



UNIVERSIDADE DO EXTREMO SUL CATARINENSE – UNESC
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – PPGE
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

LUCAS CARLOS

**OS CAPITAIS ECONÔMICO E CULTURAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DE
COVID-19: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GTT –
ESCOLA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NOS
ANOS DE 2021 E 2023**

CRICIÚMA

2024

LUCAS CARLOS

**OS CAPITAIS ECONÔMICO E CULTURAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DE
COVID-19: UMA ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GTT –
ESCOLA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NOS
ANOS DE 2021 E 2023**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense - Unesc, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Vidalcir Ortigara
Coorientador: Prof. Dr. Bruno Dandolini Colombo

CRICIÚMA

2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação

C284c Carlos, Lucas.

Os capitais econômico e cultural no período da pandemia de COVID-19 : uma análise da produção do conhecimento do GTT - Escola do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte nos anos de 2021 e 2023 / Lucas Carlos. - 2024.

107 p. : il.

Dissertação (Mestrado) - Universidade do Extremo Sul Catarinense, Programa de Pós-Graduação em Educação, Criciúma, 2024.

Orientação: Vidalcir Ortigara.

Coorientação: Bruno Dandolini Colombo.

1. Educação física - Estudo e ensino. 2. COVID-19, Pandemia de, 2020- . 3. Capital (Economia). 4. Igualdade. I. Título.

CDD. 22. ed. 796.07

Bibliotecária Eliziane de Lucca Alosilla - CRB 14/1101
Biblioteca Central Prof. Eurico Back - UNESC

LUCAS CARLOS

**OS CAPITAIS ECONÔMICO E CULTURAL NO PERÍODO DA PANDEMIA: UMA
ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO *GTT – ESCOLA DO*
CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NOS ANOS DE 2021 E
2023**

Esta dissertação foi julgada e aprovada para obtenção do Grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Extremo Sul Catarinense.

Criciúma, 20 de dezembro de 2024.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Vidalcir Ortigara (Unesc) - Orientador

Prof. Dr. Bruno Dandolini Colombo – (Coorientador - Membro - Prefeitura Municipal de Florianópolis)

Prof. Dr. Bruna Carolini De Bona - (Membro – Prefeitura Municipal de Florianópolis)

Prof. Dr. Carlos Augusto Euzébio - (Membro – UFPR Litoral)

Lucas Carlos
Mestrando

Dedico este trabalho à *minha família*, que tanto amo e que acreditou em meu potencial. Fazer um mestrado requer muita resiliência, por isso quero dizer que, nos momentos de ausência, eu buscava, por meio dos estudos, encontrar um novo significado para minha vida.

AGRADECIMENTOS

A vida é feita de escolhas; toda escolha também é uma renúncia. Chegar a um mestrado é a concretização de pequenos passos, pensamentos que, depois da graduação, vamos concretizando ao encontro da realização de nossos projetos. Quero agradecer a todos os colegas de profissão e parcerias comprometidas que me incentivaram por meio de conversas e de motivação, acreditando que era possível chegar lá. Isso tem uma grande significância, pois, nos momentos em que estamos mais vulneráveis, sujeitos a desistir, encontramos pessoas experientes, sábias, que nos mostram outra rota, sendo um caminho de aprendizagem, repleto de experiência e de sabedoria e, pelo fato de conversarem, respondendo inquietações e perguntas simples, fortalecem os vínculos de uma grande amizade.

Quero usar esse momento para agradecer às pessoas da minha escola, EEB Quintino Folhiarini Dajori, que sempre me incentivaram e acreditaram em meu projeto, pelas inúmeras vezes que precisei do xérox para fazer minhas leituras e meus fichamentos; pessoas que sempre estiveram comigo; com certeza, jamais vou esquecer, além de me comprometer em passar meus conhecimentos à minha escola, na qual sou efetivo e porque sinto que tenho grande responsabilidade na formação de nossos agentes estaduais.

Sabemos que para fazer um mestrado é preciso do Capital Econômico, então, quero agradecer, de uma forma muito especial, a minha esposa, Edna, que, nos momentos mais difíceis, estava junto comigo, para buscarmos alternativas para que eu não desistisse. Ela me fortalecia a continuar a estudar, na perspectiva de construir, junto com minha família, uma melhor qualidade de vida.

Ao meu orientador, Vidalcir Ortigara, seu *sim* ao convite para ser meu orientador foi a certeza de que chegaria até aqui para realizar um sonho e, acima de tudo, poderia receber seus ensinamentos, que ficarão eternamente em minhas práticas de ensino. A teoria da atividade, uma vez que tive o privilégio de conhecer o escritor Leontiev - foi um divisor de águas em minha formação e representa uma significação especial como professor.

Aos meus amigos, Bruno Dandolini Colombo e Carlos Augusto Euzébio, pelos debates e pelas conversas, ao longo desses três anos de mestrado - imensos áudios, com uma grande reciprocidade. Quero deixar registrada a minha gratidão.

Ao meu irmão, Leonel Carlos, que, por meio da música, me proporcionou uma grande parceria, que foi muito importante para eu conseguir sanar as despesas e continuar firme no meu objetivo – tornar-me mestre em Educação.

Agradeço aos meus pais (Seu Luis e Dona Goreti) - pessoas que sempre me incentivaram a estudar, buscar meus sonhos. Vejo neles uma grande alegria em ver, no filho, a realização de acreditar e lutar sempre, mesmo com as grandes dificuldades que a vida nos apresentou.

Agradeço a todas as pessoas que me ajudaram de alguma forma.

Agradeço, também, ao meu sogro, Adelor Marcelino (*in memoriam*), pelas longas conversas, em que debatíamos a teoria da atividade, buscando a compreensão da própria consciência humana. Com certeza, você foi muito importante na minha trajetória como mestrando - externo meu carinho por tua amizade ao longo desses quinze anos: muito obrigado!

E agradeço, principalmente, a Deus, por tudo o que eu sou e que venho a ser desde já.

“O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus.” (BOURDIEU, 2015, p. 83).

RESUMO

O presente estudo apontou, por meio de uma pesquisa bibliográfica, a relevância dos estudos *Grupo de Trabalho Temático (GTT) ESCOLA*, nos anos de 2021 e 2023, ao analisar os capitais Econômico e Cultural ao encontro da aprendizagem escolar no período da pandemia do Covid-19 nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, expôs-se a importância do estudo no campo da educação, apresentando o problema de pesquisa, os objetivos gerais e específicos, com o título: *Os capitais econômico e cultural no período da pandemia de covid-19: uma análise da produção do conhecimento do GTT Escola do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte nos anos de 2021 e 2023*. Como problema de pesquisa, tivemos: como as desigualdades escolares e as diferenças de capitais se apresentaram nos anais do GTT Escola nas aulas de Educação Física no período da pandemia? Por meio de uma concepção Bourdieusiana, apresentamos os capitais Cultural e Econômico, além de mostrar como as desigualdades escolares e as diferenças de capitais interferiram no processo de ensino-aprendizagem, com ênfase nos estudos do GTT Escola, cujos anais mostraram as condições de acesso às aulas de Educação Física nos anos de 2021 e 2023, assim como o processo de ensino e de aprendizagem nesse período. Nas considerações finais, apontamos a relevância desse estudo, bem como a importância do conhecimento em nossas vidas, como uma possibilidade de resistência em prol de uma transformação social, e, também, sistematizamos o próprio conteúdo da Educação Física nas futuras adversidades sociais.

Palavras-chave: Educação Física; Pandemia; Diferenças de capitais; Desigualdades.

ABSTRACT

This study points out, through bibliographic research, the relevance of the “GTT ESCOLA” studies, in the years 2021 and 2023, analyzing the “Economic” and “Cultural” capitals in meeting school learning during the covid-19 pandemic in Physical Education classes. In this sense, I expose the importance of the study in the field of education, present the research problem, and the general and specific objectives. Also part of this text is the theme: Economic and cultural capital during the covid-19 pandemic: an analysis of the knowledge production of the Thematic Working Group (GTT) School of the Brazilian Congress of Sports Sciences (CONBRACE) in the years 2021 and 2023. I present the following research problem: How were school inequalities and capital differences presented in the annals of the GTT school in Physical Education (PE) classes during the pandemic? Using a Bourdieusian conception, we will present the following capitals: (Cultural, Economic), and show how school inequalities and differences in capital interfere in the teaching/learning process, with an emphasis on the studies of the GTT Escola, in which, through the annals, they show PE classes, pointing out the conditions of access, in the years 2021 and 2023, as well as the teaching and learning process in education. In the final considerations, we point out the relevance of this study, as well as the importance of knowledge in our lives, as a possibility of resistance in favor of social transformation, and also, to systematize the content of Physical Education itself in future social adversities.

Keywords: Physical Education; Pandemic; Differences in capital; Inequalities.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AP Atividade Pedagógica

BDTD Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações

BNCC Base Nacional Comum Curricular

Capes Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEE Conselho Estadual de Educação

CNE Conselho Nacional de Educação

EaD Educação a Distância

EF Educação Física

EPT Esportes para Todos

GTT Grupo de Trabalho Temático

LDB Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

TE Trabalho Escolar

TIC Tecnologia de Informação e Comunicação

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS	17
1.3 ESTADO DA ARTE E DO CONHECIMENTO	18
2 COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU	26
2.1 A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA <i>CAPITAL</i> PARA DESVELAR A PRÁTICA SOCIAL	26
2.2 OS TIPOS DE CAPITAL (ECONÔMICO, CULTURAL, SOCIAL E SIMBÓLICO) EM BOURDIEU E A EDUCAÇÃO ESCOLAR	39
3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELEMENTOS HISTÓRICOS	51
3.1 A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE AS CIÊNCIAS NATURAIS.....	51
3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR	56
4 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A REGULAMENTAÇÃO DAS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DA PANDEMIA	62
5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GTT – ESCOLA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA.....	72
5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GTT – ESCOLA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO ANO DE 2021	73
5.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO “GTT – ESCOLA” DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO ANO DE 2023	90
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS.....	104

1 INTRODUÇÃO

Neste espaço inicial, peço permissão aos leitores para fazer uso da primeira pessoa e relatar um pouco da minha vida pessoal e profissional. Sou natural do município de Meleiro (SC), e foi no pequeno bairro de Nova Roma que finalizei o Ensino Fundamental. Sou filho de pais trabalhadores, que sempre me incentivaram a estudar, acreditando nos meus sonhos. Meu Ensino Médio teve um novo desafio, pois, na perspectiva de ampliar meus conhecimentos, fui estudar no Seminário Rogacionista Pio XII, no município de Criciúma (SC); foi um período bem significativo, com novos conhecimentos, aulas de música, teatro, os quais que contribuíram muito para minha formação.

Após concluir o Ensino Médio, fui morar em Bauru (SP), para fazer o “propedêutico” e me preparar para ingressar no curso de Filosofia. Porém, no final do curso, mudei completamente a rota. Como sempre gostei de esporte, além de gostar muito do meu estado de Santa Catarina, iniciei um novo ciclo na Universidade do Extremo Sul Catarinense (Unesc), no curso de Educação Física (EF), onde me formei no ano de 2009.

O curso de EF me proporcionou um aprendizado muito significativo, como conhecer o corpo humano e suas funções, além das formas de aprendizagem e as múltiplas linguagens que são desenvolvidas por meio de seus conteúdos de ginástica, de dança, de lutas, de jogos e de esporte. Dentre os muitos aprendizados, aprendi a importância de preparar as aulas a partir de bases teóricas, levando para os alunos uma aula diferente, com objetivos claros e de forma contextualizada, fazendo a própria história dos conteúdos da EF, assim como a percepção dos efeitos dessas questões em nossas vidas.

No ano de 2011, concluí o curso de pós-graduação em nível de especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares: Educação Física, pela faculdade Dom Bosco, na cidade de Criciúma (SC). O curso proporcionou conhecimentos sobre a construção das aulas de EF de forma interdisciplinar, sobre a importância de uma abertura na aula para mostrar os objetivos, com o intuito de fazer os agentes perceberem que não só corremos atrás de uma bola, mas que existem

estratégias, táticas de jogo, controle das ações corporais que são fundamentais para a compreensão dos jogos.

A EF, como componente curricular, tem objetivos próprios. Por meio do seu alcance, se pode contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para o desenvolvimento das crianças e jovens em todos os sentidos.

Ao longo dos meus dezessete anos como Professor de EF da rede estadual de ensino, venho construindo e ampliando minha didática como docente, o que faz com que os agentes envolvidos percebam o quanto é importante a EF. Quando trabalhamos determinado esporte, buscamos fazer toda a sua contextualização histórica, fazemos o diagnóstico da modalidade, apresentamos as regras e seus fundamentos. Além disso, realizamos debates para a análise dos interesses de classe e as próprias mudanças nas regras, pois isso faz com que os alunos se percebam como sujeitos históricos, que tudo é construído na sociedade, o que pode contribuir para a busca de melhores condições para suas vidas.

No decorrer de minha trajetória profissional, percebi como fui construindo uma nova perspectiva de sociedade e, muitas vezes, em minhas reflexões, questionei-me: como é possível ensinar EF numa quadra sem cobertura? Isso me permitiu indagar, também, sobre a necessidade de políticas educacionais que possam gerar mudanças na estrutura da escola, proporcionando melhores condições para o desenvolvimento das aulas.

Ademais, senti a necessidade da formação continuada, de conhecer novas teorias, para fazer com que minhas aulas se tornassem mais atrativas e tivessem mais significado para mim e para os alunos. No ano de 2019, antes da pandemia, comecei a procurar a Universidade (Unesc) e passei a participar do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física e Escola (Gepefe). No ano de 2020, com a chegada da pandemia, algumas dúvidas surgiram: como ensinar EF de modo remoto? Como professor de EF, nesse período pandêmico, comecei a analisar as dificuldades dos alunos em realizar as atividades remotas, sendo que a maioria das atividades retornavam em branco ou nem retornavam. Coube-me fazer as reflexões e controlar as inquietações, por estarmos vivendo num momento pandêmico, com toda a tecnologia tomando seu espaço no campo educacional.

No conselho de classe, presenciávamos muitas reclamações dos professores sobre a dificuldade no desenvolvimento das atividades e nas devolutivas dos trabalhos realizados pelos estudantes. Couberam, mais uma vez, reflexões: será que os alunos têm computador ou celular com internet? E, se tiverem esses recursos, qual a qualidade? Esses questionamentos me fizeram pensar sobre as desigualdades escolares que se ampliaram em tempos de pandemia, surgindo o desejo de investigar de uma forma mais precisa como as diferenças de capitais influenciam na própria condição de realização das atividades escolares e na aprendizagem dos estudantes.

Uma vez apresentada a trajetória que me levou ao desejo de pesquisar a participação dos estudantes nas aulas de EF no período pandêmico e estabelecidas as relações entre as questões e os capitais culturais, econômicos, sociais dos estudantes, partiu-se para a organização e a apresentação do problema, dos objetivos da pesquisa e do título. A partir de agora, retomo a formalidade da terceira pessoa no texto que será apresentado.

O presente estudo tem como título: *Os capitais econômico e cultural no período da pandemia de covid-19: uma análise da produção do conhecimento do “GTT – Escola” do congresso brasileiro de ciências do esporte*. Apresenta o seguinte problema de pesquisa: como as desigualdades escolares e as diferenças de capitais se apresentaram nos textos dos anais do GTT Escola do Conbrace (2021 e 2023) referentes às aulas de EF no período da pandemia?

A educação brasileira antes da pandemia já não chegava de forma igual para todos. Sabe-se que há, na realidade, uma enorme desigualdade de acesso à educação e que, durante a pandemia, essas diferenças se apresentaram ainda mais fortes. (Fonseca; Machado, 2020).

A partir da problematização, definiu-se como **objetivo geral**: compreender como as desigualdades escolares e as diferenças de capitais se apresentaram nos anais GTT escola do Conbrace (2021 e 2023) nas aulas de EF no período da pandemia?

Essa base levou aos objetivos específicos: a) analisar as produções científicas no “GTT ESCOLA” nos anos de 2021 a 2023; b) apontar como os capitais econômico e cultural se apresentaram no processo de aprendizagem no período da

pandemia; c) descrever as condições objetivas dos agentes nas aulas remotas no período da pandemia; d) verificar as ferramentas utilizadas pelos agentes, assim como as TIC ou materiais impressos.

1.2 PROCEDIMENTOS TEÓRICO-METODOLÓGICOS

Tem-se como perspectiva melhor compreender a nossa sociedade, analisando como ela vai se construindo, reproduzindo e mantendo as desigualdades sociais e escolares por meio de estruturas sociais estruturadas, em que os agentes, dependendo da origem social, têm dificuldade de transpô-la e conseguir uma ascensão social. A partir disso, o referencial teórico toma como base as contribuições de Bourdieu para elucidação dos objetivos aqui delineados, buscando uma compreensão dos capitais, assim como os alunos com diferentes capitais diante do enfrentamento dos desafios no período da pandemia.

Segundo Bourdieu (2007), entende-se por capital não apenas o acúmulo de poder aquisitivo ou econômico, mas todo recurso que se expressa socialmente. Então, além do Capital Econômico (renda, bens, riquezas), é fundamental agregar a esta análise o valor trazido pelo Capital Cultural (conhecimentos adquiridos em seu meio), bem como pelo Capital Social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação). Em suma, a posse ou a aquisição desses capitais apontam para o que autor denominou de Capital Simbólico, ou seja, para o valor sociocultural positivo atribuído a um indivíduo ou a um grupo, que ocasiona uma imposição destes em relação aos demais. Considerando esses fatos, as diferenças sociais não decorreriam somente do desnivelamento financeiro, mas também das dificuldades ocasionadas, por exemplo, pelo *déficit* de Capital Cultural no acesso a bens simbólicos.

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa bibliográfica, no sentido de cotejar o material publicado com o problema da pesquisa.

A pesquisa bibliográfica é elaborada com base em material já publicado. Tradicionalmente, essa modalidade de pesquisa inclui ampla variedade de material impresso, como livros, revistas, jornais, teses, dissertações e anais de eventos científicos. Todavia, em virtude da disseminação das novas tecnologias de comunicação e informação, passaram a incluir matérias em outros formatos, como discos, fitas magnéticas, microfilmes, CDs, bem como o material disponibilizado pela internet (Gil, 2023, p. 29).

A presente pesquisa estabeleceu como recorte a produção do conhecimento, que consta nos anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, nos anos de 2021 e 2023, sobre a EF escolar no período da pandemia. A ênfase se deu no Grupo de Trabalho Temático (GTT) Escola.

O procedimento de seleção e a análise dos anais foram direcionados, especificamente, para aqueles trabalhos que, de alguma maneira, abordaram a temática da EF escolar no contexto da pandemia do Covid-19.

Tal procedimento de análise partiu do referencial teórico de Bourdieu e adotou o movimento “Diretrizes para leitura, análise e interpretação de textos”, a partir de Severino (2016). Em linhas gerais, esse movimento se constrói por meio da análise textual, análise temática, análise interpretativa, problematização e síntese pessoal.

Também faz parte da introdução o estado do conhecimento, em que se apresentam os resultados de estudos anteriores sobre o objeto de pesquisa, para que fique claro o recorte escolhido e sua relevância, bem como possa ser cotejado e referenciado no presente trabalho.

1.3 ESTADO DA ARTE E DO CONHECIMENTO

Foi realizada uma busca por artigos produzidos entre os anos de 2020 e 2022, que tratam da relação entre EF e pandemia. “Para isso, foi utilizado a plataforma Capes, por meio dos descritores “Educação Física” e “Pandemia”. Foram encontrados 10 artigos de 492 resultados, e, ao acrescentar a palavra “experiência”, houve uma diminuição para 245, sendo os dois primeiros artigos, dentre os 10 primeiros, interessantes para a pesquisa - os demais artigos abordavam outras perspectivas, fugindo do objeto desta.

Também foi realizada a busca por artigos na Plataforma Google Acadêmico, em que se colocou por assunto: “Educação Física” e “Pandemia”. Foram encontrados 10 de 1530, sendo um artigo relevante ao objeto de estudo.

Nesse sentido, foram encontrados três trabalhos na base de dados da Capes e um trabalho no Google Acadêmico. Na busca de encontrar uma dissertação, foi-se à plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), colocou-se, como busca, “Educação Física” e “Pandemia” e se obtiveram seis resultados para a busca, sendo que o primeiro resultado já foi ao encontro do objeto de estudo - os demais trabalhos não contemplaram o interesse.

A escassez de trabalhos publicados com a temática foi notável, em razão da especificidade do momento vivido e por ter sido bastante recente o fenômeno do Covid-19 e tudo o que desencadeou, como a pandemia. Com os resultados, foi elaborado o quadro-síntese abaixo, para uma melhor visualização dos trabalhos publicados, sendo que cada uma das produções é apresentada logo abaixo do quadro, trazendo elementos sobre os objetivos, os procedimentos metodológicos e os resultados alcançados pelos autores.

Quadro 1:

Autor	Título	Universidade	Ano	Modalidade
Kamila de A Barbosa; Aline Godoy Damasceno; Sheila E. Antunes	Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica?	Universidade Estadual do Oeste do Paraná	2022	Artigo
Nicole M. N. Cardoso; Daniel G. Vasques	Educação Física em escolas públicas e privadas na pandemia	Universidade Nacional de La Plata	2022	Artigo
Fabiana Leifeld, Izabelle; Cristina de Almeida; Osni Labiak	Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia	Universidade Estadual de Ponta Grossa	2021	Artigo
Carolina Picchetti Nascimento	Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia	Universidade Federal de Santa Catarina	2021	Artigo
Gilmar Alvez Almeida Santos	Da quadra ao retângulo: experiências de docentes da educação física na pandemia	Universidade Nove de Julho	2022	Dissertação

Fonte: elaborado pelo autor.

No primeiro artigo, com título: *Educação Física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica?*, as autoras Barbosa, Damasceno e Antunes (2022) analisaram a EF e a pandemia por meio de uma pesquisa de textos de cunho acadêmico num estudo bibliográfico. Elas verificaram em determinadas produções científicas que as desigualdades sociais foram um dos fatores que dificultaram o acesso dos alunos aos materiais de estudo disponibilizados para a disciplina, gerando, também, impedimentos para a participação nas aulas síncronas.

É importante ressaltar que as aulas síncronas eram realizadas em tempo real por meio das plataformas digitais como o *Google Meet*, o *Zoom* ou chamadas de vídeo de outros aplicativos - ferramentas disponíveis por meio do celular ou computador¹. O estudo mostra que os alunos tinham dificuldades técnicas estruturais, como acessar os materiais da aula para realizar as atividades propostas pelo professor. Evidenciaram, ainda, a redução na participação dos alunos nas aulas síncronas após quatro meses de ensino remoto, bem como as dificuldades nas relações interpessoais dos alunos, sendo um aspecto importante para a EF, pois, por meio da socialização, busca alcançar seus objetivos.

Esse artigo se aproxima do objeto de estudo desta pesquisa, pelo fato de analisar a EF em tempos de pandemia, para compreender as desigualdades sociais e como foi o acesso dos alunos aos materiais disponibilizados nas plataformas digitais.

O segundo artigo, com o título: *Educação Física em Escolas Públicas e Privadas na Pandemia*, dos autores Cardoso e Vasques (2022), mostra um estudo realizado nas escolas públicas e privadas de Porto Alegre (RS) durante a pandemia. A ferramenta de pesquisa foi um questionário *on-line*, aplicado com 41 professores do Ensino Fundamental.

Observa-se que, nas instituições privadas, as aulas ocorreram, em sua maioria, em formatos síncronos, com vídeos de aulas práticas, porque, conforme os autores, buscam a melhoria da qualidade de vida. Nas instituições públicas, a pesquisa apontou que havia demora no retorno das atividades, sendo que também

¹ Aulas síncronas: aulas ao vivo, em tempo real. Aulas não síncronas: aulas gravadas, acesso posterior.

houve opção por formatos assíncronos no envio de tarefas e de conteúdos diversos por meio de material impresso.

Os autores relatam que, nas instituições públicas, existe uma carência nas condições de acesso e nos equipamentos tecnológicos, bem como no sinal da Internet, sendo que as tecnologias foram uma forma de auxiliar na concretização desse novo processo de ensino-aprendizagem.

Segundo os autores, o professor precisou ser o mediador nesse universo, um facilitador para a aprendizagem em meio a essa tecnologia. O estudo também enfatiza que a educação já não chegava de forma igual para todos, pelo fato de existir uma enorme desigualdade de acesso à educação e que, durante a pandemia, essas diferenças se agravaram ainda mais, relacionadas a desigualdades socioeconômicas.

Os autores destacam algumas diferenças em relação às formas de estudo nesse período pandêmico. Nas **escolas públicas**, as atividades sugeridas pelos professores eram “aulas mais fáceis”² de serem realizadas, sem a necessidade de uso de equipamentos tecnológicos, por meio de materiais alternativos. Também relatam a falta de recursos financeiros das instituições escolares.

As plataformas mais usadas no ensino público foram voltadas para as aulas não síncronas como: WhatsApp, e-mail, vídeos, slides, textos e perguntas. É importante destacar, ainda, que o artigo aponta a necessidade de os agentes trabalharem no período pandêmico para ajudar em casa, dificultando, assim, o processo de sistematização de tempo e espaço, o bloqueio de Internet além da precariedade dos celulares e computadores. Nas **escolas privadas**, a preocupação com as aulas *on line* fez com que buscassem aulas síncronas, para ter mais contado com os alunos, por meio dos aplicativos Google Meet, Zoom e Microsoft Teams, ou seja, as condições de acesso eram objetivadas - a dificuldade encontrada era de fazer os alunos ligarem as câmeras, pois alegavam ter vergonha de aparecer.

O terceiro artigo, com o título: *Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia*, dos autores Leifeid,

² “Aulas mais fáceis”: materiais alternativos encontrados na própria casa, como: material pet, copos descartáveis, bolinha de meias, etc.

Almeida e Labiak (2020), apontam as narrativas de três sujeitos da educação, mostrando os desafios da Educação Básica em contextos diferentes. A pesquisa foi de abordagem qualitativa, visto que os sujeitos são os responsáveis pelas próprias narrativas, são os próprios pesquisadores, relatando suas respectivas experiências nas aulas de EF no contexto da pandemia.

O estudo aponta o momento atípico como perdas e dores, o que fez com que a pandemia exigisse medidas de preservação à saúde. Nesse sentido, a educação precisou se reinventar, adotando recursos tecnológicos no processo de ensino-aprendizagem.

A primeira narrativa é de uma professora da cidade de Carambeí (PR), atuante no ensino público com turmas da Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Relata que a escola criou uma página de mídia de rede social e as equipes pedagógicas criaram um grupo de WhatsApp. A professora aponta a falta de habilidade na compreensão e na interpretação das atividades por parte dos alunos. Então, buscou-se a criação de vídeos em que os próprios professores explicavam as atividades, porém, outro aspecto emergiu, que foi a ausência de Internet com qualidade para abrir os arquivos.

A professora conta que as atividades de EF representaram um nível baixo. Isso porque deram mais prioridade à Língua Portuguesa e à Matemática.

A segunda narrativa é com uma professora da Educação Infantil da rede particular de Ponta Grossa (PR), a qual relata que optaram pelas aulas síncronas com o intuito de manter o vínculo com as crianças e com os familiares. É importante ressaltar, diz a professora, que mesmo com as condições econômicas favoráveis, muitas famílias demonstravam dificuldades em acompanhar as aulas, devido ao trabalho nos serviços ditos essenciais, os quais não tiveram as atividades suspensas. Uma das estratégias da equipe gestora, portanto, foi criar uma plataforma *on line*, em que eram feitas as postagens das atividades para quem não pudesse acompanhar nos dias e nos horários estabelecidos.

As aulas de EF foram estabelecidas uma vez por semana, num tempo de 30 minutos, via Meet, em que se criou uma sala para cada grupo, buscando, assim, uma melhor interação em tempo real. Ela aponta as dificuldades na questão do

espaço, pelo fato de muitos alunos morarem em apartamento, além de priorizarem outras disciplinas.

O terceiro relato é com um professor da cidade de Prudentópolis (PR), no ensino público, atualmente atuando como gestor. O professor explica que criaram 12 grupos de WhatsApp, em que foram adicionados pais, responsáveis e professores. Às famílias que não possuíam Internet, foi disponibilizado o material impresso e entregue de forma presencial, por meio de um cronograma, para não criar tumultos.

Para a EF, foi estabelecida uma aula por semana, gravada, de forma presencial. As instituições do município fizeram os ajustes e as formatações necessárias e encaminharam a outros colegas e seus respectivos grupos de WhatsApp, buscando a interatividade e manter relação com os alunos. Um grande desafio percebido foi motivar os alunos a fazerem as aulas, apontando, também, que muitos alunos estavam sem as necessidades básicas, o que afetava os aspectos cognitivo, afetivo e psíquico.

O quarto artigo, com o título *Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia*, da autora Nascimento (2021), mostra possíveis heranças da relação entre pandemia e ensino remoto para o trabalho pedagógico escolar, especialmente na rede pública. O artigo tem como base um estudo teórico-bibliográfico.

A autora aborda o processo de ensino-aprendizagem ao longo de 2020 nas escolas brasileira, apontando o distanciamento social como medida de segurança em virtude da pandemia ocasionada pelo SAR-CoV-2, e o ensino remoto como alternativa aos desafios educacionais surgidos com a pandemia. Segundo a autora, em considerando suas pesquisas científicas, foi um momento desafiador, ao qual os professores precisaram se adaptar, recriar, reinventar e buscar a criatividade.

O artigo também faz críticas analisando as condições objetivas da escola, referente ao processo ensino-aprendizagem, nesse viés privatista e meritocrático, gerido pelos reformadores empresariais da educação. Por conseguinte, a autora também discute sobre a ausência de qualquer pronunciamento do Estado para garantir as condições objetivas necessárias para a realização do ensino nas situações

geradas pela pandemia e pela forma “remota” ou “não presencial” de educação escolar.

Esse artigo tem relevância com minha pesquisa, porque analisa as problemáticas que compõem as condições objetivas do sistema educacional brasileiro: o acesso à escola e à escolarização; os recursos materiais para a educação e as formas de organização do ensino e dos processos de aprendizagem escolar.

Por fim, a autora mostra sobre as desigualdades de acesso, o uso das tecnologias digitais (TIC), assim como as dificuldades dos estudantes de baixa renda em comprar o celular ou o computador para seus afazeres escolares.

O último trabalho selecionado trata da dissertação de mestrado de autoria de Gilmar Alvez Almeida dos Santos (2022), com o título *Da quadra ao retângulo: experiências de docentes da educação física na pandemia*. Uma pesquisa empírica, realizada com o 1º ano do Ensino Fundamental, tratando da experiência de 10 profissionais no período da pandemia na rede pública do Estado de São Paulo. Os dados foram coletados por meio de formulário eletrônico.

No estudo, o autor relata que, no período da pandemia, após o fechamento das escolas, os estudantes e os professores tiveram que se retirar do espaço da quadra e se comunicar por meio de aparelhos eletrônicos, seja com celulares, tablets ou computadores. Essa condição dificultou o processo de ensino-aprendizagem, já que muitos alunos, responsáveis e familiares ou não dominavam essas ferramentas, ou lhes faltavam condições para comprar um aparelho eletrônico, ou havia problemas de conexão com a Internet.

Por fim, os resultados apontam que a questão socioeconômica foi um dos fatores determinantes para a comunicação truncada entre o docente e o estudante, na medida em que a falta de acesso aos dispositivos, à Internet, ao espaço físico etc., dificultaram a realização das atividades pedagógicas.

Conhecer esses estudos sobre as aulas de EF em tempos de pandemia foi importante, pois nelas foi apontado, de alguma forma, que as diferenças de capitais interferiram no processo de ensino-aprendizagem, principalmente em relação aos estudantes das escolas públicas.

A partir desses conhecimentos e dessa contextualização inicial, passamos a apresentar a forma como este trabalho está estruturado.

No capítulo I, abordamos a trajetória do mestrando: como foi construída a problematização, o objeto de pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos. Também faz parte desse capítulo o estado da arte ou do conhecimento, onde são apresentados os antecedentes de pesquisa com essa temática e seus resultados, com base em artigos e em dissertações defendidas nos últimos anos no Brasil.

No capítulo II, são reunidos os pressupostos teóricos nas bases de Bourdieu, analisando nossa sociedade, como ela se reproduz e mantém as estruturas estruturadas (BOURDIEU, 2018), para compreender como as desigualdades escolares e as diferenças de capitais se evidenciaram ainda mais no período da pandemia, e também apresentamos os conceitos de capitais: econômico, cultural, social e simbólico.

O capítulo III aborda o processo de ensino e aprendizagem na EF ao longo de sua história, a fim de analisar como as mudanças sociais refletem em seu caminho para a legitimidade, sendo que a ginástica se torna necessária na Revolução Industrial, ou seja, o cuidado com o corpo para atender as necessidades do sistema capitalista, em que o trabalhador precisa estar em plenas condições físicas para o trabalho propriamente dito, ou seja, seu corpo passa a ser a parte da engrenagem principal no mecanismo de produção.

No capítulo IV, reservamos espaço para os estudos por meio da revista *GTT ESCOLA*, do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte, com o propósito de apontar as pesquisas em relação às aulas de EF no período da pandemia do Covid-19.

2 COMPLEXIDADE DA EDUCAÇÃO ESCOLAR NO ÂMBITO DAS RELAÇÕES SOCIAIS: CONTRIBUIÇÕES DE BOURDIEU

O referencial teórico se constitui a partir de livros e de artigos de Bourdieu, buscando uma compreensão dos capitais, bem como relacioná-los aos desafios enfrentados pelos alunos com diferentes capitais no período da pandemia.

2.1 A IMPORTÂNCIA DA CATEGORIA *CAPITAL* PARA DESVELAR A PRÁTICA SOCIAL

A perspectiva de compreender melhor a nossa sociedade, analisando como ela vai se construindo, se reproduzindo e mantendo as desigualdades sociais e escolares por meio de estruturas sociais estruturadas, em que os agentes, dependendo da origem social, têm dificuldade de transpô-la e de conseguir uma ascensão social, me fez buscar o referencial teórico tomando como base as contribuições de Bourdieu para compreender a categoria *capital*.

De fato, é impossível explicar a estrutura e o funcionamento do mundo social a não ser que reintroduzamos o capital em todas as suas formas e não apenas na forma reconhecida pela teoria econômica. A teoria econômica permitiu que nela se enxertasse uma definição da economia das práticas que é uma invenção histórica do capitalismo; e ao reduzir o universo das trocas à mercantil, que é objetiva e subjetivamente orientada para a maximização do lucro, ou seja, *de interesse (economicamente) pessoal*, ela implicitamente definiu as outras formas de troca como não econômicas, e, portanto, desinteressadas. Em particular, ela define como desinteressadas as formas de troca que garantem a *transubstanciação* através da qual os tipos mais materiais do capital – aqueles que são econômicos no sentido restrito – podem se apresentar na forma imaterial do capital cultural, ou do capital social, e vice-versa, (Bourdieu, 1997, c: 46 [1983] *apud* Moore, p.136, 2018).

Analisando essa relação de troca em prol do armazenamento de lucro, por meio do sistema “mercantil”, desenvolve outros capitais, ou seja, não são econômicos, mas se apresentam de forma transubstanciada como o Capital Cultural, o Capital Social e o Capital Simbólico. Em outras palavras, os agentes que herdarem esses capitais terão uma maior perspectiva de uma ascensão social.

Portanto, o propósito de Bourdieu é estender o sentido do termo “capital” ao empregá-lo num sistema mais amplo de trocas onde bens de tipos diferentes são transformados e trocados dentro de redes ou circuitos complexos dentro de campos diferentes, e entre eles. Ele tenta afastar da economia a instância estreita da troca mercantil e trazê-la para uma antropologia mais ampla de trocas e avaliações culturais na qual a troca econômica é apenas um tipo (ainda que fundamental). Entretanto, é importante notar que outras formas de capital como o cultural e o social podem ser vistas como formas “transubstanciadas” do capital econômico, (Moore, 2018, p. 136/137).

É importante salientar que todo esse processo nas relações mercantis se desenvolve em outros capitais conforme supracitado, sendo essenciais na própria relação de reprodução de um modelo de sociedade, pelo fato de os herdeiros irem incorporando o próprio *habitus* e construindo uma relação social forte, que é fundamental nas relações econômicas no modelo capitalista. “O *habitus* bem-formado têm mais capital cultural; ainda que nem todos os *habitus* e suas instâncias de capital cultural recebam o mesmo valor na sociedade”, (Moore, 2018, p.138).

É possível dizer que os capitais são valorizados conforme os próprios critérios que a classe dominante estabelece, ou seja, os agentes com os capitais menos elevados em sua primeira socialização não correspondem aos códigos linguísticos, à maneira de falar, de vestir e aos lugares que frequentam. Podemos ressaltar, ainda, que os valores desses capitais são feitos pela própria classe dominante. “Os capitais são valorizados na estrutura social, em particular pelos dominantes”, (Moore, 2018, p. 139).

A intenção de buscarmos compreender os capitais acontece numa perspectiva de compreender as aulas de EF em tempos de pandemia, pelo fato de presenciarmos um momento atípico e o próprio avanço tecnológico por meio de aparelhos eletrônicos, assim como o uso das TIC e as desigualdades escolares.

Conforme Valle (2014, p. 23),

[...] A compreensão das desigualdades escolares; hoje, tanto quanto a 50 anos, aposta-se no ideal meritocrático porque se acredita que são os dons e a performance escolar que possibilitam a cada um melhorar sua situação social; hoje, mais do que há meio século, apesar da paisagem educacional ter se modificado consideravelmente, esta obra figura como leitura imprescindível quando se trata de desvelar lógicas de reprodução social, historicamente dissimuladas pelo poder simbólico exercido pela escola.

Nesse sentido, percebemos que, ao longo dos anos, as escolas continuam reproduzindo os modelos sociais em que a desigualdade se faz presente. Esse ideal meritocrático faz buscarmos melhores esclarecimentos, compreendendo as condições reais dos agentes na sociedade, assim como desvelar que o dom é o próprio Capital Cultural incorporado nos agentes que desenvolveram, ao longo de suas vidas, uma forma naturalizada no seu dia a dia.

Conforme Nogueira e Catani (2015, p. 9),

Os educandos provenientes de famílias desprovidas de capital cultural apresentarão uma relação com obras de cultura veiculadas pela escola que tende a ser interessada, laboriosa, tensa, esforçada, enquanto para os indivíduos originários de meios culturalmente privilegiados essa relação está marcada pelo diletantismo, desenvoltura, elegância, facilidade verbal “natural”. Ocorre que, ao avaliar o desempenho dos alunos, a escola leva em conta, sobretudo – consciente ou inconscientemente – esse modo de aquisição (e uso) do saber ou, em outras palavras, essa relação com o saber.

A compreensão sobre a reprodução do Capital Cultural percebido nos alunos, em que os indivíduos originários de um ambiente cultural privilegiado possuem as características que os distinguem dos demais membros da classe, ou seja, pela forma de se vestir, de falar e pela própria relação com os professores, mostra a facilidade em entender os conteúdos com elegância, com desenvoltura etc.

[...] a eficácia dos fatores sociais de desigualdade é tamanha que a igualização dos meios econômicos poderia ser realizada sem que o sistema universitário deixasse de consagrar as desigualdades pela transformação do privilégio social em dom ou em mérito individual. Ou melhor, realizada a igualdade formal das chances, a escola poderia pôr todas as aparências da legitimidade a serviço da legitimação dos privilégios. (Bourdieu; Passeron, 2018, p. 45).

Evidenciamos, em nossa sociedade, que os agentes com os estudos mais elevados possuem o recrutamento mais aristocrático, pelo fato de atenderem às necessidades da própria classe dominante, que estabelece o que é erudito, clássico e prevalece ao longo dos anos.

É digno de nota o fato de que as instituições de ensino mais elevadas tenham também o recrutamento mais aristocrático: assim, os filhos de quadros superiores e de profissionais liberais constituem 57% dos alunos da Escola Politécnica, 54% dos da Escola Normal Superior (frequentemente citada por seu recrutamento “democrático”, 47% dos da Escola Central e 44% dos do Instituto de Estudos Políticos. (Nogueira e Catani, 2015, p.45).

Conforme o autor, percebemos que os herdeiros, os filhos de liberais, no processo de recrutamento, ocupam as posições mais elevadas da sociedade. “[...] o fato da desigualdade diante da escola, é necessário descrever os mecanismos objetivos que determinam a eliminação contínua das crianças desfavorecidas”. (Bourdieu, 2015, p. 45).

Apontamos que o próprio sistema escolar vai excluindo os agentes que não possuem a cultura clássica e erudita que a sociedade dominante estabelece como padrão. Dessa forma, a escola continua, também, excluindo os novos alunos, uma vez que compreende a importância da primeira socialização e o próprio *habitus* incorporado, mas mantém seus padrões estruturados sem uma política de mudança na própria didática de ensino, que transforma o privilégio cultural em “dom”.

Na realidade, cada família transmite a seus filhos, mais por vias indiretas, um certo capital cultural e um certo *ethos*, sistema de valores implícitos e profundamente interiorizados, que contribui para definir, entre coisas, as atitudes face ao capital cultural e à instituição escolar. A herança cultural, que difere, sob os dois aspectos, segundo as classes sociais, é a responsável pela diferença inicial das crianças diante da experiência escolar e, conseqüentemente, pelas taxas de êxito. (Nogueira e Catani, 2015, p.46).

É importante compreender, sobre essa vantagem dos alunos provenientes dessa herança cultural, que consiste em uma facilidade, pois o que é avaliado faz parte do que lhe foi ensinado e vivenciado durante toda sua vida. Os herdeiros desse Capital Cultural conseguem transpor seus conhecimentos com naturalidade.

Uma avaliação precisa das vantagens e das desvantagens transmitidas pelo meio familiar deveria levar em conta não somente o nível cultural do pai ou da mãe, mas também o dos ascendentes de um e outro ramo da família (e também, sem dúvida, o do conjunto dos membros da família extensa). (Nogueira e Catani, 2015, p. 47).

Entretanto, é possível compreender, conforme os autores colocam, que essa herança cultural, na própria descendência da família, juntamente com os pais e os avós, ocorre de forma diferente, no que tange ao campo educacional, quando encontramos os agentes que não trazem esse Capital Cultural, ou seja, o processo de aculturação é mais laborioso, lento, em virtude de um menor tempo de resposta; nesse sentido, prevalecerá a nobre cultura fruto de sua própria descendência. “A nobreza cultural também tem seus graus de descendências”. (Nogueira e Catani, 2015).

Uma análise multivariada, levando em conta não somente o nível de cultura do pai e da mãe, o dos avós paternos e maternos e a residência no momento dos estudos superiores e durante a adolescência, mas também um conjunto de características do passado escolar, como, por exemplo, o ramo do curso secundário (clássico, moderno ou outro) e o tipo de estabelecimento (colégio ou liceu, instituição pública ou privada), permite explicar quase inteiramente os diferentes graus de êxito obtidos pelos diferentes subgrupos definidos pela combinação desses critérios; e isso sem apelar, absolutamente, para as desigualdades inatas. (Nogueira e Catani, 2015, p. 47/48).

Observamos que o autor faz uma contextualização histórica, mostrando toda essa combinação de fatores no processo de como as crianças podem incorporar os costumes e as falas nos diferentes graus de sucesso escolar. Não é o dom que define, mas, sim, o processo como foram educadas e a forma como incorporaram esses costumes ao longo dos tempos.

Ressaltamos que, principalmente nos primeiros anos escolares, a fala e a forma como as crianças se comunicam vai ao encontro da avaliação dos mestres, ou seja, vai se definindo por meio de uma classificação, ainda que estejam no mesmo campo escolar, são avaliados pelo que trazem consigo em sua plena herança familiar, consciente ou inconscientemente.

De todos os obstáculos culturais, aqueles que se relacionam com a língua falada no meio familiar são, sem dúvida, os mais graves e os mais insidiosos, sobretudo nos primeiros anos da escolaridade, quando a compreensão e o manejo da língua constituem o ponto de atenção principal na avaliação dos mestres. (Nogueira e Catani, 2015, p. 50).

A experiência dos agentes providos de uma herança cultural rica aos critérios da classe dominante permite compreender também a forma como foi trabalhado, ou seja, sem a necessidade de força. Quando levamos para o campo educacional, os agentes que não compreendem esses códigos se sentirão perdidos, pelo fato de não vivenciarem os costumes e as tradições assim como todo o processo de incorporar esses conhecimentos.

Na compreensão de Bourdieu (2018), o campo social é um local semelhante ao campo de futebol; os agentes com os capitais menos elevados irão encontrar uma maior dificuldade nesse jogo. Imaginemos uma pessoa chegar numa cidade nova buscando um emprego, sem conhecer ninguém (Capital Social). A própria locomoção, a maneira de falar e de se expressar, o currículo (Capital Cultural), sem saber as regras do jogo. Certamente vai ser muito mais difícil. Quando falamos dos agentes que já estão nesse campo, além de herdarem os capitais, no entendimento de Bourdieu (2018), vão ter mais facilidade, uma vez que não terão vergonha de falar, de se expressar, e conhecerão as regras do jogo propriamente dito. (Thomson, 2018).

Salientamos que esse processo de agir naturalmente, sem precisar ficar com vergonha de perguntar, é provido de uma herança cultural, pois os agentes se sentem à vontade no processo de ensino e aprendizagem. A própria escola, quando for avaliar, estará percebendo no *habitus* de cada aluno.

A parte mais importante e mais ativa (escolarmente) da herança cultural, quer se trate da cultura livre ou da língua, transmite-se de maneira osmótica, mesmo na falta de qualquer esforço metódico e de qualquer ação manifesta, o que contribui para reforçar, nos membros da classe culta, a convicção de que eles devem aos seus dons esses conhecimentos, essas aptidões essas atitudes, que, desse modo, não lhes parecem resultar de uma aprendizagem. (Nogueira e Catani, 2015, p. 51).

Observamos que os conhecimentos foram adquiridos de uma forma osmótica, ou seja, leve, sem se fazer força. Cabe, assim, compreendermos que as crianças fazem as mesmas perguntas várias vezes, isto é, pode ser por conta de uma história de livro ou perguntas do seu dia a dia - isso vai ao encontro do processo de incorporar esse conhecimento.

[...] se considerarmos seriamente as desigualdades socialmente condicionadas diante da escola e da cultura, somos obrigados a concluir que a equidade formal à qual obedece todo o sistema escolar é injusta de fato, e que, em toda sociedade onde se proclamam ideais democráticos, ela protege melhor os privilégios do que a transmissão aberta dos privilégios. (Nogueira e Catani, 2015, p. 59).

Cabe ressaltar, nessa linha de compreensão, conforme os autores colocam, que a escola, pela sua forma de avaliar, acaba privilegiando a classe dominante e excluindo os menos favorecidos.

Com efeito, para que sejam favorecidos os mais favorecidos e desfavorecidos os mais desfavorecidos, é necessário e suficiente que a escola ignore, no âmbito dos conteúdos do ensino que transmite, dos métodos e técnicas de transmissão e dos critérios de avaliação, as desigualdades culturais entre as crianças das diferentes classes sociais. Em outras palavras, tratando todos os educandos, por mais desiguais que sejam eles de fato, como iguais em direitos e deveres, o sistema escolar é levado a dar sua sanção às desigualdades iniciais diante da cultura. (Nogueira e Catani, 2015, p. 59).

Entendemos, então, segundo os autores abordam, que a escola reproduz, por meio da sua forma de avaliar e de seus critérios de avaliação., as desigualdades sociais dentro de seu espaço, o que é, por conseguinte, refletido, depois, na sociedade novamente.

O desempenho escolar e as desigualdades se configuram no seu Capital Cultural. As crianças que recebem esse conhecimento em sua primeira socialização, que é na própria família, têm uma vantagem em relação às crianças que não herdaram esse capital cultural. Sendo assim, a própria escola, ao avaliar esses alunos, acaba valorizando os herdeiros providos de um ótimo capital cultural, ou seja, pela forma de falar, de se expressar e na própria desenvoltura em participar das aulas sem carregar aquele medo, aquele receio de perguntar algo que não compreendeu na explicação. “O capital cultural é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um habitus”. (Nogueira e Catani, 2015. p. 83).

Evidenciamos que os alunos providos desse Capital Cultural são motivados também a darem continuidade em seus estudos, buscando um *status* social por meio do diploma. Por sua vez, os alunos que não apresentam o Capital Cultural elevado sofrem, de certa forma, a própria violência simbólica; os professores buscam encontrar diagnósticos e laudos médicos para responder às dificuldades na

aprendizagem. O Capital Cultural, para todos os propósitos, se torna um sinônimo de *status*, ou *habitus* se torna um sinônimo de “socialização”. (Moore, 2018, p. 138).

Observamos, assim, que a continuidade nos estudos, por intermédio dos diplomas mais conceituados, vai prevalecer aos agentes que herdaram esse Capital Cultural, isto é, os herdeiros terão um prestígio social e melhores condições de acesso no mundo do trabalho. “As propriedades pessoais, como o diploma, são adquiridas de uma só vez e acompanham o indivíduo durante toda a sua vida”. (Nogueira e Catani, 2015. p. 148).

Nesse sentido, nossa sociedade valoriza os diplomas consolidados, busca a conservação social por meio da própria inércia cultural, em que propõe acreditar que o mau desempenho escolar seja por falta de dom.

É provavelmente por um efeito de inércia cultural que continuamos tomando o sistema escolar como um fator de mobilidade social, segundo a ideologia da “escola libertadora”, quando ao contrário, tudo tente a mostrar que ele é um dos fatores mais eficazes de conservação social, pois fornece a aparência de legitimidade às desigualdades sociais, e sanciona a herança cultural e o dom social tratado como dom natural. (Bourdieu, 2015. p. 148).

É importante salientar que as sanções impostas pelo meio escolar legitimam a herança cultural como dom social e natural. “Um jovem de camada superior tem oitenta vezes mais chances de entrar na universidade do que um filho de um assalariado agrícola e quarenta vezes mais que um filho de operário [...]”. (Nogueira e Catani, 2015. p. 45).

[...] uma das principais engrenagens da estratificação e da diferença social – e socioprofissional – e participando da fabricação do fracasso escolar, a escola, da educação infantil ao ensino superior, atua na reprodução das estruturas sociais por meio da produção de estruturas mentais que lhes são correspondentes, fazendo perdurar uma lógica de castas sob uma fachada de racionalidade meritocrática. (Bourdieu, 2015, p. 11).

Aponta-se, nesse viés, que os agentes acabam se estruturando ao próprio sistema e não buscando a transformação. Isso reflete a inércia cultural em sua plena coesão - vamos nos ajustando ao próprio sistema.

É importante destacar, ainda, que essa coesão social nos molda a um comportamento já pré-determinado em nossa sociedade. A própria hierarquia, as

estruturas estruturadas que vão se reproduzindo em plenas desigualdades sociais reforçam o que vivem as classes desfavorecidas, que são os primeiros a sofrer com essa hierarquia cultural, pois não a herdaram, em sua primeira socialização. Acabam sofrendo essa violência simbólica na própria escola.

Sabe-se, [...], que a acumulação inicial do capital cultural – condição da acumulação rápida e fácil de toda espécie de capital cultural útil – só começa desde a origem, sem atraso, sem perda de tempo, pelos membros das famílias dotadas de um forte capital cultural; nesse caso, o tempo de acumulação engloba a totalidade do tempo de socialização. (Nogueira e Catani, 2015, p. 84).

Destaca-se, nesse sentido, a força do Capital Cultural em sua primeira socialização, ou seja, na própria totalidade vão transmitindo todos esses valores culturais.

[...] as crianças de origem culturalmente rica herdam essa riqueza na forma de disposições incorporadas que são reconhecidas e valorizadas tanto por professores quanto pelos procedimentos institucionais do campo educacional. Esses alunos parecem mais inteligentes e mais articulados para seus professores porque eles “falam a mesma língua” e porque o conhecimento e as habilidades culturais valorizadas e recompensadas no sistema educacional são aqueles que essas crianças experimentaram e adquiriram em casa. Talvez os pais delas tenham lido os livros que são ensinados nas aulas de literatura ou ouvido as músicas que aparecem no programa escolar. Certamente, os pais delas foram bem-sucedidos na escola antes delas e são capazes de ajudar com seus trabalhos escolares. (Crossley, 2018, p. 129).

Por meio dessa herança, busca-se uma melhor compreensão dessa realidade, em que os agentes providos de um bom Capital Cultural se tornam distintos dos demais, sem fazer força, porque o conhecimento já está incorporado.

A luta por distinção é mais um contexto onde os habitus de classe distintos são formados. Os grupos se formam, em parte, através do cultivo de características de distinção e sinais de “superioridade”. Entretanto é preciso notar que isso já pressupõe um certo grau de identificação e interação “de grupo”. Isso não pode ser um efeito de simplesmente ocupar a mesma posição social, já que muitos marcadores da distinção são arbitrários e só se tornam significativos quando há um acordo sobre seu significado, que é então comunicado as partes relevantes. (Crossley, 2018, p. 131).

Enfatizamos que o próprio *habitus* adquirido vai se distinguindo dos demais de uma forma natural e na própria divisão de classes ao encontro de uma “força arbitrária” reconhecida pelos agentes³. A compreensão desses elementos contribui para desvelá-lo dá própria construção do conhecimento; é possível analisar as diferenças de capitais e as desigualdades escolares na própria compreensão da sociedade.

Compreende-se que esse sistema encontra sua pena realização no concurso, que assegura perfeitamente a igualdade formal dos candidatos, mas que exclui pelo anonimato as desigualdades reais diante da cultura. Os defensores da agregação podem legitimamente arguir que, em posição a um sistema de seleção fundado na qualidade estatutária e no nascimento, o concurso oferece a todos chances iguais. Isso é esquecer que a igualdade formal que o concurso assegura apenas transforma o privilégio em mérito pois permite que a ação da origem social continue se exercendo, mas por vias mais secretas. (Bourdieu; Passeron, 2018, pp.92/93).

Entretanto, conforme os autores colocam, os agentes que herdaram o Capital Cultural mais elevado estariam transformando esse privilégio no próprio mérito, ou seja, a ideia de construir um modelo democrático em que o agente é responsável pelo seu próprio esforço é desvelada na compreensão do Capital Cultural em sua gênese.

É importante ressaltar que os agentes que herdaram o Capital Econômico menos elevado buscarão pelo próprio trabalho ajudar sua família a suprir tal necessidade, ou seja, precisarão dividir o tempo entre trabalho e estudo. E os agentes das classes privilegiadas, em sua totalidade, se encontram focados especificamente nos estudos, além de irem aprimorando sua relação social por meio do próprio privilégio cultural.

As classes privilegiadas encontram na ideologia que se poderia chamar de carismática (pois valoriza a “graça” ou “dom”) uma legitimação de seus privilégios culturais que são assim transformados de herança social em graça individual ou mérito pessoal. Assim dissimulado, o “racismo de classe” pode se exibir sem jamais aparecer. Essa alquimia se realiza ainda melhor quando, longe de lhe opor uma outra imagem do sucesso escolar, as classes populares retomam por sua conta o essencialismo das classes altas e vivem sua desvantagem como destino pessoal. (Bourdieu e Passeron, 2018, p. 95).

³ Força arbitrária: trata-se de uma construção social fundamental para a perpetuação de uma determinada sociedade e dominação de um dado grupo, pois promove uma cultura como sendo melhor e/ou verdadeira em detrimento da negação e da inferiorização das demais.

No entendimento das diferenças de classe e as desigualdades escolares, constatamos certa incerteza de como funciona o atual sistema. Interessa mencionar esse privilégio cultural, onde as classes beneficiadas, que mais utilizam do próprio sistema de ensino, se legitimam no seu sucesso como dons naturais e pessoais: essa ideologia esconde as desigualdades sociais diante da escola e da cultura, fazendo os agentes de classes baixas acreditarem que seu fracasso seja por falta de dons, tirando conclusões precocemente sem uma contextualização e informação do próprio sistema.

Assim, cada progresso no sentido da racionalidade real, quer se trate da explicitação das exigências recíprocas dos professores e dos estudantes ou ainda da melhor organização dos estudos para permitir aos estudantes das classes desfavorecidas superar suas desvantagens, seria um progresso no sentido da equidade: os estudantes originários das classes baixas, que são os primeiros a sofrer com todos os vestígios carismáticos e tradicionais e que estão mais que os outros inclinados a tudo esperar e a tudo exigir do ensino, seriam os primeiros a se beneficiar de um esforço para levar a todos esse conjunto de “dons” sociais que constituem a realidade do privilégio cultural. (Bourdieu e Passeron, 2018, p. 100/101).

Compreendemos que, para os estudantes de classes mais baixas poderem aprender os mesmos conteúdos, desvelando conclusões de não serem privilegiados com “dons” para uma vida de sucesso intelectual, estariam separados na bagagem do Capital Cultural. Vale destacar que “O capital cultural e o *ethos*, ao se combinarem, concorrem para definir as condutas escolares e as atitudes da escola, que constituem o princípio de eliminação diferencial das crianças das diferentes classes sociais”. (Nogueira e Catani, 2015, p. 55).

[...] os obstáculos são cumulativos, pois as crianças das classes populares e médias que obtêm globalmente uma taxa de êxito mais fraca precisam ter um êxito mais forte para que sua família e seus professores pensem em fazê-lo prosseguir seus estudos. O mesmo mecanismo de superseleção atua segundo o critério da idade: as crianças das classes camponesa e operária, geralmente mais velhas do que as crianças de meios favorecidos, são mais fortemente eliminadas, com idade igual, do que as crianças desses meios. Enfim, o princípio geral que conduz à superseleção das crianças das classes populares e médias estabelece-se assim: as crianças dessas classes sociais que, por falta de capital cultural, têm menos oportunidades que as outras de demonstrar um êxito excepcional devem, contudo, demonstrar um êxito excepcional para chegar ao ensino secundário. (Nogueira e Catani, 2015, p.56).

Nesse sentido, entendemos que a seleção para a continuidade dos estudos secundários se dará para as crianças dos meios mais favorecidos. As crianças de origem dos meios desfavorecidos, por sua vez, serão avaliadas e eliminadas pelo fato de não terem o “dom”, ou seja, o próprio Capital Cultural incorporado, ao menos que demonstrem uma habilidade excepcional nessa relação do *habitus* e sua própria cultura.

[...] a ação direta dos *habitus* culturais e das disposições herdadas do meio de origem é redobrada pelo efeito multiplicador das orientações iniciais (também produzidas pelos determinismos primários), as quais desencadeiam a ação de determinismos induzidos ainda mais eficazes quando se exprimem na lógica propriamente escolar, sob a forma de *sansões* que consagram as desigualdades sociais sob a aparência de ignorá-las. (Bourdieu e Passeron, 2018, p. 30).

Os determinismos primários, ou seja, os meios que favorecem o processo de incorporação do conhecimento, se consagram na própria lógica escolar. Ao manter as avaliações ignorando esse conhecimento, que consiste em compreender que os agentes menos favorecidos não acompanham o ritmo da turma por não possuírem a mesma herança cultural, reflete-se a própria desigualdade escolar e social. Evidencia-se, também, que, quando os professores fazem o diagnóstico dos agentes classificando-os como alunos com bom desempenho, ou não acompanham o ritmo da turma, estão contribuindo para a própria violência simbólica.

De acordo com Bourdieu, as hierarquias sociais contemporâneas e a desigualdade social, assim como o sofrimento que elas causam, são produzidas e mantidas não primariamente através da força física, mas de formas de dominação simbólica. Ele se refere aos resultados dessa dominação como *violência simbólica*. (Schubert, 2018, p.234).

A violência simbólica é percebida, arbitrariamente, como um elemento natural, embora, na realidade, seja culturalmente construída e histórica, ou seja, busca-se manter a própria hierarquia social, com a manutenção do domínio da classe dominante sem a necessidade de muita energia para garantir sua hegemonia. As crianças, provindas dos campos nos quais não havia herança de uma educação de qualidade, eram excluídas por não terem o Capital Cultural apropriado a este sistema erudito. (Schubert, 2018).

As crianças de grupos que eram excluídas da educação básica e média entravam na escola sem o capital cultural e linguístico apropriados e bem sucedidos ⁴. Como resultado, o desempenho acadêmico era muito mais difícil. As condições sociais em que o código acadêmico estranho eram impostas, e sob o qual o desempenho era avaliado, eram conseqüentemente muito diferentes das condições sociais que eles conheciam. (Schubert, 2018, p. 242).

Desse modo, os agentes eram excluídos do meio social erudito, por não carregarem na relação do próprio *habitus* o Capital Cultural; eram estigmatizados pela própria violência simbólica. Cabe ressaltar, também, que antes do processo da redemocratização, caberia ao Estado ser responsável pela exclusão dos indivíduos no campo educacional. Porém, depois que a escola é oferecida a todos os agentes, o próprio indivíduo se torna responsável por não acompanhar o ritmo escolar. Dessa forma, as crianças eram culpadas pelo seu mau desempenho, devido à falta de talento, ou seja, à falta de Capital Cultural apropriado para o sucesso escolar. (Schubert, 2018).

Presume-se, assim, a importância de desvelar esse processo no campo escolar. “[...] o desconhecimento do privilégio social como superioridade natural [...] serve para solidificar esse privilégio e, para membros dos grupos subordinados, exacerbar a violência simbólica e intensificar o sofrimento social”. (Schubert, 2018, p.244).

No próximo capítulo, buscamos apresentar os tipos de capital em Bourdieu, bem como compreender sua relevância no campo educacional. A importância do *habitus* na primeira socialização no processo da incorporação do Capital Cultural, sendo o próprio privilégio das elites, na força arbitrária, para manter as estruturas estruturadas e estruturantes na própria dominação. Vale destacar que, após o processo da redemocratização, coube ao indivíduo ser responsável pelo Capital Cultural. Os estudos dessa pesquisa desvelam todo esse processo em que se transformou o privilégio cultural no próprio “Dom”.

⁴ Cabe salientar que todos nós temos capital cultural, mas será que o encaixe acontece em uma sociedade estruturada? Entre nosso *habitus* e no campo educacional?

2.2 OS TIPOS DE CAPITAL (ECONÔMICO, CULTURAL, SOCIAL E SIMBÓLICO) EM BOURDIEU E A EDUCAÇÃO ESCOLAR

Para Bourdieu, a estrutura social é um sistema hierárquico em que os diversos arranjos interdependentes de poder material e simbólico determinam a posição social ocupada por cada grupo. O poder tem múltiplas fontes, por isso, a influência que um determinado grupo exerce sobre os demais é fruto da articulação entre elas: poder financeiro; poder cultural; poder social; poder simbólico.

A cada um desses, Bourdieu chama de capital, pois representam a capitalização de um ativo importante para se ter uma posição de destaque em determinada sociedade e em determinado contexto histórico. A distribuição desigual desses poderes, que o autor chama de capitais, consolida e reproduz a hierarquia social ao longo do tempo. Os quatro capitais desenvolvidos pelo autor são: *Capital Econômico*: abrange os recursos materiais, renda e posses; *Capital Cultural*: aglutina o conhecimento formal, isto é, o saber socialmente reconhecido por meio de diplomas; *Capital Social*: refere-se às relações sociais que podem ser capitalizadas, ou seja, à rede de relações que propicia algum tipo de ganho, que pode ser prestígio, um bom emprego, aumento de salário, influência política, espaço no mundo cultural; enfim, representa benefícios em qualquer das outras modalidades de poder; *Capital Simbólico*: é o que confere *status*, honra e prestígio, tratamento diferenciado, privilégios sociais (Bourdieu, 2011).

A maioria das propriedades do capital cultural pode ser deduzida do fato de que, em seu estado fundamental, ele está ligado ao corpo e pressupõe incorporação. A acumulação do capital cultural no estado incorporado, ou seja, na forma daquilo que se chama cultura, *cultivation*, *Bildung*, pressupõe um processo de incorporação, que, por envolver um trabalho de insinuação e assimilação, custa tempo, tempo esse que precisa ser investido pessoalmente pelo investidor (Bourdieu, 1997 p. 48).

Esse processo de incorporar conhecimentos e *habitus* precisa de tempo, disposição dos familiares em compartilhar com a criança suas experiências, viagens, visita a teatros, museus etc., de uma forma natural na primeira socialização.

A noção de capital cultural impôs-se, primeiramente, como uma hipótese indispensável para dar conta da desigualdade de desempenho escolar de crianças provenientes das diferentes classes sociais, relacionando o “sucesso escolar”, ou seja, os benefícios específicos que as crianças das diferentes classes e frações de classe podem obter no mercado escolar, à distribuição do capital cultural entre as classes e frações de classe. (BOURDIEU, 2015.p. 81).

Segundo Bourdieu (2007), é possível entender por capital não apenas o acúmulo de poder aquisitivo ou econômico, mas todo recurso que se expressa socialmente. Assim, além do Capital Econômico (renda, bens, riquezas), é fundamental agregar a esta análise o valor trazido pelo Capital Cultural (conhecimentos adquiridos em seu meio), bem como pelo Capital Social (relações sociais que podem ser convertidas em recursos de dominação).

Em suma, a posse ou a aquisição desses capitais apontam para o que autor denominou de Capital Simbólico, ou seja, para o valor sociocultural positivo atribuído a um indivíduo ou a um grupo, que ocasiona uma imposição destes em relação aos demais. Considerando esses fatos, as diferenças sociais não decorreriam somente do desnivelamento financeiro, mas também pelas dificuldades ocasionadas, por exemplo, pelo *déficit* de Capital Cultural no acesso a bens simbólicos. (Bourdieu, 2007).

O capital cultural pode existir sob três formas: no estado incorporado, ou seja, sob a forma de disposições duráveis do organismo; no estado objetivado, sob a forma de bens culturais – quadros, livros, dicionários, instrumentos, máquinas, que constituem indícios ou a realização de teorias ou de críticas dessas teorias, de problemáticas, etc.; e, enfim, no estado institucionalizado, forma de objetivação que é preciso colocar à parte porque, como se observa em relação ao certificado escolar, ela confere ao capital cultural – de que é, supostamente, a garantia – propriedades inteiramente originais. (Bourdieu, 2015. p. 82).

Destaca-se, então, como é importante desvelar todo esse processo do Capital Cultural, na própria formação do agente, em plena totalidade. A soma ou a ausência desses recursos de poder, herdados ou adquiridos, determinará o lugar ocupado por grupos e por indivíduos na hierárquica estrutura das sociedades e condicionará seu estilo de vida e suas oportunidades de ascensão. Ao pesquisar as práticas de lazer e de consumo cultural da sociedade francesa, Bourdieu chegou à

conclusão de que a variedade de gostos e de hábitos era profundamente marcada pela trajetória social dos indivíduos, isto é, pela experiência de socialização em que foram integrados - pela educação que receberam.

O gosto por determinado tipo de manifestação artística não é inato ou fruto exclusivo de sensibilidade individual, mas consequência de um processo educativo encabeçado pela família e pela escola. Bourdieu questionou a ideia de que o gosto cultural e os hábitos de vida são inclinações pessoais e íntimas. Esse brilhante sociólogo mostrou que, pelo contrário, o repertório de gostos e de competências culturais é resultado de relações de força entre os capitais mencionados operados nas instituições responsáveis pela transmissão cultural, a saber, a família e a escola. (Bourdieu, 2011).

Evidenciamos, portanto, que os capitais estão presentes em nossa própria relação com o mundo. Quando encontramos em nossos agentes as desigualdades nos capitais, isso nos permite compreender a gênese desse conhecimento desvelada no próprio *habitus* adquirido na primeira socialização, no que tange aos agentes com os capitais mais elevados, ou seja, a classe dominante.

Conforme Bourdieu (2011, p. 27),

Conhecendo a relação que, pelo fato da lógica da transmissão do capital cultural e do funcionamento do sistema escolar, estabelece-se entre o capital cultural herdado da família e o capital escolar, seria impossível imputar unicamente à ação do sistema escolar (nem, por maior força de razão, à educação propriamente artística – quase inexistente, como pode ser constatado com a evidência – que, porventura, tivesse sido proporcionada por esse sistema) a forte correlação observada em ter a competência em matéria de música ou pintura (e a prática que ela pressupõe e torna possível) e o capital escolar: de fato, este capital é o produto garantido dos efeitos acumulados da transmissão cultural assegurada pela família e da transmissão cultural assegurada pela escola (cuja eficácia depende da importância do capital cultural diretamente herdado da família).

Nesse sentido, o Capital Cultural assegurado pela família é também valorizado pela escola, ou seja, os agentes que herdam, são beneficiados e continuam a transmitir, por meio das relações sociais, que os diplomas possuem um grande valor simbólico. Analisando a relação dos capitais na vida dos agentes, percebemos que, ao herdar os capitais mais elevados e reconhecidos, esses agentes saem em vantagem em relação aos que não possuem esses bens. Podemos apontar o Capital Econômico como fundamental no processo da objetivação. “O poder econômico é,

antes de tudo, o poder de colocar a necessidade econômica [...]”. (Bourdieu, p.55 2011).

Destacamos a necessidade econômica no sentido da objetivação dos anseios de cada agente, isto é, fazer viagens de estudo, intercâmbios, compra de livros, estudar em escolas privadas diz respeito a um grupo de agentes. A escola pública não oferece esses privilégios culturais, o que corresponde a outro grupo e, assim, vamos construindo uma classe distinta e antagônica referente à grande massa da sociedade.

Segundo Bourdieu (2011, p. 78),

[...] as diferenças inexplicadas pela relação com o capital escolar e que se manifestam, na relação com a origem social, podem referir-se tanto a diferenças no modo de aquisição cultural atualmente possuído quanto a diferenças relativas ao grau de reconhecimento e garantia atribuído a este capital pelo diploma; de fato, é possível que uma fração, mais ou menos importante, do capital efetivamente possuído não tenha recebido a sanção escolar por ter sido herdado diretamente da família e, até mesmo, adquirido escolarmente.

As diferenças de capitais estarão inseridas na sociedade, sendo percebidas nas relações sociais. Fazer um diagnóstico para conhecer como está essa relação de capitais poderia ser uma alternativa na própria avaliação escolar e na compreensão dos agentes, porém, é possível observar que a escola mantém as mesmas sanções e os mesmos modelos avaliativos, ou seja, os agentes acabam sendo excluídos.

Os detentores de um elevado capital escolar que, tendo herdado um elevado Capital Cultural, possuem, ao mesmo tempo, títulos e ascendência de nobreza cultural, segurança baseada na filiação legítima e naturalidade garantida pela familiaridade [...]. (Bourdieu, 2011, p. 79).

Evidenciamos, dessa forma, que essa naturalidade traz aos agentes herdeiros mais tranquilidade e elegância em seu meio social, ou seja, são assegurados pela nobreza cultural da própria família.

De acordo com Bourdieu (2011, p. 79),

Seria possível construir um esquema semelhante para cada uma das espécies de capital possuído na origem e no momento da observação (capital econômico, cultural, social) e, em seguida, definir o universo dos casos possíveis da relação entre o capital de origem (definido em seu volume e estrutura) e o capital de chegada caracterizado do mesmo modo (assim, teríamos, por exemplo, os indivíduos que estão em declínio em relação a todas as espécies de capital ou em declínio em relação a uma só espécie em ascensão para as outras [...]).

Salientamos que, mesmo se a escola fizesse esse diagnóstico para analisar os capitais dos alunos, ela não tem a prática de mudar suas sanções e suas formas de avaliar, principalmente nos primeiros contatos com os agentes. Isso significa que torna a valorizar os herdeiros que possuem esse privilégio cultural por meio do Capital Cultural.

O processo de “aculturação” requer muito tempo, e vamos ao encontro do próprio Capital Cultural na primeira socialização. Mesmo que a escola mostre que está ensinando os mesmos conteúdos, em considerando que o próprio agente é responsável por si a partir de seu mérito, ele vai encontrar dificuldades na compreensão dos códigos linguísticos e verbais devido à fragilidade de seu Capital Cultural.

A defasagem entre o Capital Escolar e o Capital Cultural [...] se encontra na origem de diferenças entre os detentores de um Capital Escolar idêntico, que pode resultar no fato de [...] que o mesmo diploma pode corresponder [...] a questões bastante desiguais. (BOURDIEU, 2011, p. 79). Entretanto, podemos compreender que, com essa forma de sociedade, a classe dos que possuem o diploma é mais valorizada., uma vez que “o fato de exigir determinado diploma pode ser a maneira de exigir, efetivamente, determinada origem social” (Bourdieu, 2011, p. 98).

Cabe salientar que os agentes que não possuem esse nível de escolaridade; são excluídos e sofrem a própria violência simbólica, como já mencionamos.

Para Bourdieu (2011, p. 101),

A construção, como é o caso deste trabalho, de classes – tanto quanto possível homogêneas no tocante aos determinantes fundamentais das condições materiais de existência e dos condicionamentos que elas impõem [...] construídas com base em um critério único, mesmo que fosse tão pertinente quanto a profissão; trata-se também de aprender a origem das divisões objetivas, ou seja, incorporadas ou objetivadas em propriedades

distintas, com base nas quais os agentes têm mais possibilidades de se dividirem e de voltarem a agrupar-se realmente em suas práticas habituais, além de se mobilizarem ou serem mobilizados.

É possível presumir, então, que nossa sociedade vai se reproduzindo, ao longo dos anos, considerando que “Os detentores de um elevado Capital Social têm a possibilidade de conservar ou aumentar esse capital”. (Bourdieu, 2011, p. 104).

O caráter estatístico da relação que estabelece entre o capital de origem e o capital de chegada é o que faz com que seja impossível dar conta das práticas em função unicamente das propriedades que definem a posição ocupada, em determinado momento, no espaço social: a afirmação de que membros de uma classe que, na origem, dispunham de um determinado capital econômico e cultural, estão votados, com determinada probabilidade, a uma trajetória escolar que conduz a determinada posição. (Bourdieu, 2011, p.105).

Nesse sentido, entendemos que os caminhos que cada agente vai percorrer, como a escolha da escola, das aulas de inglês, da música etc, ou seja, suas condições objetivas, irão determinar as suas próprias possibilidades, sendo um dos elementos responsáveis pela própria formação de grupos, o que reflete no campo social e em seus capitais. A gênese escolar, assim como o seu Capital Cultural, é determinante na própria posição social.

Pelo fato de que o sucesso escolar depende, principalmente, do capital cultural herdado e da propensão a investir no sistema escolar – e de que, para determinado indivíduo ou grupo, esta será tanto maior quanto mais dependentes estiverem dela para manter ou melhorar a posição social -, compreende-se que a parcela dos alunos oriundos das frações mais ricas em capital cultural será tanto maior em uma instituição escolar quanto mais elevada ela estiver na hierarquia propriamente escolar das instituições de ensino. (Bourdieu, 2011, pp. 112-113).

No campo educacional, foco da pesquisa, percebemos essa taxionomia, isto é, mesmo que os agentes se esforcem, acreditando que a meritocracia é o fator que determina uma possível ascensão social, nós nos certificamos de que os agentes que possuem os capitais mais elevados têm maior destaque perante a classe dominante, por representarem a própria classe dominante. Conforme Bourdieu (2011, p. 122),

Por intermédio da disposição em relação ao futuro – que, por sua vez, é determinada pelas oportunidades objetivas de reprodução do grupo -, estas

estratégias dependem, em primeiro lugar, do volume e estrutura do capital a ser reproduzido, ou seja, do volume atual e potencial do capital econômico, do capital cultural e do capital social, possuídos pelo grupo, assim como de seu peso relativo na estrutura patrimonial.

Entretanto, entendemos como os herdeiros dos capitais elevados se destacam diante das escolhas com relação aos demais agentes para os melhores empregos. Cabe ressaltar, também, que esse privilégio social faz com que os herdeiros se abduquem de algum capital pelo fato de possuírem essa força simbólica. “Os detentores de um capital social de relações herdadas possam suprir a ausência de diplomas ou obter o rendimento máximo dos diplomas que haviam tido a possibilidade de adquirir”. (Bourdieu, 2011, p. 142).

Os indivíduos não seriam seres autônomos e autoconscientes, nem seres mecanicamente determinados pelas forças objetivas. Eles agiriam orientados por uma estrutura incorporada, um *habitus*, que refletiria as características da realidade social na qual eles foram anteriormente socializados. (Bourdieu, 2017, p. 29.)

É possível perceber que esse *habitus* incorporado, percebido em agentes que não buscam o diploma por terem essa relação social forte, recebida da própria classe dominante, legitima esses agentes como agentes consolidados, em razão de seu prestígio social. Nesse sentido, voltamos a pensar que é “dom”; o indivíduo já nasce com tal habilidade e capacidade cultural que “nem precisa estudar”.

Os indivíduos e as instituições que representam as formas dominantes da cultura buscam manter sua posição privilegiada, apresentando seus bens culturais como naturalmente ou objetivamente superiores aos demais. Essa estratégia está na base do que Bourdieu chama de violência simbólica: a imposição da cultura (arbitrário cultural) de um grupo como a verdadeira ou a única forma cultural existente. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 33).

Os indivíduos que sustentam essa forma de cultura, mantendo as estruturas estruturadas e estruturantes, podem agir de duas formas diferentes: sendo a primeira a de se aproximar da cultura dominante, reconhecendo como superior, num processo de aculturação, e incorporar novos *habitus* etc.; e a segunda consiste em contrapor a hierarquia cultural dominante, com o objetivo de reverter a situação: cultura ocupada pela cultura dominada. Bourdieu se mostra cético com as possibilidades de contrapor com a cultura dominante. (Nogueira; Nogueira, 2017).

As crenças, os valores e as tradições que compõem o que se domina habitualmente cultura popular não constituiriam, do ponto de vista dele, um sistema simbólico autônomo e coerente, capaz de se contrapor efetivamente à cultura dominante. (Nogueira; Nogueira, 2017, p.33).

Podemos dizer, portanto, que os agentes acabam incorporando essa nova cultura. “Os indivíduos que, de alguma forma, se envolvem com bens culturais considerados superiores, ganham prestígio e poder, seja no interior de um campo específico, seja na escala da sociedade como um todo”. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 35).

Em relação a esse ponto, quando analisamos os agentes que herdaram um bom Capital Cultural, ou o desenvolveram ao longo de suas vidas, percebemos que também buscam se aproximar da cultura erudita e clássica, pelo fato de se tornar um novo membro, por meio da própria coesão social.

O indivíduo que domina, por exemplo, o padrão culto da língua – aquele reconhecido como legítimo (correto) pelas instâncias às quais foi socialmente atribuído o direito e o dever de avaliar e classificar as formas de linguagem (sobre tudo, a escola e os especialistas das áreas de linguagem) -beneficia-se de uma série de vantagens sociais. (Nogueira; Nogueira 2017, p.35).

Na perspectiva de compreendermos como as diferenças de capitais interferem no processo de aprendizagem, vamos percebendo como o Capital Cultural é fundamental nesse processo. “O sucesso escolar dependeria, em grande medida, do capital cultural possuído pelos indivíduos”. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 36).

Convém observar que os agentes não percebem que a cultura consolidada é a própria cultura da classe dominante. “Os indivíduos normalmente não percebem que a cultura dominante é a cultura das classes dominantes e, mais do que isso, que ela ocupa posição de destaque justamente por representar os grupos dominantes”. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 39). O fato de representar a classe dominante é determinante para a representação simbólica e socialmente, uma vez que, na sociedade, pretende-se manter as estruturas hierárquicas estruturadas.

[...] uma análise mais fina, Bourdieu considera a influência da capital social e do capital simbólico. O primeiro se refere ao conjunto das relações (amizades, laços de parentesco, contatos profissionais, etc.) mantidas por um indivíduo. O autor observa que os indivíduos podem se beneficiar dessas relações para adquirirem benefícios materiais (um empréstimo, bolsa de estudos ou uma

indicação para um emprego, por exemplo, ou simbólicos (prestígio decorrente da participação em círculos sociais dominantes). [...] o capital simbólico diz respeito ao prestígio ou à boa reputação que um indivíduo possui num campo específico da sociedade em geral. Esse conceito se refere, em outras palavras, ao modo como um indivíduo é percebido pelos outros, (Nogueira; Nogueira, 2017, p.43-44).

Ressaltamos que os capitais identificam os agentes na própria relação social [...], haja vista o fato de os capitais serem instrumentos de acumulação. Quanto maior o volume possuído e investido pelo indivíduo [...], maiores possibilidades de ter um bom retorno. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 45).

Nessa perspectiva de conhecimento, evidenciando as estratégias e como os capitais se apresentam no processo da aprendizagem [...], o volume e os tipos de capital (econômico, social, cultural e simbólico) possuídos por seus membros, certas estratégias de ação seriam mais seguras e rentáveis e, outras, mais arriscadas. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 45).

Os indivíduos portadores de um grande volume de capitais tenderiam, assim, a sustentar um nível de aspiração social elevado e a se colocar objetivos mais ambiciosos e arriscados. Os que detêm menor volume de capital tenderiam, por sua vez, a demonstrar um nível baixo de aspiração social, perseguindo fins compatíveis com suas limitações objetivas. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 46).

Sob o prisma do campo escolar, que aqui interessa, é importante destacar que a escola recebe os agentes e suas diferenças de capitais e, mesmo que se busque um ajustamento entre as ações, ainda assim o próprio *habitus* incorporado de cada agente é fator determinante nessa distinção de classe. Os agentes que possuem seus capitais menos elevados do padrão da classe dominante precisam se esforçar e se dedicar para melhorar sua posição social. “Os indivíduos tenderiam a investir mais naquelas áreas em que, em função da composição de seu capital, eles têm maiores probabilidades de sucesso”. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 46).

Conforme o autor supracitado, a herança de capitais incorporada pelos agentes é transmitida naturalmente. Quando evidenciadas no campo escolar, os agentes que não herdaram esses capitais vão encontrar grandes dificuldades e, muitas vezes, acreditar que os estudos são realmente para pessoas que possuem o “dom”, por possuírem mais facilidade na compreensão das atividades. Cada agente no campo educacional é caracterizado por essa bagagem socialmente herdada.

Essa bagagem inclui, por um lado, certos componentes objetivos, externos ao indivíduo, e que podem ser postos a serviço do sucesso escolar. Fazem parte dessa primeira categoria, o capital econômico, tomado em termos dos bens e serviços a que ele dá acesso, o capital social, definido como o conjunto de relacionamentos sociais influentes mantidos pela família, além do capital cultural institucionalizado, formado basicamente por títulos escolares. Por outro lado, o patrimônio transmitido pela família inclui também certos componentes que passam a fazer parte da própria subjetividade do indivíduo, sobretudo, o capital cultural em seu estado “incorporado”. (Nogueira; Nogueira, 2017, pp. 51/52).

Vale, ainda, destacar que o Capital Cultural incorporado é um processo de longos anos, e que, portanto, os agentes que não herdaram desconhecem os códigos linguísticos e intelectuais fundamentais para esse aprendizado. “A posse de capital cultural favorecerá o desempenho escolar na medida em que facilitará a aprendizagem dos conteúdos e dos códigos (intelectuais, linguísticos, disciplinares) que a escola veicula e sanciona”. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 52).

Consideramos que os agentes que herdaram o Capital Econômico e Social podem potencializar seus anseios por possuírem as condições objetivas necessárias para a construção da aprendizagem. Na medida em que recebem da família os capitais, vão conhecendo os caminhos e os mantendo como algo natural.

Os detentores de capital econômico e social podem, por exemplo, maximizar os benefícios potenciais de um diploma através da criação de condições mais favoráveis a sua utilização. Esse é o caso de certos filhos de profissionais liberais (advogados, médicos, dentistas, etc.) que, ao se formarem nas mesmas profissões dos pais, recebem não apenas um escritório ou consultório montado ou uma carteira de clientes, mas também toda uma rede de contatos profissionais; sem falar da eventual herança de um capital simbólico associado a um sobrenome. (Nogueira; Nogueira 2017, p. 58)

Salientamos, que esses agentes possuem uma grande vantagem com relação aos que nada herdaram, como sobrenomes consolidados, a própria continuidade e a manutenção social. Essa estratégia da classe dominante, ao longo do tempo, vai sendo incorporada pelo próprio *habitus* do sujeito. “Produzir agentes sociais capazes e dignos de receberem a herança do grupo, isto é, de serem herdados pelo grupo” (Bourdieu, 1998, p. 116). Isso tem uma grande significância na construção de um agente munido das competências e das habilidades para ocupar um determinado cargo social.

Diante disso, a aspiração, no âmbito escolar, acerca dos agentes que almejam uma possível ascensão social tem suas chances reduzidas. “As chances de sucesso escolar são reduzidas, faltam, objetivamente, os recursos econômicos, sociais, sobretudo, culturais necessários para um bom desempenho na escola”. (Nogueira; Nogueira, 2017, p. 61).

É importante ressaltar, segundo o autor, e com o olhar sob a escola pública, que os recursos econômicos, assim como as desigualdades nos capitais, refletem no bom desempenho escolar; o Capital Cultural ainda prevalece na classificação entre os agentes. “O capital cultural, para todos os propósitos, torna-se um sinônimo de status, ou *habitus* torna-se em sinônimo de “socialização” (Moore, 2018, p. 138).

As formas de compreender o Capital Cultural podem ser evidenciadas na própria conduta do agente; imaginemos dois agentes adentrando numa loja de música com o mesmo Capital Econômico: quais CDs e filmes escolheriam. A maneira de olhar para as obras, contemplar, assim como a própria escolha nas seleções, mostrará essa diferenciação, pelo fato de ir ao encontro da própria cultura incorporada nas significações, que faz sentido internamente por conta de ser valorizada pela própria cultura dominante, que os agentes demonstram por meio de seu *habitus*. (Moore, 2018).

É o *habitus* que oferece o princípio para a lógica da seleção. Os consumidores escolhem o que escolhem em virtudes das predisposições estruturadas e estruturantes que eles trazem consigo para a loja. Mas isso se refletirá em como eles se comportam na loja. O consumidor com “distinção” saberá como essa loja se organiza (a cultura legítima), conhecerá as categorias e gêneros (ele possui o capital cultural) e a andar pelo espaço social, “navegará” por ele, com confiança – ele conhece as “regras do jogo”. (Moore, 2018, p.145).

Conclui-se, de acordo com o autor, que as formas do Capital Simbólico, como o Capital Cultural, se identificam por suas características: são objetivadas ou incorporadas; são adquiridas ao longo do tempo e por meio de um processo sistemático de inculco; expressam-se no próprio *habitus* (externo) do agente de inculco e do seu campo; trazem o valor ao agente em relação ao campo de inculco; diferem-se pela capacidade de transferência entre os campos. (Nogueira; Nogueira, 2017).

Por fim, apresentamos nesse capítulo as relações dos capitais e como interferem no processo da própria aprendizagem escolar. No próximo capítulo, vamos apresentar os pressupostos teóricos, compreendendo a EF, suas especificidades e suas necessidades no próprio eixo capitalista por meio das ciências naturais.

3 PRESSUPOSTOS EPISTEMOLÓGICOS SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: ELEMENTOS HISTÓRICOS

Este capítulo se constitui, primeiramente, pela tentativa de evidenciar determinados pressupostos que expõem a EF e, por consequência, a EF no âmbito escolar, sendo influenciada, predominantemente, pelas ciências naturais. Podemos mencionar que, historicamente, a EF foi utilizada como instrumento para aferir hipóteses, realizar testes, etc., próprios das especificidades das ciências naturais. Não se trata, necessariamente, de realizar todo o aspecto histórico que envolve a EF, mas destacar pressupostos teóricos que possam clarificar tal questão.

Na sequência, destacamos o importante movimento que ocorreu no campo da EF brasileira em meados da década de 1980. Estamos nos referindo ao processo de estabelecer uma ruptura ou, ao menos, consolidar um olhar distinto sobre a natureza e a especificidade da EF. Há, conforme procuramos apresentar mais adiante, a tentativa de superar a concepção de EF a partir das ciências naturais e, conseqüentemente, direcionada para a aptidão física e a esportivização. Logo, inaugura a condição propositiva para a EF via ciências humanas e sociais.

3.1 A SUBORDINAÇÃO DA EDUCAÇÃO FÍSICA PERANTE AS CIÊNCIAS NATURAIS

Aponta-se que a EF, ao longo de sua história, por meio de suas necessidades sociais concretas, tem se apresentado a uma realidade conforme seu momento histórico. Na Europa, fins do século XVIII e início do século XIX, se inicia uma nova sociedade, a sociedade capitalista, em que os exercícios físicos tiveram um papel de destaque, na perspectiva de construir um novo homem, mais forte, ágil etc. (Coletivo de Autores, 2012).

Todas as desigualdades sociais, todas as diferenças de classe tomam, assim, a aparência de diferenças hereditárias, genéticas, portanto, naturais, transmitidas de geração a geração, sem possibilidade história de serem alteradas. Afinal, são pesquisas científicas que “demonstram”, pelos dados apresentados, esse quadro absolutamente inalterável. (Soares, 2012, p. 12).

Nessa linha de pensamento, a burguesia enaltece o indivíduo como responsável pelo seu próprio crescimento; os mais aptos vencem, ou seja, uma competição diária em plena concorrência no eixo capitalista compreendido como natural, sem uma contextualização histórica no próprio desenvolvimento da sociedade. (Soares, 2007). “O corpo individual, como unidade produtiva, máquina menor da engrenagem da indústria capitalista, passa a ser então uma mercadoria” [...]. (Soares, p. 15, 2012).

É importante compreender a EF como uma construção histórica, ou seja, analisar sua necessidade a uma demanda social provida do positivismo na própria revolução industrial, em que os agentes eram avaliados por suas aptidões naturais numa concepção biologicista em que a força e as capacidades motoras eram caracterizadas como o “dom”, algo natural. (Bracht, 2007).

Salientamos que “a avaliação escolar representa, antes de tudo, um mecanismo de transformação da herança cultural em capital escolar”. (Nogueira; nogueira, 2017, p.84).

Desse modo, em nome da saúde, o poder médico estabelece regras para a própria manutenção dessa saúde e dos corpos biológicos, assim como formas de se alimentar e de morar, buscando a boa higiene para alcançar a boa saúde; essa explicação oculta das condições sociais e das diferenças de classe dificulta o pleno acesso às regras de “bem-viver”, ou seja, cada sujeito é responsável pelo seu crescimento e o seu esforço pessoal vai definir sua ascensão na sociedade (Soares, 2012).

Desta forma, torna-se indispensável frisar que o espaço dado à Educação Física, se, por um lado, representa avanço para a Educação, constituindo mais um elemento laico na sua estruturação, por outro, representa atraso, significando disciplinarização de movimentos, domesticação, pois se configura como mais um canal, absolutamente dominado pela burguesia, para veicular o seu modelo de corpo, de atividade física, de saúde... a sua visão de mundo. (Soares, 2012, p. 40).

O que estamos tentando expor nesse momento é que a EF, como instrumento válido para a consolidação da sociedade moderna, foi estabelecida pelo viés das ciências naturais. Dessa forma, foi direcionada para um sentido de

igualização social e, ao mesmo tempo, de *qualificação corporal* do trabalhador para a sua atividade laboral e para demais aspectos necessários para a vida social (como é o caso de educar os indivíduos para terem hábitos saudáveis).

É importante termos claro que a definição do objeto da EF está relacionada com a função ou com o papel social a ela atribuído e que define, em largos traços, o tipo de conhecimento buscado para sua fundamentação. Os termos “atividade física”, e “exercícios físicos” são fortemente marcados pela ideia de que o papel da EF é de contribuir para o desenvolvimento da aptidão física e pertencem claramente, no plano do conhecimento, ao arcabouço conceitual das disciplinas científicas do âmbito da biologia, das ciências biológicas. (Bracht, 2007, p.43).

A EF, nessa perspectiva, está atrelada às ciências naturais, o que acaba naturalizando a sociedade e os indivíduos. Constitui-se no pensamento hierárquico, estabelecendo a ordem, a disciplina, o esforço individual e a saúde como responsabilidades de cada indivíduo (Soares, 2012).

Nessa linha de raciocínio pode-se constatar que o objeto é desenvolver a aptidão física. O conhecimento que se pretende que o aluno apreenda é o exercício de atividades corporais que lhe permitam atingir o máximo rendimento de sua capacidade física. Os conteúdos são selecionados de acordo com a perspectiva do conhecimento que a escola elege para apresentar ao aluno. (Coletivo de Autores, 2012, p.37).

É importante ressaltar, nessa linha de compreensão, o esporte escolhido no campo da EF, ou seja, ele vai ao encontro do prestígio social por meio de um modelo vencedor. “[...] o esporte é selecionado porque possibilita o exercício do alto rendimento e, por isso, as modalidades esportivas selecionadas são geralmente as mais conhecidas e que desfrutam de prestígio social, como, por exemplo, voleibol, basquetebol etc.” (Coletivo de Autores, 2012, pp. 37/38).

Nesse contexto, podemos dizer que o movimento da EF foi similar, uma que, em muitos momentos, se confundem com as instituições médicas, militares, técnica-esportivas, ou seja, a EF sofre com as sanções e as coerções do próprio positivismo, que impunha um entendimento de elemento natural. “Todo o ensino, e mais particularmente o ensino de cultura (mesmo científica), pressupõe implicitamente um corpo de saberes, de saber fazer e sobretudo de saber-dizer, que constitui o patrimônio das classes cultas”. (Bourdieu, 2018, p. 39).

A Educação Física, filha do liberalismo e do positivismo, deles absorveu o gosto pelas leis, pelas normas, pela hierarquia, pela disciplina, pela organização da forma. Do liberalismo, forjou suas “regras” para os esportes modernos (que não por acaso, surgiram na Inglaterra), dando-lhes a aparência de serem “universais” e, deste modo, permitindo a todos ganhar no jogo e vencer na vida pelo seu próprio esforço. Do positivismo, absorveu, com muita propriedade, sua concepção de homem como ser puramente biológico e orgânico, ser que é determinado por caracteres genéticos e hereditários, que precisa ser “adestrado”, “disciplinado”. Um ser que avalia pelo que resiste. (Soares, 2012, p. 41).

Desse modo, compreendendo a EF sob a ótica das ciências naturais, faz-se necessário apresentarmos suas concepções ao longo da história, assim como evidenciarmos e cotejarmos esse fenômeno que é apresentado como natural ao novo modelo capitalista. Então, a busca pela higiene do corpo, a formação de jovens valentes para o combate, a repetição dos movimentos no sentido de ir ao encontro das estruturas estruturadas, um modelo de vencedor e a própria competição, em que cada agente é responsável pela vitória, vamos apresentar as EF-s Progressistas: (Higienista, Militarista, Pedagogicista e Competitivista).

No caso da Educação Física Higienista, a ênfase em relação em relação à questão da saúde está em primeiro plano. Para tal concepção, cabe à Educação Física um papel fundamental na formação de homens sadios, fortes, dispostos à ação. Mais do que isso, a Educação Física Higienista não se responsabiliza somente pela saúde individual das pessoas. Em verdade, ela age como protagonista num projeto de “asepsia social”. Desta forma, pra tal concepção a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. (Ghiraldelli Junior, 2004, p. 17).

Convém observar que tal concepção busca resolver os problemas da saúde pública por meio da própria educação. [...] a Educação Física como agente de saneamento público, na busca de uma “sociedade livre das doenças infecciosas e dos vícios deteriorados da saúde e do caráter do homem do povo”. (Ghiraldelli Junior, 2004, p. 17).

Na sequência das abordagens, vamos compreender a EF Militarista, que também está preocupada com a saúde física. “Todavia, o objetivo fundamental da Educação Física Militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra”. (Ghiraldelli Junior, 2004, p. 18).

Cabe salientar que essa concepção busca a disciplina, ou seja, para suportar um combate, os agentes precisam ter boas condições físicas.

Segundo a Educação Física Militarista, as possibilidades da educação popular são limitadas. Assim, a Educação Física funciona mais como selecionadora de “elites condutoras”, capaz de distribuir melhor os homens e mulheres nas atividades sociais e profissionais. O papel da Educação Física é de “colaboração no processo de seleção natural”, eliminando os fracos e premiando os fortes, no sentido da “depuração da raça”. (Ghiraldelli Junior, 2004, p. 18).

Nessa perspectiva, compreendemos a EF Militarista na própria eliminação dos que não têm capacidade física; as atividades recreativas visam apenas à própria eliminação. O que de fato vai prevalecer é a coragem, a disciplina, a vitalidade, ou seja, vamos ao encontro dos componentes da EF Militarista. (Ghiraldelli Junior, 2004).

É importante ressaltar que, tanto a EF Higienista quanto a Militarista não buscam uma perspectiva educativa no próprio eixo educativo. Sendo assim, cabe também apresentarmos a EF Pedagógica e compreendermos sua concepção de ensino.

A Educação Física Pedagógica é, pois, a concepção que vai reclamar da sociedade a necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa. E, mais que isto, ela vai advogar a “educação do movimento” como a única forma capaz de promover a chamada “educação integral”. (Ghiraldelli Junior, 2004, p. 19).

Percebe-se uma concepção que está preocupada em fazer com que os agentes que frequentam a escola busquem entender e aceitar as regras de convívio, formando-se como sujeitos que praticam o altruísmo, sendo a ginástica, a dança e o próprio desporto elementos para a aceitação das regras para um bom convívio social. (Ghiraldelli Junior, 2004).

Vale salientar que a Concepção Pedagógica não busca uma transformação social, mas conserva a própria hierarquia da classe dominante. Nesse viés, vamos apresentar, também, a EF Competitivista, apontando a competitividade entre os indivíduos, a serviço de uma elite social, que tem como objetivo, portanto, a própria competição, enaltecendo o atleta que consegue chegar ao *podium*. (Ghiraldelli Junior, 2004).

No âmbito da Educação Física Competitivista, a ginástica, o treinamento, os jogos recreativos etc. ficam submetidos ao desporto de elite. Desenvolve-se

assim o Treinamento Desportivo baseado nos avançados estudos da Fisiologia do Esforço e da Biomecânica, capazes de melhorar a técnica desportiva. A Educação Física é sinônimo de desporto, e este sinônimo de verificação de performance. (Ghiraldelli Junior, 2004, p. 20).

Cabe enfatizar que ambas as concepções, Pedagogicista e Competitivista, não buscam compreender as classes sociais, assim como o poder político; o que se observa é uma neutralidade independente do governo. Vale destacar, no entanto, que as concepções caminham junto com o próprio positivismo, ou seja, restabelecem a ordem natural. Isso se pode observar nos períodos históricos relacionados às cinco tendências da EF.

[...] cinco tendências da Educação Física brasileira: a Educação Física Higienista (até 1930); a Educação Física Militarista (1930-1945); a Educação Física Pedagogicista (1945-1964); a Educação Física Competitivista (pós-64); e, finalmente, a Educação Física Popular”. (Ghiraldelli, 2001, p.16).

Percebe-se, fechando esse capítulo, que é possível compreender a EF e a influência das ciências naturais em sua prática nos principais períodos históricos. O próximo capítulo, como já mencionado, busca mostrar essa ruptura das ciências naturais a partir da década de 80, ao encontro das ciências humanas, ou seja, buscam-se elementos da própria cultura corporal para uma melhor compreensão social.

3.2 CONTRIBUIÇÕES DAS CIÊNCIAS HUMANAS PARA O PROCESSO DE ENSINO-APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Nesse subcapítulo, vamos fixar o olhar nas décadas de 1970 e início da década de 1980, em que ocorreu um movimento no cenário da política brasileira com possibilidades de mudanças sociais. No campo da EF, apontamos pressupostos acerca das questões da área para a contribuição no desenvolvimento integral do aluno, atribuindo as bases teóricas das ciências humanas.

É importante salientar sobre o homem e seu movimento histórico, buscando uma melhor reflexão sobre seu trabalho social como elemento cultural. “Assim o homem, simultaneamente ao movimento histórico da construção de sua corporeidade,

foi criando outras atividades, outros instrumentos e através do trabalho foi transformando a natureza, construindo a cultura e se construindo”. (Coletivo de Autores, 2012, p. 40).

Apontamos, assim, a compreensão do homem em sua plena historicidade, ou seja, suas relações sociais foram construídas em prol de suas necessidades, em que, no próprio trabalho coletivo, se estabeleceu a relação de poder, mesmo que arbitrariamente o “homem é submisso ao próprio homem”. Então, podemos entender que a necessidade de correr, de saltar, é a própria luta pela sobrevivência em determinado tempo histórico.

É fundamental para essa perspectiva da prática pedagógica da Educação Física o desenvolvimento da noção de historicidade da cultura corporal. É preciso que o aluno entenda que o homem não nasceu pulando, saltando, arremessando, balançando, jogando etc. Todas essas atividades corporais foram construídas em determinadas épocas históricas, como respostas a determinados estímulos, desafios ou necessidades humanas. (Coletivo de Autores, 2012, p. 40).

Nessa perspectiva, podemos ressaltar que, por meio desse olhar, buscando elementos culturais e compreendendo os interesses de classes, conseguimos nos emancipar e, sobretudo, ter a liberdade de movimentos. A partir da EF escolar e das ciências humanas, compreendemos a dominação da classe dominante e a própria submissão perante ela.

A expectativa da Educação Física escolar, que tem como objeto a reflexão sobre a cultura corporal, contribui para a afirmação dos interesses de classe das camadas populares, na medida em que desenvolve uma reflexão pedagógica sobre valores como solidariedade substituindo individualismo, cooperação confrontando a disputa, distribuição em confronto com apropriação, sobretudo enfatizando a liberdade de expressão dos movimentos – a emancipação –, negando a dominação e submissão do homem pelo homem. (Coletivo de Autores, 2012, p. 41).

Convém observar que esse movimento em discutir nossa prática social acerca dos interesses capitalistas, como agentes históricos, nos permite a reflexão e a própria autocrítica. Nas décadas de 70/80 nascia o processo de redemocratização, e coube à EF se apropriar desse momento histórico e perceber sua prática, na perspectiva de se emancipar.

Indiscutivelmente, na década de 1980, a educação física brasileira iniciou um profundo processo de autocrítica. As circunstâncias da época favoreceram esse processo [...] Depois de duas décadas – tendo 1964 como referência – de submissão à “ditadura da burguesia fardada”, respiraram-se, na década de 1980, os ares da redemocratização. Esses ares só foram possíveis em virtude, no final da década de 1970, do esgotamento do chamado “milagre brasileiro” e do processo de reorganização do movimento operário. (Hungaro, 2013, p. 136).

Entretanto, analisando todo esse processo, a própria reorganização do movimento operário, em resistência à ditadura (desde 1964), percebe-se que o contexto político dos anos 1980 é alterado. Alguns fatos apontam a profundidade das mudanças: “Brasil nunca mais”; o movimento pela anistia; o fim do bipartidarismo; a luta pelas diretas para presidente (com o movimento das “Diretas Já”); a força representativa dos trabalhadores pela política nesse movimento. (Hungaro, 2013).

Nesse processo – que envolve a crise do “milagre brasileiro”, a reorganização do movimento operário e o contínuo processo de resistência à ditadura (desde 1964) – o contexto político dos anos 1980 é modificado sensivelmente. Alguns fatos demonstraram a profundidade dessas mudanças: o dossiê “Brasil Nunca Mais”, com as denúncias dos atos de terror praticados pelo governo autoritário (as torturas e os assassinatos); o movimento pela anistia; o fim do bipartidarismo; o surgimento de novas instituições políticas, representativas dos interesses dos trabalhadores (a fundação do Partido dos Trabalhadores [PT] e da Central Única dos Trabalhadores [CUT], por exemplo); o retorno do Partido Comunista Brasileiro (PCB) à legalidade (em 1985); a luta pelas eleições diretas para presidente (com o movimento das “Diretas Já”); as vitórias da esquerda, em alguns municípios importantes (como em São Paulo, por exemplo, em 1989); entre outros. (Hungaro, 2013, p.136-137).

Salientamos que, por meio desse movimento social, coube também à EF fazer suas análises, assim como sua prática em prol dos interesses burgueses a partir das ciências naturais. Começava aí a ser desmascarada toda a dinâmica construída na sociedade capitalista, em que cada agente já nascia com tal aptidão como “natural”, apenas deveria aceitar sem fazer questionamentos – como algo natural.

Em outras palavras, a educação física, pela primeira vez, questionava “teoricamente” sua histórica funcionalidade aos interesses das elites dominantes e inaugurava um movimento de engajamento com a luta pela mudança radical (na raiz) da sociedade capitalista. (Hungaro, 2013, p. 137).

Nessa perspectiva, a EF começava a questionar sua funcionalidade social, com base na relação entre teoria e prática; buscava-se a defesa de uma EF revolucionária, ou seja, havia a necessidade de uma nova EF.

A educação física revolucionária pode ser definida como a arte e a ciência do movimento humano que, por meio de atividades específicas, auxiliam no desenvolvimento integral dos seres humanos, renovando-se e transformando-os no sentido de sua autorrealização e em conformidade com a própria realização de uma sociedade livre. Os indivíduos adeptos dessa ideia são, portanto, verdadeiros agentes de renovação e transformação da sociedade, pois, ao compreenderem os nossos determinismos e condicionamentos, são capazes de agir sobre eles. (Medina, 2013, p. 82/83).

Ressaltamos, conforme o parágrafo supracitado, que, por meio dessa EF, era possível refletir e ter um novo olhar sobre a sociedade, ou seja, vamos ao encontro de renovar, de buscar elementos da própria cultura corporal, pelo fato de conhecer nossa própria realidade.

Esse é, sem dúvida, um elemento-chave, a tentativa de superação das ciências naturais, que explicavam as questões sociais como elementos naturais; importante compreender o fator biológico ao encontro das aptidões de cada indivíduo, ou seja, as ciências humanas por meio da categoria cultura. A compreensão da EF a partir das relações sociais vai desvelar todo esse processo nessa nova sociedade capitalista, que transformou o corpo humano numa pequena engrenagem junto às máquinas, sendo a prática da EF como necessidade de manter um corpo forte e saudável na constante produção do próprio capital. (SOARES, 2012).

Conforme Bracht, (2007, p. 45),

A outra perspectiva presente é a de que o objeto da EF é a cultura corporal do movimento. É importante salientar que se, em princípio, fala-se neste caso das mesmas atividades humanas presentes nas concepções anteriores, as expressões usadas para denominá-las denunciam, além de uma diferença terminológica, diferenças e consequência substanciais no plano pedagógico, pois, o objeto de uma prática pedagógica é uma construção – e não uma dimensão inerte da realidade – para a qual pressupostos teóricos são fundantes e/ ou constitutivos. Não é possível dissociar o fenômeno do discurso da teoria que o constrói enquanto objeto (pedagógico).

É importante enfatizar que a cultura é a própria manifestação dos agentes em sua forma de expressão, de comunicação, isto é, na própria crença e nos costumes partilhados. “A análise da cultura como estudo [...] deve considerar os

contextos e processos específicos e socialmente estruturados dentro dos quais, e por meio dos quais, essas formas simbólicas são produzidas, transmitidas e recebidas”. (Bracht, 2007, p. 46).

Ora, se buscamos compreender a EF por meio da cultura corporal, cabe, então, conhecer essa realidade, conhecendo, portanto, suas concepções e seus interesses de classe, ou seja, o discurso precisa ter sentido com a própria prática.

[...] Diremos que Educação Física é uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal. (Coletivo de Autores, 2012, p.50).

Desse modo, conhecendo esses elementos que compõem a cultura corporal, enalteçamos a importância no campo do conhecimento. Nossas ações já não são pré-determinadas a um modelo de sociedade, pois buscamos uma EF que contextualize toda a relação histórica, e, assim, que seja compreender e sistematizar os conteúdos e suas relações com a sociedade, almejando a própria transformação social e de sua prática de ensino.

Nota-se que, nesse caso, houve uma tentativa de estabelecer proposições sobre e para a EF com base em elementos das ciências humanas. Logo, pode-se evidenciar a própria teoria sociológica. A nosso ver, tal teorização pode corroborar para a própria EF, principalmente, como sua teoria de relacionar com a prática no seu próprio campo e suas relações com a cultura corporal.

Convém observar, analisando a cultura corporal, assim como sua abordagem no campo da EF, uma maior compreensão cultural e sua historicidade. Observemos a citação a seguir.

[...] a cultura corporal, a dinâmica curricular, no âmbito da Educação Física, tem características bem diferenciadas das da tendência anterior. Busca desenvolver uma reflexão pedagógica sobre o acervo de formas de representação do mundo que o homem tem produzido no decorrer da história, exteriorizadas pela expressão corporal: jogos, danças, lutas, exercícios ginásticos, esporte, malabarismo, contorcionismo, mímica e outros, que podem ser identificados como formas de representação simbólica de realidades vividas pelo homem, historicamente criadas e culturalmente desenvolvidas. (Coletivo de Autores, 2012, p.39).

Ressaltamos que, nessa linha de compreensão, que buscamos compreender a EF por meio da própria vivência dos agentes, contextualizando seus costumes, ou seja, toda forma de expressão corporal que é transmitida ao longo dos anos. “[...] diremos que Educação Física é uma prática pedagógica que [...] tematiza formas de atividades expressivas corporais, como jogo, esporte, dança e ginástica, formas estas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal”. (Coletivo de Autores, 2012, p. 50).

Finalizando o capítulo, interessa reforçar a compreensão da EF por meio da cultura corporal, em que as atividades passam a ter um significado, e que o “dom” foi um privilégio cultural colocado pelas ciências naturais no processo de reprodução de sociedade. Cabe, então, compreendermos a EF a partir das ciências humanas, conhecendo o homem e suas relações sociais de uma forma ontológica, assim podemos acreditar numa sociedade mais justa e humanitária, buscando pela EF, um caminho que traga reflexões e possibilidades de uma transformação social.

4 AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A REGULAMENTAÇÃO DAS AULAS REMOTAS NO PERÍODO DA PANDEMIA

Neste capítulo, apontamos as normas e as legislações no período da pandemia. Um momento atípico no contexto escolar, que exigiu dos órgãos estaduais e federais emitirem normas para as aulas não presenciais, as quais iremos apresentar.

O CNE, considerando as consequências da pandemia da Covid-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, veio a público explicar aos sistemas e às redes de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que, por ventura, tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares, por conta de ações preventivas à propagação da Covid-19, que o façam.

Ao adotar as providências necessárias e suficientes para garantir a segurança da comunidade social, os sistemas federal, estadual, municipal e do Distrito Federal, e as redes e as instituições de Educação Básica e Educação Superior devem considerar a aplicação dos dispositivos legais em articulação com as normas estabelecidas por autoridades federais, estaduais, e dos sistemas de ensino para a organização das atividades escolares e a execução de seus calendários e programas, ficando a critério dos próprios sistemas de ensino, redes e instituições de Educação Básica e Educação Superior a gestão do calendário e a forma de organização, de realização ou de reposição de atividades acadêmicas e escolares.

No exercício de sua autonomia e responsabilidade na condução dos respectivos projetos pedagógicos e, respeitando-se as normas e os parâmetros legais estabelecidos, as redes e as instituições de Educação Básica e da Educação Superior puderam propor formas de realização e de reposição de dias e de horas de efetivo trabalho escolar, em articulação com as normas e a legislação produzidas pelo correspondente órgão de supervisão permanente do seu sistema de ensino e de dirigentes municipais, estaduais e do Distrito Federal. (CONSED, 2020).

A Organização Mundial de Saúde (OMS) declarou, em 11 de março de 2020, que a disseminação comunitária do Covid-19 em todos os Continentes caracterizava-se uma pandemia. Por conta disso, o Ministério da Saúde editou a

Portaria nº 188/GM/MS, de 04 de fevereiro de 2020, que declarou Emergência em Saúde Pública de Importância Nacional, em razão da infecção humana pelo novo coronavírus (Covid-19). Estudos recentes demonstram a eficácia das medidas de afastamento social precoce para restringir a disseminação da Covid-19. Assim sendo, ficou clara a necessidade de se reduzir a circulação de pessoas e evitar aglomerações em todo lugar, inclusive no transporte coletivo.

Em 17 de março de 2020, o Governador do Estado de Santa Catarina publicou o Decreto nº 509, suspendendo as atividades escolares em todo o Estado, além de outros instrumentos legais e normativos, estabelecendo medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional, decorrente da infecção humana pelo novo coronavírus (Covid-19). Tal Decreto foi complementado pelo Decreto Estadual nº 515, de 17 de março de 2020, declarando situação de emergência em todo o território catarinense, nos termos do Cibrade nº 1.5.1.1.0 - doenças infecciosas virais, para fins de prevenção e enfrentamento à Covid-19, e estabeleceu outras providências.

O Ministério da Educação publicou, em 17 de março de 2020, dispondo sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durasse a situação de pandemia do novo coronavírus - Covid-19.

Convém observar, também, o Conselho Estadual de Educação (CEE), que, em 18 de março de 2020, o Conselho Nacional de Educação emitiu nota de esclarecimento com orientações aos sistemas e os estabelecimentos de ensino, de todos os níveis, etapas e modalidades, que por ventura tenham necessidade de reorganizar as atividades acadêmicas ou de aprendizagem em face da suspensão das atividades escolares por conta da necessidade de ações preventivas à propagação do COVID-19.

Em consideração às implicações da pandemia do Covid-19 no fluxo do calendário escolar, tanto na Educação Básica quanto na Educação Superior, bem como a perspectiva com relação à duração das medidas de suspensão das atividades escolares presenciais, a fim de minimizar a disseminação da Covid-19, poderia ser de tal extensão que inviabilizaria a reposição das aulas dentro de condições razoáveis durante o atual ano letivo, a Presidência do Conselho Estadual de Educação

determinou estudos para edição de orientações e norma para regular os ajustes a serem realizados no âmbito do calendário escolar das instituições ou redes de ensino da Educação Básica e do Ensino Superior pertencentes ao Sistema Estadual de Educação. (Resolução CEE/SC nº 009/2020).

As instituições ou redes de ensino do Sistema Estadual de Educação deveriam fazer um registro pormenorizado das atividades realizadas fora da escola, mantendo arquivadas as comprovações que demonstrassem suas realizações, a fim de que pudessem essas atividades compor carga horária e dias letivos de atividade escolar obrigatória a depender da extensão da suspensão das aulas presenciais durante o período de emergência.

A reorganização dos calendários escolares em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino deveriam ser feitas pelas instituições ou pelas redes de ensino, assegurando que a eventual reposição de aulas ou a realização de atividades escolares não presenciais no período de suspensão de atividades presenciais nas instituições de ensino pudessem ser realizadas de forma a preservar o padrão de qualidade previsto no inciso IX do artigo 3º da LDB e inciso VII do art. 206 da Constituição Federal. (Resolução CEE/SC nº 009/2020).

Convém observar que, dessa forma, coube à escola se organizar nesse novo modelo de ensino, por meio de aulas não presenciais, ou seja, o ensino remoto. Nesse sentido, as aulas se encaminharam para o sistema digital durante o período de distanciamento.

[...] as atividades pedagógicas não presenciais podem acontecer por meios digitais (vídeo aulas, conteúdos organizados em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem, redes sociais, correio eletrônico, blogs, entre outros); por meio de programas de televisão ou rádio; pela adoção de material didático impresso com orientações pedagógicas distribuído aos alunos e seus pais ou responsáveis; e pela orientação de leituras, projetos, pesquisas, atividades e exercícios indicados nos materiais didáticos. (Brasil, 2020, s.p, *apud*, Nascimento, 2021, p. 4).

Importante destacar, sobre os recursos a serem utilizados, acerca das demandas da pandemia no processo de ensino-aprendizagem, os meios lançados para as aulas, como os aplicativos WhatsApp, correio eletrônico, aulas síncronas, material impresso, entre outros. É fundamental salientar sobre as condições objetivas

dos agentes nesse período, porque, além de vivenciarmos um momento atípico em que muitas famílias perderam o emprego e membros familiares, “a ausência de qualquer pronunciamento sobre como o Estado irá se responsabilizar para garantir as condições objetivas necessárias para a realização do ensino nas novas situações geradas pela pandemia e pela forma “remota” ou “não presencial” de educação escolar”. (Nascimento, 2021, p. 04).

É essencial ressaltar que as tecnologias surgem na perspectiva de facilitar o trabalho do homem, como na própria revolução industrial, em que as máquinas chegaram para aliviar a força corporal e cumpriram essa função. No entanto, a exploração do trabalho em querer aumentar a produção e também as horas do próprio trabalho prejudicaram ainda mais a saúde do homem.

Entretanto, poderíamos contemplar mais tempo para leituras, viagens de estudo, artes. Fazendo uma análise histórica, percebemos que a tecnologia que vem para facilitar nosso trabalho, principalmente no momento da pandemia, em que as tecnologias podem agregar outras possibilidades de construção do conhecimento, ou seja, não são inimigos da educação. Seus inimigos são os órgãos e as entidades, empresários que estabelecem as diretrizes educacionais, criando um ritmo alucinante, aumentando a própria carga de trabalho por meio das novas tecnologias, chamado “uberização do trabalho”. (Saviani; Galvão, 2020).

Os desafios foram muitos, num momento em que o mundo estava atônito, lutando com um inimigo invisível; foi preciso buscar forças para continuar estudando e conhecendo suas mazelas e peripécias, como, por exemplo, problemas de conectividade e famílias que não tiveram acesso aos recursos tecnológicos.

Os impactos da pandemia no âmbito educacional afetaram diretamente toda a organização do trabalho pedagógico e o processo de ensino-aprendizagem dos educandos. A rotina diária mudou, surgiram medos, angústias, pois todos lutavam pela própria sobrevivência e os professores aprenderam a criar novas formas de ensinar. (Freitas; Mileo, 2020).

Para os professores, o isolamento social foi um grande desafio, pois o cuidado com os filhos, com os idosos da família e as funções domésticas diárias têm modificado a vida pessoal e profissional. A falta de planejamento e apoio das escolas para elaboração de atividades didática, também afetaram

a rotina dos professores. Por ser tudo novo, o improviso, os erros, tentativas de uso das tecnologias de informação/disseminação, tempo para gravar os vídeos aulas, por vezes são tensos. Além da preocupação com a situação política brasileira. (FREITAS; MILEO, 2020, p.141).

A pandemia trouxe muitas incertezas, momentos de crise, perdas e dores, entretanto, deixou, também, legados de novos aprendizados e saberes. Ela exigiu medidas de preservação à saúde, isolamento social; a educação precisou se restabelecer. Os recursos tecnológicos se tornaram mais evidentes no processo de ensino-aprendizagem, agregando no processo do conhecimento. (Leifeld; et al, 2021).

O isolamento social promoveu transformações econômicas severas imediatas, com a parada obrigatória de inúmeros setores, modificou nossa relação a arte, devido à ausência do compartilhamento presencial de experiências de fruição e, no caso da educação, promove desconstruções sob a forma como o ensino e a aprendizagem são vistos socialmente. (Arruda, 2020, p. 258).

O afastamento social, em prol da preservação da saúde, fez com que os professores buscassem diversas alternativas para as aulas, sendo que a interação e a socialização são fundamentais para o desenvolvimento cognitivo e motor das crianças, ou seja, a EF necessita dessa prática corporal, visto que, na pandemia, as aulas foram por meio de tecnologias, nas casas das pessoas, tornando esse momento atípico e desafiador para o professor.

A Educação Física necessita da prática corporal, da interação, das relações e do outro. Motivar os alunos a fazer individualmente uma prática, que de modo geral é coletiva, em um ambiente que não é preparado para ele, com limitações de espaço e materiais para a prática, tornou-se um grande desafio [...] em razão da falta de disponibilidade de tempo, da correta interpretação do que está sendo solicitado e/ou da possível ausência de inclinação à participação conjunta em promover momentos lúdicos entre o familiar e a criança. (Leifeld; et al, 2021, p. 07).

Convém observar que a mudança inesperada nas práticas de ensino, em razão das tecnologias, fez com que o celular, que, antes da pandemia era inimigo dos professores, se tornasse o protagonista, sendo uma ferramenta essencial no acesso às atividades nas aulas remotas. (Cordeiro; et al, 2020). Importante, também, apontar

as condições de acesso nesse período, assim como a própria sistematização dos estudos por meio das plataformas ou de material impresso.

Conforme Nascimento (2021, p. 5),

Essa posição pode ser sustentada com base na análise de três problemáticas que compõe as condições objetivas do sistema educacional brasileiro: a) o acesso à escola e à escolarização, b) os recursos materiais para a educação e c) as formas de organização do ensino e dos processos de aprendizagem escolar.

Vale salientar a problemática nas questões de acesso no período da pandemia, ou seja, como os agentes iriam assimilar os conhecimentos sem acesso às atividades, além de ser uma aula remota? Vamos analisar a pesquisa a partir de estudo realizado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em dezanove de setembro em 2022.

Nos domicílios com Internet, o percentual com banda larga móvel caiu de 81,2% em 2019 para 79,2% em 2021, enquanto a fatia com banda larga fixa aumentou de 78,0% para 83,5%. Na Região Norte, a banda larga fixa cresceu mais de 20 pontos percentuais entre 2019 e 2021 - de 54,7% para 70,5% dos domicílios conectados. Em 2021, a banda larga móvel (3G ou 4G) reduziu e a fixa aumentou, fazendo com que, pela primeira vez na série, a proporção de domicílios com acesso à banda larga fixa superasse a da banda larga móvel, aponta o IBGE. Até 2019, ambos os tipos de conexão por banda larga mostravam gradual sentido de crescimento nos domicílios. (IBGE, 19 set., 2022)

A pesquisa mostra, também, que, no ano de 2021, 155,2 milhões de pessoas tinham aparelho de telefone celular no Brasil (84,4% da população com 10 anos ou mais). Entre os 28,7 milhões sem telefone celular, 8,9 milhões eram estudantes (dos quais 91,6% eram da rede pública de ensino).

O principal motivo para a ausência de telefone nesse nicho da população foi financeiro (40% dos estudantes do ensino público sem celular disseram que o aparelho telefônico era caro, e outros 4,7% relataram que o serviço era caro). A principal finalidade da Internet foi conversar por chamadas de voz ou vídeo (95,7% dos usuários), ultrapassando o envio ou o recebimento de mensagens de texto, de voz ou imagens por aplicativos (94,9%). Na sequência, vem a função de assistir a

vídeos, inclusive programas, séries e filmes (89,1%), e enviar e receber e-mail (62,0%)⁵.

Entre os estudantes que não tinham Internet, 94,7% frequentavam a rede pública de ensino. Os alunos de 10 anos ou mais, identificados como excluídos digitais, relataram maior peso na questão financeira: 25,1% consideravam o serviço caro e 18,3% afirmaram que o equipamento necessário para o acesso tinha custo elevado. As demais razões apontadas para a falta de acesso à rede foram ausência de interesse (17,5%), não saber utilizar (15,9%) e falta de disponibilidade do serviço nos locais que costumavam frequentar (10,6%).

A exclusão digital era mais grave no pré-pandemia, quando havia 37 milhões de brasileiros com 10 anos ou mais de idade sem acesso à Internet (8,8 milhões de pessoas a mais que em 2021). Em 2019, eram 11,365 milhões de lares que estavam desconectados da rede (4,085 milhões a mais do que em 2021). (IBGE, 19 set., 2022).

É preciso considerar, conforme os dados do IBGE, que as dificuldades de acesso, principalmente na rede pública, dificultaram o processo de ensino-aprendizagem, ou seja, entre os 28,7 milhões sem telefone celular, 8,9 milhões eram estudantes (dos quais 91,6% eram da rede pública de ensino). Dessa forma, coube à escola se organizar nesse caos vivido em tempos de pandemia.

Conforme Nascimento (2021, p. 7),

Se as escolas e os professores têm empreendido, efetivamente, um esforço enorme para que os processos de ensino e de aprendizagem ocorram nesse período de excepcionalidade, não se vê igual esforço ou responsabilização por parte do Estado para garantir a professores e estudantes condições estruturais e objetivas para que realizem suas atividades de ensino e de aprendizagem. Uma vez que ainda é papel do Estado assegurar o direito à educação de qualidade para a população brasileira.

De acordo com a LDB (nº 9.394/1966), no art. 5º, O acesso à educação básica obrigatória é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra

⁵ <https://www.infomoney.com.br/consumo/282-milhoes-de-brasileiros-nao-tem-acesso-a-internet-diz-ibge/>. Acesso em 28/11/2023.

legalmente constituída e, ainda, o Ministério Público, acionar o poder público para exigí-lo.

É importante ressaltar que todos os agentes possuem o direito ao acesso à educação, assegurado pela LDB, porém, quando analisamos a pesquisa do IBGE, certificamo-nos de que, dos 28,7 milhões sem telefone celular, 8,9 milhões eram estudantes (dos quais 91,6% eram da rede pública de ensino). Assim sendo, a escola precisou se organizar diante dessa realidade; os estudantes das classes baixas e a maior parte da rede pública foram mais prejudicados por não terem as condições objetivas necessárias para o ensino no período remoto, além de não serem amparados pelo Estado, embora fosse seu direito legalmente constitucional.

Conforme Cunha et al. (2020, p.34 *apud* Nascimento, 2021, p. 12),

Ainda que para uma minoria do ensino público e boa parte do ensino privado esteja acontecendo alguma interação síncrona, por meio das mediações audiovisuais em plataformas de webconferência, para a grande maioria há menos interação e mais delegação de muitas tarefas, aulas expositivas, quase sempre gravadas e, portanto, não dialogadas, contemplando frações do currículo [...].

O acúmulo de tarefas, sem que houvesse diálogo, como é contemplado nas diretrizes curriculares, dificultou muito o processo de aprendizagem. Aulas gravadas e expositivas, sem que houvesse interação, deixavam o agente perdido, além de todas as dificuldades de acesso, bem como lidar com a divisão do tempo em casa com a família, a carência de aparelhos no mundo digital e o acesso à Internet.

Observamos que houve um número muito expressivo de estudantes afetados pela pandemia. Contudo, as condições da educação nesses tempos apontaram vários fatores a serem discutidos, como a desigualdade de acesso, entre as classes sociais, aos recursos tecnológicos, via plataformas digitais, assim como as desigualdades culturais e a relação do capital objetivado, como computador e celular (OLIVEIRA 2020 *apud* Paludo, 2022).

Ressaltamos, levando em conta os autores Bourdieu e Passeron (2008, *apud* Paludo, 2022), a determinante influência do capital cultural familiar para o desempenho dos estudantes nas escolas francesas. O acesso aos bens culturais,

visita a museus e a própria linguagem incorporada podem ser fatores determinantes para o sucesso daquele aluno.

Nos dias atuais, encontramos as dificuldades de acesso conforme abordamos e também de como transformar os dispositivos eletrônicos em ferramenta pedagógica, sendo que eles carregam as redes sociais como Instagram, Facebook, Tik Tok, entre outras, os quais são ambientes que atraem a atenção dos jovens por terem mais liberdade e lhes permitir se relacionarem. Cabe, também, apontarmos os desafios dos docentes com as novas ferramentas no processo de ensino e aprendizagem.

A pandemia, com certeza, foi um divisor de águas no campo da educação. As dificuldades de acesso evidenciadas em maior porcentagem nas escolas públicas fizeram buscar políticas educacionais, leis e pressupostos teóricos que permitissem um caminho para que todos os agentes pudessem ter os acessos às plataformas e aos equipamentos tecnológicos.

Conforme os autores Parreiras e Macedo *apud* Lara 2020, as chamadas desigualdades digitais espelham, replicam e reproduzem as desigualdades sociais ainda mais amplas. Nesse sentido, por meio de uma máscara social, escondem-se outros tipos de desigualdade.

As desigualdades sociais, assim como as desigualdades digitais, já existiam antes da pandemia, porém, naquele momento de dúvidas e de incertezas, se tornaram mais evidentes. As escolas públicas tiveram maiores dificuldades de acesso, como já mencionamos, pelo fato de os agentes, em grande parte, não possuírem os aparelhos tecnológicos e acesso à Internet com boa qualidade. Nesse sentido, um momento atípico em nossa sociedade, em que as TICs aceleraram o processo no caminho da educação, o celular, que sempre foi o inimigo do professor, passou a ser o protagonista, sendo uma possibilidade de acesso ao próprio conhecimento.

A educação, nos anos de 2023 e 2024, mostra uma grande mudança de comportamento, pois os agentes passam boa parte conectados em suas redes sociais; cabe a nós, professores, orientarmos sobre o quão importante é buscar o Capital Cultural, como aponta o escritor Bourdieu (2015). Num processo de incorporação, em sua primeira socialização, pais ou responsáveis precisam estar

atentos a esse processo, ou seja, quando criamos *habitus* de leitura e de comprometimento com os estudos, temos mais chances de um sucesso escolar. Ressaltamos, ainda, que nossa educação carece de um olhar mais social, que proporcione um acesso digno a todos os agentes, por conta das desigualdades digitais (TICs), como vimos nos pressupostos desse capítulo.

5 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GTT – ESCOLA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE: AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NA PANDEMIA

Neste capítulo, apresentaremos as pesquisas do GTT – ESCOLA em duas edições do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace)⁶, analisando as aulas de EF nos *tempos de pandemia*, à luz da problemática da pesquisa: *como as diferenças de capitais se apresentaram nos anais GTT – ESCOLA nas aulas de EF no período da pandemia?*

Os anais selecionados para a presente pesquisa seguiram alguns critérios ao encontro da problemática. Procuramos as seguintes palavras-chave nos textos: “Educação Física” e “Pandemia”. Nesse sentido, caminhamos na leitura dos textos selecionados, perspectivando temas que, além dos critérios adotados acima, tratassem, sobretudo, “das aulas de EF em tempos de pandemia”.

Portanto, realizamos a busca pelos textos que compõem os anais produzidos nos anos de 2021 e 2023 no GTT Escola do Conbrace.

No ano de 2021, de 158 resumos expandidos, foram encontradas 24 produções com os temas “pandemia”. Após a leitura dos anais, foram escolhidas 15 produções. É importante ressaltar que os textos relacionados seguiram os critérios das palavras-chave “Educação Física” e “Pandemia”, no contexto escolar, apontando as dificuldades de acesso às plataformas digitais e os conhecimentos tratados pedagogicamente nesse período.

No ano de 2023, foram 69 produções no GTT Escola, sendo 3 produções relevantes para a pesquisa, seguindo os mesmos critérios das palavras-chave “Educação Física” e “Pandemia”. As leituras mais detalhadas foram sobre as aulas de EF em tempos de pandemia, objetivando capturar os conteúdos tratados

⁶ Em 2021, em meio à pandemia do Covid-19, aconteceu, de modo *on line*, o XXII Conbrace, realizado “em Belo Horizonte/MG”, com a temática *Educação Física e Ciências do Esporte no tempo presente: defender vidas, afirmar as ciências*. Em 2023, aconteceu, já presencialmente, em Fortaleza/CE, o XXIII Conbrace, com o tema *Ciências do Esporte/Educação Física e Soberania popular no Brasil e América Latina: redirecionando as forças nas águas com Dragão do Mar*. A escolha dessas duas edições foi proposital pelo fato de estarmos nesse período, de certa forma, vivendo a pandemia e o imediatamente pós-pandemia, com produções acadêmicas direcionadas a esse fenômeno social.

pedagogicamente pelos professores e os modos adotados nas aulas de EF, bem como refletir à luz dos capitais (econômico e cultural) em Bourdieu.

5.1 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO GTT – ESCOLA DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO ANO DE 2021

Para melhor situar o leitor, vamos apresentar os anais por meio de duas tabelas; sendo a primeira referente ao ano de 2021, destacados logo abaixo; e a segunda referente a 2023, apresentados na próxima seção.

QUADRO 2.

NÚMERO	AUTORES	TÍTULOS	UNIVERSIDADE	ANO	MODALIDADE
1	Deyve José da Silva Vidal	Cotejamento de experiências no âmbito do programa de residência pedagógica em Educação Física: a perspectiva de um professor preceptor antes da pandemia de covid-19 e durante o contexto pandêmico	Universidade Federal do Ceará	2021	GTT ESCOLA
2	Cruz et al, 2021	Contradições do ensino remoto: o caso do curso de graduação em Educação Física da UNEB/DCH IV e a experiência em uma escola da educação básica da rede estadual	Universidade do Estado da Bahia (Uneb)	2021	GTT ESCOLA

		de Pernambuco			
3	Romero et al, 2021	Educação Física escolar no ensino remoto: desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem	Universidade Estadual de Maringá (UEM)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
4	Novais et al, 2021	Educação Física escolar em tempos de pandemia da covid-19: percepções de professores da Bahia	Universidade Federal do Vale do São Francisco (Univasf) Universidade Federal da Bahia (UFBA)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
5	Karla Bianca Matias Ferrari	Educação Infantil: tentativas de interações da Educação Física no contexto da pandemia	Faculdade de Palmas (Fapal)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
6	Cardoso e Vasques	Estratégias e intencionalidades no ensino remoto da Educação Física escolar em Porto Alegre, RS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>

7	Dórea et al Viana	Aulas de Educação Física no ensino remoto: relato de experiências	Universidade do Estado da Bahia (Uneb); Universidade Federal da Bahia (UFBA).	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
8	Adria Renan dos Santos Moreira	Educação Física escolar em tempos de pandemia	Universidade de Pernambuco (UPE)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
9	Anderson José de Oliveira	Educação Física e multiculturalismo: os jogos fazendo a ponte em uma proposta de intervenção durante o ensino remoto na cidade de Juiz de Fora – MG	Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>

10	Souza et al, 2021	Educação Física em tempos de pandemia covid-19: Implicações no trabalho docente	Universidade Federal do Pará (UFPA)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
11	Nascimento et al, 2021	A relação professor-aluno nas aulas de Educação Física em contexto pandêmico: um relato de experiência no Pibid em uma escola pública federal	Universidade de Pernambuco (UPE) Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
12	Marcelo Skowronski Andressa Marques da Silva	Educação Física e ensino remoto: aproximações entre a prática docente no Ensino Fundamental e Médio	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (IFMT) Prefeitura Municipal de Novo Hamburgo (PMNH)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
13	Solera et al, 2021	Do chão da escola ao ensino remoto: fragilidades das aulas de Educação Física	Universidade Estadual de Maringá (UEM) Centro Universitário Cidade Verde (UniFCV) Universidade do Estado de Minas Gerais (UEMG)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>

14	Rodrigo da Silva Martins, Cláudia Aleixo Alves	Criação de jogos digitais nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto: quando professores e alunos aprendem juntos	Instituto Federal Fluminense (IFF)	2021	GTT ESCOLA
15	Pavan et al, 2021	Produção do conhecimento sobre práticas pedagógicas na Educação Física escolar no período de pandemia de covid	Universidade do Vale do Taquari - Univate	2021	GTT ESCOLA

Fonte: elaborada pelo próprio autor.

No **1º resumo expandido**: *Cotejamento de experiências no âmbito do programa de residência pedagógica em Educação Física: a perspectiva de um professor preceptor antes da pandemia de covid-19 e durante o contexto pandêmico*; Vidal aponta um estudo relatando sobre a experiência da Residência Pedagógica (RP) numa escola pública no município de Fortaleza, analisando a atuação dos universitários antes e depois da pandemia. Segundo o autor, nas aulas, antes da pandemia, era possível acompanhar todo envolvimento dos alunos. No período da pandemia, a parte prática perdeu suas forças, havendo uma concentração sobre as orientações teóricas, visto pela própria dificuldade de conexão em aulas síncronas.

Compreendendo aquela realidade, em que as aulas foram ministradas de forma remota, de maneira síncrona e assíncrona, com reuniões pelo google Meet, conversas e conteúdos pelos grupos de WhatsApp, Google sala de aula, com disposição de textos *on-line* e conteúdos disponibilizados pelas plataformas do google, verificamos a falta de conectividade ou de aparelhos para o acompanhamento das aulas; a falta de conhecimento no manuseio das ferramentas, a falta de interesse,

entre outros motivos, que acabavam atrapalhando o desenvolvimento dos alunos nessa nova metodologia de ensino, ou seja, o Capital Cultural, assim como econômico, são fundamentais no uso das ferramentas digitais.

Ressaltamos, também, a falta de interesse nesse processo de aprendizagem. O próprio Bourdieu (2015) trata do Capital Cultural incorporado, em que os alunos já trazem consigo essa busca pelo conhecimento. Os relatos apresentados no estudo mostram o desinteresse desses alunos. Isso nos permite elucidar a relevância desse estudo.

Convém apontar sobre a importância de buscarmos o conhecimento, uma vez que, percebendo-nos historicamente, devemos conhecer as relações de força, as classes sociais, em prol de uma transformação social.

No **2º resumo expandido**: *Contradições do ensino remoto: o caso do curso de graduação em Educação Física da UNEB/DCH IV e a experiência em uma escola da educação básica da rede estadual de Pernambuco*, os autores abordam sobre o curso de EF (UNEB) e o ensino remoto e híbrido de uma escola de Educação Básica da rede estadual de Pernambuco - ambas no sertão nordestino.

Os estudos apontam para a fragilidade na formação inicial e continuada dos docentes com relação ao uso das tecnologias digitais, dificuldades de acesso e também de adaptação às novas tecnologias, bem como ao sistema de gestão da própria Universidade. Como percebemos, se a pandemia se evidencia nas próprias universidades, na Educação Básica da rede pública se tornou ainda mais evidente. As estratégias criadas nesse período da pandemia foram por meio de grupos de WhatsApp das disciplinas e das turmas; turmas no Google sala de aula; e, posteriormente, plataformas de aula *on-line*.

Salientamos que todas essas estratégias assumidas pela escola e orientadas pela rede acabaram privando e excluindo os estudantes que não dispunham de recursos para o acesso às tecnologias necessárias, contribuindo para aprofundar ainda mais as desigualdades, ou seja, o Capital Econômico é fundamental no processo da aprendizagem, sendo que se tornou mais evidente a ausência dele

naquele período da pandemia, na objetivação do próprio celular, do computador, além da Internet banda larga.⁷

Cabe destacar, segundo os estudos dos autores, que não houve incentivo do governo, nem cuidado para a busca de uma maior acessibilidade aos agentes ou para os docentes no período da pandemia.

Ressaltamos que a pandemia foi um divisor de águas, em que as desigualdades escolares, já existentes, se tornaram mais evidentes, e a assimilação dos conteúdos da EF ficou comprometida, deixando essa lacuna, que nem as ferramentas digitais poderiam contribuir para o processo de sistematização expresso na cultura corporal.

No **3º resumo expandido: Educação Física escolar no ensino remoto: desafios encontrados no processo de ensino e aprendizagem**, os autores apresentam os desafios no processo de aprendizagem na EF segundo a percepção docente. Uma pesquisa descritiva e estruturada.

Conforme os estudos dos autores, o processo da aprendizagem busca a interação, em que os agentes, ao se encontrarem como sujeitos históricos, possam estimular o pensamento crítico e compreender que nossa sociedade vai se construindo em suas relações sociais; cabe compreendermos e desenvolvermos práxis, buscando ações ao ensinar e aprender.

Apontando os relatos dos professores I e II, destacam-se os pontos relevantes, como a facilidade em relação ao uso das tecnologias no período da pandemia por parte de alguns alunos; porém, com um alerta sobre a necessidade de um “olhar” para a adversidade nos estudantes, sendo que o acesso ao uso das tecnologias não é a realidade de todos os estudantes da Educação Básica. Cabe apontar, também, que as dificuldades de acesso se apresentaram na pandemia, ou seja, o Capital Econômico menos elevado nas classes mais vulneráveis se colocou como obstáculo na assimilação dos conteúdos das aulas de EF escolar.

Analisando o **4º resumo expandido: Educação Física escolar em tempos de pandemia da covid-19: percepções de professores da Bahia**, os autores abordam

⁷ Internet Banda Larga: conexão de alta velocidade, que permite acesso rápido.

as mudanças sociais devido à chegada da Covid-19, entre elas o distanciamento social, que foi ao encontro do ensino remoto. As TICs chegaram, e não houve tempo hábil para que os professores pudessem fazer as formações necessárias, como abordam os autores.

O lócus da pesquisa se deu por meio de um laboratório de estudos da cultura corporal, sendo com base em uma abordagem qualitativa e dividida em etapas para a coleta de dados: plataforma e compartilhamento de vídeos, entrevistas semiestruturadas realizadas via Internet.

Os resultados apontados pelos autores evidenciam as dificuldades no processo de adaptação ao formato remoto de ensino; problemas de acesso e de conexão com a Internet; a falta de conhecimentos tecnológicos (Capital Cultural), que corrobora para os inconvenientes relacionados à não disponibilidade de equipamentos necessários para a condução das aulas e para a elaboração de atividades; e intensificação do trabalho docente. Dessa forma, evidenciamos a própria falta de interação no processo de ensino-aprendizagem, que é fundamental e que não ocorre, haja vista a dificuldade de se ter uma Internet banda larga, que obstaculiza um acesso de maior qualidade (Capital Econômico).

O **5º resumo expandido**, com o título *Educação infantil: tentativas de interações da Educação Física no contexto da pandemia*, aponta as leis que amparam o direito ao acesso à educação. Diante disso, a Prefeitura Municipal de Palmas, por meio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e da Diretoria Municipal de Educação Infantil de Palmas (DMEI), estruturou um plano de retomada das aulas de forma não presencial, com a proposição de atividades em meios virtuais e canal de TV.

Convém observar, segundo a autora e seus estudos, que uma grande parcela das crianças não teve contato com as propostas em virtude das dificuldades de acesso, ou seja, mais uma vez o Capital Econômico vai se colocando. Elucidamos que os capitais vão se apresentando nos anais *GTT ESCOLA*, uma vez que os agentes encontraram dificuldades em acessar as atividades e se relacionar com os professores e os colegas de classe.

Segundo Couto e Cruz *apud* Ferreira (2020), o acesso à Internet no Brasil é muito desigual, sendo que aproximadamente 50% da população não tem acesso ou é limitado e instável.

A autora coloca, também, sobre as exigências dos órgãos nesse retorno das aulas remotas. Nesse sentido, observa-se o objetivo desse estudo em analisar as tentativas de interação no período remoto, por meio das brincadeiras nas aulas de EF. As tentativas se desenvolveram na perspectiva de fazer as aulas síncronas e assíncronas, sendo as atividades por videoconferência. As atividades foram: contação de história, jogo da memória, brincadeira de adivinha etc.; os vídeos interativos nas aulas assíncronas abordaram a brincadeira de pular corda, amarelinha, batalha do movimento e show de talentos.

Contextualizamos que as brincadeiras escolhidas partiram do próprio diagnóstico, sendo que os agentes tinham dificuldades na compra de materiais. O presente estudo aponta que menos de 10% do total de crianças matriculadas participaram dos momentos síncronos, e menos de 5% dos assíncronos, ou seja, as dificuldades de acesso, como elemento-chave, vão se caracterizando como relevantes para esse estudo, sendo o Capital Econômico, Social, Cultural importantes no processo da aprendizagem, sobretudo na pandemia, que exigiu o acesso a conteúdos da EF por meio eletrônico.

Verificamos como as dificuldades de acesso vêm se apresentando nos anais *GTT ESCOLA*, isto é, os alunos menos favorecidos com os capitais menos elevados já carregam as dificuldades e, muitas vezes, são estigmatizados pelo próprio campo ou *habitus*, porém, na pandemia, como apresentamos, uma grande porcentagem não teve nem as condições de acessar as atividades.

No **6º resumo expandido**, com o título *Estratégias e intencionalidades no ensino remoto da Educação Física escolar em Porto Alegre, RS*, os autores apresentam como as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso se manifestaram. O estudo aponta sobre as estratégias usadas no ensino da EF escolar no período da pandemia.

O método do estudo foi com base em uma abordagem qualitativa, descritiva-exploratória, com professores que atuaram de forma remota no período da

pandemia. Dentre os 41 professores pesquisados, 17 atuavam na rede municipal, 15 na estadual, 3 na federal e 11 na rede particular. A coleta de dados foi feita por meio de um questionário, que possuía 31 questões. É importante ressaltar que apenas dez docentes afirmaram que as aulas funcionaram de forma plena. As demais respostas apontaram a falta de estrutura das famílias em relação ao acesso à tecnologia. Ainda, cabe salientar o que os autores apontaram sobre a precariedade em relações às condições objetivas dos agentes e suas desigualdades sociais.

A ausência de políticas públicas destinadas ao acesso à educação em 2020 certamente parece ter agravado esse problema na realidade estudada. Apontamos que, na tentativa de buscar uma interação maior com a turma, as aulas síncronas parecem ter sido uma alternativa eficaz, porém, como já abordamos, houve dificuldades de acesso para alguns. Coube entender que só um determinado número de alunos conseguiria participar; os demais se limitaram em suas próprias condições objetivas, ficando sem participar das aulas de EF pela falta de acessibilidade eletrônica.

Enfim, as desigualdades de acesso aparecem como uma das causas de fragilidade para que o conhecimento chegasse a todos. É fato que precisamos, na educação, e na sociedade, de políticas públicas que deem condições de dignidade humana aos agentes brasileiros, para que possam ter acesso ao Capital Cultural e dar um novo sentido e significado a suas vidas.

As bases teóricas desse respectivo estudo têm como perspectiva apresentar os capitais, sendo eles como elementos necessários num determinado campo social. Os agentes com os capitais menos elevados ficam impossibilitados até mesmo de se movimentar, por não possuírem as mínimas condições objetivas e não saberem os códigos que a classe burguesa usa em seu Campo Social.

No **7º resumo expandido**, *Aulas de Educação Física no ensino remoto: relato de experiências*, os autores apontam a necessidade do distanciamento social, devido ao Covid-19, e a mudança das aulas, que passaram a ser por meio das telinhas (celular, computador). Os autores apontam sobre as dificuldades e as limitações, por parte dos alunos, no acesso à Internet, a aparelhos como smartphones e computadores, bem como a carência de habilidades para seu uso propriamente dito

(Capital Cultural). Cabe elucidar os capitais Econômico e Cultural, elementos importantes para o processo de apropriação do conhecimento, que continuam, em nossas análises, aparecendo como um obstáculo para os vulneráveis socialmente, os mais pobres.

A pesquisa, em si, aponta as experiências vivenciadas no ano de 2020 nos Estados de Sergipe e da Bahia. Conforme os autores abordam, foi um momento de se reinventar, inclusive com relação ao próprio planejamento das aulas, para que os conteúdos chegassem a todos os estudantes. Apesar do importante detalhamento e do esforço para que as vivências acontecessem, a participação da turma gerou em torno de 50% ou até 60% em caráter síncrono (aulas em tempo real), ou seja, 40% não conseguiu acompanhar as aulas. Convém apontar que esse percentual de 40% é bem significativo, em que a classe que carrega os capitais menos elevados, a classe trabalhadora, precisa trabalhar e ajudar a própria família nesse período em prol do Capital Cultural.

Presume-se, assim, analisando as considerações do presente estudo, um processo da desterritorialização, ou seja, há uma mudança no ensinar, em que se conhece um novo campo. Enfim, os autores terminam mostrando um caminho de luta acerca da educação brasileira, em que se buscam políticas públicas que possibilitem melhores condições de acesso para todos.

No **8º resumo expandido**, Moreira apresenta uma pesquisa em andamento, *Educação Física Escolar em Tempos de Pandemia*, analisando as experiências pedagógicas de professores e de estudantes na rede pública de Pernambuco. Na perspectiva de problematizar as principais adversidades e as estratégias encontradas na pandemia, o autor propõe uma reflexão para que se busquem soluções ao próprio distanciamento social e às dificuldades de acesso, que se manifestaram ainda mais no período da pandemia.

Conforme Moreira (2021), as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso são problemas sociais, o próprio IBGE apontou, nesse período, que cerca de 46 milhões de brasileiros não possuíam acesso à Internet, ainda que a vulnerabilidade de muitas crianças e jovens brasileiros com a pandemia tenha se intensificado, demonstrando dificuldades para o acompanhamento das aulas.

Enfim, a pesquisa se propõe à continuidade, no sentido de procurar soluções para que os recursos tecnológicos possam chegar a todos, sendo que as desigualdades sociais e as dificuldades de acesso tenham sido um dos fatores que mais se apresentaram na pandemia.

No **9º resumo expandido**, com o título *Educação Física e multiculturalismo: os jogos fazendo a ponte em uma proposta de intervenção durante o ensino remoto na cidade juiz de fora*, Oliveira (2021) apresenta um trabalho voltado ao multiculturalismo, com a temática de jogos e brincadeiras. Convém observar que o multiculturalismo traz uma abordagem que valoriza e respeita a diversidade cultural.

Dentro das atividades solicitadas aos alunos, foi pedido que realizassem as atividades dentro de seu contexto cultural. Os alunos trouxeram para as aulas, dentre outras questões, as seguintes brincadeiras: amarelinha, pular corda, empinar pipa, jogar bola, bolinha de gude, pique esconde. Os responsáveis pelos alunos vivenciaram, junto com suas crianças, as atividades propostas. Não foi incomum um pai soltando pipa com sua filha, famílias inteiras brincando de amarelinha ou pique esconde, irmãos pulando corda juntos, pai e filho jogando futebol.

Ressaltamos que foi pedido que os alunos vivenciassem as atividades que seus colegas traziam, assim como elementos da matriz africana, que foi trabalhado paralelamente, como por exemplo, *amarelinha africana* e *Terra e mar*.

Nas considerações finais, o autor aponta sobre as dificuldades encontradas no ensino remoto, sendo o acesso à Internet, por parte dos estudantes, sendo que alguns não conseguiram acompanhar as aulas.

Vale apontar, como a própria proposta do multiculturalismo coloca, respeitando a diversidade cultural, que encontramos a fragilidade do sistema de ensino numa perspectiva de proporcionar o acesso a todos os agentes escolares, sendo que, mais uma vez, o Capital Econômico se apresenta como o problema nas aulas no ensino remoto, com maior evidência nas escolas públicas.

O **10º resumo expandido**, *Educação Física em tempos de pandemia covid-19: Implicações no trabalho docente*, apresenta o trabalho docente em EF, em tempos de pandemia, na rede estadual de ensino em Belém (PA). O estudo se

desenvolveu com base em uma abordagem crítico-dialética, numa entrevista semiestruturada.

Apontou as exigências para com os trabalhadores da educação e da EF acerca de um domínio maior sobre a tecnologia, porém, sem a formação adequada e sem estrutura das escolas públicas para suporte dos alunos e dos professores para essa nova jornada, houve dificuldades no processo de aprendizagem e também no desenvolvimento do trabalho docente.

A principal dificuldade encontrada no trabalho docente em EF em tempos pandêmicos foi com relação ao acesso à Internet, visto que grande parte dos estudantes, principalmente dos anos iniciais, utilizavam o smartphone dos pais e com limitações de dados, dificultando o acesso aos materiais.

Por fim, o estudo relatou a própria “uberalização”⁸, aumentando a carga horária de trabalho dos professores, precisando responder aos pais depois da jornada de trabalho, por exemplo. Nesse sentido, em especial sobre os alunos dos anos iniciais, esperavam os pais chegar do trabalho para realizarem suas atividades, ou seja, os pais chegavam cansados e tinham de realizar as atividades com os filhos, além de possuírem aparelhos com pouca capacidade de dados, dificultando o acesso.

O **11º resumo expandido**, *A relação professor-aluno nas aulas de Educação Física em contexto pandêmico: um relato de experiência no PIBID em uma escola pública federal*, aponta sobre a experiência nas aulas de EF no Colégio de Aplicação da Universidade Federal de Pernambuco (CAP-UFPE). A experiência das aulas se deu por meio de plataformas digitais que possibilitaram a estruturação das aulas.

Então, a observação das aulas iniciou em uma turma do 1º ano do Ensino Médio, com aulas expositivas, tratando-se do conteúdo esporte, e, para o entendimento desses conteúdos, foram utilizados textos e apresentações de *slides*. Era notório o cansaço e até certo desânimo dos alunos ao vivenciar a escola de modo

⁸ Uberização: “Uber” (nome de empresa): significando “super”, “acima” ou “além”. O termo uberização surgiu na França em 2015, cunhado pelo economista e sociólogo francês Pierre Veltz, para descrever a transformação da economia da sociedade, inspirada no modelo de negócios da Uber. Críticas: exploração de trabalhadores; falta de regulamentação; desigualdade social.

remoto, e raramente havia interação de estudantes - poucos se sentiam motivados a abrir a câmera ou ligar o microfone. Convém apontar, sobre a falta de interação, que, mesmo com os equipamentos, os agentes se encontravam desmotivados, com câmeras desligadas.

Salientamos, na análise desse texto, o Capital Cultural, que, no estado incorporado, o educando estaria buscando esse conhecimento, ou seja, mesmo com os aparelhos, os agentes perdem o interesse pela aula. A escola, por sua vez, buscou, ainda que de forma remota, eventos, como jogos *on line*, para que os alunos interagissem mais. Dessa forma, vamos elucidar essa temática compreendendo a própria linguagem na EF.

[...] a competência comunicativa na Educação Física e Esportes não deve se concentrar apenas na linguagem dos movimentos que precisam, acima de tudo, ser compreendidos pelos integrantes de um jogo ou atividades lúdicas, mas principalmente, a linguagem verbal deve ser desenvolvida. (KUNZ, 2006, p, 40).

Corroborando com o pensamento do autor supracitado, precisamos ir além do próprio gesto ou movimento, precisamos interagir verbalmente, assim como desenvolver essa linguagem, ou seja, construir nessas aulas o próprio diálogo entre os alunos.

O **12º resumo expandido**, *Educação Física e ensino remoto: aproximações entre a prática docente no ensino fundamental e no médio*, apresenta duas escolas públicas, uma municipal e outra federal. A primeira, com aulas exclusivas para o Ensino Fundamental, e a segunda somente para o Ensino Médio. A experiência parte de dois docentes que, por meio de discussões iniciadas em um grupo de pesquisa, distinguem as mudanças dos objetivos da escola.

Os docentes do estudo buscam as TICs, abordando os diferentes objetos do conhecimento, que levam a EF escolar ao encontro das habilidades e das competências trazidas pela própria BNCC.

As aulas de EF buscaram elucidar as práticas corporais, explorando especificamente aspectos conceituais, de modo a incluir todos os alunos da escola, já que alguns não possuíam acesso à Internet e/ou não dispunham de aparelhos eletrônicos para acessar as aulas e, portanto, retiravam material impresso na escola.

Sendo assim, as aulas *on-line* contavam com recursos multimídia, tais como: vídeos autorais postados no Youtube, textos em formato PDF, Google formulário, fotografias, reportagens e imagens da Internet. Os estudos em si identificam que as estruturas, como Internet, os dispositivos móveis e os computadores apareceram como limitantes ao processo de ensino e aprendizagem, forçando, de certa maneira, o desenvolvimento de diferentes metodologias por parte dos docentes.

É possível verificar, então, como as dificuldades de acesso vêm se manifestando nos anais *GTT ESCOLA*. As estruturas, como Internet, aparelhos com qualidade e maior capacidade dificultaram todo o processo de aprendizagem. Cabe enfatizar, também, sobre o “Campo” em Bourdieu; apesar de estarmos no mesmo Campo Social, nem todos os agentes conseguem acessar as mesmas coisas. Os agentes com os capitais mais elevados vão se distinguindo, por conhecerem mais esse campo e saberem as regras do jogo propriamente dito.

A pandemia trouxe muitos questionamentos, em que muitas famílias, desprovidas dos capitais, sem meios de locomoção e do próprio transporte público, ficaram a mercê, sem trabalho, sem condições de acesso, vendo seus filhos sem atendimento em suas necessidades básicas, inclusive da educação. Parece que faltaram políticas educacionais e públicas eficientes para os excluídos de nossa sociedade, diante da complexidade que foi a pandemia do Covid-19.

O **13º resumo expandido**, com o título *Do chão da escola ao ensino remoto: fragilidades das aulas de Educação Física*, se apresenta como uma pesquisa qualitativa, tipo descritiva, que contou com a participação de 28 estudantes da 2ª série do Ensino Médio de uma escola pública do município de Maringá/PR. Seis deles do sexo masculino e 22 do feminino, com idade média de 16 anos. Como forma de garantir os aspectos éticos, os alunos foram chamados de A1, A2, A3 etc.

O resultado da pesquisa aponta, nos aspectos didáticos, ausência de aulas práticas, atraso dos conteúdos planejados e ausência de aulas síncronas. Nos aspectos estruturais, os autores apontam o acesso precário da Internet, a dificuldade de receber as atividades impressas e também a necessidade de manter a câmera ligada. Essa última demonstrava toda a realidade da família. Isso poderia constranger os alunos que carregavam os estigmas das fragilidades sociais.

Destacamos, nas questões estruturais, as dificuldades de acesso. Isso possibilita compreender, talvez, a própria ausência das aulas síncronas, pois nem todos os alunos possuíam Internet com qualidade, assim como nem todos tinham condições de ter impressora ou sequer tinta para a impressora, para fazer as atividades impressas.

Elucidamos sobre a câmera desligada, ou seja, cada agente possui uma realidade escolar - quantas pessoas residiam naquela casa da família? Existiam computadores para todos estudarem? O Capital Econômico, mais uma vez em nossas análises, aparece como relevante, sendo significativo para o processo da própria aprendizagem.

O **14º resumo expandido**, com o título *Criação de jogos digitais nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto: quando professores e alunos aprendem juntos*, apresenta a experiência da criação de jogos no período remoto, por meio das aulas de EF, do ensino técnico ao ensino integrado de um Instituto Federal.

Convém apontar que a escolha pelo tema se deu pela perspectiva de prever que os alunos estariam desmotivados devido à pandemia. Dessa forma, trabalhar com um tema que promovesse uma maior interação entre os agentes e também explorasse a própria criatividade era relevante.

É importante ressaltar que foi feito um fórum de discussão, no qual se poderia conhecer melhor a relação dos alunos com os jogos digitais. Confirmamos que a maior parte deles, tanto meninos quanto meninas, jogavam com certa frequência e conheciam uma grande variedade de jogos. Além disso, percebemos que, mesmo os alunos que não tinham acesso à Internet para participar das aulas, também jogavam, principalmente com o uso de celular e jogos *offline*.

Por fim, o projeto também fez uma competição entre os alunos, escolhendo, por meio de votação, o melhor jogo criado. Cabe salientar que postaram no Instagram, envolvendo toda a comunidade escolar, famílias, grupo de amigos etc. Esse projeto elucida o Capital Social, numa relação entre os alunos, que foram se auxiliando e sanando as próprias dificuldades encontradas com as dificuldades de acesso, e a comunidade.

O **15º resumo expandido**, com o título *Produção do conhecimento sobre práticas pedagógicas na Educação Física escolar no período de pandemia de Covid-19* teve como objetivo analisar a produção científica relacionada ao Covid-19 e as práticas pedagógicas na EF escolar no Ensino Fundamental.

Para atingir o objetivo do estudo, realizou-se uma pesquisa bibliográfica nas bases de dados da Capes, do SciELO e do Google Acadêmico, a partir de 2020. Foram usados os descritores “Covid-19”, “ensino remoto” e “aulas não presenciais”, em cruzamento exato com “Educação Física Escolar”. Encontraram-se 10 artigos que abordavam a EF escolar no período de distanciamento social. Foram excluídos da análise as teses, as dissertações e os anais de eventos, além de artigos que, mesmo abordando a EF escolar, não faziam referência ao contexto escolar no período de pandemia.

A pesquisa em si relata, de modo geral, analisando os artigos mais citados, as dificuldades ou as impossibilidades de acesso à Internet e/ou a tecnologias pelos alunos, apontando uma baixa adesão às aulas e pouco retorno das atividades, assim como pouco domínio (Capital Cultural) em relação ao uso das ferramentas digitais, como o uso das TICs.

Ressaltamos, aqui, que mais uma vez os capitais Econômico e Cultural se manifestam, mostrando toda uma fragilidade estrutural estruturante no campo educacional. Cabe apontar, também, que o celular, muitas vezes, foi tido – e ainda é – como um inimigo da educação, pelo fato de dispersar os estudantes e lhes permitir, na maioria das vezes, poucas análises críticas. Porém, em tempos de pandemia, o celular se tornou uma possibilidade concreta no acesso às atividades. Contudo, o excesso dessas atividades e a pouca capacidade de armazenamento, bem como Internet com pouca capacidade, não atenderam às demandas suficientemente necessárias.

No próximo capítulo, vamos apresentar as produções dos anais no ano de 2023. Cabe salientar que a análise de escolha se dá em razão do problema de pesquisa: como as desigualdades sociais e as diferenças de capitais se apresentaram nos anais *GTT ESCOLA*, além do uso das palavras-chave “Educação Física’ e” “Pandemia”, como já destacado.

5.2 ANÁLISE DA PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO DO “GTT – ESCOLA” DO CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE NO ANO DE 2023

Neste capítulo, vamos apresentar as pesquisas do *GTT – ESCOLA* do Conbrace, analisando as aulas de EF no período da pandemia. Cabe salientar que, nesse período, foram encontrados 69 trabalhos, sendo selecionados apenas três que foram ao encontro das temáticas da pesquisa “Educação Física” e “Pandemia”, e suas possibilidades pedagógicas, porém, sem o contexto da pandemia, as desigualdades escolares e as dificuldades de acesso às aulas e aos conteúdos da EF.

Quadro 3.

Número	Autores	Título	Universidade	Ano	Modalidade
1	Carine Ferreira Costa e Vilson Aparecido da Mata	A educação física e o ensino remoto na educação infantil: uma experiência na rede municipal de Curitiba em 2021	Universidade Federal do Paraná (UFPR)	2021	<i>GTT ESCOLA</i>
2	Renata Nishimura Guerra Cavalcanti Ana Beatriz Medeiros Melo Aguinaldo Cesar Surdi	A experiência do programa residência pedagógica em Educação Física da UFRN: do ensino remoto ao presencial	Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	2023	<i>GTT ESCOLA</i>
3	Nathália Carolina da Silva Melina Silva Alves	Trabalho educativo e participação nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto	Universidade Federal da Paraíba (UFPB)	2023	<i>GTT ESCOLA</i>

Fonte: elaborado pelo próprio autor.

No 1º resumo expandido, *A educação física e o ensino remoto na educação infantil: uma experiência na rede municipal de Curitiba em 2021*, os autores apontam sobre a organização do ensino remoto nos anos de 2020 e 2021. O lócus da pesquisa é de campo, em que analisam alunos de 4, 5 e 6 anos de idade com uma turma de 25 alunos, sendo analisadas no ano de 2021 por meio do ensino remoto.

A pesquisa tem como objetivo apontar os limites e os possíveis impactos com esse novo modelo de ensino, na compreensão dos elementos da cultura corporal, ou seja, jogos, esportes, ginásticas, danças e lutas. Segundo os autores, os governos

estadual e municipal não demonstraram grandes esforços para que o conhecimento chegasse às esferas mais vulneráveis da população.

As aulas na Rede Municipal de Curitiba/PR (RMC) foram por meio de um canal da TV aberta e you tube. As atividades foram organizadas com Kits pedagógicos, sendo distribuídas quinzenalmente junto com um kit de alimentação. Com a aprovação do retorno presencial das escolas privadas em 09 de fevereiro de 2021, foi publicado o decreto nº 260, que estabeleceu as normativas para o formato de atendimento híbrido (ensino presencial e vídeo aulas/kits pedagógicos) e de atendimento remoto (vídeo aulas/kits pedagógicos) para as escolas municipais. A escolha do modelo ficou a critério da família e as unidades de ensino organizaram, a partir da opção da comunidade, dos decretos e dos ofícios circulares publicados no ano de 2020, o atendimento.

Destacamos que o retorno presencial durou apenas uma semana, devido ao aumento contínuo dos casos de contágio do Covid-19. Diante desse cenário, as aulas foram todas por meio remoto.

Salientamos, aqui, uma determinada pressão em relação à classe trabalhadora em voltar, assim como na própria escola, sendo que os alunos retornaram e estudaram apenas uma semana. Os casos de Covid, seguidos de muitas mortes, fizeram com que as aulas voltassem ao modelo remoto.

No caso da EF, o planejamento das atividades a serem enviadas foi estruturado com três vertentes: atividade impressa, com descrição detalhada; material de apoio em vídeo, disponibilizado pelo Canal do Youtube, criado pelos professores e encaminhado por intermédio do aplicativo Whatsapp e QRcode na atividade impressa. Também foi enviado material complementar necessário para o desenvolvimento de algumas atividades, como balões, giz, elástico, entre outros, para que não houvesse custo adicional para as famílias.

As atividades de EF foram divididas em conteúdos como: esquema corporal, atividades sobre órgãos e sentidos, atividades sobre brincadeiras populares. Também foi enviada uma atividade de revisão e de avaliação. Considerando 16 atividades por estudante, em turma composta por 25 estudantes, deveriam regressar 400 atividades para correção. Dessas, foram devolvidas apenas 217, representando

54,2% de participação. Das 217 atividades devolvidas, 158 foram respondidas totalmente, 24 foram respondidas parcialmente e 35 atividades foram entregues em branco.

Elucidamos sobre a organização do conhecimento, em que o próprio Coletivo de Autores (2012) destaca que o aluno precisa de determinada autonomia para saber identificar e se organizar em suas atividades de estudos, porém, em casa, sem o auxílio do professor, caberia aos pais ou responsáveis, que muitas vezes chegavam (e ainda chegam) exaustos do próprio serviço e não tinham tempo e conhecimento para sanar as questões educacionais, a motivação para essa autonomia.

Ressaltamos sobre a participação efetiva da comunidade ao longo do primeiro semestre de 2021 nas atividades de Linguagem do Movimento, inseridas no campo de experiência denominado Corpo, Gestos e Movimento (BNCC, 2017), que foi de 39,5%, o que representa um índice bem abaixo da média das devolutivas e da participação da comunidade em relação às atividades enviadas pelas professoras regentes, que atingiram um percentual de pelo menos 50% em cada kit pedagógico.

Enfim, os autores apontam sobre a falta de políticas públicas em realizar o ensino remoto. A administração municipal não propôs meio para as famílias sem condições de acesso buscarem os Kits pedagógicos, ou seja, as famílias que não tiveram as condições objetivas em buscar os materiais foram as mais prejudicadas nesse ensino remoto.

Enfatizamos que, para buscar os materiais, as famílias precisariam ter o meio de locomoção (carro), compreendendo que não havia meios de transporte público; poderiam também pedir para alguém levar as atividades, sendo, nesse caso, o Capital Social meio para acessar o próprio Capital Cultural.

O estudo também aponta sobre a recusa da rede Municipal de Curitiba/ PR em debater sobre a ampliação do quadro de funcionários, e a própria precarização do trabalho. Cabe elucidar sobre as estruturas estruturadas, em que as novas diretrizes foram impostas à educação brasileira, ou seja, as escolas foram se adaptando a esse novo modelo de ensino.

O 2º resumo expandido, *A experiência do programa residência pedagógica em Educação Física da UFRN: do ensino remoto ao presencial*, aponta o vírus SARS-Cov-2 (Covid-19), sendo no início de março de 2020. A Organização Mundial de Saúde (OMS) recomendou o isolamento e o distanciamento social. Diante disso, municípios e Estados decretaram a suspensão das aulas presenciais, necessitando organização das atividades e continuidade dos estudos de uma forma remota.

Os autores apontam sobre o Programa de Residência Pedagógica (PRP) num cenário bem promissor, mostrando fragilidades nos sistemas educacionais, na própria formação profissional e, principalmente, nas desigualdades de acesso à educação e o uso das TICs em nosso país. O lócus da pesquisa se deu por meio de uma forma remota, usando as TICs, em que o PRP fez todo um trabalho em uma rede estadual de ensino.

Reforçamos que os autores desse resumo apontam a fragilidade nesse período, necessitando, assim, a democratização desses meios, buscando uma educação mais conectada.

O PRP de EF da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) contemplou a Escola Estadual Vigário Bartolomeu (EEVB), no período de outubro de 2020 a março de 2022.

A principal ferramenta para esse estudo foram as TICs, buscando a interação com os alunos nesse período de ensino remoto, usando também as metodologias ativas, as quais buscam a autonomia do educando. Os autores apontam que as aulas começaram de forma assíncrona (gravadas), por meio de textos, de áudios e de vídeos, utilizando o grupo de mensagens dos alunos.

Evidenciamos que, mesmo que boa parte da turma dispusesse do telefone e com acesso à Internet, alguns alunos ficaram excluídos das aulas remotas por não possuírem meios. Para esses alunos, os professores preparavam o material impresso, sendo que os alunos deveriam retirá-lo na escola.

A didática utilizada nos jogos foi por meio de opções virtuais, que serviram para revisar os conteúdos abordados ao final das aulas, e proporcionaram a experiência de vivenciar aspectos práticos dos conteúdos. Os jogos utilizados foram:

Kahoot (quiz de perguntas), Wordwall (jogo da memória, caça palavras etc.) e Click Jogos (jogos de boliche, sinuca etc.).

Também cabe apontar sobre o sentimento de emoção quando os residentes puderam estar presencialmente na escola. As apostilas foram mantidas, justamente pelo fato de terem se mostrado muito efetivas no processo de ensino-aprendizagem. Nesse momento, os residentes puderam perceber as dificuldades no processo de adaptação ao formato remoto de ensino; problemas de acesso e de conexão com a Internet; a falta de conhecimentos tecnológicos, que corrobora para os inconvenientes relacionados à não disponibilidade de equipamentos necessários para possibilitar a condução das aulas e a elaboração de atividades; e intensificação do trabalho e da qualidade.

Ressaltamos, em sentido de reforço de nossas análises, a necessidade do Capital Econômico e cultural para a realização das aulas. O momento da pandemia foi um divisor de águas. As TICs foram ferramentas necessárias nesse período, porém, a grande preocupação dos municípios e Estados foi a implantação das plataformas em parcerias com o sistema privado.

Importante pensar sobre o fato de que, ao apontarmos o sistema privado como responsável por sanar os problemas da educação, fingimos que está tudo bem e não conhecemos nossa realidade, em que muitos alunos não possuem as condições de acesso, tendo sido os maiores prejudicados nesse período de pandemia.

Essa experiência fortaleceu as discussões sobre limites e possibilidades do uso das ferramentas digitais nas aulas de EF, bem como a reflexão sobre a viabilidade do uso do material didático como instrumento de apoio para alunos e professores. O presente relato reforça que o desenvolvimento de livros didáticos bimestrais para a disciplina de EF se mostrou como uma estratégia pedagógica eficiente para o atual cenário. Vale destacar que o PRP conseguiu alcançar o seu objetivo de inserir o docente em formação na realidade da sala de aula e do ensino remoto.

No 3º resumo, *Trabalho educativo e participação nas aulas de Educação Física durante o ensino remoto*, os autores apontam sobre a nota de esclarecimento, em que, a partir de 18 de março de 2020, as aulas passariam a ser por meios digitais, amparadas pelo CNE.

Enfatizamos a falta de diálogo do governo com os especialistas da educação, para tomar decisões que contemplassem, primeiramente, as necessidades básicas de subsistência das pessoas e, em seguida, as de possuir e utilizar aparelhos com Internet de qualidade, aplicativos, plataformas gratuitas, ferramentas que não significassem a continuidade dos conteúdos programados para o ano letivo presencial, mas a manutenção da atividade de estudo por meio de rodas de conversa e palestras, por exemplo (FRANCO et al., 2020 *apud* Silva; Alvez, 2023).

Por fim, após a análise do *GTT ESCOLA*, verificamos os desafios que a EF enfrentou na pandemia. As diferenças de capitais (Econômico, Cultural) afetaram a aprendizagem escolar. As escolas providas desses capitais mais elevados puderam investir em tecnologias, plataformas digitais, assim como incorporar rápido o ensino *on line*. Cabe destacar, também, a própria relação social no período da pandemia, ou seja, com os meios tecnológicos, é possível manter a motivação e o contato no período remoto, além de serem relações reconhecidas pelas famílias.

Esse estudo mostrou que, durante o período da pandemia, as desigualdades sociais se acentuaram ainda mais entre as escolas do ensino público. Os alunos desprovidos dos capitais (Econômico, Cultural) tiveram uma enorme dificuldade de acesso, prejudicando, assim, as aulas de EF. A falta de conectividade, a própria interação, os dispositivos móveis ou computadores limitados para o acompanhamento das aulas, além da conexão lenta ou instável, foram questões relevantes para esse prejuízo nas aulas.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A pandemia foi um momento atípico para a história da humanidade. Entretanto, a efetivação da EF da própria casa, no cenário brasileiro, tanto para professores quanto para estudantes, revelou significativos problemas educacionais, de acordo com nossos estudos.

A EF, por exemplo, sofreu a própria violência simbólica em relação às disciplinas ditas hegemônicas, como Português e Matemática. Conforme os referenciais bibliográficos estudados, assim com a própria história da arte, os agentes priorizavam as disciplinas consideradas mais importantes no contexto escolar. Cabe ressaltar que o espaço físico, bem como a relação de materiais, como vimos, foi um dos fatores que contribuíram para o abandono das aulas.

Evidenciamos, ademais, conforme os estudantes relatam nos estudos analisados, o acúmulo de atividades e a dificuldade de acesso como sendo os principais fatores de ausência da acessibilidade aos conhecimentos das aulas de EF. Aponta-se, em tais estudos, a Internet com baixa qualidade e vídeos muito extensos, dificultando o acesso.

Destacamos que, segundo nossos estudos, a pandemia acelerou os processos das TICs. Isso não significa que as escolas estavam preparadas para receber tal mudança.

O momento da pandemia nos fez compreender que, muitos professores, ao usarem vídeos e aulas prontas - algumas vezes disponibilizadas em plataformas digitais pouco confiáveis -, encontraram dificuldades na organização de um ensino que promovesse uma aprendizagem significativa aos seus alunos. Estes, em certas situações, pelo que analisamos, não conseguiam compreender a explicação, sendo que é importante usarmos as tecnologias, os vídeos como subsídios, mas tomar esse cuidado em procurar só um caminho.

O processo de ensino-aprendizagem exige toda uma contextualização. A própria linguagem, a entonação de voz fazem com que o agente compreenda a mensagem que o professor quer passar. As “aulas prontas” são uma ferramenta para os agentes que já possuem celular, notebook e conhecem as tecnologias digitais, ou

seja, os agentes que estão conhecendo o novo processo de experimentação das TICs, além das dificuldades com acesso à Internet e das desigualdades de capitais, vão sendo excluídos nesse sistema.

Os pressupostos teóricos, na concepção Bourdieusiana, fizeram com que aprendêssemos o significado dos capitais, e como se relacionam em nossas vidas, em nossas escolhas, nossa forma de falar, de vestir, os lugares que frequentamos. Os capitais (Econômico, Cultural, Social, Simbólico) são centrais nesse estudo. Cada agente, ao chegar à escola, vai trazer consigo, de certo modo, um acúmulo desses capitais, de forma que influenciarão em sua postura e em sua conduta no processo de ensino-aprendizagem.

Os agentes que herdaram os capitais mais elevados irão encontrar menos dificuldades. Na própria linguagem, já serão evidenciados como alunos que herdaram um bom Capital Cultural, terão mais facilidade para tirarem suas dúvidas e se relacionarem com os colegas, além de compreenderem os conteúdos com relativa tranquilidade. O agente provindo de Capital Cultural se apresenta de uma forma mais desinibida, ou seja, não tem medo de perguntar, de argumentar, pois o próprio ambiente escolar e os conteúdos já fazem parte de seu *habitus*.

É importante destacar que a relação de capitais que herdamos definirá nosso próprio *habitus*. Dessa forma, a sociedade vai explicitando as desigualdades sociais.

A classe dominante faz compreender que é preciso meritocracia para ascender socialmente. Porém, sabemos que a luta, como a própria concorrência, é desleal, sendo que encontramos as diferenças de capitais entre os agentes, uma vez que os que herdaram esses capitais fortes, como o Capital Cultural, irão se destacar como os melhores - receberam o “dom”.

Os agentes com os capitais menos elevados se sentirão inferiores. Isso refletirá, inclusive, na própria escolha de suas profissões, em que analisamos as estruturas estruturadas e estruturantes às quais nos moldamos no sentido de acreditar que é como tal. É preciso desvelar todo esse processo. Isso faz compreender que até mesmo nossos gostos, nossas escolhas são ações de uma determinada violência

simbólica, que faz limitarmos nossos anseios e nossas perspectivas de concretizar nossos objetivos.

Entretanto, podemos, segundo nossos estudos, entender os obstáculos que regeram as aulas de EF em tempos de pandemia, sendo aulas no ensino remoto, como um momento atípico de nossa sociedade. A partir da pesquisa, analisamos como os agentes se apresentaram em relação às atividades e à participação nas aulas.

Evidenciamos que as diferenças de classes sociais entre os agentes que se vinculam à classe trabalhadora e aos que não se atrelam a ela, possibilitaram ou obstaculizaram o processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF. Os agentes que estudam nas escolas privadas, a grosso modo, vão criando seu grupo privado, empoderando-se uns aos outros, com as relações de poder acumulado pela classe dominante. Os agentes das escolas públicas também irão se relacionar em lugares diferentes, porém com obstáculos, também a grosso modo, mais arduos no percurso de suas formações, asseverando ainda mais a desigualdade posta no solo da sociedade de classe em que vivemos.

O Capital Cultural, em sua forma incorporada, objetiva e institucionalizada, mostra que o diploma já é um meio de segregar. Para frequentar uma escola particular, precisamos de Capital Econômico, mesmo que o agente ganhe uma bolsa. Se não possuir as condições objetivas, terá dificuldade em frequentar os mesmos lugares, realizar as viagens de estudo ou vivenciar as próprias férias.

Cabe salientar, ainda, que o ensino particular, pelo fato de os filhos terem mais contato com os pais, por meio das tecnologias digitais, reforça o próprio Capital Simbólico, como referência na própria educação, ou seja, manter essa interação por ter um prestígio social como referência. A escola pública, por sua vez, ficou carente dessa interação; as atividades retornavam em branco, sendo que os professores, de acordo com nossos estudos, tinham muita dificuldade em fazer contato com a família de seus alunos – havia a falta de conectividade, pais atarefados com o seu trabalho, que chegavam cansados, além dos equipamentos eletrônicos não terem capacidades de armazenamento.

Com relação aos capitais (Econômico, Cultural, Social, Simbólico), numa perspectiva da própria aprendizagem, evidencia-se que cada agente chega à escola com sua forma de falar, de se vestir etc., e traz consigo seu próprio *habitus* incorporado, ou seja, o processo da aprendizagem está conectado com o que cada agente herdou durante sua vida.

O processo de apropriação do conhecimento contribui para que possamos buscar, conscientemente, uma sociedade mais justa, com políticas educacionais eficientes, esclarecendo, assim, aos agentes, como a classe dominante mantém suas estruturas estruturadas.

Salientamos que esse estudo busca desvelar esse processo de organização social, mostrando caminhos e possibilidades de construirmos uma sociedade mais humana. Acreditamos que a assimilação do conhecimento é importante, é uma forma de resistência, que pode proporcionar aos agentes, por exemplo, a passarem num concurso público, ou até mesmo contribuir para formação de uma massa consciente e, portanto, crítica, que não seja manipulada e que saiba compreender os elementos estruturais e dinâmicos que constituem nossa sociedade.

A EF, na pandemia, com base nos estudos que apresentamos, foi um divisor de águas. Os agentes, muitas vezes, por não terem um espaço ou materiais em suas casas, não faziam as atividades, além de valorizarem, como escola, a Matemática e o Português. Cabe ressaltar que essa questão nos permite fazer uma reflexão da própria prática de ensino. Quando analisamos os agentes dos anos iniciais, sabemos que a família busca, em seus filhos, que ocorra o processo de alfabetização, compreender bem a Matemática etc. A EF, por meio da própria cultura corporal, é fundamental no processo da aprendizagem, pois, quando a criança brinca, está interagindo e socializando, desenvolvendo, assim, as suas relações intrapessoais e interpessoais, que são fundamentais para o seu desenvolvimento integral.

Reforçamos que as desigualdades sociais já existiam antes da pandemia de Covid-19, porém, nesse momento, se tornaram mais evidentes, ou seja, famílias desprovidas principalmente dos capitais (Econômico e Cultural) tinham que ajudar seus filhos de muitas formas na relação com as tarefas da escola, sendo, muitas delas, realizadas de forma eletrônica e online.

A carência de aparelhos e de rede de Internet com qualidade, acompanhada do fato de os sujeitos envolvidos (pais, alunos, professores etc.) não terem o conhecimento para usar as ferramentas, elucidaram as problemáticas da pesquisa. Estas problemáticas, de certa forma, eram apontadas por meio da compreensão de Bourdieu referente aos Capitais. No entanto, nosso trabalho pode evidenciá-las na interlocução com o ensino de Educação Física.

Sendo assim, analisamos os textos do *GTT ESCOLA* do Conbrace, dos anos de 2021 e de 2023 - sendo que esse importante evento acadêmico é realizado a cada dois anos -, efetivando a leitura e a constatação das maiores dificuldades e das problemáticas destacadas nas aulas de EF em tempos de pandemia.

Dessa forma, os capitais Econômico e Cultural, os quais mais se apresentaram nos textos analisados, mostraram que realmente interferem no processo de ensino-aprendizagem nas aulas de EF escolar. Cabe apontar, também, sobre a falta de incentivo das entidades públicas, em proporcionar ferramentas, Internet com qualidade às famílias desprovidas dessas ferramentas, que são essenciais para a apropriação do conhecimento e para o desenvolvimento do sujeito.

Os estudos mostraram, ainda, que as próprias escolas tiveram dificuldades com o uso das ferramentas digitais. Muitos professores não conseguiram se adaptar a esse novo meio de ensino e mudaram até de profissão. Fica uma crítica às entidades públicas no campo da educação, no sentido de buscarem uma perspectiva com mais empatia, ou seja, não basta apenas fechar negócios com o setor privado, criando plataformas digitais, pensando que está tudo resolvido, e deixar de investir maciçamente nas escolas e nas entidades públicas, qualificando o acesso ao conhecimento a todos.

Convém observar que essas plataformas custaram muito dinheiro aos cofres públicos, sendo que muitas escolas, como apontamos, tinham dificuldades de usá-las. Sendo assim, muitas famílias acabaram usando o próprio *WhatsApp*, que já era o seu meio de comunicação no dia a dia.

A análise dos textos de anais do *GTT ESCOLA* do Conbrace elucidou, para nós, como as desigualdades sociais e as diferenças de capitais se apresentaram efetivamente nas aulas de EF em tempos de pandemia de Covid-19. A falta de

condições de acesso, representados no Capital Econômico, foi o que mais se apresentou na pesquisa. Em segundo lugar apareceu o Capital Cultural.

O *GTT ESCOLA* evidenciou, com nossa análise, a precariedade nas famílias das escolas públicas, representadas pela classe trabalhadora, na própria sistematização entre o trabalho e os estudos de seus filhos. Segundo os textos dos anais, os pais precisavam atender mais que um filho, sendo que seu aparelho não tinha capacidade de armazenamento suficiente. Isso desmotivava a continuidade dos estudos por meio das TICs, fazendo, na maioria das vezes, buscarem as atividades impressas. Nesse sentido, surge outra problemática - a de buscar o material na escola -, já que o transporte público também se encontrava parado; era preciso um meio pra se locomoverem (carro, moto, etc.).

O Capital Cultural, como destacamos acima, também se tornou bem evidente nos anais *GTT ESCOLA*. As famílias não possuíam o conhecimento necessário para usar as ferramentas digitais, além de não terem uma Internet com qualidade (banda larga), que facilitasse um acesso rápido, sem que travasse o sistema.

Assim, as dificuldades de acesso e a falta de conhecimento de manuseio das ferramentas digitais foram elementos que se destacaram nos textos dos anais do *GTT ESCOLA*. Isso nos permite pensar em políticas públicas e educacionais, para que possamos ter uma perspectiva social objetivamente inclusiva, ou seja, é preciso estruturar as famílias desprovidas desses capitais, buscando, assim, uma melhor equidade entre os agentes.

Ressaltamos, ainda, que o *GTT ESCOLA*, por meio de nossa análise dos anais, destacou o Capital Social, mostrando uma realidade de uma escola no período da pandemia de Covid 19 que, grosso modo, se empenhou para realizar o processo de ensino aprendizagem de modo sério, consequente e eficiente. A escola organizou jogos *on line*; mesmo os agentes que tinham dificuldades de acesso, jogavam *off line*. O trabalho foi desenvolvido de uma forma tal que os alunos também criaram seus próprios jogos, e, na sequência, postaram nas redes sociais (Instagram, Facebook), para que as famílias e os amigos pudessem votar no jogo de que mais gostaram e pudessem praticá-los também.

Salientamos que foi apenas nesse texto que o Capital Social se apresentou mais evidente, ou seja, mesmo com as dificuldades de acesso, os agentes buscaram uma alternativa num conteúdo que já fazia parte do Capital Cultural incorporado, que significou esse movimento de criar jogos e envolver toda a comunidade escolar.

Enfatizamos que, a nosso ver, a base teórica de Bourdieu acabou nos direcionando à necessidade da análise do *GTT ESCOLA* das duas edições do Conbrace (2021 e 2023), por meio de uma pesquisa de campo, na perspectiva de estudar as aulas de EF em tempos de pandemia de Covid-19 e sua relevância social para a educação como um todo. A partir dos textos analisados, foi possível evidenciar como as diferenças de capitais interferem no processo de ensino-aprendizagem, destacando-se, assim, os capitais Econômico e Cultural como os mais presentes na relação do processo de ensino-aprendizagem nesse período de pandemia, os quais reforçam o mecanismo das desigualdades de acesso aos conhecimentos tratados pedagogicamente na escola.

Também se apresentou nos textos dos anais, o Capital Cultural institucionalizado, ou seja, a força das instituições particulares, que fizeram suas aulas de forma síncrona, reforçando ainda mais seu prestígio social. A necessidade das aulas síncronas elucida uma realidade diferente daquela das escolas públicas. O Capital Econômico elevado fez com que as escolas particulares tivessem uma maior interação social, ou seja, mesmo num estudo remoto, foi possível manter essa conexão com seus alunos, enquanto que, nas escolas públicas, isso se deu de forma deficitária, pelas questões de inacessibilidade já destacadas.

Por fim, a relevância desse estudo para as futuras gerações se justifica por continuarmos acreditando e forjando uma sociedade mais igualitária, em que o acesso efetivo ao conhecimento se realize e se apresente materialmente como forma de resistência. Conhecer os capitais (Econômico, Cultural, Social e Simbólico) é desvelar todo um processo estruturado em nossa sociedade, e se torna estruturante quando aceitamos e nos calamus diante das situações de desigualdades sociais.

Dessa forma, denunciar as mazelas sociais e construir coletivamente outras alternativas possíveis em direção à transformação social se colocam como ações significativas do presente. Enfatizamos que as diferenças de capitais e as

desigualdades sociais se realizam como um problema que existe e continua se reproduzindo em nossa sociedade.

Sendo assim, que este estudo possa contribuir para reflexões e possibilidades, no sentido de buscarmos uma nova perspectiva social, acreditando que a apropriação do conhecimento no próprio Capital Cultural pode ser um importante caminho de contribuição para a transformação social.

Também cabe ressaltar, sobre o conteúdo da Educação Física, a seguinte problemática: quando surgir uma nova pandemia, o que ensinar? Percebemos por meio dos estudos, como foi difícil esquematizar o conhecimento nas camadas mais vulneráveis. A educação precisa de um novo “olhar”. Precisamos despertar nos jovens, o gosto pela leitura em que o capital cultural proporciona uma nova compreensão social, sendo esse caminho juntamente com ações sociais, em que possibilitem acreditarmos numa transformação de nossa sociedade.

Nossa análise do GTT ESCOLA, apontou as fragilidades no sistema de ensino das escolas públicas brasileiras. É fato que não temos uma receita que irá sanar todos os problemas sociais, porém acreditamos que algumas ações podem acontecer antes de uma pandemia. Uma das ações seria proporcionar internet e aparelhos eletrônicos para os alunos das escolas públicas. Isso permite que o acesso seja mais igualitário perante as escolas privadas.

O acesso digital “já”, não significa sermos pessimistas perante um novo quadro de pandemia, mas ao contrário, queremos que os alunos das escolas públicas possam estar conectados ao conhecimento propriamente dito, e que as condições objetivas possam ir ao encontro das necessidades educacionais, para que as crianças e os adolescentes possam aprender e se desenvolver em sua plenitude.

Enfim, que esse estudo possa contribuir, para futuras gerações, que possamos discutir nossa educação, com responsabilidade e conhecimento. A educação, como forma de transmissão-assimilação de conhecimentos produzidos pela humanidade para as gerações posteriores, é um relevante caminho de nossa transformação social. Nessa perspectiva geracional, juntos, de fato, somos mais fortes. A partir desse processo educativo podemos formar uma massa crítica e criativa em prol de uma sociedade objetivamente mais justa e igualitária.

REFERÊNCIAS

- ABDALLA, M. de F. B. Relações de incerteza e exclusão: é possível pensar em estratégias para a educação em tempos de pandemia? Olhar de Professor, vol. 24, 2021 Universidade Estadual de Ponta Grossa, Brasil Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68466219048>. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.24.15972.048>. Acesso em: 29 nov.2021.
- BARBOSA, K. Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica? Caderno de Educação Física e Esporte, ISSN 2318-5104, ISSN-e 2318-5090, Vol. 21, Nº. 11. Ano 2022. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9045009>. Acesso em: 29 dez..2022.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 d dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996.
- BONAMINO, A. Os efeitos das diferentes formas de capital no desempenho escolar: um estudo à luz de Bourdieu e de Coleman. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 15, n. 45, p. 487-499, dez. 2010. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S141324782010000300007&lng=pt&nrm=iso. Acessos em 27 nov. 2023.
- BOURDIEU, P: **Escritos de educação** / Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (organizadores). 16. Ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- _____. **conceitos fundamentais** / editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.
- _____. **Os Herdeiros**: os estudantes e a cultura / Pierre Bourdieu, Jean Claude Passeron; tradução Ione Ribeiro Valle, Nilton Valle. – 2. Ed. – Florianópolis: Editora da UFSC, 2018.
- _____. **O poder simbólico**. 2. ed. Tradução de Fernando Tomaz. Rio de Janeiro: Bertrand. Brasil, 1998^a.
- BRACHT, V. Educação física & ciência: cenas de um casamento (in) feliz. 3 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2007. – 160p. – (Coleção educação física).
- CARDOSO, N. M. N. VASQUES, D. G. (2022). **Educação Física em escolas públicas e privadas na pandemia**. Educación Física y Ciencia, 24(3), e225. Disponível em: <https://doi.org/10.24215/23142561e225>. Acesso: 20/08/2023.
- CORDEIRO; ALMEIDA; MELO. Cibercultura, tecnologias da informação e comunicação e Educação: possibilidades e impasses diante do contexto da

pandemia do Covis-19. In: SOUZA, RAIMUNDO. **Educação pública na pandemia do coronavírus. Curitiba: CRV, 2020.**

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino de educação física:** Cortez, 2012.

CROSSLEY, N. **Classe social.** IN: Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais/ editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

FREITAS; M. Escola e o isolamento social em tempos pandêmicos- diálogos possíveis. In: SOUZA, RAIMUNDO. Educação pública na pandemia do coronavírus – Curitiba: CRV, 2020.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação:** nova direita, velhas ideias. 1. Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GIL, A. C, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 7. Ed.[2ªReimp.] – Barueri [SP]: Atlas, 2023.

GUIRALDELLI JÚNIOR, P. Educação Física Progressista: A pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. São Paulo: Loyola, 2004.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógico do esporte.** 7. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2006. – 160 p. (Coleção educação física). ISBN 85-85866-68-3.

LEIFELD; ALMEIDA; LABIAK. **Desafios e possibilidades de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia.** Olhar de professor, Ponta Grossa, v.24, p.1-15, e-16051. 031,2021. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/olhardeprofessor>. Acesso em: 29 nov.2021.

MARTINS, A. Origem del coronavirus: por qué es tan difícil determinar como surgió um vírus. BBC News, 2021. Disponível em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-56603876>. Acesso em: 29 nov.2021.

MESQUITA; S. Desigualdade Social e a Educação Escolar Pública Paraense no contexto da covid-19. In: SOUZA, RAIMUNDO. **Educação pública na pandemia do coronavírus. Curitiba: CRV, 2020.**

MEDINA, J. P. S. **A educação física cuida do corpo... e “mente”:** Novas contradições e desafios do século XXI/João Paulo S. Medina; Edson Marcelo Hungaro, Rogério dos Anjos, Valter Bracht, colaboradores. – 26ª ed. – Campinas, SP: Papirus, 2013.

MEZZAROBBA, C.; BASSANI, J. J. Reflexões sobre a Educação Física a partir dos conceitos de “campo” em Pierre Bourdieu e de “paradigma” em Thomas Kuhn. *Revista Tempos e Espaços em Educação*, São Cristóvão, SE, v. 8, n. 15, p. 207-222, jan./abr. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revtee/article/view/3675>. Acesso em: 27/11/2023.

MOORE, R. **Capital**. IN: BOURDIEU, Pierre: conceitos fundamentais/ editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

NUNES CARDOSO, N. M; GIORDANI VASQUES, D. Educação Física em escolas públicas e privadas na pandemia. *Educ. fís. cienc.* 2022, vol. 24, n. 3, e225. ISSN 2314-2561. Disponível em: http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2314-25612022000300225&lng=es&nrm=iso. Acesso em: 28 nov. 2023. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.24215/23142561e225>.

NOGUEIRA, M. A. **Bourdieu & a Educação**/Maria Alice Nogueira, Cláudio M. Martins Nogueira. – 4 ed.: 2.. reimp. – Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. 128 p. – (Pensadores & Educação).

NASCIMENTO, C. P. Escola, ensino e os processos de aprendizagem em tempos de pandemia. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 27, e39015, 2021. Disponível em http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1981-04312021000100703&lng=pt&nrm=iso. Acesso em 28 nov. 2023. Epub 15-Out-2021. <https://doi.org/10.26512/lc27202139015>.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte (RBCE) – principal periódico do CBCE. Disponível em: <https://cbce.org.br/Gtt> escola(2021 e 2032).

SOARES, C. L. **Educação Física: raízes europeias e Brasil**/Carmen Lúcia Soares; prefácios José G. Gondra, Denise Bernuzzi de Sant`Anna, Heloisa Helena Pimenta Rocha e Dulce Maria Pompêo de Camargo – 5. Ed. Ver. – Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (coleção contemporânea).

SOUZA, R. **Educação pública na pandemia do coronavírus**/ Raimundo Souza, Luiz Miguel G. Queiroz (organizadores) – Curitiba: CRV, 2020.

SAVIANI, D; GALVÃO, A. C. **Educação na pandemia: a falácia do “ensino” remoto**. Universidade e sociedade: projeto da Andes-Sindicato Nacional Vol. 31, n. 67 (jan., 2021), p. 36-49. Disponível em: https://www.andes.org.br/img/midias/66ab954ec8f021a1b9ee3f68b131266d_1611672555.pdf. Acesso em: 28/11/2023.

SCHUBERT, J. D. **Sufrimento/ violência simbólica**. IN: BOURDIEU, Pierre: conceitos fundamentais/ editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

THOMSON, PATRÍCIA. IN: Pierre Bourdieu: conceitos fundamentais/ editado por Michael Grenfell; tradução de Fábio Ribeiro. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2018.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Cortez, 2011.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Educação a distância na Educação Básica frente à pandemia da Covid-19**. Abr. 2020b. Disponível em: <https://bit.ly/3aTZjSd>. Acesso em: 19/08/2023.