



Universidade de Brasília – UnB
Faculdade de Educação Física - FEF
Curso de Licenciatura em Educação Física

IAGO CORGOSINHO ALBUQUERQUE CAMPOS

**Educação Física escolar e a pandemia no Distrito Federal:
um estudo exploratório em uma escola pública de Ceilândia**

Trabalho de conclusão de Curso apresentado à Coordenação de Graduação da Faculdade de Educação Física da UnB, como requisito parcial para a obtenção do título de licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Aldo Antonio de Azevedo.

Brasília,
Setembro de 2022.

IAGO CORGOSINHO ALBUQUERQUE CAMPOS

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E A PANDEMIA NO DISTRITO FEDERAL:

um estudo exploratório em uma escola pública de Ceilândia

Banca Examinadora:

Aldo Antonio de Azevedo – Orientador

Alfredo Feres Neto – Membro Interno

Brasília

2022

RESUMO

A pandemia provocou mudanças estruturais no funcionamento das instituições sociais, dentre as quais, a escola. Durante a pandemia da COVID-19, a escola sofreu impactos profundos em razão do isolamento social de todos envolvidos no processo ensino-aprendizagem. O presente estudo discute tais mudanças, a partir de uma análise exploratória em uma escola pública da cidade satélite de Ceilândia, no Distrito Federal, considerando a atuação dos professores de Educação Física e a resposta dos alunos nesse processo. A partir de uma abordagem histórico-crítica e a realização de uma pesquisa de base quantitativa e qualitativa, foi possível apontar as dificuldades de professores e alunos na perspectiva de aulas remotas. Os resultados indicaram a necessidade de maior proximidade entre professores e alunos para a realização de atividades, vez que a Educação Física constitui uma disciplina eminentemente prática. No entanto, tal distanciamento também apresentou novas possibilidades no contexto do ensino. São questões como essas, que o estudo apresenta, sem um esgotamento do tema.

Palavras-chave: Educação Física – Pandemia – Ensino Remoto.

DEDICATÓRIA

Dedico esta dissertação à minha mãe Isabel Cristina Corgosinho, aos meus tios e primos.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus que me ajudou a sustentar meus sonhos mesmo em momentos de crise e desânimo, que esteve junto a nós nos momentos mais difíceis do isolamento social. À minha mãe Isabel Cristina Corgosinho pelo apoio incondicional em meus estudos, ao meu orientador Aldo Antonio de Azevedo que me acompanhou no final dessa travessia, e à amiga Tamar Rabelo pelo convívio alegre, amoroso e pelos esclarecimentos importantes sobre meu o projeto.

Lista de Siglas

CEM 02 CEIL NORTE - Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia

EAPE – Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação

EPICOVID-19 BR - Inquérito Nacional de Soroprevalência de Acesso Expandido

OMS - Organização Mundial da Saúde

PHC - Pedagogia Histórico-Crítica -

PPP - Projeto Político Pedagógico

RSI - Regulamento Sanitário Internacional

SEEDF - Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal

TDICs - Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA NAS PERSPETIVAS CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA	Error! Bookmark not defined.
1.1 Abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação Física: a cultura corporal	
2. CONTEXTO GERAL DA PANDEMIA	27
2.1 Pandemia no Brasil	
2.2 Pandemia no Distrito Federal e seus impactos na Educação	
2.3 Impactos da transição do ensino presencial para o remoto na Educação Física	
3. METODOLOGIA	37
4. METODOLOGIAS PARA O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.	39
4.1 Caracterização do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia Norte	
4.2 Interpretação da pesquisa com os professores e estudantes de Educação Física no contexto pandêmico: desafios e possibilidades	
4.3 Mudanças metodológicas nas aulas remotas	
4.4 – Identificação dos estudantes com o componente curricular Educação Física	
4.5 Desafios dos estudantes na situação de isolamento social	
4.6 Experiências dos estudantes nas aulas remotas	
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	59
6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	61

INTRODUÇÃO

Diante do grande desafio colocado desde de 2020 com o surgimento da COVID 19, no contexto nacional e internacional, moveu-nos a necessidade de investigar sobre como o componente curricular Educação Física atuou nesse contexto de repentinas mudanças. Instigou-nos o desejo de contribuir como estudante de educação física, por isso essa pesquisa se debruçou sobre as dificuldades, desafios e perspectivas encontradas pelos professores e alunos de Educação Física, que realizaram aulas remotas, em razão da COVID 19 no Distrito Federal. Dessa forma, os passos foram aplicar, coletar, descrever e analisar as mudanças e as adaptações operadas no processo ensino-aprendizagem desse componente curricular. O local de pesquisa escolhido foi uma escola de ensino médio, situada na região administrativa de Ceilândia/DF, por considerar que nesse contexto os desafios são crescentes, mas as possibilidades de superação podem nos surpreender. A pesquisa foi realizada no Centro de Ensino Médio 2, Ceilândia Norte/DF, com três turmas dos 1º, 2º e 3º anos do ensino médio. O CEM 2 da Ceilândia foi escolhido por ter alcançado, em sua trajetória, um número significativo de alunos aprovados na UnB, além do protagonismo de projetos sociais junto à comunidade da Ceilândia Norte. Sabe-se que, dentre os diversos componentes curriculares, o processo ensino-aprendizagem da Educação Física caracteriza-se principalmente pelas aulas práticas presenciais.

Dessa forma, fez-se necessário proceder à pesquisa para saber como esses profissionais e seus alunos enfrentaram os desafios no desenvolvimento de suas atividades nas aulas remotas; vivenciaram as mudanças ocorridas nos conteúdos e metodologias utilizados pelos professores (nas três turmas: 1º, 2º e 3º anos); identificando, assim, as possíveis limitações das estratégias de ensino-aprendizagem utilizadas pelo professor junto aos seus alunos e as dificuldades materiais, psicológicas e cognitivas encontradas pelos alunos. Ao pensar os modelos que gradativamente serão implantados sob a ótica da formação integral, trabalhamos como principal referencial teórico com as possíveis contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica, para aprimoramento do processo ensino aprendizagem, tendo como cenário as mudanças ocorridas com a pandemia. A teoria Pedagogia Histórico-crítica de Dermeval Saviani (2019), valoriza a realidade cotidiana do estudante e, embora tenha como foco os conteúdos para a transmissão do conhecimento científico, não é conteudista, isto é, ressalta a importância do conhecimento

sistematizado para a transformação social, sublinha que a educação está dialeticamente relacionada com a sociedade, pois que a educação é uma construção histórica e social e vai sistematicamente sendo configurada pela sociedade, bem como a sociedade é influenciada pela educação. Além disso, destacamos a abordagem histórico-crítica na relação com a educação física e a cultura corporal.

Considera-se, nesse ponto de vista, que é por meio do desenvolvimento de uma ação pedagógica crítica e contextualizada que a educação poderá cumprir a sua principal finalidade, ou seja: “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”, na perspectiva de sua emancipação, conforme consta no artigo 2º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente (Lei no 9.394/1996).

Em termos de metodologia, trata-se de uma pesquisa com abordagem quanti-qualitativa, com objetivo exploratório e o procedimento de uma pesquisa de campo com professores e alunos. O trabalho se valeu de um estudo de natureza descritiva e explicativa, com objetivo de refletir de forma crítica a relação do contexto da pandemia e as abordagens pedagógicas utilizadas dentro desse cenário. Em consonância com as orientações de Gil (2010) como técnica de pesquisa, utilizou-se dois questionários alinhados aos objetivos dos eixos da pesquisa, sendo esse a junção de questões objetivas e subjetivas sistematicamente articuladas, com a finalidade de extrair informações pertinentes sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos sujeitos em questão. O estudo exploratório, segundo aquele autor, se caracteriza por proporcionar uma maior familiaridade com um problema, com o objetivo de torná-lo mais explícito, ou ainda, auxiliar na construção de hipóteses e no aprimoramento de ideias. A partir das análises dos dados colhidos foi possível compreender as mudanças no processo ensino-aprendizagem, bem como vislumbrar as novas alternativas em processo que ancoram os desafios da prática docente e discente.

1. PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA: TEORIA E PRÁTICA EDUCATIVA NAS PERSPETIVAS CRÍTICA E EMANCIPATÓRIA

A década de 1980 no Brasil foi um terreno fértil para importantes debates sobre a educação. O processo de redemocratização evidenciou, entre tantas outras, a insatisfação existente com a política educacional do regime militar, que se pautava no “ajustamento dos aparelhos ideológicos do Estado utilizados como instrumentos de controle da sociedade, visando a perpetuar as relações de dominação vigentes”. (SAVIANI, 2013a, p. 114).

Na dimensão da educação profissional, Ramos (2005) expõe os anseios apresentados naquela década por estudiosos, educadores e demais profissionais da área por uma educação nacional que fosse unitária, politécnica e omnilateral, capaz de resolver a dualidade histórica da formação para o trabalho manual e para o trabalho intelectual, almejando por um projeto de educação comprometido com a classe trabalhadora.

Consideramos que é por meio do desenvolvimento de uma ação pedagógica crítica e contextualizada que o processo formativo permitirá à educação atingir a sua principal finalidade emancipatória, conforme o Artigo 2º da Lei 9.394/1996 que trata das Diretrizes e Bases da Educação Nacional vigente, o qual prevê como função da educação “o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

A escola hoje, mais que qualquer outro período, tem se configurado como um espaço de acirrada tensão social, levando-se em consideração as reais possibilidades de ascensão econômica e social que se abrem a partir do processo educativo. Octavio Ianni (2005), ao problematizar com seus pares sobre a relação entre capitalismo, trabalho e educação, enfatiza que a educação ofertada nos sistemas de ensino tradicionais contribui categoricamente para a formação cultural do indivíduo e da coletividade. Engloba, nesta concepção, as condições de transformação da população em povo, este último entendido, pelo estudioso, como coletividade de cidadãos; conjunto de seres sociais em condições de ingressarem nas mais diversas formas de sociabilidade e nos leques abertos aos jogos de forças sociais.

Todos os segmentos escolares estão postos nesse contexto e a prática docente se insere decisivamente no campo da responsabilidade social, principalmente nos contextos pandêmicos e pós-pandêmicos. As práticas educativas devem ambicionar um novo patamar, para além de planos de aula ligados à transmissão de conteúdo, mais do que

nunca, faz-se necessário pensar a construção do saber a partir da mediação e da reflexão constantes desses profissionais sobre a sua prática. Sem desconsiderar o papel fundamental das técnicas, a ação educativa deve levar em alta consideração a subjetividade decorrente dos autores envolvidos no processo. A questão fundamental da pesquisa é problematizar os desafios e dificuldades enfrentados pela Educação Física, por professores e alunos no ensino remoto durante a pandemia. Dessa forma, além de considerar o papel fundamental das tecnologias empregadas, faz-se necessária a interpretação e compreensão das subjetividades de professores e alunos.

Desenvolvendo esse aspecto da subjetividade, Sacristán (1999) sublinha que a educação reveste-se da pele da condição humana, constitui-se, afeta e deixa afetar-se por ela. A relação está implicada nos professores que, em suas ações, também expressam-se como pessoas, revelam-se como sujeitos, que por meio dessas mesmas ações vão se constituindo como docentes. Como não poderia deixar de ser, o envolvimento pessoal na ação educativa é uma característica dessa prática, por isso devemos estar atentos às possibilidades e aos riscos que daí decorrem. Dessa forma, não devemos ignorá-las no momento de compreender as condições da prática educativa. As experiências singulares, decorrentes da condição humana, influenciam as ações desenvolvidas pelos docentes e vice-versa.

Se os fatos externos e sociais afetam significativamente os sujeitos envolvidos no processo educacional, os acontecimentos gerados pelo enfrentamento de uma pandemia certamente afetaram de forma intensa a vida de estudantes e professores, uma vez que a vida estava em perigo e o convívio social precisou ser interdito. Com as aulas remotas, as mediações na Educação Física, que se constituem nas relações materializadas no corpo presente nas situações educacionais vivenciadas, não são mais possíveis. Somado a isso, outros enfrentamentos relacionados a questões econômicas e políticas passam a envolver olhares diversos dos sujeitos sobre a mesma questão. Mais do que nunca, as desigualdades sociais se acirraram e colocaram em debate os processos educacionais, uma vez que os grupos sociais atravessaram este período de forma muito diferente, um deles não possuía os acessos necessários para participar em situação de igualdade das novas formas educacionais que foram impostas pelo contexto.

O contexto pandêmico colocou um desafio enorme para todos os segmentos escolares. O professor de Educação Física que estava acostumado a encontrar seus alunos em espaços de total descontração, cruzando a linguagem verbal com a importante

linguagem não verbal corporal, de repente se viu desafiado a planejar aulas virtuais com uso de ferramentas até então usadas como simples coadjuvantes.

Os alunos relataram na pesquisa que os professores de Educação Física ficaram em larga desvantagem em relação a colegas de outros componentes curriculares. O tempo e o espaço da prática da Educação Física acontecem de forma diferenciada, e o contexto era de isolamento, manuseio de ferramentas, sites, salas de aula virtuais. O tempo passou a ser virtual e o espaço aberto das quadras de esporte se transformou totalmente em virtualidade.

A pandemia afetou física e emocionalmente esse sujeito e em, consequência, reverberou no docente, interferindo no desenvolvimento a contento do processo ensino-aprendizagem. O despreparo das linguagens tecnológicas, a ansiedade e depressão fizeram parte dos desafios e dificuldades que ainda se refletem nas aulas presenciais.

A fala de Sacristán(1999) reforça o que foi dito acima, quando afirma que, para uma compreensão mais ampliada, deve-se levar em conta as ações externas à prática docente, que condicionam os marcos do desenvolvimento da ação dos docentes. A docência é uma ação relacional, mediada por múltiplas determinações que envolvem a realidade local e específica, subjetividades e constituição histórica dos indivíduos. Franco(2016) chama atenção para um duplo movimento, que consiste no da vigilância crítica, ancorada no planejamento, acompanhamento e responsabilidade social e no da consciência das intencionalidades que norteiam suas práticas. Essa ação consciente e participativa nos remete à racionalidade pedagógica crítico-emancipatória, cuja raiz principal é a historicidade enquanto condição para se compreender e transformar o conhecimento. Sobre os objetivos desta ação pedagógica. Franco (2016, p 540) nos diz que:

[...] a questão direcionada à Pedagogia será a de formação de indivíduos “na e para a práxis”, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. A formação humana é valorizada no sentido das condições de superação da opressão, submissão e alienação, do ponto de vista histórico, cultural ou político. Considera-se que a proposta de projetos político-pedagógicos, como organizadores da esfera pedagógica da escola, parte dessa perspectiva teórica. (FRANCO, 2016, p. 540).

Nos anos de 1983, Dermeval Saviani publica o livro *Escola e Democracia*. O autor alerta-nos para o importante fato de que a educação assume um papel de reprodução

da estrutura social capitalista e de suas contradições. O pensamento de Saviani aprofunda-se trazendo elementos de uma nova teoria crítica, que resultará na *Pedagogia Histórico-Crítica - PHC*. Saviani é categórico com relação à natureza da educação: ela se situa na esfera da produção não material, naquela modalidade em que o produto não se separa do produtor. Só a partir da compreensão da natureza da educação, é possível encaminhar suas questões específicas.

Saviani afirma a existência dos pressupostos implícitos ou explícitos inerentes à atividade educativa. Esses pressupostos revelam uma determinada concepção de mundo, de homem, de sociedade e, em consequência, de educação. Quando intencionalmente orientada por uma teoria, a prática educativa se denomina pedagogia. Sobre o eixo básico da Pedagogia Histórico-Crítica se sustenta uma formulação que demanda a compreensão da educação no seu desenvolvimento histórico-objetivo e, em decorrência, a possibilidade de articular uma proposta pedagógica cujo foco referencial e comprometimento, seja a categórica transformação da sociedade, contra tudo que seja a perpetuação e manutenção da ordem social vigente. (SAVIANI, 2013b, p. 80).

Em síntese, o autor da Pedagogia Histórico-Crítica milita em favor de um ideal sistematizado em que a educação deva ser compreendida como uma mediação no seio da prática social global, cabendo a esta possibilitar às novas gerações a incorporação dos elementos herdados, produzidos histórica e conjuntamente, de maneira a torná-las ativas no processo de transformação das relações sociais.

Em *Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações*, Saviani (1992) defende a ideia de que a educação deve ser compreendida como uma mediação no seio da prática social global, cabendo a esta possibilitar às novas gerações a incorporação dos elementos herdados, produzidos histórica e conjuntamente, de maneira a torná-las ativas no processo de transformação das relações sociais.

Saviani desenvolve o raciocínio pedagógico, orientado pelo marxismo econômico, nos seguintes termos: apesar de as formas de educação espontâneas e não institucionalizadas terem precedido historicamente à forma escolar, hoje em nossa sociedade não podemos compreender a educação sem a escola (SAVIANI, 2012b, p.131-132). No entanto, podemos compreender a escola sem recorrer ao conceito de educação. Com efeito, sempre que surge o fenômeno da educação aparece a imagem e a ideia da escola. A partir desse entendimento, Saviani afirma que:

[...] a escola existe para propiciar a aquisição dos instrumentos que possibilitam o acesso ao saber elaborado (ciência), bem como o próprio acesso aos rudimentos desse saber. As atividades da escola básica devem organizar-se a partir dessa questão. Se chamarmos isso de currículo, poderemos então afirmar que é a partir do saber sistematizado que se estrutura o currículo da escola elementar. Ora, o saber sistematizado, a cultura erudita, é uma cultura letrada. Daí que a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber seja aprender a ler e escrever. Além disso, é preciso conhecer também a linguagem dos números, a linguagem da natureza e a linguagem da sociedade. Está aí o conteúdo fundamental da escola elementar: ler, escrever, contar, os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais (história e geografia). (SAVIANI, 2019, p. 101)

Após esclarecer os aspectos sobre o currículo, como atividades nucleares desenvolvidas pela escola, Saviani conclui realizando uma síntese na qual destaca a compreensão da natureza da educação enquanto um trabalho não material, cujo produto não se separa do ato de produção, permitindo-nos situar a especificidade da educação – como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular - na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se travam entre os homens. (SAVIANI, 2019, p. 102).

A partir dessa conclusão, é importante detalhar como se dá a proposta didático-metodológica da pedagogia histórico-cultural. As linhas básicas do método de ensino dessa pedagogia foram apresentadas pelo autor, no capítulo terceiro do livro *Escola e Democracia* (SAVIANI, 2008, p. 53-61). No campo da prática, a escola deve dosar e sequenciar o conhecimento e, através da mediação (do abstrato), possibilitar que o educando passe de uma visão sensorial imediata (sincrética) para uma visão concreta, sintética da realidade. Já o educador precisa ter “clareza dos determinantes sociais da educação”, compreender em que nível as contradições da sociedade marcam a educação”, para assim se posicionar e “perceber claramente qual é a direção que cabe imprimir à questão educacional”. (SAVIANI, 2013b, p. 86).

Saviani apresenta procedimentos que se articulam num método configurado em cinco momentos, que se diferenciam do ponto de partida de que o ensino é a preparação dos alunos, cuja iniciativa é do professor, como acontece na pedagogia tradicional, nem a atividade, que é a iniciativa dos alunos, como propõe a pedagogia nova.

Para melhor compreendermos o método de Saviani, recorremos ao estudioso João Luiz Gasparin (2015), em seu livro *Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica*.

Nessa obra, ele apresenta, por meio de cinco passos, como delinear a prática pedagógica segundo a concepção metodológica dialética proposta por Saviani(2008).

O ponto de partida é a *prática social inicial do conteúdo*, que é comum a professores e alunos. A prática inicial busca trazer para dentro da sala de aula a vivência do educando sobre o conteúdo que será abordado, de maneira a estabelecer uma relação deste com a realidade. Inicialmente, o método caracteriza-se por estímulo preparatório para a construção do conhecimento escolar. É um primeiro olhar para a realidade, um toque inicial com a temática a ser estudada. Espera-se que o educador tenha sensibilidade para descortinar a prática social de seus alunos a respeito do conteúdo curricular proposto.

Se formos compreender esse ponto de partida nas aulas remotas da Educação Física, já encontramos um grande entrave. A pesquisa mostrou que as aulas iniciais eram entrecortadas por problemas materiais e técnicos, quando aconteciam. Os alunos declararam que seus professores “rebolaram” (sic), tentavam ser o máximo criativos para estimular os alunos antes de iniciar as aulas, mas as respostas eram sempre negativas: câmaras desligadas, pouca ou quase nenhuma interatividade, ainda que a temática inicial fosse a pandemia, e na, sequência, as aulas teóricas sobre esportes de relevância no Brasil. A sensibilidade para descortinar a prática social de seus alunos estava deveras comprometida, e os alunos estavam tão impactados com a dramática realidade e as dificuldades materiais e psicológicas, que mal cumpriam ao conteúdo curricular proposto.

O segundo momento do método consiste em identificar os principais problemas postos pela prática social, sendo, dessa forma denominado de *problematização*. Busca-se detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, em decorrência, que conhecimento é necessário dominar. Nesse estágio, acontece a problematização em compasso com a discussão das diferentes dimensões do conteúdo (conceitual, histórica, social, política etc.), dando forma ao “ processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo, [como] o caminho que predispõe o espírito do educando para a aprendizagem significativa” (GASPARIN, 2015, p. 33).

Segue-se o terceiro momento que propõe a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Esse terceiro momento é chamado de *instrumentalização*, devido às possibilidades de apropriar-se de instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social, segundo palavras categóricas de Saviani (2008). Gasparini (2015) traduz de uma maneira clara ao marcar esse estágio pela mediação do professor entre o conhecimento e os educandos, no qual o conteúdo é trabalhado de forma

sistematizada, na busca por solucionar as questões levantadas na etapa anterior. Esse processo é denominado de instrumentalização, visto que [...] parte-se do conhecimento que se tem (sincrético) e aos poucos (pela mediação da análise) este conhecimento anterior vai se ampliando, negando, superando, chegando a um conhecimento mais complexo e abrangente (sintético = 'concreto') (VASCONCELLOS, 1993, p. 64 apud GASPARIN, 2015, p. 50).

O quarto momento, não se traduz pela generalização, nem a hipótese. Adquiridos os instrumentos básicos, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. (SAVIANI, 2019, p. 103). Este momento recebe o belo nome de *catarse*. Por essa fase, entende-se a chegada do momento da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, reconfigurados em elementos ativos de transformação social. O mestre Gasparini (2015) elucida esse estágio, mostrando que é o momento em que o educando irá traduzir por escrito ou expor oralmente a sua compreensão de todo o processo, expressando, segundo suas possibilidades, “sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social”, capaz, portanto, de entendê-lo em novo patamar, com mais alcance, consistência e mais estruturado. (GASPARIN, 2015, p.127).

Por fim, alcançamos a prática social final do conteúdo, que não é uma aplicação, nem uma experimentação. O ponto de chegada é a *própria prática social*. Saviani (2019) enfatiza que o ponto culminante desse processo é o catártico, porque ele manifesta nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

Segundo os estudiosos Gasparin e Petenucci (2013), desenvolver a prática pedagógica de acordo como os cinco passos descritos acima, exige uma nova forma de trabalhar os conteúdos, numa perspectiva contextualizada nas mais diversas áreas do conhecimento humano, de maneira a evidenciar:

[...] que este advém da história produzida pelos homens nas relações sociais de trabalho. Essa didática objetiva um equilíbrio entre teoria e prática, envolvendo os educandos em uma aprendizagem significativa dos conhecimentos científicos e políticos, para que estes sejam agentes participativos de uma sociedade democrática e de uma educação política. (GASPARIN & PETENUCCI, 2013, s/p).

Diante desta percepção, se faz necessário compreender como a aprendizagem na Educação Física aconteceu no contexto da educação remota, considerando que houve a inserção de meios virtuais para restabelecer o contato social entre professores e estudantes. Avaliar, portanto, o nível de interação, de participação e autoavaliação do estudante auxilia na percepção de como se deu o ensino remoto nas aulas de Educação

Física. Elucida os questionamentos a respeito da qualidade da mediação que se pôde realizar neste contexto.

1.1 Abordagem pedagógica histórico-crítica da Educação Física: a cultura corporal

A dinâmica curricular no âmbito da Educação Física procura desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo, que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal como exercícios ginásticos, jogos, danças, lutas, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas.

O homem primitivo não tinha a postura corporal do homem contemporâneo: aquele era quadrúpede e este é bípede. A transformação ocorreu como resultado da relação do homem com os outros homens e com a natureza, ao longo da história da humanidade. O movimento de erguer-se, lenta e gradualmente, até a posição ereta corresponde a uma resposta do homem aos desafios da natureza. A posição de ficar de pé, talvez advenha da necessidade de retirar sistematicamente os frutos da árvore para se alimentar, construindo uma atividade corporal nova.

O primeiro instrumento de trabalho do homem foi a mão, segundo pesquisa de historiadores e antropólogos, o homem a descobriu quando teve que atirar uma pedra para se proteger dos animais. Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade, foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se constituindo.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas.

Essa conquista ou produção humana transformou-se num patrimônio cultural da humanidade. Todos os homens apropriaram-se dela incorporando-a ao comportamento. Por isso, afirma-se que a materialidade corpórea foi historicamente construída. E tudo isso é resultado de conhecimentos socialmente produzidos e

historicamente acumulados pela humanidade que necessitam ser retraçados e transmitidos para os alunos na escola.

A dimensão corpórea do homem se materializa em atividades produtivas da história da humanidade, que não se fragmentam: são linguagem, trabalho e poder. Essas atividades não aparecem na produção humana de forma fragmentada, articulam-se. O conhecimento, assim, é tratado de forma a ser refeito desde sua origem, a fim de possibilitar ao aluno o entendimento de historicidade, que lhe permite compreender-se enquanto sujeito histórico. O conteúdo do ensino deveria ter, portanto, a compreensão de que a produção humana é histórica, inesgotável e provisória.

As atividades humanas, a partir da sua dimensão corpórea, foram fragmentadas pela pandemia: a linguagem corporal foi detida nos isolamentos e o corpo que antes era também comunicação, nesse período, foi contido a uma tela que, quando ligada, mostrava o rosto, muitos dos quais expressavam medo, fadiga, estresse e dor; o trabalho foi, praticamente, todo realizado em casa via on-line, muitas das pessoas que foram obrigadas a sair de casa pela sobrevivência adoeceram, ocasionando um número elevado de vítimas e de mortes. No Brasil, as pessoas foram estimuladas a desrespeitar o isolamento por parte dos discursos irresponsáveis do governo federal. O corpo como poder foi reduzido à ausência de desejo, sedução e encontros, apenas a figuras virtuais de corpos tristes na tela da TV.

Diante disso, uma nova realidade social se constituiu, interferindo de forma substancial nas relações educacionais, uma vez que é na concepção de mundo, de homem e de sociedade que está a base da pedagogia histórico-crítica, a qual parte da constatação do homem como um ser corporal que se produz materialmente ao produzir seus meios de existência. É na existência efetiva dos homens, nas suas idiossincrasias, nas contradições de seu movimento real e não numa essência externa a essa existência, que se descobre o que o homem é.

Nessa direção, a concepção pedagógica crítico-emancipatória busca a transformação do indivíduo e da sociedade. A partir desse eixo, cabe-nos refletir, no contexto que nossa pesquisa se propõe, sobre as contribuições da teoria Pedagógica Histórico-Crítica para as práticas educativas no âmbito da Educação Física. Numa rápida olhada, poderíamos supor que a Educação Física não ocuparia senão uma posição secundária, pela ênfase que essa teoria pedagógica confere ao saber sistematizado. Essa questão é respondida por Saviani (2019) em três âmbitos.

Em primeiro lugar, a pedagogia histórico-crítica se propõe a considerar o homem em seu todo e, portanto, defende uma educação integral em que o aspecto físico não pode ser negligenciado. Ainda neste contexto, a educação integral ocupa-se de cinco aspectos relevantes: cognitivo, físico, afetivo/emocional, social e cultural, considerando que só se pode vivenciar e experimentar a vida e os conhecimentos por meio do corpo. Neste sentido, Betti (2007) alerta que:

[...]a Educação Física não deve transformar-se em um discurso sobre a cultura corporal de movimento, “mas numa ação pedagógica com ela [...] sempre impregnada da corporeidade do sentir e do relacionar-se; a dimensão cognitiva (crítica) [...] far-se-á sempre sobre este substrato corporal, mas só é possível através da linguagem”. Isso caracteriza um saber orgânico “que não pode ser alcançado pelo puro pensamento [...] não é um saber que se esgota num discurso sobre o corpo/movimento”. Então, o papel da Educação Física, para o autor, seria auxiliar na mediação simbólica desse saber orgânico para a consciência do sujeito que se movimento, por intermédio da língua e outros signos não-verbais, levando-o à autonomia no usufruto da cultura corporal de movimento. (BETTI, 2007, p. 208)

Diante disso, a teoria apresentada nas aulas de educação física devem relacionar-se com a prática, não obstante a importância de se realizar momentos de compreensão teórica e crítica que traga aos estudantes a compreensão de que são seres históricos, que se posicionam de forma crítica aos processos competitivos, às formas não saudáveis de vivenciar os movimentos, aos modismos que trazem estereótipos para os tipos de corpos, às regras dos jogos, aos formatos e papéis de cada um nos esportes, dentre tantos outros temas, até mesmo sobre a dinâmica das atividades, o modo como a prática deve ser executada, às questões de saúde, de alimentação e de cooperatividade, trabalho em equipe e questões relacionadas à competitividade e a rivalidade. No entanto, o espaço da prática não pode ser reduzido ao simples conhecer sobre estas temáticas, cabendo à vivência da prática da educação física um papel fundamental para a consolidação do componente curricular.

Em segundo lugar, a pedagogia histórico-crítica se apoia em uma concepção de homem baseada na materialidade da condição humana. Dessa forma, a educação corporal não pode ser considerada algo de menor importância. Esse foi um dos maiores problemas enfrentados pelas pessoas no contexto pandêmico. A materialidade corporal, considerada fato primordial e irrecusável por Saviani, foi drasticamente aprisionada ao ambiente doméstico pelas consequências fatais, impedido do convívio com outras pessoas, a não ser aquelas restritas. O convívio foi considerado letal, prova disso foi que nem mesmo o

isolamento dos idosos, mais vulneráveis, impediu as milhares e milhares de mortes. Nos últimos anos, o homem nunca teve tanto medo do contato com outros homens.

Por fim, a Educação Física tem o seu lugar assegurado dentro do quadro do saber elaborado. Isso acontece porque o domínio, pelo indivíduo, de sua condição corporal mostra-se decisivo para o trabalho intelectual de produção do saber, além de que a Educação Física, assim como outras modalidades educativas, deve ser objeto de um trabalho sistemático que, por conseguinte, demanda sistematização e a transmissão-assimilação dos conhecimentos relativos à corporeidade humana para as novas gerações. Saviani (2019) faz uma bela digressão quando afirma que:

Dada a realidade do “*a priori*”, ou seja, o corpo como a primeira condição da possibilidade da condição humana, desde o nascimento o bebê é cercado de cuidados voltados para o seu adequado desenvolvimento corporal. Isso se evidencia no fato de que o primeiro ato educativo da mãe e dos outros adultos que convivem com a criança desde o seu nascimento consiste em cuidar para que seu corpo se desenvolva harmoniosamente, evitando-se a incidência de eventuais acidentes que possam provocar lesões com sequelas às vezes irreversíveis. Igualmente, os primeiros cuidados com as crianças se voltam, além da proteção de sua integridade física, para a alimentação e a higiene, levando em conta as contribuições dos estudos de anatomia e fisiologia humanas, assim como os aportes da pediatria e do nutricionismo. (SAVIANI, 2019, p. 105)

O autor desenvolve seu raciocínio nas etapas de desenvolvimento corporal da criança até o pleno exercício da automotricidade. Nessa configuração das etapas, enfatiza que a Educação Física comparece alçando mão dos conhecimentos produzidos pelas assim denominadas “ciências do movimento humano”, para direcionar os educandos quanto às melhores maneiras de lidar com o próprio corpo.

O sujeito que se expressa por meio de várias linguagens, torna-se cidadão por meio da vivência crítica das suas experiências. Assim, ao expressar-se pela cultura corporal, o estudante se reconhece nas relações, nas interações, desenvolvendo valores, respeito mútuo e confiança, contribuindo para sua formação integral. Diante disso, as práticas de educação física devem formar o cidadão, por meio da vivência de jogos, esportes, danças e demais movimentos corporais, gerando benefício para sua qualidade de vida e dos demais, compreendendo-se como sujeito que ocupa e transforma os espaços em que habita.

De acordo com Saviani (2019), a própria forma de denominar “ciências do movimento humano” remete à vocação da Educação Física em privilegiar a questão do movimento. Mas em seguida, o autor levanta a questão: será que essa ideia do corpo em

movimento se reduz ao conceito de Educação Física? E a ela acrescenta outra: o que a pedagogia histórico-crítica tem a dizer sobre essa questão? O teórico em seguida responde com bastante clareza:

A ideia que me parece central ao se considerar a educação física na perspectiva histórico-crítica diz respeito ao aprendizado do controle, por parte de cada indivíduo, do próprio corpo. Com efeito, nós sabemos que as atividades físicas, mesmo aquelas que se ligam ao movimento corporal como a dança, os esportes, a ginástica, exigem um alto nível de controle não apenas físico, mas também psíquico. É notório, por exemplo, nos casos da ginástica e do balé, o alto grau de controle dos movimentos corporais, envolvendo a precisão e a harmonia dos gestos, o nível elevado de concentração mental e emocional, em suma, o extremo controle psicofísico exigido por essas atividades.

Ademais, penso que a pedagogia histórico-crítica tem algo a dizer também em direção oposta, incluindo no âmbito da educação física não apenas o desenvolvimento pleno dos movimentos corporais, mas também a capacidade de contenção do movimento físico. Trata-se, aqui, das exigências de contenção física colocadas pelo trabalho intelectual. (SAVIANI, 2019, 106).

Essa questão sobre se a ideia do corpo em movimento se reduz ao conceito de Educação Física, tem íntima relação com os problemas enfrentados por todos os componentes curriculares durante as aulas remotas da pandemia. As longas e sistemáticas aulas virtuais colocaram os corpos solitários dos alunos de um lado e os dos professores do outro, mediados, principalmente, por uma tela. A interatividade presencial dos corpos em movimento, as movimentações em sala, os intervalos, os encontros afetivos, a locomoção dos professores, a visibilidade dos quadros de giz, os projetores, os olhares trocados entres todos, as paisagens e os espaços escolares foram abruptamente substituídos pelos pequenos espaços da casa, às vezes nem isso. A expressão corporal, os movimentos intencionais ou espontâneos tão fundamentais no aprendizado, nas trocas realizadas em todos os componentes curriculares foram substituídos por inúmeros quadros de câmaras fechadas em uma tela, por meio da qual só se ouvia a voz do professor.

A ênfase dada por Saviani no tocante às exigências sobre a contenção física colocadas pelo trabalho intelectual, parece corresponder também às necessidades impostas pela COVID-19 nas aulas remotas de Educação Física. Isso não aconteceu de forma não intencional, como uma educação de postura para as exigências de concentração nos conteúdos intelectuais, como diz Saviani (2019), mas como uma necessidade: as aulas remotas exigiram uma contenção dolorosa. Os alunos, não raramente, assistiram às aulas sentados e em estado de ansiedade, depressão, luto e medo, como demonstrou a pesquisa

e do outro lado estavam seus professores de Educação Física nos movimentos restritos de operação das ferramentas tecnológicas.

Ao pensar sobre os desafios e as dificuldades do professor de Educação Física no contexto de isolamento imposto pela COVID 19, analisamos as possíveis contribuições da teoria Pedagógica Histórico-Crítica como ancoradouro das novas práticas educativas, tendo como cenário o contexto pandêmico e pós pandêmico e os suportes pedagógicos da educação tecnológica.

Dito isso, apresentamos uma proposta de projeto interdisciplinar que pode contribuir com as ações pedagógicas dos professores do CEM 02 no pós-pandemia, principalmente, no componente curricular Educação Física

Trazemos aqui novamente os procedimentos que Saviani apresenta e que se articulam num método desenhado em cinco fases, descritas por Luiz Gasparin (2015): O ponto de partida é a *prática social inicial do conteúdo*, que é comum a professores e alunos. A prática inicial busca trazer para dentro da sala de aula a vivência do educando sobre o conteúdo que será abordado, de maneira a estabelecer uma relação deste com a realidade. Inicialmente, o método caracteriza-se por estímulo preparatório para a construção do conhecimento escolar. É um primeiro olhar para a realidade, um toque inicial com a temática a ser estudada.

O estímulo proposto, a partir da interpretação da pesquisa, seria um trabalho interdisciplinar preparatório, principalmente com o professor de artes cênicas: uma dramatização dos momentos vividos na pandemia, tendo como cenário o país, a cidade e a casa, tendo como personagem o corpo. Após o momento de sensibilização, trazer para a sala de aula as falas dos alunos e do professor sobre as vivências desse período. O conteúdo a ser abordado seria: **Os desafios da Educação Física na pandemia e ações de integração de ferramentas e conteúdos**. Aqui, espera-se que o professor saiba acolher o que o estudante já sabe a respeito do conteúdo proposto.

O segundo momento do método consiste em identificar os principais problemas identificados no momento da prática social, sendo, dessa forma denominado de *problematização*. Nesse momento, o professor poderia problematizar: **as experiências dos estudantes nas aulas de Educação Física no modelo remoto**. Deve-se detectar que questões precisam ser resolvidas no âmbito da prática social e, portanto, que conhecimento é necessário dominar. Nessa fase, acontece a problematização em compasso com a discussão das diferentes dimensões do conteúdo (conceitual, histórica,

social, política etc.), dando forma ao processo de busca, de investigação para solucionar as questões em estudo.

No terceiro momento, propõe-se a apropriação dos instrumentos teóricos e práticos necessários ao equacionamento dos problemas detectados na prática social. Esse terceiro momento é chamado de *instrumentalização*. Esse estágio é marcado pela mediação do professor entre o conhecimento e os educandos, no qual o conteúdo é trabalhado de forma sistematizada, na busca por solucionar as questões levantadas na etapa anterior.

A partir dos problemas detectados na prática social, os alunos, por meio de projetos interdisciplinares, vão se apropriar do conceito de COVID 19 e suas formas de contágio a partir de estudos científicos, estudo de pesquisas históricas sobre o contexto em que se deu a pandemia, pesquisas sociológicas e políticas sobre as condições sociais e decisões, ações políticas nacionais e internacionais no enfrentamento à pandemia; as políticas e ações da educação pública nas aulas remotas; as aulas remotas de Educação Física serão instrumentos teóricos e práticos necessários às resoluções dos problemas detectados.

O quarto momento, não se traduz pela generalização, nem a hipótese. Adquiridos os instrumentos básicos, é chegado o momento da expressão elaborada da nova forma de entendimento da prática social a que se ascendeu. (SAVIANI, 2019). Este momento recebe o belo nome de *catarse*. Essa é a fase em que o educando irá traduzir por escrito ou expor oralmente a sua compreensão de todo o processo, expressando, segundo suas possibilidades, “sua nova maneira de ver o conteúdo e a prática social”, capaz, portanto, de entendê-lo em novo patamar, com mais alcance, consistência e mais estruturado. (GASPARIN, 2015, p.127).

O professor poderá propor aos alunos um debate ou texto escrito, mímicas, dramatizações, jogos, entre outras formas não verbais pautando questões históricas, sociológicas e políticas sobre a pandemia, a partir de uma comparação do que o aluno vivenciou, leu, ouviu e aprendeu com a mediação de professores e colegas. A ideia é que ele possa expressar, segundo suas condições, sua nova compreensão de todo processo pandêmico após o início dos estudos, relacionando à importância da saúde e cuidados com o corpo.

Por fim, alcançamos a prática social final do conteúdo, que não é uma aplicação, nem uma experimentação. Pois o ponto de chegada é a *própria prática social*. Saviani (2019) enfatiza que o ponto culminante desse processo é o catártico, porque ele manifesta

nos alunos a capacidade de expressar uma compreensão da prática em termos tão elaborados quanto era possível ao professor.

2. CONTEXTO GERAL DA PANDEMIA

Com a globalização e o avanço tecnológico, a capacidade de deslocamento das pessoas para todos os países do mundo aumentou, facilitando, com isso, o processo de transmissão e o contágio de vários tipos de doenças, incluindo as respiratórias como aquelas causadas por algumas das cepas do coronavírus. Com a finalidade de adotar mecanismos coordenados entre países para evitar ou enfrentar uma crise, foram criados mecanismos internacionais e alguns nacionais para proporcionar ações rápidas em prol da segurança das populações, economia, entre outros.

Um destes mecanismos é o Regulamento Sanitário Internacional - RSI que existe desde 1951. Em 2005, os países signatários da Organização Mundial da Saúde - OMS aprovaram sua reformulação, introduzindo o conceito de Emergência de Saúde Pública de Importância Internacional. Em 2009, o Brasil aprovou um Projeto de Decreto Legislativo com a nova versão do texto do RSI, assumindo compromisso no sentido de criar parâmetros e medidas necessárias em contextos que pudessem denotar emergência sanitária internacional.

A partir da primeira década do século XXI, vários acontecimentos, tais como os atentados de 11 de setembro de 2001, a detecção de cartas contaminadas com bactérias causadora de antraz, em setembro do mesmo ano, além do alerta de transmissão do vírus da SARS, ou Síndrome Respiratória Aguda Grave na Ásia, principalmente na China, Singapura e Hong Kong, colocaram o mundo em alerta. Houve, então, a necessidade da criação de protocolos a fim trazer um nível mínimo de garantia à segurança internacional. Diante disso, o RSI, está em vigor em 196 (cento e noventa e seis) países, entre eles, o Brasil.

Um dos focos da ação do RSI são doenças novas, com grande potencial de contágio e dificuldade de controle. Frente a esse cenário, a OMS foi alertada sobre vários casos de pneumonia na cidade de Wuhan, província da Hubei, na República Popular da China, no dia 31 de dezembro de 2019. A pneumonia na verdade se tratava de uma nova cepa de coronavírus que ainda não havia sido identificada em seres humanos, para a qual não havia vacinas e nem se conhecia as formas de transmissão, contágio e seus efeitos no corpo humano. Em poucos dias, apresentou-se com o índice de contágio alarmante e a cidade foi fechada e decretado isolamento social, enquanto o mundo assistia atônito a imagens de uma cidade sitiada, por um inimigo invisível.

No dia 30 de janeiro de 2020, a OMS declarou que o surto do novo coronavírus era uma emergência de saúde pública de importância internacional, com o mais alto nível de alerta mundial previsto no RSI. Temporariamente, o vírus foi nomeado de 2019-nCoV, e em 11 de fevereiro de 2020 recebeu o nome de SARS-Cov-2. Em entrevista publicada no site do Instituto de Patologia Tropical e Saúde Pública - IPTSP da Universidade Federal de Goiás - UFGO, ao explicar os motivos que geraram maior preocupação com a COVID 19, a professora Fabíola Fiaccadori (2020, s/p.) explica que:

O que vivemos com o Covid-19 é o enfrentamento de um vírus que, pelas análises realizadas até o momento, apresenta alta identidade com o SARS-Cov de morcego. Isso caracteriza uma amostra viral nova para humanos, para a qual não apresentamos qualquer imunidade. Esta situação favorece a dispersão do agente pois ele encontra uma ampla comunidade suscetível sem nenhuma barreira imunológica. Por esse motivo há uma preocupação maior com o Covid-19, já que é um vírus novo que tem um perfil de replicação que favorece a evolução para um caso de maior gravidade principalmente nos indivíduos que apresentem algum fator de risco.

Considerando a situação de vulnerabilidade ao vírus, o quadro foi se agravando e o mundo assistiu impotente ao alastramento de uma nova doença para a qual ainda não havia antídotos. Sem medicamentos, nem rede hospitalar adequada para atender à exponencialidade dos casos, foi necessário tomar ações para a segurança sanitária global, como lavar as mãos, o uso do álcool em gel, uso de máscaras e a ação mais drástica dentre elas, haja vista a rapidez com que o vírus passou a se espalhar por todos os continentes, foi o afastamento social, registrado em praticamente todos os países do mundo.

Sob o comando do Diretor-Geral da OMS, foi convocado um comitê de especialistas, também chamado de Comitê de Emergência do RSI, responsável a dar um parecer ao diretor-geral sobre as medidas que deveriam ser seguidas e promulgadas em caráter emergencial. A maioria dos países suspenderam suas agendas e a vida passou a ser organizada em torno das medidas que eram sugeridas pela OMS, as quais passaram a ser implementadas pelos governos. Desta forma, a doença afetou o dia a dia das pessoas do mundo inteiro. Foram publicadas medidas de isolamento e de higiene com o objetivo de interromper a propagação do vírus, e no dia 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela OMS como pandemia.

A COVID-19 passou a ser conhecida e se tornou uma doença com a qual o mundo passou a conviver. Ainda não há estudos definitivos sobre quais efeitos pode causar a longo prazo. No entanto, os estudos já realizados apresentam informações sobre algumas

sequelas que podem ser observadas em diferentes partes do organismo de quem se contagiou com a doença e depois conseguiu se recuperar. Apesar de se destacar a região pulmonar como o principal alvo, médicos e estudiosos relatam ataques do vírus em outras partes do corpo, como na circulação sanguínea, cérebro, coração e sistema muscular.

2.1 Pandemia no Brasil

O Brasil estava acompanhando o alastrar da doença pela Europa. No entanto, ainda não havia casos registrados. No dia 24 de fevereiro de 2020, houve a internação de um homem, no hospital Albert Einstein em São Paulo, ele havia viajado a trabalho para Turim, na Itália, um dos destinos mais infectados da Europa, naquele momento. Como ainda não havia protocolos de isolamento no Brasil, ao chegar, reuniu-se com 30 pessoas de sua família para uma confraternização. Após confirmação da doença, por meio de teste, foi decretado o primeiro caso de COVID 19 em solo brasileiro, provavelmente iniciando uma rede de contaminações. Após a confirmação da presença do vírus, o cidadão ficou isolado em casa por 14 dias. Essa notícia abalou o país inteiro, causou um colapso no mercado financeiro e esgotamento dos produtos de proteção como máscara e de higiene como álcool em gel.

Com a chegada da COVID-19 ao Brasil, medidas para evitar a transmissão do vírus foram tomadas, entre elas: a exigência de testes de detecção do COVID-19, o isolamento de pessoas que contraíram o vírus, além de avisos para evitar aglomerações. Foi preciso reagir à crise causada pelo vírus com rapidez, manter distanciamento social, implementar medidas de higienização como lavar as mãos e passar álcool em gel, investimento em pesquisas relacionadas ao assunto e, por fim, a injeção de dinheiro na economia. Existem críticas consistentes à inabilidade do Governo Federal em lidar com a situação, que por irresponsabilidade e demora na vacinação dos brasileiros chegou à cifra alarmante de mais de 680 mil mortos.

Um marcador importante para esta análise está no fato de que ainda no mês de março 2020 começaram a ser instaurados os movimentos de quarentena no território nacional, expondo a heterogeneidade na tomada de decisões a níveis municipal, estadual e federal. Essas implementações das diferentes quarentenas produzidas no Brasil desnudam indícios mais evidentes das disputas político ideológicas dos projetos de governo e se tornam outro ponto importante no reconhecimento do avanço da doença e das opções de enfrentamento em todos os cantos do território brasileiro, visto que cada

localidade e região reagiram diferentemente na adoção das medidas de distanciamento social desde os primeiros relatos do coronavírus. (Goularte e Bouslei, 2020, p.63)

Os estudos coordenados pelo pesquisador Marcelo Burattini (2020) registrados no EPICOVID-19 BR - Inquérito Nacional de Soroprevalência de Acesso Expandido, ocorreu, em 5 (cinco) etapas, ao longo dos anos de 2020 e 2021, as quais tiveram o mesmo critério de apuração dos dados. Foram pesquisados 136 (cento e trinta e seis) municípios, trazendo consistência aos dados apurados e indicam que houve “várias epidemias” de COVID 19 no Brasil e que cada região do país teve um índice diferente. Uma média de 10% (dez por cento) da população do norte testaram positivo ou já havia contraído o coronavírus, no sul apenas 1% (um por cento) da população havia contraído a doença. Foi realizada uma comparação e constatou-se que 20% (vinte por cento) dos mais pobres apresentavam duas vezes mais risco de infecção do que 20% (vinte por cento) dos mais ricos. Quanto aos indígenas, o inquérito demonstrou uma propensão cinco vezes maior de contágio que os brancos.

Tais dados demonstram que a parcela da população atendida pela escola pública foi de alguma forma mais afetada pelos efeitos das medidas sanitárias, além de mais suscetível à doença, sofreu com a falta de emprego, com a falta de espaço para vivenciar o isolamento social e nem sempre tinha internet ou computadores para que os filhos pudessem assistir às aulas remotas. Com o fechamento das escolas, houve uma adaptação abrupta diferente em cada região, não havendo um alinhamento de ações a partir dos níveis centrais do país. Diante disso, de acordo com a UNESCO (2020), no Brasil, 44 milhões de estudantes foram afetados.

2.2 Pandemia no Distrito Federal e seus impactos na Educação

No dia 07 de janeiro de 2020, uma mulher de 52 anos que voltou de viagem à Europa, foi o primeiro caso confirmado em Brasília. A paciente foi internada na UTI do Hospital Regional da Asa Norte - Hran, seu quadro foi agravado devido a presença de uma doença pré-existente, o que causou uma síndrome respiratória aguda. O marido, único parente que a acompanhava, apesar de não mostrar sintomas, passou por isolamento social por 14 (quatorze) dias. A partir de então, alguns casos começaram a surgir no Distrito Federal - DF. Com o aumento dos registros e baixa capacidade de atendimento

hospitalar, o Governador do DF decidiu tomar providências de isolamento social e outras medidas em atendimento às recomendações do RSI.

Diante disso, as ações para contenção da proliferação do coronavírus iniciou por meio de ponto facultativo de 03 dias, anunciado no Decreto N° 40.528, de 17 de março de 2020, em edição extra do Diário Oficial do Distrito Federal - DODF, o que inicialmente seriam 5 dias de suspensão de atividades escolares, incluindo o final de semana, foi estendido para suspensão total das aulas presenciais na Educação Básica e Superior das redes pública e privada, pelo Decreto n° 40.539, de 19 de março de 2020. Em seu artigo 2º, determina que sejam suspensas até o dia 5 de abril de 2020 as “atividades educacionais em todas as escolas, universidades e faculdades, das redes de ensino pública e privada” (Art 2º, inciso III), com determinações específicas, conforme prevê o que dispõem os 1º, 2º e 3º parágrafos do artigo 2º do mesmo Decreto.

§ 1º A suspensão das aulas na rede de ensino pública do Distrito Federal, de que trata o inciso III, deverá ser compreendida como recesso/férias escolares do mês de julho com início em 16 de março de 2020, nos termos deste Decreto.

§ 2º As unidades escolares da rede privada de ensino do Distrito Federal poderão adotar a antecipação do recesso/férias prevista neste Decreto, a critério de cada unidade.

§ 3º Os ajustes necessários para o cumprimento do calendário escolar serão estabelecidos pela Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal, após o retorno das aulas (DODF, 19 de março de 2020)

Obedecendo às orientações referentes ao isolamento e distanciamento social e à adoção de medidas de higiene e uso de máscaras para diminuir a circulação do vírus, levando em consideração critérios epidemiológicos e a capacidade instalada das redes de saúde, foi decretado também, no âmbito do DF, o trabalho remoto, por meio do Decreto N° 40.526 de 17 de março de 2020.

. Estava assim composto o cenário que levaria toda a rede de ensino da noite para o dia à realidade da educação remota. Vale ressaltar que a Secretaria de Educação do DF - SEEDF é a única dentre as Unidades da Federação que assume a responsabilidade educacional por toda a rede de ensino da Educação Básica, sendo que no período do estudo em foco, 806 (oitocentas e seis) unidades de ensino foram fechadas, com cerca de 543833 (quinhentos e quarenta e três mil e oitocentos e trinta e três) estudantes matriculados em todas as etapas e modalidades e 57684 (cinquenta e sete mil oitocentos e sessenta e quatro) profissionais da educação foram introduzidos abruptamente o sistema remoto de ensino e trabalho. (dados contidos no site: Censo DF)

A partir do decreto Nº 40.539, de 19 de março de 2020, as aulas foram suspensas e decretadas férias escolares, por 30 dias corridos a contar do dia 16 de março de 2020. Após este período foram iniciadas teleaulas por meio de emissoras de televisão no âmbito do Distrito Federal no Programa Escola em Casa DF, que foi instituído pela Portaria Nº 129/SEEDF, de 29 de maio de 2020, publicada no DODF Extra nº 87, de 1º de junho de 2020. Foi construída uma grade horária de programas que atendiam às várias etapas e modalidades da Educação Básica, mas ainda não havia orientações específicas sobre como os estudantes recebiam materiais e atividades ou como seriam enviadas aos professores. Os próximos passos foram definidos pela Portaria Nº 133, de 03 de Junho de 2020 da SEEDF, que orientou três fases para o retorno das aulas em modelo remoto de acordo com o que se segue:

Art. 3º As atividades educacionais não presenciais acontecerão de forma gradativa e conforme as seguintes fases:

I - Fase 1: acolhimento e formação dos profissionais da educação, e planejamento e produção das atividades não presenciais;

II - Fase 2: levantamento sobre turmas/estudantes, modulação de pessoal (se necessário), produção de atividades não presenciais e formação continuada dos profissionais da educação;

III - Fase 3: retorno dos estudantes de forma não presencial, produção de atividades não presenciais e formação continuada dos profissionais da educação.

§1º As datas de início e término de cada fase serão definidas posteriormente, com exceção da Fase 1 que será iniciada dia 05 de junho de 2020.

O ano de 2020 iniciou normalmente com aulas presenciais que foram suspensas em março por 30 dias, nos quais não houve atividades, pois foram consideradas férias estudantis. Nesse período, foram feitas ações no nível central da SEEDF para reorganizar os processos, no entanto não havia nenhuma segurança para planejamento de longo prazo, visto que as medidas governamentais eram renovadas com constância, considerando o volume de publicações de decretos e suas revogações ou suspensões contidas na Coletânea da Legislação COVID 19 da Secretaria de Estado de Economia do DF, contendo 913 normas em um intervalo de 2 anos. Diante disso, é possível identificar que não havia previsão sobre os próximos passos a serem seguidos durante um longo período. Assim, as unidades escolares foram fechadas, no entanto o processo de escolarização prosseguiu presente na vida de milhares de milhares de estudantes, mesmo a distância, de uma forma desordenada, fazendo com que a rotina escolar se confundisse com a rotina doméstica.

Os defensores do sistema de *homeschooling* ampliaram seus debates e ganharam espaço no período em que a suspensão da escola presencial se fez necessária. Alguns

defensores deste sistema não escolarizado como Walter Kohan questionam os formatos da educação e argumentam sobre como ela se confunde com a instituição escolar e até mesmo com o prédio físico, apontando a necessidade de se pensar educação “como uma certa forma de colocar o mundo em questão e perguntar por que ele está sendo da forma que está sendo e de que outras formas ele poderia ser” (KOHAN, 2020, p. 2).

Entretanto, os dados relatados no Relatório da Pesquisa Educação Básica Pública do DF em Tempos de Pandemia de Covid-19, apresentado pelo Observatório de Educação Básica - FE - UnB, apresentam que esta realidade de afastamento do ambiente físico da escolarização teve efeitos diversos tanto na aprendizagem, quando na socialização dos estudantes, apresentando um quadro de adoecimento mental. Vale ressaltar que o Observatório foi constituído durante o período da pandemia, coordenado por professoras da Faculdade de Educação da Universidade de Brasília - FE UnB, em parceria com a Câmara Legislativa do Distrito Federal - CLDF e o Sindicato dos Professores do Distrito Federal - SINPRO-DF, e que os dados do relatório apresentado estão em fase de compilação e foram apresentados em *live* no dia 23 de agosto de 2022, na plataforma *YouTube*.

a Portaria N° 129 da SEEDF, de 29 de maio de 2020, publicada no DODF Extra nº 87, de 1º de junho de 2020, instituiu o Programa Escola em Casa DFeletrônico e por meio do site <https://escolaemcasa.se.df.gov.br/> passou a ofertar materiais didáticos relacionados aos conteúdos curriculares, como aulas gravadas, atividades e aulas síncronas. No entanto, frequentemente, os estudantes não dispunham de equipamentos eletrônicos como computadores, *tablets* ou aparelhos celulares, muitas famílias relataram ter que apenas 1(um) aparelho celular para toda a família. Outros desafios encontrados pela pesquisa estavam relacionados à gestão e foram: a busca ativa dos estudantes, a comunicação com as famílias e o adoecimento mental, segundo dados do Observatório de Educação da Básica da FE - UnB (2022).

De acordo com os normativos da SEEDF, a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação - EAPE¹, realizou a formação em massa dos professores, a fim de prepará-los para atuarem em um sistema de educação remota. Outras

¹ EAPE refere-se a sigla para o nome anterior - Escola de Aperfeiçoamento dos Profissionais de Educação do Distrito Federal, sofreu mudanças de nome devido ao organograma da SEEDF e das decisões políticas de cada Governo. Este setor da SEEDF já teve vários nomes, mantendo sempre a sigla EAPE, como forma de manutenção da essência da formação crítica em uma escola de professores, sendo a forma como os profissionais da educação a reconhecem. Em 2022, a EAPE, no regimento da SEEDF, é a Subsecretaria de Formação Continuada dos Profissionais da Educação.

medidas importantes foram: a disponibilização de materiais impressos para que os estudantes que não tivessem acesso à internet pudessem dar continuidade aos seus estudos, e sinal de internet gratuito para acesso do site educacional disponibilizado.

Cada unidade de ensino passou a contatar seus e suas estudantes por meio das redes sociais ou plataformas virtuais para encaminhar tarefas pedagógicas, procurando manter o vínculo com o aluno e as famílias. Os documentos orientadores entregues pela SEEDF/GDF aos profissionais da educação tinham o objetivo de ajudá-los a criar estratégias para se familiarizar com as ferramentas digitais e garantir a adesão das crianças e adolescentes às atividades enviadas. Com relação às famílias e os profissionais, também foram feitas parcerias por meio de aplicativos de mensagens, para que estes pudessem acompanhar seus filhos e filhas na realização das tarefas remotas.

A partir de autores como (MENDES, 2008), (FRANCO, 2014, BRACHO, GRIPP, LIMA, 2012) constata-se que há diferença entre Educação a Distância - EAD e o sistema Emergencial Remoto de Ensino - ERE que aconteceu durante o período da pandemia, o qual trouxe impactos na organização familiar, sobretudo nas famílias socialmente mais vulneráveis. Muitos estudantes relataram dificuldade em acompanhar regularmente as aulas remotas, alguns precisavam esperar que a pessoa da família que tinha posse do celular chegasse do trabalho, para que então pudesse realizar suas tarefas. As desigualdades no Brasil são profundas, e afetam sobretudo as mulheres, que muitas vezes são as únicas provedoras do lar e, se encarregam sozinhas, historicamente, também pelo acompanhamento escolar de crianças e adolescentes. Diante disso, ainda não se tem dados concretos sobre os efeitos das estratégias adotadas no sistema remoto de educação.

A crise sanitária e as ações para prevenção e contenção do avanço da doença, teve efeitos relevantes sobre a Educação Escolar. No tocante ao processo de educação remota, uma vez que se tornou mediadora das subjetividades na relação próxima entre vida e morte que se estabeleceu neste cenário pandêmico, bem como nas relações econômicas, acentuando desigualdades sociais, raciais e de gênero. Apesar de todas as dificuldades enfrentadas por estudantes e seus familiares, o "novo normal" inaugurado com a pandemia, não foi capaz de modificar o "antigo" modelo escolar e suas práticas pedagógicas excludentes. É de grande relevância apresentar o fato de que o ensino remoto deixou de fora um grande número de estudantes que não tiveram acesso real ao estudo, nem a equipamentos tecnológicos para realizar ou acompanhar suas atividades escolares.

Dados da PNAD COVID 19 exemplificam esta desigualdade ao demonstrar que 4,3 milhões de alunos negros e indígenas em idade escolar da rede pública ficaram sem nenhuma atividade pedagógica durante a pandemia, enquanto estudantes brancos foram afetados quase três vezes menos (cerca de 1,5 milhão). Outra pesquisa sobre o impacto da pandemia no direito à educação de meninas negras evidencia as desigualdades de gênero e raça no processo de escolarização nestes tempos de emergência sanitária, e aponta a necessidade de políticas educacionais que promovam equidade, de modo que a escola, mesmo remota, não perpetue as hierarquias sociais, raciais e de gênero. (MELO, 2021, s.p)

O ano de 2021 iniciou ainda com a configuração de ensino híbrido, no entanto esta realidade só se tornou possível no DF a partir do segundo semestre de 2021, ação que foi coordenada de forma estratégica pela SEEDF, amparada nos estudos epidemiológicos, no processo de vacinação e seguindo protocolos como uso de máscaras e afastamento dos estudantes, para isso, foi construído um calendário específico para este período, em que havia rodízio dos grupos que assistiam aula híbridas, uma semana no sistema presencial, e uma semana na plataforma digital. No ano de 2022, as aulas voltaram 100% no presencial, trazendo de volta a vivência dos 200 dias letivos, além das várias sequelas emocionais e dos problemas de socialização, foi evidenciado impacto no rendimento e aprendizagens dos estudantes.

2.3 Impactos da transição do ensino presencial para o remoto na Educação Física

Como já foi demonstrado, a pandemia lançou a escola no ambiente virtual, tanto o professor de educação física, quanto os estudantes foram também engolidos por esta realidade. Apesar da formação realizada pela EAPE com a finalidade de preparar os professores para o uso das tecnologias na educação, outros desafios foram enfrentados. Como adaptar aulas de educação física para o ensino remoto? Que tipo de atividades físicas poderiam ser realizadas? Os estudantes iriam aderir a estes desafios?

Entretanto, havia ainda um desafio maior: os estudantes teriam acesso às plataformas? Considerando que várias pessoas não tiveram acesso aos usos de Tecnologias Digitais na educação:

Com efeito, a pesquisa TIC Domicílios revelou que 95% das pessoas de classe B (classes altas) têm computador em casa, para a classe C a média é de 44% e entre as classes D e E (as mais desfavorecidas) o percentual é de 14%. Além disso, os internautas das classes A e B são quase 100% para a classe média 80% e entre as classes mais desfavorecidas 50%. Nas cidades, o percentual de

uso da internet é de 77%, enquanto nas áreas rurais é de 53% (CETIC, 2019)
(AUTOR, 0000)

A passagem do ensino presencial para o ensino remoto aconteceu de forma abrupta. Cada escola teve que encontrar meios para dar continuidade às suas atividades. E dentro deste cenário encontramos o professor de Educação Física enfrentando os desafios colocados pelas aulas remotas.

Enquanto a Educação a Distância - EAD consiste de uma modalidade de ensino, com metodologia e recursos próprios, envolvendo tutoria, espaços de estudos flexibilizados, com possibilidade de adequação ao tempo do estudante, o ensino remoto não chega a ser uma modalidade de ensino. Ele surgiu como uma forma de solucionar, rapidamente, o problema do isolamento social, uma vez que a modalidade de ensino regular presencial deixou de ser uma opção possível. Com a utilização da internet passou-se a reproduzir, dentro dos seus limites e possibilidades, os recursos da modalidade presencial, de forma virtual.

Desta forma, os recursos utilizados foram videoaulas por meio de plataformas digitais, aulas síncronas por meio do Google Meet, ou ainda videoaulas gravadas. Havia também recursos de *lives* ou videoconferências. O grande desafio de vivenciar aulas práticas de educação física, considerando os recursos momentâneos, era solicitar aos estudantes que registrassem suas atividades práticas por meio de vídeos, ou responder a formulários a respeito de como estavam realizando suas atividades, ou sobre o conteúdo em si.

Diante de tal cenário, surgiu a questão sobre como foi reinventar as aulas de Educação Física, que são marcadas pelas práticas corporais, por meio de uma transmissão via internet. É sobre os desafios e dificuldades enfrentados por professores e estudantes que vamos nos debruçar nessa pesquisa.

3. METODOLOGIA

O presente estudo **Educação Física escolar e a pandemia no Distrito Federal: um estudo exploratório em uma escola pública de Ceilândia – CEM 02** se valeu de um estudo de natureza descritiva e explicativa, levantando dados da realidade do contexto pandêmico e os desafios do processo ensino-aprendizagem do componente curricular Educação Física. O objetivo era refletir de forma crítica a relação do contexto da pandemia e as abordagens pedagógicas utilizadas dentro desse cenário. Os principais sujeitos da pesquisa foram professores e alunos de educação física, que atuaram nas aulas remotas durante a pandemia. Seguindo as orientações de Gil (2010) como técnica de pesquisa, utilizou-se dois questionários alinhados aos objetivos dos eixos da pesquisa, sendo esse a junção de questões objetivas e subjetivas sistematicamente articuladas, com a finalidade de extrair informações pertinentes sobre as dificuldades e desafios enfrentados pelos docentes e discentes nas aulas remotas, a partir do isolamento social da pandemia. De acordo com Gil (2010), o estudo exploratório se caracteriza por proporcionar uma maior familiaridade com um problema, com o objetivo de torná-lo mais explícito ou ainda, a construção de hipóteses e o aprimoramento de ideias, sendo que seu planejamento tende a ser bastante flexível. Por sua vez, Marconi e Lakatos (2010) destacam que na pesquisa exploratória obtêm-se descrições quantitativas e qualitativas do objeto estudado.

A coleta de dados aconteceu entre 11 de agosto a 2 de setembro de 2022, ou seja, após 2 anos do início do ensino remoto. O convite para a participação na pesquisa foi feito pessoalmente a um grupo de 4 professores de Educação Física, e aos estudantes das 1ª Série do Novo Ensino Médio e, 2º e 3º anos do Ensino Médio, por intermédio de uma coordenadora, turno matutino. Foi recolhido o termo de consentimento livre e esclarecido.

Os quatro professores de educação física, responsáveis pelas turmas do matutino, aceitaram o convite responderam ao questionário físico entregue em mãos. Os quatro professores correspondem a 50% dos professores de educação física da escola pesquisada. O instrumento utilizado tanto para os professores quanto aos alunos, para a coleta foi um questionário elaborado questões objetivas e subjetivas, totalizando 15 questões. As aulas presenciais já haviam retornado e, então, foi possível a entrega presencial na escola. As questões enfocaram: relação do aluno com a educação física antes da pandemia, problemas materiais e emocionais enfrentados, percentual de alunos que participaram das aulas remotas, o uso das tecnologias digitais, os níveis de preparação dos professores, os

desafios e as aprendizagens no processo ensino-aprendizagem na modalidade remota de urgência, gênero e apoio didático pedagógico da SEDF, expectativas para o ensino futuro num contexto pós-pandemia entre outras.

4. METODOLOGIAS PARA O ENSINO REMOTO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.

Existem vários artigos publicados sobre o uso de novas tecnologias na educação a distância. O presente trabalho não se debruça em uma revisão bibliográfica, mas é importante destacar que na área de educação física, há um conjunto de pesquisadores e professores que abordaram a integração das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação Básica. É importante citar alguns que estão em consonância com o resultado desta pesquisa sobre os usos das TDICs: sobre o uso de blogs (MENDES, 2008), dos jogos eletrônicos exergames (FRANCO, 2014, BRACHO, GRIPP, LIMA, 2012), uso dos celulares e redes sociais para produzir mídia: imagem, texto, vídeo e portfólio nas/das aulas de educação física (LEIRO, ARAUJO, SOUZA, 2020, GERMANO, 2015, MILANI, 2015). Mas outras pesquisas demonstram o baixo uso das TDICs pelos profissionais da educação física nos anos anteriores a COVID 19. Embora haja muito entusiasmo com relação às novas tecnologias na educação, os docentes reconhecem a necessidade de aperfeiçoamento, o não preparo faz com que eles se sintam incapazes e inseguros. Um dos principais desafios estaria ligado à ausência de preparo, formação inicial ou continuada, mas o maior agravante também é falta de estrutura nas escolas (BIANCHI, 2009).

Leva-se tempo e preparo para que aconteça a integração das tecnologias digitais. Até porque no ensino presencial, elas às vezes são coadjuvantes, complementares e não as principais, por isso os desafios de utilizá-las no ensino remoto. Esses desafios ficaram bem evidenciados nos questionários respondidos pelos alunos do CEM 2. Daí podermos inferir que as práticas de ensino online de professores e alunos requerem uma metodologia e ferramentas específicas.

4.1 Caracterização do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia Norte

O Projeto Político-Pedagógico do Centro de Ensino Médio 02 de Ceilândia Norte apresenta, na abertura dos Princípios Orientadores das Práticas Pedagógicas, a Teoria Histórico-Cultural, concebida por Vygotsky (1984). Expressa como fundamento a compreensão de que o homem, para além de um ser determinado por sua origem ou contexto em que vive, vale-se deles para alcançar as mudanças ao longo de seu desenvolvimento, impulsionadas pelas bases que estão na sociedade, na cultura e na

História. Desse entendimento, deriva a “proposta em incentivar as práticas de ensino-aprendizagem em contexto temático.” (PPP, 2020, p. 34)

A concepção do processo ensino-aprendizagem explicitada no documento do CEM 02 de Ceil Norte, absorve suas orientações com base em Paulo Freire (2002), principalmente, quando assume que é na relação dialógica que a mediação acontece. A proposta do autor entre o ensinar e o aprender, que considera que não há docência sem “discência”, uma vez que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”, está em consonância com a Teoria da Mediação de Vygotsky (1984), abordada como referência indispensável no processo ensino-aprendizagem.

Pelos pressupostos adotados no PPP da unidade escolar, que está em consonância com os princípios norteadores da ação pedagógica na SEEDF, todo o processo acontece por meio da interação dos sujeitos na sua integralidade, compreendendo suas percepções críticas por meio de variados processos que envolvem de forma dialógica as interações entre os sujeitos envolvidos, o conhecimento, a convivência harmônica entre o ser, o saber e o fazer em constante movimento.

Considerando que com o advento da Crise Sanitária de COVID 19 houve uma ruptura com os processos pedagógicos até então realizados, importa-nos saber de que forma as pedagogias emancipatórias ajudaram os sujeitos escolares do CEM 02 de Ceil Norte a atravessar esse penoso período pandêmico, quais interações foram possíveis, quais os impactos do formato educacional remoto sobre as aprendizagens na Educação Física.

Considerando ainda todo posicionamento histórico crítico que esta análise requer, faz-se necessário compreender também como se deu a ruptura da convivência educacional no contexto da pandemia, a fim de elucidar as questões propostas, analisar os processos e indicar as aberturas possíveis a partir destas construções realizadas.

4.2 Interpretação da pesquisa com os professores e estudantes de Educação Física no contexto pandêmico: desafios e possibilidades

Para compreender a pesquisa foram definidos critérios interpretativos para o questionário dos professores e 3 critérios para os questionários dos estudantes: como era a relação dos estudantes com o componente curricular educação física; como vivenciaram a pandemia; como vivenciaram as metodologias de ensino remoto no componente

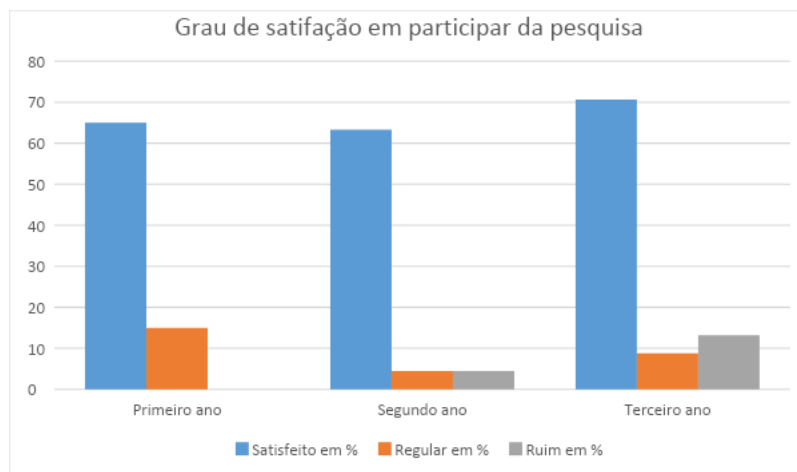
curricular educação física. Já o critério sobre adesão ao ensino remoto na educação foi analisado em conjunto nos dois questionários para fins de comparação da percepção dos grupos pesquisados. A partir dos critérios selecionados, as respostas do questionário foram agrupadas, constituindo a sequência lógica da análise.

A análise do questionário dos professores foi qualitativa de natureza exploratória, sendo avaliada a partir da subjetividade das questões e interpretada à luz da pedagogia histórico crítica (GASPARIN (2013), SAVIANI (2019), VIGOSTKY (1984), uma vez que as perguntas foram abertas e as suas respostas objetivas e subjetivas.

A análise dos questionários dos estudantes foi quali-quantitativa, para fins de compreensão do conjunto das ideias apresentadas e identificar similaridades, uma vez que o questionário foi completamente composto por questões abertas. O procedimento da compilação dos dados se deu por meio de aproximação lexical de palavras considerando os campos semânticos. Por meio da aproximação do significado das respostas, foram construídos os gráficos, com conceitos avaliativos (muito bom, bom, regular ou ruim) ou (superou bem, não superou, superou regularmente), no campo da avaliação dos impactos emocionais ou físicos, foram agrupados registros das impressões dos estudantes para identificar qual a área mais afetada durante o período de isolamento social sendo considerados os critérios (emocional, físico e não afetou).

Os dois questionários foram analisados em subtópicos para melhor organização das informações, os dados sobre adesão dos estudantes foram analisados a partir das respostas de ambos questionários, uma vez que aparecem nos dois campos e podem ser identificadas percepções contraditórias no campo avaliativo dos estudantes. Vale ressaltar, que o recorte da pesquisa abrange a 1º ano do Novo Ensino Médio e 2ª série e a 3ª séries do Ensino Médio, sendo que os estudantes, composto por adolescentes entre 14 e 18 anos, dos sexos masculino e feminino, que dela participaram responderam a um questionário dois anos após o fato ocorrido, e demonstraram em sua maioria ter gostado de apresentar suas opiniões sobre o ensino que vivenciaram, conforme gráfico 01.

Gráfico 01



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos estudantes

Apesar do gráfico 01 apresentar um alto índice de satisfação em participar da pesquisa em todos os grupos, houve baixa adesão aos questionários nos grupos do 1º ano, com 20 respondentes, no do 2º, contando com 22 respondentes e adesão significativa pelo grupo do 3º ano, contando com 68 respondentes. Outro dado relevante é o número significativo de questões em branco, sobretudo no 2º ano. Diante disso, os dados foram consolidados de acordo com o número total de respondentes da pesquisa para cada grupo, ou seja, as porcentagens para cada variável dos gráficos consideram 100% o total de adesões ao questionário e não de respondentes da questão. Entretanto, as informações contidas nas respostas obtidas foram suficientes para proceder a análise de forma qualitativa e exploratória, a partir da compreensão das subjetividades e referências ao contexto onde os sujeitos estão inseridos. Para complementar as informações, em algumas questões de grande relevância para construção da análise, foram construídas tabelas com amostras das respostas coletadas.

No ano de 2022, em que foi coletada a amostra, todos os estudantes fazem parte de um grupo de uma mesma unidade escolar, mas é importante considerar que à época em que vivenciaram os fatos relatados na pesquisa, estavam em outras escolas, sendo que os estudantes que em 2022 estão matriculados no CED 02 de Ceilândia na 1ª Série do Novo Ensino Médio, em 2020 e 2021, cursaram, em sua maioria, o 8º e o 9º anos do Ensino Fundamental, em outras unidades escolares da região. Portanto, vivenciaram aulas de educação física remota com outros professores, que não foram os pesquisados. Entretanto, os relatos dos estudantes apontam uma direção semelhante aos métodos que foram relatados pelos professores da escola pesquisada.

Já os estudantes que em 2022 estão matriculados na 2ª série do EM do CED 02 de Ceilândia, em 2020 e 2021, passaram pela transição entre o ensino fundamental e o

Ensino Médio. Portanto, vivenciaram parte do período do ensino remoto em outras unidades escolares de ensino fundamental e parte no Ensino Médio no CED 02 de Ceilândia, sendo que já encontram-se há 2 anos sob orientações dos professores pesquisados. Enquanto os estudantes da 3ª série do Ensino Médio, vivenciaram todo o processo pandêmico sob orientação do mesmo grupo de docentes ao longo dos três últimos anos, com algumas poucas exceções.

Um dado importante a ser ressaltado nesta pesquisa é a transformação que está em curso no Ensino Médio, em atendimento às orientações da Base Nacional Curricular Comum - BNCC. No DF, o componente curricular Educação Física foi mantido na Formação Geral Básica - FGB. No entanto, aparecem novas nomenclaturas nos documentos da SEEDF. Em 2022, O Novo Ensino Médio - NEM está em fase de implementação em todas as 98 escolas de Ensino Médio, desta forma o antigo primeiro ano, passa a se chamar Primeira Série do NEM, e as demais continuam no sistema anterior, sendo 2º e 3º anos do Ensino Médio. Para facilitar a leitura, no entanto, optou-se por manter a nomenclatura 1º, 2º e 3º anos nos gráficos e nas análises.

4.3 Mudanças metodológicas nas aulas remotas

Se para todos os profissionais da educação em geral o desafio de transformar suas atividades cotidianas, que envolviam leitura, pesquisa e interação na sala de aula, já foi grande durante o isolamento social que ocorreu em consequência da crise sanitária de Covid 19, imagine para os os professores de Educação Física que estavam acostumados ao convívio com seus alunos nas quadras de esporte ou em outros ambientes abertos e ventilados, à luz do sol. As vivências e adaptações foram especialmente desafiadoras, tanto para docentes quanto para discente, neste componente curricular.

Antes do isolamento social, muitas vezes, as instruções teóricas antes de qualquer exercício físico eram realizadas ali mesmo nos locais dos exercícios práticos, onde o professor utilizava os recursos e materiais, orientando como realizar a atividade em questão, a postura, a qualidade do movimento e os motivos pelos quais tal movimento deve ser uma forma e não de outra, sendo uma ação pedagógica muito centrada na prática. Mas a pandemia mudou tudo e as quadras esportivas ficaram de repente vazias.

Considerando que na metodologia da Pedagogia Histórico-Crítico é preciso preservar o espaço da observação, por intermédio da qual o professor de educação física pode identificar a prática social inicial do estudante, problematizar e trazer novos conhecimentos, ali no espaço mesmo da prática, para então intervir e avaliar as novas práticas sociais dos estudantes (GASPARINI, 2013), esta pesquisa buscou compreender quais foram as estratégias utilizadas nas aulas virtuais a fim de superar a dificuldade da distância entre professor e estudante e entre os próprios estudantes. Para tanto, o questionário apresentou duas perguntas, uma referente a adaptação das metodologias e outra concernente à avaliação dos processos de aprendizagem.

No tocante à adaptação metodológica, os professores envolvidos na pesquisa responderam que passaram a ministrar os conteúdos por intermédio de vídeo-aulas com orientações das práticas. Relatam que pediam também para que os alunos registrassem a prática de corrida, caminhadas ou outras atividades propostas através de vídeos e fotos. Por meio destas imagens, era possível avaliar a execução das atividades realizadas pelo estudante e pontuar algum *feedback* sobre sua postura ou orientá-lo de alguma maneira. Porém, a falta de estrutura física e tecnológica, além da distância entre professores e alunos foram apontados como fatores limitantes da realização das atividades práticas por parte de muitos alunos.

Tudo isso leva à fragilidade do processo metodológico e avaliativo nestas condições de distanciamento social, uma vez que os relatos demonstram que foram realizadas adaptações tanto na construção das aulas, quanto na forma de avaliação, sendo que as aulas foram criadas no ambiente virtual, por meio de postagem de materiais e conteúdos na plataforma *google*, e as avaliações através de formulários e questionários do *google forms*. Vale ressaltar que em tais formulários é possível anexar os vídeos ou as fotos, no entanto, os relatos não demonstraram haver a utilização destes espaços para inclusão de mídias nem por parte dos professores, nem dos estudantes. Além destas limitações, os relatos dos professores indicam que as avaliações não foram realizadas seriamente pelos estudantes, uma vez que a “avaliação era superficial. Os alunos respondiam de qualquer forma e muitas vezes nem liam as questões, muitas atividades eram devolvidas em branco”(sic prof. 1) .

Outro ponto observado na pesquisa está relacionado às perguntas sobre como foram enviados os materiais, as descrições dos professores sobre os recursos utilizados para as adaptações são limitados, não surgiram muitos aplicativos ou outros recursos além de *google meet*, *google forms* ou plataforma *google classroom*/sala de aula. Numa

avaliação aberta, na qual o professor pode citar todos os recursos, a opção por não relatar aponta para a interpretação de que estes foram os recursos mais comuns, confirmando que a formação não foi suficiente para consolidar outros recursos tecnológicos mais dinâmicos nas práticas educacionais, por motivos diversos. Ao serem perguntados sobre a formação e recursos que receberam, os docentes relatam que realizaram um curso de formação para o uso do *google classroom* e liberação da plataforma para postagem de atividades e materiais.

Quanto a sua preparação para o trabalho nesta nova realidade, os quatro professores entrevistados, relataram ter realizado cursos de formação. No entanto, afirmaram “que se sentiram bastante perdidos no início da pandemia” (sic prof 1), apesar de terem participado de várias reuniões com a coordenação pedagógica da escola. Assim como seus alunos, os professores entrevistados declararam ter vivenciado um processo bastante exaustivo, com fortes crises de ansiedade e sublinharam que sentiam falta das aulas presenciais, uma vez a relação entre professor aluno passou a ser unidimensional, pois, segundo os relatos sobre as aulas no *meet*, eram poucos os alunos que entravam nas aulas remotas e dentre eles, poucos participavam ou interagiam.

Quanto à pergunta se a educação física ficou em desvantagem em relação aos demais componentes curriculares, neste contexto, os professores responderam que “claramente ficou em desvantagem, uma vez que as atividades práticas foram interrompidas” (sic. Prof. 2), ou “com certeza”. O conteúdo prático, a vivência e todo o desenvolvimento propiciado pela mesma foram interrompidos”(sic. Prof. 1).

A partir do relato destas percepções, a Educação Física pode sim ser realizada com a inclusão de novos métodos, desde de que não seja suspensa a prática em si, uma vez que a interação social é fundamental para o desenvolvimento de atividades físicas, tanto individuais, quanto coletivas.

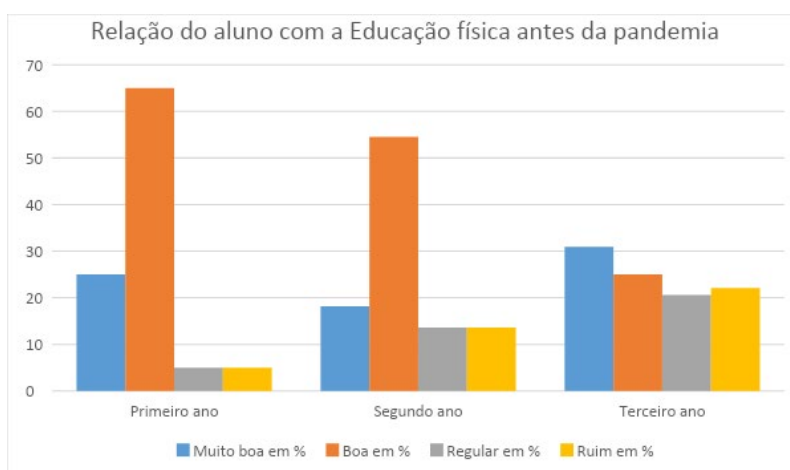
Quando perguntados sobre quais metodologias inseridas no período de isolamento social poderiam ser utilizadas no retorno ao presencial, os professores responderam que “a interligação de materiais digitais como a apostila, vídeos e formulários foram vantajosos no ensino remoto” (sic prof 1), podendo ser uma prática a ser utilizada mesmo no presencial, uma vez que trouxe bons resultados e amplia as formas de interação dos estudantes com os conteúdos, colegas e com as novas aprendizagens.

4.4 – Identificação dos estudantes com o componente curricular Educação Física

Com a finalidade de compreender como se deu este processo de transição do ensino presencial para o remoto na percepção dos estudantes, a análise inicia com o relato dos estudantes sobre como se identificavam com o componente curricular antes do afastamento social. Isso se faz necessário para entender a reação apresentada por eles frente aos novos métodos utilizados.

Foi perguntado aos estudantes sobre a relação com o componente curricular Educação Física antes da pandemia e quais suas afinidades. A resposta teve uma resposta de identificação mais positiva que negativa nos três grupos analisados, conforme apresenta o gráfico 02.

Gráfico 02



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos estudantes

No grupo do 1º ano, somadas as respostas que representam “muito bom” e “bom”, os dados apresentam um número muito expressivo de estudantes, equivalente a 90%. No grupo do 2º ano, a soma dos dois critérios também demonstrou um número expressivo de estudantes, equivalente a 74%, assim como no grupo do 3º ano, esta mesma soma apresenta um número significativo de estudantes, equivalente a 55,9%, o que indica que mais da metade deste grupo de estudantes relatam uma relação de afinidade com o componente curricular no modo presencial. Esta afinidade varia no espectro entre os que relatam que gostam de se exercitar como um hábito, aqueles que gostam de praticar algum tipo de esporte, até aqueles que relatam que se sentem bem quando participam das aulas presenciais.

No grau de interesse regular, foram enquadrados aqueles que não sentem muita falta da Educação Física, mas relatam que executam as atividades orientadas pelo professor ou gostam de aulas teóricas. Sendo o percentual equivalente a 5% no primeiro ano, 15% no ano e 20,6% no terceiro ano, estes estudantes demonstraram algum nível de interesse pelo componente curricular no modo presencial. Sendo o índice de relacionamento ruim, que não gostam ou demonstram preguiça, a menor parte, equivalente a 5% do 1º ano, 15% do 2º ano e 22,06% do 3º ano e apenas 1, 44% não respondeu à questão.

Estes estudantes apresentam suas afinidades por meio de afirmações que demonstram um nível de consciência da importância do gosto, ou até mesmo afirmaram não gostar de exercitar-se, conforme demonstra o quadro a seguir:

Tabela 01

Anos	Muito bom	Bom	Regular	Ruim
1º ano	<p>Gosto muito, não tenho nenhuma dificuldade, gosto de esportes.</p> <ul style="list-style-type: none"> • A prática de Ed. Física também melhora a capacidade cognitiva e diminui os níveis de ansiedade e estresse de maneira geral. 	<p>Tenho certa afinidade por gostar de jogos esportivos. Acho muito importante a educação física para as pessoas.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Tenho dificuldade nas aulas práticas porque sou sedentário. • Tem coisas na aula de Educação Física que eu não gosto. 	<p>Não pratico atividade física. Tenho dificuldade nas aulas práticas porque sou sedentário.</p>
2º ano	<ul style="list-style-type: none"> • É um curso que pretendo fazer, amo me exercitar. • Me esforço nas aulas, gosto dos esportes trabalhados nesta matéria, exercitar faz bem para a saúde. 	<p>Não tenho muita afinidade, quando está chegando a aula fico ansiosa. Nunca foi a matéria preferida, mas após a pandemia senti falta e passei e me exercitar.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Nunca foi a matéria preferida. • Gosto de participar, mas sou ruim na maioria dos esportes, prefiro ficar de fora para não atrapalhar os outros. 	<p>Não gosto de praticar e as aulas teóricas acho chatas e difíceis. Sou sedentário para fazer a prática.</p>
3º ano	<ul style="list-style-type: none"> • Sempre gostei • Gosto de educação física e de cuidar do corpo, tenho uma boa relação. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto de esporte • Contribui com os cuidados do corpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Gosto das aulas teóricas, mas as práticas são a grande dificuldade. 	<ul style="list-style-type: none"> • Eu não gosto de educação física porque eu tenho muita vergonha de fazer as aulas.

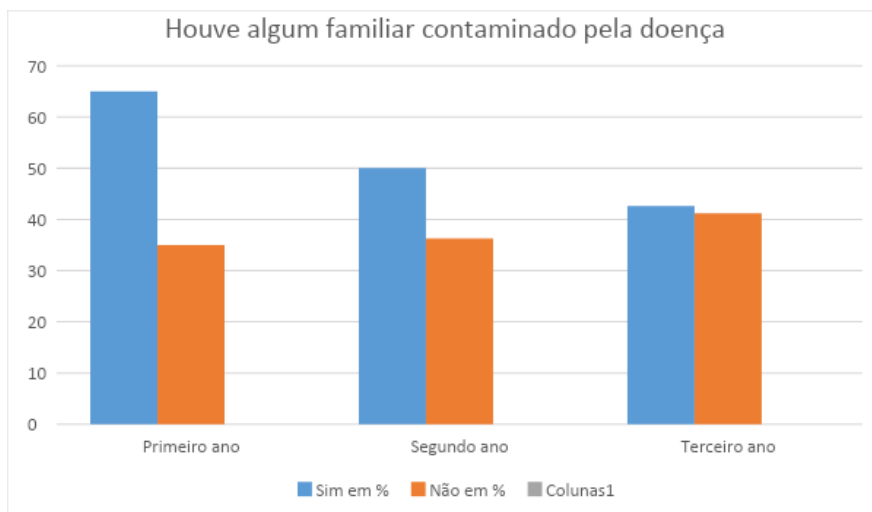
Quando questionados sobre quais metodologias utilizadas no modelo remoto de ensino poderia continuar no presencial, apenas alguns apontaram atividades como avaliação por meio de formulários, usos de slides ou outros materiais audiovisuais, *quizzes*, jogos ou atividades mais dinâmicas, e dois estudantes apontaram para a escuta do professor às suas necessidades e uma aproximação mais cuidadosa.

4.5 Desafios dos estudantes na situação de isolamento social

Outro fator importante a ser considerado neste estudo versa sobre os impactos que a Covid 19 teve sobre a vida do jovem, considerando que está em uma fase de socialização mais intensificada, devido ao seu momento especial de desenvolvimento. No entanto, ele teve que enfrentar medos e inseguranças, ficando submetido a um longo período de estresse, que por si só pode ser tornar causador de baixa *performance* e engajamento nas atividades.

Diante disso, investigar se houve casos de covid nas famílias dos estudantes, foi outro ponto relevante desta pesquisa, uma vez que a causa primária do isolamento social, era justamente a tentativa de reduzir a velocidade de propagação, mesmo não tendo garantias da contenção do avanço da doença e como o quadro 03 demonstra, houve contaminação de muitos familiares, conforme se pode observar.

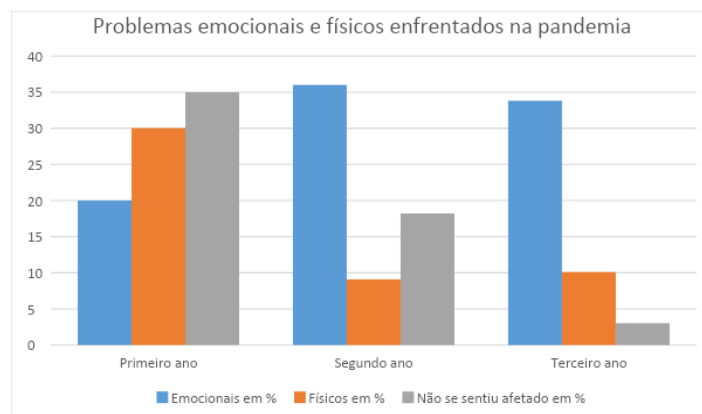
Gráfico 03



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos estudantes

Como os dados nos demonstram, a porcentagem dos relatos que afirmam que houve algum caso de da doença é bem significativa, equivalente a 65% nas famílias dos estudantes do 1º ano, 50% nas do 2º ano e 42% nas famílias do 3º ano. Ter alguém da família afetado pela doença, por si já era um elemento desestabilizador das emoções, mas em alguns casos, o próprio estudante relatou ter contraído o vírus. Em alguns dos casos, houve relato de mortes entre familiares em decorrência da doença. Outro dado significativo foi o número de estudantes que afirmaram atender às orientações de prevenção mantendo contatos via *WhatsApp* com amigos, por meio de jogos virtuais entre outros. Tanto o quadro de adoecimento, quanto o de isolamento social se tornaram um grande desafio para os estudantes neste período, como demonstra o gráfico 04, que trata sobre a forma como se sentiram afetados, físico ou emocionalmente.

Gráfico 04



Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos estudantes

Curiosamente, os estudantes do primeiro ano registravam que enfrentaram o período com mais tranquilidade, conforme demonstra o gráfico, relataram mais episódios de casos de sedentarismo, preguiça e questões mais relacionadas aos aspectos físicos que ao emocional. Tal diferença chamou a atenção e despertou o olhar para o fato de estarem evocando à memória de um período longo de suas vidas, num momento em que estavam por volta de 13 a 14 anos de idade. Nesta fase o comportamento dos adolescentes ainda favorece ao processo de isolamento social, à baixa consciência ainda da situação geral das questões sociais mais gerais, como efeitos da economia do país, entre outros, uma vez que estão ainda sob cuidados mais atentos dos pais, entre outros fatores que resguardam um pouco esta faixa etária.

Uma das questões que se demonstraram significativas está relacionada ao nível de atividades físicas diárias realizadas pelos adolescentes. Hallal et All (2006) aponta a necessidade de se realizar pesquisas mais abrangentes para compreender o comportamento de risco dos adolescentes em relação à atividade física, uma vez que:

Durante a adolescência, especificamente, há evidências de que a atividade física traz benefícios associados à saúde esquelética (conteúdo mineral e densidade óssea) e ao controle da pressão sanguínea e da obesidade 2,9-11. Alguns estudos demonstraram, também, que programas de atividades físicas de intensidade moderada a vigorosa ajudam na redução da gordura visceral e dos níveis de triglicérides em crianças e adolescentes com sobrepeso 12-14. Outros benefícios da prática regular da atividade física foram sintetizados em uma recente revisão sistemática. Além disso, há evidências de que a prática de atividade física na adolescência pode estar associada ao nível de atividade física na vida adulta. (MIELKE et al, 2010, p.106)

É significativo considerar que uma parte considerável dos adolescentes que responderam aos questionários, em todos os grupos, admitiram estar em situação de sedentarismo, demonstrando que há uma consciência do problema, sendo necessário uma intervenção qualificada e intencional para solução desta questão. Apresentando-se assim, como mais um dos desafios enfrentados pelos professores de Educação Física durante a pandemia, uma vez que o acesso a este estudante foi dificultado pelas condições do isolamento e dos recursos disponibilizados no ensino remoto.

Já nos 2º e 3º anos o gráfico se inverte, quando os relatos de ansiedade, baixa atenção, estresse, depressão, tristeza, solidão, tédio, adaptabilidade passam a ser mais significativas nas respostas dos estudantes. Tomam uma proporção para qual é

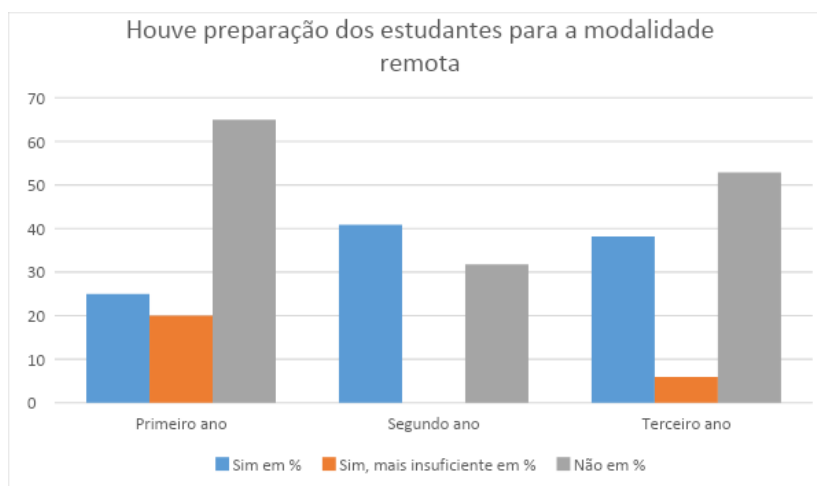
fundamental que se coloque foco e tempo para realizar intervenções de vários níveis no ambiente da escola, no pós-pandemia.

4.6 Experiências dos estudantes nas aulas remotas

Neste campo da pesquisa, as respostas dos estudantes foram agrupadas para melhor construir a linha de análise. Diante disso, o primeiro ponto da análise demonstra o nível de preparação que os estudantes tiveram para vivenciar este momento. No ano de 2020, as aulas iniciaram no período certo e no dia 18 de março as escolas foram fechadas por aproximadamente 85 (oitenta e cinco) dias. A partir daí começava uma saga para estes estudantes, uma vez que não havia informações precisas sobre a volta à normalidade. Assim, foi necessário preparar e conduzir os estudantes pelo melhor caminho, considerando o uso das tecnologias educacionais, gerando uma adaptação abrupta em toda rede de ensino.

Quando perguntados se tiveram preparação para o retorno com aulas remotas, os estudantes demonstram de maneira geral que não se sentiram preparados, apesar de demonstrarem que houve algum tipo de ação neste sentido, como avisos das escolas, orientações para o uso das plataformas, envio de materiais. Os estudantes matriculados no 1º ano, sobretudo, demonstram respostas bem diversas desde “não recebi nenhuma preparação ou apoio”, até “a escola ofereceu todo o suporte possível”, dentro da amostra das respostas mais recorrentes.

Gráfico 05



De acordo com o gráfico, pode ser observado que a maior percepção de falta de apoio e preparação para o momento foi apresentada pelo 1º ano com respostas negativas em cerca de 60% dos respondentes. Já os estudantes do 2º ano demonstram um índice menor de desamparo com cerca de 32%, enquanto este desamparo é percebido por cerca de 52% do 3º ano. Interessante ressaltar que os grupos do 1º ano e do 3º ano identificaram ações insuficientes por parte da escola, enquanto grupo do 2º ano não apresentou esta percepção. Já os estudantes que se sentiram amparados, representam abaixo de 50% em todos os grupos. Tal percepção de desamparo, quando se torna generalizada, tende a gerar desconfiança e não adesão ao projeto. Fato este que quando associado ao índice de desafios emocionais enfrentados, apresentam-se como possíveis, mas não únicas, causas da baixa adesão aos processos de ensino no modelo remoto.

No tocante ao apoio que as famílias receberam, as respostas demonstraram um índice semelhante de desamparo, relatando que a família ou não precisou, ou não recebeu apoio. Apareceram respostas também que indicam que não havia necessidade de tal apoio, como “ eu já sabia mexer nas plataformas” (sic. Aluno 2º ano) ou “houve uma pequena ajuda, mas apenas para famílias que buscavam ajuda” (sic. Aluno 1ºano). Houve resposta também indicando que recebeu apoio institucional da escola e financeiro, mas após o término do isolamento social, neste caso, indicativo de que a família passou por situações de necessidade ao longo do processo, somente recebendo ajuda após o período mais complexo da pandemia.

Diante destes desafios, os estudantes passaram a frequentar aulas no sistema remoto, por meio do *google meet*, plataformas digitais, vídeoaulas com orientações sobre a prática e realizando atividades práticas de educação física em espaços inadequados, que eram apresentadas por meio de vídeos gravados ou fotos que eram enviados para os professores por meio de uma plataforma. De acordo com os relatos, muitos deles sentiam-se desencorajados a realizar tais atividades, por vários motivos como sentir-se envergonhados para gravar os vídeos, sentir dificuldade em gravar vídeos com outras pessoas da família no espaço pequeno, ou até mesmo preguiça, fator muito relatado sobretudo nos questionários do 2º ano. Vale ressaltar que a quantidade de estudantes que assumem não terem realizado as atividades é muito significativa entre as respostas. A

tabela a seguir apresenta uma amostra com os tipos de ações solicitadas pelos professores, e alguns dos desafios encontrados mais recorrentemente pelos estudantes para realizá-las.

Tabela 02

Como eram realizadas as atividades práticas	Quais os maiores desafios para executá-las
O professor mandava um vídeo de como fazer o tal exercício físico e os alunos gravavam eles próprios fazendo o exercício.	Eu não fazia, afinal não era pedido para ligar as câmeras e verificar se a atividade estava realmente sendo feita. Eu tinha muita preguiça e ficava chateada quando era obrigatório fazê-las.
	Enviava e às vezes retornava, quase reprovei por causa disso.
Muitas formas: trabalhos gravados e formulários. Fomos aprendendo com o tempo.	Tive dificuldades em me concentrar na educação a distância
	O espaço pequeno da minha casa para realizar as atividades
Os professores pediram para gravar vídeos	Os objetos que não tinha
	A execução dos exercícios que não sabia e muitas vezes fazia errado.
Por chamada de vídeo, material impresso ou blogs da plataforma online	Não fiz – estava muito deprimido.
	O sedentarismo, a preguiça, falta de disciplina e foco.

Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos estudantes

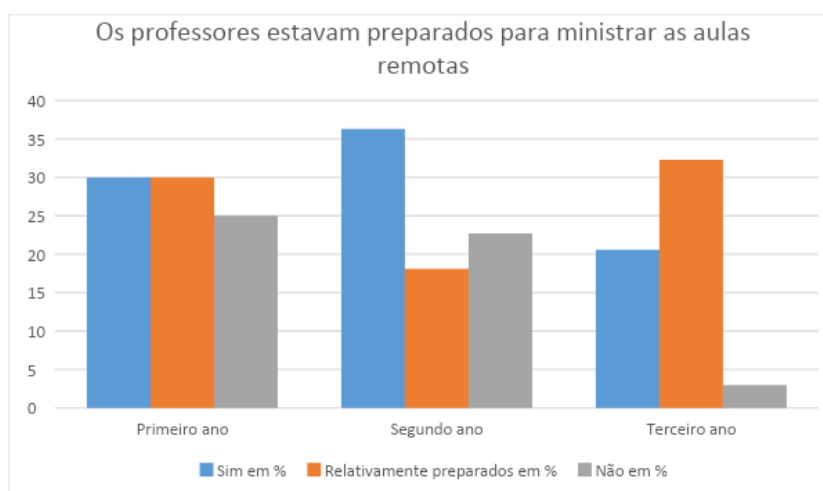
Quanto às avaliações, os estudantes avaliaram como boas, uma vez que sentiram facilidade em responder. Cabe ressaltar, que muitos estudantes relataram não realizar as atividades práticas cotidianas das aulas de Educação Física, no entanto participavam das avaliações e enviavam os formulários solicitados. A crítica de alguns estudantes é sobre a facilidade das questões, que ao mesmo tempo que era bom por não reprovar, não

aumentavam a aprendizagem, “era bom porque eram fáceis, mas ficávamos burros” (sic. Aluna 2º ano), outro relatou que era “fácil pesquisar as respostas na internet” (sic. Aluno 3º ano). Mas no geral, foi um ponto de avaliação bem positivo no questionário de forma geral.

Quanto à relação entre professores e estudantes neste modelo, a maior parte dos estudantes responderam que era boa, sobretudo o esforço do professor em se comunicar com os estudantes, No entanto, a participação dos estudantes era muito baixa, de acordo as respostas deles, muitos não participavam das aulas online, e quando entravam nas aulas, não abriam as câmeras, não interagiam no *chat*. Houve o relato de quando voltaram para o presencial os estudantes eram completos desconhecidos, o que prejudicou em muito a relação do estudante entre seus pares, além disso o relato é de baixa colaboração entre todos os participantes das aulas, de uma maneira geral entre todos os grupos de 1º, 2º e 3º anos.

Quando perguntados a partir da sua ótica, se os professores estavam preparados para atuar no modelo remoto de ensino, as opiniões apresentaram empatia com os professores, que estavam passando por processos de adaptação tanto quanto eles. Tal consideração pode se perceber pelas avaliações emitidas pelos estudantes quando afirmam que “Os professores demonstraram algumas dificuldades, pois tudo aconteceu muito rápido” (sic. Aluno do 1º ano) ou “alguns não estavam tão preparados, mas maioria fez este processo ser mais ameno e fácil de lidar” (sic. Aluno 3º ano).

Gráfico 06



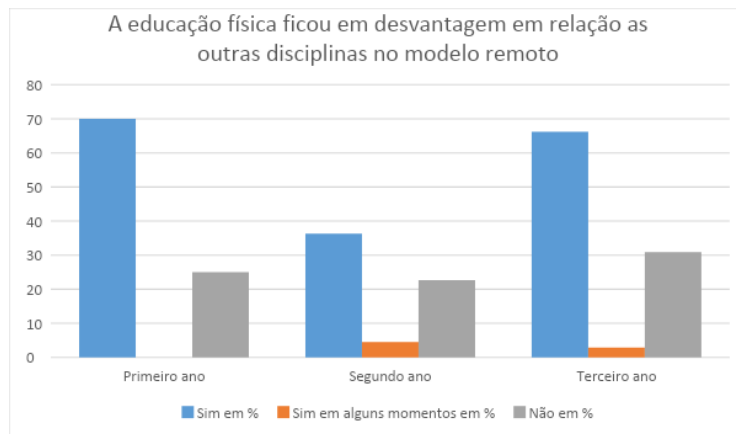
Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos estudantes

O gráfico 06 demonstra o quanto a opinião dos estudantes está dividida quanto à preparação dos professores. Tal resultado pode estar relacionado a dois fatores, sendo o primeiro deles o fato de que ao buscar a memória os fatos de dois anos atrás a linearidade e a precisão dos fatos se perde, e o segundo fator é que os estudantes do 1º ano e 2º ano vivenciaram a transição de unidade escolar do Ensino Fundamental para o Ensino Médio em meio a pandemia, sendo estes estudantes provenientes de escolas diferentes, estão se reportando a experiências em contextos diversos, o que gera posicionamentos aparentemente contraditórios. Entretanto o dado nos demonstra que mesmo dentro da mesma SEEDF, tendo os professores passados por processo semelhante de preparação, cada unidade escolar vivenciou esta experiência de maneira diferente, uns se sentiram mais amparados, e com isso demonstraram aos estudantes mais segurança nos processos realizados, outros se sentiram tão desamparados quanto os estudantes, fato que transparece nos dados de análise no que diz respeito à percepção dos estudantes de uma maneira geral.

No tocante ao professor de Educação Física, especificamente, de uma maneira geral os estudantes relatam que estavam mais preparados, que apresentavam dinâmicas, jogos, se aproximaram dos estudantes de forma mais amigável e descontraída. Alguns relatam que os professores souberam propor desafios e motivá-los na execução da tarefa, sendo esta uma das recomendações que os estudantes pedem para que continue no presencial.

Quando perguntados se a Educação Física ficou em desvantagem em relação às outras disciplinas, a percepção desta desvantagem ficou nítida e está relacionada à forma como eles gostam de vivenciar esta prática, sendo este o momento na escola em que se sentem livres e exercitam seus corpos, interagem mais livremente com os colegas. conforme demonstra o gráfico 07.

Gráfico 07



Fonte: elaboração própria a partir das respostas do estudantes

Pode-se ressaltar, que foi pontuado, sobretudo, a natureza prática deste componente curricular. Os estudantes que relataram gostar mais de aulas teóricas perceberam não haver desvantagens, no entanto, a maior parte dos estudantes, como apresentado no gráfico 07, tem uma predileção pelas práticas e liberdades que a Educação Física oferece no espaço escolarizado.

4.7 Adesão dos estudantes às aulas remotas

O maior de todos os desafios no ensino remoto foi a adesão dos estudantes. Pelos relatos, fica nítido que quando os estudantes participaram, os professores conseguiram encontrar maneiras de atender às suas necessidades relacionadas tanto às aprendizagens teórica, quanto práticas. No entanto, a baixa adesão às atividades leva, conseqüentemente, ao baixo rendimento na aprendizagem. Este dado surge de forma muito clara tanto nas respostas dos estudantes quanto nas respostas dos professores, por isso foi analisada de forma conjunta.

De acordo com os professores, houve baixa adesão de ambos os sexos, uma vez que os alunos sabiam da facilidade de serem aprovados e com isso quase não participavam das aulas remotas. Este dado coaduna com a percepção dos estudantes, apesar de se apresentarem contraditória, conforme tabela 03.

Tabela 03

Não participavam das aulas remotas	Participavam das aulas remotas
<ul style="list-style-type: none">● Aderi apenas no início.● Não participei de moto remoto, participei através do preenchimento de questionários escritos.● Participava, porém com menos frequência que nas demais, pois a EDF é mais prática.● Dificuldade em se adaptar a modalidade remota.● Participei pouco das aulas remotas.● Aprendi algumas coisas, não participei de nenhuma aula, mas realizei as tarefas.● Eu não participei das aulas.● Participei de todas as aulas desde o início.● Não assisti muitas aulas de Ed. Física pois não tinha tanta graça, nem disposição.● Não participei de aulas de Ed. Física.● Nós tivemos mais conteúdos teóricos, as aulas práticas eram gravadas em vídeos.	<ul style="list-style-type: none">● Sempre participei o máximo das aulas.● Participei desde o começo do ano letivo, apesar da aula ser mais teórica.● Sempre participei de todas as aulas.● Participei de todas as aulas.● Voltei no ano passado, quase no começo do ano.● Todos tiveram que se adaptar ao novo método. Participou desde o começo.● Eu mais outras 10 pessoas, participavam das aulas de Ed. Física.● Comecei a participar das aulas remotas logo que começou a pandemia.● Eu comecei a assistir aulas em 2021, logo quando as aulas começaram.● Sim, eu participei das aulas desde o início, quando as aulas começaram no <i>google</i> sala de aula, fazia mais tarefas de exercícios em casa.● Comecei a estudar pelas aulas remotas assim foi disponível o <i>classroom</i>.

<ul style="list-style-type: none"> ● Não participei ativamente das aulas de Educação Física. ● Participei das primeiras aulas, depois quase nunca mais assisti às aulas. ● Tive pouco contato. ● Sendo sincero, participei uma vez no ano. ● Fui muito relaxada e não quis saber das aulas. ● Preguiça e dificuldade de concentração. ● Não tinha acesso a plataforma. ● Não gostava da matéria. ● Não assisti as aulas, reprovei. ● Não tive aula remota, pegava tudo impresso e entregava na escola. ● Só voltei a participar nas aulas presenciais. 	
---	--

Fonte: elaboração própria a partir das respostas dos estudantes

Esta tabela com quadro de respostas mais recorrente dos estudantes, demonstra o quanto a adesão relatada pelos próprios estudantes foi bem menor que as ausências. Tal fato tem múltiplos fatores, não sendo possível precisar ao certo os motivos que levaram a tão baixa adesão. Entretanto, os dados da condição emocional dos estudantes, a falta de acompanhamento familiar, a confusão entre o espaço do lar e da escola, estão entre os fatos que podem ser inferidos a partir do conjunto das respostas das pesquisas. Outro fator significativo é que se não há adesão do estudante, não há como saber como ocorreram seus processos de aprendizagem, sendo este um dos maiores desafios dos professores de Educação Física durante a pandemia.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pesquisa se pautou na busca por compreender a realidade da educação na modalidade remota, teve como objetivo geral contribuir para a superação das dificuldades e desafios enfrentados pelos professores nas mudanças da dinâmica do processo ensino-aprendizagem da Educação Física na modalidade remota, no contexto da pandemia no DF.

Tal contribuição se deu a partir da investigação sobre as mudanças ocorridas nas metodologias utilizadas pelos professores nas aulas remotas de Educação Física. Foram pesquisados três grupos de estudantes dos 1º ano, 2º ano e 3º ano do Ensino Médio. Teve como princípio investigativo a análise das respostas dos sujeitos da pesquisa e sua interpretação de natureza exploratória. Atingiu seus objetivos como apontam as considerações a seguir.

A Pedagogia Histórico-Crítica parte do princípio de que a aprendizagem se dá no social, ela pressupõe que aprendemos nas relações, nos posicionamos no mundo criticamente com o nosso pensar e nosso corpo de forma indissociada. Desta maneira, educar integralmente pressupõe oferecer atividades formativas com rigor formal e disciplinar, não no formato militarizado que se afigura na educação atual, mas no ato de possibilitar o exercício responsável da liberdade. A palavra liberdade que na pandemia ganhou o significado de cuidar, de isolar e manter o afastamento social para que as vidas dos entes queridos fossem preservadas.

Desta forma, a pandemia colocou em destaque a certeza de que uma pessoa pode fazer a diferença na vida do outro, que os caminhos para a preservação da vida são individual e coletivo. A pesquisa mostrou que a maioria significativa dos alunos pesquisados tiveram casos de COVID 19 na família, muitos relataram eles próprios terem sido acometidos pela doença. Este fato gerou um movimento de forma integral nestes sujeitos que se perceberam afetados emocionalmente e apresentaram comportamentos de isolamento, inclusive, abriram mão do processo educacional a eles ofertado, mantendo-se na postura do não contato, e quando o faziam, não interagiam nem com os colegas, nem com o professor. Relataram, ainda, que no retorno ao presencial, se tornaram completos desconhecidos, mesmo estudando na mesma unidade escolar.

Desta forma, muitos estudantes relataram que tiveram que conviver com perdas não esperadas de pessoas da família. Muitos sentiram falta das aulas de Educação Física,

promotoras de socialização, bem estar, consciência corporal, limites e interações entre o eu e o outro.

Ao descreverem sua relação com a Educação Física, os estudantes colocaram em evidência que este componente curricular possibilita a relação interpessoal, pois os alunos ficam corpo a corpo entre eles. O contato físico entre amigos na infância e adolescência é muito importante para o estabelecimento e troca de afetividades, sendo demonstrado pelos alunos ao se queixarem da falta de convivência com os amigos na escola.

Outro dado que se pode destacar nesta pesquisa é que as atividades físicas podem atuar no combate à depressão e ansiedade, uma vez que ficou evidenciada a importância de movimentarmos nossos corpos. Houve relatos de que a relação com a educação física melhorou após a vivência da pandemia, em decorrência da melhora da disposição, do humor das relações afetivas consigo mesmo e com os outros. Muitos estudantes demonstraram o despertar da consciência para o fato de que o valor da vida passa pela saúde e pelo cuidado com o corpo.

É importante também ressaltar, que um grupo menor de estudantes demonstrou pouco interesse em desenvolver essa dimensão corporal, relatando grave sedentarismo, muita preguiça, apresentando interesse pelas aulas teóricas em detrimento das aulas práticas. Entretanto, a maior parte dos estudantes compreenderam que o componente curricular Educação Física ficou em desvantagem no ensino remoto em relação às demais, considerando que a prática não poderia ser realizada com a mesma eficácia que no ensino presencial. Apesar de haver um grande esforço dos professores no sentido de suprir tais necessidades.

A participação dos estudantes demonstrou-se abaixo do esperado, tanto pelos professores quanto pelos discentes. Ao serem indagados sobre qual a incidência de participação, eles relataram que as moças eram mais participativas e que estas interagem mais como o professor e mantinham a câmera aberta por mais tempo que os rapazes, por isso tinham sempre o melhor rendimento.

No caso da presente pesquisa, a inclusão também significa que deverão ser introduzidas nas ações pedagógicas e planos de aula aquelas TDICS mais apreciadas pelos alunos e melhor assimiladas nas práticas docentes. Mas para que essas práticas sejam assimiladas alunos e, principalmente, professores devem receber formação continuada em ferramentas e se apropriarem das linguagens das novas tecnologias, porque o conhecimento que possuem não são satisfatórios. Quando o uso das tecnologias acontece de forma deliberada e consciente, todos ganham, principalmente, os jovens.

Uma vez que os recursos tecnológicos, quando bem orientados, podem trazer novos conhecimentos, otimizar o tempo escolar, de maneira a ser um grande aliado para que se possa desenvolver estes cuidados de forma mais efetiva. Há também que se pensar em estratégias para fazer com que todos os alunos, principalmente aqueles em situação de vulnerabilidade, tenham acesso a essas tecnologias. A educação de natureza integral precisa ser politécnica, ou seja, propiciar acesso aos conhecimentos, que hoje circulam pelos vários canais midiáticos, ferramentas tecnológicas e à cultura construídos pela humanidade.

Com a concepção de educação plena, fica cada vez mais evidente a importância e a interação entre trabalho, ciência e cultura. Sem a ciência, a humanidade está condenada como espécie, essa é uma constatação que nos trouxe a pandemia: sem as vacinas, seria a derrocada da vida humana no planeta. O número pandêmico de mortos demonstra essa verdade. A cultura atua como valores e regras de uma comunidade, esse foi o grande ensinamento aprendido no isolamento social que ocorreu no mundo inteiro e, lamentavelmente, no Brasil, depois de muitas mortes ocasionadas pela falta de vacinas. É preciso compreender que o trabalho pode atuar como princípio educativo, junto com a ciência e os conhecimentos produzidos pelo homem, ao longo do processo histórico, e que são imprescindíveis para a evolução humana.

Espera-se que os desafios e as dificuldades, que não foram poucos, sirvam como reflexão solidária e não mais solitária. Que os professores possam compartilhar nas telas as práticas pedagógicas, impulsionar novas habilidades emocionais e tecnológicas tais como empatia, organização, criatividade e resiliência, para confrontar a timidez, a preguiça, a ansiedade, a depressão e a apatia expressas muitas vezes nas ausências dos alunos e nas câmeras sempre desligadas nas aulas.

Tudo serve de lição nessa vida, principalmente quando se trata da escola. As aulas de Educação Física não serão mais as mesmas depois da pandemia, porque nós já não somos os mesmos. Os resultados dessa pesquisa, no limite de seu alcance, procuraram fornecer dados, principalmente aos professores de Educação Física sobre como aproveitar as experiências vivenciadas pelos alunos neste período e abrir o diálogo, instigar a criatividade e os talentos individuais para serem somados ao coletivo e à ressignificação das práticas

No CEM 2 de Ceil Norte já existe um PPP e gestores, professores e alunos podem realizar uma semana pedagógica voltada a discutir os novos rumos da escola após a

pandemia. No momento de revisão, é preciso enfatizar que todos tenham seus direitos garantidos e sejam oportunizadas todas as formas de inclusão.

Tudo isso pode contribuir para o pleno desenvolvimento da pessoa, no sentido de reconhecer que cada pessoa é um ser que aprende, mas que também ensina, pois o aluno é sujeito humano, social e cultural. Aqui entra a palavra cidadania. Tem que voltar com força no contexto da escola. Cabe à escola preparar para esse exercício cidadão. É preciso ir fundo na história, porque esse conceito se transforma no decorrer do tempo e do espaço. A cidadania no Brasil parece pertencer apenas às classes sociais amparadas pelo sistema, por aqueles que têm dinheiro e trabalho assegurados pelo estado. Milhares de vidas se perderam porque já estavam excluídas dos mínimos direitos de cidadania, trabalho fixo e remunerado, moradia, acesso ao serviço público de saúde entre outros.

O entendimento de cidadania está intimamente relacionado à igualdade social, à moradia, ao direito à saúde pública de qualidade, ao direito ao trabalho dignamente remunerado, à Educação gratuita e pública em todos os níveis, ao acesso às tecnologias de forma gratuita nas escolas e moradias. Para isso precisamos fortalecer em nossas escolas um Projeto Político Pedagógico concebido em uma teoria pedagógica crítica, que possa formar o cidadão para participar dos destinos da educação e do país.

Vale ressaltar que tal pesquisa teve como escopo compreender os desafios enfrentados por professores e estudantes no ensino remoto, buscando entender como ambos os grupos interpretaram suas vivências. No entanto, abre espaço para novos questionamentos, tais como: quais os conteúdos foram mais abordados nesta situação de ensino? Teriam os ensinamentos técnicos primazia nos processos de ensino na modalidade remota? Os professores buscaram abordar temas como grandes esportes, jogos, saúde, entre outros. Outro ponto que cabe ressaltar é o fato de os estudantes adolescentes assumirem abertamente seu estado de sedentarismo, cabendo aqui, conforme aponta Hallal et All (2010) um fecundo campo a ser explorado em novas investigações. Além disso, esta pesquisa não tem a pretensão de ser conclusiva sobre os dados analisados, uma vez que a realidade explorada apresenta diversos fatores sociais, políticos, econômicos e educacionais que ainda requerem aprofundamentos e novas pesquisas.

6. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BERTRAND, Y. Teorias contemporâneas da educação. Lisboa: Instituto Piaget, 2001.

BETTI, Mauro. Educação física e cultura corporal de movimento: uma perspectiva fenomenológica e semiótica. **Journal of Physical Education**, v. 18, n. 2, p. 207-217, 2007. Disponível em <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3277> . Acessado em 05/10/2022

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394/1996.

Brasília: Senado Federal, 1996. BRASIL. Decreto nº 5.154. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e dá outras providências, 2004.

CAMPOS, Matheus . Projeto EPICOID-19 BR: maior estudo epidemiológico sobre a covid-19 no Brasil chega à fase final. Release publicado em 22 Janeiro 2021 08:53. in: <https://www.unifesp.br/reitoria/dci/releases/item/4986-projeto-epicovid-19-br-maior-estudo-epidemiologico-sobre-a-covid-19-no-brasil-chega-a-fase-final>. Site Oficial do Departamento de Comunicação Oficial da Universidade Federal de São Paulo - UNIFESP, acesso em 12/09/2022

COLETIVO DE AUTORES. Metodologia no ensino da educação física. São Paulo: Cortez, 1992.

CHARLOT, B. Da relação como o saber às práticas educativas. São Paulo: Cortez, 2013. Revista Prática Docente (RPD) ISSN: 2526-2149 Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa Revista Prática Docente. v. 3, n. 2, p. 768-780, jul/dez de 2018. p. 779

DIÁRIO OFICIAL DO DISTRITO FEDERAL. Edição Extra Nº 31-C . Decreto Nº 40.528, DE 17 de março de 2020. Estabelece ponto facultativo no âmbito da administração pública direta e indireta do Distrito Federal, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/95b7e05e-a0f1-32e1-9747-bd599785bf41/DODF%20031%2017-03-2020%20EDICAO%20EXTRA%20\(C\).pdf](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/95b7e05e-a0f1-32e1-9747-bd599785bf41/DODF%20031%2017-03-2020%20EDICAO%20EXTRA%20(C).pdf). acessado em 12/09/2022

_____. Edição Extra Nº 31-A . DECRETO Nº 40.526 , DE 17 DE MARÇO DE 2020 Estabelece orientações aos órgãos e entidades sobre medidas temporárias para o teletrabalho de servidores, em função da prevenção ao contágio pelo Novo Coronavírus (COVID-19), considerando a classificação de pandemia pela Organização Mundial de Saúde (OMS). Disponível em <http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/dbdbedc9-36b9-37f6-9326-4e2742d34e0d/DODF%20031%2017-03-2020%20EDICAO%20EXTRA.pdf>. Acesso em 12/09/2022

_____. Edição Extra Nº 33-A. Decreto nº 40.359, de 19 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de

importância internacional decorrente do novo coronavírus, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/c91c4a48-8f78-32a9-9e3f-a5352ac74821/DODF%20033%2019-03-2020%20EDICAO%20EXTRA%20\(A\).pdf](http://www.sinj.df.gov.br/sinj/Diario/c91c4a48-8f78-32a9-9e3f-a5352ac74821/DODF%20033%2019-03-2020%20EDICAO%20EXTRA%20(A).pdf) . acessado em 12/09/2022

_____. Portaria Nº 133, de 03 de Junho de 2020. Dispõe sobre os critérios para atuação dos profissionais em exercício nas unidades escolares da rede pública de ensino do Distrito Federal, nas atividades educacionais não presenciais, no período de pandemia pelo coronavírus. Publicado em 04/06/2020. p. 07. Disponível em https://www.educacao.df.gov.br/wp-conteudo/uploads/2020/06/portaria_133_2020.pdf. Acessado em 12/09/2022

FRANCO, M. A. do R. S. **Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito**. Estudos Pedagógicos, 97, 534-551, 2016.

FRIGOTTO, G. **A relação da educação profissional e tecnológica com a universalização da educação básica**. Educação & Sociedade, 28, 1129-1152, 2007.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. RAMOS, M. (orgs.). **Ensino médio integrado: concepção e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. **Trabalho, Educação e Saúde**. Disponível em: Acesso em 11 jul. 2018.

GADOTTI, M. **Gestão Democrática com Participação Popular: no planejamento e na organização da educação nacional**. Disponível em http://conae2014.mec.gov.br/images/pdf/artigogadotti_final.pdf> Acesso em 11 jul. 2018.

GASPARIN, J.L; PETENUCCI, M. C. **Pedagogia histórico-crítica: da teoria à prática no contexto escolar**. Campinas: Autores Associados, 2013.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2015.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **Educação Física progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira**. São Paulo, Loyola, 1988.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GODOI, Marcos et al. **O ensino remoto durante a pandemia de COVID-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de educação física**. Research, Society and Development, v. 9, n. 10, p. 1-19, 2020.

GODOI, Marcos et al. **As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de COVID-19: reinvenção e desigualdade**.

Revista Prática Docente, v. 6, n. 1, e012, 2021.
<http://doi.org/10.23926/RPD.2021.v6.n1.e012.id995>,

GOULARTE, Gabriel Gules; BOSSLE, Fabiano. O covid-19, o ensino remoto e os novos acordos didáticos para o ensino da educação física: narrativas das experiências docentes. **Sobre Tudo**, v. 11, n. 2, p. 61, 2020. in: <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/4286> , acesso em 12/09/2022

HALLAL, Pedro Curi et al. Prevalência de sedentarismo e fatores associados em adolescentes de 10-12 anos de idade. **Cadernos de saúde pública**, v. 22, p. 1277-1287, 2006. Disponível em <https://www.scielo.br/j/csp/a/c4pqMtQsyCZZbCPfvyCHWzb/abstract/?lang=pt> . Acesso em 05/10/2022

IANNI, Octavio. **O cidadão do mundo**. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (org.). Capitalismo, trabalho e educação. 3 ed. Campinas: Autores Associados, HISTEDER, 2005.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M. A. **Metodologia do trabalho científico: procedimentos básicos, pesquisa bibliográfica, projeto e relatório, publicações e trabalhos científicos**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2001.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 7 ed. São Paulo: Atlas, 2010.

MIELKE, Grégore Iven et al. Prática de atividade física e hábito de assistir à televisão entre adultos no Brasil: Pesquisa Nacional de Saúde 2013. **Epidemiologia e Serviços de Saúde**, v. 24, p. 277-286, 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/rbepid/a/vMMB43JSNFP3r8yVSQBhTHF/abstract/?lang=pt> . Acesso em 05/10/2022

MILANI, Amanda Gabriele. **Gênero nas aulas de educação física: diálogos possíveis com os conteúdos do currículo do estado de São Paulo e o Facebook**. 2015. 174f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, SP, 2015.

MOURA, D. H. **Educação básica e educação profissional e tecnológica: dualidade histórica e perspectiva de integração**. Revista Holos, 2, 1-27, 2007.

NOSELLA, P. **Trabalho e perspectivas de formação dos trabalhadores: para além da formação politécnica**. Revista Brasileira de Educação, 12, 137-181, 2007.

OLIVEIRA, S. L. **Tratado de Metodologia Científica: projetos de pesquisas, TGI, TCC, monografias, dissertações e teses**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2004.

PADILHA, P. R. **Educar em Todos os Cantos: reflexões e canções por uma educação intertranscultural**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2012.

PARRA FILHO, D.; SANTOS, J. A. **Metodologia Científica**. São Paulo: Futura, 1998.

PINSKY, C. B.; PINSKY, J. (org). **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

RAMOS, M. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. São Paulo: Cortez, 2005.

RODRIGUES, J. **A educação politécnica**. Campinas: Autores Associados, 1998. Revista Prática Docente (RPD) ISSN: 2526-2149 Instituto Federal de Mato Grosso - Campus Confresa Revista Prática Docente. v. 3, n. 2, p. 768-780, jul/dez 2018. P á g i n a | 780

ROJO, R.; ALMEIDA, E. M. **Multiletramentos na Escola**. São Paulo: Parábola Editora, 2012.

SACRISTÁN, J. G. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SAVIANI, D. **Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre a educação política**. 39 ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

_____. **Ética, educação e cidadania**. PhiloS: Revista Brasileira de Filosofia no 1º Grau, Florianópolis, v. 8, n. 15, p. 1937, 1º semestre 2001. Disponível em <http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ccs/pebII/saviani.pdf>. Acessado em 16/08/2013.

_____. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 3ª ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

_____. **Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: autores Associados, 2019.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores associados, 2013a.

_____. **Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos**. Revista Brasileira de Educação, 12, 52-180, 2007.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**, 2º ed. São Paulo: Contexto, 2004.

SOBRINHO, Antonio Fávero. O aluno não é mais aquele! E agora professor? A transfiguração histórica dos sujeitos da educação. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**, Belo Horizonte, novembro de 2010

UNESCO. Impacto da COVID-19 na educação. 2020. Disponível em: <http://pt.unesco.org/covid19/educationreponse> ; Acesso em: 8 de outubro de 2022

VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1984

_____. **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.** 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.