



## LUGAR DA ESCOLA E DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO RETORNO ÀS AULAS PRESENCIAIS<sup>1</sup>

Derli Juliano Neuenfeldt\*  
Claudionor Nunes Cavalheiro\*\*  
Macgregor Baumgarten\*\*\*

### RESUMO

Esta pesquisa qualitativa teve como objetivo discutir o lugar da escola e da Educação Física (EF) a partir da experiência de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental com as aulas no Ensino Remoto Emergencial, no período da pandemia de Covid-19. Participaram do estudo 30 estudantes de duas escolas municipais. Constatou-se que a pandemia favoreceu a reflexão dos estudantes sobre a relevância da EF, com destaque para aspectos relacionados à socialização e à saúde, bem como reconhecê-la como lugar de pesquisa e de troca de ideias. Os estudantes querem estar na escola, estudar e conviver com professores e colegas. Por isso, defende-se a importância da escola e, conseqüentemente, da EF como lugares diferentes de outros espaços da sociedade, onde os estudantes têm a possibilidade de experimentar, de criar e de construir conhecimentos, ampliando sua visão de mundo, sem subjugar-se a interesses políticos ou econômicos.

**Palavras-chave:** Escola; Educação Física; Ensino Fundamental; Covid-19; Tecnologias Digitais.

THE PLACE OF SCHOOL AND PHYSICAL EDUCATION IN THE RETURN TO LIVE CLASSES

### ABSTRACT

This qualitative research aimed to discuss the place of school and Physical Education from Middle School students' experiences with classes in the Emergency Remote Teaching during Covid-19 pandemic. Thirty students from two municipal schools participated in the study. We noticed that the pandemic favored reflection on the part of the students about the relevance of Physical Education specially regarding aspects related to socialization and health as well as the recognition of it as research topic and place to share ideas. Students wish to be in school. To study, to live with their teacher and colleagues. For this reason, we stand for the importance of the school and, consequently, of the Physical Education as different places than other social ones, where the students have the possibility to experiment, to create and to build knowledge expanding their world perspective without being subjugated by political and economic interests.

<sup>1</sup> A pesquisa teve apoio da Fapergs e da Univates.

\* Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento, pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professor do curso de Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. derlijul@univates.br

\*\* Doutorando do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates. Professor EBTT do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – IFMT. claudionor.c@universo.univates.br

\*\*\* Bolsista de iniciação científica e acadêmico do curso de Psicologia da Universidade do Vale do Taquari – Univates. macgregor.baumgarten@universo.univates.br

**Keywords:** School; Physical Education; Middle School; Covid-19; Digital Technologies.

## EL LUGAR DE LA ESCUELA Y DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL RETORNO A LAS CLASES PRESENCIALES

### RESUMEN

Esta investigación cualitativa tuvo como objetivo discutir el lugar de la escuela y de la Educación Física a partir de la experiencia de estudiantes de los últimos años de la Enseñanza Básica con las clases en Enseñanza Remota de Emergencia, durante la pandemia de Covid-19. Treinta estudiantes de dos escuelas municipales participaron en el estudio. Se constató que la pandemia favoreció la reflexión de los estudiantes sobre la relevancia de la Educación Física, con énfasis en los aspectos relacionados con la socialización y la salud, además de reconocerla como un lugar de investigación e intercambio de ideas. Los estudiantes quieren estar en la escuela, estudiar y socializar con profesores y compañeros. Por lo tanto, se defiende la importancia de la escuela y, en consecuencia, de la Educación Física como lugares distintos de otros espacios de la sociedad, donde los estudiantes tienen la posibilidad de experimentar, crear y construir conocimientos, ampliando su visión de mundo, sin someterse a intereses políticos o económicos.

**Palabras clave:** Escuela; Educación Física; Enseñanza Básica; COVID-19; Tecnologías Digitales.

### INTRODUÇÃO

A pandemia de Covid-19 completou dois anos em março de 2022, quando também ocorreu o retorno obrigatório às aulas presenciais, no contexto brasileiro. Durante esse tempo, devido à impossibilidade de realizar encontros presenciais, vivemos, em todos os níveis da Educação, uma experiência ímpar, no sentido de obrigar o sistema educacional a buscar alternativas para as aulas continuarem (NÓVOA; ALVIM, 2021). No Ensino Remoto Emergencial (ERE), revimos metodologias de ensino; capacitamos professores, estudantes e famílias para o uso de tecnologias digitais e buscamos formas de levar o ensino aos estudantes sem acesso à *internet* (SANTANA; SALES, 2020).

Ensinar e aprender em casa revelou a disparidade das condições socioeconômicas dos nossos estudantes e professores, realidade que tomamos conhecimento ao se propor a continuidade das aulas a partir de tecnologias digitais. Nem todos tinham acesso aos equipamentos necessários, a uma *internet* de qualidade ou a um espaço adequado para estudar em casa (CUNHA; SILVA; SILVA, 2020; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020). As desigualdades sociais também foram evidenciadas por Santos (2020) e Vago (2022), ao alertarem que a pandemia não afetaria a todos da mesma forma. Determinados grupos, tais como as mulheres, trabalhadores da rua, informais ou autônomos, idosos, deficientes, moradores das periferias e os sem abrigo sofreram mais. A pandemia reforçou a injustiça, a discriminação, a exclusão social e o sofrimento, ampliando a pobreza e os problemas sociais, já existentes anteriormente.

Também a escola, antes mesmo da pandemia, vinha sendo alvo de ataques oriundos do processo de globalização da economia, que visa enquadrá-la na mesma lógica do capitalismo de mercado. De certa forma, conforme Nóvoa e Alvim (2021), a Covid-19 deu impulso a tendências de retraimento da educação a espaços domésticos e ao uso de tecnologias digitais como forma de substituir o papel do professor, buscando incutir a ideia de ser possível aprender sozinho, em qualquer lugar.

Masschelein e Simons (2018) rebatem as críticas feitas à escola, muitas delas, por resistirem ao enquadramento às políticas neoliberais. Uma das críticas diz respeito ao fato de se considerar a escola desatualizada com relação às possibilidades de aprendizagem por meio de ambientes eletrônicos. Outra diz respeito à falta de motivação dos estudantes para ir à escola, pois eles não percebem relação entre o que se ensina com seus projetos de vida, nem a utilidade do que estão aprendendo, além de as aulas não serem divertidas. Esse ataque à escola também é denunciado por Young (2007, p. 1288-1289), que tem provocado a reflexão sobre o lugar da escola a partir da pergunta: Para que servem as escolas?

Nesse sentido, essa pesquisa aborda as inquietações acima referidas, partindo da investigação da Educação Física Escolar (EFE). Entendemos que, no retorno às aulas presenciais, convém nos perguntarmos: Para que servem as aulas de Educação Física (EF) na escola? Esse questionamento acompanha a preocupação com a perda de espaço da EF no currículo, conforme se constata, por exemplo, na proposição do novo currículo para o Ensino Médio da rede estadual do Rio Grande do Sul (RS) (RIO GRANDE DO SUL, 2021), que prevê a EF apenas no 1.º Ano dessa etapa de ensino.

Portanto, este artigo teve como objetivo discutir o lugar da escola e da EF a partir da experiência de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com as aulas no ERE, no período da pandemia da Covid-19. Propomo-nos a analisar a EF não de forma descontextualizada, por ser impossível falar dela sem nos remetermos à escola, lugar onde ela reside.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

Esta pesquisa é qualitativa e descritiva (BOGDAN; BIKLEN, 1994) e foi realizada com duas escolas da rede municipal de ensino de um município do Vale do Taquari/RS/BRA. Optou-se por esse município, em razão das parcerias já existentes com a Universidade do Vale do Taquari – Univates, à qual os pesquisadores estão vinculados, através do Programa

Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência e ações relacionadas à formação continuada de professores.

Os participantes foram 30 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 15 de cada escola. Optou-se por cinco estudantes de cada um dos seguintes anos: 7.º, 8.º e 9.º Anos. O 6.º Ano foi excluído, pois esses estudantes estavam, em 2020, no 5.º Ano, isto é, não faziam parte dos Anos Finais. Quanto à escolha, eles foram definidos em conjunto com a direção da escola e professores de EF, tendo como critério a participação efetiva nas aulas, no período da pandemia. A escolha pelo Anos Finais do Ensino Fundamental deve-se pela disponibilidade da rede municipal de ensino em participar da pesquisa e pelo fato de os estudantes já terem autonomia no uso de recursos tecnológicos digitais, tais como o celular e o *notebook*, recursos utilizados no ERE.

As informações foram produzidas a partir de dois grupos de discussão (WELLER; PFAFF, 2018) com os estudantes selecionados, em encontros realizados em setembro de 2021, quando as aulas já tinham voltado à forma presencial. O grupo de discussão ocorreu na escola, presencialmente, em sala reservada. Ele foi conduzido por dois pesquisadores que trouxeram os seguintes temas para o diálogo: estudar em casa; escola e ERE; EF no ERE e no retorno à forma presencial. Todas as medidas necessárias para a preservação da saúde de pesquisadores e pesquisados quanto à Covid-19 foram respeitadas.

Quanto à análise das informações, optou-se pela análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), estruturando duas categorias emergentes: lugar da escola e do professor e para além da saúde e da socialização.

Em relação aos cuidados éticos, a Secretaria de Educação do município autorizou o estudo por meio da assinatura da Carta de Anuência; os pais ou responsáveis pelos estudantes autorizaram a participação deles por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e os estudantes, por meio do Termo de Assentimento. Na apresentação dos resultados, os nomes das escolas e dos estudantes não são divulgados. Utilizamos os seguintes termos para nomeá-los: estudante 1 grupo de discussão (GD) da escola A... estudante 1 grupo de discussão (GD) da Escola B... e assim por diante.

## **LUGAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR**

As duas escolas investigadas localizam-se em bairros próximos ao centro do município (de 3 a 5 quilômetros). A escola A possui 254 estudantes e 24 professores. A escola B possui 468 estudantes e 36 professores. Ambas atendem da pré-escola ao 9.º ano do Ensino Fundamental.

Em relação ao espaço físico, possuem salas de aula, refeitório, biblioteca ou sala de leitura, sala de direção, destacando-se o acesso à internet com banda larga, laboratório de informática e a disponibilização de equipamentos multimídias como TV, DVD, aparelho de som e *datashow*. Há banheiros adequados aos estudantes com deficiência e à Educação Infantil. Para as aulas de EF, as escolas dispõem de ginásio esportivo, que fica ao lado de cada uma delas, espaços que também são utilizados pela comunidade de cada bairro. A escola B também pode fazer uso de uma área verde privada que contém campo de futebol e pista de caminhada no entorno dele. A escola A possui, no pátio, uma caixa de areia para a realização de salto em distância.

Na pandemia, a continuidade das aulas se deu por meio do Ambiente Virtual de Aprendizagem (*Google Classroom*), de atividades impressas destinadas aos estudantes sem acesso à internet e, posteriormente, foram agregadas videoconferências (*Google Meet*). Evidenciamos que os estudantes e as famílias tiveram que se apropriar dos recursos digitais e compreender como as aulas ocorreriam, conforme relatam os estudantes:

“A diretora mandou um vídeo no grupo dos pais explicando todas essas coisas, como entrar, instalar... aí cada um tinha o seu e-mail e uma senha” (GD, Escola A, estudante 3);

“Eles fizeram um tutorial para quem não tinha acesso à internet e podia vir buscar as coisas [atividades]” (GD, Escola A, estudante 1).

O *WhatsApp* foi utilizado apenas para contato da equipe diretiva com as famílias dos estudantes, diferente de outras escolas do RS (DOS SANTOS *et al.*, 2021), nas quais o aplicativo foi o principal recurso tecnológico na mediação do ensino. Contudo, os estudantes, por conta própria, organizaram grupos no *WhatsApp*, com o intuito de se auxiliarem nas dificuldades:

“A gente tinha grupos, né! Quando tinha dúvida acabava perguntando no grupo da turma, só dos estudantes” (GD, Escola A, estudante 3).

Constatamos que solicitar tarefas para os estudantes postarem no *Classroom* foi a forma como as escolas iniciaram as atividades no ERE, sem interação síncrona entre professor e estudantes. Na análise do discurso dos estudantes, constata-se que a palavra aula não se faz presente nesse período sem interação com o professor, no qual a principal atividade era o cumprimento de tarefas:

Estudante 2: Às vezes, eles botavam umas coisas pra responder.

Estudante 3: Formulários!

Pesquisador: Mas perguntavam sobre o quê?

Estudante 2: Sobre a matéria, cada matéria era um formulário... Qual é teu objetivo quando tu entras lá [no *Classroom*]? Logo terminar tudo! E não ficar ali... aprendendo (GD, Escola A).

As aulas de EF seguiram a mesma estrutura didático-pedagógica dos demais componentes, iniciando com o uso do *Classroom* e, depois, agregaram as videoconferências. Além disso, constatou-se que os professores de EF, atentos ao comprometimento com as tarefas solicitadas, começaram a solicitar fotos e vídeos para poder acompanhar melhor a aprendizagem. Isso se evidenciou nas falas a seguir:

“No começo, ela [professora] só dava a atividade, não precisava mandar nada, nem foto, nem vídeo” (GD, Escola B, Estudante 4);

“Aí eles viram que a gente não tava fazendo e começaram a pedir foto e vídeo” (GD, Escola B, aluno 8).

Mello, Novaes e Telles (2020), ao analisarem possibilidades didático-pedagógicas para o ensino virtual na EFE, destacam que uma das questões preocupantes da forma como as aulas foram conduzidas no período de pandemia diz respeito à descaracterização da sequência didática. A aula deixou de ter início, meio e fim, limitando-se, muitas vezes, à realização de atividades encaminhadas aos estudantes, sem contato direto com o professor. De acordo com os autores, uma aula deve ser estruturada didaticamente em três momentos: “[...] no primeiro deles uma introdução, onde se apontam os objetivos da aula; um segundo momento com as práticas e as vivências propriamente ditas; e um terceiro momento de finalização, composto por reflexões e possíveis avaliações sobre as vivências” (MELLO; NOVAES; TELLES, 2020, p. 04)

Concordamos com os autores acima quanto à importância da sequência didática, que a aula não se resume a momentos de cumprimento de tarefas ou a mera reprodução das atividades solicitadas pelo professor. Entendemos, assim como Soares *et al.* (2014, p. 87), “[...] a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão do aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”. Por isso, é indispensável numa aula, em seus diferentes momentos, o diálogo entre aluno-professor e entre os estudantes, seja na apresentação dos propósitos dela, na definição de acordos, na construção coletiva de conhecimentos e formas de movimentar-se, na avaliação do processo ou na definição de novos acordos.

Entende-se que possibilitar a direção da apreensão do aluno, como Soares *et al.* (2014) mencionam, conduz-nos a exaltar quem faz a aula acontecer: o professor. A palavra “aula” passa a ser identificada na fala dos estudantes após o início dos encontros síncronos via *Meet*, com a presença do professor:

“Tinha aula de EF, que tinha que mostrar, que fazer alongamento” (GD, Escola A, estudante 1).

Por isso, rebatemos a tendência de pensamento daqueles que acreditam que o ensino é possível sem professor, por conta própria, minimizando a sua importância. Nóvoa e Alvim (2021) comentam que é ilusão acreditar que a escola enquanto ambiente físico acabou e que o conhecimento especializado do professor será substituído pelas tecnologias. O professor é responsável pela construção de um espaço público comum de educação, que se dá na escola, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro.

A importância do professor foi evidenciada quando os estudantes manifestaram a falta dele:

“Foi bem difícil, não ter totalmente o auxílio dos professores [...]” (GD, Escola B, estudante 1).

Constatou-se também que o distanciamento da relação com o professor no ERE afetou a aula enquanto espaço de trocas, isto é, a pedagogia do encontro foi fragilizada (NÓVOA; ALVIM, 2021), conforme evidenciado nas falas abaixo:

Teve muita coisa que a gente deixou de aprender porque não tinha uma pessoa contigo falando... (GD, Escola A, estudante 1).

Eu acho que nada se compara à aula presencial, nenhum vídeo, nenhum texto, nenhum formulário, nada. A explicação do professor na tua frente é muito melhor que um vídeo, porque tu vais ter contato com ele, poder falar com ele e por vídeo tu não consegues, por mais que tu mandes mensagem (GD, Escola B, estudante 8).

Quando o estudante 1 menciona que se “deixou de aprender” por não ter o professor presente ou o estudante 8 que “a explicação do professor na tua frente é muito melhor”, eles destacam a importância do docente nos processos de ensino e de aprendizagem. É o professor quem coloca algo sobre a mesa (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018; LARROSA, 2019), não apenas coloca, mas também instiga os estudantes a se envolverem com o tema e os auxilia a conseguirem apropriar-se dele.

Em ambas as escolas e turmas, houve o entendimento por parte dos estudantes de que EF é movimentar-se. Isso nos ajuda a compreender quando o estudante 8 diz que

“nada se compara ao presencial”. Por esse motivo, compreende-se que eles não reivindicam o uso das tecnologias digitais nas aulas de EF no retorno às aulas presenciais. Essa é uma particularidade desse componente curricular, diferente de outros, conforme percebeu-se nos grupos de discussão:

Pesquisador: E vocês acham que é possível usar a tecnologia para alguma coisa ligada à EF?

Estudantes: Não! [Todos entendem que não].

Estudante 6: Acho que não, melhor é a prática mesmo.

Estudante 4: Na EF, acho que não, mas nas aulas normais, sim (GD, Escola B)

Pesquisador: E daquilo que vocês fizeram na pandemia, em casa, tem alguma coisa que vocês acham que dá para continuar fazendo?

Estudante 4: É que é muito mais legal aqui!

Estudante 1: É, o espaço é maior... tudo é melhor (GD, Escola A)

A especificidade da EF, o movimento humano, manifesta-se na fala do aluno 6 na expressão “prática mesmo”, mas que necessita, como mencionamos anteriormente, de um professor e de um local para se materializar, no caso, a escola. A escola, na compreensão dos estudantes, possui espaços adequados para movimentarem-se, o que torna a aula mais “legal”, diferente das vivências que fizeram em casa, onde tiveram que adaptar materiais e desenvolver atividades, na maioria das vezes, nos limitados espaços em que residiam. Nesse sentido, a escola amplia as possibilidades de experimentação corporal, pois tem um docente que é responsável por criar condições para que isso ocorra e espaços físicos adequados para as práticas corporais.

O ERE, para a EFE, teve limitações, especialmente porque o corpo não pode ser vivido na sua plenitude nas relações pedagógicas. Os resultados da pesquisa, a partir da percepção dos estudantes, mostram-nos que aprender a partir da relação presencial com o outro é fundamental. Hildebrandt-Stramann (2005) nos diz que “os sentidos estão no corpo, por isso a experiência do mundo da vida é um tipo de experiência cinestésica. Nós ouvimos um som afinado, nós cheiramos um cheiro forte, nós vemos uma cor pastel” (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2005, p. 86). Acrescentado, de acordo com Gonçalves (2014) “o corpo é o lugar onde a transcendência do sujeito articula-se com o mundo, ou seja, sentir, pensar e agir se fundem na experiência de ser do homem, como ser-no-mundo.

Dito isso, podemos afirmar que o uso de tecnologias digitais por si só não garante o interesse dos estudantes pelos temas de estudo, ao menos na EFE, mesmo em tempos em que elas se fazem cada vez mais presentes na vida deles. Como exemplo, remetemo-nos ao uso do *WhasApp* pelos estudantes. Os estudantes do 9.º ano possuíam um grupo da turma. Contudo, constatamos que não havia muito diálogo sobre a EF:

Aluno 8: EF nós falamos pouco. Todo mundo sabe fazer...

Aluno 5: O que mais se pergunta é se vai ser vôlei ou futsal.

Aluno 8: É, ou se vai ter handebol ou algum jogo...

Aluno 5: Mas no geral não se fala da EF, porque não tem o que falar...  
(GD, Escola B)

As tecnologias digitais são meios que o professor pode utilizar para a construção do conhecimento, na arte de ensinar. Nesse sentido, cabe ao professor construir situações didático-pedagógicas que instiguem os estudantes a terem o que falar, isso pode emergir se as práticas corporais forem tematizadas. O professor, de acordo com Masschelein e Simons (2018), é uma figura pedagógica que habita a escola, que tem uma arte especial de disciplinar e apresentar. Não de disciplinar no sentido de submissão, mas como uma técnica de focar a atenção para algo que encoraja, envolve e convida o estudante a participar.

A arte de apresentar não é apenas a arte de tornar algo conhecido; é a arte de fazer algo existir, a arte de dar autoridade a um pensamento, a um número, a uma letra, a um gesto, a um movimento ou a uma ação. Nesse sentido, ela traz esse algo para a vida (MASSCHELEIN; SIMONS, 2018, p. 135).

Se o professor habita a escola, o que Young (2007) tem a nos dizer sobre a pergunta: Para que servem as escolas? O autor nos remete a refletir sobre a questão do conhecimento. A escola não pode limitar-se ao conhecimento atrelado à experiência de vida e ao conhecimento local dos estudantes fora da escola, mas esse pode ser o ponto de partida. Para Young (2007, p. 1294), as escolas “capacitam ou podem capacitar jovens a adquirir o conhecimento, que, para a maioria deles, não pode ser adquirido em casa ou em sua comunidade, e para adultos, em seus locais de trabalho”. Ela deve proporcionar aos estudantes o acesso ao conhecimento poderoso, que é um tipo de conhecimento que fornece explicações ou novas formas de pensar a respeito do mundo.

A pandemia mostrou, mais do que nunca, a relevância da escola; por isso, reforçamos sua defesa de ataques que ela tem sofrido e que questionam sua legitimidade. Defendemos que a escola tenha liberdade para exercer sua função social. A escola, segundo Masschelein e Simons (2018), é um tempo separado da família, onde a experiência proporcionada permite o confronto com as coisas públicas disponíveis para uso livre e novo, ou seja, não pode ser corrompida com os propósitos de ideologias neoliberais. Além disso, reforçamos a defesa do professor, no sentido de que ele tenha autonomia para exercer seu ofício de ensinar.

Entendemos que a escola é, antes de tudo, um local de encontro. Encontro de pessoas, de culturas e com o conhecimento. É também lugar de confronto de ideias e de diferentes

compreensões do mundo, de construção e de reconstrução do conhecimento. As falas dos estudantes dos Anos Finais, mesmo com todos os esforços realizados no ERE, permitem-nos afirmar que “estar na escola” e “estudar na presença do professor” se faz necessário. Portanto, opomo-nos aos movimentos que tentam enfraquecer o lugar da escola na sociedade atual, conforme Nóvoa e Alvim (2021) argumentam: “Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do ‘consumismo pedagógico’ e do ‘solucionismo tecnológico’” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 03).

## **PARA ALÉM DA SAÚDE E DA SOCIALIZAÇÃO**

Para discutirmos – Para que servem as aulas de EF? –, partimos da retomada de sua origem e inserção no contexto escolar. A EF é fundamentada numa concepção eurocêntrica de mundo, da Idade Moderna, que se constitui junto com a Revolução Industrial, tendo como base princípios como a cientificidade, a utilidade, a disciplina e a constituição de uma moral patriótica, vislumbrados pelo movimento ginástico europeu (SOARES, 2001). Ela também é influenciada pela esportivização dos passatempos, que inicia na Inglaterra no século XIX e que, a partir de 1940, passa a ter como principal conteúdo o esporte que estimula a competitividade. É uma EF que reproduz, de forma acrítica, as práticas corporais externas à escola.

A partir do final da década de 1970 e início dos anos de 1980, de acordo com Caparroz e Bracht (2007), denuncia-se o ensino centrado no tecnicismo, mecanismo de reprodução das relações sociais capitalistas e se passa a mobilizar, nas discussões pedagógicas da EF, a função social da educação, influenciada por análises sociológicas de orientação marxista. Inicia-se a caminhada direcionada à construção de uma EFE com identidade própria, alicerçada em referenciais teóricos que pensam a escola e a Educação numa perspectiva crítica e emancipatória, que resultaram no Movimento Renovador e no surgimento de abordagens de ensino críticas, entre as quais se destacam: a Crítica-Superadora, Concepções Abertas no Ensino da EF, a Crítico-emancipatória e a EF Cultural, sem desmerecer as demais que emergiram a partir desse período.

Na construção de uma nova EFE, alguns embates e mal-entendidos merecem ser lembrados. Um deles, mencionado por Bracht (2003, p. 48-49), é o “‘pré-conceito’ de que o que se estava propondo, nesse caso, era transformar a EF num discurso sobre o movimento, retirando o movimentar-se do centro da ação-pedagógica em EF”. Soma-se a esse preconceito,

a compreensão errônea de que criticar o esporte de rendimento como modelo para a EFE era uma manifestação contrária ao ensino do esporte na escola.

González e Fensterseifer (2009) problematizam se conseguimos avançar na construção de uma nova identidade, ao afirmarem que a EFE se encontra entre o “não mais” e o “ainda não”. Em outras palavras, rompemos com o paradigma da aptidão física e do esporte de rendimento que a legitimava, mas questionam se consolidamos, a partir do Movimento Renovador, uma EFE crítica tal como se almejou, pois ainda temos dificuldade de pensá-la e desenvolvê-la.

Frente a esse contexto, perguntamo-nos: que EF foi desenvolvida nos anos 2020 e 2021, no período da pandemia de Covid-19? O retorno à presencialidade auxiliou os estudantes a repensarem o lugar dela na sua formação? As respostas dos estudantes sobre a relevância dela destacam aspectos relacionados à coletividade, à socialização e à importância do movimento:

A EF meio que motiva as pessoas e dá mais energia porque, tipo, antes da pandemia, eu pensava “ah, vamos pra quadra pra parar de escrever um pouco e tal”. Aí, quando tu ficas em casa, sozinha, só as atividades sendo mandadas e mais ninguém pra fazer com a gente, muita gente não fez. Eu também fui uma que não fiz porque não dava motivação. Mas quando voltou agora “ah, agora vamos jogar vôlei com todo mundo” (GD, Escola A, estudante 2).

Eu acho que principalmente pra gente socializar com nossos colegas, um momento em que a gente pode conversar, trocar ideias (GD, Escola B, estudante 8).

Eu senti muita falta na pandemia, porque a gente não se encontrava. O esporte, a gente tinha que praticar com a parede... ou era meu irmão, mas geralmente ele tinha pouco tempo pra isso (GD, Escola A, estudante 8)

Os estudantes sentiram falta da convivência, das trocas e das interações. Em estudo das produções científicas, realizado por Neuenfeldt *et al.* (2022) sobre a EFE no período de pandemia de Covid-19, constatou-se que, apesar dos esforços das escolas e professores, do uso de diferentes tecnologias digitais e estratégias de ensino, no ERE, as principais dificuldades se apresentaram no desenvolvimento das dimensões atitudinal e procedimental.

Por outro lado, será a socialização mencionada pelos estudantes o que justificaria a EF na escola? Bracht *et al.* (2005) destacam que não há nenhuma conotação negativa se a EF buscar a sua legitimidade na escola por intermédio das suas contribuições para a socialização. Contudo, o uso dessa categoria, assim como da promoção do desenvolvimento/formação integral tornou-se um discurso generalizante. Outros componentes curriculares também podem ter essa incumbência, não sendo, portanto, específica da EF, diz-nos o autor.

Entendemos que sustentar a presença da EF no currículo apenas na socialização é arriscado, pois a resposta estaria mais próxima do “Aindano” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010). A EF tem a responsabilidade de apresentar aos estudantes a diversidade da cultura corporal de movimento, práticas corporais que fazem parte de uma construção histórica. Contudo, a relação a ser construída não se limita à experimentação das práticas corporais, a aula de EF é também responsável pela formação de estudantes que se compreendam como sujeitos situados em um contexto social que pode ser transformado, se necessário for, em um mundo melhor, sem discriminações sociais e que respeite as diferenças. A EF, numa perspectiva crítica, deve romper com a compreensão que a limita à reprodução do conhecimento, mostrando aos estudantes que podemos construir e ressignificar as práticas corporais. Por isso, a EF deve ser um lugar diferente, não pode ser um espaço de fortalecimento de preconceitos, tais como as mulheres têm sofrido na prática de esportes com contato físico, o homem na dança ou de exclusão dos menos habilidosos e aptos fisicamente.

Há outros argumentos para uma reflexão sobre o lugar da EF na escola, como, por exemplo, olhar para a apropriação do conhecimento poderoso pelo estudante, mencionado por Young (2007), que nos remete a discutir sobre no que a EFE difere daquilo que o estudante já conhece ou faz fora da escola. O estudante 8 menciona que a EF também é um lugar de “trocar ideias”, que nos permite vislumbrar uma EF, como menciona Bracht (2003, p. 54), que seja “nem movimento *sem* pensamento, nem movimento e pensamento, mas, sim, *movimentopensamento*” (BRACHT, 2003, p. 54).

Nessa direção, a experimentação das aulas no ERE possibilitou outras aprendizagens, conforme destacam os estudantes abaixo:

Eu acho que foi bom pra gente criar o hábito de fazer pesquisas e pensar na saúde, se manter em forma. É pra vida isso... E o desejo por conviver, ter mais contato com as pessoas (GD, Escola A, estudante 1).

Eu aprendi ali nesse tempo que não basta apenas tu chegar ali e fazer as atividades, tu tens que realmente se comprometer e entender o assunto pra depois fazer as coisas (GD, Escola A, estudante 2).

A fala do estudante 1 exalta o desenvolvimento do “hábito de fazer pesquisas” e o estudante 2, a consciência de que estudar exige “se comprometer”. Não há dúvidas de que o ensinar pela pesquisa é uma possibilidade metodológica também para a EF. Demo (2007) já vem defendendo, há tempos, que o fazer e o refazer-se na e pela pesquisa é o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos, tais como a família, a roda de amigos, o ambiente de trabalho etc. “A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória

do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 2007, p. 08).

No ERE, os estudantes tiveram que ser mais autônomos na busca por informações e na construção do conhecimento. Esse movimento é importante; porém, ressaltamos que ensinar pela pesquisa não é apenas solicitar tarefas. Frente ao mundo de informações disponíveis na *internet*, os estudantes poderão elaborar e entregar algo apenas para “cumprir a demanda”, segundo evidenciaram alguns relatos. Demo (2007, p. 7) é enfático ao dizer que “a aula copiada não constrói nada de distinto”. O ensino pela pesquisa deve proporcionar a construção e a reconstrução permanente do conhecimento, provocando a criticidade e o aprender a aprender, que se alinham à perspectiva de uma EF crítica.

O ERE proporcionou aos estudantes refletirem sobre a importância da EF: “pensar na saúde, se manter em forma. É pra vida isso...”. Portanto, reconhece-se o seu valor também quanto à saúde, para além de um momento com fim em si mesmo na aula. A EF não se restringe ao saber-fazer, engloba também um saber sobre esse fazer. Aqui, recorremos a González e Fensterseifer (2010), que nos dizem que a EF tem responsabilidade com o conhecimento produzido, que vai muito além do “exercitar-se”. Por isso, os autores entendem que a EF deve tratar dos conhecimentos relativos: “a) às possibilidades dos seres humanos de movimentar-se; b) às práticas corporais sistematizadas, vinculadas ao campo do lazer e à promoção da saúde; c) às estruturas e representações sociais que atravessam esse universo” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 13).

As compreensões dos estudantes aqui apresentadas nos permitem defender a EFE, assim como Masschelein e Simons (2018) defendem a escola. Da mesma forma, recusamo-nos a endossar sua condenação. Corroboramos o pensamento dos autores de que a escola é um lugar diferenciado da sociedade; ela, quanto à sua especificidade, oferece a experiência de ser estudante, não de ser filho ou filha, pois suspende os laços de família ou do Estado. “A pragmática da escola é exatamente essa: ela oferece a experiência de ser sem destino, mas de ser capaz de encontrar seu próprio destino” (LARROSA *et al.*; MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 210). E, nesse sentido, a EFE, numa perspectiva crítica, também deve oferecer aos estudantes uma experiência diferente das práticas corporais que fazem na rua ou em clubes. Ela deve tematizar os saberes que os estudantes trazem consigo, com vistas a ampliar a visão de mundo deles, possibilitando-lhes novas vivências, aprendizagens e reflexões.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pesquisa teve como objetivo discutir o lugar da escola e da EF a partir da experiência de estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, com as aulas no ERE, no período da pandemia da Covid-19.

Evidenciou-se, a partir do retorno às aulas presenciais, a importância da escola enquanto lugar de estudo e de convivência. É um equívoco pensar que as tecnologias digitais podem substituí-la. Da mesma forma, reconhece-se a relevância do professor, o que foi constatado nas dificuldades dos estudantes para realizar as atividades encaminhadas no período em que não havia encontros virtuais síncronos.

Quanto à relevância da EFE, os estudantes querem vivenciá-la na escola, sendo a socialização e as contribuições para a saúde os principais aspectos destacados, além de considerarem que a escola possui melhor infraestrutura física. Na compreensão dos estudantes a EF se constitui em tempo e espaço para experimentação das práticas corporais. Contudo, eles reconhecem que terem desenvolvido trabalhos de pesquisa durante a pandemia foi algo relevante e que o estudo teórico de temáticas pode ser agregado nas aulas presenciais.

Em consonância com o papel da escola, a EFE, pensada numa perspectiva crítica, pode ampliar a compreensão dos estudantes. A EF pode partir da tematização da experiência de vida dos estudantes, mas deve possibilitar que eles se sintam “empoderados por meio do conhecimento”, para modificar o ambiente em que vivem. A pesquisa apresenta indícios de que isso é possível na medida em que ela se torna também um lugar para pesquisar e trocar ideias, alinhando a vivência corporal à construção de conhecimentos sobre o movimentar-se. Dessa forma, a EFE torna-se lugar de resistência contra práticas excludentes e discriminatórias que não reconhecem as diferenças e que continuam a negar a diversidade da cultura corporal de movimento.

Reforçamos a relevância da escola como lugar onde se amplia a visão de mundo dos estudantes, onde concepções diferentes das que se tem na família são apresentadas. Por isso, concordamos que a escola precisa ser um lugar para experimentar coisas diferentes daquelas que já se conhece, espaço para errar, desconstruir e reconstruir. Nesse sentido, acredita-se que a escola seja berço de resistência e de reivindicação de uma sociedade melhor, e é dessa escola que a EF faz parte.

Com relação à pergunta: Para que servem as aulas de EF? Mantê-la viva, sem respostas definitivas, é essencial para que constantemente reflitamos sobre o lugar dela na escola. Além disso, precisamos manter presente o compromisso da EF com a produção de conhecimentos

que auxiliem os estudantes a analisar criticamente a realidade em que vivem e, conseqüentemente, tenham subsídios para transformá-la.

## REFERÊNCIAS

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari K. **A investigação qualitativa em educação**. Porto/Portugal: Porto Editora, 1994.

BRACHT, Valter. **Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 2 ed. Ijuí: UNIJUI, 2003.

BRACHT, Valter *et al.* **Pesquisa em ação: educação física na escola**. 2 ed. Ijuí: UNIJUI, 2005.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Curitiba, v. 28, n. 2, p. 21-37, jan. 2007. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/viewFile/53/61>. Acesso em: 23 mai. 2021.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista Com Censo: Estudos Educacionais do Distrito Federal, Brasília**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago. 2020. Disponível em: <http://www.periodicos.se.df.gov.br/index.php/comcenso/article/view/924>. Acesso em: 26 ago. 2021.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

DOS SANTOS, Any Gracyelle Brum *et al.* Diagnóstico das Aulas de Educação Física no Estado do Rio Grande do Sul durante a Pandemia da Covid-19. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 2, e1300, 2021. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v11i2.1300>

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, São Paulo, n. 36, p. 86-101, set./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>. Acesso em: 25 maio 2021.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educação**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: Pensando saídas do não lugar da escola I. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 09-24, set., 2009.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “Não mais” e o “Ainda não”: Pensando saídas do não lugar da escola II. **Cadernos de Formação RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 10-21, mar., 2010.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Experiência: uma categoria central na Teoria Didática das Aulas Abertas. In.: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Textos Pedagógicos sobre o ensino da Educação Física**. 3 ed. Ijuí: UNIJUI, 2005. p. 79-98.

LARROSA., Jorge. *et al.*; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A escola, gestos e materialidades. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Autêntica, 2021. p. 195-221.

LARROSA, Jorge. **Esperando não se sabe o quê**. Belo Horizonte: Grupo Autêntica, 2019.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

MELLO, João Gabriel de; NOVAES, Renato Cavalcanti; TELLES, Silvio de Cassio Costa. Educação Física Escolar a Distância: Análise de Propostas para o Ensino Remoto. **EaD em Foco**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, e1094, 2020. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v10i3.1094>

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**: 3 ed. Ijuí: Unijuí: 2016.

- NEUENFELDT, Derli Juliano *et al.* Educação Física Escolar no período de pandemia do Covid-19: reafirmando antigas práticas pedagógicas ou emergindo novas possibilidades? In: MIRANDA, N. P. de; MELLO, R. G. (Org.). **Educação em Foco: Tecnologias digitais e Inovação em práticas de ensino.** v. 3. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2022. p; 303-322. DOI: <http://10.47402/ed.ep.c202297723936>
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS Nº 350.** 2021. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.
- SANTANA, Camila Lima Santana e; SALES, Kathia Marise Borges. Aula em casa: Educação, tecnologias digitais e pandemia COVID-19. **Interfaces Científicas**, Aracaju, v. 10, n. 1, p. 75-92, 2020. DOI: <https://doi.org/10.17564/2316-3828.2020v10n1p75-92>
- SANTOS, Boaventura de Sousa. **A cruel pedagogia do vírus.** Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 2 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2001.
- SOARES, Carmen Lúcia *et al.* **Metodologia do ensino de educação física.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.
- YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 mar. 2022.
- VAGO, Tarcísio Mauro. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: <http://10.5216/rpp.v25.66952>
- WELLER, Wivian; PFAFF, Nicolle. **Metodologia da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática.** 3 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2018.