



## Dealing with body culture knowledge during the pandemic of COVID-19: reality and possibilities

## Trato com o conhecimento da cultura corporal durante a pandemia da COVID-19: realidade e possibilidades

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira<sup>(1)</sup>; SANTOS, Petra Schneider Lima dos<sup>(2)</sup>; SILVA, Vinícius Tenório Moraes<sup>(3)</sup>; SILVA, Luis Fernando Farias<sup>(4)</sup>.

<sup>(1)</sup>  0000-0002-2689-5020; Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca, Alagoas (AL), Brasil. [Joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br](mailto:Joelma.albuquerque@arapiraca.ufal.br)

<sup>(2)</sup>  0000-0001-5620-3729; Educação Básica da Rede Municipal de Arapiraca. Arapiraca, Alagoas (AL), Brasil. [Petra.edf@gmail.com](mailto:Petra.edf@gmail.com)

<sup>(3)</sup>  0000-0003-4810-6923; Universidade Federal de Alagoas. Arapiraca, Alagoas (AL), Brasil. [Vinicius.moraes@arapiraca.ufal.br](mailto:Vinicius.moraes@arapiraca.ufal.br)

<sup>(4)</sup>  0000-004668-4603-07; Universidade Federal de Alagoas. Cidade, Arapiraca, Alagoas (AL), Brasil. [Luis.farias@arapiraca.ufal.br](mailto:Luis.farias@arapiraca.ufal.br)

O conteúdo expresso neste artigo é de inteira responsabilidade dos/as seus/as autores/as.

### ABSTRACT

The pedagogical activities that are systematized and analyzed in this article were developed by the PIBID Physical Education group of the Federal University of Alagoas, Arapiraca Campus. It had the objective to critically analyzing the reality and the possibilities of dealing with the knowledge of corporal culture, developed through the PIBID Physical Education from UFAL/Arapiraca Campus, in elementary school II, in the pandemic context, facing the necessary elevation of human cultural formation, and overcoming the current production mode of existence - capitalism. For this, we used the philosophical categories reality and possibilities, which make up the dialectical historical materialist method of knowledge, with which we seek approximations. The methodology used is that of the systematization of experiences. The results were systematized according to the curricular principles for the selection and methodological treatment of knowledge. It was found that the reality of deep social inequality prevented a significant part of the population from having access to school knowledge, and that, contradictorily, revealed possibilities to deal with the contents in a systematic way. It is concluded that the possibilities are related to the formation of teachers based on a consistent theoretical basis that allows them to face the identified problems.

### RESUMO

As atividades pedagógicas que são sistematizadas e analisadas neste artigo, foram desenvolvidas pelo núcleo do PIBID Educação Física da Universidade Federal de Alagoas, do Campus Arapiraca. Teve como objetivo analisar criticamente a realidade e as possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal, desenvolvido através do PIBID Educação Física da UFAL/Campus Arapiraca, no Ensino fundamental II, no contexto pandêmico, frente à necessária elevação da formação cultural humana, e a superação do atual modo de produção da existência – o capitalismo. Para tanto, utilizou-se das categorias filosóficas realidade e possibilidades, que compõem o método de conhecimento materialista histórico dialético, com o qual buscamos aproximações. A metodologia utilizada é a da sistematização de experiências. Os resultados foram sistematizados de acordo com os princípios curriculares para a seleção e o trato metodológico com o conhecimento. Constatou-se que a realidade de profunda desigualdade social impediu uma parte significativa de acessar o conhecimento escolar, e que, contraditoriamente, revelou possibilidades para se tratar os conteúdos de forma sistemática. Conclui-se que as possibilidades estão relacionadas com a formação de professores fundamentada em uma consistente base teórica que permita o enfrentamento das problemáticas identificadas.

### INFORMAÇÕES DO ARTIGO

#### *Histórico do Artigo:*

Submetido: 04/03/2022

Aprovado: 22/08/2022

Publicação: 10/10/2022



#### **Keywords:**

physical education,  
remote teaching, teacher  
formation

#### **Palavras-Chave:**

educação física, ensino  
remoto, formação de  
professores

## **Introdução**

Este artigo se refere ao trabalho pedagógico desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), em especial, na área da Educação Física, em uma escola da zona rural do município de Arapiraca, com turmas do Ensino Fundamental II. O PIBID é um programa gerido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) que busca aproximar a Universidade da escola, buscando a melhoria e o incentivo à carreira do magistério, contribuindo para o aperfeiçoamento da formação de docentes (BRASIL, 2010).

As atividades pedagógicas que são sistematizadas e analisadas neste artigo, foram desenvolvidas pelo núcleo do PIBID Educação Física (PIBIDEF) da Universidade Federal de Alagoas (UFAL), do Campus Arapiraca. O sub projeto, iniciado no segundo semestre de 2020, apresentava resultados esperados para a formação dos bolsistas, dentre os quais destacamos, a “compreensão dos objetivos de ensino aprendizagem do componente curricular Educação Física no âmbito escolar e diversificação nas possibilidades de aplicação dos conteúdos da Educação Física” (Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência [PIBID], 2019, p. 9).

Considerando-se que em meados de março/abril de 2021, diante do grande número de óbitos (em 6 de abril, chegou-se a 4.068) e, àquela altura, também, do atraso da vacinação no Brasil, o início das atividades do ano letivo na escola se deu ainda, de forma remota, ou seja, pautada em uma reorganização do trabalho pedagógico, o que se refletiu nas ações do PIBIDEF, as quais sofreram uma mudança quanto ao planejado, de forma a dialogar com a realidade posta. O subprojeto PIBIDEF, partindo da teoria Crítico-Superadora da Educação Física, a situa como “uma disciplina que trata, pedagogicamente, na escola, do conhecimento de uma área denominada aqui de cultura corporal” Coletivo de Autores (1992, p.61), e que a cultura corporal, por sua vez, enquanto objeto de estudo desta área, é

O fenômeno das práticas cuja conexão geral ou primigênia – essência do objeto e o nexos interno das suas propriedades - determinante do seu conteúdo e estrutura de totalidade, é dada pela materialização em forma de atividades – sejam criativas ou imitativas - das relações múltiplas de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e outras, subordinadas às leis histórico-sociais. (Escobar & Taffarel 2005, s.p.).

Assim, o objeto de estudo, elemento caracterizador da área da Educação Física, ter como característica essencial sua materialização em forma de atividades, sinaliza questões importantes que se confrontam com a necessidade de organizar o trabalho pedagógico de forma remota, no período pandêmico de isolamento social, relacionadas à realidade e as possibilidades de se concretizar um processo de ensino-aprendizagem em uma área, que trata

de atividades (particularmente corporais), como jogos, esportes, ginásticas, danças ou outras, que constituem seu conteúdo, Coletivo de Autores, (1992, p.61).

Reforçamos essa problemática, recuperando outro aspecto das atividades próprias da cultura corporal, a saber:

O modelo inicial do qual parte essa atividade prática objetiva impregna-se da subjetividade de sentidos lúdicos, estéticos, artísticos, agonistas, competitivos, ou outros, que se relacionam com a realidade da própria vida do sujeito que age e com as suas motivações particulares. Desse modo ele usufrui da sua produção na própria objetivação ou materialização da experiência prática, sendo intrínseca ao valor particular que ele lhe atribui a unidade indissolúvel entre o interior e o exterior, entre o subjetivo e objetivo. (Escobar & Taffarel, 2005, s.p.).

Portanto, se o trato com o conhecimento, a organização escolar, e a normatização escolar, que condicionam a dinâmica curricular, Coletivo de Autores (1992, p. 29), nas condições já conhecidas das escolas públicas brasileiras já apresenta limites (como problemas de infraestrutura, ausência de materiais adequados, desvalorização dos profissionais da educação, entre outros), e com o ensino remoto isso se complexificou ainda mais. O Ensino remoto (ER), que se deu através de plataformas digitais nunca anteriormente utilizadas com a maioria das crianças e jovens para fins de estudos. Além disso, a lógica das plataformas disponíveis é alheia ao coletivo escola, pois foram pensadas por empresas com objetivos de expansão de negócios, venda de pacotes prontos, e não pelos educadores com objetivos pedagógicos adequados. Além disso, exigem o uso de equipamentos eletrônicos compatíveis, com conectividade à rede mundial de computadores, e memória com capacidade razoável.

Ocorre que, no Brasil, os investimentos na Educação são cada vez menores, repercutindo as consequências da Emenda Constitucional 95 (EC95), que congelou, os investimentos nas áreas sociais. A cada ano, com a alta da inflação, o valor fixado em 2016 [ano de aprovação da EC95], vem diminuindo cada vez mais, num contexto que exige maiores investimentos para garantir uma educação de qualidade no Brasil. Desde então, a omissão quanto ao Plano Nacional de Educação que previa o investimento de 10% do Produto Interno Bruto na educação é uma realidade. Além disso, o Fundo Social criado a partir da Lei do Pré-Sal, para investimento em áreas sociais também foi extinto, e os leilões deste patrimônio que garantiria recursos para o desenvolvimento social, caminha a passos largos na direção da privatização. Mas, por outro lado, as avaliações em larga escala não param [a exemplo da Prova Brasil], e os investimentos para fazer avançar a atuação de empresas privadas também não.

Diante da pandemia da COVID-19, e considerando que a forma adotada para a manutenção da escolarização da população brasileira neste período foi o ensino remoto, os

investimentos para sua concretização deveriam se ampliar. Mas, foi todo o contrário. Como exemplo, além dos acima descritos, o governo Bolsonaro negou, através de vetos ao Projeto de Lei vindo da Câmara e do Senado que definiria onde iria ser aplicado o dinheiro do Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações, em dezembro de 2020, a obrigatoriedade da implementação de internet banda larga, em "velocidades adequadas", em todas as escolas públicas do país, principalmente naquelas fora das zonas urbanas até 2024<sup>1</sup>. É importante destacar que o trabalho do PIBIDEF foi realizado em uma escola da zona rural, e isto teve um significado importante para este contexto, como veremos nos dados sistematizados.

Para que se registre a dimensão do impacto da adoção do ER no Brasil, recuperamos alguns dados do Censo Escolar 2019 que contribuem para justificar a incursão realizada no presente artigo. Em primeiro lugar, destacar que nos valem os dados de 2019, para explicitar como o Brasil se encontrava quando iniciou o período pandêmico. O primeiro dado que consideramos relevante é o de matriculados na Educação Básica, que segundo o censo escolar, era da ordem de 47.874.246. Destes, se somarmos as redes estadual e federal, constatamos que juntas estas são responsáveis por 15.711,84, e a rede municipal, por 23.027,621. Ou seja, as redes públicas são responsáveis por 38.739,461 [80,91%] e a rede privada, por apenas 9.045.877 [19,09%]. Só este dado seria suficiente para demonstrar a necessidade de investimentos públicos, na educação pública, ainda mais em um momento de fragilidade social generalizada como vem sendo o período da pandemia.

Dados acerca do acesso dos brasileiros à Tecnologia da Informação e Comunicação (TICs), são relevantes para complementar a dimensão do problema em que o PIBIDEF esteve inserido nos dois últimos anos. Dados da “Pesquisa sobre o Uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nos Domicílios Brasileiros”, Tic Domicílios (2019), apontam a desigualdade social referente ao acesso a esse patrimônio da cultura humana contemporânea. Destes dados, destacamos: a) que 20 milhões de domicílios não possuem Internet (28%), e esse número sobe além dos 50% na área rural, e atinge os 50% nas classes D e E; b) Dos 71% dos lares que possuem internet, 44% é com fibra óptica, e 27% com conexão móvel, modem ou chip 3G/4G. Este dado, em nossa avaliação, se soma ao não ter acesso, pois o ensino remoto é quase que inviável com o mínimo de qualidade com uma conexão deste tipo; b) Quanto aos domicílios com computador: apenas 39% dos lares brasileiros possuem este equipamento, ou seja, 61% não tinham um equipamento básico necessário a um ensino remoto com alguma qualidade, já que temos críticas ao ER, que iremos expor ao longo da análise dos dados, e nas considerações finais. c) Quando ao tipo de acesso à Internet: 58% acessam a Internet somente pelo celular; na área rural este número é de 79%, e nas classes D e E 85% concentram uso exclusivo neste

---

<sup>1</sup> É possível observar o veto no Art.1º, parágrafo III, inciso 2º, onde se lê: “§ 2º Na aplicação dos recursos do Fust será obrigatório dotar todas as escolas públicas brasileiras, em especial as situadas fora da zona urbana, de acesso à internet em banda larga, em velocidades adequadas, até 2024”. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Atos2019-2022/2020/Lei/L14109.htm#promulgacao](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Atos2019-2022/2020/Lei/L14109.htm#promulgacao). A Lei final está disponível em: <https://static.poder360.com.br/2020/12/LEI-N-14-109-FUST-DOU.pdf>

equipamento. Ou seja, essa é a realidade da ampla maioria da população brasileira que frequenta as escolas públicas municipais. Assim, o processo de ensino-aprendizagem ser realizado através de um equipamento como este, tem seus objetivos inviabilizados. A experiência durante a pandemia nos permitiu quebrar com qualquer “romantização” da chamada sociedade da informação, sociedade do conhecimento.

Estes dados nos permitem situar o problema com o qual nos confrontamos. É possível ensinar Educação Física nestas condições? Quais os limites, quais as possibilidades? Nossa intenção aqui é realizar uma reflexão da experiência com o PIBIDEF, e para tanto, traçou-se o seguinte objetivo em particular: analisar criticamente a realidade e as possibilidades do trato com o conhecimento da cultura corporal, desenvolvido através do PIBID Educação Física da UFAL/Campus Arapiraca, no Ensino Fundamental II, no contexto pandêmico, frente à necessária elevação da formação cultural humana, e a superação do atual modo de produção da existência – o capitalismo -, que rebaixa a condição humana e fomenta a desigualdade social através da negação dos bens culturais socialmente desenvolvidos e historicamente acumulados, a exemplo da educação de qualidade para todos e todas.

Apontamos que a necessidade de possibilitar a propriedade [enquanto apropriação ativa] dos conhecimentos objetivamente produzidos pela humanidade através da escola, é condição para que as forças produtivas [fundamentalmente o trabalhador que produz a riqueza humana], ao invés de serem destruídas ou estagnadas [como no atual modo de produção dos bens necessários à vida], se desenvolvam, por contradição, em outra lógica na qual as relações capitalistas não sejam tomadas como as únicas e as últimas possíveis da sociabilidade humana. Esta é uma responsabilidade que cabe àqueles que reivindicam outra educação, e aqui, outra compreensão da função social da Educação Física na escola.

É fundamental, portanto, confrontar a realidade que recuperaremos neste artigo, com uma compreensão acerca de um projeto histórico, que segundo Freitas (1987, p.123), “enuncia o tipo de sociedade ou organização social na qual pretendemos transformar a atual sociedade e os meios que deveremos colocar em prática para sua consecução”. Assim, “a discussão sobre os projetos históricos subjacentes às proposições progressistas na área educacional é necessária para entendermos melhor a aparente (e só aparente) identidade do discurso ‘transformador’ nesta área.” (Freitas, 1987, p.123). É importante que esta experiência pela qual passou e vem passando a humanidade no que diz respeito à organização do trabalho pedagógico no momento da pandemia, não passe incólume às ciências, frente à tendência naturalizante da incorporação de um chamado “novo normal”, e que esta se torne objeto de análises rigorosas, que possam contribuir com o desenvolvimento teórico da ciência pedagógica, pois é na articulação entre o projeto histórico e uma ciência pedagógica, que se insere a teoria pedagógica e a teoria educacional:

A teoria educacional encerra uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico. Discute as relações entre educação e sociedade, que tipo de homem se quer formar, os fins da educação, entre outros aspectos. A teoria pedagógica, por oposição, trata do “pedagógico-didático”, de princípios norteadores do processo pedagógico (Freitas, 1987, p.136).

Neste sentido, a teoria pedagógica “procura as regularidades subjacentes a todo o processo pedagógico, com o apoio das disciplinas que mantêm estreita ligação com o fenômeno educacional e conjuntamente com as metodologias desenvolvidas a partir da aplicação dela a conteúdos específicos”. (Freitas, 1978, p. 136). Situar a experiência do PIBID Educação Física da UFAL/Campus Arapiraca, no contexto pandêmico, refletindo criticamente sobre a realidade (como síntese de múltiplas determinações), e as possibilidades identificadas a partir das contradições postas, poderá contribuir com um conjunto de estudos que neste momento se debruçam sobre a problemática do ensino remoto como a principal estratégia utilizada para garantir o acesso à educação no Brasil.

### **Parâmetros teórico-metodológicos para a sistematização da experiência**

Neste artigo, utilizou-se de duas categorias filosóficas que orientam a análise dos dados acerca da experiência do PIBIDEF no contexto pandêmico brasileiro. Trata-se das categorias “realidade e possibilidades”, Cheptulin (1982), que compõem o método de conhecimento materialista histórico dialético, com o qual buscamos aproximações. A metodologia utilizada é a da “sistematização de experiências” (Holiday, 2006), através do qual organizamos o conteúdo acerca do trato com o conhecimento.

O par dialético realidade/possibilidade enquanto instrumento do pensamento para a apropriação e compreensão do real, se localiza na necessidade humana de conhecer para transformar. As ações humanas para transformar a natureza e produzir os bens necessários à sua existência, ou seja, o trabalho, manifesta uma característica teleológica, quando o ser humano antevê em seu pensamento aquilo que deseja concretizar na realidade. No entanto, o ser humano, para antever no seu pensamento o que irá concretizar, necessita se apropriar das múltiplas dimensões do real, compreendendo as condições concretas que o permite produzir os bens necessários à sua existência. Dentre estes bens, estão os bens da Cultura Corporal [que se manifestam em forma de atividades particularmente corporais], objeto que a Educação Física se apropria para transformar/transpor didaticamente na escola enquanto conhecimento escolar.

As categorias da realidade e possibilidades se justificam na medida em que nos propomos a verificar o trabalho pedagógico da Educação Física no período pandêmico [sua realidade/e suas possibilidades] e discutir seu conteúdo a partir da necessidade de materializar

esse trabalho pedagógico como um trabalho educativo [possibilidades/realidade]. Ou seja, nos perguntamos acerca das possibilidades, diante da atual realidade, em atender a necessidade de garantir aos seres humanos aquilo que a natureza não garante, através do trabalho educativo, que é,

O ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado, concomitantemente, à descoberta de formas mais adequadas para atingir esse objetivo (Saviani, 2008, p. 13).

Isto significa dizer, no âmbito das teorias educacionais e pedagógicas, que os trabalhadores necessitam apropriar-se do valor positivo do conceito de “trabalho educativo”, no qual cabe ao processo educativo dirigir o desenvolvimento psíquico do indivíduo e não caminhar a reboque de um desenvolvimento espontâneo natural (Duarte, 1998). Dada a especificidade do objeto de estudo da Educação Física [a cultura corporal], é relevante destacar que esta insere-se na rubrica do trabalho não-material, “cujos produtos não se separam do ato de produção” (Saviani, 2008, p.12), e assim se manifestam suas atividades particulares (jogos, esportes, lutas, danças, ginásticas e outros). Sendo assim, estas categorias, nos permitem verificar o movimento, no real, das possibilidades de uma outra realidade, qualitativamente diferente, virem a se realizar. Analisar o trabalho pedagógico da Educação Física no período pandêmico, implica em observarmos detidamente as características e determinações do real, assim como das possibilidades desenvolvidas na escola concreta orientadas por uma teoria pedagógica crítica, e uma perspectiva de projeto histórico superador, para além do capital Mészáros (2002).

A experiência do PIBIDEF UFAL teve seu trabalho pedagógico orientado pelos pressupostos de uma teoria pedagógica crítica, a Pedagogia Histórico-Crítica; e pela teoria Crítico-Superadora da Educação Física. Ambas se inter-relacionam, e, do ponto de vista da realidade, consideram a sociedade essencialmente marcada pela divisão entre classes antagônicas, a qual se manifesta fundamentalmente nas condições de produção da vida material, assim, estar à margem da sociedade é um fenômeno inerente à própria estrutura da sociedade. A educação é entendida como inteiramente dependente da estrutura social, cumprindo aí a função de reforçar a dominação e legitimar a marginalização, sendo a forma específica de reproduzir a marginalidade social é a produção da marginalidade cultural e, especificamente, escolar. (Saviani, 2003, pp. 3-5). Desta forma, e reforçamos nossa opção teórica, pois

Uma concepção de Educação Física verdadeiramente edificada sob as bases científicas do conhecimento deve conter em seu arcabouço teórico o desenvolvimento de, minimamente, três níveis distintos e articulados de fundamentos: a dimensão filosófico-metodológica, a dimensão da teoria pedagógica e a dimensão da prática pedagógica. (Lavoura, 2020, p. 105).

Aprofundando os elementos da teoria Crítico-Superadora da Educação Física, quanto à organização do trabalho pedagógico, esta apresenta uma elaboração relevante acerca do “currículo” e da “dinâmica curricular”, que nos permite ter uma visão de conjunto da ação pedagógica do professor no trato com o conhecimento, que não se dá isoladamente, mas sobre as determinações da legislação vigente, das condições concretas da escola às quais seu trabalho está submetido.

O currículo, na pedagogia Histórico-Crítica é “o conjunto das atividades nucleares da escola”<sup>2</sup> (Saviani, 2015, p.289), e atrelado a este, está a noção de clássicos, que é o que “se firmou como fundamental, como essencial”, compreendido como um “critério útil para a seleção dos conteúdos do trabalho pedagógico”. (Saviani, 2015, p.287). Nesta esteira, para a teoria Crítico-Superadora da Educação Física, uma concepção de currículo escolar deve estar vinculada a um projeto político-pedagógico, onde se destaca a função social desta disciplina no interior da escola.

[...] o currículo escolar representaria o percurso do homem no seu processo de apreensão do conhecimento científico selecionado pela escola: seu projeto de escolarização. Nesse projeto a função social do currículo é ordenar a reflexão pedagógica do aluno de forma a pensar a realidade social desenvolvendo determinada lógica. Para desenvolvê-la, apropria-se do conhecimento científico, confrontando-o com o saber que o aluno traz do seu cotidiano e de outras referências do pensamento humano: a ideologia, as atividades dos alunos, as relações sociais, entre outras. (Coletivo de Autores, 1992, p. 27).

O currículo, que tem como eixo a construção do pensamento teórico/científico do aluno através da constatação, interpretação, compreensão e explicação da realidade social complexa [articulados através dos ciclos de escolarização], de forma que este formule uma síntese no seu pensamento, à medida que vai se apropriando do conhecimento científico universal sistematizado pelas diferentes ciências, se materializa na dinâmica curricular, que é um movimento da escola que expressa e constrói uma base material capaz de realizar o projeto de

---

<sup>2</sup> Saviani justifica esta compreensão apontando que “se tudo o que acontece na escola é currículo, se se apaga a diferença entre curricular e extracurricular, então tudo acaba adquirindo o mesmo peso; e abre-se o caminho para toda sorte de tergiversações, inversões e confusões que terminam por descaracterizar o trabalho escolar”. (Saviani, 2015, P.289).

escolarização do ser humano, a qual é constituída por três polos: o trato com o conhecimento, a organização escolar e a normalização escolar. (Coletivo de Autores, 1992, pp. 26-29).

Neste texto, destacamos o “trato com o conhecimento”, e buscamos estabelecer as relações com a normatização escolar e a sua estrutura, no contexto da educação brasileira em tempos de pandemia, pois para que o trato com o conhecimento se materialize, não basta haver o conhecimento sistematizado, é necessário que haja as condições para que este seja tratado adequadamente e apropriado pelos alunos. Para a teoria Crítico-Superadora da Educação Física o “trato com o conhecimento”, não ocorre sem que haja um espaço e um tempo, nos quais será articulada a direção do conhecimento a ser apresentado ao aluno, ou seja, a seleção do próprio conhecimento e sua organização lógica e metodológica no currículo escolar. Em síntese, a concepção de dinâmica curricular está organizada em:

- i) trato com o conhecimento, que se desdobra na seleção, organização e sistematização lógica e metodológica do conhecimento; ii) organização escolar, que diz respeito à organização das condições espaço-temporais necessárias para aprender; e iii) normatização, que trata do sistema de normas, padrões, registros, regimentos, modelos de gestão, estrutura de poder e sistema de avaliação. (Gama & Prates, 2020, p. 65).

Gama (2015) em sua tese de doutorado, recupera a dinâmica curricular e adensa os princípios curriculares para a seleção do conteúdo de ensino, assim como, os princípios para o seu trato metodológico, valendo-se do Coletivo de Autores (1992), e da identificação de contribuições no conjunto da obra de Dermeval Saviani, principal elaborador da Pedagogia Histórico-Crítica. Os princípios para a seleção dos conteúdos de ensino são: a) a objetividade e o enfoque científico do conhecimento; b) a contemporaneidade do conteúdo; c) a adequação às possibilidades sócio cognitivas do aluno; d) a relevância social do conteúdo. No entanto, o ensino dos conteúdos exige uma forma, que pode ser construída considerando-se os seguintes princípios metodológicos para o trato com o conhecimento: a) buscar o movimento da síncrese à síntese, ou da aparência à essência; b) considerar simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade; c) observar a dinâmica de provisoriedade e historicidade dos conhecimentos; d) a possibilidade de ampliação da complexidade do conhecimento. Estes princípios contribuem no processo de organização do trabalho pedagógico para que os e as professoras contribuam concretamente, com o processo de apropriação cultural pelas novas gerações. (Gama & Prates, 2020, pp. 72-79).

Postos, de uma maneira geral, os parâmetros teóricos e metodológicos que permitem a compreensão e sistematização do conteúdo das categorias na experiência do PIBIDEF, passaremos a expor o percurso da sistematização dos dados do que ocorreu na realidade. Assim, para construir metodologicamente a análise das categorias teóricas e as categorias do

trabalho pedagógico, nos valem da metodologia da “sistematização de experiências”, uma proposta em cinco passos, elaborada por Holliday (2006, p. 72), que afirma: “[...] esse trabalho não busca ser um ‘receituário’, mas sim um instrumento utilizável, com algumas pautas indicativas. Se posto em prática possibilitará, sem dúvida, seu questionamento, modificação, enriquecimento e adaptação às condições particulares de cada um”. O autor apresenta, sua concepção de sistematização, a saber, uma “[...] interpretação crítica de uma ou várias experiências, que, a partir de seu ordenamento e reconstrução, descobre ou explicita a lógica do processo vivido, os fatores que intervieram no processo, como se relacionaram entre si e porque o fizeram desse modo”. (Holliday, 2006, p. 24).

O autor indica os seguintes momentos da sistematização, e suas respectivas orientações: a) O ponto de partida: a1. Ter participado da experiência. a2. Ter o registro das experiências. Aqui, os participantes da experiência [em diferentes níveis e condições de participação] são os bolsistas de iniciação à docência, a professora da escola [supervisora] e a coordenadora de área [professora da universidade]. b) As perguntas iniciais: b1. Para que queremos? [Definir o objetivo, e aqui delimitamos o objetivo deste artigo] b2. Que experiência(s) queremos sistematizar? [Delimitar o objeto a ser sistematizado. Neste momento estamos sistematizando particularmente o trato com o conhecimento] b3. Que aspectos centrais dessa experiência nos interessam sistematizar? [Definir um eixo de sistematização, que aqui delimitamos a dinâmica de seleção e do trato metodológico do conhecimento da cultura corporal no Ensino Fundamental II, especialmente com as turmas do 9º ano, observando a realidade, e as possibilidades para que a função social da Educação Física ocorresse]. c) Recuperação do processo vivido: c1. Reconstruir a história. c2. Ordenar e classificar a informação. Aqui as fontes importantes foram os cadernos de campo, as atas das reuniões, os materiais didáticos elaborados, que foram revisitados tendo como guia as categorias realidade e possibilidades do trabalho pedagógico, em especial, do trato com o conhecimento da cultura corporal. d) A reflexão de fundo: Por que aconteceu o que aconteceu? d1. Analisar, sintetizar e interpretar criticamente o processo, a proposição da construção deste artigo. e) Os pontos de chegada: e1. Formular conclusões. e2. Comunicar a aprendizagem. Em síntese, consideramos que estes elementos colaboram para que articulemos a dinâmica prática-teoria de forma sistemática e fundamentada, que é o que expomos no tópico a seguir.

### **O trato com o conhecimento da Cultura Corporal através do ensino remoto: realidade e possibilidades**

É importante recuperar como o trabalho pedagógico da professora ocorreu, frente a realidade posta, destacando aqui as possibilidades do trato com o conhecimento a partir de princípios, conforme já explicitado anteriormente.

Em primeiro lugar, veremos como ocorreu a seleção dos conteúdos de ensino. Para tanto, faremos o recorte das turmas do 9º ano, final do terceiro ciclo de escolarização, o ciclo cujo objetivo é o da ampliação da sistematização do conhecimento, no qual espera-se o estudante amplie a sistematização do conhecimento iniciado no ciclo anterior, ampliando suas referências de pensamento a partir dos conceitos científicos. O salto qualitativo do estudante ocorre quando este “[...] reorganiza a identificação dos dados da realidade através do pensamento teórico, propriedade da teoria” (Coletivo de Autores, 1992, p. 35). Melo et al. (2020, p.127) apontam, quanto ao ensino dos conteúdos escolares, que este ciclo, “deverá impulsionar uma atitude científica dos estudantes face às contradições e conflitos que as formas sociais de atividades da cultura corporal assumem no modo de vida capitalista, vale dizer, [...] frente ao fenômeno da fetichização da cultura corporal”.

A seleção de conteúdo para o plano de ensino das turmas de 9º ano, por outro lado, se amparou na normatização escolar, partindo das orientações da Secretaria Municipal de Educação de Arapiraca (SEMEA), através do documento de priorização curricular<sup>3</sup> que disponibilizado para os professores. Este documento, por sua vez, foi elaborado a partir da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Apesar do documento de priorização estar posto como orientador, houve autonomia para elaborar organizar seu desdobramento na forma do plano de ensino. Desta forma, articulou-se este plano, considerando os conteúdos trabalhados no ano letivo anterior, assim como as condições diante da conjuntura pandêmica.

Com este direcionamento, elegemos os conteúdos considerando o que os alunos já haviam aprendido nos anos letivos anteriores<sup>4</sup>, dialogando com o documento de priorização, e considerando os ciclos de escolarização proposto por Coletivo de Autores (1992), para ampliar as referências dos estudantes. Desta forma, ainda que a experiência do PIBIDEF, tenha se dado no Ensino Fundamental II, porém não com todas as turmas, esta buscou incorporar a concepção de currículo ampliado, que é “[...] o currículo capaz de dar conta de uma reflexão pedagógica ampliada e comprometida com os interesses das camadas populares [...]”, que “[...] tem como eixo a constatação, a interpretação, a compreensão e a explicação da realidade social complexa e contraditória”.

Assim, tendo essas referências na proposta, a professora supervisora considerou a dinâmica das turmas, no que elas haviam tido como conteúdos nos anos anteriores, e o que veriam nos subsequentes, para definir o conteúdo que seria tratado naquele ano. Aqui destacamos a importância de se ter uma professora de carreira, efetiva, com uma carga horária adequada, com tempo destinado para o planejamento, que tenha uma visão de totalidade do

<sup>3</sup> O departamento pedagógico da Secretaria Municipal de Educação selecionou a partir do documento de Priorização Curricular já proposto no Referencial Curricular de Alagoas (ReCAL), os conteúdos prioritários para aquele dado momento, não sendo um novo currículo para as escolas, e sim um instrumento para a implementação de habilidades prioritárias. Esta priorização se justificou para garantir os direitos de aprendizagens dos estudantes das escolas da rede municipal, sendo norteado pela BNCC.

<sup>4</sup> A professora supervisora acompanhou as turmas desde o 6º ano, dessa forma a organização curricular realizada por ela já estava pronta, de forma a possibilitar a articulação dos conteúdos da priorização com aqueles já tratados anteriormente.

percurso de escolarização dos estudantes orientada por uma consistente base teórica, para dar uma direção adequada para a seleção dos conteúdos.

Quanto ao trato com o conhecimento, no contexto da pandemia, a forma escolhida no Brasil para garantir a continuidade da escolarização foi o ensino remoto, e o Município de Arapiraca seguiu esta orientação. Assim, os planos de etapa ficaram estruturados em encontros síncronos e assíncronos, sendo os síncronos ministrados pela professora supervisora através da plataforma “Google Meet”, e os assíncronos, atividades realizadas pelos alunos nos momentos que não houvessem a aula ao vivo, sendo disponibilizadas pelo grupo de “WhatsApp” das turmas. Vale ressaltar que cada turma recebia as orientações das aulas, os materiais das disciplinas, comunicados da escola através deste aplicativo, porém nem todos os alunos os acessavam<sup>5</sup> por não possuir smartphone ou computador, tampouco internet em suas casas para acompanhar as aulas. Este foi um dos aspectos mais limitantes para o trato com o conhecimento, demonstrando que o ensino remoto não atende a todos, e dificulta o processo de ensino aprendizagem.

Diante deste quadro, a partir do planejamento das quatro etapas, os “pibidianos”<sup>6</sup> construíram uma apostila em formato “PDF” para que os alunos pudessem acompanhar as aulas a cada semana e realizar as atividades assíncronas previstas. O material poderia ser impresso de forma particular, e os alunos que não estavam acessando a plataforma do “WhatsApp” poderiam obter a apostila impressa disponibilizada na escola, sendo esta mais uma forma encontrada para fortalecer a escolarização na condição remota. Os “objetos de conhecimento” delimitados para as quatro unidades foram: 1) as práticas corporais de aventura na natureza e urbanas [Slackline, Skate, Windsurf, Rafting, Parkour]; 2) Lutas do Mundo [Karatê]; 3) Danças de Salão - Estilos de Danças e suas influências sociais [Tango]; 4) Esportes de rede/parede [Badminton].

A título de registro e exemplificação, para uma melhor caracterização do que foi construído, expomos a seguir o plano geral de ensino da primeira unidade, em forma textual, conforme modelo disponibilizado pela SEMEA: a área do conhecimento é a Educação Física; a Unidade temática: Práticas corporais de aventura (PCA); o objeto do conhecimento: as práticas corporais de aventura na natureza e urbanas; os componentes curriculares envolvidos: Matemática e Inglês; as habilidades prioritárias [conforme BNCC]: [EF89, EF19] Experimentar e fruir diferentes práticas corporais de aventura na natureza, valorizando a própria segurança e integridade física, bem como as dos demais, respeitando o patrimônio natural e minimizando os impactos de degradação ambiental; o conteúdo/desenvolvimento da aula: Slackline, Skate, Windsurf, Rafting, Parkour; a avaliação: avaliação formativa através dos

---

<sup>5</sup> A média de alunos no grupo de “WhatsApp” era cerca de 60%. Destes, os smartphones utilizados pertenciam aos seus pais, e muitos alunos não participavam das aulas síncronas, pois os pais estavam trabalhando fora de casa. Dessa forma, grande parte acessavam o grupo no período da noite para tomar conhecimento das demandas das disciplinas, e realizar as atividades. Quanto aos alunos que não tinham o acesso a nenhuma TIC, estes foram cerca de 10%, e destes apenas 3% foram à escola pegar o material impresso da disciplina e realizaram a devolutiva das atividades.

<sup>6</sup> Como são chamados os bolsistas de iniciação à docência.

seguintes instrumentos: Pesquisas on-line; Atividades práticas enviadas através de fotografias e vídeos; Atividades no “Google Forms”.

Com base nos critérios para seleção do conhecimento, o grupo do PIBIDEF realizou, em reunião, uma discussão acerca da definição dos conteúdos a ser tratado em cada uma das etapas. Recuperamos alguns exemplos para verificarmos como se deu o planejamento de forma mais concreta, e as possibilidades de tratar esse conhecimento. De uma forma geral, a primeira orientação, foi acerca da cientificidade do conhecimento, sua objetividade, e o que isso significa. A busca pelos elementos constitutivos destas atividades, os motivos do seu surgimento [os problemas fundamentais de cada uma das atividades, como por exemplo, os desafios humanos que geraram as atividades de aventura na natureza, e, portanto, definidores das suas características e conteúdos], as relações sociais que fazem com que estas atividades sejam da forma como são, ou seja, a compreensão acerca da objetividade das relações sociais que as determinam.

A contemporaneidade do conhecimento, que sinaliza o atual grau de desenvolvimento do conhecimento, porém incorporando as relações originárias do mesmo, como por exemplo, o Karatê, que naquele momento, havia sido incorporado pela primeira vez ao programa dos Jogos Olímpicos, assim como o Skate, e havia uma discussão sobre o Parkour ser incorporado pela Federação Internacional de Ginástica ao rol de suas “disciplinas”. Além disso, o que vem ocorrendo no Brasil quanto à destruição da natureza foi mencionado como um fator determinante para a seleção destes conteúdos. A escolha do Badminton, uma modalidade incluída nos Jogos Olímpicos ainda em 1992, e a participação do Brasil ser apenas em 2016, por exemplo, teve como justificativa a ampliação da compreensão acerca do conceito de esporte, pois no Brasil se convive com a hegemonia dos esportes “com bola”, e o Badminton rompe com essa lógica, possibilitando a apropriação de outros aspectos das atividades da cultura corporal, ampliando a visão dos estudantes sobre as suas possibilidades de ação.

Quanto à relevância social do conteúdo e a noção de clássicos, estas foram a base para a escolha do Tango, por ser uma dança da América do Sul compondo o rol da cultura Argentina, sendo patrimônio Oral e Imaterial da Humanidade pela Unesco; também por ter sido dançada apenas por homens em sua origem possibilitando problematizar o aspecto de gênero na dança; esta dança é acompanhada de uma música com características diferentes [compasso binário], e com instrumentos específicos que poderiam ser estudados para ampliação da compreensão deste conhecimento.

No que diz respeito ao grau de adequação dos conhecimentos às possibilidades sócio cognitivas do aluno, a professora supervisora reforçou em reunião, o que estas turmas já haviam estudado nos anos anteriores, como por exemplo, já haviam estudado as lutas, em uma aproximação mais geral, conhecendo alguns tipos e caracterizações, e neste ano, com base nesse percurso, optou por aprofundar em um tipo de luta. Assim, foi possível planejar melhor, dosar e sequenciar o conteúdo, considerando os tempos e espaços pedagógicos, assim como as

ferramentas disponíveis, ajustando a amplitude do conhecimento tratado para alcançar o objetivo deste ciclo.

É possível constatar, diante deste primeiro movimento que, para selecionar o conhecimento, é necessário conhecer as atividades da cultura corporal, suas características, acompanhar o seu desenvolvimento na sociedade, o que exige estudo constante. O PIBID é um programa que permite confrontar os estudantes com esta necessidade. A formação de professores, portanto, necessita estar articulada com uma consistente base teórica, sem o que, não é possível concretizar uma educação intencionalmente planejada, ou seja, um trabalho educativo que alcance o desenvolvimento humano.

A título de detalhamento de como foi possível materializar os princípios metodológicos para o trato com o conhecimento, ou seja, os “[...] princípios da seleção do conteúdo remetem à necessidade de organizá-lo e sistematizá-lo fundamentado em alguns princípios metodológicos, vinculados à forma como serão tratados no currículo, bem como à lógica com que serão apresentados aos alunos” (Coletivo de Autores, 1992; 2012, p. 31). Assim, apresentamos uma síntese das quatro unidades.

A abordagem do conteúdo, da síntese à síncrese, ou da aparência à essência, pode ser desenvolvida tomando como ponto de partida o momento da problematização da prática social com os alunos, quando da apresentação do tema a ser tratado, e durante todas as aulas, sempre retomando e confrontando-a com um novo conhecimento, suas características, conceitos, determinações sociais, os quais eram sempre expostos e aprofundados. A título de exemplo, no trato com o conhecimento das Práticas Corporais de Aventura, questionou-se aos alunos o que a palavra aventura representava para eles, bem como os termos “desafio” e “adrenalina”. As respostas, como “empinar moto”, “subir em árvore alta” e “pular o muro do vizinho”, representavam os termos em questão. Realizou-se um resgate das atividades que os alunos vivenciam/vivenciaram em seus lares, que estabelecessem relações com as palavras em questão nas suas infâncias, e estes, destacaram o “balancear num cipó e num galho de coqueiro”, e “andar por cima do muro”. Constata-se que os estudantes ainda estavam em um nível de conhecimento relacionado com o senso comum, e que era necessário tratar cientificamente do tema.

Foi proposta então uma organização do conhecimento das “atividades corporais de aventura”, a saber: Na natureza: Surf, escalada, mergulho com cilindro, windsurf e rafting; Urbanas: Skate, Paintball, BMX [ou bicicross], Slackline, Ciclismo. No que diz respeito a cada uma dessas atividades, apresentamos um breve histórico, características, equipamentos utilizados, modalidades [quando havia], e a relação destas com esporte e ginástica, diante dos elementos que compõem a sua prática.

Considerando a necessidade de atividades de estudo para que os estudantes se apropriassem do conhecimento, dentre as atividades propostas para os alunos foi a intitulada “Eu Pesquisador”, elaborada pela professora supervisora. A atividade consistiu na

escolha de qualquer uma das atividades de aventura apresentadas pela professora, e da pesquisa a partir de um roteiro de questões. O roteiro foi constituído pelas seguintes perguntas: a) Qual a prática corporal escolhida? b) Onde ela acontece? c) Quais os principais equipamentos são necessários para participar/realizar uma experiência com esta atividade? d) A prática corporal escolhida exige que o praticante possua seus próprios equipamentos? Explique detalhadamente esta informação. e) Qual o valor de cada equipamento necessário para praticar a atividade escolhida por você? Apresente todo o detalhamento e o total. f) Existe a possibilidade de realizar essa prática alugando os equipamentos? De que forma? Qual o valor para acessar? g) Você pagaria? Gostaria de vivenciar? Se não, por quê? As questões foram intencionalmente elaboradas para conduzir o pensamento dos alunos na apropriação teórica dessas atividades.

Nesta proposta, os alunos desenvolveriam a habilidade de investigação buscando informações acerca das Práticas Corporais na Natureza e Urbanas através de questões para que pudessem ser problematizadas durante a aula, e a professora pudesse instrumentalizá-los com explanação de conceitos emergentes, à medida que estes apresentassem as descobertas do estudo realizado. Diante da descoberta de tantas informações sobre estas atividades de aventura, desde os locais onde ocorrem, os equipamentos necessários para praticá-las, destacamos o posicionamento dos estudantes frente a realização destas [apontada na questão de letra “g” do roteiro], onde muitos avaliaram como interessante a prática corporal de aventura, porém alguns não teriam disposição para vivenciá-las, afirmando que o valor do equipamento e/ou do aluguel não condizia com a sua realidade, destacando um preço muito caro para o acesso.

Neste momento, a professora apresentou a relação existente entre o capitalismo e eugenia [enquanto uma pretensa seleção “natural” de quem pratica e quem não pratica essas atividades], considerando que o modo de produção nos divide enquanto sociedade, e não permite que todos possam acessar de forma igualitária a cultura corporal. Outros aspectos também foram destacados sobre o difícil acesso a algumas destas atividades, como por exemplo o Rafting que no Brasil se concentra mais na região centro-oeste, sudeste e sul do país revelando uma desigualdade regional; ou o mergulho livre com cilindro, que mesmo sendo uma prática que pode ter equipamentos alugados, as ofertas são distantes, situadas na região do litoral, já que eles residem na região do agreste.

Mas é importante ressaltar, que tudo isso ocorreu no contexto de dificuldades do alunado na participação das aulas, bem como na entrega das atividades solicitadas, algo recorrente em tempos de ensino remoto. Nas outras unidades, destacamos o uso de vídeos na plataforma “YouTube”, para expor o tema “Parkour”, tratando dos seus elementos constitutivos, suas características, mas fundamentalmente da sua gênese, da ampliação da compreensão do espaço urbano que essa atividade pode possibilitar, desmistificando a ideia

de marginalização presente no senso comum, confrontando com o conhecimento científico desenvolvido acerca do “Parkour” na sociedade.

Para exemplificar o princípio da simultaneidade dos conteúdos enquanto dados da realidade, nos valem do conteúdo da segunda etapa, que foi contemplada com o conteúdo Lutas, especificamente o Karatê. Para a organização desta etapa, os pibidianos desenvolveram outros materiais específicos para as aulas síncronas e assíncronas, tais como slides, lista com seleção de vídeos, e atividades no “Google Forms”. Nesta etapa destacamos a articulação com as disciplinas de história e geografia, que permitiu ampliar o conhecimento acerca da história das lutas, bem como a localização geográfica dos principais países envolvidos no desenvolvimento das lutas no mundo.

Os professores das disciplinas mencionadas conseguiram articular o conteúdo entre as áreas de conhecimento, atendendo as demandas da escola nesse processo interdisciplinar, ampliando a visão de totalidade do aluno acerca do conhecimento, além de garantir o princípio da provisoriedade e historicidade dos conhecimentos. Mas ressaltamos, caso não houvesse essa articulação com esses professores por quaisquer motivos, esse movimento de apropriação destes aspectos [geográficos e históricos] que determinam e explicam o conteúdo, devem ser tratados pelo professor de Educação Física. Por isso a necessidade de que estes tenham se apropriado de uma consistente base teórica que os permita atuar a partir desta compreensão. Além deste princípio, este conteúdo, conforme já mencionamos, é um aprofundamento de um conhecimento acerca das lutas, tratados pela professora com a turma, em anos anteriores. Garante-se assim, o princípio da ampliação da complexidade do conhecimento, “que parte do entendimento de que a apropriação de dado conhecimento não se dá de forma linear, em uma “única dose”, mas por meio de sucessivas aproximações”. (Gama & Prates, 2020, p. 77).

Por conseguinte, tratando-se da terceira etapa de intervenção pedagógica proposta nas turmas de 9º ano, o conteúdo escolhido para ser trabalhado foi a dança, que é um dos elementos da cultura corporal. Diante do tempo pedagógico destinado a esta unidade para a execução das atividades, que era de nove semanas, os pibidianos desenvolveram nove roteiros de estudos, no formato “PDF”, referentes ao conteúdo da dança, em especial o Tango. Os roteiros de estudos [diferente da apostila que era única], tiveram a finalidade de que os alunos pudessem acompanhar as aulas a cada semana, e realizar as atividades assíncronas previstas sem prejuízo por falta de acesso às TICs. No primeiro roteiro desenvolvido pelos pibidianos, fez-se necessário abordar elementos mais gerais da dança, considerando um primeiro contato dos alunos com o conteúdo, como o contexto histórico das danças de salão no Brasil, as curiosidades sobre a dança e os ritmos mais praticados no Brasil e no mundo, dialogando com os princípios da simultaneidade e historicidade do conhecimento.

Já se tratando do princípio do aprofundamento do conteúdo dança, mais precisamente com o Tango no decorrer das 9 semanas, os roteiros foram desenvolvidos tendo como base as

aproximações sucessivas ao tema, proporcionando um tempo pedagógico adequado para a aprendizagem. Nessa perspectiva, os roteiros foram se tornando mais específicos à medida que as semanas passavam, e ainda com o intuito de diferentes e sucessivas aproximações, entre a semana 2 e 5 foram abordadas a contextualização histórica do tango, o tango e os elementos característicos do tango, os espaços para dançar o tango e suas características mais relevantes. Já entre a semana 6 e 9 foram abordadas a composição da coreografia, os instrumentos utilizados, os ritmos e vestimentas do tango, o tango e sua popularização, as competições de tango, e por fim, ainda foi desenvolvido um breve debate acerca de semelhanças entre o tango e a capoeira.

É primordial dizer ainda que os roteiros foram inseridos dentro de uma fase transitória, em que o formato de ensino deixou de ser remoto e passou a ser híbrido escalonado. Para mais, a fim de ter uma maior percepção da compreensão dos alunos como o tema proposto, em cada roteiro foi criada uma atividade intitulada de “atividade de fixação”, com questões elaboradas no intuito de os alunos pudessem refletir e entender sobre diversos aspectos sociais e culturais do conteúdo.

No tocante a quarta etapa, encerramos o ano letivo com o conteúdo esporte especificamente, em particular, o Badminton. O momento é marcado pelo retorno das aulas presenciais com 100% dos alunos na escola, sendo um dos objetivos a preparação dos alunos do 9º ano para a prova do Sistema de Avaliação da Educação Básica [SAEB]. Nesta etapa, organizamos o conteúdo na direção de trabalhar dentro da nossa disciplina com recursos de textos para serem analisados e interpretados, bem como a associação deste com a matemática. O conteúdo foi direcionado, sem deixar de enfatizar a especificidade do mesmo e contribuir nas necessidades dos alunos para a prova.

O primeiro contato com os equipamentos do Badminton chamou muito a atenção dos estudantes, pois alguns relataram que já haviam assistido a modalidade nos Jogos Olímpicos, porém não faziam ideia sobre a sua origem, evolução, características e regras. Ao final do processo de ensino aprendizagem pediu-se que os alunos retratassem através de um folheto informações sobre a modalidade, uma forma de demonstrar os conhecimentos apreendidos durante as aulas. Assim, os estudantes puderam desenhar, escrever textos etc. para que o leitor/receptor pudesse ter uma ideia do que se tratava este esporte. Os alunos de forma singular retrataram de diversas formas, cada um desenvolvendo um movimento subjetivo na direção de reconstituir a totalidade do conteúdo no seu pensamento, realizando um esforço teórico para alcançar o objetivo delimitado pela professora supervisora, de acordo com os objetivos deste ciclo de ensino.

## **Considerações Finais**

Após a exposição da recuperação da experiência desenvolvida no PIBIDEF, é possível traçar algumas análises. Diante da realidade, das condições, das determinações históricas e sociais vivenciadas, o programa possibilitou contraditoriamente, uma oportunidade de iniciação à docência que contribuiu para a formação dos estudantes da graduação envolvidos.

Se observarmos atentamente a dinâmica do que ocorreu durante o ano letivo, descrita de forma parcial, em forma de síntese, neste artigo [considerando o espaço disponível e o objetivo definido como foco], verificaremos que ocorreram: estudos; elaboração de apostilas; elaboração de roteiros de estudos; organização de slides; composição de listas de vídeos referentes aos conteúdos; o acompanhamento do trabalho da professora supervisora; das formas como a escola enfrentou o momento da pandemia; o diálogo com as normatizações educacionais vigentes [como a BNCC e documentos do Estado e Município]. Tudo isso demandou organização coletiva do grupo de pibidianos (eram 10), em estudos individuais, em duplas, e coletivos; aprendizagem de técnicas de estudo, de pesquisa e sistematização de experiências. E para que isso ocorresse, foram necessárias algumas aproximações à realidade da escola, por meio de questionários para diagnósticos, de diálogos com a professora, e de um diagnóstico sobre a Educação Física na escola.

Mas sem dúvida, ter uma professora supervisora, que domina uma base teórica sistematizada, consistente, que lhe confere uma visão de totalidade do processo educativo, foi imprescindível para que essa experiência resultasse nas possibilidades aqui constatadas. Formar professores é uma tarefa histórica da qual temos que ter visível seu objetivo, e dispor das condições necessárias para sua consecução. No momento de crise durante a pandemia, desenvolver uma experiência nos valendo de teorias críticas, no acúmulo sistematizado da Pedagogia Histórico-Crítica e na Teoria Crítico-Superadora da Educação Física, foi o principal ponto de apoio para enfrentar de forma consciente e intencional os graves problemas constatados.

A realidade escolar, nos anos de 2020-2021, tempo ao qual se refere este artigo, esteve em constante mudanças, iniciando no ensino remoto, passando pelo denominado ensino híbrido [que era na realidade um ensino presencial em forma de rodízio dos estudantes para diminuir a quantidade de pessoas em sala de aula e na escola], e chegando ao presencial no final do ano de 2021. O trabalho pedagógico como um todo passou por mudanças, e o programa acompanhou essa dinâmica. Desta forma, o enfrentamento das diferentes necessidades e demandas possibilitou aprendizagens, e podemos dizer, materializou o objetivo geral do PIBID, ainda que com limites e contradições.

Especificamente, quanto ao trato com o conhecimento, a experiência desenvolvida em quatro etapas, permitiu que todos os envolvidos se apropriassem da dinâmica de um planejamento anual, e dos seus desdobramentos nas etapas, nas semanas, e nos dias, frente à dinâmica da sociedade [em meio à pandemia], e da própria escola. Um exemplo, quanto à seleção dos conteúdos de ensino, é que o grupo na contradição real da escola, quando se

considera que o planejamento deveria estar orientado pelos temas e habilidades postos na BNCC. Isto acabou por se tornar apenas uma das referências para a construção do planejamento, quando criticamos seus limites, superando-a por incorporação, ampliando e aprofundando os conhecimentos tratados em cada uma das etapas.

Por outro lado, é necessário ressaltar, que todo o ocorrido se deu em um tempo mínimo, quase inexistente para que o coletivo escolar se apropriasse de ferramentas digitais, pensasse e preparasse estratégias de enfrentamento das problemáticas que emergiram com a Pandemia. Fundamentalmente, apesar de toda a aprendizagem que o programa possibilitou aos estudantes participantes [pibidianos], é necessário apontar os limites socialmente impostos para a aprendizagem dos alunos. A escola fez o que estava a seu alcance para garantir a escolarização das crianças. Mas, ainda que existam o “WhatsApp”, o “YouTube”, o “Meeting”, o “Forms”, e tantas outras ferramentas que foram utilizadas no ensino remoto, registramos aqui, que a experiência se operou num contexto de aprofundamento das desigualdades sociais, inclusive reforçando-a, pois o número de estudantes que não acessava as aulas foi significativo.

Desta forma, reolocamos a necessidade de que, considerando a Educação Física e suas especificidades enquanto área, não se perca de vista a necessária elevação da formação cultural humana, e a superação do atual modo de produção da existência – o capitalismo -, que rebaixa a condição humana e fomenta a desigualdade social através da negação dos bens culturais socialmente desenvolvidos e historicamente acumulados, a exemplo da educação de qualidade para todos e todas.

## REFERÊNCIAS

- Assis, V. O. & Silva, M. E. de A. (2019). Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência. *Sub-Projeto Educação Física: UFAL e educação básica em interlocução: contribuições do PIBID Educação Física à formação docente e ao desenvolvimento de possibilidades pedagógicas no trato da cultura corporal de movimento*. UFAL.
- Brasil. (2020). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico*.
- Cheptulin, A. (1982). *A dialética materialista: categorias e leis da dialética*. Editora Alfa-Ômega.
- Coletivo de Autores. (1992). *Metodologia do Ensino de Educação Física*. Editora Cortez.
- Comitê Gestor da Internet no Brasil. (2020). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros: TIC Domicílios*.  
[https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic\\_dom\\_2019\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/2/20201123121817/tic_dom_2019_livro_eletronico.pdf)
- Freitas, L. C. de. (1987). Projeto histórico, ciência pedagógica e ‘didática’. Campinas: *Educação e Sociedade*, (27), 122-140, set. 1987.
- Gama, C. N. (2015). *Princípios curriculares à luz da pedagogia histórico-crítica: as contribuições da obra de Dermeval Saviani*. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação. Salvador: Universidade Federal da Bahia.

- Gama, C.N., & Prates, A. C. (2020). Currículo e trato com o conhecimento: contribuições à luz da pedagogia histórico-crítica e da abordagem crítico-superadora. *Gesto e debate*, 19 (5), 57-83, jun.2020. [https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal\\_5ee77f237467c.pdf](https://static.s123-cdn-static-c.com/uploads/1154357/normal_5ee77f237467c.pdf)
- Holliday, O. J. (2006). *Para sistematizar experiências*. (2. ed.). MMA.
- Lavoura, T. N. (2020). Natureza e especificidade da educação física na escola. *Poiésis*, 14 (25), 99-119, Jan./Jul.2020. <https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/8880>
- Melo, F. D. A., Lavoura, T. N., & Taffarel, C. N. Z. (2020). Ciclos de escolarização e sistematização lógica do conhecimento no ensino crítico-superador da educação física: contribuições da teoria da atividade. *Revista Humanidades e Inovação*, 7 (10), 117-134. <https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/2338>
- Mészáros, I. (2002). *Para Além do Capital: rumo a uma teoria da transição*. Boitempo Editorial/Editora da Unicamp.
- Saviani, D. (2015). Sobre a natureza e especificidade da educação. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 7 (1), 286-293, jun.2015. <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/13575>
- Saviani, D. (2003). *Escola e Democracia*. Editora Autores Associados.
- Taffarel, C & Escobar, M. (2005). Cultura Corporal e os dualismos necessários a ordem do Capital. *Rascunho Digital*, UFBA. <http://www.rascunhodigital.faced.ufba.br/>