

# O lugar do corpo, da escola e da Educação Física em tempos digitais



**Derli Juliano  
Neuenfeldt  
(Organizador)**

O LUGAR DO CORPO, DA ESCOLA  
E DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DIGITAIS



O LUGAR DO CORPO, DA ESCOLA  
E DA EDUCAÇÃO FÍSICA EM TEMPOS DIGITAIS

DERLI JULIANO NEUENFELDT  
(ORGANIZADOR)

Copyright © 2023 Autores

Projeto gráfico, editoração e capa  
Niura Fernanda

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L951O lugar do corpo, da escola e da educação física em tempos digitais / (organizador)  
Derli Juliano Neuenfeldt. – Porto Alegre : Ideograf, 2023.  
186p. ; il. ; 30cm.

Inclui bibliografia.  
ISBN 978-65-8632-771-7

1. Educação física escolar. 2. Tecnologias digitais - Aprendizagem.
3. Educação física - Pandemia. I. Neuenfeldt, Derli Juliano.

CDU 796:373.3/5

(Bibliotecária responsável: Sabrina Leal Araujo – CRB 8/10213)

Dedico esse livro a todos os professores que, durante o período de pandemia de Covid-19, apesar das adversidades, não mediram esforços para que as aulas continuassem, movidos não pela obrigação do ofício, mas pela compreensão do valor da escola na formação dos alunos.

À Diana, minha filha, “que ilumina” minha vida!



# AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos os autores que acreditaram e confiaram no desafio que lancei de compartilharmos nossos saberes e contribuíram para que essa obra se concretizasse. Agradeço o tempo dedicado à escrita, resultado de esforços no campo da pesquisa e do ensino.

Agradeço às instituições de ensino que oportunizaram a realização das nossas pesquisas e práticas pedagógicas, bem como, aos participantes, equipes diretivas, professores e estudantes, que confiaram em nosso trabalho.

Agradeço à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS) e à Universidade do Vale do Taquari – Univates, o fomento recebido, sem o qual, essa obra não se concretizaria.

Agradeço ao Curso de Educação Física e ao Programa de Pós-Graduação da Universidade do Vale do Taquari – Univates, lugares onde me alimento diariamente com inquietações sobre minha atuação como professor e pesquisador e contribuem para que eu reveja concepções e me desafie a propor melhorias para o ensino.

A todos, meu muito obrigado!

Derli Juliano Neuenfeldt





# APRESENTAÇÃO

Esse livro nasceu do desejo de organizar uma obra que reunisse produções sobre o ensino da Educação Física escolar no período da pandemia de Covid-19 e no retorno às aulas presenciais. Ele está vinculado ao projeto de pesquisa “Aulas de Educação Física não presenciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental: aprendizagens didático-pedagógicas a partir da pandemia de Covid-19”, aprovado em 2021, no edital para Auxílio Recém Doutor, da FAPERGS.

O Ensino Remoto Emergencial (ERE) desafiou todas as instituições de ensino. No Brasil, tivemos realidades distintas: escolas que já utilizavam tecnologias digitais em suas aulas, outras que nem *Internet* tinham; professores com domínio de tecnologias digitais, outros que resistiam ao seu uso; alunos que possuíam seu próprio *Smartphone* ou *notebook*, outros que compartilharam o único celular da família. Contudo, a pandemia obrigou todos a buscarem e a experimentarem estratégias de ensino diferentes das que vinham desenvolvendo presencialmente.

Um componente curricular que teve que se reinventar foi a Educação Física, em especial, por trabalhar com saberes que se constroem através da experimentação corporal, da exploração dos sentidos corporais e da relação com o outro. Como ensinar por meio das práticas corporais, num momento em que o corpo é virtualizado? Como as tecnologias digitais podem contribuir com o ensino da Educação Física?

No andar da pesquisa, percebi que não era possível falar somente da Educação Física, pois ela faz parte de um Projeto Político Pedagógico. Remeter-se apenas à Educação Física é limitar as discussões e aprendizagens didático-pedagógicas que ocorreram na pandemia a uma área de conhecimento. Senti necessidade de discutir também o lugar da escola, do professor e do corpo em tempos digitais. Por isso, esse livro é a resposta a um chamado feito para pesquisadores, professores da Educação Básica e do Ensino Superior, estudantes de graduação e de pós-graduação, para compartilharem conhecimentos produzidos na pandemia de Covid-19 ou a partir dela. São conhecimentos originários de pesquisas científicas, mas que também emergem do fazer pedagógico, da realidade escolar, especialmente, dos anos de 2020 e 2021, período em que vivemos o distanciamento social e a consequente suspensão das aulas presenciais, em todos os níveis.

O fio condutor do livro é a pesquisa vinculada à FAPERGS, bem como o Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari – Univates e o curso de Educação Física, nos quais atuo como professor. A pesquisa consolida um grupo de pessoas

que se aproximam para estudar, escrever, compartilhar conquistas e angústias relacionadas às práticas pedagógicas. Participaram deste grupo, meu bolsista de iniciação científica, Macgregor Baumgarten, orientandos de mestrado Angela Maiane de Macedo Damasceno, Laise Katiane Alencar Lima e Valdenir Schoenberger, o doutorando Claudionor Nunes Cavalheiro e diplomados do PPGE, Manoel Maria Silva Negrão, Elzanira Sousa de Oliveira, Adriano Edo Neuenfeldt, bem como, as professoras Jaqueline Luíza Klein, da rede pública de ensino de Arroio do Meio e de Forquetinha/RS, e Tânia Micheline Miorando, da Universidade Federal de Santa Maria. Ainda, com vínculo com o PPGEnsino, contribuem com a obra, o meu colega, professor Rogério José Schuck, a doutoranda Marcela de Melo Fernandes, junto com o professor Diogo Geraldo da Silva Guedes, da rede pública de Goiás, e Luciana Martins Baccarini, professora da rede pública de Minas Gerais, que nos trazem seus estudos e experimentações relacionadas ao uso de tecnologias digitais na Educação Física.

Para além do grupo acima mencionado, senti necessidade de ampliar o olhar para além da Univates. Por essa razão, convidei para contribuir com essa obra, os professores Miguel Ángel Villamil Pineda e Clara Inés Jaramillo Gaviria da Universidad Santo Tomás da Colômbia, bem como, as professoras Denise Grosso da Fonseca, Débora Raquel da Silva, Raquel Osolins Soares e Roseli Belmonte Machado, vinculadas à Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Portanto, esse livro é escrito a partir do “mundo vivido” de seus autores. Se podemos dizer que aprendemos uma lição do período pandêmico, esta diz respeito ao fato de compreendermos a necessidade de nos fortalecermos na coletividade, construindo redes de apoio.

Essa obra se estrutura em três seções: na primeira, os capítulos tratam da discussão sobre as temáticas **Corpo, Escola e Tecnologias Digitais**. Iniciamos com o capítulo **Fenomenología de la Corporeidad Humana**, dos professores Miguel Ángel Villamil Pineda e Clara Inés Jaramillo Gaviria, leitura que nos apresenta as concepções reducionistas sobre o corpo e amplia nosso entendimento a partir da fenomenologia, na medida em que compreende que não temos um corpo, mas que somos um corpo. Essa discussão, se pensarmos na essência deste livro, não poderia estar ausente, em especial, porque experimentamos na pandemia um ensino virtualizado, no qual o corpo foi ofuscado.

Na continuidade, temos o capítulo **“O lugar da escola nos tempos atuais”**, que emerge da dissertação de Mestrado em Ensino, de Manoel Maria Silva Negrão, orientada por mim, cuja pesquisa debruçou-se sobre o uso do *WhatsApp* nas aulas do 1º ano do Ensino Fundamental, no período da pandemia de Covid-19. O texto centra-se na análise da escola, passando pela sua consolidação na Idade Moderna com o propósito de disciplinamento, à onipresença das tecnologias digitais nos dias atuais. A principal questão que o capítulo nos remete a refletir é sobre que escola teremos ou construiremos, após as experiências com as tecnologias digitais no ensino remoto emergencial.

Ainda, nesta seção, no capítulo **“Educação Física escolar: ainda há lugar para o corpo na escola em tempos digitais?”**, proponho-me a discorrer sobre o lugar da Educação

Física Escolar, componente cuja essência é o movimentar-se. Nessa discussão, inicio abordando a inserção da Educação Física na escola e seus propósitos. Num esforço reflexivo, me desafio a pensar perspectivas da Educação Física escolar, frente ao desabono do corpo e da expansão das tecnologias digitais.

Na sequência, o capítulo **“A educação inclusiva para surdos: pandemia, plataformas e aprendizagem”**, de Tânia Micheline Miorando, Angela Maiane de Macedo Damasceno e Adriano Edo Neuenfeldt, traz a preocupação com os alunos deficientes, no caso, os surdos. Esse texto nos provoca a pensar sobre como os alunos com deficiência foram contemplados no período da pandemia e que tecnologias digitais podem contribuir com o ensino e a aprendizagem deles. Como os autores mencionam, “pensar a estrutura da escola hoje exige ampliar os espaços físicos e virtuais conhecidos e oferecidos. A escola que lê, escreve e interpreta é de poucos ainda”.

Na segunda seção, **“Investigações sobre a Educação Física escolar no período de pandemia”**, são apresentados resultados de duas pesquisas. Na primeira, compartilho os resultados da pesquisa realizada junto com o meu bolsista de iniciação científica, Macgregor Baumgarten e orientandos do PPGEnsino, Elzanira Sousa de Oliveira e Claudionor Nunes Cavaleiro, intitulada: **“Aulas de Educação Física não presenciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental: aprendizagens a partir da pandemia de covid-19”**. Nela apresentamos, a partir de um trabalho de campo de dois anos, como equipe diretiva, professores de Educação Física e alunos vivenciaram o ensino no período de distanciamento social e os primeiros movimentos de retorno à presencialidade. Essa pesquisa nos possibilitou falar com propriedade sobre o lugar da escola e da Educação Física na vida dos alunos.

O capítulo, **“Formação continuada e questões curriculares em diálogo com a Educação Física no contexto da pandemia”**, de autoria das professoras Denise Grosso da Fonseca, Débora Raquel da Silva, Raquel Osolins Soares e Roseli Belmonte Machado, trata de uma pesquisa vinculada ao Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/CNPq), do qual fazem parte. As autoras se propõem a discutir, no contexto da pandemia, a formação continuada de professores de Educação Física e a construção curricular da Educação Física em redes municipais gaúchas. Elas partem do seguinte problema: “Como ocorreu a formação de professores e a organização curricular do componente curricular Educação Física, no contexto pandêmico, em redes públicas municipais de ensino?”.

Na terceira seção, **“Experiências de ensino mediadas pelas tecnologias digitais”**, são apresentados relatos de experimentações pedagógicas na Educação Física, com uso de tecnologias digitais ou sugestões de uso delas. Dois capítulos têm como realidade escolar o Ensino Médio. Em **“Mídia-Educação (Física) na corrida de orientação: o uso de tecnologias nas aulas de Educação física do Ensino Médio”**, Diogo Geraldo da Silva Guedes, Luciana Martins Baccarini e Marcela de Melo Fernandes nos apresentam como questões norteadoras do texto: “Como a EF escolar pode contribuir para que as crianças, jovens e adultos se tornem usuários criativos e críticos das tecnologias, superando a lógica consumista desses

aparatos?” Para responder a essa inquietação, apresentam uma proposta de unidade didática para o ensino da corrida de orientação, elaborada à luz de uma experiência desenvolvida, utilizando as TICs na apropriação desse conhecimento.

No capítulo, **“Jogos recreativos na Educação Física escolar, desencadeados na pandemia: relato de experiência no Ensino Médio profissionalizante”**, Claudionor Nunes Cavalheiro, Laise Katiane Alencar Lima, Valdenir Schoenberger e eu compartilhamos a realidade vivida nas aulas de Educação Física, durante o período de isolamento social, no Instituto Federal de Mato Grosso – Campus Primavera do Leste (IFMT-PDL). Este ensaio apresenta ações realizadas que visaram garantir a conectividade no ensino remoto e um relato de experiência vivenciado com a disciplina, tendo como tema os jogos recreativos, em duas turmas do 2º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Eletromecânica.

Em **“Relato de uma proposta de ensino da ginástica nos Anos Finais do Ensino Fundamental no período da pandemia de Covid-19”**, Jaqueline Luiza Klein traz a experiência de ser professora na pandemia. A minha contribuição foi no sentido de que essa experiência fosse escrita e compartilhada. O texto aborda, a partir do ensino da unidade temática da ginástica, como as aulas ocorreram durante a pandemia, para os 8º e 9º anos de uma Escola Estadual do Rio Grande do Sul (RS). Vale destacar que, mesmo na pandemia, a professora Jaqueline não abandona os pressupostos teóricos e constrói um ensino pautado na educação pela pesquisa e no protagonismo do aluno. Portanto, são aulas que não se limitaram a apenas seguir com o ensino, ou seja, é uma proposta que mostra como é possível fazer uso das tecnologias digitais na Educação Física escolar numa perspectiva crítica.

No capítulo, **“Algumas contribuições para implementação de uma proposta sobre produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos”**, de Adriano Edo Neuenfeldt, Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck e Tânia Micheline Miorando, os autores tratam da produção de vídeos como alternativa a ser incorporada às práticas pedagógicas de professores da Educação Básica e do Ensino Superior, tornando-os materiais potencialmente significativos para fomentar a aprendizagem. Neste texto, são destacados os cuidados necessários que iniciam muito antes da filmagem, envolvendo pesquisa, estratégias de ensino, organização de grupos, trabalho em equipe, acessibilidade, e que continuam durante e após a filmagem, incluindo uma avaliação formativa mediante o que foi produzido. Sem sombra de dúvida, numa sociedade predominantemente visual, na qual a visão se sobrepõe aos demais sentidos corporais, o vídeo precisa ter um lugar de destaque nesse livro, pois contribui(u) muito com o ensino remoto, quando não é possível estar presencialmente com os alunos. Foi um caminho encontrado pelos professores para tomar conhecimento do que o aluno estava fazendo em casa, para melhor poder orientá-lo. Os autores propõem a produção de vídeos pelos alunos, para que deixem de ser apenas receptores do conhecimento e se tornem produtores.

Por fim, espero que esse livro contribua para que as experiências no período do ensino

remoto emergencial auxiliem na reflexão sobre o lugar do corpo, da escola, da Educação Física Escolar e do professor, em tempos digitais. Dessa forma, convido os leitores a olharem para o que foi produzido no ensino, no período da pandemia, não apenas como algo emergencial, mas para as potencialidades que se manifestaram, fruto do esforço das escolas, dos professores e dos pesquisadores, sem esquecer que somos corpo!

Derli Juliano Neuenfeldt

Lajeado, 12 de maio de 2023



# SUMÁRIO

## CORPO, ESCOLA E TECNOLOGIAS DIGITAIS

- 1 Fenomenología de la corporeidad humana**..... 19  
Miguel Ángel Villamil Pineda e Clara Inés Jaramillo Gaviria
- 2 O lugar da escola nos tempos atuais** ..... 43  
Manoel Maria Silva Negrão e Derli Juliano Neuenfeldt
- 3 Educação Física escolar: ainda há lugar para o corpo na escola em tempos digitais?**..... 57  
Derli Juliano Neuenfeldt
- 4 A educação inclusiva para surdos: pandemia, plataformas e aprendizagem** ..... 71  
Tânia Micheline Miorando, Angela Maiane de Macedo Damasceno e Adriano Edo Neuenfeldt

## INVESTIGAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NO PERÍODO DE PANDEMIA

- 5 Aulas de Educação Física não presenciais nos Anos Finais do Ensino Fundamental: aprendizagens a partir da pandemia de Covid-19** ..... 83  
Derli Juliano Neuenfeldt, Macgregor Baumgarten, Elzanira Sousa de Oliveira e Claudionor Nunes Cavalheiro



<b>6 Formação continuada e questões curriculares em diálogo com a Educação Física no contexto da pandemia .....</b>	<b>113</b>
Denise Grosso da Fonseca, Débora Raquel da Silva, Raquel Osolins Soares e Roseli Belmonte Machado	

## EXPERIÊNCIAS DE ENSINO MEDIADAS PELAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

<b>7 Mídia-Educação (Física) na corrida de orientação: o uso de tecnologias nas aulas de Educação física do Ensino Médio.....</b>	<b>129</b>
Diogo Geraldo da Silva Guedes, Luciana Martins Baccarini e Marcela de Melo Fernandes	

<b>8 Jogos recreativos na Educação Física escolar desencadeados na pandemia: relato de experiência no Ensino Médio profissionalizante .....</b>	<b>145</b>
Claudionor Nunes Cavalheiro, Laise Katiane Alencar Lima, Valdenir Schoenberger e Derli Juliano Neuenfeldt	

<b>9 Relato de uma proposta de ensino da ginástica nos Anos Finais do Ensino Fundamental no período da pandemia de Covid-19.....</b>	<b>155</b>
Jaqueline Luiza Klein e Derli Juliano Neuenfeldt	

<b>10 Algumas contribuições para implementação de uma proposta sobre produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos.....</b>	<b>167</b>
Adriano Edo Neuenfeldt, Derli Juliano Neuenfeldt, Rogério José Schuck e Tânia Micheline Miorando	

CORPO,  
ESCOLA  
E TECNOLOGIAS  
DIGITAIS



# FENOMENOLOGÍA DE LA CORPOREIDAD HUMANA

Miguel Ángel Villamil Pineda<sup>1</sup>

Clara Inés Jaramillo Gaviria<sup>2</sup>

*En homenaje a  
Daniel Herrera Restrepo*

## 1 INTRODUCCIÓN

La filosofía y la ciencia han considerado que uno de los problemas fundamentales es el que se refiere al ser del hombre. La respuesta que se le dé a este problema funge como clave para la enunciación de otros problemas nucleares como los concernientes a la estructura de la naturaleza, los alcances y límites del conocimiento, la orientación política de la sociedad y las consecuencias éticas de las interacciones humanas. Ahora bien, ¿cuál ha sido la respuesta a la pregunta sobre el ser del hombre? No ha habido una respuesta, sino múltiples. No obstante, se pueden identificar dos grandes tipos de respuestas: uno, focaliza la mente; otro, el cuerpo. Ambos, al radicalizar sus posturas, resultan reduccionistas (VILLAMIL, 2003, pp. 15-18).

El tipo de respuesta que enfatiza la mente tiende al dualismo; es decir, define al hombre como un ser compuesto de cuerpo y alma. Desde esta perspectiva, con frecuencia, el cuerpo ha sido denigrado como algo indeseable e imperfecto, como una fuente de errores, como una cárcel que encierra lo propiamente humano, en suma, como una realidad ajena y negativa que el hombre debe soportar. La principal función de la mente consiste, entonces, en perfeccionar el cuerpo. En la medida en que la mente logre su cometido, el cuerpo se diferenciará de otros cuerpos meramente animales.

El tipo de respuesta que enfatiza el cuerpo tiende al monismo materialista o naturalista. No concibe al hombre como un compuesto de dos realidades, sino como un organismo

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia); Magíster en Filosofía Latinoamericana y Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Actualmente se desempeña como docente e investigador del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Dirección electrónica: miguel.villamil@usantotomas.edu.co

<sup>2</sup> Doctora en Educación y Mediación Pedagógica de la Universidad de la Salle de Costa Rica; Magíster en Educación y Licenciada en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás. Actualmente se desempeña como docente e investigadora del Departamento de Humanidades y Formación Integral de la Universidad Santo Tomás. Dirección electrónica: clara.jaramillo@usantotomas.edu.co

biológico que sólo puede ser definido a partir de su materialidad. Desde esta perspectiva, la mente es vista como la función de un sistema nervioso humano más desarrollado. Dicha función es la que permite explicar de manera causal el comportamiento humano como efecto de relaciones físicas y químicas llevadas a cabo en el cuerpo fisiológico.

La perspectiva fenomenológica, en su conjunto, se opone a las respuestas reduccionistas que definen al hombre ya sea desde la mente inmaterial, o ya sea desde el cuerpo meramente físico. En un sentido diferente, afirma que el hombre es una corporeidad subjetivada o, en otras palabras, una conciencia encarnada (GALLAGHER y ZAHAVI, 2014, pp. 21-25). Por un parte, considera que no existe una mente pura, ajena al cuerpo, capaz de fundamentar el comportamiento humano. La mente es una operación corporal que emerge a partir de la interacción pre-reflexiva del hombre con el mundo; interacción que implica el gesto, la comunicación, la significación y el sentido. La mente reflexiva que nos permite la representación parte de la operación corporal pre-reflexiva, ya que el cuerpo tiene la capacidad de reflexionar; es decir, es capaz de volver sobre sus actividades perceptivas, valorativas o cognoscitivas, con el fin de captar su sentido o darles un sentido nuevo. La vida irreflexiva y la vida reflexiva son los dinamismos propios de la mente corporizada (HERRERA, 2003, pp. 80-82).

Por otra parte, la fenomenología considera que el sostén material del comportamiento humano está formado efectivamente por las estructuras espaciales y temporales de las células nerviosas, pero, en sentido estricto, dicha materialidad no define el ser del hombre. El cuerpo está constituido por la materia natural, pero la subjetividad, es decir, su ser personal, funge como el principio de organización de dicha materia. A pesar de su súper cerebro, el hombre no sería un ser personal capaz de decidir por sí mismo si su principio ordenador de la materia no fuera una verdadera subjetividad.

En síntesis, la fenomenología considera que el ser del hombre no puede ser reducido a la mente o al cuerpo, puesto que así se incurriría en una desintegración de la existencia humana, la cual se muestra como una unidad integral que forma su cuerpo y su mente a partir de interacciones pre-reflexivas y reflexivas en el mundo de la vida. Es decir, la fenomenología, lejos de divorciar el cuerpo y la subjetividad, trata de explicitar dicha unidad integral, concibiendo el cuerpo humano como la expresión de una subjetividad. De esto da cuenta la forma como conciben al hombre los principales representantes de la fenomenología: vida-que-experimenta-el-mundo (HUSSERL, 1991); espíritu-encarnado (MERLEAU-PONTY, 1975), libertad-situada (SARTRE, 1993), ser-en-el-mundo (HEIDEGGER, 1991) y corporeidad-anímica (ZUBIRI, 1986).

Teniendo en cuenta lo anterior, el presente texto tiene dos propósitos. En primer lugar, presentar algunas concepciones reduccionistas acerca del ser del hombre, que han hecho carrera en la historia de Occidente. En segundo lugar, mostrar el ser del hombre desde un análisis fenomenológico, con el fin de dar cuenta de sus invariantes existenciales.

## 2 VISIONES REDUCCIONISTAS ACERCA DEL SER DEL HOMBRE

### 2.1 EL CUERPO HUMANO VISTO COMO UNA CÁRCEL O UNA TUMBA PARA EL ALMA

Para Platón el hombre es cuerpo y alma, pero el cuerpo es considerado cárcel y tumba del alma. El alma hace parte del mundo de las ideas, por eso tiene la misión liberarse del cuerpo proclive a la corrupción para volver a su existencia espiritual. Lo corporal es apariencia, mientras lo espiritual constituye la verdadera realidad. De ahí que Platón afirme tajantemente que “el hombre es su alma” (Alcibiades, I. 130; Fedro, 247c).

Por una senda similar a la abierta por Platón, San Agustín afirma que “el alma es un alma racional que se sirve de un cuerpo” (De mor. Eccl. Et manich, I, 27, 52). Dada su herencia platónica y maniqueísta, no resulta extraño que San Agustín planteara posturas negativas respecto al cuerpo y a todo lo relacionado con él, como el deseo, el sexo y las emociones, por ejemplo.

Para ambos autores, el alma, que utilizaba servilmente el cuerpo para experimentar el mundo, es separada y aislada en una realidad distinta. Esta separación obedece a que, en aras de obtener un conocimiento puro y objetivo, no se problematiza el fundamento corpóreo y experiencial de las ideas. De ahí que no se llegue a descubrir el cuerpo como el punto de partida del conocimiento práctico y teórico. El error de esta perspectiva idealista radica en que suplanta la realidad del mundo por la realidad de la idea. El problema es que la idea no se fundamenta a sí misma; ella siempre se alimenta del mundo experimentado por el cuerpo. La idea es expresión abstracta de las interacciones que el cuerpo ejercita en el mundo de la vida. La comprensión idealista del cuerpo fue asumida por gran parte del cristianismo y hecha cultura a través de la evangelización.

### 2.2 EL CUERPO HUMANO VISTO COMO UNA ESPECIE ANIMAL

Aristóteles concibe al hombre como un compuesto de materia y forma: “el cuerpo es materia y el alma es su forma” (Acerca del Alma, L.II, c. I, 412a, 414b). El alma, entonces, es el principio que constituye al cuerpo en un ser viviente. El cuerpo y el alma unidos forman al hombre. El alma es racional y el cuerpo es animal. De ahí que Aristóteles defina al hombre tomando como punto de partida la dimensión zoológica: el hombre es un animal racional. La racionalidad es la diferencia específica que tiene como función humanizar la animalidad; es decir, la racionalidad es la que permite diferenciar al animal humano de otras especies animales. Santo Tomás de Aquino profundizó la concepción aristotélica. Afirma que “de la unión substancial de cuerpo y alma resulta el hombre” (Summa Theologica, I, 77, 2). La racionalidad del alma funge como la diferencia específica en la definición de hombre.

Concebir al hombre partiendo de la animalidad resulta reduccionista por varias razones. En primer lugar, porque el carácter singular de cada ser humano, tan importante para el libre

desarrollo de la personalidad de cada individuo, deja de tener relevancia, ya que no es visto como algo esencial sino simplemente como un accidente. De ahí que Aristóteles defina a las mujeres como “varones accidentados”, casos fallidos de la naturaleza (Investigación sobre los animales, II, 3, 737a); de ahí, también, que excluya a los esclavos de la especie humana al considerar que no tienen alma y, en consecuencia, pertenecen totalmente a sus dueños (Política. I, 2, 1253b).

En segundo lugar, porque el hombre se diferencia de los animales no sólo por su racionalidad, sino también por su corporeidad. Los sentidos humanos no son como los de los animales; no están determinados por la naturaleza, sino abiertos al mundo. El hombre no tiene un “celo” que le marque el ritmo del apareamiento y la reproducción; tiene una sexualidad abierta a la libertad. En virtud de esta apertura corporal podemos y debemos crear cultura. La no especialización del cuerpo humano nos impulsa a transformar el mundo según nuestras intenciones y necesidades. Si miramos desde un punto de vista zoológico, cabe reconocer que los órganos y sentidos animales son más perfectos y están estrictamente adecuados a las exigencias y condiciones de su vida. El animal posee una especie de ley natural que prescribe su comportamiento en cada situación. Comparado con el animal, el hombre aparece como el hijo más huérfano de la naturaleza: desnudo e inerme, débil y pobre, tímido y desarmado. Es un ser muy vulnerable y desprovisto de toda guía para la vida. De acuerdo con Landmann, “El carácter natural de la especie humana consiste en fallas y carencias” (2001, p. 223.). Dentro de la escala animal, el hombre es un ser necesitado que ocupa uno de los lugares más bajos: le falta revestimiento de pelo, órganos de ataque, formación apropiada para la huida. Además, es superado por la mayoría de los animales en la agudeza de los sentidos. En el mundo animal, el hombre tiene una carencia mortalmente peligrosa, lo cual hubiese provocado su rápida extinción (Gehlen, 2007).

En tercer lugar, porque, si miramos desde un punto de vista humanista, la corporeidad humana se caracteriza por su capacidad de experimentar la naturaleza y transformarla en cultura. El hombre es el primer liberto de la naturaleza, está organizado para la libertad. No es una máquina infalible en manos de la naturaleza. Él se convierte a sí mismo en objeto y fin de su trabajo. La no especialización natural de la corporeidad humana significa una apreciable ventaja debido a que nuestros órganos no están adecuados a unos fines predeterminados, sino abiertos a metas que podemos definir nosotros mismos. Es decir, la corporeidad humana, al no estar gobernada por el instinto, sino a disposición de su subjetividad, puede aspirar a crear un mundo cultural, que rebase las fronteras deterministas del hábitat y de la mera sobrevivencia.

## 2.3 EL CUERPO HUMANO VISTO COMO UNA MÁQUINA

A partir de Descartes, la modernidad acentúa el dualismo. El cuerpo y el alma son identificados como dos realidades opuestas radicalmente. Descartes considera que en el universo

sólo existen dos sustancias: pensamiento (*res cogitans*) y extensión (*res extensa*). El cuerpo pertenece al mundo de la extensión, y su funcionamiento se asemeja al de una máquina. En sentido estricto, según Descartes, el hombre es pensamiento: “hablando con precisión no soy más que una cosa que piensa, es decir, un espíritu, un entendimiento, una razón. ¿Qué soy entonces? Una cosa que piensa” (1977, pp. 25-26). Desde esta perspectiva, el cuerpo es visto como una cosa enteramente extraña a la mente. Este cuerpo cosa, al ser definido como extensión, cae bajo los análisis cuantitativos realizados a las demás cosas. De esta manera, Descartes deja las puertas abiertas para el advenimiento del positivismo, el cual, en contraste con el idealismo, reduce todo tipo de conocimiento al conocimiento exacto que provee la cuantificación de la naturaleza por medio de las matemáticas (HUSSERL, 1991, p. 14).

El cometido positivista tiende a ser el adoptado por la ciencia cognitiva contemporánea, la cual intenta constituirse en una ciencia natural de la mente, asumiendo sólo el carácter cuantitativo de la corporeidad humana y dejando de lado sus demás rasgos cualitativos (VILLAMIL y SÁEZ, 2021, pp. 15-18). De este enfoque nace el computacionalismo de la mente y la inteligencia artificial, los cuales suponen que los procesos mentales, que tienen como sede el cerebro, equivalen a los procesos algorítmicos de manipulación de símbolos, que pueden ser reproducidos en un computador. La hipótesis es que el cerebro y el computador comparten una arquitectura funcional similar y por eso pueden retroalimentarse. Los entusiastas de la inteligencia artificial consideran que el cuerpo es una máquina (HUBEL, 2010, p. 12). Al respecto, Daniel Dennet (2012) afirma que la conciencia consiste en tener una máquina virtual como sistema de control. La conciencia viene siendo como una gama amplia de actividades y habilidades. Al descomponer lo complejo podemos llegar a un nivel en donde las tareas se pueden hacer mecánicamente, lo cual significa que un computador puede hacerlo. Si un computador puede, entonces la conciencia funciona como un mecanismo complejo de neuronas. Por consiguiente, la conciencia puede ser representada sintácticamente por un sistema formal en un computador.

Si bien es cierto que muchas actividades de la mente pueden ser reproducidas mecánicamente, esto no garantiza que no haya aspectos relevantes de la mente que puedan pasar desapercibidos por la perspectiva computacional. ¿Un computador podría tener una personalidad singular? Para responder afirmativamente esta pregunta tendríamos que reducir la intencionalidad y la intimidad del ser humano a la extencionalidad de su materialidad. El problema es que la mente no actúa sólo sintácticamente sino, sobre todo, semánticamente. Es decir, actúa dotando el mundo de sentido y significado existencial. Las construcciones científicas no sólo reenvían al mundo de las experiencias a partir del cual emergen, sino que su sentido depende de este mundo. De ahí la exigencia fenomenológica de volver a las cosas mismas, de volver al mundo de la experiencia para interrogarnos, en primer lugar, por el sentido de nuestro cuerpo y, en segundo lugar, por el sentido de este mundo de la vida en el que nuestro cuerpo adquiere la impronta de nuestra propia personalidad. Mundo de la vida en donde el agua puede ser dulce, los árboles frondosos, el cielo, a veces, triste por su gris y, a veces, alegre por su azul, y el cantar de los pájaros verdaderas armonías para nuestros oídos.



Un mundo de la vida en donde lo cuantitativo destierre lo cualitativo no sólo es abstracto e inhabitable, sino también sin sentido. En un mundo así, la educación quedaría reducida a un procesamiento de datos; el deporte quedaría reducido a un procesamiento de energía a través de tareas mecánicas; un beso entre dos personas que se aman quedaría reducido a simples reacciones físicas y químicas. Ahora bien, una educación, un deporte y un beso desprovistos de significado cualitativo resultan deshumanizados, esto es, privados de sentido existencial.

## 2.4 EL CUERPO HUMANO VISTO COMO UN COMPUESTO BIOLÓGICO

Bajo el auge del positivismo moderno, la primera disciplina agregada a la física es la química. Ésta nace cuando la constitución de la materia inerte y vital es expresada a partir de leyes cuantitativas. De esta disciplina se desprende la bioquímica y luego la biología, es decir, la ciencia de la vida. De la biología general se pasa a la biología humana, cuyo capítulo más importante es la neurociencia. Ésta se encarga de la fisiología del sistema nervioso humano, especialmente, del cerebro.

El especialista en neurociencia confirma los valores de la mente y trata de explicarlos como propiedades que emanan de la materia (CHURCHLAND, 2012). Concibe al hombre como un ser distinto del animal porque su cerebro es cuantitativamente más complejo. Las cualidades de la materia humana se deben a dicha complejidad. En consecuencia, el dualismo queda superado, pues la mente comienza a ser explicada como la función de un organismo complejo (CORTINA, 2016). En este sentido, la biología materialista afirma que la vida humana se funda únicamente en los poderes propios de la naturaleza. El funcionamiento vital del hombre consiste en intercambios energéticos y estructuras espaciales y temporales de una materia cuyos constitutivos se renuevan incesantemente y cuya arquitectura es lo único que se mantiene: todo lo mental es natural, dinámico y funcional. Por lo tanto, el psiquismo humano, al que los dualistas llaman alma, no es más que la función de un cerebro más desarrollado (LLINÁS, 2003).

Desde esta perspectiva, el funcionamiento psicológico no surge de una modalidad especial de energía, sino que emerge del intercambio y producción de ondas eléctricas de origen físico y químico. De acuerdo con Damasio, la vida mental es una sucesión de estados naturales que son posibles cuando se cumplen simultáneamente un gran número de condiciones en el interior del cuerpo humano: “Todas las operaciones de gestión apuntan a mantener los parámetros químicos del interior del cuerpo en el intervalo mágico compatible con la vida. El intervalo mágico recibe el nombre de homeostático, y el proceso a través del que se alcanza este estado de equilibrio se denomina homeostasis” (2010, pp. 77-78). Ahora bien, la manera en que los humanos realizan la vida requiere de otro tipo de homeostasis: la sociocultural. Ésta resulta tan relevante como la obtenida por medio de la evolución biológica, pues puede llegar a ocasionar cambios en la propia naturaleza. Al respecto, Damasio (2010) afirma lo siguiente:

El modo en el que los cerebros humanos gestionan la vida requiere, huelga decirlo, de ambas variedades de homeostasis en interacción continua. Pero mientras que la variedad básica es una herencia consolidada que el genoma humano proporciona a cada uno, la variedad sociocultural es una obra un tanto frágil, todavía en curso de realización, y en gran parte responsable del dramatismo, la locura y la esperanza de los seres humanos. La interacción entre estas dos clases de homeostasis no se circunscribe a cada individuo. Cada día aumenta el número de pruebas que indican que a lo largo de múltiples generaciones los avances culturales ocasionan cambios en el genoma (p. 55).

A pesar de que la onda eléctrica que produce el flujo nervioso de las neuronas puede ser captada por los oscilógrafos de manera cuantitativa, la célula no es una imagen exacta de una máquina. Ella posee un plus cualitativo que la hace diferente. En cierta medida tiene caracteres propios. El fenómeno eléctrico es análogo al fenómeno nervioso y no a la inversa como comúnmente suele representarse. La biología humana nos obliga a reconocer un materialismo dinámico y funcional en el que la mente es indisoluble del cerebro. Pero, a su vez, también nos lleva a reconocer el misterio que entraña la materia humana; misterio que la ciencia reconoce en los enigmas del cuerpo humano (CHANGEAUX y RICOEUR, 2001).

El enfoque biológico nos muestra al hombre como una unidad, esto es, como una totalidad integral. Ahora bien, si bien es cierto que el cuerpo está constituido por una materia, también cabe proclamar como cierto que la materia humana difiere de todas las demás porque posee un plus cualitativo o “principio de organización” que le es connatural. Dicho plus cualitativo o “principio de organización” es lo que los fenomenólogos denominan “subjetividad”. El hombre no sería capaz de decidir libremente o tener una personalidad propia, si su principio ordenador de la materia no fuera una verdadera subjetividad. En consecuencia, y de acuerdo con recientes investigaciones de neurofenomenología, la libertad se convierte en la propiedad fundamental del cerebro humano (PETITMENGIN, 2017).

En síntesis, el hombre no es meramente un compuesto biológico determinado a priori por las leyes rígidas de la materia. Al contrario, es un ser capaz de sobreponerse a su materialidad y darle un sentido inédito a su existencia a partir del principio ordenador de su materia, es decir, a partir de su subjetividad. Sin llegar a desconocer los aportes valiosos de la biología y la neurociencia, consideramos que hay una serie de problemas que no encuadran dentro de su enfoque y se salen de su competencia. Lo que localizamos en el cerebro son los centros de ejecución motriz o de recepción sensorial pero no los productos de éstas. ¿Cómo explicar a partir de la materia los actos y actitudes humanas inmateriales como los pensamientos, las emociones o las valoraciones?

La fenomenología ha buscado dar respuesta a algunos de estos problemas, pero lo ha hecho teniendo en cuenta la advertencia de Husserl: “los científicos del espíritu no deberían conformarse en considerar el espíritu como espíritu, sino que deberían retroceder a los fundamentos corporales y elaborar sus explicaciones con la ayuda de la física y de la química”

(1998, p. 325). Lo que sí requiere quedar claro es que para la fenomenología el “principio de organización” no se agota en su materialidad, sino que se encarna en ella, y desde ella expresa su sentido. De ahí que conciba el ser del hombre como una subjetividad-corpórea, esto es, un dinamismo constituido por dos potencias heterogéneas cuya tensión recíproca genera obras materiales e inmateriales (SÁEZ, 2021, p. 107). Para acercarnos más a la esencia del ser del hombre, conviene explicitar el papel que desempeña la corporeidad humana en el mundo de la vida.

### 3 VISIÓN FENOMENOLÓGICA DEL SER DEL HOMBRE

En el mundo de la vida cotidiana realizo una doble experiencia de mi ser hombre. Por un lado, experimento ser verdaderamente corpóreo y, por otro lado, experimento una cierta trascendencia de mi dimensión corporal. Me identifico con mi cuerpo en cuanto existo mi cuerpo: sin mi cuerpo sería nada. Mi cuerpo está situado aquí y ahora. Con relación al ahora soy siempre presencia. Con relación al aquí mi presencia se muestra dotada de una consistencia física. De ahí que mi cuerpo me asegure un lugar en el tiempo y en el espacio. Ahora bien, mi cuerpo no está solo, interactúa con otros cuerpos en el mundo y les da diversos sentidos. De esta manera, mi cuerpo desea, responde instintivamente, genera hábitos, se emociona, percibe o valora. Mi cuerpo tiene cierto conocimiento pre-reflexivo del mundo y sabe desenvolverse más o menos en él, ya sea para comprenderse a sí mismo, ya sea para expresarse y comunicarse con los otros. En suma, mi cuerpo es la presencia de mi ser personal en el mundo. No obstante, también experimento situaciones donde no me identifico totalmente con mi cuerpo; situaciones donde la intimidad no queda expuesta en la exterioridad del cuerpo; es decir, donde mi cuerpo presente deja de ser el protagonista y se convierte en una especie de “testigo excéntrico” (VILLAMIL *et al*, 2019).

De acuerdo con Sáez, la vida humana acontece como un juego entre fuerzas distintas, esto es, como un modo de ser disorde y dinámico que pone en obra dos potencias heterogéneas, irreductibles e inseparables, a saber: la centricidad y la excentricidad: “Si el hombre es un ser que tiene mundo, a diferencia de una roca, es porque lo habita céntricamente, por un lado, pero también porque es capaz de situarse excéntricamente ante lo que lo rodea, por otro lado” (2009, p. 11). Es decir, tener mundo no alude sólo a la captación del lugar céntrico, sino también a la capacidad de extrañarse de él con el fin de captar sendas excéntricas que permitan recrear dicho mundo: “Si tenemos mundo, no es porque exclusivamente somos en él. Es, al mismo tiempo, porque podemos distanciarnos excéntricamente de lo inmediato. Para que exista una situación y sea vivida en cuanto abierta, es necesario que podamos experimentarla con extrañeza” (p. 54).

En una línea similar a la que venimos planteando, Leonardo Boff (2002) concibe el ser humano bajo los conceptos de inmanencia y trascendencia. Respecto de la inmanencia, Boff (2002) plantea lo siguiente:

Somos seres enraizados y la raíz nos limita: nacemos en una familia, en una cultura, con un capital de inteligencia y de afectividad, con limitaciones físicas y psicológicas, con una dimensión patológica (porque además de ser homo-sapiens, también somos homo-demens). Esa es nuestra situación. Es nuestro arraigo existencial. Estamos aquí, y eso nos impide simultáneamente estar en otra parte. Estamos enraizados aquí. Esa es la dimensión de inmanencia (p. 17).

De acuerdo con Boff (2002), la corporeidad constituye la raíz que nos sujeta al mundo. Sin embargo, tenemos la posibilidad de trascender nuestra raíz. La trascendencia, entonces, nos impulsa a romper barreras, a superar normas y leyes, a ir más allá de la corporeidad inmanente. Según Boff (2002):

Trascendencia es tal vez el desafío más secreto, más escondido del ser humano. Porque nosotros, seres humanos, hombres y mujeres, en verdad somos trascendentes. Y ser trascendentes significa ser protestantes. Protestamos continuamente. Nosotros no aceptamos la realidad en la cual estamos situados, porque somos más que todo eso, nos sentimos más. Nosotros desbordamos todos los esquemas, nada nos encaja. No hay sistema militar más duro, no hay nazismo más feroz, no hay represión eclesiástica más dogmática, no hay ciencia más exacta que pueda encuadrar al ser humano. Siempre sobra alguna cosa. No hay sistema social, por más cerrado que sea, que no tenga brechas por donde el ser humano entre y haga romper esa realidad. Por más aprisionado que esté, el ser humano siempre trasciende.

En síntesis, la corporeidad inmanente y trascendente muestra la existencia humana como un ser errante, un ser en tránsito, un *homo viator*: un ser que habita un mundo, pero que puede trascenderlo de manera libre y creativa. Ahora bien, esto indica que la existencia humana a cada paso, en cada época, es hechura y, simultáneamente, hacedora de significados.

La visión fenomenológica del hombre nos invita a poner en juego nuestra propia existencia corpórea en el mundo. Según este enfoque, la subjetividad se afirma en la existencia corporal, pero no de manera acabada como lo conciben los enfoques reduccionistas. Si bien el animal, la máquina o los compuestos biológicos guardan alguna relación con el ser del hombre, no llegan a definirlo en absoluto. El error de dichos enfoques reduccionistas radica en que definen al ser del hombre como un objeto que puede ser explicado y demostrado “desde afuera”. No obstante, lo que las ciencias positivas explican de la corporeidad humana no se refiere a “mi” cuerpo en tanto subjetividad, sino al cuerpo humano en tanto objeto. Para Merleau-Ponty (1975): “el cuerpo propio es una permanencia del lado de mí; nunca está verdaderamente delante de mí como objeto, no puedo desplegarlo bajo mi mirada. El cuerpo propio se queda al margen de todas mis percepciones, está conmigo” (p. 108).

Por consiguiente, la pregunta por el ser del hombre no debe ser formulada en términos de “qué es el hombre” como si fuera un “algo” o un objeto ya acabado, sino en términos de

“cómo es el hombre”, teniendo en cuenta que es un “alguien” cuya esencia entraña siempre una subjetividad abierta a nuevas posibilidades. Esto nos lleva a decir que la esencia del ser del hombre no puede ser explicada y demostrada, sino mostrada y explicitada a partir de las posibilidades y realizaciones humanas en el mundo de la vida. La experiencia humana nos muestra el ser del hombre como un ser indivisible que establece sus relaciones significativas con el mundo siendo cuerpo: el cuerpo humano es la expresión de una subjetividad; es la manifestación de su ser personal. En este sentido, podemos describir fenomenológicamente la corporeidad humana como: 1) el órgano de percepción; 2) el “punto cero” a partir del cual organizamos el mundo; 3) el órgano transformador de la realidad; 4) el órgano de reconocimiento, comunicación y socialización con las otras subjetividades; 5) el órgano axiológico; 6) la condición de posibilidad para la creación de cultura.

### 3.1 EL CUERPO HUMANO COMO ÓRGANO DE PERCEPCIÓN

Nos comunicamos con el mundo cuando el cuerpo actúa como órgano de percepción efectiva. Para Merleau-Ponty, “el cuerpo es un vehículo del ser-en-el-mundo y poseer un cuerpo es para un viviente conectar con un medio definido, confundirse con ciertos proyectos y comprometerse continuamente con ellos (1975, p. 100). Las percepciones son expresiones, esto es, relaciones de sentido que establecemos con el mundo. El mundo se nos muestra como el horizonte en donde las cosas se revelan o se ocultan según la intencionalidad adoptada: “el cuerpo propio no es un objeto del mundo sino el medio de comunicación con los objetos del mundo. Dicha comunicación está condicionada por la estructura del cuerpo” (p. 110). El cuerpo está estructurado para explorar el mundo; por eso, los objetos se me muestran manipulables gracias a que la estructura de mi mano así lo permite, las cosas se me muestran en perspectiva gracias a que la estructura de mis ojos lo hace posible: la estructura de “mi” cuerpo me garantiza que los objetos existan para mí. Una obra de arte se revela o se oculta según la orientación de nuestra percepción. Podemos ser videntes o ciegos ante una pintura como *Las Meninas*, por ejemplo. De nuestra percepción orientada depende la valoración o la indiferencia ante las cosas.

La percepción es el saber experiencial que el cuerpo va adquiriendo a lo largo de la vida. Este saber se nos muestra como un fenómeno unitario y original. Es unitario porque la experiencia perceptiva se nos ofrece de golpe, inmediatamente. Las distinciones del tacto y de la vista son desconocidas en primera instancia. Lo que nos enseña a distinguir las percepciones de nuestros sentidos es la reflexión. La afirmación de que poseemos cinco sentidos y de que cada uno funciona como un mundo independiente sin comunicación con los demás, contradice el carácter unitario e inmediato de la percepción. Percibimos de un modo indiviso con nuestro ser total. Aprehendemos la estructura única de la cosa mediante una única forma de existir que relaciona, a la vez, todos los sentidos (MERLEAU-PONTY, 1977, pp. 89-90). Expresiones donde se conjugan percepciones cruzadas de varios sentidos confirman lo

dicho: colores cálidos, fríos, chillones, duros; sonidos claros, rugosos, brillantes; perfumes penetrantes, dulces.

La experiencia perceptiva es original porque es la primera operación corporal que ejecutamos para aprehender el significado de las cosas. La percepción no es un mosaico de datos sensoriales que al ser analizados o asociados a comportamientos (pensamientos, deseos, sentimientos, emociones) nos darían como resultado el sentido o la significación: la experiencia perceptiva es conocida mucho antes que la reflexiva, incluso que la orgánica. Según Merleau-Ponty, es un anacronismo considerar la percepción como una operación corporal secundaria (1977, p. 100). La significación que aprehendemos en el acto perceptivo es pre-conceptual. Antes del yo pienso, está el yo percibo. Percibir es vivir, y vivir es conocer. En otros términos, la percepción antecede a la palabra y a la representación; la comunicación corporal o lenguaje gestual antecede al lenguaje verbal. Más aun, el lenguaje verbal es consecuencia de la comunicación corporal perceptiva. No es gratuito que los niños, por ejemplo, comprendan los gestos y las expresiones fisionómicas que perciben mucho antes de ser capaces de representarlas por su cuenta o de verbalizarlas: la toma de conciencia de la palabra como región original es naturalmente tardía respecto de la percepción (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 191).

La percepción constituye el fundamento de las experiencias conceptuales. Antes de la conciencia reflexiva se da de hecho la conciencia perceptiva. Esto no significa que la percepción sea de carácter irracional ni que sólo llegue a ser racional a partir de la reflexión. La percepción es una especie de “sabiduría cotidiana”. El cuerpo propio, al estar en constante contacto con el mundo, “sabe” más del mundo que la propia reflexión. Los objetos que percibimos son percibidos y significados a la vez. La reflexión no es un saber distinto, sino un saber con un mayor grado de explicitación. Ésta rompe con la familiaridad que ejerce el cuerpo con el mundo y trata de mostrar el saber perceptivo corporal desde cierta distancia y a partir de cierto asombro o extrañamiento. La tarea de la reflexión es educativa. Con base en ella podemos organizar, afirmar o reorientar nuestras experiencias perceptivas según fines más discernidos para el ser personal de cada uno. En este sentido, Merleau-Ponty (1975) afirma que

Quando percibo una cosa no es la concordancia (teórica) de sus diferentes aspectos lo que me hace concluir su existencia, sino que percibo la cosa en su evidencia propia. Esto es lo que me da la seguridad de poder obtener, mediante el desarrollo de la experiencia perceptiva, una serie de puntos de vista concordantes. La cosa no se funda en el reconocimiento de una ley, sino en la vivencia de una presencia corporal (pp. 202-203).

En síntesis, la experiencia perceptiva se nos muestra como el primer grado de conocimiento del mundo. De tal manera que, si dudamos de la percepción, implícitamente estamos dudando de la reflexión; lo cual nos llevaría a un escepticismo insalvable. La ilusión, de la

cual puede ser presa nuestra percepción, tiene como referente primigenio una percepción verdadera. Cuando hundo una varilla en un recipiente de agua, percibo la ilusión óptica de una varilla torcida. Dicha ilusión tiene como referente primigenio una percepción verdadera anterior: no puedo tener la idea de ilusión si antes no he experimentado efectivamente la idea de certeza.

Por lo tanto, el percibir corpóreo se constituye en el cimiento del pensar. Este último momento lo logramos si comprendemos el cuerpo propio como expresión de la propia subjetividad, ya que el cuerpo humano determina las condiciones de posibilidad tanto de la experiencia mundana como de la experiencia reflexiva; oímos y vemos dentro de los límites que el cuerpo nos impone. Lo que hace la reflexión es enseñarnos a ver de manera más clara lo que sucede espontáneamente en la percepción (VILLAMIL y JARAMILLO, 2018, p. 45).

### 3.2 EL CUERPO COMO “PUNTO CERO” A PARTIR DEL CUAL ORGANIZAMOS EL MUNDO

El hombre es un ser situado en el mundo. Dicha situación comporta un carácter original distinto al de las cosas y los animales. El *aquí* y el *ahora* humanos son esencialmente diferentes a las coordenadas espacio-temporales de las cosas y de los animales. Las cosas son siempre presentes. Los animales viven el tiempo de forma cíclica. El hombre, en cambio, es presencia temporal, es decir, su estructura esencial es la temporalidad corpórea (GEVAERT, 1987, p. 94). Las vivencias que conforman nuestra experiencia no son un caos de actos desligados unos de los otros. Ellas conforman una estructura unitaria en donde pasado, presente y futuro convergen: no somos sólo lo que somos en el presente inmediato, sino también lo que hemos sido en el pasado y lo que seremos en el futuro. Por esta razón, el ser del hombre está abierto a todos los espacios y todos los tiempos; gracias a su estructura espacio-temporal, a diferencia de todos los demás animales, el hombre es el único ser que puede adaptarse a la diversidad de climas y dietas del mundo (HERRERA, 2003, p. 65).

Partiendo del cuerpo propio como “punto cero”, podemos organizar el mundo. Mi cuerpo hace que haya un lejos y un cerca, un alto y un bajo, un arriba y un abajo, un lado derecho y uno izquierdo, un antes y un después, una ausencia y una presencia. No obstante, el cuerpo propio no es estático sino dinámico. Mover el cuerpo significa apuntar hacia las cosas y reorganizarlas de forma distinta. Al responder a la solicitud que ejercen las cosas sobre nosotros, el mundo se vuelve a organizar de otra manera. Si me desplazo, organizo el mundo desde otro aquí y otro ahora y, a la vez, conservo la experiencia del antes y del allá. A esto se le suma la contemplación de la posibilidad de ejercer nuevos desplazamientos, de anticiparme a futuras presencias: cada presencia capta paso a paso, a través de su horizonte de pasado, presente y futuro, la totalidad del tiempo posible. Así, supera la dispersión de los instantes y puede reintegrar el pasado a la experiencia personal (MERLEAU-PONTY, 1975, p. 103).

A partir de esta estructura espacio-temporal, podemos afirmar que la experiencia corporal se desarrolla teleológicamente, esto es, como aprehensión global de las cosas, como flujo de momentos diferentes de un mismo tiempo. Las percepciones del oído, por ejemplo, no

son formas desligadas en el tiempo. Una melodía no la percibimos como una suma de notas, sino como una totalidad en donde cada nota cuenta por la función que ejerce en el conjunto. La percepción del conjunto es más primitiva que la de los elementos aislados. La percepción analítica, que nos muestra los elementos aislados, corresponde a la actitud tardía de la reflexión. La percepción espontánea se da como una unidad temporal (MERLEAU-PONTY, 1977, p. 90).

El yo reflexivo parte de las percepciones pasadas y nos brinda la posibilidad de comprender o modificar situaciones futuras, convirtiéndonos de paso en seres responsables de nuestra propia historia. La tendencia del cuerpo propio hacia la racionalidad es una invitación permanente de pasar del “punto cero” a puntos más elaborados; de pasar de la experiencia vivida a la experiencia reflexionada y mejorada. La corporeidad, en tanto “punto cero” es fundamento del conocimiento, pero no agota la totalidad del ser del hombre. Los hábitos estables que se dan de forma impersonal pueden ser rotos y explicitados a partir de la reflexión. La experiencia reflexiva puede llevarnos a conquistar nuevas situaciones en las que los hábitos, las costumbres y hasta los instintos, en vez de esclavizarnos, estén al servicio de nuestros intereses y metas.

En la dinámica de la experiencia vivida y la reflexión personal, podemos concebirnos como proyectos que tienden hacia la auto-realización. El proyecto personal nos exige pasar de lo que tenemos como condición a lo que apuntamos por opción; de lo que somos a lo que tenemos intención de ser; de la impersonalidad a la personalidad. De esta manera, la persona se engrana en la situación y, a partir de ella, puede llegar a fundirla en su proyecto: el lazo que une al cuerpo humano con el mundo es, al mismo tiempo, el medio de su libertad. Se trata de comprender cómo el hombre sin quebrantar sus condicionamientos sino, al contrario, utilizándolos, proyecta alrededor los instrumentos de su liberación, constituyendo un mundo cultural en el que el comportamiento natural sea convertido en humano (MERLEAU-PONTY, 1977, p. 200).

### 3.3 EL CUERPO HUMANO COMO ÓRGANO TRANSFORMADOR DE LA REALIDAD

La apertura del cuerpo humano nos muestra al hombre como un ser que, además de estar situado, posee la capacidad de crear nuevas situaciones. Esto nos lleva a decir que el cuerpo humano es un cuerpo fenomenal que está abierto a aprehender las cosas como fenómenos y a usarlas como medios para lograr fines o tareas (LUYPEN, 1967, p. 45). A esto debemos agregarle la capacidad que también poseemos de proyectar el cuerpo propio anexándole nuevos instrumentos que nos permitan cambiar la realidad. Así, el cuerpo humano se nos muestra como principio de transformación de la naturaleza en cultura. Por ejemplo, la mano humana, a diferencia de la de los animales, está estructurada de tal forma que nos muestra las cosas del mundo como objetos manipulables, sobre los cuales podemos actuar según nuestros intereses o necesidades apremiantes.



Desde el momento en que queremos humanizar la naturaleza y procurarnos un mundo menos hostil, nos volcamos hacia el trabajo y con nuestras manos organizamos las cosas según nuestra orientación. En el campo, por ejemplo, si queremos protegernos de los mosquitos o de las culebras, nos damos a la tarea de tejer un mosquitero o de tallar una lanza. El trabajo es para el hombre una forma de realizarse, de hacerse hombre, de liberarse de la presión física que ejerce la naturaleza. El hombre siendo manos ha ido conociendo y transformando el mundo a lo largo de la historia. Las noticias que nos llegan del hombre prehistórico han sido obras manuales, pinturas rupestres o piedras talladas. El conocimiento del mundo se ha ido perfeccionando a través del tiempo, hasta llegar a ser lo que hoy conocemos como técnica y tecnología. En este campo, el cuerpo funge como principio de instrumentalidad. Un instrumento es una cosa material que ha sido humanizada para realizar un fin determinado, el cual, una vez utilizado puede ser desechado y mejorado. Cuando el cuerpo humano es concebido como un mero instrumento pierde su valor y dignidad, pues deja de ser tratado como un fin en sí mismo y comienza a ser tratado como un medio para otros fines, los cuales, por lo regular, están al servicio de estructuras economicistas deshumanizadas (VILLAMIL, 2009, p. 25).

Los instrumentos son la extensión de las posibilidades del cuerpo humano: el lente es extensión del ojo, el audífono del oído, la retroexcavadora de la mano, el computador del cerebro. No obstante, todos ellos se refieren al cuerpo como el arquetipo que los evalúa y supera. El hombre se procura instrumentos porque sabe que su ser es limitado y débil frente a los ambiciosos proyectos que planifica. Si queremos construir una carretera, esta tarea nos podría conllevar mucho tiempo y el desgaste de nuestros cuerpos si lo hacemos sólo con las manos. Pero si usamos máquinas que suplan nuestras fuerzas, la labor sería más óptima en cuanto a desgaste y tiempo se refiere. No podemos reducirnos a la labor de nuestros cuerpos porque las obras pensadas, deseadas o necesitadas sobrepasan inmensamente nuestra estructura corporal. Nuestra reflexión, el volver sobre la experiencia vivida, nos lleva a concebir y realizar mejores modalidades de trabajo para llevar a cabo los objetivos deseados. Por eso construimos, día a día, mejores medios artificiales que prolongan nuestras fuerzas y amplían nuestro campo de ejecución.

El cuerpo humano como principio de instrumentalidad y de transformación de la realidad está también orientado hacia la socialidad: muchas manos reunidas por una tarea común acercan a los hombres. Así como el cuerpo propio es un ser necesitado y frágil, de la misma manera lo es el cuerpo del otro. La conjugación del yo-puedo, ampliado a partir de los instrumentos, con el yo-quiero, ampliado a partir de los proyectos, nos abre la posibilidad de crear un yo-ampliado, un “nuestro mundo”, esto es, un ser-en-el-mundo-con-otros”. Sin embargo, “nuestro mundo” no es auténticamente humano si no va a la par de un sentido ético que reconozca la dignidad tanto del ser del otro (intersubjetividad) como del ser del mundo (ecología). Este sentido ético da las pautas para afirmar que las creaciones del hombre, como la técnica y la tecnología, no son fines sino medios; por lo tanto, deben ayudar a la dignificación y realización integral de “nuestro mundo humano”. No como pasa en el reino de la

tecnocracia donde, por un lado, el hombre dejó de ser visto como un fin para ser instrumentalizado como un medio, deshumanizándose de paso; y donde, por otro lado, la tecnología dejó de ser vista como un medio para convertirse en un “dispositivo”, esto es, un fin que dispone del tiempo y el espacio de las personas (VILLAMIL, 2017, p. 245). Pensemos, por ejemplo, en un teléfono móvil inteligente (*smartphone*), que deja de ser visto como un instrumento de comunicación y pasa a convertirse en un dispositivo, es decir, un artefacto que dispone del tiempo y del espacio del individuo.

### 3.4 EL CUERPO COMO ÓRGANO DE COMUNICACIÓN Y SOCIALIZACIÓN CON EL OTRO

Además de dar lugar a nuestra existencia particular, el cuerpo propio nos inserta en un mundo donde existen otros sujetos corpóreos: el mundo intersubjetivo. En éste, mi cuerpo existe para el otro y el cuerpo del otro existe para mí. La intersubjetividad tiene como punto de partida la intercorporeidad. El reconocimiento del otro es, en primera instancia, un hecho perceptivo. La concepción del cuerpo propio como expresión de mi subjetividad me conduce necesariamente hacia el reconocimiento del cuerpo ajeno como expresión de una subjetividad distinta, diversa o diferente. La intersubjetividad en tanto intercorporeidad es un hecho que goza de evidencia plena. Siendo cuerpos perceptivos, distinguimos de inmediato otros cuerpos expresivos, esto es, otras fuentes de sentido, de significación, que comparten con el cuerpo propio un mundo común.

Si bien el ser personal es único e irrepetible, los significados del mundo particular están permeados por todas partes de los significados de otros seres personales. La manera como percibimos y el lenguaje que utilizamos siempre lleva una huella que trasciende nuestra existencia personal. El mundo de la existencia no es ni mío ni tuyo, sino nuestro. Esto nos lleva a afirmar que la existencia propia es esencialmente una co-existencia (LUYPEN, 1967, p. 73). En esta coexistencia, el cuerpo humano funge como una vida expresiva y significativa. Sabemos por experiencia que las vivencias van acompañadas de gestos corporales. Una sonrisa, una “mala cara” o una “mueca postiza”, son gestos genuinamente humanos y comunicativos. El conocimiento humano no es un estado solamente interior, sino también la modificación de las relaciones corporales con los demás. Los estados afectivos como el amor y el odio son experiencias que se manifiestan externamente a través de los gestos corporales. Por consiguiente, no son sólo accesibles a quien los experimenta. El amor y el odio son tipos de comportamiento humano perceptibles desde fuera. Existen sobre este rostro o sobre estos gestos, y no escondidos detrás de ellos (MERLEAU-PONTY, 1977, p. 96).

En consecuencia, en el mundo de la vida, el cuerpo propio, además de estar abierto al mundo de las cosas, también está abierto a los demás. Inicialmente, el otro se nos presenta no como un objeto abstracto, sino como la evidencia de una subjetividad corpórea. Experimentamos la visión del otro no como el estado objetivo de una cosa, sino como la mirada de alguien capaz de organizar el mundo desde su centro personal. Gracias al otro, nuestro ser conoce y amplía su radio de experiencias y posibilidades. La vivencia espontánea de las

emociones, por ejemplo, se me escapa porque yo soy ellas en el momento de realizarlas. Paradójicamente, podemos pensar la ira en el momento de calma, y referirnos a ella sólo en la vivencia de una ira ajena. Tal vez mediante el análisis reflexivo podamos pensar al hombre como un ser solitario, pero la experiencia vivida nos muestra que el hombre no es un ser solitario que vive en un mundo de cosas, sino un ser solidario que vive en un mundo cultural intersubjetivo (LUYPEN, 1967, p. 245).

El mundo cultural indica que yo y los otros gozamos de una misma estructura común y que ambos, a partir de la realidad primigenia de la corporeidad, podemos comprender, transformar y mejorar las acciones depositadas en la naturaleza por el género humano a lo largo de la historia. En la relación con los otros es donde la existencia particular hunde sus raíces, encuentra una prolongación de sus intenciones y una manera familiar de tratar con el mundo. Para Merleau-Ponty, “con el otro se da un ser a dos, en donde las múltiples perspectivas se entrecruzan unas con las otras para dar razón de un mismo mundo común” (1975, p. 354). Todo tipo de comunicación humana, ya sea gestual o verbal, halla en la estructura del cuerpo humano su fundamento, condición y posibilidad. El gesto y la palabra, para ser expresivos y comunicativos, parten del hecho de que deben ser ejecutados y percibidos por un cuerpo humano. Ahora bien, la estructura común de nuestra corporeidad no implica que la visión propia sea la visión única del mundo. La experiencia nos muestra que existen muchas perspectivas, las cuales constituyen las bases de los diversos mundos culturales. Considerar la propia visión del mundo como la única o la más importante, equivale a privar a los demás de la riqueza de posibilidades del mundo.

En síntesis, nuestra experiencia corpórea nos conduce hacia dos momentos esenciales en la concepción del hombre: la afirmación de la subjetividad propia y el reconocimiento de la subjetividad de los otros. En el momento en que reconocemos la experiencia como propia, nos abrimos a todo lo que no es “yo”, somos sensibles al mundo y a los demás. Dichos momentos esenciales nos abren la posibilidad de un encuentro, un diálogo entre subjetividades corpóreas. El cuerpo humano, en tanto intersubjetivo, siempre está abierto a crear nuevas y mejores situaciones; nuevas maneras de humanizar un mundo que nos es común. Cabe indicar de paso que, además de la apertura hacia a los otros, el cuerpo también puede abrirse a lo Infinito. En este sentido, el hombre puede experimentarse a sí mismo, a los otros y a las cosas en relación con Otro Eterno. De ahí que la experiencia religiosa pueda ser concebida como un modo de ser en el mundo con otros (LUYPEN, 1967, p. 47). En la orientación hacia un Tú Eterno, el cuerpo propio juega un papel fundamental, ya que la comunicación con él parte de dos experiencias corporales esenciales a todas las expresiones religiosas: la manifestación de lo Infinito en la historia; y la percepción humana del Infinito por parte del hombre. La diversidad de actitudes y expresiones rituales experimentadas en la orientación religiosa se inscriben en este campo.

### 3.5 EL CUERPO HUMANO COMO ÓRGANO AXIOLÓGICO

El espacio vital del hombre no es un hábitat cerrado, sino un mundo de significados abierto. No obstante, nuestra condición humana nos dice que somos seres finitos; que nuestro cuerpo es limitado; que frente al horizonte infinito de posibilidades que nos brinda el mundo, no podemos responder de una vez por todas, que se nos hace necesario establecer una jerarquía de valores para poder seleccionar y organizar la invasión de percepciones que nos vienen del mundo. Nuestra existencia es paradójica porque, a la vez, se nos muestra como infinitud de posibilidades y como finitud de experiencias.

La apertura corporal permite en nosotros una multiplicidad de sensaciones que debemos reducir para ponerla acorde a nuestras capacidades. En virtud de esta reducción, podemos realizar las creaciones culturales. En otras palabras, la apertura al mundo, al no brindarnos ningún punto de referencia natural a partir del cual las cosas estén fijamente estructuradas, nos impulsa a canalizar el caudal de sensaciones a través de nuestros sentidos y sus extensiones. Así, descargamos todo el material sensitivo que nos abrumba y, poco a poco, vamos incorporando sólo el residuo de sensaciones que más valoramos, es decir, que más significado tienen para nosotros. Para Gehlen (2007),

La apertura al mundo es una carga. El hombre está sometido a una sobreabundancia de estímulos, a una plétora de impresiones sin finalidad, que afluyen a él y que él tiene que dominar de alguna manera para poder vivir humanamente. La carga directa e inmediata que produce la multiplicidad de sensaciones tiene que ser transformada en una oportunidad para existir (p. 40).

Los significados que se derivan de las diversas sensaciones poseen un valor cultural muy rico y riguroso: la vista puede ser asociada a la razón o a la brujería; el gusto puede servir de metáfora para el refinamiento estético o para la experiencia sexual; un olor puede significar santidad, poder político o exclusión social (CLASSEN, 2000). El residuo de la valoración del amplio caudal sensorial se va constituyendo con el tiempo en el paradigma perceptivo de tal o cual cultura. Los miembros que la componen, partiendo de esta base, pueden llegar a traducir esta experiencia en conceptos o representaciones. El paradigma sensorial propio de cada cultura se nos muestra como el modelo básico a aprender. Después de un largo proceso de apropiación y madurez, el ser personal puede criticarlo, resistirlo o enriquecerlo. De ahí que la percepción humana se nos muestre no como un proceso neutral, sino como un dinamismo valorativo de aprendizaje cultural. Los sentidos educan, y sus expresiones se aprenden. El modelo sensorial adoptado por una cultura revela sus aspiraciones, preocupaciones, divisiones, jerarquías e interrelaciones. Merleau-Ponty afirma que “los sentidos enmarcan la experiencia perceptiva según orientaciones y valoraciones personales o culturales” (1975, p. 232). Según el modelo sensorial adoptado, podemos decir que existen culturas visuales, orales o táctiles (CLASSEN, 2000). La cultura occidental ha adoptado el paradigma perceptivo

visual. Ésta ha considerado que el sentido de la vista es el principal, ya que está estrechamente relacionado con la racionalidad.

En la visión del cuerpo como un órgano axiológico, las experiencias emocionales ocupan un lugar especial. Que alguien o algo nos guste, o que suscite nuestra preferencia, es una cuestión valorativa que implica nuestra vida emocional (VILLAMIL, 2013, p. 126). El problema es que tradicionalmente lo emocional se ha concebido como irracional. En contra de esta perspectiva racionalista, Hessen (2002) nos dice:

La emoción profunda y el firme propósito de conocer pueden y deben correr parejos. En nuestra investigación axiológica también debemos sentirnos poseídos por un entusiasmo condicionado por valores, y hasta debemos considerar la posibilidad de que esta profunda emoción nos permita ver en los valores algo que de otro modo no descubriríamos. Además del amor que ciega, porque significa que nos inundan los sentimientos, hay un amor que nos hace videntes (p. 11).

Lo emocional no es irracional. Al contrario, es tan racional como las otras dimensiones del ser humano. El asunto es que la racionalidad emocional difiere significativamente de la racionalidad científica. Actualmente, cada vez más ganan espacio las investigaciones que ven en la inteligencia emocional una clave fundamental para el conocimiento en general, y el conocimiento ético, político y axiológico en particular (VILLAMIL, 2021, p. 69).

### 3.6 EL CUERPO COMO CONDICIÓN DE POSIBILIDAD PARA LA CREACIÓN DE CULTURA

En la cultura occidental, la primacía del sentido de la vista se observa ya en la literatura clásica. Edipo, después de ver la crudeza de su realidad, opta por sacarse los ojos. De esta manera, se cegó no sólo al mundo de las cosas, sino también a su proyecto de vida. Este acto significó para Edipo reducir la existencia a su mínima expresión. El legado visual de la literatura pasó a la filosofía. Los pensadores clásicos consideraban a la vista como el sentido por excelencia, pues él nos revela la presencia de las cosas (SYNNOT, 1991, p.4).

Para Platón, la razón constituye “los ojos del alma”. *Idein*, de donde viene la palabra idea, significa “ver no sensible”. Idea significa, entonces, “lo visto por el alma”. Y así como el ver sensible necesita de la luz natural, el ver racional necesita de la luz del Ser. El mundo de las ideas es visual, es un mundo de figuras contempladas (CRUZ, 1970, p. 238). Aristóteles también se rige por la hegemonía del sentido de la vista. Esto le permite desarrollar una filosofía inspirada en imágenes y objetivaciones del mundo. Una vez construido su esquema conceptual-visual, fue intercalando los demás sentidos (BUBBER, 1954, p. 23).

La cultura occidental acentuó más el sentido de la vista, en cuanto a su importancia cultural, cuando la asoció al floreciente campo de la ciencia. En ese momento, la mirada inquisitiva y penetrante del científico, ayudada por las extensiones ópticas como el microscopio

y el telescopio, se convirtió en la metáfora de la adquisición de conocimiento (CLASSEN, 2000, p. 3). Las teorías de la evolución también favorecieron la elevación de este sentido al decretarlo el sentido de la civilización. Se supuso que los sentidos inferiores –olfato, gusto y tacto– perdían importancia conforme el hombre ascendía en la escala de la evolución. Según Gould (1885): “existe una jerarquía sensorial de las razas humanas en la que el europeo (el hombre- ojo) ocupa el peldaño superior, seguido del asiático (el hombre-oído), el amerindio (el hombre-nariz), el australiano (el hombre-lengua) y el africano (el hombre-piel)” (p. 204).

En los siglos XIX y XX, la función de la vista se amplió más con la invención de las tecnologías visuales como la fotografía, la televisión, el cine y la informática. En consecuencia, la preferencia de Occidente por la visión ha permeado sus construcciones culturales en todos sus ámbitos: escritura, pensamiento, tecnología y educación. Por eso, todos los paradigmas sensoriales de culturas extrañas fueron filtrados por la manera visual de percibir el mundo. La escritura, la lectura, los textos se han utilizado como esquemas fijos en el análisis cultural. Se creía que la cultura de un pueblo es un conjunto de textos que el investigador intenta leer por encima del hombro de sus propietarios. Muchos investigadores no fueron más allá de la descripción e interpretación visual de una cultura ajena. Por eso no se percataron de que existen objetos culturales que pierden toda su significación original si son abstraídos de su contexto dinámico y transformados en objetos estáticos, observables en las vitrinas de los museos o álbumes de fotografías. Por ejemplo, hay un sinnúmero de obras de culturas ajenas que son hechas para ser aplicadas en el cuerpo táctil y no simplemente para ser contempladas en un museo de manera visual (CLASSEN, 2000).

Es evidente que el paradigma perceptivo occidental ha hecho avanzar la cultura humana en medidas extraordinarias. Pero, a la par, también ha llevado a discriminación cultural. Recordemos que los semitas, africanos, amerindios, entre otros, fueron considerados por los occidentales como prehumanos sin alma porque no compartían con ellos su manera de percibir el mundo. Las culturas estructuradas en otro sentido diferente al de la vista eran concebidas como primitivas o salvajes. Las distinciones raciales –blanco, negro, amarillo, zambo, mestizo– también se hicieron a partir de percepciones visuales. La discriminación de la mujer también estuvo ligada a la percepción. Las mujeres fueron consideradas sólo como aptas para desarrollar sentidos inferiores, y por eso estaban destinadas a ambientes como la cocina, la cama o el cuarto de los niños; mientras que las labores superiores, como la erudición, la aventura y el gobierno, debían ser ejecutadas por el género masculino.

El énfasis visual hace que la explicitaciones o representaciones de la cultura giren en torno a conceptos ópticos: contemplar, imagen, perspectiva, punto de vista, perfil, horizonte, cosmovisión, ideas claras, reflejo, evidencia, intuición, objeto, sujeto, texto, contexto y un lago etcétera. También hace que los conceptos derivados de otras experiencias sensoriales vayan siendo sustituidos por conceptos ópticos: armonía de mundo, por visión de mundo; olor a santidad, por aura. Al estructurar esquemas puramente visuales para comprender otras culturas, también se puede pasar por alto que existen culturas que explicitan su modo de percibir el mundo a partir de complejos vocabularios no visuales (GOSSEN, 1974).

En síntesis, lo importante es comprender que el cuerpo humano no sólo es un objeto de conocimiento, sino también fundamento de diversos saberes, ya sean pedagógicos, científicos, tecnológicos y filosóficos.

## 4 CONSIDERACIONES FINALES

La fenomenología de la experiencia humana nos ha puesto de presente que no tenemos un cuerpo, sino que somos cuerpo. Que no pensamos “desde” el cuerpo, ni “con” el cuerpo, ni “a través” del cuerpo, sino que pensamos “como” cuerpo, que pensamos corporalmente; que nuestro cuerpo no es una suma de órganos o sistemas, ni un elemento acompañante de una psiquis con mayor o menor influencia sobre ella. El cuerpo se nos ha hecho presente como intencionalidad no tematizada; como expresión de una subjetividad; como la vía de acceso al mundo de las cosas; como “punto cero” de todas las experiencias; como órgano transformador de la realidad; como órgano de socialización; como órgano axiológico; como apertura originaria al mundo; como un ser no determinado a priori por la naturaleza; como fundamento, condición y posibilidad para crear cultura.

La corporeidad es un “saber” consciente sobre el mundo. Es decir, la percepción corporal no es un comportamiento ciego, sino el modo la conciencia corporal constituye mundos de significación. La percepción no es la sumatoria o la organización de sensaciones, sino las operaciones de una conciencia corporal que conoce, quiere, desea, rechaza, imagina y siente. Todo lo anterior nos sugiere que podríamos seguir aplicando el método fenomenológico para poner de presente el significado de la percepción en las distintas creaciones culturales: pintura, literatura, escultura, tecnología, publicidad, cine y, finalmente, en la educación. Queremos aprovechar para detenernos un poco en el tema del “aprender a percibir”, o, como decía Merleau-Ponty, reaprender a ver el mundo, como uno de los objetivos fundamentales de la educación.

La percepción corporal no nace, se hace, ya que ella es un proceso cultural de aprendizaje. En virtud de esta posibilidad, nos liberamos de los enfoques reduccionistas, y nos elevamos, como hombres cotidianos, al estatus de seres capaces de interrogar y de reflexionar con mirada crítica los acontecimientos que giran en torno nuestro. De esta manera, las investigaciones que se creían cerradas y agotadas vuelven a abrirse. La mirada crítica nos devuelve la subjetividad enajenada y nos muestra al mundo como un ser que todavía está por percibir, reflexionar y mejorar.

Uno de los presupuestos aceptado por los fenomenólogos es el carácter teleológico del ser humano: el hombre es un proyecto. El objetivo fundamental de la educación es precisamente conducir al estudiante a aprender a desarrollar su propio proyecto. Pero este aprender a ser implica un aprender a pensar, el cual, a su vez, implica un aprender a percibir. ¿Por qué? Porque la sabiduría es tan sólo una utopía, una posibilidad del ser humano. Y la educación tiene que ser una educación para la sabiduría. Tenemos que llegar a ser sabios; es decir, a ser hombres que desde su experiencia de vida estructuran las bases de un mundo cada vez más

humano. Esto es posible si nuestro pensar es concebido como un regresar mediante la reflexión a lo que se vive y se experimenta en el mundo de nuestro diario vivir, para confrontarlo críticamente con el significado del ser humano y con las pautas éticas que deben orientar nuestro trascender.

La reflexión será significativa y de alcances existenciales, si hemos realmente aprendido a percibir, superando el percibir ingenuo de la actitud natural que afirma la realidad como lo que se encuentra al frente, como algo autónomo y finiquitado en su ser y en su significado, y que, inclusive, lleva al hombre a pensarse como un simple ente entre los entes del mundo y no como la subjetividad del mundo. Gracias al pensar reflexivo, el estudiante alcanza la representación cognoscitiva, valorativa, imaginativa y afectiva de sí y de su mundo. Y eso es posible porque el cuerpo posee la posibilidad de flexionar-se sobre sí y de reflexionar sobre el mundo. La reflexión y lo pre-reflexivo (corpóreo) son las dos caras del constituir mundos humanos.

Además de perceptiva y reflexiva, la educación requiere ser crítica. Ella debe capacitar al estudiante para interrogar al mundo de la vida en toda su riqueza (y también en toda su pobreza), teniendo en cuenta que el primer acercamiento a esta interrogación es corpóreo e intersubjetivo. Es a partir de este primer acercamiento que le otorgamos o nos apropiamos del sentido que los hombres ya le han dado al mundo. Pero los sentidos no son como las cosas que simplemente se encuentran ahí frente a nosotros. Pero los sentidos deben ser apropiados y constituidos. Partiendo del mundo de la vida, en el cual todo sentido se origina, el estudiante requiere aprender a analizar sus vivencias para convertirlas en experiencias conscientes, en experiencias comprendidas, en experiencias puestas en relación con otras, tanto propias como ajenas, para otorgarles continuidad, coherencia y valor.

La corporeidad nos enseña que estamos en el mundo con los otros. A través del diálogo y del encuentro facilitado por la percepción, aprendemos a no tener la única "Razón", a no absolutizar nuestros puntos de vista, a convertir los puntos de vista en pensamiento colectivo. Gracias a nuestra posibilidad de percibir, nuestra verdad deja de ser adecuación del sujeto con el objeto para convertirse en un acontecimiento en el que los sujetos se implican entre sí y se implican con el mundo. La verdad acontece en el diálogo, en el encuentro, pues en él se concilian la identidad y la diferencia, la unidad y la diversidad. La tarea del aprender y enseñar a percibir debe hacerse más pronto que tarde porque en aprender a percibir se nos va la vida.

## REFERENCIAS

ARISTÓTELES. **Acerca del alma**. Madrid: Gredos, 2003.

ARISTÓTELES. **Investigación sobre los animales**. Madrid: Gredos, 1992.

ARISTÓTELES. **Política**. Madrid: Gredos, 1988.



BOFF, Leonardo. **Tiempo de trascendencia. El ser humano como un proyecto infinito.** Cantabria: Sal Terrae, 2002.

BUBBER, Martín. **¿Qué es el hombre?** México: Fon de Cultura Económico, 1954.

CHANGEAUX, Jean-Pierre y RICOEUR, Paul. **Lo que nos hace pensar. La naturaleza y la regla.** Barcelona: Península, 1999.

CHURCHLAND, Patricia. **El cerebro moral. Lo que la neurociencia nos cuenta sobre la moralidad.** Barcelona: Paidós, 2012.

CLASSEN, Constance. **Fundamentos de una antropología de los sentidos.** En línea. Recuperado de (<http://www.unesco.org/issj/rics153/classenpa.html>). Revisado 15/12/2022.

CORTINA, Adela. **La conciencia moral desde una perspectiva neuroética. De Darwin a Kant.** En: Pensamiento, 72, no. 273 (2016):771-788. DOI: <https://doi.org/10.14422/pen.v72.i273.y2016.001>

CRUZ, Danilo. **Filosofía sin supuestos.** Buenos Aires: Sudamérica, 1970.

DAMASIO, Antonio. **Y el cerebro creó al hombre.** Barcelona: Destino, 2010.

DENNET, Daniel. **La conciencia explicada.** Barcelona: Paidós. 2012.

DESCARTES, Renato. **Meditaciones metafísicas.** Madrid: Alfaguara, 1977.

GALLAGHER, Shaun y ZAHAVI, Dan. **La mente fenomenológica.** Madrid: Alianza, 2014.

GEHLEN, Arnold. **El hombre. Su naturaleza y su lugar en el mundo.** Salamanca: Sígueme, 2007.

GEVAERT, Joseph. **El problema del hombre. Introducción a la antropología filosófica.** Salamanca: Sígueme, 1987.

GOSSEN, Gary. **Chamulas in the world of the sun.** Cambridge: Harvard University Press, 1974.

GOULD, Stephen. **The Flamingo's Smile: Reflection in Natural History.** New York: Norton, 1885.

HEIDEGGER, Martin. **Ser y Tiempo.** México: Fondo de Cultura Económica, 1991.

HERRERA, Daniel. **La persona y el mundo de su experiencia.** Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2003.

HUBEL, David. **El cerebro.** Barcelona: Labor, 2010.

HUSSERL, Edmund. **Filosofía Primera.** Bogotá: Norma, 1998.

- HUSSERL, Edmund. **La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental**. Barcelona: Crítica, 1991.
- HUSSERL, Edmund. **La crisis de las ciencias europeas y la fenomenología trascendental**. Barcelona: Crítica, 1991.
- LANDMANN, Michel. **Antropología filosófica**. México: Uteha, 2001.
- LLINÁS, Rodolfo. **El cerebro y el mito del yo. El papel de las neuronas en el pensamiento y el comportamiento humanos**. Bogotá: Norma, 2003.
- LUYPEN, William. **Fenomenología existencial**. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1967.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenología de la percepción**. Barcelona: Península, 1975.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Sentido y sin-sentido**. Barcelona: Península, 1977.
- PETITMENGIN, Claire. **Enaction as a Lived Experience towards a Radical Neurophe-  
nomenology**. En: *Constructivist Foundations*, 12, no 2 (2017):139-165.
- PLATON. **Diálogos**. Madrid: Gredos, 1999.
- SÁEZ, Luis. **Ser errático. Una ontología crítica de la sociedad**. Madrid: Trotta, 2009.
- SÁEZ, Luis. **Tierra y destino**. Barcelona: Herder, 2021.
- SAN AGUSTÍN. **Obras Completas**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1969.
- SANTO TOMÁS. **Summa Theologica**. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1956.
- SARTRE, Jean Paul. **El ser y la nada: ensayo de ontología fenomenológica**. Barcelona: Altaya, 1993.
- SYNNOT, Anhony. **Puzzling over the senses from Plato to Marx**. Toronto: University of Toronto Press, 1991.
- VILLAMIL, Miguel Ángel. **Fenomenología del cuerpo y su mirar**. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2003.
- VILLAMIL, Miguel *et al.* **El post y el trans como estructuras constitutivas de la cultura. Hacia una perspectiva errática de la vida humana**. En: *Signos* (Univates, Brasil), vol. 40, no. 2 (2019), pp. 112-125. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v40i2a2019.2366
- VILLAMIL, Miguel *et al.* **Paz y emociones. Hacia una fenomenología errática del corazón**. En: *Phenomenological Studies. Revista da Abordagem Gestáltica*, Vol. 27, No. 1 (2021), pp. 69-80. DOI 10.18065/2021v27n1.7.

VILLAMIL, Miguel y JARAMILLO, Clara. **¿Se aprende fenomenología o se aprende a fenomenologizar? Implicaciones pedagógicas de la fenomenología de Husserl.** En: Signos (Univates, Brasil), vol. 38, no. 2 (2018), pp. 44-55. DOI: 10.22410/issn.1983-0378.v39i2a2018.1850

VILLAMIL, Miguel y SÁEZ, Luis (Eds.). **Pensar la erraticidad. Perspectivas al otro lado del ocaso.** Madrid: Guillermo Escolar Editor, 2021.

VILLAMIL, Miguel. (2013). **Pedagogía y Axiología de los Derechos Humanos.** En: Signos (Univates, Brasil), vol. 33, no. 1. (2013), pp. 121-152.

VILLAMIL, Miguel. **Emociones humanas y ética. Para una fenomenología de las experiencias personales erráticas.** Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2017.

VILLAMIL, Miguel. **Valores y Derechos Humanos. Implicaciones jurídicas y pedagógicas.** Bogotá: Editorial Bonaventuriana. 2009.

ZUBIRI, Xavier. **Sobre el hombre.** Madrid: Alianza Editorial - Fundación Xavier Zubiri, 1986.

# O LUGAR DA ESCOLA NOS TEMPOS ATUAIS

Manoel Maria Silva Negrão<sup>1</sup>

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>2</sup>

## 1 O DESPERTAR DO TEMA

O presente capítulo emerge de uma dissertação de Mestrado em Ensino, cuja pesquisa debruçou-se sobre o uso do WhatsApp nas aulas do 1º ano do Ensino Fundamental no período da pandemia de Covid-19<sup>3</sup>. O uso das tecnologias digitais como recurso didático-pedagógico, nos levou a refletir sobre o lugar da escola nos tempos atuais.

Quando se olha para nossas escolas a partir de uma visão holística, relacionando as vivências escolares com a vida em sociedade, articulando os projetos e conhecimentos produzidos na escola com o mundo contemporâneo, percebemos o quanto ela é míope, algumas vezes, desfocada da realidade, proporcionando a jovens e crianças sentimentos de consciência social tão pequenos e insignificantes que não se sentem encorajados e potentes às mudanças que são capazes.

Nesse sentido, nos indagamos: Qual o lugar da escola nesse novo contexto pós-pandemia? A escola contemporânea ainda consegue responder às necessidades dos estudantes que hoje transitam dentro dela? É uma escola ainda ‘conectada’ com os tempos pretéritos? É uma escola dissociada da vida moderna? As escolas ainda lutam pelos ideais de educação pública de qualidade, democracia, cidadania, tão importantes para formação das novas gerações?

A partir desses questionamentos, nos propomos a analisar, refletir e apontar alguns caminhos para a escola atual. Esperamos poder contribuir com as discussões sobre o papel da escola na sociedade da informação e da cibercultura.

---

<sup>1</sup> Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates. Docente do Governo do Estado do Amapá. [manoel.negrao@universo.univates.br](mailto:manoel.negrao@universo.univates.br)

<sup>2</sup> Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento Universidade do Vale do Taquari – Univates Lajeado, RS – Brasil. [derlijul@univates.br](mailto:derlijul@univates.br)

<sup>3</sup> Em 11 de março de 2020, a COVID-19 foi caracterizada pela Organização Mundial da Saúde (OMS) como uma pandemia. Com a população mundial vivendo em contexto de pandemia devido à COVID-19, as escolas públicas e privadas tiveram sua organização escolar repensada em 2020 e 2021. Os alunos tiveram que se ausentar do espaço físico da escola. Devido ao distanciamento e isolamento social, professores foram levados a reorganizar suas aulas e suas práticas pedagógicas precisaram ser adequadas ao novo momento que surgia.

## 2 DO DISCIPLINAMENTO À ONIPRESENÇA DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Para falarmos do hoje, do agora, precisamos retornar ao passado e fazer algumas referências às escolas que nossos pais e avós estudaram. A escola do início e meados do século XX no Brasil, era voltada para as elites, com professores formados para assegurarem a educação clássica, direcionada aos grandes temas da humanidade, estudavam: latim, francês, literatura, história da arte, filosofia, etc., em espaços com salas de aulas amplas, pátios grandes e enormes corredores. Era uma educação pública, mas de pouco acesso; quem conseguia terminar o ginásio (atual Anos Finais do Ensino Fundamental) era detentor de uma formação básica sólida (MOSÉ, 2014).

Um outro modelo de escola que ficou caracterizado, principalmente depois da Segunda Guerra (1939-1945), com o incremento da visão desenvolvimentista, inspirada na linha de montagem, que passou a dividir o trabalho humano com a intenção de maior produtividade; essas características vêm para dentro das escolas nesse período histórico, em que a segmentação e a divisão na formação humanista se intensificaram. A fragmentação do trabalho faz com que o trabalhador adquira, através do treinamento e da repetição uma produtividade para a indústria, porém, também contribui para não enxergar a produção como um todo, ‘produzindo’ um sujeito alienado. É nessa escola com características mais instrumental, técnica, de formação voltada para o mercado de trabalho, em que sai de ação a visão humanista e incorpora-se a formação técnica para o desenvolvimento industrial. Conforme Ghiraldelli Júnior (2015, p. 134):

O espírito do desenvolvimentismo inverteu o papel do ensino público, colocando a escola sobre os desígnios diretos do mercado de trabalho. Daí a ênfase na proliferação de uma escola capaz de formar mão de obra técnica, de nível médio, deixando a universidade para aqueles que tivessem vocação intelectual.

Essa escola, puramente técnica, industrial, deságua nos anos que antecedem ao movimento denominado de Golpe Militar, no Brasil, a partir de 1964, e que se vê presente na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 5.692 de 1971, que reformou o ensino de primeiro e segundo graus, com objetivo em reafirmar o ensino técnico para os menos favorecidos social e financeiramente e, deixar para os mais abastados sociais a educação superior.

Nesse período, temos a presença do educador Paulo Freire (1921-1997), que com seus ideais marcou a educação mundial e brasileira. A partir de uma ação (educar jovens e adultos) estabelece os rumos, que mais na frente, denominamos de pedagogia freireana, pedagogia libertadora ou pedagogia conscientizadora. Nessa pedagogia, a escola deve ajudar a construir os “sujeitos da história”, desvinculando o ser passivo, submisso, que a sociedade do momento almejava. Fazia-se necessário romper com os ditames dos governos militares, para ajudar na libertação dos homens e mulheres brasileiros. Para Paulo Freire, a escola ofi-

cial, além de autoritária, favorecia os anseios impostos pelos governos militares, sendo incapaz de se colocar ao lado dos “oprimidos”, ocasionando um cenário repassado pelas escolas como uma realidade cada vez mais desconectada do concreto (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2015).

A escola, após o golpe do regime militar de 1964 e, a partir de 1968 (reforma do ensino superior), e 1971 (reforma do primeiro e segundo graus) se configura pela censura e disciplina autoritária imposta pelos militares, eliminando as reflexões e saberes críticos dos ambientes educacionais, até mesmo, banindo a disciplina filosofia dos meios acadêmicos. Nesse sentido, a escola passa a ter como propósito ‘produzir’ um aluno com bom comportamento, disciplinado, para seguir a ordem e, conseqüentemente, um aluno com medo de se posicionar publicamente, medo de pensar e expor suas ideias contrárias ou críticas ao que estabelecia como correto o regime militar. Conforme Mosé (2014, p. 50), “durante vinte anos foi proibido pensar na sociedade brasileira, especialmente na escola, foco de resistência ao regime”.

No período conhecido como redemocratização brasileira, término dos governos militares, de 1985 para frente, o que se verifica, principalmente com a promulgação da nova Constituição Brasileira, em 1988 e homologação da nova LDBEN 9.394, em 1996, são posições de reabertura das escolas para o ingresso da (re)construção e consolidação da cidadania e democracia no ambiente escolar. A nova Constituição Brasileira (BRASIL, 1998) é chamada de constituição cidadã, certamente por ser uma das mais avançadas quanto aos direitos sociais, comparando com as anteriores. Uma característica dessa nova Constituição é que a educação não consta somente no seu capítulo próprio, mas também é referendada em outros artigos de outros tópicos da Carta Magna, como no título sobre direitos e garantias fundamentais, onde a educação aparece como um direito social, ao lado da saúde, do trabalho, da segurança, etc. No capítulo sobre a família, a criança e o idoso, a educação também consta.

A LDBEN 9.394/96 (BRASIL, 1996), reitera o direito à educação, garantido na Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988) e, (re)afirma os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, dispondo responsabilidades, em forma de colaboração, com União, Estados, Distrito Federal e os Municípios. Com a educação escolar se desenvolvendo, predominantemente por meio do ensino em instituições próprias, que deverá vincular-se ao mundo trabalho e a prática social, e possibilitar a valorização da experiência escolar. A educação brasileira passa a considerar também como modalidade da educação, transitando por todos os níveis de ensino, a educação à distância, que deve atender aos estudantes em tempos e espaços diversos, com a utilização das tecnologias de informação e comunicação. Fazemos referência a educação à distância para percebermos o sentido que pode ser alcançado pelas escolas, principalmente quando envolvem a extensão de espaços e tempos das salas de aula.

Diante desse contexto educacional que é afetado pelo crescimento do uso das tecnologias digitais faz-se necessário discutir como a escola se posicionará após março de 2020, a partir do decreto federal de isolamento e distanciamento social, provocado pela pandemia do

coronavírus da COVID-19, onde a escola ampliou-se em tempos e espaços e provocou muitos estudos e discussões sobre o seu lugar no pós contexto de pandemia. Nesse período muitas experimentações pedagógicas ocorreram, a maioria com o uso de tecnologias digitais.

A escola de hoje, não pode se limitar a apenas preparar para o “progresso” de alguns membros da sociedade, como se pensava no início do século XX. Devemos pensar em uma escola que garanta a estabilidade do indivíduo e a paz social, contribuindo para a sobrevivência da humanidade, ultrapassando os ideais da escola pública e gratuita para o discurso de uma escola, além de obrigatória, necessária para todos.

A escola que apresentava muros determinando seus limites de atuação, aos poucos, vai ficando no século XIX e XX, principalmente se olharmos para as práticas pedagógicas impulsionadas pelo contexto de pandemia. A escola pede novos espaços, além do físico, e busca novos tempos, fora do ambiente convencional que chamamos por séculos, de escola. Uma escola com estudantes cada vez mais antenados e conectados com o mundo em sua volta e, necessitando de professores que ajudem na travessia do mundo físico para o mundo digital, sem perder de vista o respeito pelo próximo, os valores morais e éticos, e que ajude a construir pontes a partir das informações que a rede de comunicação e informação nos proporciona, em busca de novos conhecimentos.

Porém, temos que compreender as tecnologias digitais também oferecem riscos. Conforme Sibilia (2012, p. 158), “em contraste com o instrumental já antiquado que as escolas ainda insistem em usar, parecem ser mais eficazes as novas formas de atar os corpos contemporâneos aos circuitos integrados do universo atual”. A saída do confinamento e do trancafiamento nas escolas, principal mecanismo de poder de outrora, proporcionado num espaço e num tempo minuciosamente controlados e regulamentados que estamos abandonando, surge um questionamento: Qual seria o modelo atual dessa ‘nova’ sociedade informatizada, onde os corpos estão atados e conectados, com uso constante dos *smartphones*, redes sociais, e-mail e outros, que está substituindo a sociedade de antigamente?

Essa escola multidimensionada pelas tecnologias digitais, requer educadores flexíveis com relação ao conhecimento, dispostos a aproveitar as diversas oportunidades que o mundo moderno proporciona, se possível, um docente menos resistente ao novo, que esteja aberto a aprender e se tornar um “novo professor”, com olhar além da sua disciplina ou área de atuação, que possibilite atenção ao currículo integrado às outras áreas do conhecimento e, principalmente, com olhar diferenciado para a utilização das tecnologias digitais na educação (escola) e no ensino (aulas).

Tomando como base essas reflexões, compreende-se que a escola deve ser um ambiente social para que o estudante estabeleça relações de vivência, de pertencimento com a instituição, sem a pregação de outrora e constante de preparação para a vida futura. A vida é agora, já! Dessa forma, a escola deve ser vivida pelos estudantes em sua plenitude, no presente e com olhar para o futuro, com objetivo de possibilitar aos jovens e crianças, resolver os problemas presentes da sociedade de forma autônoma, responsável e com tolerância, ao invés de buscar uma formação para o jovem, muitas vezes, imprevisível, distante, fora do contexto.

Se simplesmente esperarmos que o futuro se torne presente – ou seja, se esperarmos até que dados sobre novas formas de ensinar e aprender entrem em cena –, eles continuarão a competir com outros dados, e pouca coisa irá mudar (HORN; STAKER; 2015, texto digital).

Também não podemos agir ou pensar de forma ingênua que a simples mudança de atitudes com relação ao ambiente escolar fará toda a reconfiguração para uma escola moderna. A escola é um lugar de poder, em que alguns tentam impor suas posições pedagógicas, políticas e ideológicas em detrimento de outros. Muitas vezes, a crítica feita a escola, passa por um ataque frontal aos conteúdos, que possibilitariam aos estudantes compreender a realidade, se posicionar de forma crítica e reflexiva, por meio de opiniões construídas nas discussões em salas de aula; daí, entende-se a narrativa de políticos, pais, especialistas, sobre a escola sem partido. Uma escola sem posicionamentos sociais, políticos ou econômicos dos professores, além da exposição, literal, dos conteúdos das disciplinas. Despolitizar as escolas não é o caminho, essa inseparabilidade da escola e a política não reflete o ato de educar, como se a educação fosse neutra ou isenta das questões da sociedade e, só serve para perpetuar os interesses de quem domina a sociedade. Contrário a essa posição, entende-se que:

O problema permanece em aberto. E pode ser recolocado nos seguintes termos: é possível encarar a escola como uma realidade histórica, isto é, suscetível de ser transformada intencionalmente pela ação humana? [...] a escola é determinada socialmente; a sociedade em que vivemos, fundada no modo de produção capitalista, é dividida em classes com interesses opostos; portanto, a escola sofre a determinação do conflito de interesses que caracteriza a sociedade (SAVIANI, 2018, p. 82).

Para alguns estudiosos (TONIN; MACHADO; DIAS, 2020), a experiência de ensino remoto emergencial que tivemos, em nossas escolas, mesmo que de maneira forçada devido ao contexto pandêmico, sacrificou o entendimento mais maduro e consciente do que seria a utilização das tecnologias digitais. As ações de retomada das atividades pedagógicas aconteceram mais no âmbito do possível para o momento, com propósito de continuidade e não de compreensão do uso das tecnologias digitais em sala de aula. Muitas escolas, principalmente as públicas, foram lançadas ao ensino remoto sem o mínimo de aparato tecnológico.

No artigo “2020 Nas Telas: Escola Online para Crianças em Fase de Alfabetização” (TONIN; MACHADO; DIAS, 2020), as autoras preocupam-se com o uso do dispositivo móvel eficiente ou de acesso a internet. Com as aulas passando pelas telas, muitas críticas surgiram, a ponto de indicar que a escola pública digital não funcionou. O revés do pensamento também deve ser analisado: o poder público evidenciou a grande exclusão dos estudantes, sem acesso a internet e outros meios digitais e, sem as devidas políticas públicas de contenção do caos. Nesses casos, não têm como salvar as escolas públicas somente com metodologias ativas ou lousas digitais. Falta-nos o básico.



Mas, há de se olhar também para aquilo que produzimos pedagogicamente na pandemia, como as percepções resultantes da experiência, onde essa experiência nos impulsiona a buscar melhorias na qualidade da educação pública, com a utilização das tecnologias digitais, inclusive as móveis (celular, *tablet*) e os aplicativos comunicacionais (*WhatsApp*, *Telegram*) que podem ser vistos como recurso didático aos processos de ensino e aprendizagem. Como afirma Larrosa (2014, p.12), “a experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”. Podemos afirmar, a partir do autor, que nunca se passaram tantas coisas, em tão pouco tempo, devido ao contexto pandêmico, que a experiência é cada vez mais rara, pela abundância de opinião e de informação, nos deixando com aspectos de uma antiexperiência. E, frente a uma forte tendência de retomadas das aulas presenciais nos moldes anteriores a pandemia, há de se questionar se a docência no período de isolamento social se constitui numa experiência ou se limitou-se a um caráter meramente transitório, emergencial, como a própria denominação utilizada expressa: ensino remoto emergencial.

A escola precisa ser considerada pelos agentes do poder público, pelos professores, pela gestão escolar, pelos alunos e pelos pais, como um lugar que se apresente como um laboratório vivo, que se viva a experiência de forma intensa e constante, que seja um local de e para formação de todos que ali encontram-se. E que esse local, seja produtor de saberes, não meramente reprodutor; que seja um local em que os olhos estejam voltados, também, para as universidades, como forma de se aproximar para entender que a escola depende das universidades e vice-versa, que não existe uma separação. O professor formado nas Universidades tem como ambiente de atuação as escolas, sejam elas da educação infantil, ensino fundamental ou ensino médio. O saber construído nos meios acadêmicos em sintonia com a realidade das escolas pode proporcionar aos futuros professores construir uma identidade própria, que auxilia a estabelecer melhores relações, aprendendo a perceber suas ações às necessidades dos estudantes. Como afirma Nóvoa e Alvim (2020, p.3) “hoje, não é possível pensar a educação e os professores sem uma referência às tecnologias e à ‘virtualidade’. Vivemos conexões sem limites, num mundo marcado por fraturas e divisões digitais”.

Dessa forma, a escola, de maneira mais ampla e o professor, para as suas aulas, demandam construir adaptações curriculares no sentido de trazer para dentro das instituições escolares conteúdos da vida dos estudantes, práticos, concretos, reais, como afirma Paulo Freire (2019, p. 260):

Por isso mesmo pensar certo coloca ao professor ou, mais amplamente, à escola, o dever de não só respeitar os saberes com que os educandos, sobretudo os das classes populares, chegam a ela — saberes socialmente construídos na prática comunitária —, mas também, como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.

O entendimento é que nossas escolas realizem as pontes necessárias ao conhecimento, ofertado pelas instituições escolares, relacionando com os anseios dos estudantes que frequentam esses espaços. Deve ser um espaço que valorize as diversas culturas, não só a de quem transmite ou produz o conhecimento, mas que seja reconhecida e discutida a cultura do “outro”, considerando que ambos, professores e alunos, são seres culturais. Na sociedade complexa e multifacetada que vivemos, a escola precisa ser pluralista, dando sentido à todas as visões, formas de viver e possibilidades de realização, com intuito de desenvolver uma maior compreensão sobre o mundo contemporâneo.

Bacich, Tanzi Neto e Trevisani (2015, p. 41) propõem:

Em escolas com menos recursos, podemos desenvolver projetos significativos e relevantes para os estudantes, ligados à comunidade, utilizando tecnologias simples – como o celular, por exemplo – e buscando o apoio de espaços mais conectados na cidade. Embora ter boa infraestrutura e recursos gere muitas possibilidades de integrar atividades presenciais e on-line, muitos professores conseguem realizá-las de forma estimulante com recursos tecnológicos mínimos.

Na experiência vivida, sentida e tocada pelos profissionais da educação, nesses tempos de pandemia, em escolas públicas, foi de enfrentamento às possibilidades do ensino remoto emergencial, utilizando o celular, em escolas públicas com escassos recursos tecnológicos, em que os pais e responsáveis dos estudantes, sem as mínimas condições, muitas vezes para o atendimento emergencial que a escola solicitava. Em muitas escolas públicas, a ausência do aparelho celular em diversas residências foi um transtorno nesse período de aulas remotas, ou muitas vezes, no horário da aula on-line, o celular era compartilhado com outra criança da moradia para atender outra escola, ou os pais tinham que sair para trabalhar e levavam o celular. Junte-se a isso, a ausência de internet para as aulas remotas, ocasionando a falta de conectividade, impossibilitada pelas questões financeiras das famílias que não podiam pagar por uma internet de banda larga, ou mesmo, adquirir dados móveis para acesso. Conforme os estudos de Negrão e Neuenfeldt (2022):

A escolha pelo aplicativo WhatsApp se deu por considerar a possibilidade dos pais, em sua maioria, ter o celular em casa para as interações que as aulas mediadas pelo WhatsApp iriam propor. No entanto, o que se percebeu foi que a pandemia do coronavírus escancarou, na educação pública, as desigualdades sociais, econômicas, tecnológicas existentes, causando um abismo entre aqueles que possuem o dispositivo móvel para as conexões das aulas e os que sequer possuem o celular (NEGRÃO; NEUENFELDT, 2022, p. 5)

Por outro lado, existem escolas, inclusive públicas, com um aparato tecnológico mais adequado para as atividades remotas com estudantes, possibilitando estratégias de ensino e aprendizagem satisfatórias. Dessa forma:

As escolas mais conectadas podem integrar melhor a sala de aula, os espaços da escola e do bairro e os ambientes virtuais de aprendizagem. Podem disponibilizar as informações básicas de cada assunto, atividade ou projeto em um ambiente on-line [...] bem como fazer atividades com alguns tablets, celulares ou ultrabooks dentro e fora da sala de aula, desenvolvendo narrativas “expansivas”, que se conectam com a vida no entorno, com outros grupos e com os interesses profundos dos estudantes (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015, p. 41)

Contudo, precisamos pensar uma escola que faça uso das tecnologias digitais para além de disponibilizar informações básicas. Essa escola que se preocupava em transmitir o conteúdo escolar de forma oral e expositiva precisa ser repensada, principalmente na compreensão do seu tempo e espaço. E, para isso acontecer, a integração de tempos e espaços, proporcionados pelas tecnologias é salutar para o ambiente escolar atual. O ensinar e o aprender se interligam, entre os chamados mundo físico e digital, sem desmembrar em dois mundos, mas proporcionando um espaço ampliado da sala de aula, que se mistura e se hibridiza constantemente (BACICH; TANZI NETO; TREVISANI, 2015)

Assim, buscando sintetizar as ideias expostas no texto, mas de forma alguma na intenção de esgotar essa discussão, pois o que se percebe é uma discussão eterna do meio escolar, produzindo reflexões, análises e novas compreensões para futuras decisões, propomos que a escola atual repense alguns pontos que destacamos a seguir:

- a) Os espaços e tempos, de ensinar e para aprender, devem ser repensados por todos os agentes da educação;
- b) É preciso discutir a integração dos espaços de aprendizagem, virtual e presencial, sem pensar em sua substituição;
- c) A interação e a mediação pedagógica são características fundamentais para uma educação de qualidade, seja presencial ou remota, não podemos perder de vista o “olho no olho” com os estudantes;
- d) O professor continua sendo importantíssimo nos processos de ensino e aprendizagem, ele não pode ser substituído pelas tecnologias;
- e) Os alunos precisam ser considerados protagonistas desse novo jeito de ensinar e aprender;
- f) A cultura dos alunos, o seu meio, é tão importante quanto a realidade vivida pelos professores, as vivências de um, não eliminam a cultura do outro;
- g) As escolas precisam ser cidadãs, democráticas e participativas para servir a todos que compõem o seu entorno;
- h) Refletir sobre o papel das tecnologias digitais e suas aplicações na educação é essencial.

Como mencionado, são pontos para reflexões, sem a intenção de eliminar as discussões. Analisando o poema “A Escola é”, de Paulo Freire (2003), quando ele afirma: “não se trata só de prédios, salas, quadros, programas, horários, conceitos... Escola é sobretudo gente, gente que trabalha, que estuda, que alegre, se conhece, se estima”. O entendimento humano

que deve ser considerado nas escolas, por todos os agentes educacionais, é importante para o desenvolvimento das práticas pedagógicas, pois, acolhimento, empatia, respeito, são fundamentais e basilares do contexto escolar que almejamos.

A falta de conexão da escola com o cotidiano do aluno e com os anseios da sociedade, não é prejudicial somente no desenvolvimento cognitivo dos estudantes, pois dificulta na capacidade de estabelecer relações mais amplas e complexas, mas impede a prática da cidadania, a vivência democrática, a busca por justiça social, pois, os estudantes se veem isolados, sem conseguir estabelecer vínculo direto do que é estudado nas escolas com o seu projeto de vida e com a vida em sociedade, refletindo em um ser incapaz de intervir para modificar a sua existência. Conforme Mosé (2014, p. 51), “participar da sociedade, interferir em suas instâncias, construí-la, nos dá uma sensação de pertencimento que nos fortalece e fortalece os acordos”.

A escola constrói a igualdade na medida que vai construindo o ‘tempo livre’ – suspendendo o peso das questões sociais, na proporção que vai, temporariamente, interrompendo ou adiando o passado e o futuro, como se criasse, assim, uma brecha no tempo linear. É comum ouvir nas escolas: “Você vai precisar disso mais tarde para sua vida melhorar”, como se esperasse o tempo certo. Nossos jovens vão sendo sufocados para escolher a disciplina, o curso apropriado ou a profissão eterna. Para romper com essa escola que usa o tempo e a lógica instituída por ela, é preciso trazer os estudantes para o tempo presente, ‘suspendendo’ as atividades da família, da sociedade, do mercado de trabalho, pois, assim se libera a carga potencial do seu passado quanto da pressão de um futuro. Precisamos atrair os alunos para o tempo presente, o aqui e agora. Como afirma Masschelein e Simons (2014, p. 19) “os alunos são tirados de seu mundo e levados a entrar num novo”. Com isso, há uma suspensão, de um lado, e uma libertação para outras possibilidades, construindo na escola o tempo como presente e um lugar para possibilidades e liberdade. A escola se apresenta para aproximar os alunos, como um meio sem um fim, onde os caminhos devem ter as marcas, impressões e vestígios de quem está passando por ‘ali’, sem precisar olhar, de imediato, o ponto de chegada, mas aproveitar cada passo dado.

Sendo assim, não podemos mais nos limitar, em nossas escolas, a uma chamada educação literária cultural, em cima das línguas, das artes ou da história – somente, e a uma científica (natural), como a matemática, a física, etc. O uso da tecnologia afeta cada parte da vida de hoje, e, a escola deve ser este lugar e espaço para “libertar” essa tecnologia e colocar a serviço da comunidade que o assiste. E, como professor, é nossa responsabilidade pedagógica e social propor situações de ensino e aprendizagem. Impossibilitar o aluno de fazer essas travessias pedagógicas seria negar às crianças e jovens a oportunidade de renovar a sociedade.

### 3 POR UMA ESCOLA CONECTADA AO SEU TEMPO E CIENTE DO SEU PAPEL

Nesse artigo iniciou-se levantando algumas questões, entre elas: “Qual o lugar da escola nesse novo contexto pós-pandemia? A escola contemporânea consegue responder às necessidades dos estudantes que hoje transitam dentro dela? A partir desses questionamentos nos propomos a refletir e fundamentar essa discussão com autores que abordam a escola do passado e a escola atual. Passa-se por uma escola aprisionada para uma escola sem barreiras; uma escola de imposição de limites (espaço e tempo) para uma escola sem fronteiras.

Diante disso, constatamos que a escola pode se apresentar como uma instituição social de criação de possibilidades para ruptura ou acomodação, proporcionar compreensão crítica para quem vivencia a escola ou de benevolência com a reprodução da sociedade, perpetuando a hegemonia existente; de transmissão de conhecimentos historicamente acumulados ou uma escola onde o currículo possua multidimensão, onde os alunos vão além do que é estabelecido para estudar, em que possibilita agregar conhecimentos para torná-los vivos, concretos e dinâmicos para a vida em sociedade.

A escola é convidada a caminhar junto com a evolução da sociedade atual, sendo constantemente provocada quanto aos procedimentos metodológicos utilizados, a estrutura curricular a ser desenvolvida, pensada e atualizada para atender os alunos, a ampliação do uso de estratégias de ensino que envolvam as tecnologias digitais. Nesse sentido, que a função do professor vai além de repetir informações e se faz necessário a difusão dos conhecimentos de forma mais eficaz por outros meios, contribuindo para a competência do professor se movimentar no sentido de incentivar a aprendizagem e o pensamento dos estudantes.

O caminho que está sendo traçado pelas escolas, no Brasil, que foi impulsionado pela pandemia do coronavírus da COVID-19, como já mencionamos, onde muitas instituições se lançaram às aulas remotas, proporcionando “um número cada vez maior de estudantes experimentando a aprendizagem virtual, embora continue a frequentar suas escolas tradicionais físicas – um fenômeno chamado “ensino híbrido” (HORN; STAKER; 2015, texto digital). Essa escola atual que oportuniza aos alunos um novo jeito de aprender, com suporte das tecnologias digitais, com uso de acesso a internet, celular e aplicativos vêm ao encontro com o que está se chamando de inovação disruptiva na educação, proporcionando outras qualidades ao aparato tecnológico da forma diferente que o estabelecido. Conforme Horn e Staker (2015, texto digital), “de modo geral, sua nova definição de qualidade gira em torno de um benefício, como acessibilidade, conveniência, viabilidade ou simplicidade”. É o ponto a ser analisado e discutido para novas compreensões como possíveis reconfigurações das nossas escolas.

Para efetivar e legitimar o uso didático-pedagógico dessas tecnologias digitais como recurso em sala de aula, a escola deve assumir uma postura mais democrática e participativa, proporcionando o envolvimento dos agentes da educação (professores, alunos, responsáveis...) na discussão de sua implementação.

Outro ponto a considerar, citando Anísio Teixeira (1900-1971), em um discurso em 1947, “a escola sempre foi um dos deveres mais relegados e menos sérios do Poder Público; a política, a cadeia, foram sempre mais importantes do que a escola pública” (ROCHA, 2002, p. 36). Torna-se importante e necessário que precisamos rever muitas ideias nas escolas, porém, o planejamento e as ações de quem executa as políticas públicas que chegam até as escolas devem ser de seriedade e responsabilidade para que a finalidade da instituição escolar - formar a geração presente e futura, de forma sólida e comprometida com a humanidade – aconteça sem grandes percalços.

A escola é o grande espaço de produção de cultura, o local que proporciona aos alunos, além dos conhecimentos e conteúdos historicamente acumulados, uma compreensão crítica dos momentos históricos em que a sociedade vai se transformando, conforme as diversas forças de poder. É por dentro das escolas, que as rupturas com o momento social, político, hegemônico, vai se confrontando para dar novos rumos à sociedade que almejamos como certa, justa e fraterna, sem se tornar escrava das tecnologias e, sem possibilitar o reducionismo do papel do professor.

A escola aberta, sem distância, sem barreiras, do ‘tamanho do universo’, que se vislumbra com o auxílio do uso intensivo das tecnologias e das redes digitais, precisa ser vista, pensada e planejada a partir de uma nova mentalidade, onde alunos estão próximos, em conexão, independente do espaço que estejam; e distantes, pelo fato de não estarem conectados. Contudo, devemos ‘movimentar’ a escola sem a intensidade da sociedade da informação e comunicação, onde num piscar de olhos, tudo muda, tudo se altera. O tempo da escola deve ser diferente das constantes modificações que a sociedade atual passa, não deve ser ao ritmo agitado e alucinante de música do TikTok<sup>4</sup>, mas ao ritmo humano, do passo seguro e, às vezes, pausado.

E, quem pode ligar ou (re)ligar para conectar e ajudar os alunos nessa travessia é o professor. O protagonismo do professor é determinante para possibilitar os elos que entrelaçam para as mudanças na educação e na escola. O simples dispositivo móvel na mão ou no bolso dos alunos não lhe possibilita conhecimentos, muito menos ajuda para compreensão crítica da realidade; é necessário o professor, para ajudar o aluno a aprender a pensar e se encontrar com o conhecimento.

---

<sup>4</sup> O TikTok, que se consagrou em 2019, é uma rede social de vídeos curtos que permite compartilhar cliques divertidos com duração entre 15 e 60 segundos. O app faz sucesso principalmente entre o público jovem, que usa a rede social para seguir perfis, compartilhar e postar vídeos, músicas e interagir com outros usuários.

## REFERÊNCIAS

- BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando M. **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015. *E-book*.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2020]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 24 out. 2021.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 24 out. 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, SP: Paz e Terra, 2019. Disponível em: <https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf>. Acesso em: 05 set. 2021.
- FREIRE, Paulo. Revista Nova Escola, nº 163, jun-jul, 2003.
- GHIRALDELLI JUNIOR., Paulo. **História da educação brasileira**. 5. ed. São Paulo, SP: Cortez, 2015.
- HORN, Michael B.; STAKER, Heather. **Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação**. Porto Alegre, RS: Penso, 2015. *E-book*.
- LARROSA, Jorge. **Tremores: escritos sobre experiência**. 1. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora, 2014. *E-book*.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma questão pública**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2014. Disponível em: [http://www.gpef.fe.usp.br/teses/em\\_defesa\\_da\\_escola.pdf](http://www.gpef.fe.usp.br/teses/em_defesa_da_escola.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.
- MOSÉ, Viviane. **A escola e os desafios contemporâneos**. 3. ed. Rio de Janeiro, RJ: Civilização Brasileira, 2014.
- NEGRÃO, Manoel M. S.; NEUENFELDT, Derli J. (2022). O Ensino Mediado pelo WhatsApp: Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino Fundamental. **EaD Em Foco**, 12(1). Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/1672>. Acesso em: 10 dez. 2022.
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara C. Os professores depois da pandemia. **Educ Soc**, Campinas, SP, v. 42, p: e249236, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/mvX3xShv5C7ds-MtLKTS75PB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 06 fev. 2022.
- ROCHA, João A. L. **Anísio em movimento: a vida e as lutas de Anísio Teixeira pela escola pública e pela cultura no Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Conselho Editorial, 2002. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/lei/lei001.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/lei/lei001.htm). Acesso em: 24 out. 2021.

vel em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/1060/619664.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 06 fev. 2022.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas, São Paulo, SP: Autores Associados, 2018. *E-book*.

TONIN, Juliana; MACHADO, Anderson S.; DIAS, Patrícia R. 2020 nas telas: escola online para crianças em fase de alfabetização. **Scielo Preprints**. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/2684/4696>. Acesso em: 10 out. 2021.





# EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR: AINDA HÁ LUGAR PARA O CORPO NA ESCOLA EM TEMPOS DIGITAIS?

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>1</sup>

## 1 INICIANDO O DIÁLOGO

Iniciamos esse capítulo, remetendo-nos ao título, Educação Física Escolar (EFE): ainda há lugar para o corpo na escola em tempos digitais?, uma pergunta ou talvez seja melhor dizer uma incerteza que paira sobre o lugar do corpo, no ensino formal. Os avanços tecnológicos digitais impulsionam mudanças nos métodos de ensino, possibilitando que eles ocorram de forma virtual, sem a presença física de alunos e professores na escola. Por outro lado, já não faz mais sentido ir para a escola, para receber informações que estão disponíveis na *Internet*. Nesse tensionamento que nos leva a refletir sobre o papel da escola, identificam-se os defensores de que ela deve acentuar a preparação para o mercado de trabalho, para futuros processos seletivos direcionados ao ingresso no Ensino Superior ou preocupar-se, principalmente, com a formação humanística.

A EFE, por sua vez, é assombrada novamente com questões já debatidas em outros momentos, tal como a necessidade de justificar o seu lugar no currículo escolar, frente aos alunos, aos demais componentes curriculares e às políticas educacionais. Isso é evidenciado, por exemplo, na instituição das diretrizes do Novo Ensino Médio (BRASIL, 2017), que a situa na área das Linguagens e Tecnologias, tendo lugar na formação geral, mas com presença incerta nos itinerários formativos.

Essa constatação nos leva a questionar os caminhos que o ensino na Educação Básica trilhará: será que tenderemos a diminuir a presença física dos alunos na escola? Será que componentes curriculares como a Educação Física, cuja essência formativa está na experimentação corporal, tendem a perder cada vez mais espaço ou até desaparecer do currículo?

Essa discussão sobre o lugar do corpo na escola é reflexo não só das modificações sociais advindas do avanço da cibercultura (LÉVY, 2010; LE BRETON, 2013), mas também da compreensão que temos sobre o papel da escola. A supremacia da educação intelectual sobre a educação corporal vem sendo denunciada há bastante tempo, bem como a exaltação

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari-Univates. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Curso de Educação Física da Univates.

da necessidade de aprender a ler, a escrever e a calcular, habilidades consideradas essenciais, enquanto outras são desmerecidas. Essa hierarquização de saberes fragiliza o corpo, pois se ignora que o mundo nos chega pelos sentidos corporais. No ato de pensar o corpo se faz presente na sua plenitude, por mais que queiramos negá-lo.

Portanto, tomando como ponto de partida o corpo, propomo-nos a discorrer sobre o lugar da EFE, componente cuja essência é o movimentar-se. Nessa discussão, iniciamos tratando da inserção da Educação Física na escola e seus propósitos. Na continuidade, debatemos sobre perspectivas da Educação Física escolar frente ao desabono do corpo (LE BRETON, 2013) e à expansão das tecnologias digitais.

## 2 DO DISCIPLINAMENTO À PERSPECTIVA CRÍTICA

A escola, nos diz Sibilia (2012), foi criada para atender e pôr em prática as demandas do projeto da modernidade. Houve necessidade de educar os cidadãos; eles precisavam aprender a ler, a escrever, a fazer cálculos, a lidar com os números, a dominar conhecimentos úteis e práticos, para substituir dogmas e mitos, sem respaldo científico.

Para que a escola concretizasse seus objetivos, a disciplina tornou-se um lema. Por essa razão, a ginástica e os esportes foram aceitos e inseridos no contexto escolar, pois são potencialmente férteis para o disciplinamento. Até hoje, é comum ouvir pessoas dizerem que colocarão seus filhos em escolas esportivas, para aprenderem a respeitar regras, normas, entre outros, ou seja, aprenderem a ser disciplinados frente a uma expectativa de conduta que a sociedade almeja.

Acompanhando a argumentação de Sibilia (2012), a escola é, portanto, uma tecnologia, um artefato, destinada a produzir algo que está ligado ao tempo que foi criado e instituído. Na Idade Moderna, época da criação da escola, a aprendizagem se dava por meio da relação individual com os objetos de aprendizagem, como o livro, o que exigia um exercício introspectivo e de isolamento para o estudo. Nessa perspectiva, para a aprendizagem, o movimento atrapalha, ou seja, o corpo precisa estar imóvel, centrado no estudo, ou executar movimentos previamente definidos.

Portanto, a Educação Física é inserida na escola, inicialmente, com a denominação de ginástica, a partir do século XVIII, por meio do movimento ginástico europeu (França, Alemanha, Suécia, Dinamarca) e esportivo (Inglaterra) com o propósito de controlar os corpos. Soares (2013) esclarece que o corpo é o lugar onde se buscou educar o novo sujeito, necessário à nova ordem social, associada à Revolução Industrial. Esse novo sujeito tinha que ser disciplinado, seu corpo deveria ser ajustado para servir ao novo estilo laboral, acompanhar o ritmo da produção em série e atingir as metas estabelecidas. Esse corpo também precisava cumprir com devoção o seu dever patriótico. O movimento é permitido, mas não qualquer movimento; apenas aquele que está regrado e que não ameaça o controle do corpo.

Esse corpo disciplinado também é perseguido na Inglaterra, por meio do ensino de esportes. Elias (1992), ao esclarecer as razões que levaram esse país a ser responsável pela esportivização da maioria dos passatempos, destaca o desejo de controlar os sujeitos por meio do corpo. Por isso, conforme o autor, criaram-se regras escritas (leis), pois os passatempos, práticas corporais que antecedem os esportes, eram baseados nos costumes, o que gerava muitos conflitos entre os praticantes. As regras escritas contribuíam não só para saber como se joga, mas também para inibir ações consideradas indesejadas, como, por exemplo, o uso extremo da força física. Houve o desejo de controle das emoções e dos sentimentos das pessoas. A premissa é que educando o corpo, educa-se o sujeito. Essa compreensão acarretou a institucionalização tanto da ginástica, quanto dos esportes, na escola.

A EFE, nos séculos seguintes, XIX e XX, continuou servindo os interesses do Estado, seja no desenvolvimento da saúde, seja na aptidão física ou na massificação do esporte. Esses propósitos levam a Educação Física a desenvolver um trabalho centrado na perspectiva de um corpo biológico, ou seja, um corpo visto como um conjunto de músculos, ossos, cartilagens, que é avaliado a partir do seu potencial de rendimento físico e motor. Essa perspectiva, de corpo-objeto, não reconhece que também somos um corpo social, que se articula com o mundo e carrega consigo um contexto social. Ignora-se, conforme Grunennvaldt *et al.* (2012), que o corpo vem para a escola impregnado de cultura, que as pessoas são capazes de criar e não apenas de imitar, conforme se esclarece:

Não obstante os avanços da tecnologia que vão, gradativamente, substituindo o homem no trabalho fabril ou nas linhas de produção, ainda é comum o uso “do corpo” como cobaia para testes físicos ou laborais, com a intenção de melhoramentos científicos. Com efeito, olhemos para as atividades do dia a dia, com ênfase nas formas dos movimentos, quer no envolvimento no tempo do lazer, nas práticas esportivas (normatizadas) e, até mesmo na escola. Elas nos são apresentadas como se já fossem acabadas e completas, ou as mais perfeitas, como se todos nós fôssemos iguais e capazes de reproduzir e estabelecer uma relação de significado razoável a esse corpo—movimento (GRUNENNVALDT *et al.*, 2012, p. 382).

No Brasil, um novo olhar sobre o corpo passou a vigorar a partir da década de 1980. Uma obra que marcou esse período, cuja primeira edição é de 1983, foi a *Educação Física cuida do corpo... e “mente”*, de autoria de João Paulo Medina. Esse livro deu início a uma perspectiva crítica da Educação Física, na medida em que questiona seu uso como instrumento de poder e de dominação, a falta de qualidade do ensino, o reducionismo biológico de influência cartesiana e positivista, a despolitização das práticas físicas e esportivas, muitas das quais, segundo o autor, em edição revisada e ampliada, em 2017, ainda se mantêm atualizadas.

Em 1991, outra obra, *A Educação Física no Brasil - A história que não se conta*, de Castellani Filho (2015), denuncia a relação da Educação Física com os princípios de eugenia

raciais e a discriminação da mulher, nas práticas corporais. O autor também propõe uma Educação Física crítica e compromissada com a transformação social.

Muitas obras vêm na sequência, consolidando o Movimento Renovador da Educação Física brasileira. Propõe-se olhar para o aluno como um sujeito histórico-social, que chega à escola com um corpo que já possui marcas de uma história de vida, que carrega uma cultura. A Educação Física entende que precisa romper com a compreensão de corpo-objeto ou matéria-prima, conforme menciona Daolio (2006), na qual se molda o sujeito de acordo com os interesses escolares, desrespeitando a cultura do aluno. Nega-se o sujeito que é corpo, que tem sentimentos, desejos, interesses. Ainda cabe citar outros autores importantes que se debruçam sobre o estudo do corpo ou da corporeidade, entre eles: Silvino Santin, Wagner Wey Moreira, Maria Augusta Salin Gonçalves, Silvana Goellner, entre outros.

Desde o início dos anos de 1980 até hoje, quatro décadas se passaram. O que há de diferente em relação ao contexto social em que vivemos? Com certeza, um dos principais aspectos trata da crescente expansão das tecnologias digitais nas nossas vidas. Há de se pensar sobre como essa presença afeta a escola e a Educação Física Escolar. Sibilia (2012), remetendo à escola como projeto da modernidade, questiona como ela dialoga com a sociedade atual:

E não é muito difícil verificar que, aos poucos, essa aparelhagem vai se tornando *incompatível* com os corpos e as subjetividades das crianças de hoje. A escola seria, então, uma máquina antiquada. Tanto seus componentes quanto seus modos de funcionamento já não entram facilmente em sintonia com os jovens do século XXI (SIBILIA, 2012, p. 13).

Agora, que corpos são esses de hoje? Que novas subjetividades estão sendo construídas, tendo em vista a interação cada vez mais cedo das crianças com as tecnologias digitais? Ainda há lugar para o corpo, na escola atual?

Le Breton (2013) destaca que está ocorrendo uma ruptura profunda da relação do homem com o mundo, ou seja, caminha-se para o esquecimento do corpo, para a negação dele. A relação do homem com o mundo, que ocorria de forma física e sensorial, está se modificando. Durante milênios, os homens caminhavam para ir de um lugar a outro, nadavam, construía os bens necessários à sua subsistência. Nunca se usou tão pouco o corpo como na atualidade. Pelo fato de o esforço físico ser desenvolvido por máquinas, a mobilidade, a resistência do corpo ficam comprometidas, tanto que se necessita ir para academias de ginástica, a fim de evitar as consequências do desuso corporal.

Conforme Le Breton (2013), soma-se aos avanços tecnológicos, a cultura cibernética. A navegação na *Internet* ou a realidade virtual propiciam o sentimento de que o corpo é um estorvo, que precisa ser alimentado, cuidado, chegando ao desejo ou ao discurso radical de suprimir o corpo da condição humana. O corpo não está mais à altura das capacidades exigidas pela Era da Informação, por ser lento e frágil, conforme argumenta o autor.

Na escola, muitas críticas já vinham sendo feitas no sentido de que o corpo era esquecido no ato educativo, ou seja, ensinava-se visando apenas ao intelecto. Porém, um dos lugares onde o aluno se faz presente enquanto corpo é na Educação Física. Nela, não tem como o aluno não ser corpo. O corpo está visível, está à mostra. Com a pandemia causada pelo novo coronavírus (Covid-19), em 2020 e 2021, que levou ao isolamento social como medida de prevenção à saúde, a principal alternativa para a continuidade das aulas, levando em conta as condições físicas e materiais de alunos e professores, foi o uso de tecnologias digitais. Dessa forma, também a Educação Física escolar experimentou a virtualização do corpo no ensino remoto emergencial.

A análise de publicações sobre a Educação Física Escolar no período da pandemia, em estudo realizado por Neuenfeldt *et al.* (2022), trouxe como resultado duas posições relativas ao uso das tecnologias digitais. Uma manifesta preocupação com o fato de as tecnologias digitais tornarem a aula, que tem por essência o movimento, mais um momento em que o aluno permanece sentado em frente a uma tela. Já a outra percebe potencialidades no uso das tecnologias digitais no desenvolvimento desse componente curricular, à medida que elas ampliam as possibilidades de aprender sobre a cultura corporal de movimento, criando novas formas de propor a experimentação corporal.

Essa divergência no tocante à relação da Educação Física com as tecnologias fomenta a discussão da identidade da Educação Física, no sentido de pensar o seu objeto de ensino e o seu lugar na escola. Nesse sentido, seguimos esse capítulo, tratando de perspectivas da Educação Física na escola, olhando para o lugar do corpo e para a relação das crianças e jovens, com as tecnologias digitais.

### 3 PERSPECTIVAS PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA FRENTE AO DESABONO DO CORPO E AO AVANÇO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Falar de perspectivas não é tarefa fácil, pode-se dizer que é uma ousadia, considerando o tempo volátil e incerto que vivemos. Contudo, arriscamos sinalizar alguns aspectos e defender outros, a partir do que compreendemos que seja o lugar da Educação Física na escola. Concordamos com Vago (2022), quando afirma que a Educação Física não é um componente isolado, mas se localiza na escola:

Pensar a Educação Física é pensar a escola, lugar social habitado por essas pessoas envolvidas na realização do direito aos conhecimentos socialmente produzidos. Pensar a Educação Física é pensar o conhecimento que elegemos para constituir seu programa de ensino. Pensar a Educação Física é pensar em sua presença na escola, com sua responsabilidade de participar da formação cultural de pessoas que estão em posse de seu maior direito – seu direito ao seu corpo. Uma “oportunidade” atravessada pelo real das experiências que vivemos (VAGO, 2022, texto digital).

Vamos prosseguir nossa arguição com os autores Masschelein e Simons (2020), Sibilía (2012) e Biesta e Picoli (2018), cujas proposições têm sido relevantes ao tratarem do lugar e da defesa da escola, nos tempos atuais. De nada adianta defender a Educação Física, sem reconhecer a relevância da escola. Nesse sentido, a questão que se coloca é: Que escola queremos ou qual é hoje o seu o papel? A escola tem sofrido severas críticas, entre elas, de acordo com Masschelein e Simons (2020), de que está a serviço do capital econômico, que não prepara para a vida e para o mundo do trabalho, desmotivando o interesse da juventude em ir à escola. Além disso, questiona-se se a sala de aula não está obsoleta, inadequada para época digital. Hoje, a aprendizagem não necessita mais estar ligada a um mesmo tempo e espaço físico. As tecnologias de informação e comunicação permitem a aprendizagem em ambientes virtuais, um ensino individualizado, que pode ocorrer em qualquer momento e lugar (MASSCHELEIN; SIMONS, 2020).

Corroboramos a constatação de Sibilía (2012), para quem a escola criada para atender aos interesses da Idade Moderna não mais dialoga com os alunos de hoje. Contudo, não podemos dizer que ela é autônoma, pois sofre curricularmente as forças externas que a obriga a dar conta de competências e habilidades, a apresentar resultados satisfatórios em avaliações, a preparar os alunos para o mercado de trabalho. Mas, então, qual papel a escola pode desempenhar hoje?

Biesta e Picoli (2018) apresentam duas compreensões sobre o papel da escola. Uma entende que ela tem o propósito de ensinar aquilo que a criança não aprenderá apenas por fazer parte da sociedade, voltando-se, portanto, para as aprendizagens úteis à sociedade. A outra, que a escola é o lugar de transição entre a casa e a rua, espaço para experimentar coisas, sem que tudo seja perfeito, reservando-se o direito de ser um lugar diferente da sociedade.

A pandemia da Covid-19 mostrou mais do que nunca a relevância da escola, do ensino na Educação Básica. Com o acesso às informações que as tecnologias digitais nos possibilitam, o repasse de conteúdos não é mais o seu principal papel. Por outro lado, **auxiliar os alunos a buscar e a construir conhecimento** é uma perspectiva essencial. Estamos imersos num mundo de informações, mas o que fazer com elas, o que selecionar para estudar, por onde começar são orientações que os alunos precisam ter. Conforme Lévy (2013), um dos maiores desafios do nosso tempo é lidar com o dilúvio de informações que vivemos; portanto, auxiliar os estudantes a fazerem escolhas conscientes é um dos papéis da escola.

Biesta e Picoli (2018, p. 26) acrescentam outras atribuições à escola:

À luz do que se tem dito até agora, afirma-se que se precisa de um quadro de referências mais amplo e diferente para a educação, no qual se incluam questões de democracia, ecologia e cuidado como pontos de orientação para o engajamento com a questão do que deve dar direção aos empreendimentos educacionais. Que se deve começar com questões de democracia, de ecologia e de cuidado. Isso porque estas têm a ver com questões existenciais que se enfrentam quando se tenta descobrir como se pode conseguir viver junto na pluralidade das formas humanas

em um vulnerável e já significativamente exaurido planeta. Acredita-se que esses sejam os reais “fundamentos” para a educação contemporânea e para a educação do futuro.

Outra perspectiva que se apresenta para a escola é a de ela ser um **lugar de ruptura com a sociedade e com a família**. Ela não pode limitar-se a estar a serviço de..., a cumprir as metas; ela não pode castrar a autoridade e a autonomia do fazer docente. Defendemos que a escola tenha liberdade para exercer sua função social. A escola, segundo Masschelein e Simons (2020), é um tempo separado da família, no qual, a experiência proporcionada permite o confronto com as coisas públicas disponíveis para uso livre e novo, ou seja, ela não pode ser corrompida com propósitos de ideologias neoliberais.

A escola é, antes de tudo, um local de encontro de pessoas, de culturas e com o conhecimento. É também lugar de confronto de ideias e de diferentes compreensões do mundo, de construção e de reconstrução do conhecimento, conforme Demo (2007) propõe em educar pela pesquisa. Portanto, opomo-nos aos movimentos que tentam enfraquecer o lugar da escola na sociedade atual, conforme Nóvoa e Alvim (2021) argumentam: “Com discursos atraentes, inovadores, empreendedores, criativos, nega-se a herança histórica da escola e procura-se fomentar uma educação esvaziada das dimensões públicas e comuns, pautada pelo ritmo do ‘consumismo pedagógico’ e do ‘solucionismo tecnológico’” (NÓVOA; ALVIM, 2021, p. 03).

A perspectiva de a escola ser espaço de ruptura também é exaltada por Sibilia (2012), que, ao abordar o uso das tecnologias digitais, menciona que ainda não se sabe o que surgirá da fusão da escola de hoje com as redes informáticas. Contudo, defende que a escola precisa voltar a significar algo, transformando sua função disciplinadora e de depósito de alunos. A escola, entre as possibilidades e sentidos de existência, deve assumir-se como espaço de encontro e de diálogo, de produção de conhecimento e de proporcionar densidade às experiências, promovendo espaços e tempos mais lentos, diferentes daqueles dos tempos acelerados e do contato superficial com o conhecimento.

É a partir da escola enquanto espaço de encontro, de diálogo, de experimentação corporal, de produção e de reconstrução de conhecimento e de ruptura com o cotidiano familiar, que pensamos as perspectivas para a Educação Física. Soma-se a elas, a necessidade de discutir a ontologia do homem, falar de questões existenciais, para podermos contrapor a tendência de desabono do corpo, sinalizado por Le Breton (2013), frente aos avanços tecnológicos da ciência.

Um fato interessante a ser mencionado, ao acompanhar as inquietações em torno do corpo, é que, na década de 1990, Santin (1995) mencionava que, ao buscar um novo projeto de humanidade, não se diferenciava o homem dos animais apenas pelo fato de ele ser racional, mas também, por possuir sentimentos, ser capaz de sentir e de viver as emoções da vida. Esse homem, segundo o autor, era denominado de *Homo Aestheticus*.



Essa distinção entre homem e animal, segundo a obra “Adeus ao Corpo” (LE BRETON, 2013), desloca-se para as diferenças entre homem e máquina, especificamente, o computador. A capacidade do computador de processar dados é comparada à capacidade de raciocinar do ser humano. Contudo, o que novamente vem à tona é a capacidade do ser humano de sentir, de improvisar, de agir intuitivamente, diferenciando-se da máquina. A condição humana desloca-se para o avanço científico e para as tecnologias digitais que o próprio homem produziu, transfigurando sua própria essência. Por isso, caminhando no sentido de discutir perspectivas para a EFE, apresentamos quatro proposições necessárias, que transcendem o aqui e o agora, ou seja, que tocam nas questões existenciais.

A primeira diz respeito ao reconhecimento de que **o corpo é o lugar por onde o mundo nos chega**. E o mundo nos chega por meio dos sentidos corporais. Le Breton (2016, p. 24) afirma que “a condição humana é corporal. Não há nada no espírito que em primeiro lugar não se tenha hospedado nos sentidos”. Nesse caso, o espírito se refere ao exercício de pensamento, à capacidade humana de raciocinar, ao mundo inteligível; portanto, as sensações antecedem o pensamento.

Frente a um contexto de expansão das tecnologias digitais, que possibilitam diálogos entre pessoas situadas em espaços físicos diferentes, a experimentação de simuladores virtuais (*games*, dirigir um veículo, estudos de casos na área da saúde, etc.), o contato físico com o outro parece não mais ser uma necessidade. Porém, de acordo com Le Breton (2016), o corpo e os sentidos são os mediadores da nossa relação com o mundo, e complementa:

Sentir o mundo é outra maneira de pensá-lo, de transformá-lo de sensível em inteligível. O mundo sensível é a tradução em termos sociais, culturais e pessoais de uma realidade outramente inacessível senão por este subterfúgio de uma percepção sensorial do homem inscrito em uma trama social. Ele se oferece ao homem como uma inesgotável virtualidade de significações e de sabores (LE BRETON, 2016, p. 29).

Portanto, a Educação Física na escola se apresenta como possibilidade de ruptura da tendência de desabono do corpo ou da exaltação de um dos sentidos corporais<sup>2</sup>, possibilitando aos alunos a experiência de ser corpo, a partir da experiência sensível do mundo, no qual todos os sentidos atuam conjuntamente. Para Le Breton (2016), não é possível isolar os sentidos, pois eles estão sempre presentes na sua totalidade. Contudo, “[...] não são os sentidos que decifram o mundo, mas o indivíduo, através de sua sensibilidade e de sua educação. As percepções sensoriais o colocam no mundo, mas ele é seu mestre de obra” (LE BRETON, 2016, p. 59).

---

<sup>2</sup> Nesse caso, Le Breton (2016) destaca a supervalorização que há da visão, deixando em segundo plano outros sentidos.

A EFE constitui-se como tempo e lugar de confronto contra a velocidade do mundo, contra o esquecimento do corpo sensível, possibilitando que os alunos se compreendam como corpo em sua totalidade, vivendo e experimentando todos os sentidos sensoriais. A Educação Física nos lembra que ainda somos corpo e que a nossa existência é carnal.

Uma segunda proposição que defendemos explicita que **a Educação Física é lugar para sentir que movimentar-se é uma condição antropológica do homem**, ou seja, o homem é um ser constituído para mover-se. Aqui recorremos a Cagigal (1979), que, há décadas, demonstrava sua preocupação com os rumos da humanidade, diante do avanço das tecnologias que proporcionavam conforto e diminuía a necessidade de esforço físico. O homem, segundo Cagigal (1979), vive em movimento e não subsistiria plenamente como tal, sem a capacidade de exercitação. O movimento, desde a infância, proporciona prazer e expressa satisfação ou insatisfação, pois a percepção de si mesmo e a exploração do mundo ao seu redor realizam-se através do movimento. O homem está capacitado a mover-se, foi feito para mover-se. O movimento é uma das primeiras providências antropológicas do ser humano.

É através do corpo, conforme Cagigal (1979), que o indivíduo conhece o mundo que o rodeia. O homem vive sua existência não somente no corpo, mas também com o corpo e, de alguma forma, a partir do corpo e através do corpo. Toda a sua comunicação precisa contar com o corpo. “Neste caso, o corpo é o grande instrumento, condição ‘*sine qua non*’, para uma vida social, para a transmissão de qualquer vivência, para a expressão de dentro para fora de qualquer si mesmo” (CAGIGAL, 1979, p. 24). Por isso, o homem deve conhecer, considerar, cuidar e cultivar seu corpo. Este é o fundamento de uma cultura corporal.

Porém, o homem atual organiza sua vida de uma forma que cada vez se movimenta menos. Ele deixou de sentir a necessidade do movimento, pois se acostumou com o conforto advindo das tecnologias e, conseqüentemente, com o próprio sedentarismo. Por isso, é papel da Educação Física promover o reencontro do homem com sua corporeidade, para que os corpos reafirmem sua essência: o movimentar-se.

Outra proposição trata de reconhecermos que **a Educação Física é lugar de experimentação da cultura corporal de movimento e para o sujeito experimentar-se**. Aqui não falamos de experimentação como experimento científico pautado no paradigma positivista, mas como lançar-se ao novo. Essa compreensão é expressa por Larrosa (2002), que nos diz que a palavra experiência<sup>3</sup> vem do latim *experiri*, que designa provar (experimentar). No entanto, tanto nas línguas germânicas como nas latinas, o termo experiência contém, inseparavelmente, a dimensão de travessia e de perigo. Antes de qualquer coisa, é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta (LARROSA, 2002).

---

<sup>3</sup> Em grego encontram-se os termos *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através, *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite. O *per* grego de travessia, em nossa língua, encontra-se na palavra *peiratês*, pirata. Da mesma forma, em alemão, experiência é *Erfahrung*, que contém o *fahren* de viajar e *fara* também deriva *Gefahr*, perigo, e *gefährden*, pôr em perigo (LARROSA, 2002).

A experiência foi menosprezada, tanto na filosofia clássica quanto na ciência moderna, sendo considerada um obstáculo para o verdadeiro conhecimento. Enquanto a razão deve ser pura, “a experiência é sempre impura, confusa, demasiado ligada ao tempo, à fugacidade e à mutabilidade do tempo, demasiadamente ligada a situações concretas, particulares, contextuais; demasiadamente vinculada ao corpo, às nossas paixões, aos nossos amores e aos nossos ódios” (LARROSA, 2014, p. 39).

Portanto, para a racionalidade, em razão da subjetividade, o saber não pode estar na experiência. Assim, a ciência moderna captura a experiência, objetiva-a, homogênea, controla, convertendo-a em experimento, visando a universalidade. Elimina-se, dessa forma, o que a experiência tem de experiência, a impossibilidade de objetivação e de universalidade. “A experiência é sempre de alguém, subjetiva, é sempre daqui e de agora, contextual, finita, provisória, sensível, mortal, de carne e osso, como a própria vida” (LARROSA, 2014, p. 40). Dignificar a experiência é reivindicar seu sentido para o corpo que a sente. Cada um deve fazer sua própria experiência, isto é, ninguém deve impor a própria experiência ao outro (LARROSA, 2014).

Todavia, Larrosa (2014) assume a necessidade de distinguir experiência de prática, isto é, pensá-la a partir da paixão, da reflexão do sujeito sobre si mesmo, e não, a partir da ação. O sujeito da experiência é passional, receptivo, aberto, exposto, disponível. Logo, nem toda vivência se tornará experiência. Tornar-se-ão experiências aquelas que nos tocam, que nos fazem refletir, que nos desacomodam, que nos tornam diferentes.

Outra precaução é evitar fazer da experiência um conceito. É preciso resistir à pergunta “o que é?” e pensá-la a partir da lógica do acontecimento, como o que acontece. A palavra experiência se aproxima da palavra vida, da palavra existência. “E a existência, como a vida, não pode ser conceitualizada, porque sempre escapa a qualquer determinação, porque é, nela mesma, um excesso, um transbordamento, porque é, nela mesma, possibilidade, criação, invenção, acontecimento” (LARROSA, 2014, p. 43). É uma coisa para você e outra para mim; uma coisa hoje, outra amanhã.

“A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece ou o que toca. A cada dia, se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (LARROSA, 2002, p. 21, grifo nosso). Experiência é aquilo que, “ao nos passar, nos forma e transforma”.

A EFE deve ser um lugar de abertura à experiência e a formas de exploração dos sentidos, reforçando a importância do corpo em processos de ensino e de aprendizagem. Ela é lugar de experimentar, de descobrir o corpo, seus limites e possibilidades, para além do que está pré-definido. Ela deve possibilitar que os alunos construam suas próprias experiências.

Na quarta proposição, **a Educação Física se apresenta como lugar para se aprender a cuidar de si, do outro e da consciência de que fazemos parte de uma rede**. Essa perspectiva é indispensável, pois estamos a falar da necessidade premente de olharmos para nós mesmos, enquanto corpo que faz parte da teia da vida, de um ecossistema. Para tratar dessa questão, amparamo-nos na ecologia profunda, que reconhece o valor intrínseco de todos os

seres vivos; o ser humano é apenas um fio particular na teia da vida. A ecologia profunda embasa-se numa percepção espiritual, sendo “[...] entendida como o modo de consciência no qual o indivíduo tem uma sensação de pertinência, de conexão com o cosmos como um todo” (CAPRA, 2006, p. 26).

De acordo com essa compreensão, a “natureza” e o “eu” são um só. A ecologia profunda questiona os fundamentos da visão de mundo atual, o modo de vida moderno, científico, industrial, orientados para o crescimento e o acúmulo material. Portanto, questiona o antropocentrismo, o paradigma científico moderno e a objetificação da natureza e propõe uma visão sistêmica.

Para Capra (2006), a metáfora principal da ecologia profunda é a rede, ou seja, na natureza não há acima ou abaixo, apenas redes dentro de outras redes. O entendimento de rede é fundamental, pois os problemas da nossa época, tais como, os ambientais, não podem ser compreendidos isoladamente. São sistêmicos, ou seja, estão interligados e são interdependentes. A pobreza, a extinção de espécies animais e vegetais, a escassez de recursos naturais, a degradação do meio ambiente, a violência ética são problemas que expõem facetas de uma única crise: a crise de percepção.

Portanto, conforme Capra (2006), um caminho possível encontra-se na mudança radical de nossas percepções, da visão de mundo e de pensamento. Nesse sentido, a EFE pode contribuir com a construção de laços relacionais, com o reconhecimento de que fazemos parte de uma rede, na qual o cuidado individual e do outro são fundamentais para a harmonia do planeta, pois a essência da vida está nas relações de interdependência, não, no material.

De acordo com Biesta e Picoli (2018), a questão de como um cuida do outro, particularmente daqueles que estão se constituindo ou que não possuem mais capacidade de cuidar de si; a questão da democracia, que toca no que se refere a como se consegue viver juntos, compreendendo que somos diferentes; a questão de como se consegue sustentar a vida, ao planejar com recursos limitados precisam ser abordadas na escola. A educação deve tratar da democracia, da ecologia e do cuidado, pois são questões existenciais, fundamentos para a educação contemporânea e para a educação do futuro, segundo nos dizem os autores supracitados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse capítulo partiu da reflexão - Ainda há lugar para o corpo na escola, em tempos digitais? -, que nos conduziu a discorrer sobre como a Educação Física entra na escola e como ela se movimentou para conquistar seu reconhecimento pedagógico. Se, em outros momentos, ela foi legitimada por interesses externos, tais como contribuições para o disciplinamento, hoje sua presença é questionada num mundo que tende a ser predominantemente digital. Porém, entendemos que essa “fraqueza” torna-se uma fortaleza, pois não há como ignorar que somos corpo e que necessitamos movimentar-nos.

Nos tempos atuais, as razões que motivaram a inserção da ginástica e dos esportes na escola, atreladas ao propósito de disciplinamento corporal, não nos servem mais. Por isso, entendemos que a Educação Física precisa de novos propósitos, olhar para as mudanças sociais que vivemos e para os corpos dos alunos que nos chegam. Além disso, a EFE não existe por si só, ela faz parte de uma escola, de um projeto político pedagógico. Entendemos que a escola, hoje, não se justifica mais se sua contribuição for o repasse de conteúdos. Entendemos que seu papel principal é auxiliar os alunos a buscarem e a construir conhecimentos, além de ser um lugar de ruptura com a sociedade e com a família, proporcionando aos estudantes, experiências diferentes das que eles têm fora da escola.

Nesse contexto, apresentamos quatro proposições relativas ao lugar da Educação Física: o corpo é o lugar por onde o mundo nos chega; a Educação Física é lugar para sentir que movimentar-se é uma condição antropológica do homem; a Educação Física é lugar de experimentação da cultura corporal de movimento e para experimentar-se; a Educação Física é lugar para aprender a cuidar de si, do outro e da consciência de que fazemos parte de uma rede.

Por fim, afirmamos que hoje, mais do que nunca, ainda há lugar para o corpo na escola. Somos corpo e não podemos negar nossa constituição antropológica que se dá pela experimentação e pela convivência social. Que a escola seja o lugar de direito onde todos possam viver sua corporeidade!

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. **Lei no Novo Ensino Médio (Lei NEM)**. Brasília, DF: Presidência da República, 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/113415.htm).

BIESTA, Gert; PICOLI, Bruno A. O dever de resistir: sobre escolas, professores e sociedade. **Educação**, [S. l.], v. 41, n. 1, p. 21–29, 2018. DOI: 10.15448/1981-2582.2018.1.29749. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/29749>. Acesso em: 24 nov. 2022.

CAGIGAL, José M. **Cultura intelectual e cultura física**. Buenos Aires: Editorial Kapelusz, S.A. 1979.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos**. 10 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

CASTELLANI FILHO, Lino. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. 19. ed. Campinas: Papyrus, 2015.

DAOLIO, Jocimar. **Cultura: Educação Física e Futebol**. 3 ed. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2006.

- DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.
- ELIAS, Norbert. **Em busca da excitação**: Porto: Difel, 1992.
- GRUNENVALDT, José T.; SURDI, Aguinaldo C.; PEREIRA, Daniele A.; KUNZ, Elenor. Expressividade, corporeidade e a fenomenologia: quando o corpo-sujeito entra em cena. **Atos de Pesquisa em Educação**. Blumenau, v. 7, n. 2, p. 380-403, maio/ago., 2012. Disponível em: <http://gorila.furb.br/ojs/index.php/atosdepesquisa/article/view/3155/1990>. Acesso em: 01 set. 2022.
- LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de Experiência. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, n. 19, jan./fev./mar./abr., p. 20-28, 2002.
- LARROSA, Jorge. Alteridade e Educação. **Revista Reflexão e Ação**. Santa Cruz do Sul, v.19, n. 2, p.04-27, jul./dez., 2011.
- LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica. 2014.
- LE BRETON, David. **Adeus ao corpo**. 6. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2013.
- LE BRETON, David. **Antropologia dos Sentidos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2010.
- LÉVY, Pierre. **O ciberespaço, o dilúvio de informações e a arca**. Entrevista programa Roda Viva. 8 de janeiro de 2013. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=nYFVkJYv6oKc> Acesso em: 12 set. 2022.
- MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**: uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.
- MEDIDA, João P. **A Educação Física cuida do corpo... e “mente”**: novas contradições e desafios para o século XXI. Edição revisada e ampliada. SP, Campinas: Papyrus, 2017.
- NEUENFELDT, Derli J. *et al.* Educação Física Escolar no período de pandemia do Covid-19: reafirmando antigas práticas pedagógicas ou emergindo novas possibilidades? In: MIRANDA, Náíola P. de; MELLO, Roger G. (Org.). **Educação em Foco**: Tecnologias digitais e Inovação em práticas de ensino. v. 3. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2022. p; 303-322. DOI: <http://10.47402/ed.ep.c202297723936>
- NÓVOA, António; ALVIM, Yara C. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>
- RIO GRANDE DO SUL. **Portaria SEDUC/RS Nº 350**. 2021. Dispõe sobre a organização curricular do ensino fundamental e do ensino médio no âmbito das escolas da rede pública estadual de ensino do Estado do Rio Grande do Sul.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SANTIN, Silvino. **Educação Física. Ética. Estética. Saúde**. Porto Alegre: Edições EST. 1995.

SOARES, Carmen. **Imagens da Educação no Corpo: estudo a partir da ginástica francesa**. 4 ed. Campinas, SP: 2013.

VAGO, Tarcísio M. Uma polifonia da Educação Física para o dia que nascerá: sonhar mais, crer no improvável, desejar coisas bonitas que não existem e alargar fronteiras. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: <http://10.5216/rpp.v25.66952>

# A EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA SURDOS: PANDEMIA, PLATAFORMAS E APRENDIZAGEM

Tânia Micheline Miorando<sup>1</sup>

Angela Maiane de Macedo Damasceno<sup>2</sup>

Adriano Edo Neuenfeldt<sup>3</sup>

## 1 COVID-19 E PLATAFORMAS DIGITAIS: UM TEMPO NOVO?

A Escola passa os tempos, desafiando-os! Ainda guardamos na memória lembranças que custam em se desfazer das agruras pela tensão que vivemos na travessia de mais uma pandemia que assolou o mundo. A Educação seguiu em aulas, através da possível sincronidade, trazendo à tona os reveses da inclusão e da acessibilidade virtual, antes ignorados ou dado pouca importância. O processo de aprendizagem mediado pelas tecnologias digitais mostrou a necessidade de rever as metodologias de ensino, posto que plataformas não são mais sinônimos de lugares físicos. A virtualidade presentificou-se e, para isso, exigiu que a compreensão sobre o que é ser ativo, mesmo no sedentário e distante que se coloca, ainda assim, exige o alcance e a inclusão de todos os estudantes com suas necessidades específicas nos ambientes virtuais de aprendizagem.

Trabalhar com os desafios do nosso tempo é sempre complexo. Quando pensamos nos espaços educacionais, cada aluno com suas necessidades específicas, com expectativas diferentes, motivações diferentes, atitudes diferentes, nos colocamos frente ao desafio da aprendizagem e os obstáculos parecem tomar dimensões ainda maiores. Este artigo, convida a pensar sobre alternativas para adaptar e personalizar o ensino aos estudantes com necessidades específicas. Discutiremos a importância da tecnologia digital para uma educação inclusiva e a criação de possibilidades de aprendizagens para que sejam mais ativas e adaptativas e o estudante, protagonista de seu aprendizado. Considerar as tecnologias para o processo de

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação, Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, na Universidade Federal de Santa Maria. Contato: tmiorando@gmail.com

<sup>2</sup> Especialista em Psicopedagogia Institucional. Contato: angela.damasceno@universo.univates.br

<sup>3</sup> Doutor em Ensino, Universidade do Vale do Taquari – Univates, Lajeado/RS – Brasil. Contato: adrianoneuenfeldt@universo.univates.br



aprendizagem, precisa, pelo menos, que sejam adaptadas ao ritmo e às necessidades de cada estudante, respeitando as suas particularidades e especificidades.

A pandemia de Covid-19 agudizou perspectivas que levaram a rever o que pensamos e como agimos a partir das tecnologias digitais. A proximidade com a comunidade surda também trouxe suas demandas, quando muitas das informações da Saúde e Educação não estavam sendo traduzidas em Língua Brasileira de Sinais (Libras) ou legendadas em Língua Portuguesa. A máscara, que protegia contra o contágio, lhe escondeu muito das expressões que a Língua de Sinais precisa para completar sua compreensão. Como vencer os desafios destes novos tempos? As escritas se fizeram compreendidas por uma população que pouco lê e escreve? Como as tecnologias digitais se farão vistas, ouvidas e comunicantes na Educação?

No enfrentamento a mais uma pandemia, desta vez em desproporção aos cuidados necessários para que não levassem milhares de pessoas ao óbito, a Educação teve que ser urgentemente adaptada para a o formato síncrono, assíncrono, impresso e distanciada dos espaços próprios às aulas presenciais. Estar remotamente conectado, exigiu a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) constituir-se um desafio ainda maior que o de uma conexão instável e de poucos dados necessários para chegar às casas de muitos estudantes. A mediação que os professores custosamente realizaram, avançou medidas conhecidas para muitos em sua prática pedagógica, principalmente no contexto da inclusão escolar, tendo em vista as especificidades dos estudantes, que esperavam pelas aulas.

A Comunidade Surda, ora dentro da Escola para Surdos ora dentre os ouvintes em Escolas Regulares, disputou os intérpretes que poderiam estar presentes em suas aulas. E mais, aprender a ampliar a possível visualização entre o professor e o intérprete. A sonoridade que poderia ser impeditivo na concentração das aulas foi trocada por quadros minúsculos, todos em movimento, que se transformavam no mesmo ruído para a compreensão entre os ouvintes. As informações visuais se multiplicavam a cada estímulo que a tela emitia. A Língua de Sinais aqui também dependia de uma boa conexão para preservar os movimentos. A que reconhecimento oficial (BRASIL, 2002) nos rendemos quando o processo bilíngue da sua aprendizagem (BRASIL, 2005) ainda não tenha se efetivado?

Se o reconhecimento da Libras como meio de comunicação das pessoas surdas sinalizantes da sociedade ainda não ressoa em eco, como afirmar que os surdos tornaram-se protagonistas, seres ativos, autônomos e emancipados, em sua própria identidade e aprendizagem? O movimento em prol da efetivação de uma educação bilíngue para surdos (SKLIAR, 1999) segue sendo bandeira de luta na Educação. As práticas visuais e as Línguas de Sinais, nas aulas síncronas ou assíncronas, pedem além de um professor que conheça sua cultura e sua língua, a fluência na comunicação que aportará uma discussão rica de possibilidades interseccionais na aprendizagem. E ainda, se as tecnologias digitais poderão ser a janela para o mundo? Será o mínimo que podemos oferecer para a Educação no século XXI. Aqui juntamos argumentos para a arguição de um cenário tecnológico que priorize quem esteja ensinando e aprendendo e não a discussão do direito de conexão necessária para a viabilidade deste horizonte.

## 2 O ENSINO ATRAVÉS DE PLATAFORMAS PARA OS ESTUDANTES SURDOS

A personalização do ensino está sendo implementada de forma paulatina com as pessoas com necessidades específicas, nos ambientes virtuais em plataformas adaptativas. No entanto, sua efetivação insiste que se produza em seu bojo traços de aprendizagem colaborativa e personalizada (MORAN, 2018), centradas nas capacidades de resolução de problemas, no protagonismo, na criatividade, no autodidatismo e na autonomia dos discentes frente ao processo de aprendizagem, mediadas pelas tecnologias assistivas. Pedimos a um complexo artifício curricular que sua estrutura transcenda os meios e se concretize nas condições.

A complexidade dos processos envolvidos, em uma concepção teórica pautada em metodologias ativas, neste estudo, aborda a educação de surdos. A presença do professor suscita a necessidade da proposição de capacidades necessárias para os fazeres docentes (PIMENTA, 2005; TARDIF, 2012) como mediador, curador, tutor e gestor da aprendizagem. Por isso, as habilidades, aqui necessárias, exigem ultrapassar outras mais tradicionais ou engessadas em tempos e espaços. Pensar a estrutura da escola hoje exige ampliar os espaços físicos e virtuais conhecidos e oferecidos. A escola que lê, escreve e interpreta, é de poucos ainda. Onde estão os surdos?

Os tempos de uma escola estática nem mais espaço tem. Entretanto, para a configuração de uma escola que viaje pelas referências territoriais e temporais passa por conhecer e habilitar condições de leitura e compreensão por algoritmos que redesenham-se por uma estética que provoca olhares e intuitivamente convida à colaboração. Como os professores estão se percebendo nesse espaço? Quem abre o diálogo para reconfigurar tempos e condições para a docência nessa outra educação escolar? O registro em vídeo para as línguas de sinais tem velocidade e armazenamento nas aulas e nos drives?

O papel ativo do professor como designer de caminhos, de atividades individuais e em grupo é decisivo e diferente. O professor torna-se, cada vez mais, um gestor e orientador de caminhos coletivos e individuais, previsíveis e imprevisíveis, em uma construção mais aberta, criativa e empreendedora (BACICH; MORAN, 2018).

A docência para estudantes que têm nas plataformas o registro e a busca de materiais, reconfigura-se concebendo a possibilidade de instrumentalização investigativa para os estudos. Se nos tempos dos cadernos ter o papel era fundamental, a energia e o cabeamento de dados passa a fundar as condições mínimas de materialidade de armazenamento temporário para registros e buscas da escola que está digitalizando-se. O desenho das interfaces pelos professores, já se descolou do pensamento de registros estáticos? A velocidade do pensamento para as atividades propostas, condiz com seus tempos de aprendizagem?

A condição colaborativa dos trabalhos possibilitou o acompanhamento virtual, na sincronidade. E multiplicou-se pelo número de estudantes fora dos limites temporais de pre-

sencialidade. As apostilas largamente oferecidas durante a pandemia, por governos que desprezaram a produção autoral em formações de professores (BRAMBILLA, 2022), estão de acordo com qual proposta de escola? Destes tempos que giram sobre si, o que dizem? E como os compreendemos? Quando nossas formações abrem para dizer das condições temporais e físicas dos planejamentos estratégicos dos governos para as escolas e a educação que precisamos? Ou seriam subservientes às plataformas privadas das informações controladas em âmbito internacional?

As metodologias que optaram por uma compreensão ativa de aprendizagem assumem um enfoque, no qual o professor exerce seu lugar de orientador e incentivador para que a aprendizagem aconteça de forma mais ativa, respeitando os saberes discentes (FREIRE, 2019), experimentados para os momentos de estudo. Para Masetto (2006), as metodologias ativas requerem mudança de atitude, e de comportamento do professor, que se coloca como incentivador, para que a aprendizagem aconteça como uma ponte na relação com o saber (CHARLOT, 2013). Por ser a educação uma ação essencialmente social, a interação se faz presente, traz o sentido nas relações que procuram investigar o que de curioso a provocação ao estudo convida.

A aprendizagem é personalizada quando existe a mobilidade em construir trilhas para o aprender que sejam significativas para cada estudante (surdo), que os motivem a querer conhecer, que ampliem seus horizontes e os levem ao exercício de se compreenderem (mais) livres, (possivelmente) protagonistas e (necessariamente) autônomos. Uma das formas de personalizar o aprendizado é planejar atividades em que esse exercício se faça presente: diferentes e específicas para que cada estudante (surdo) se veja nesse aprendizado e perceba que há várias formas de experimentar aprender.

Um outro modelo é desenhar o mesmo roteiro básico para todos os alunos e permitir que eles o executem no seu próprio ritmo, realizando a avaliação quando se sentirem prontos e podendo refazer o percurso sempre que necessário. Os professores precisam descobrir quais são as motivações profundas de cada estudante, o que os mobiliza a aprender, os percursos, técnicas e tecnologias mais adequados para cada situação e combinar equilibradamente atividades individuais e grupais, presenciais e on-line. (BACICH; MORAN, 2018).

A aprendizagem é significativa quando nos sentimos motivados no seu planejamento, mas também motivamos cada estudante para que encontre sentido nas atividades oferecidas. Quando nos referimos à sua motivação subjacente, falamos do seu envolvimento nos projetos por contribuir, estabelecendo o diálogo sobre as atividades e como passar por elas como processo aprendente. Mas isso somente acontece quando conhecemos o perfil de cada estudante (surdo), como vínculo que passamos a fortalecer para a personalização do ensino e da sua aprendizagem. Aprendemos nós, ampliamos nossa rede de relacionamentos e nos comprometemos com o repertório a ser estudado.

É fundamental nos conhecermos, lembrar do perfil que foi traçado no Projeto Pedagógico da Escola e ter presente as necessidades específicas que se farão efetivas durante os momentos de estudo. Para estarmos presentes, mesmo em exercícios virtuais, a aproximação poderá se dar pela acolhida que, emocionalmente se mostraria graficamente, imagetivamente, edificando pontes, aproximando mundos, nos reconhecendo nesses espaços, e valorizando o tempo em estarmos conectados. E considerando que tudo passa pelo diálogo que se estabelece em uma língua: sinalizada ou oralizada (SOUZA, 1998). Daí a importância de, antes da discussão pedagógica, a língua ter um lugar assegurado na comunicação, dentro dos espaços escolares.

Ampliar a percepção que temos pelo que sabemos e pelo que aspiramos conhecer, virá pela imaginação, pelo desejo, aceitando desafios criativos que nos coloquem nas redes pelos afetos que nos fortalecem. As plataformas, como simbolicamente são nomeadas, são esses caminhos entre as pessoas e que se ampliam e nos levam longe! A partir delas, os aplicativos oferecem mais e mais possibilidades de personalização, quase espelhando nossos fazeres. Há um monitoramento a ser conhecido e, sempre que possível, escolhido em permanecer ou dele fugir. A tradução em Libras está se ampliando. O espaço do surdo para o aprendizado vai além da escrita em Língua Portuguesa, mas, impreterivelmente, passa por ela. E, para isso, aprender não poderá ser traumatizante.

Os professores podem usar a tecnologia em suas aulas incentivando estudantes surdos a se tornarem produtores e protagonistas de sua própria aprendizagem, fugindo do lugar de apenas receptores. A interface na entrega de um conteúdo (pelo menos parte dele) em um ambiente virtual de aprendizagem, pede modificações para que não seja compreendido como um trabalho monótono, repetitivo, cansativo e ineficaz. Falar e escrever sobre tópicos semelhantes para aulas diferentes, em planejamentos colaborativos, se mostram investigativos em um mapeamento cujo foco está em atividades criativas, investigativas, colaborativas, como o pedem no mundo em que ora vivemos. Atividades provocadoras, com orientação, multiplicação de questionamentos, dúvidas instigantes à pesquisa, aprofundamento e verificação das fontes das informações para a sua contextualização, mostrará o protagonismo na Educação.

As plataformas estão sendo pensadas para terem maior adaptabilidade, serem mais intuitivas e que possibilitem acompanhar o progresso de cada estudante, oferecendo alternativas e permitindo que seja em um processo colaborativo na construção de uma interface para o aprendizado. A alfabetização transcendeu e muito a ideia de que aprender a ler era para o que ia escrito em cadernos, a lápis ou canetas. Aprender a ler o mundo (FREIRE, 2011; FREIRE, 2015) é decodificar as imagens, os sons, as letras e agora, o algoritmos, as intervenções, as relações que vão se estabelecendo com os pontos que vamos juntando.

A possibilidade dos estudantes visualizarem o percentual de conclusão de cada estudo ou atividade e outras estatísticas sobre seu desenvolvimento, é também passar a ler o mundo dos gráficos e dos números a que somos medidos diariamente pelo que fazemos, compramos, dirigimos nossa mobilidade e somos observados pelos localizadores nos diversos dispositivos

ou aplicativos que utilizamos. A possibilidade de acompanhar em quais assuntos somos proficientes, onde temos dificuldades e precisamos de apoio, precisa ser pauta de conversa para que não se torne obsessão ao controle. Quando o professor e o estudante podem visualizar os avanços e dificuldades, novos planejamentos podem ser traçados coletivamente, em diálogo, colaborativamente.

De plataformas cada vez mais personalizadas a objetivos que transcendem bases padronizadoras do currículo, a língua de um mundo poliglota está entre os falares na escola. A língua que o estudante surdo utiliza ainda não foi substituída por intérpretes digitais, embora possam oferecer sinais que completem frases e viabilizem ampliar nosso vocabulário. Mesmo com os cuidados da Saúde com implantes cocleares e aparelhos auditivos externos de tecnologias que avançam em capacidade e diminuem em tamanho, ter uma língua para a comunicação é fundamental, junto com as condições para uma vida que sobreviva dignamente.

### 3 ESTUDANTES SURDOS: O QUE TÊM DE DIFERENTE?

Quando a diferença fica entre professor e estudante que conversam por terem línguas que se falam, há boas possibilidades de compreendermos a inclusão como um direito que esteja sendo respeitado. Uma língua, como acontece com o surdo, mostrando uma diferença que dá a particularidade de nossa condição de vida, não pode ser motivo pela desvantagem nos direitos conquistados: educação, alimentação, habitação, respeito, cidadania e todas as outras circunstâncias sociais que nos protegem. Essas condições não podem figurar a diferença que segrega.

A língua que falamos é nossa maior riqueza. A escola é um lugar importante de aprendizado e instrumentalização dessa língua. Para o mundo que se abre em janelas virtuais, aproximando idiomas, as diversas línguas de sinais também passam a ser repertório de comunicação a ser aprendido. A língua de sinais para ouvintes é possibilidade de aproximação às comunidades surdas. A língua de sinais para surdos é viabilidade política de cidadania. Discussões como essas, pareciam ser campo vencido e ainda não o são.

Para além das facilidades com intérpretes virtuais, a presença de intérpretes em escolas, espaços de saúde e da comunidade social, não passa mais pela sorte e caridade de alguém que aprendeu a tradução e interpretação. A volta de concursos, conquistados (BRASIL, 2010), terá nova luta a ser encorajada, posto que a terceirização para a contratação de Intérpretes foi motivada em lei (BRASIL, 2021). Não sem manifestar imediatamente o descontentamento, a Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-Intérpretes de Língua de Sinais - Febrapils desaprova, apontando o que ainda não estava corrigido com os concursos, mas em vias de se alcançar (FEBRAPILS, 2019). A extinção dos “cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público” (BRASIL, 2019) foi uma grande perda!

Quando estamos com bandeiras de luta por reconquista ao direito à educação, o direito à compreensão e aprendizado de uma língua em sua complexidade passa, inevitavelmente, pela condição material e humana de apoio. Se hoje o mundo digital figura como prolongamento de nossa condição de comunicação, não podemos seguir deixando para trás, ao lado, indiferente, quem nem toca o mundo virtual além de um dispositivo móvel com uma parca rede de dados móveis e gratuitos oferecidos por grandes redes de comunicação. Por aí passa uma educação, mas que já sabemos para onde vai direcionada. Que a língua seja respeitada como fundamental à dignidade (BRASIL, 1990) e se renove diariamente este direito!

## 4 UMA ESCOLA PARA O SÉCULO QUE INICIA DEPOIS DE MAIS UMA PANDEMIA E MAIS UMA GUERRA: CONSIDERAÇÕES

Estamos inaugurando um tempo que dá chances de reinício ao passar por mais uma pandemia e uma guerra, dentre as tantas que atravessaram o século XX, ainda tão próximas de nós! As lições, ainda nem bem assimiladas, apontam, reforçando para os aprendizados que se modificam por exercitar o diálogo, posto as tantas imagens que deixaram marcas para a memória. Temos artefatos e dispositivos que nos possibilitam construir o que sonhamos e reconstruir o que destruímos. Mas a sua viabilidade está pelas conquistas perdurarem mais que a efemeridade de um dia de manuseio.

Aprendemos línguas como os navegadores que ousaram sair de suas comunidades para saber o que tinha em outros mundos. Podemos aprender a Língua de Sinais dos surdos que estiverem conosco e irmos muito mais longe! Os cegos têm leitores digitais e a acessibilidade parece uma conquista que acreditamos ter instituído para o nosso tempo. Tais conquistas precisam ser reafirmadas diariamente em nossas ações educativas: ainda são muito frágeis e nas mãos de poucos - somos próximo de oito bilhões de pessoas na Terra e a fragilidade dos últimos dois anos da pandemia de Covid-19 assolou índices aterradores ao que pensávamos ter alcançado para a dignidade humana.

A escola tem esta função de encorajar as mudanças necessárias. Tanto nos foi dito que a tecnologia teria que entrar nas escolas que, mesmo sem a vontade política de prover bons sistemas aos estudantes nas escolas públicas, a multiplicidade proliferou em ofertas para o consumo da Educação como mercadoria. Durante o tempo das atividades remotas ampliaram as significações de trabalhar e estudar a partir das possibilidades de busca por informações e produções em muitas línguas, bem mais longe do que antes era feito. Aportamos em um novo cenário e nós, profissionais na e da educação, estamos por compreender e gerenciar este lugar.

Os professores estão com pautas de temas antigos, mas renovados na sua argumentação pela importância que lhe compete. Trazemos em nossas mãos dispositivos móveis que passamos a alcançar como forma de comunicação à geração a ela nativa ou a ela reconhecida. A abertura à tecnologia é contagiante, mas que seja crítica e que não entregue a vida pelo tem-

po que nos exige à sua disposição. Viajemos por suas plataformas como pelas pontes entre as riquezas culturais dos povos, sem deixarmos de ver a quem por ela foi roubado e não tem sua forma de vida preservada dignamente.

A educação inclusiva que acreditamos ser possível vem cheia de pedidos para a acessibilidade que precisamos. Temos ideias e instrumentos para a sua viabilidade. Sejamos tomados de coragem e vontade de uma coletividade na educação para que chegue a todos. Novos tempos são inaugurados pelas ações diárias que podemos produzir. Depois, que sejam muito divulgadas por essas redes que transitam por tantas plataformas que giram o mundo, saem e dão voltas em torno dele. Tomemos o lugar de navegadores conscientes e críticos deste tempo que nos deu sua data para a história que escrevemos, lemos e contamos em marcas digitais e virtuais, remotas e reais.

## REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**. Porto Alegre: Penso, 2018

BRAMBILLA, Sebastiani Stamm Hirsch. **A Formação Continuada em uma Escola de Tempo Integral de Mato Grosso**. 2022, 94p. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari, Univates, Lajeado/RS, 2022.

BRASIL, **Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005**. Regulamenta a Lei no 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em 05 de setembro de 2022

BRASIL. **Decreto nº 10.185, de 20 de dezembro de 2019**. Extingue cargos efetivos vagos e que vierem a vagar dos quadros de pessoal da administração pública federal e veda a abertura de concurso público e o provimento de vagas adicionais para os cargos que especifica. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.185%2C%20DE%20%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019&text=Extingue%20cargos%20efetivos%20vagos%20e,para%20os%20cargos%20que%20especifica](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D10185.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%2010.185%2C%20DE%20%20DE%20DEZEMBRO%20DE%202019&text=Extingue%20cargos%20efetivos%20vagos%20e,para%20os%20cargos%20que%20especifica). Acesso em 19 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394/1996, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em 05 de setembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010**. Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112319.htm). Acesso em 21 de outubro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 14.195, de 26 de agosto de 2021.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete público. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2021/Lei/L14195.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2021/Lei/L14195.htm). Acesso em 19 de dezembro de 2022.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990.** Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em 28 de dezembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Regulamentada pelo Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Brasília, DF: 20 dez. 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Lei Nº. 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS e dá outras providências. Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em 05 de setembro de 2022.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber às práticas educativas.** 1. ed. São Paulo, SP : Cortez, 2013.

FEBRAPILS. **Nota da Febrapils sobre decreto nº 10.185.** 27/12/2019. Disponível em <https://blog.febrapils.org.br/nota-da-febrapils-sobre-decreto-no-10-185/> Acesso em 19 de dezembro de 2022.

FREIRE, Ana Maria Araújo. **A leitura do mundo e a leitura da palavra em Paulo Freire.** In: Cad. Cedes, Campinas, v. 35, n. 96, p. 291-298, maio-ago., 2015. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/7DgKZW4TQjBFXd9BTnvrQwv/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 17 de outubro de 2022.

Freire, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 58. ed. São Paulo, SP: Paz & Terra, 2019.

FREIRE, Paulo: **A importância do ato de ler.** 51 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MORAN, José. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** Disponível em: [https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias\\_moran1.pdf](https://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/metodologias_moran1.pdf) . Acesso em: 05/09/2022.

PIMENTA, Selma Garrido. (Org). **Saberes pedagógicos e atividade docente.** São Paulo: Cortez, 2005.

SKLIAR, Carlos (Org.). **Atualidade da Educação Bilíngüe para Surdos: Interfaces entre a Pedagogia e Linguística.** v. 1. Porto Alegre/RS : Ed. Mediação, 1999.

SOUZA, Regina Maria de. **Que palavra que te falta? – Linguística e educação: considerações epistemológicas a partir da surdez.** São Paulo : Martins Fontes, 1998.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.





INVESTIGAÇÕES SOBRE  
A EDUCAÇÃO FÍSICA  
ESCOLAR NO PERÍODO  
DE PANDEMIA



# AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA NÃO PRESENCIAIS NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APRENDIZAGENS A PARTIR DA PANDEMIA DE COVID-19

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>1</sup>

Macgregor Baumgarten<sup>2</sup>

Elzanira Sousa de Oliveira<sup>3</sup>

Claudionor Nunes Cavalheiro<sup>4</sup>

O ano de 2020 foi diferente em todo o mundo. A pandemia provocada pela Covid-19 afetou todos os setores da sociedade. Apesar dos avanços científicos, da ampliação da produção e do compartilhamento de informações, acentuados pela *Internet*, voltamos a sentir que ainda há situações em que o domínio da natureza, desejo da ciência moderna, escapa das nossas mãos. O Coronavírus fez a humanidade recolher-se, não só em seus domicílios, mas também na tomada de consciência da fragilidade da espécie humana. Por outro lado, a crise também leva à superação. Atitudes de cooperação e de solidariedade ganharam força na busca pela vacina, na ajuda às classes sociais economicamente desfavorecidas e a pessoas com a saúde debilitada (NEUENFELDT; SCHUCK; PAVAN, 2022).

Evidenciamos também que o ser humano, que, predominantemente, é definido pela sua capacidade de pensar, sente falta da relação física com o outro, da troca de afetos que foi limitada pelo distanciamento físico, medida de proteção à saúde orientada pela Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020). Com certeza, nos damos conta de que somos muito mais que razão, somos também carne, como nos lembra Le Breton (2013).

Não sendo possível a presença física em muitas das atividades cotidianas, houve a necessidade de, coletivamente, encontrar outros caminhos, de inventar outras formas de nos relacionarmos, de trabalhar, de ensinar... Como nos diz Santin (1993), “o homem é um ser

---

<sup>1</sup> Universidade Vale do Taquari – Univates, Professor Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Curso de Educação Física, derlijul@univates.br

<sup>2</sup> Universidade Vale do Taquari – Univates, bolsista de iniciação científica e acadêmico do curso de Psicologia.

<sup>3</sup> Mestre em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari – Univates.

<sup>4</sup> Universidade Vale do Taquari - Univates, Doutorando em Ensino, claudionor.c@universo.univates.br

vivo dotado de liberdade; por isso, ele se inventa e cria a si mesmo, não como um indivíduo isolado, mas num contexto social” (SANTIN, 1993, p. 60).

Nesse âmbito, a cibercultura, amplamente discutida há mais de duas décadas por autores como Lévy (2010), se fortaleceu. A pandemia acentuou o uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs). Mesmo os mais resistentes às novas tecnologias digitais revisaram suas concepções diante da impossibilidade de realizar encontros físicos e presenciais. O uso das tecnologias digitais foi a alternativa encontrada para dar continuidade à educação formal, em escolas e universidades.

Quanto à educação formal, na Educação Básica, em todas as etapas de ensino, as aulas presenciais foram canceladas. O Ensino Superior presencial também adotou a mesma conduta, suspendendo-as. Contudo, o desejo de continuar com o calendário escolar/acadêmico foi manifestado pelas instituições de ensino. Nesse sentido, como dar conta dos processos de ensino e de aprendizagem em meio a uma pandemia global?

Uma alternativa foi o uso de TDIC, isto é, ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), de modo síncrono ou assíncrono, tais como o *Moodle* ou *Google Classroom*; o uso das redes sociais, tais como o *Facebook*, o *Instagram* ou aplicativos como o *Whatsapp*. Os que não tinham acesso à internet puderam retirar atividades impressas elaboradas pelos professores, na escola, para realizá-las em casa, sozinhos ou com o apoio de familiares.

Nesse contexto, este capítulo traz resultados da pesquisa que realizamos com o propósito de investigar a caminhada que ocorreu em 2020 e 2021, quanto ao ensino do componente de Educação Física (EF), nos Anos Finais do Ensino Fundamental, em escolas da rede municipal de ensino do Vale do Taquari, RS, Brasil. Novas metodologias de ensino foram experimentadas, professores e estudantes vivenciaram um novo contexto educativo e, nesse sentido, esse conhecimento construído necessita ser sistematizado e compartilhado com vistas à melhoria da qualidade do ensino.

Inicialmente, apresentamos como a escola e professores se movimentaram a partir do cancelamento das aulas presenciais, inquietações, angústias e caminhos trilhados. Na continuidade, o olhar recai sobre a Educação Física escolar, as estratégias de ensino e como se dá o retorno ao ensino presencial. Adentrar nas instituições de ensino, ouvir equipes diretivas, dar voz a professores de Educação Física e alunos nos auxiliou a conhecer possibilidades e limites do uso das TDICs na formação dos alunos, no que diz respeito às práticas corporais.

## 1 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esta pesquisa é qualitativa, que, conforme Bogdan e Biklen (1994) tem como principais características ser descritiva, as informações são obtidas no contato direto do pesquisador com o contexto estudado e são analisadas de forma indutiva, enfatiza mais o processo do que o produto e a análise se preocupa em apreender os significados dos participantes referente ao tema de estudo. Essa abordagem de pesquisa possibilita ao investigador a descrição do

fenômeno tal como ele se apresenta em toda a sua complexidade e em seu contexto natural, no caso desta pesquisa, na escola.

O *lôcus* do estudo foi uma rede municipal de ensino do Vale do Taquari, RS, Brasil. A rede é constituída de 13 escolas, onde atuavam, em 2021, oito professores de EF, nos Anos Finais do Ensino Fundamental. A pesquisa ocorreu em duas escolas, definidas a partir de diálogo dos pesquisadores com a Secretaria de Educação do município, tendo como critérios de escolha a necessidade de os professores de EF terem atuado em 2020 e se manterem em 2021 nas funções, bem como disponibilidade e interesse em participar da pesquisa. Foram excluídos da investigação professores de EF que não atuaram com os Anos Finais do Ensino Fundamental em 2020 ou 2021 e gestores que não exerceram a função administrativa desde o início da pandemia.

Das duas escolas participantes, no primeiro momento da produção de informações, participaram a equipe diretiva das escolas e quatro professores de EF dos Anos Finais do Ensino Fundamental, dois de cada escola. Todos aderiram voluntariamente à pesquisa. A produção de informações ocorreu através de entrevistas semiestruturadas (BOGDAN; BIKLEN, 1994), desenvolvidas de forma presencial, com agendamento prévio, em sala reservada na escola. As questões norteadoras relacionaram-se aos objetivos do estudo, tais como: alternativas didático-pedagógicas a partir do impedimento de aulas presenciais; uso de tecnologias digitais; tomada de decisões no contexto escolar, frente ao ERE; a forma como ocorreram as aulas de EF; os primeiros movimentos de retorno à presencialidade. As entrevistas iniciaram no mês de junho de 2021, período em que as escolas estavam retornando às aulas presenciais de forma escalonada, ou seja, metade de cada turma vinha para a aula presencial e a outra metade permanecia em casa, realizando atividades impressas disponibilizadas pelos professores. As entrevistas foram gravadas, transcritas e encaminhadas para o *e-mail* de cada uma das escolas, que disponibilizaram o texto para os entrevistados revisarem, ratificarem ou fazerem algum ajuste que julgassem necessário. Após esses trâmites, as informações foram utilizadas na pesquisa.

Nas etapas seguintes da pesquisa, ainda em 2021, que teve enfoque na percepção dos alunos, retornamos às escolas para a realização de grupos de discussão com os estudantes, um grupo com cada escola. Os participantes foram 30 estudantes dos Anos Finais do Ensino Fundamental, 15 de cada escola. Optou-se por cinco estudantes de cada um dos seguintes anos: 7.º, 8.º e 9.º Anos. O 6.º Ano foi excluído, pois esses estudantes estavam, em 2020, no 5.º Ano, isto é, não faziam parte dos Anos Finais. Quanto à escolha, eles foram definidos em conjunto com a direção da escola e professores de EF, tendo como critério a participação efetiva nas aulas, no período da pandemia. A escolha pelos Anos Finais do Ensino Fundamental deve-se pela disponibilidade da rede municipal de ensino em participar da pesquisa e pelo fato de os estudantes já terem autonomia no uso de recursos tecnológicos digitais, tais como o celular e o *notebook*, recursos utilizados no ERE.

Em 2022, em nova etapa, definimos uma turma dos Anos Finais de cada escola, um 6.º Ano de uma escola e um 9.º Ano de outra, das quais observamos aulas de Educação Física,

no período de março a junho de 2022 no sentido de compreender como estava ocorrendo o retorno às aulas presenciais, assim como quanto ao uso de tecnologias digitais. Também, nesse período, fez-se nova entrevista com os professores de Educação Física e um grupo de discussão com cada uma das turmas.

Os grupos de discussão, conforme Godoi (2015) estabelecem uma relação dialógica entre pesquisador/moderador e investigados, permitindo que emergja o processo grupal de conversação que dará lugar a uma posterior análise do discurso. Ele foi conduzido por dois pesquisadores que trouxeram temas para o diálogo, distribuídos em cinco blocos: Estudar em casa; Escola e Ensino Remoto; Educação Física no Ensino Remoto; Retorno à presencialidade; Ensino remoto e Educação Física: potencialidades.

Quanto à análise das informações, optou-se pela análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016), que é um processo de desconstrução e reconstrução de novos textos a partir da interpretação de enunciados discursivos, com o objetivo de atingir uma compreensão mais elaborada dos discursos no interior dos quais foram produzidos. A partir da análise textual, foram identificadas unidades de análise relacionadas aos objetivos da pesquisa, das quais emergiram seis categorias: desafios, incertezas e primeiros movimentos frente à pandemia; aprendendo no peito, na raça e na coletividade; o retorno à presencialidade: a importância da Educação Física escolar<sup>5</sup>; didática da Educação Física; lugar da escola e do professor e, para além da saúde e da socialização.

Quanto aos cuidados éticos, todos os cuidados para preservar a confidencialidade das informações foram tomados, bem como foram esclarecidos os possíveis riscos, desconfortos e benefícios. A Secretaria de Educação do município autorizou o estudo mediante a assinatura da Carta de Anuência. Os membros da equipe diretiva e professores de EF autorizaram o uso das informações mediante a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Na divulgação dos resultados, os nomes das escolas, dos membros da equipe diretiva e dos professores não são divulgados. Utilizamos os seguintes termos para nomeá-los: direção da escola A; coordenação pedagógica da escola A; direção da escola B; coordenação pedagógica da escola B; professor 1 e professor 2, para os que atuam na escola A; professor 3 e professor 4, para os que atuam na escola B; Aluna 1 Grupo de Discussão (GD) Escola A; Aluno 1 Grupo de Discussão (GD) Escola B...

---

<sup>5</sup> A partir da metodologia esse capítulo apresenta um texto já publicado em periódicos científicos. As categorias “desafios, incertezas e primeiros movimentos frente à pandemia; aprendendo no peito, na raça e na coletividade; o retorno à presencialidade: a importância da Educação Física escolar” encontram-se publicadas em artigo na revista Linhas Críticas, disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/44216>. As categorias “didática da Educação Física; lugar da escola e do professor e, para além da saúde e da socialização”, encontram-se publicadas em artigo na revista Didática Sistemática, disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/14282>

## 2 DESAFIOS, INCERTEZAS E PRIMEIROS MOVIMENTOS FRENTE À PANDEMIA

A pandemia da covid-19 surpreendeu todo o mundo e não foi diferente no contexto escolar. Incertezas, medo, dúvidas acerca do que fazer foram os primeiros sentimentos. Não se tinha ideia da dimensão, nem previsão de quanto tempo ela poderia durar. Por essa razão, a direção da escola A menciona que as aulas foram suspensas no dia 19 de março de 2020 e, até 23 de abril, a escola ficou aguardando para ver o que aconteceria. Contudo, “[...] ninguém esperava que ficasse tanto tempo sem aula presencial, sem o retorno dos alunos”. A coordenação pedagógica da escola B acrescenta que foi “tudo muito assustador e não se sabia, pensou-se que ficando 15 dias se retornaria”.

O grande desafio apontado pelas equipes diretivas foi pensar numa forma de ensino que não seria mais presencial, que não ocorreria na escola enquanto local de aprendizagem, de trocas, “[...] não era mais o físico, não eram mais as quatro paredes [...] isso envolveu semanas, assim, até o município conseguir se organizar dentro de um sistema para retornar aos poucos às aulas no ensino remoto” (coordenação pedagógica, escola A).

Sibilia (2012), antecipadamente, na obra *Redes ou Paredes*, discute a escola frente ao avanço das tecnologias digitais, destacando que as paredes escolares já estavam sendo corroídas há mais tempo, desde a exploração da imagem pela televisão. Dessa forma, ela ressalta que a escola precisa redefinir o seu papel na sociedade da informação, olhar para a presença das tecnologias digitais na vida dos alunos, não apenas como elementos de dispersão, mas ensiná-los a aprender, a partir do acesso às informações disponíveis em rede. Nesse sentido, entendemos que, se esse processo estivesse acontecendo, as escolas do estudo não sentiriam a brusca migração do ensino presencial para o remoto.

À medida que se percebia que a pandemia continuaria e junto com ela as restrições ao ensino presencial, inicia-se o processo de estruturação de uma proposta de continuidade das aulas, porém, com algumas dificuldades. “A Administração Municipal, junto com a Secretaria de Educação, começaram a pensar num modelo para voltarmos a ter aula de uma forma ou de outra [...] encontros virtuais, aulas *on-line* [...] famílias que não têm acesso à *Internet*” (direção, escola A). A realidade das famílias em relação ao acesso à *Internet* é apontada como um entrave que mereceu a atenção das escolas:

É, a gente se deparou, assim, com famílias com *Internet*, com condições tranquilas de acompanhar as aulas *on-line*, outras sem *Internet*, outras, assim, 85% das nossas famílias só tinham um celular em casa, daí tinha família com dois, três filhos [...]. (direção, escola A)

Outrossim, também se “deparou com situações que o professor nem tinha *notebook* [...] Então, assim, foram um monte de impasses, né, a gente teve que se adaptar” (direção, escola A).

A pandemia, de acordo com Cunha *et al.* (2020), desvelou a realidade brasileira, mostrando um país altamente desigual, com graves problemas a serem enfrentados, como a erra-



dicação do analfabetismo e/ou a elevação do nível de escolaridade da população brasileira, a melhoria no processo formativo do professor da Educação Básica e a diminuição da pobreza. Além disso, não podemos deixar de destacar que as disparidades de condições de acesso às tecnologias digitais, em tempos de pandemia, dificultam aos estudantes, a participação às aulas e, conseqüentemente, o acesso ao conhecimento. Godoi *et al.* (2020, p. 99) também mencionam que a precariedade de condições para o uso da tecnologia e a conectividade com a *Internet* “podem gerar ainda mais desigualdade em termos de desempenho escolar entre alunos de escolas particulares e de escolas públicas, ou mesmo entre alunos de escolas públicas que têm acesso às TDICs e aqueles que não têm”.

Contudo, o uso das tecnologias digitais foi o caminho escolhido. As escolas optaram pelos recursos do *Google for Education*, principalmente o *Google Classroom*, como ambiente virtual de aprendizagem e, gradativamente, foi incorporando *Meets* virtuais. E, [...] às famílias que não tinham acesso à *Internet*, eram oferecidas atividades impressas” (direção, escola A). A opção por tecnologias digitais ocorreu em todas as áreas de conhecimento, não sendo diferente em outros Estados brasileiros. Por outro lado, o tipo de tecnologia digital utilizada difere. Por exemplo, na região Norte do Brasil, diferente do presente estudo, o uso do *WhatsApp* foi a alternativa possível para a continuidade do ensino, conforme foi constatado por Negrão e Neuenfeldt (2022), que investigaram como ocorreram as aulas do primeiro ano do Ensino Fundamental, numa Escola Pública Municipal em Santana, no Amapá.

Questionados a respeito do uso do aplicativo *WhatsApp*, os professores informaram que não o utilizaram. Somente a equipe diretiva o utilizou como recurso para contatar as famílias, a fim de evitar sobrecarga de atividades para o professor:

A gente decidiu aqui só pela direção usar, porque o professor, ele tem muitas turmas e ele tem que dar conta do *Classroom*, do planejamento coletivo, mais daquele aluno que tá no remoto, que tá entregando as atividades, então o *WhatsApp* é mais a direção que tem contato com as famílias e, se o professor precisa, a direção encaminha um recado então para as famílias (coordenação, escola A).

Moran et al. (2013) ressaltam que, na última década, potencializou-se o uso das tecnologias digitais, tais como os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), a exemplo do *Moodle*, e as tecnologias abertas, como os *blogs*, *podcasts*, *wikis*..., no ensino, seja na Educação a Distância (EaD) ou em modelos híbridos, que mesclam o presencial e EaD. Porém, na Educação Básica, foi durante a pandemia que o uso das tecnologias digitais se acentuou, pois foi a alternativa escolhida e recomendada para manter uma relação mais próxima com os alunos, bem como para proteger-se do risco iminente de contágio do coronavírus, através da interação física com outras pessoas.

Direção, professores, alunos e familiares mantiveram-se conectados, predominantemente, através das tecnologias digitais, o que demandou a formação da equipe diretiva e dos professores, proporcionada pela Secretaria de Educação, como menciona a direção da escola A:

A gente teve que dar apoio às famílias, para tudo, para eles era, assim, sinceramente, assim, isso era grego, né [...] Logar, ter um e-mail, então, sabe, todo aquele trabalho, assim, de criar e-mails, para todos os alunos, até que chegava até as famílias.

A coordenação pedagógica dessa escola reforça a necessidade permanente de a escola auxiliar as famílias em relação ao acesso aos ambientes virtuais: “Tem algumas famílias agora [2021] ainda pedindo: ‘qual é o e-mail do meu filho’; né, que a gente tá há um ano, né, trabalhando com [...]” (coordenação pedagógica, escola A).

Barros e Vieira (2021) comentam que as escolas tiveram que reinventar seus métodos de ensinar, aderindo integralmente aos meios digitais, o que, para muitos, além de envolver questões de aprendizagem, trouxe empecilhos emocionais. Houve a necessidade de pais e professores disporem e acessarem as plataformas digitais, para que os filhos e alunos acompanhassem as aulas e realizassem as atividades propostas.

Ainda, no tocante à forma como a escola se movimentou com relação às restrições da pandemia, a rede de ensino investigada fez planejamentos coletivos por área de conhecimento, compartilhando o planejamento das aulas e as experiências vividas pelos professores nas práticas pedagógicas. Na próxima categoria, aborda-se a forma como ocorreu o desenvolvimento das aulas de EF.

### 3 APRENDENDO NO PEITO, NA RAÇA E NA COLETIVIDADE

A crise provocada pela pandemia, num primeiro momento, assustou, uma vez que a sensação era de estarmos de mãos atadas frente a algo para o que não se vislumbrava uma solução a curto prazo. Santos (2020, p. 1) menciona que, “no sentido etimológico, a crise é, por natureza, excepcional e passageira e constitui a oportunidade para ser superada e dar origem a um melhor estado de coisas”. Não entendemos que a pandemia seja um fato positivo; contudo, há de se olhar para o contexto escolar no sentido de perceber o que foi construído em cada escola para dar continuidade ao ensino.

O uso das tecnologias digitais no contexto educacional brasileiro, tais como AVA, já tem uma caminhada na educação brasileira, mas é a realidade do Ensino Superior, a partir da crescente expansão do Ensino a Distância. Na Educação Básica, o ensino é presencial. As tecnologias digitais vêm sendo experimentadas, mas ainda são vistas com certo preconceito pelo fato de “dispersarem” os alunos da aula, conforme menciona Sibilia (2012).

Todavia, quando foram suspensas as aulas presenciais em função da pandemia, passou-se a ter um outro olhar para as tecnologias digitais, que não faziam parte da rotina pedagógica dos professores de EF, uma vez que esse componente trabalha com práticas corporais e prima pela experimentação corporal. Quanto à presença do uso das tecnologias digitais na formação inicial, o professor 1 menciona: “não lembro de ter tido na graduação alguma aula que me mostrasse caminhos ou que trabalhasse a questão da tecnologia dentro da EF, não lembro”.

Assim, quando as escolas optaram pela adoção do *Classroom*, foi necessária uma formação continuada, promovida pela Secretaria de Educação, para os professores aprenderem a “como usar a plataforma, porque era tudo novo, pelo menos para a grande maioria. Então, o maior auxílio que recebemos foi como utilizar essa ferramenta para as aulas” (professor 1). Porém, o professor 4 pondera que ainda foi necessário buscar conhecimentos por conta própria, experimentar as tecnologias: “muita coisa a gente teve que ir atrás, na raça, no peito, a gente foi se ligando, vai procurando, procurando vídeos no *Google*, vai fazendo, ‘mas como eu faço isso?’ A gente virou *youtuber*, tinha que gravar vídeo...”, “na cara e na coragem”, reforça o professor 3. Gradativamente, em razão de os professores sentirem falta de estarem mais próximos dos alunos, encontros virtuais síncronos pelo *Google Meet* foram incorporados, mas eles ocorriam “duas vezes no máximo, por mês, conforme a turma” (professor 2).

Cabe destacar nas falas dos professores as expressões *na raça, no peito, na cara e na coragem*, pois expressam o enfrentamento das condições adversas ao ensino, no tocante à EFE, entre elas, a formação inicial, que não contemplou o uso de tecnologias digitais nas aulas e a necessidade de apropriar-se delas, além de ser um componente curricular, cujo objetivo, conforme a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é tematizar as práticas corporais da cultura corporal do movimento, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais, no decorrer da história (BRASIL, 2017).

Pesquisa realizada por Godoi *et al.* (2020), com professores de EF, sobre o tema ERE, também evidenciou como desafios ter que lidar com sentimentos de medo, angústia, ansiedade e a necessidade de superar-se em relação à nova forma de ensino, bem como a adaptação às aulas *on-line*, o domínio das ferramentas tecnológicas para o ensino e a dificuldade em encontrar atividades adequadas para o ensino remoto.

Na presente investigação, em cenário muito similar ao apontado pelos autores acima, os professores de EF foram resilientes. A resiliência, conforme Antunes (2003, p. 13),

[...] representa a capacidade de resistência a condições duríssimas e persistentes e, dessa forma, diz respeito à capacidade de pessoas, grupos ou comunidades não só de resistirem às adversidades, mas também utilizá-las em seus processos de desenvolvimento pessoal e crescimento social.

Quanto ao uso dos recursos, semanalmente, eram enviadas atividades através da plataforma do *Classroom*, as quais os alunos realizavam em casa e as postavam semanalmente, sendo a postagem feita “através de fotos, pequenos vídeos, ou, se era uma atividade mais descritiva, às vezes, eles encaminhavam também, ou faziam e nos entregavam depois, no retorno” (professor 2). As unidades temáticas eram definidas no planejamento coletivo e seguiam a BNCC (brincadeiras e jogos, esportes, ginásticas, danças, lutas e esportes de aventura). Quanto à metodologia, de acordo com os professores, por exemplo, eram encaminhados textos com informações sobre determinada prática corporal e uma proposta de vivência, que poderia ser a experimentação ou um desafio corporal que envolvesse alguma habilidade, tal

como equilíbrio, coordenação motora, buscando incentivar a adesão dos alunos por meio de frases motivadoras, tais como: Vamos ver quem consegue fazer?

O uso de imagens e de vídeos foi uma estratégia didático-pedagógica para suprir a falta da demonstração corporal que ocorre na presencialidade, bem como para compensar a necessidade de explicação das atividades:

O que eu achei mais difícil era tudo que eu falo, a gente fala muito na EF, eu tinha que transpor para o papel. Era muito difícil, em uma brincadeira eu explicar, um toque no vôlei eu vou lá e demonstro, explico, então eu tinha que descrever passo a passo, e daí a gente procurava vídeos e adaptações (professor 4).

As adaptações a que o professor acima se refere dizem respeito aos espaços e materiais que os estudantes tinham em casa, conforme eles mencionavam: “‘Ah, mas eu não tenho bola, profe!’ Então a gente vai ter que ver com balão, almofada, tudo a gente teve que ir adaptando” (professor 4). O professor 3 acrescenta que os alunos relatavam dificuldades como: “profe, esse eu não consigo fazer porque não tem espaço”, “esse eu não consigo fazer porque não tenho esse material”. Então, a orientação era usar outro material ou espaço, isto é, usar o que tinham disponível em casa.

Apesar das dificuldades, os professores demonstraram autoria e autonomia na prática pedagógica, fazendo as adaptações necessárias para que os alunos conseguissem realizar as atividades propostas. Entende-se que o professor de EF deve ser um sujeito capaz de “[...] (re)construir, reinventar sua prática com referência em ações/experiências e em reflexões/teorias” (CAPARROZ; BRACHT, 2007, P. 27).

Quanto ao encaminhamento de atividades conceituais, tais como pesquisas sobre algum tema, os professores relataram que “algumas coisas foram feitas, sim. Mas, não foi para frente [...] a gente podia botar ‘pesquise lá as regras do handebol’, mas a gente via que eles iam lá, olhavam duas, três regras e deu, sabe, cansavam [...]” (professor 3). Além disso, “na pesquisa é o copiar e colar, porque eles já estavam ali naquela parte virtual... a gente preferiu dar um resumo e perguntar alguma coisa que demonstrasse o que aprenderam do que eles fizeram. Aqui na nossa frente é diferente” (professor 4).

Referente aos relatos, Sibilía (2012) discute as novas subjetividades das crianças atuais, que crescem num contexto no qual predomina o valor das imagens. Ela destaca que escrever um texto é uma atividade solitária e não faz mais sentido para as crianças da atualidade, pois o tempo delas é da exploração da imagem, da exposição ao público, da exploração da potencialidade dos recursos digitais. Por essa razão, a opção dos professores em solicitar fotos e vídeos em vez de um texto escrito vai ao encontro do perfil do aluno atual, que prefere a linguagem visual, que faz mais sentido para ele.

Constatou-se também que o planejamento coletivo desempenhou um papel extremamente importante para apoiar o professor de EF, na retomada e na continuidade das aulas.

Questões do tipo “o que” e “como fazer”, que estão na base da didática, voltam a ter lugar de destaque. Nesse sentido, como nos dizem Caparroz e Bracht (2007, p. 30), “[...] falar no tempo e lugar de uma didática da Educação Física passa a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica, que é fruto da sua autoria docente”. Acrescentamos à fala dos autores, uma autoria docente sustentada em decisões coletivas.

Nas escolas do estudo, de acordo com os professores, eram feitos três planejamentos, um até o 2º ano, um do 3º ao 5º ano e um do 6º ao 9º ano. O planejamento partia de algum professor e, na sequência, era compartilhado com os demais colegas para análise, discussão e complementação, conforme se constata na fala do professor 2: “[...] sempre que era necessário alterar, modificar, acrescentar alguma coisa, todos estavam livres para poder complementar esse planejamento que ia então para todas as escolas do município” (professor 2). O professor 1 acrescenta:

[...] nós fazíamos dessa forma, discutíamos “vamos fazer tal coisa”, “vamos”. Daí eu montava o planejamento, mandava para os meus colegas e eles comentavam, acrescentavam, se queriam modificar e daí era enviado esse planejamento, mas era assim, discutido em grupo (professor 1).

Percebe-se que o diálogo, a troca de opiniões e o compartilhamento do planejamento foram fundamentais para, ao longo da pandemia, os professores se sentirem amparados na coletividade. Godoi *et al.* (2020) também identificaram que, no período de ensino remoto, entre professores de EF, intensificou-se a colaboração entre colegas. Essa interação auxiliou na adaptação das estratégias metodológicas, sustentada num movimento de ampliação do estudo e de pesquisas, necessários para a elaboração do planejamento do ensino.

De acordo com Terra (2004, p. 162), “para os professores, o trabalho coletivo na escola é uma experiência interessante pelo fato de poderem planejar com um grupo pequeno e discutir coisas mais específicas de seu entorno”. Além disso, em relação à experiência na formação continuada de professores, a autora destaca:

O fato de compartilhar a maneira de dar aula, como as preparavam, como tomavam decisões frente aos alunos a partir de uma determinada atitude, como avaliavam, e até mesmo como reagiam frente a algumas questões político-administrativas possibilitou a vários grupos, organizados coletivamente nas escolas, construir sua identidade profissional, as diferentes maneiras de olhar a profissão, o ensino e eles mesmos, ampliando assim sua inserção, imersão e compromisso no mundo educacional (TERRA, 2004, 162).

Os professores destacam que o planejamento coletivo possibilitou aprender, conhecer e construir novas propostas com os colegas, para o ensino da EF e assim aperfeiçoaram os pla-

nejamientos. O professor 1 menciona: “A experiência que eu tive, eu achei incrível o quanto eu aprendi, o quanto eu mudei minha visão de determinadas coisas por causa desse planejamento coletivo”. O professor 2 reforça: “A gente sempre comentava ‘ah, o que será que o professor da outra escola está trabalhando, como ele trabalha?’ e agora, nesse momento, a gente teve essa oportunidade”.

Terra (2004) destaca que, no processo de trabalho coletivo, deve-se estabelecer um processo de diálogo com a participação de todas as pessoas, que apresentam seus argumentos para chegar a um acordo. Para que isso aconteça, o querer é fundamental e pode ser um processo de aprendizagem social. Nesse sentido, a pandemia gerou o contexto para a aproximação dos professores, enquanto a proposta do planejamento coletivo emerge da Secretaria de Educação, ao orientar que cada área de conhecimento discutisse o melhor caminho para esse cenário.

Dessa forma, um coletivo, como menciona Terra (2004, p. 166), busca, “através de suas reflexões e intervenções, validar suas ações, mas estas somente podem ser validadas e entendidas como coletivas sempre que os acordos não sejam coercitivos”. Não se compreende que houve coerção, pois deu-se autonomia para o planejamento. Em 2021, período de retorno às aulas presenciais, o planejamento coletivo continuou, porém, atendendo as particularidades de cada escola. O professor 3 comenta: “a gente pôde botar a parte da escola, como se diz o diferencial, a gente fez no coletivo o plano de trabalho e depois cada um colocou aquilo que achava ser diferencial da sua escola”.

A busca dos professores por alternativas num momento de dificuldades e de restrições, aliada ao trabalho coletivo, possibilitou que novas possibilidades didático-pedagógicas surgissem. No momento da pesquisa, a escola estava retomando parcialmente as aulas presenciais, com todos os cuidados necessários para a segurança de alunos e professores em relação à covid-19.

## 4 O RETORNO À PRESENCIALIDADE: A IMPORTÂNCIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

No início, o retorno dos alunos ocorreu de forma gradativa em relação à quantidade, isto é, não vinham todos ao mesmo tempo para a escola, para que se respeitassem as normas de distanciamento social. A coordenação pedagógica da escola B esclarece como se deu esse processo:

Desde o dia 28 de abril [2021] nós estamos no escalonado, uma semana eles vêm presencialmente e, por exemplo, amanhã, na sexta-feira, a turma que está aqui 50% leva atividade impressa e vai fazer em casa na próxima semana, quando está remoto [...]. Este ano só tem o material impresso [...]. Não usamos mais *Meet*, encontros virtuais, então esse aluno que está totalmente no remoto, ele só tem a atividade impressa.

Portanto, ao retornar à presencialidade, não há mais aulas *on-line*. Além disso, a “plataforma hoje existe, para material de apoio, se o professor quiser colocar lá um texto, um *link*, alguma coisa” (direção, escola A).

Nesse contexto, as aulas de EF também retornam à presencialidade com 50% da turma e com restrições em relação ao contato corporal e ao compartilhamento de materiais. Uma das dificuldades sentidas pelos professores diz respeito ao distanciamento do aluno em função das aulas remotas, um distanciamento não apenas de espaço, mas também da falta de uma relação mais próxima e da construção de laços afetivos: “A gente não conseguia chegar neles com um papel, atingir eles com um documento no *Word*, eles lendo e fazendo atividades” (professor 3). Essa dificuldade foi ainda maior com os alunos que realizaram as atividades impressas, pois não houve, como mencionado, nenhum contato com o professor, nem mesmo virtualmente.

Em pesquisa realizada com professores de EF no período da pandemia, Machado *et al.* (2020) também constataram ser um desafio ensinar sem a interação e o contato direto com o aluno. Os professores de EF, inicialmente, deram preferência a aulas conceituais, voltadas à história dos esportes, a conhecimentos sobre o corpo e a questões teóricas envolvendo atividades físicas e saúde. À medida que foram se apropriando de estratégias de ensino para as aulas remotas, passaram a ministrar aulas práticas, incentivando os alunos a se movimentarem, a partir de informações e de orientações que os conduziam a realizar práticas de esportes, movimentos de ginástica, brincadeiras ou jogos, entre outras atividades físicas. Contudo, “o que é da ordem da socialização, da convivência com o outro, da compreensão de limites – do que a escola, como a conhecemos, tem se encarregado –, parece não ter lugar neste momento” (MACHADO *et al.*, 2020, p. 10).

O retorno à presencialidade com 50% da turma permitiu ao professor retomar os laços afetivos. “Eles falam o que sentem, o que sentiram depois que a gente descobre o que aconteceu na pandemia” (professor 4). O professor 3 complementa:

Eu nunca aprendi a conhecer tanto o aluno como esse ano, porque sempre tu tinhas 28, agora tu tens 10, tu tens 12, eu nunca cheguei tão perto deles quanto esse ano e entre eles também, eles também estão se conhecendo mais.

Nesse momento de retorno à escola, é importante que o professor lembre o ensinamento de Freire (2016): ensinar exige saber escutar. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala com ele” (FREIRE, 2016, p. 11). Escutar vai além da possibilidade auditiva de cada um, diz respeito à disponibilidade do sujeito que escuta para a abertura à fala do outro, ao gesto, às diferenças, nos diz o autor.

Dessa forma, a partir da escuta, o professor de EF pode pensar suas aulas olhando para as necessidades dos alunos que permaneceram mais de um ano sem estar na escola e com

restrições em relação ao tipo de atividades que podiam ser realizadas na EF, quer pela ausência de colegas para fazer atividades coletivas, quer pela indisponibilidade de acesso a espaços e materiais adequados. Nesse sentido, entende-se que novos estudos são necessários para compreender se o isolamento social tem provocado mudanças na prática pedagógica da EF, no retorno às aulas presenciais.

Nesse estudo, no retorno às aulas presenciais, os professores percebem a necessidade de trabalhar a socialização, a aptidão física voltada à saúde e de resgatar a EF enquanto prática, cuja essência é a experimentação corporal.

Em relação à socialização, conforme os professores 1 e 3:

Tu trabalha [sic] mais no dia a dia de forma presencial, então acredito que esse aluno a distância tu não consegue, são coisas que ficaram para trás, tu não consegue trabalhar com eles porque tu não tem eles perto de ti (professor 1).

Tem muitos que consideram – Ah!, EF não reprova, tu não precisa fazer nada, sabe, aquela coisa, mas se for ver o outro lado, da socialização, da amizade, da saúde, realmente, assim, esse lado que a gente tenta passar para eles, para enxergarem isso, acho realmente muito importante (professor 3).

Nas primeiras aulas desenvolvidas na escola, os professores constataram uma reduzida aptidão física dos alunos, conforme expressa o professor 3, reproduzindo falas dos alunos: “profe, eu não aguento”; qualquer caminhada era “profe, eu não aguento, eu não fiz nada durante a epidemia”, mais de um ano parados. Silva e Silva (2022) destacam que o distanciamento social teve como tendência a diminuição da prática de atividade física e esportiva, o que pode ocasionar o sedentarismo e, conseqüentemente, problemas cardiovasculares e distúrbios psíquicos, como estresse, ansiedade e distúrbio do sono. Contudo, não compete apenas à EF tematizar e buscar soluções para o sedentarismo e a falta de interação social, problemas sociais acarretados pela pandemia.

Durante a pandemia, o isolamento/distanciamento social, as restrições de acesso a espaços públicos como praças e parques e o aumento do uso das tecnologias digitais podem ter contribuído para o que foi evidenciado pelos professores nas primeiras aulas em relação à reduzida aptidão física dos alunos. Por outro lado, a preocupação com o desenvolvimento da aptidão física na EFE nos leva a questionar se estamos conseguindo avançar na construção de uma nova identidade. González e Fensterseifer (2009) fizeram uma provocação ao afirmarem que a EFE encontra-se entre o “não mais” e o “ainda não”. Em outras palavras, afirmam que rompemos com o paradigma da aptidão física e do esporte de rendimento que a legitimava, mas questionam se consolidamos uma EFE crítica tal como se almejou, engajada com a transformação social.

Ao analisar as falas dos professores de EF, percebemos que o paradigma da aptidão física ainda é uma perspectiva forte para legitimar a importância desse componente curricular



na escola: “Nós somos estimuladores do movimento e a gente precisa desse aluno aqui na escola para estimular ele a ter esse hábito da prática, do movimento, da atividade física” (professor 1). Na escola “tem mais motivação, mais estímulo, tem os colegas, o professor, então eles estão em movimento” (professor 2).

Ainda perguntamos aos professores o que poderia ser incorporado às aulas presenciais, em termos de uso didático-pedagógico das tecnologias digitais, cujo potencial é reconhecido, principalmente, na complementação do ensino por meio de vídeos: “Na parte da tecnologia, é mais a parte visual para eles, eu acredito assim, que a gente consegue chegar neles. Às vezes, tu queres mostrar um jogo, uma regra, alguma coisa assim que tu pode [sic] mandar um vídeo antes no grupo” (professor 4). Contudo, entende-se que a essência é o movimento: “Ela ainda é a aula mais esperada, isso eu vou dizer para vocês [...] não adianta, a tecnologia pode ter o vídeo, pode ter o *Meet*, eles querem a gente aqui e a prática é o correr” (professor 4).

Professores e equipe diretiva também manifestam sua satisfação pelo fato de retornarem às aulas presenciais na escola: “Ano passado, a gente sentiu, assim, uma tristeza muito grande, com todo esse espaço, a escola como um todo [...] o presencial é vida para nós, é vida na escola” (direção, escola B); “A gente tá feliz que a gente voltou” (professor 4); “Então, esse ano, quando chamaram, parece que tirou um peso da gente. Voltar para a escola, não tem coisa melhor” (professor 3).

Quanto à EF e seu papel no retorno às aulas presenciais, a coordenação pedagógica da escola B reforça sua importância, ao afirmar que

[...] é um dos componentes curriculares mais amados do 6º ao 9º, isso não há dúvidas, então o que a gente percebeu agora no retorno, desde abril [2021] quando os alunos voltaram: a vida na escola voltou a se manifestar principalmente nas aulas de EF.

Aqui podemos nos reportar ao questionamento de Sibilia (2012): para que precisamos da escola hoje, se vivemos numa sociedade na qual a informação está disponível, acessível, na *Internet*? Após a experiência do ERE, um ensino mediado pelas tecnologias digitais nunca experimentado antes, temos mais subsídios para refletirmos sobre essa questão. A virtualização do ensino não consegue abarcar todas as necessidades de formação e desenvolvimento dos estudantes, uma vez que a escola é mais que o ensino de um rol de temas e conteúdos.

## 5 DIDÁTICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Iniciamos essa categoria, que tem como propósito discutir as estratégias da Educação Física no ERE, compartilhando o entendimento de didática. A didática se remete a questões do tipo “o que” e “como fazer”, contudo, reconhecendo que as aulas fazem parte de um contexto social que deve ser levado em conta, pois a Educação Física possui um caráter po-

lítico-social. Nesse sentido, como nos dizem Caparroz e Bracht (2007, p. 30), “[...] falar no tempo e lugar de uma didática da Educação Física passam a ter sentido quando o professor se percebe como sujeito autônomo e com autoridade para desenvolver sua prática pedagógica, que é fruto da sua autoria docente”.

Adentrando na didática das aulas de Educação Física no ERE, percebemos que as práticas pedagógicas se modificaram ao longo do período da pandemia. Inicialmente, os professores de Educação Física solicitaram atividades (tarefas) no *Classroom*, tais como trabalhos de pesquisa, passando para produção de imagens de movimentos (fotos) e posteriormente vídeos. As falas dos alunos a seguir corroboram com essa análise:

Era um pouco diferente né, tinha algumas vezes em que precisávamos gravar os vídeos né. (GD, Escola B. Aluno 3)

Ou tirar uma foto. (GD, Escola B. Aluna 8)

Mas no começo ela (professora) só dava a atividade, não precisava mandar nada, nem foto, nem vídeo (GD, Escola B. Aluna 4).

Tinha aula de Educação Física que tinha que mostrar, tinha que fazer alongamento (GD, Escola A, aluno 1).

Em relação a solicitação de tarefas aos alunos, Mello, Novaes e Telles (2020), ao fazerem uma análise de possibilidades didático-pedagógicas para o ensino virtual na Educação Física Escolar, destacam que uma das questões preocupantes da forma como as aulas foram conduzidas no período de pandemia diz respeito à descaracterização da sequência didática. De acordo com os autores, a aula deixou de ter início, meio e fim, limitando-se, muitas vezes, à realização de atividades encaminhadas aos alunos, sem contato direto com o professor.

Os alunos ressaltaram o uso de formulários (questionários) nas primeiras aulas do período pandêmico, mas também foram encaminhados vídeos sobre temas ou práticas corporais para serem repetidas, assim como slides, pesquisas teóricas e textos explicativos. Isso se evidenciou nas manifestações do grupo abaixo de discussão:

Às vezes eles botavam umas coisas pra responder (Aluna 3).

Formulários! (Aluna 2).

Mas perguntavam sobre o que? (Pesquisador).

Sobre a matéria, cada matéria era um formulário... (Aluna 2).

É que era por semana, aí cada semana mudava as atividades e mudava as perguntas. (Aluna 3).

Era um vídeo da professora com uma atividade que a gente ia ter que repetir depois. (Aluna 1).

Ou até slides. (Aluna 3).

Foi trabalhada as olimpíadas... (Aluna 1).

Futsal... (Aluna 2).

Salto em distância, salto em altura... muita coisa que a gente praticamente não tinha em aula (antes da pandemia) (Aluna 3).

É, normalmente tinha um texto explicativo e depois tinha atividade pra gente fazer... (Aluna 2, GD, Escola A).

A Aluna 3 ressalta que houve uma mudança na didática da Educação Física em relação ao ensino presencial, mas também em relação ao que se ensinou, quando nos diz “*muita coisa que praticamente não tinha antes*”, principalmente os conhecimentos conceituais sobre as práticas corporais. Machado *et al.* (2020) em pesquisa realizada com professores de Educação Física durante a pandemia de Covid-19, constataram que a Educação Física acompanhou os demais componentes curriculares quanto à forma de continuar com as aulas, dando ênfase no ensino de saberes conceituais em detrimento de saberes corporais e atitudinais.

Nesse sentido, na presente pesquisa, os professores iniciam trabalhando com a dimensão conceitual, explorando leituras, elaborando formulários, mas percebem que necessitam envolver mais os alunos com os temas e conseguir vê-los fazendo as práticas corporais propostas, como menciona a aluna 8: “*Aí eles viram que a gente não tava fazendo e começaram a pedir foto e vídeo*” (GD, Escola B). Por isso, a solicitação de imagens (fotos) e vídeos dos alunos movimentando-se, vivenciando as atividades solicitadas. Portanto, constatou-se que não foi trabalhada somente a dimensão conceitual, pois a preocupação com o movimento se fez presente, conforme os alunos mencionaram anteriormente.

Contudo, uma das críticas dos alunos em relação ao ERE diz respeito à dificuldade de entender as orientações das tarefas e quanto ao tipo de *feedback*, “*normalmente era um ok*” (GD, Escola A, aluno 3), que recebiam dos professores. No retorno ao ensino presencial, em relação às dúvidas a aluna 6 menciona: “*Agora fica muito mais fácil de tirar... porque querendo ou não, às vezes com a demora deles (para responder as dúvidas durante o período remoto) a gente acabava deixando a atividade de lado*” (GD, Escola B, Aluna 6).

Esse retorno de recebimento das atividades encaminhada no AVA, com poucos esclarecimentos ou sem destaque para pontos positivos ou a melhorar, foi motivo de descontentamento entre os alunos e pode ter gerado falta de interesse para a realização das atividades. Como resposta, os alunos “postavam algo” para cumprir com a tarefa solicitada, como menciona o aluno 2: “*Eu apenas procurava responder às perguntas da atividade e não realmente entender o conteúdo e hoje eu não me lembro nada [...] do que eu estudei em casa*” (GD, Escola A, aluno 2). Por isso, Mello, Novaes e Telles (2020) mencionam a relevância do diálogo entre professor e alunos nas aulas remotas, seja síncrono ou assíncrono, por meio de *chats*, fóruns, conferências eletrônicas, pois ele é fundamental para o acompanhamento da aprendizagem dos alunos, possibilitando a construção de novas estratégias de ensino.

Nesse sentido, o uso de vídeos foi um recurso didático importante para o ensino da Educação Física. O vídeo possibilita ver o estudante em movimento. Portanto, os professores começam a utilizar vídeos, tanto como forma de apresentar temas de aula, quanto solicitando para os alunos gravarem e retornarem com as atividades propostas:

Eu acho que... fica muito difícil pro professor entender sobre como o aluno fez (a atividade) apenas com foto [...], fica difícil pros alunos porque como é que tu vai [sic] meio que postar uma foto do movimento? Aí eu fiquei pensando: é muito melhor tirar essa possibilidade de foto e apenas colocar vídeos... (GD, Escola A, aluna 2).

Defendemos e concordamos com o potencial didático-pedagógico dos vídeos. Porém, precisamos ampliar o seu uso, pensando numa perspectiva na qual o aluno produz seus vídeos não apenas para cumprir uma tarefa, mas com o propósito de fazer uma análise crítica de determinado tema. Em pesquisa-ação realizada com alunos dos Anos Finais do Ensino Fundamental, Frizzo e Correa da Silva (2018) definiram temas nas aulas de Educação Física, em conjunto com os alunos, que foram norteadores da produção de vídeos. Os autores, evidenciaram que os alunos consideram o uso de vídeos como uma proposta interessante e diferenciada para se aprender, estimulando a pesquisa e também a se envolverem-se com a aula fora da escola.

Neuenfeldt, Schuck e Miorando (2020), também defendem o uso dos vídeos nas aulas como objetos de aprendizagem, que sejam utilizados como desencadeadores do protagonismo dos alunos. Os autores propõem que, ao invés de apenas consumir informações disponíveis na internet, se produza conhecimentos por intermédio da elaboração de vídeos. Isso demanda uma mudança de postura diante das tecnologias digitais, tornando-as parte do processo e não simplesmente ferramentas dissociadas do contexto. Dessa forma, os alunos pesquisam a partir de temas de estudo, compartilham experiências e refletem sobre o quê e para quem produzem os vídeos.

Ainda em relação a produção de vídeos, Dal Forno (2013) defende que uso de vídeos tutoriais pelo professor pode complementar uma explicação dada em sala de aula e espera-se que tal recurso proporcione, também maior interação e colaboração entre os próprios estudantes, ampliando seus conhecimentos. Logo, nos diz a autora, os vídeos tutoriais são importantes ferramentas para aprendizagem e autonomia dos professores, tanto na modalidade a distância quanto no presencial. Eles orientam a criação e a utilização de diferentes recursos, que contribuem na elaboração de atividades mais dinâmicas que podem facilitar a compreensão de um conteúdo específico, a partir de imagens ou animações, com suporte de legenda ou áudio.

Por outro lado, mesmo frente ao distanciamento social que limitou a interação nas aulas, os estudantes reconhecem que os professores manifestavam afeto e preocupação com a saúde deles. Esse cuidado por ser visto no comentário a seguir: *“Eles estavam sempre botando frases ou mensagens carinhosas e a gente teve uma vez, depois que começou o meet, aula de Educação Física, mas nem foi aula mesmo, ela só pediu pra gente fazer as atividades e tomar cuidado”* (GD, Escola A, aluno 3).

Godoi, Kawashima e Gomes (2020, p. 91), que também investigaram a Educação Física Escolar no período da pandemia, ressaltam que ela tem na sua essência a vivência coletiva

de práticas corporais que são fundamentais para a aprendizagem, seja de dimensões conceituais ou procedimentais. Contudo, devido ao isolamento social e ao distanciamento físico, a Educação Física escolar precisou propor atividades individuais, sem contato com o outro ou restrita ao contexto familiar, para serem realizadas em casa. Dos Santos Moreira e Carvalho Junior (2021, p. 119), reforçam essa dificuldade ao afirmar que “os professores de Educação Física, que trabalham com a cultura corporal – do movimento e em movimento – se viram reféns de uma situação angustiante: a impossibilidade de interagir e se relacionar com o corpo desses estudantes em função do distanciamento físico”.

O retorno à presencialidade, na percepção dos alunos, possibilita que a interação se amplie. Essa alegria de poder voltar a ter novamente aula de Educação Física na escola é manifestada abaixo:

Pois é, as pessoas tinham mais a obrigação de uma coisa super chata do que algo que fosse uma motivação, sabe? Nas aulas presenciais, é super divertido. O nono ano tem sexta-feira as aulas, então eu fico tipo “uhull, a gente vai pra quadra (GD, Escola A, aluno 2).

A partir dessa manifestação concordamos com Dávila e Maturana (2009) que afirmam que a educação é um processo de transformação que ocorre na convivência, em espaços relacionais, que serão determinantes para constituir as condições que configurarão os espaços educativos dotando-os de significados. A escola é uma comunidade educativa onde ocorre o conviver. Não são a infraestrutura e nem os recursos tecnológicos que conferem identidade ou qualidade a uma comunidade escolar, mas os seus espaços de convivência. Por isso, a convivência social deve estar no centro do fenômeno educativo. A escola, para Dávila e Maturana (2009), deve primar por uma relação professor-aluno na qual o educando se transforma na convivência com o educador, juntamente com a mudança do próprio educador.

O retorno ao ensino presencial permitiu que fizéssemos também um contraponto sobre o que se aprendeu com a experimentação das aulas no ERE. Os alunos destacam que:

Eu acho que foi bom pra gente criar o hábito de fazer pesquisas e pensar na saúde, se manter em forma. É pra vida isso... E o desejo por conviver, ter mais contato com as pessoas. Contato de longe né? Mas pelo menos não tá sozinho em casa tentando gravar uma coisa, contato visual também (GD, Escola A, aluno 1).

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

A fala do aluno 1, exalta o desenvolvimento do “*hábito de fazer pesquisas*” e a consciência de que estudar exige “*se comprometer*”, conforme a aluna 2, para entender o que se estuda.

Aqui compreendemos a relevância do professor para despertar no aluno o desejo em aprender, exigir dedicação (disciplinar a atenção), amor pelo estudo, como nos dizem Masschelein e Simons (2020). Além disso, não há dúvidas que o ensinar pela pesquisa é uma possibilidade metodológica. Demo (2007) já vem defendendo que o fazer e refazer-se na e pela pesquisa é o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos, tais como a família, a roda de amigos, o ambiente de trabalho etc. “A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 2007, p. 08).

No ERE os alunos tiveram que ser mais autônomos na busca por informações e na construção do conhecimento. Esse movimento é importante de ser destacado, porém, ressaltamos que o encaminhamento de atividades de pesquisa precisa ser bem conduzido. Caso não desperte a curiosidade dos alunos, pode levar a desmotivação, pois, frente ao mundo de informações disponíveis na internet, poderão elaborar e entregar algo apenas para cumprir a tarefa, como evidenciamos nos relatos de alguns alunos nessa pesquisa. E, assim, não há construção do conhecimento. Demo (2007, p. 7) é enfático ao dizer que “a aula copiada não constrói nada de distinto”. O ensino pela pesquisa deve proporcionar a construção e reconstrução permanente do conhecimento, provocando o pensar criticamente e o aprender a aprender.

Dessa forma, a partir dos recursos definidos para o ERE, na percepção dos alunos, limitar a Educação Física ao ensino da dimensão conceitual, por meio da resposta de formulários do *Google*, é limitar a sua especificidade que trata do movimentar-se. A solicitação de imagens (fotos) e vídeos dos alunos vivenciando as práticas corporais, foi uma tentativa dos professores de vê-los em movimento. Contudo, mesmo com essas estratégias didáticas, devido ao distanciamento social, a dimensão atitudinal que trata das aprendizagens que se dão a partir da interação com o outro ficaram à margem. A falta de convivência foi um aspecto sentido pelos estudantes. Isso nos remete a olharmos para a escola a partir da impossibilidade de estar nela enquanto lugar de convivência, assim como para a Educação Física enquanto momento de encontro e de interação com professores e colegas.

## 6 LUGAR DA ESCOLA E DO PROFESSOR

Concordamos com os autores acima quanto à importância da sequência didática, que a aula não se resume a momentos de cumprimento de tarefas ou a mera reprodução das atividades solicitadas pelo professor. Entendemos, assim como Soares *et al.* (2012, p. 87) “[...] a aula como um espaço intencionalmente organizado para possibilitar a direção da apreensão do aluno, do conhecimento específico da Educação Física e dos diversos aspectos das suas práticas na realidade social”. Por isso, é indispensável numa aula, em seus diferentes momentos, o diálogo entre aluno-professor e entre os estudantes, seja na apresentação dos propósitos dela, na definição de acordos, na construção coletiva de conhecimentos e formas de movimentar-se, na avaliação do processo ou na definição de novos acordos.

Entende-se que possibilitar a direção da apreensão do aluno, como Soares *et al.* (2012) menciona, nos conduz a exaltar quem faz a aula acontecer: o professor. A palavra “aula” passa a ser identificada na fala dos estudantes após o início dos encontros síncronos via *Meet*, com a presença do professor: “Tinha aula de EF que tinha que mostrar, que fazer alongamento” (GD, Escola A, estudante 1). Por isso, rebatemos a tendência de pensamento daqueles que acreditam que o ensino é possível sem professor, por conta própria, minimizando a sua importância. Nóvoa e Alvim (2021) comentam que é ilusão acreditar que a escola enquanto ambiente físico acabou e que o conhecimento especializado do professor será substituído pelas tecnologias. O professor é responsável pela construção de um espaço público comum de educação, que se dá na escola, na criação de novos ambientes escolares e na composição de uma pedagogia do encontro.

A importância do professor foi evidenciada quando os estudantes manifestaram a falta dele: “Foi bem difícil, não ter totalmente o auxílio dos professores [...]” (GD, Escola B, estudante 1). Constatou-se também que o distanciamento da relação com o professor no ERE afetou a aula enquanto espaço de trocas, isto é, a pedagogia do encontro foi fragilizada (NÓVOA; ALVIM, 2021), conforme evidenciado nas falas abaixo:

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

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

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

Em ambas as escolas e turmas, houve o entendimento por parte dos estudantes que EF é movimentar-se. Isso nos ajuda a compreender quando o estudante 8 diz que “nada se compara ao presencial”. Por esse motivo, compreende-se que eles não reivindicam o uso das tecnologias digitais nas aulas de EF no retorno as aulas presenciais. Essa é uma particularidade desse componente curricular, diferente de outros, conforme percebeu-se nos grupos de discussão:

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

Estudantes: Não! [Todos entendem que não].

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

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

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

Estudante 4: É que é muito mais legal aqui!

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

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

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

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

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

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

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

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



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

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

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

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

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

## 7 PARA ALÉM DA SAÚDE E DA SOCIALIZAÇÃO

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

A fala do estudante 1 exalta o desenvolvimento do “hábito de fazer pesquisas” e o estudante 2, a consciência de que estudar exige “se comprometer”. Não há dúvidas de que o ensinar pela pesquisa é uma possibilidade metodológica também para a EF. Demo (2007) já vem defendendo, há tempo, que o fazer e o refazer-se na e pela pesquisa é o que melhor distingue a educação escolar de outros tipos e espaços educativos, tais como a família, a roda de amigos, o ambiente de trabalho, etc. “A pesquisa inclui sempre a percepção emancipatória do sujeito que busca fazer e fazer-se oportunidade, à medida que começa e se reconstitui pelo questionamento sistemático da realidade” (DEMO, 2007, p. 08).

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

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

As compreensões dos estudantes aqui apresentadas nos permitem defender a EFE, assim como Masschelein e Simons (2018) defendem a escola. Da mesma forma, nos recusamos a endossar sua condenação. Corroboramos o pensamento dos autores de que a escola é um lugar diferenciado da sociedade; ela, quanto à sua especificidade, oferece a experiência de ser estudante, não de ser filho ou filha, pois suspende os laços de família ou do Estado. “A pragmática da escola é exatamente essa: ela oferece a experiência de ser sem destino, mas de

ser capaz de encontrar seu próprio destino” (LARROSA *et al.*; MASSCHELEIN; SIMONS, 2021, p. 210). E, nesse sentido, a EFE, numa perspectiva crítica, também deve oferecer aos estudantes uma experiência diferente das práticas corporais que fazem na rua ou em clubes. Ela deve tematizar os saberes que os estudantes trazem consigo, com vistas a ampliar a visão de mundo deles, possibilitando-lhes novas vivências, aprendizagens e reflexões.

## 8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino remoto emergencial foi uma experiência que exigiu de todas as áreas do conhecimento, alternativas pedagógicas para que as aulas continuassem. Com a Educação Física não foi diferente. Evidenciamos um movimento das escolas e professores no sentido de proporcionar o melhor ensino possível, a partir das condições físicas e materiais existentes, o que ocorreu por meio do uso de tecnologias digitais e materiais impressos para os alunos sem acesso à *Internet*. O ensino desenvolvido é resultado do esforço coletivo, da Secretaria de Educação, das equipes diretivas das escolas, dos professores, familiares e alunos. Todos se envolveram e enfrentaram o desafio que se apresentou: ensinar e aprender sem a presença física na escola.

Constatamos que, nesse período, as aulas eram ministradas por meio do *Classroom*, do *Google Meet* e os professores de Educação Física solicitavam tarefas, fotos e vídeos, como estratégias de ensino para acompanhar as atividades desenvolvidas pelos alunos, em suas residências. As aulas eram planejadas coletivamente, havendo troca de experiências entre os professores.

Contudo, com o retorno das aulas presenciais, evidenciamos que os alunos entendem que não há mais necessidade do uso das tecnologias digitais na EFE, o que nos faz pensar: devemos entender o ensino remoto emergencial, o uso das tecnologias digitais, apenas como algo destinado àquele período? É possível, no ensino presencial, desenvolver aulas de EF com o uso de tecnologias digitais, mantendo a essência desse componente curricular que é o movimentar-se?

Acreditamos que, sim, é possível estabelecer relações entre o corpo e o uso de tecnologias digitais, mantendo a essência da EF que é o movimentar-se. Porém, isso implica ampliar a compreensão do lugar da Educação Física na escola; ela deve manter-se como lugar que potencializa e possibilita a experimentação corporal, pois não há como esquecer que os alunos são corpo e que esse corpo precisa mover-se. Por outro lado, também podemos ampliar o conhecimento dos alunos sobre as práticas da cultura corporal de movimento, a partir do uso das tecnologias digitais, sem limitar-se apenas ao estudo de temas conceituais. Hoje há muitos aplicativos e games diretamente associados ao movimento. Além disso, também é preciso pensar no uso das tecnologias digitais para além das possibilidades instrumentais, ou seja, devemos pensar em como elas podem contribuir para o ensino da Educação Física numa perspectiva crítica, que se pautem na coletividade, na cooperação, no acesso ao conhecimento, mas também no seu aprofundamento.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES, Celso. Resiliência: a construção de uma nova pedagogia para uma escola pública de qualidade. **Vozes**, 2003.

BARROS, Fernanda C.; VIEIRA, Darlene A. de P. Os desafios da educação no período de pandemia. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 1, p. 826–849, 2021. DOI: 10.34117/bjdv7n1-056. Disponível em: <https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/22591>. Acesso em: 23 fev. 2023.

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

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

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

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. **Ministério da Educação**, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#fundamental> Acesso em: 07 de fevereiro de 2023.

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

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

DAL FORNO, Josiane. Discutindo as potencialidades dos vídeos tutoriais para a utilização em educação a distância. **Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental**. Santa Maria. v. 12, n. 12 jul. p. 2577 - 2583, 2013. doi: <http://dx.doi.org/10.5902/223611708689>. Acesso em: 23 fev. 2023.

DÁVILA, Ximena. Y.; MATURANA, Humberto R. Hacia una era post posmoderna en las comunidades educativas. **Revista Iberoamericana de Educación**, n. 49, p. 135-161. 2009. Disponível em: <https://rieoei.org/historico/documentos/rie49a05.htm>. Acesso em: 17 fev. 2022.

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

MOREIRA, Flávia D. dos S.; JUNIOR, Arlindo F. P. de C. Educação Física escolar e estudantes com deficiência múltipla sensorial visual em tempos de COVID-19. **Revista Aleph**, n. Especial, 20 jul. 2021. DOI: <https://doi.org/10.22409/revistaleph.viEspecial.47948>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. Paz e Terra, 2016.

FRIZZO, Giovanni; SILVA, Patricia C. da. Avaliação na Educação Física Escolar: a produção audiovisual como ferramenta pedagógica para a aprendizagem. **Educi3n F3sica y Ciencia**, v. 20, n. 2, p. 22-36, jun. 2018. DOI: <https://doi.org/10.24215/23142561e047>. Acesso em: 14 fev. 2022.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa B.; GOMES, Luciane de A. “Temos que nos reinventar”: os professores e o ensino da educa33o f3sica durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, S3o Paulo, n.36, p. 86-101, set./dez. 2020. Dispon3vel em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/18659>. Acesso em: 25 maio 2021.

GODOI, Christiane K. Grupo de discuss3o como pr3tica de pesquisa em estudos organizacionais. **Revista de Administra33o de Empresas**. S3o Paulo. V. 55. n. 6, nov-dez, p. 632-644, 2015. Dispon3vel em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902015000600632&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0034-75902015000600632&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em 10 de fev. de 2021.

GONÇALVES, Maria A. S. **Sentir, pensar e agir: corporeidade e educa33o**. 15 ed. Campinas: Papirus, 2014.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “N3o mais” e o “Ainda n3o”: Pensando sa3idas do n3o lugar da escola I. **Cadernos de Forma33o RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 09-24, set., 2009.

GONZÁLEZ, Fernando J.; FENSTERSEIFER, Paulo E. Entre o “N3o mais” e o “Ainda n3o”: Pensando sa3idas do n3o lugar da escola II. **Cadernos de Forma33o RBCE**. Campinas: CBCE e Autores Associados, p. 10-21, mar., 2010.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. Experi3ncia: uma categoria central na Teoria Did3tica das Aulas Abertas. In.: HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. (Org.). **Textos Pedag3gicos sobre o ensino da Educa33o F3sica**. 3 ed. Iju3: UNIJU3, 2005. p. 79-98.

LARROSA., Jorge; MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. A escola, gestos e materialidades. In: LARROSA, Jorge. **Elogio da escola**. Belo Horizonte: Aut3ntica, 2021. p. 195-221.

LARROSA, Jorge. **Esperando n3o se sabe o qu3**. Belo Horizonte: Grupo Aut3ntica, 2019.

L3VY, Pierre. **Cibercultura**. 3. ed. S3o Paulo: Editora 34, 2010.

MACHADO, Roseli B.; FONSECA, Denise G. da; MEDEIROS, Francine M.; FERNANDES, N3colas. Educa33o F3sica escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 26, 2020. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.106233>

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola: uma quest3o p3blica**. 2 ed. Belo Horizonte: Aut3ntica, 2018.

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

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

MORAN, José M.; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Papirus, 2013

NEGRÃO, Manoel M. S.; NEUENFELDT, Derli J. O Ensino Mediado pelo WhatsApp: Reflexões sobre a Prática Docente no Ensino Fundamental. **EaD Em Foco**, v. 12, 2022. DOI: <https://doi.org/10.18264/eadf.v12i1.1672>

NEUENFELDT, D. J.; SCHUCK, R. J.; PAVAN, I. Aulas virtualizadas no ensino superior: ainda precisamos do corpo para ensinar e aprender? **Revista Contexto & Educação**, [S. l.], v. 37, n. 116, p. 111–129, 2022. DOI: 10.21527/2179-1309.2022.116.12595. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/12595>. Acesso em: 2 mar. 2023.

NEUENFELDT, Adriano E.; SCHUCK, Rogério J.; MIORANDO, Tania M. Produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos para um canal do youtube organizado por estudantes do ensino superior. **Revista Dynamis**, v. 26, n. 1, p. 170-191, abr. 2020. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2020v26n1p170-191>

NEUENFELDT, Derli J. *et al.* Educação Física Escolar no período de pandemia do Covid-19: reafirmando antigas práticas pedagógicas ou emergindo novas possibilidades? In: MIRANDA, N. P. de; MELLO, R. G. (Org.). **Educação em Foco**: Tecnologias digitais e Inovação em práticas de ensino. v. 3. Rio de Janeiro: E-Publicar, 2022. p; 303-322. DOI: <http://10.47402/ed.ep.c202297723936>

NÓVOA, António; ALVIM, Yara Cristina. Os professores depois da pandemia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-16, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES.249236>

SANTOS, Boaventura de S. **A cruel pedagogia do vírus**. Coimbra: Edições Almedina S.A., 2020.

SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Contraponto, 2012

SILVA, Isabel R. da; SILVA, Andressa M. B. da. O impacto da pandemia Covid-19 na Educação Física escolar: uma revisão integrativa da literatura. **Pensar a Prática**, v. 25, 2022.

SOARES, Carmen L. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 2 ed. Campinas: SP: Autores Associados, 2001.

SOARES, Carmen L. *et al.* **Metodologia do ensino de educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.



TERRA, Dinah. Orientação do trabalho colaborativo na construção do saber docente: a perspectiva do planejamento coletivo do trabalho pedagógico (PCTP). **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 157-179, janeiro/abril de 2004. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2831>

YOUNG, Michael. Para que servem as escolas? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 101, p. 1287-1302, set./dez. 2007. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 21 mar. 2022.

# FORMAÇÃO CONTINUADA E QUESTÕES CURRICULARES EM DIÁLOGO COM A EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA

Denise Grosso da Fonseca<sup>1</sup>

Débora Raquel da Silva<sup>2</sup>

Raquel Osolins Soares<sup>3</sup>

Roseli Belmonte Machado<sup>4</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Muito temos falado, lido, analisado, pesquisado, discutido sobre a pandemia de COVID-19 e suas inúmeras implicações no meio educacional, em distintos aspectos e dimensões. Cabe destacar que o fenômeno sanitário de imensuráveis proporções atingiu o mundo e o Brasil, numa conjuntura de sérias desigualdades sociais que se aprofundaram e se expandiram.

No Brasil, no plano econômico-social, vivíamos sob o jugo de decisões que suprimiram direitos através de medidas aprovadas no Congresso e Senado nacionais, como a Proposta de Emenda à Constituição, PEC 55/2016, que congelou os gastos públicos por 20 anos, degradando as políticas públicas comprometidas com o bem-estar social e soterrando os parcos avanços até então conquistados.

Em relação à COVID-19, o governo Bolsonaro conduziu de forma equivocada o enfrentamento à pandemia, o que gerou a **CPI da COVID**<sup>5</sup>, recomendando que o presidente fosse investigado e responsabilizado por sua conduta inconsequente, no combate ao problema sanitário. Testemunhamos outras ações que retiraram direitos e desviaram recursos públicos

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação (UNISINOS), Professora colaboradora do Programa de Pós-graduação em Ciências do Movimento Humano ESEFID/UFRGS. [dgf.ez@terra.com.br](mailto:dgf.ez@terra.com.br)

<sup>2</sup> Mestranda em Ciências do Movimento Humano, ESEFID/UFRGS, Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Canoas, [debora.raquel@acad.pucrs.br](mailto:debora.raquel@acad.pucrs.br)

<sup>3</sup> Mestranda em Ciências do Movimento Humano, ESEFID/UFRGS, Professora de Educação Física na Prefeitura Municipal de Capão da Canoa, [larafotos@gmail.com](mailto:larafotos@gmail.com)

<sup>4</sup> Doutora em Educação (UFRGS), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação (FACED/UFRGS), [robelmont@yahoo.com.br](mailto:robelmont@yahoo.com.br)

<sup>5</sup> <https://g1.globo.com/politica/cpi-da-covid/noticia/2021/10/20/cpi-da-covid-veja-as-principais-conclusoes-do-relatorio-final.ghtml>

se constituindo num dos mais perniciosos e perversos movimentos político-econômicos da república brasileira, afetando sobremaneira a subsistência de projetos sociais, sanitários, ambientais e educacionais, atingindo nesse particular, todos os níveis de escolaridade.

Assim, quando se trata de pensar na educação em tempos de distanciamento social e posterior regresso ao presencial, esse é o quadro que se constitui como pano de fundo para as investigações que vimos realizando dentro do Grupo de Estudos em Docência e Avaliação em Educação Física (GEDAEF/CNPq), nos instigando a olhar para a complexidade dos desafios que temos a enfrentar. Ao entendermos esse processo pandêmico como uma sindemia, a qual se agrava ou ameniza no contato com o local onde está instaurado (VEIGA-NETO, 2020), considerando os diversos aspectos, sabemos da gravidade de tal situação no Brasil, a qual afetou a economia, o mundo do trabalho, a saúde e a educação, dentre outros.

Com o intuito de compor uma discussão com foco na Educação Física – ponto relevante para esta obra que estamos contribuindo -, dentro do contexto supracitado, trazemos para o debate elementos de pesquisas que estão sendo desenvolvidas por integrantes de nosso grupo. O mote principal é discutir, no contexto da pandemia, a formação continuada de professores de Educação Física e a construção curricular da Educação Física em redes municipais gaúchas a partir do problema de pesquisa: Como ocorreu a formação de professores e a organização curricular do componente curricular Educação Física, no contexto pandêmico, em redes públicas municipais de ensino?

Nessa perspectiva, o presente artigo está organizado em cinco etapas subsequentes, além desta breve introdução. Na próxima seção indicamos os caminhos metodológicos. Após, trazemos o referencial teórico que subsidia a discussão. Em sequência o conjunto de análise e discussão e, por fim, considerações e fechamento.

## 2 CAMINHOS METODOLÓGICOS

A discussão ora apresentada foi construída a partir de uma perspectiva qualitativa, tendo como instrumento de coleta de informações entrevistas semiestruturadas e diários de campo. A pesquisa qualitativa, de acordo com Negrine, (2010), se caracteriza pela busca de informações, dentro de um determinado contexto, tendo em vista a compreensão dos fenômenos estudados sem a preocupação em generalizar os achados. Para Gatti e André (2013), essa perspectiva de investigação advoga a não neutralidade, a contextualização, e a compreensão de sentidos e significados nos processos dinâmicos, históricos e relacionais que abrangem os fenômenos pesquisados.

Sobre as entrevistas, estas se constituem em estratégia para colher informações frente a frente com o entrevistado (NEGRINE, 2010), ou seja, possibilita um encontro com trocas entre duas pessoas, ao encontro dos objetivos do estudo. No caso desta investigação foram escolhidas duas escolas de dois municípios gaúchos, um situado no litoral e outro na região metropolitana. Foram entrevistados, quatro professores de Educação Física dos anos finais do

Ensino Fundamental, um de cada uma das escolas. Os entrevistados atenderam aos critérios estabelecidos para participação, quais sejam ter trabalhado durante o período pandêmico fazendo uso das tecnologias digitais como ferramentas didático pedagógicas para execução de suas aulas. Também foram observados os cuidados éticos como assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e substituição dos nomes dos mesmos e das escolas por letras e números, preservando a privacidade de cada um(a). Assim os participantes, professores foram identificados como Docentes, através da letra D, as Escolas, com a letra E e as redes de ensino com a letra R, seguidas, respectivamente, dos números 1; 2; 3 e 4. Além das entrevistas foi utilizado o diário de campo onde constam informações que ocorreram em distintos momentos, em que o registro para posterior análise se fez importante, necessário e potente.

Quanto a análise das informações, esta se deu na perspectiva da análise de conteúdo, procurando conhecer e interpretar o que construído pelas palavras e expressões. Para Minayo (2008), a interpretação consiste em relacionar elementos presentes nas informações coletadas, a partir de inferências articuladas com uma consistente base teórica acerca das temáticas que envolvem a investigação.

### 3 REFERENCIAL TEÓRICO

Este estudo se localiza numa perspectiva sócio-crítica, buscando refletir sobre a realidade advinda do campo escolar, considerando, “os condicionantes sociopolíticos que configuram diferentes concepções de homem e de sociedade e, conseqüentemente, diferentes pressupostos sobre o papel da escola, aprendizagem, relações professor-aluno, técnicas pedagógicas etc. (LIBÂNEO, 2014 p.19).” Nesse sentido os modos como o processo educacional é organizado, bem como as escolhas curriculares que são feitas, têm pressupostos teórico-metodológicos subjacentes, que os sustentam.

Considerando o tema da *formação continuada de professores*, entendemos que essa temática tem sido amplamente problematizada e discutida nos últimos anos assumindo relevância, neste estudo, considerando o contexto pandêmico anteriormente descrito e as situações que instigaram a realização da presente pesquisa. Candau (1997) vê a atividade de formação como um processo de ação, que não pode ser concebido como mera acumulação (de cursos, palestras, seminários, conhecimentos ou técnicas), mas como um trabalho de reflexividade crítica do professor, sobre as suas práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal e profissional, em interação mútua. Para Imbernón (2011), deve se caracterizar a partir dos princípios de aprender continuamente e colaborativamente. Tais questões ajudam a pensar sobre a natureza e qualidade das formações e como elas deveriam/devem ser desenvolvidas para darem conta dos desafios e limitações impostos aos professores diante da emergência do trabalho remoto e híbrido, a que foram submetidos desde a suspensão das aulas presenciais.

Libâneo (2015) coloca em discussão a importância da tecnologia para complementar o trabalho do professor, paralelamente ao compromisso da escola, com propostas que avancem para além da mera reprodução de informação. Assim o professor, seja de Educação Física ou de outra área do conhecimento, precisa adquirir domínio das diversas ferramentas que a tecnologia oferece, em sintonia com os modos de viver e de pensar, específicos dos novos tempos. Por isso, as tecnologias e a educação necessitam caminhar juntas, mobilizando possibilidades pedagógicas com seu uso, como ocorreu no contexto pandêmico, considerando que este, em decorrência do distanciamento social, trouxe para o cenário educacional não mais uma opção pela tecnologia, mas a única condição possível para manter as aulas e os processos educativos escolarizados acontecendo.

Nessa perspectiva, contextualizando os desafios da formação, Santos e Sá (2020), ao discutirem sobre as mídias na formação continuada, indicam, dentre outros aspectos, a importância do protagonismo do professor nos processos de formação, a necessidade da formação na escola e que, fundamentalmente, não há pertinência na formação para uso de tecnologias sem as tecnologias propriamente ditas. Assim se coloca em questão as muitas disparidades que apareceram em relação às desigualdades de condições materiais e tecnológicas nas escolas, afetando diretamente o trabalho docente.

Destacando a situação de *sindemia* vivida, onde as desigualdades da realidade brasileira foram ampliadas, sabemos que o acesso às tecnologias pelos profissionais da educação também se mostrou deveras desigual. Enquanto alguns docentes possuíam condições de acesso a computadores, equipamentos de transmissão e aumento de suas redes de internet – alguns assegurados com recursos próprios e outros pelo financiamento de suas mantenedoras/redes – outros não tiveram acesso a tal recurso. Situação que impactou na qualidade do trabalho desenvolvido pelos professores e na formação continuada dos mesmos.

Para além da formação de professores, *questões curriculares* foram afetadas pelo momento caracterizado pelo distanciamento social, que acontece no bojo de mudanças político pedagógicas iniciado com o processo de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), trazendo novas demandas acerca da organização dos conhecimentos e no planejamento didático-pedagógico nas redes de ensino.

As discussões sobre currículo têm acompanhado os movimentos educacionais assumindo distintas visões e entendimentos. Inicialmente é importante situar que a etimologia da palavra Currículo, de acordo com Silva (2011), se origina do latim “*curriculum*” significando pista de corrida, mas, para além disso, o autor destaca que currículo é disputa, identidade, poder. Na ótica de pensar currículo como lugar e tempo que constitui sujeitos e subjetividades, Silva (2011) nos lembra de que conhecimento é parte inerente do poder, ele depende das relações de poder que são estabelecidas e que a construção de sujeitos é relativa ao social que é vivido. Nessa perspectiva, quando entra na discussão uma orientação ou uma normatização para pensar os currículos escolares, tal como a BNCC, ali estão presentes questões de poder, disputas, construção de identidades, constituição de sujeitos.

Para Libâneo (2015), há muitas compreensões sobre o termo currículo, como: conjunto de disciplinas de um curso, pretensões de aprendizagens, oportunização de experiências, seleção e organização da cultura. Ainda, para o autor, existem níveis de currículo, presentes na escola, quais sejam: o currículo formal estabelecido legalmente pelos sistemas de ensino se constituindo nas propostas curriculares emanadas do Ministério da Educação e apoiadas pelos estados e municípios; o currículo real que é o que de fato acontece na sala de aula. É o que emerge da prática dos professores, “da percepção e do uso que os professores fazem do currículo formal” (LIBÂNEO, 2015, p.142)

Nesses sentidos, compreendemos que currículo não está resumido a uma lista de ações a serem ensinadas. Currículo está relacionado com o que é pensando, planejado, organizado e objetivado para a constituição de sujeitos e identidades em uma determinada época. Tal situação é tensionada por órgãos governamentais, mas, também, vai sendo estabelecida nas relações do cotidiano, dentro das escolas, mediadas pelas relações de poder.

No caso deste contexto pandêmico, considerando o uso das mídias para estabelecimento dos processos escolares, cabe lembrar o que nos apontam os autores quando tratam de uso das tecnologias, em relação ao desenvolvimento das atividades curriculares:

Independentemente de qual seja o plano de aprendizagem remota adotado ou as ferramentas escolhidas, é fato que é necessário que haja pertinência e relevância no contexto atual e para a vida dos alunos. Assim, não se pode apenas transpor o formato e o conteúdo de ensino presencial para as plataformas on-line. É preciso pensar em novas formas de ensinar, considerar as novas maneiras de aprender e ressignificar, entre outros, o modo de avaliar. Isso poderá contribuir para que os próximos passos tomados sejam baseados nas necessidades observadas pelo professor em relação ao que os alunos precisam aprender, e como esse aprendizado poderá ocorrer (FETTERMANN e TAMARIZ, 2021, p.7)

Nesse sentido refletir sobre o que foi ensinado e avaliado, como foi recomposto o planejamento levando em conta as condições e necessidades presentes no atual cenário, se reveste de importância e permanente olhar crítico e lúcido para entender as singularidades que perpassaram cada ambiente escolar/domiciliar. Diante da realidade imposta, olhar para o currículo como um caminho, uma pista, mediado por relações de poder, a exemplo do que nos traz Silva (2011), desafia o professor que está na ponta do processo de ensino e de aprendizagem, a resistir buscando formas de contribuir e de agir à frente de muitas perspectivas dentro do contexto educacional. Não é tarefa simples, porém, a reflexão, o pensamento crítico, a visão de estratégias, as releituras, as adaptações e as práticas educativas que promovam ampliação de horizontes podem ser trilhas para a luta pelas transformações sociais e educacionais.

## 4 ANÁLISE DAS INFORMAÇÕES

A leitura, análise e interpretação das informações coletadas, buscando compreender como se deu a formação continuada de professores, bem como a organização curricular do componente curricular Educação Física, no contexto pandêmico, em redes públicas municipais de ensino, nos permitiu estabelecer duas categorias de análise, relacionadas aos dois grandes focos deste estudo: a formação de continuada de professores e a questão curricular.

## 5 A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES

Um assunto abordado com frequência, desde as rodas de amigos até nas publicações científicas mais relevantes, são as lições que a pandemia de Covid-19 possa ter deixado, ou o legado dessa catástrofe. Quando pensamos na Educação, o fechamento das escolas foi uma das medidas mais perturbadoras, pois privou crianças e adolescentes da interação entre eles, fator determinante para seu desenvolvimento e aprendizagem e privou professores de realizarem seu ofício frente a frente com seus alunos, como historicamente tal exercício se estabeleceu. Nesse sentido, como temos discutido ao longo desse tempo, as aulas de Educação Física deixaram de contemplar os contatos corporais, as trocas interpessoais através do movimento corporal e as interações afetivas entre professores e estudantes.

Diante desse cenário e focando nosso olhar na formação de professores, compreendemos a relevância de entender esse processo na visão dos participantes deste estudo diante das muitas interrogações que nos instigavam: Frente ao ensino remoto, as instituições públicas educacionais traduziram essa realidade em ação efetiva? Como ocorreu a preparação/ organização para propiciar ferramentas de criação e distribuição de aulas digitais? Isso teria ocorrido dentro do que pode ser considerado um tempo hábil?

A fala dos professores nos ajuda a entender essas demandas, como sugere na entrevista, o professor D3: *“a gente ficou a ver navios praticamente o ano letivo inteiro, né? Recebendo notícias pelo WhatsApp, via nossa direção, o que que era para fazer, ou deixar de fazer.”* Esse sentimento de estar à deriva, desenhado pelo professor, reforça a necessidade da formação de professores estar alinhada com as necessidades e objetivos do momento em que vivem os docentes, como diz Imbernón (2011). Em continuação ao fragmento anterior da entrevista, D3 completa dizendo *“Mas o momento, foi momento tardio. Poderia ter sido antes. Terem se organizado um pouquinho antes, e... e terem dado essa acolhida maior aos professores, né?”*.

Para Fettermann e Tamariz (2021), a intensificação do uso das mídias digitais e o avanço acelerado das tecnologias exigiram da escola e dos professores uma melhor apropriação dessas mídias, visando à continuação das atividades pedagógicas para desenvolver uma aproximação com as famílias de seus alunos por meio dessas ferramentas de comunicação e vice-versa. No entanto, a fala do professor ressalta que não foi possível essa apropriação

em tempo hábil, nos levando a refletir sobre “a necessidade de rever a velocidade com que os compromissos precisam ser cumpridos nos ambientes virtuais e a pressão social com a habilidade para usar as mídias digitais, cada vez mais presentes e que, com a pandemia, se intensificou entre as famílias e na escola (FETTERMANN e TAMARIZ, 2021, p. 08)”.

Se o momento inicial da pandemia, desencadeou o ensino remoto obrigatório, sendo o virtual, o único espaço pedagógico entendido como possível, uma formação tardia para atuar e interagir com os alunos virtualmente, não propiciaria os elementos para que isso se tornasse possível. Embora o uso de tecnologias aplicadas à educação, e à Educação Física, estivessem acontecendo e sendo objeto de inúmeras pesquisas, é importante frisar que essa lacuna na formação de professores já existia. Kenski (2012) já apontava, que com o domínio, que se daria pelo uso das tecnologias digitais, de informação e comunicação isso iria alterar as qualificações profissionais, e também a forma como as pessoas vivem e trabalham. E, de fato, alteraram. O docente D3 sinaliza essa lacuna quando perguntamos sobre as formações oferecidas no início da pandemia e as necessidades que ele sentia: [...] *acredito que a formação ela tinha que ser baseada desde o be-a-bá, né? Tinha que pegar essa palavra “formação” e formar o professor para a realidade daquele momento, né?* E depois aponta o que sentiu falta, pensando no que poderia ter sido diferente na sua própria formação enquanto docente, [...] *Nós, durante toda a graduação, durante a especialização, eu nunca trabalhei com vídeo, edição de vídeo, eu nunca dei aula para uma câmera.* Realmente, como manifesta o professor, a formação inicial não contemplava essa dimensão do trabalho pedagógico, não oferecia conhecimentos das novas tecnologias, nem estabelecia desafios quanto ao seu uso em situações concretas de ensino e aprendizagem, o que parece emprestar maior significação à necessidade de investimento nesse requisito no momento emergencial enfrentado.

Dentro das alterações que o trabalho docente sofreu durante o ensino remoto, as entrevistas com os professores D3 e D4 nos mostraram um movimento de colaboração, que acelerou essa dinâmica da formação de professores com ênfase no ensino das ferramentas digitais. O professor D3 usou as habilidades de sua esposa, *Eu tive que recorrer muito a minha esposa, né? Que tem um entendimento maior dessas tecnologias, de gravar vídeo, de editar.* Tal manifestação coloca em pauta as muitas formas como se deu a colaboração no período que discutimos. A família foi grande protagonista em muitos aspectos da vida profissional e a colaboração da esposa do professor testemunha essa alternativa. Aliás, casa e escola, família e trabalho passaram a coexistir como tempos e espaços que se confundiam, evidenciando as trocas, muitas vezes necessárias para a superação das dificuldades do momento, mas paralelamente desvelando as invasões predatórias que desgastavam o convívio familiar.

Já o professor D4, pensa um pouco antes de encontrar as palavras que julga ideais para dizer que [...] *eu tive uma pessoa que eu capitalizei para mim, e me auxiliou.* Deixando claro que pagou outra pessoa, que já tinha o conhecimento das ferramentas digitais de composição da aula virtual, para postar nas plataformas indicadas pela escola, seu material para que os alunos tivessem acesso. E ele expressa ainda um dos motivos dessa decisão: *“Por que eu achei que a pandemia ia passar aí nós ficamos um ano, foram quase 2 anos.”* Neste caso o



professor, terceiriza sua formação, buscando em outro profissional, mediante pagamento, a alternativa para suprir as lacunas de sua formação. No contexto dessa demanda, ele traduz o sentimento que parecia ser da maioria, ou seja, de que em breve a emergência teria passado, o que de fato não aconteceu. Na emergência estabelecida, a solução foi buscada, não na instituição, mas numa possibilidade pessoal, individual. Essas duas situações nos ajudam a refletir sobre as distintas formas como professores buscaram suprir a falta do preparo necessário para desenvolver seu trabalho, no contexto de escolas públicas que sofriam e ainda sofrem as consequências de processos neoliberais afetando a educação, sobremaneira a educação pública.

São processos que aos poucos vão sendo naturalizados e assumidos pelos docentes e equivocadamente compreendidos como iniciativas que denotam autonomia e empreendedorismo. Para Laval (2019), alguns processos têm impactado a vida escolar, como a desinstitucionalização e a desintegração da escola, diante da necessidade de se adequar às demandas com fluidez, através da introdução de mecanismos de mercado, reproduzindo desigualdades sociais de forma descentralizada.

Dessa forma, entendemos que a composição de uma formação continuada de professores que engaje, que forme, que contemple as necessidades do contexto, precisa não apenas estar de acordo com as demandas do momento, mas fazer sentido dentro da realidade do trabalho de cada professor, desde uma perspectiva reflexiva e crítica.

## 6 CONSTRUÇÃO/ORGANIZAÇÃO CURRICULAR E PANDEMIA

Independentemente do componente curricular, a forma de trabalho, de ensino e de educação são atravessadas pelas perspectivas curriculares e pelas diferentes abordagens escolhidas pelos professores. Por mais que os documentos curriculares sejam portadores das propostas educacionais, os docentes que estão no chão da escola assumem, no dia a dia, a responsabilidade ou não pela materialização das mesmas. Através da proposta curricular, podemos estar incluindo ou excluindo alunos, nos aproximando ou afastando da realidade vivenciada, oferecendo uma educação mais ou menos progressista. Lembramos que para Libâneo (2014) a perspectiva progressista parte de uma análise crítica das realidades sociais, sustentando implicitamente as finalidades sociopolíticas da educação.

Nesse sentido, ao se construir e pensar em um currículo adaptado, no que se refere ao uso das tecnologias em tempos de ensino remoto, há uma série de problemáticas a serem enfrentadas, questões essas que permearam a realidade encontrada nas quatro escolas participantes da presente investigação.

Diante de todas as adversidades que se apresentaram, em especial, no período inicial da pandemia, a educação não pôde parar – estando inserida na lógica deste capitalismo que coloca o lucro à frente de todos os processos sociais – e, para isso, fez uso da tecnologia dando início ao ensino remoto. Diversos órgãos regulamentadores tiveram demora e atrasos

em propor orientações para as redes de ensino, desde o órgão de maior abrangência como o MEC (Ministério da Educação) até as RMEs (Redes Municipais de Ensino), afetando diretamente cada componente curricular.

A Educação Física tem por característica, historicamente, o trabalho com o movimento corporal, em aulas que predominam a dimensão procedimental. Para Machado *et. al.* (2020) a Educação Física escolar, que vinha trabalhando particularmente com conteúdos de cunho procedimental, ligados ao saber fazer, acabou assumindo o ensino de conteúdos de cunho conceituais, descaracterizando processos até então constituídos. Ao mesmo tempo a dimensão atitudinal, referentes ao ser, foram negligenciadas nesse período (MACHADO, *et. al.*, 2020). O desenvolvimento das aulas via ensino remoto acabou por caracterizar mais um desafio diante dessa nova maneira de oportunizar aos alunos a apropriação dos conhecimentos. Além da reinvenção nas estratégias de ensino, o professorado defrontou-se com o desafio de incluir as exigências da BNCC em seu planejamento didático. No caso das escolas municipais investigadas, concomitante a tudo isso, a construção e posterior implementação dos Referenciais Curriculares, se constituiu em mais um elemento desafiador no desenvolvimento do processo de ensino-aprendizado.

Diante dessas demandas latentes e urgentes, como a fome, a falta de saúde, a falta de acesso tecnológico e digital, para de fato poderem ser utilizadas as ferramentas de aprendizagens disponíveis, foi exigido que a educação não parasse. Existiram cobranças através da obrigatoriedade de registros diversos, preenchimentos de documentos virtuais e planilhas que levaram, muitas vezes, a respostas programadas e engessadas, à frente de um planejamento didático metodológico, que de fato não estava sendo possível e passível de aplicabilidade.

Mesmo com o fantasma da BNCC e dos referenciais curriculares pairando como mais uma exigência a ser cumprida em plena pandemia, os professores, nas aulas remotas, precisaram, inicialmente, encontrar estratégias para chegar até os alunos, meios esses que não foram disponibilizados pelo poder público. De acordo com registros feitos no diário de campo, todo o corpo docente das escolas, professores, equipes diretivas e pedagógicas e/ou as próprias famílias, tiveram que ir atrás de meios diversos para ter alguma ajuda, muitas vezes apoio esse advindo de amigos, parentes e comunidade escolar em geral. A ajuda, além de contribuir com necessidades básicas como alimentação, higiene, acontecia também através de doações de equipamentos eletrônicos e o empréstimo de sinal de internet com o intuito de que os alunos pudessem, de alguma forma, acessar o ensino remoto emergencial.

Ainda, de acordo com registros no diário de campo, mesmo que os professores se dedicassem em ampliar as possibilidades e formas para que o ensino pudesse acontecer, foi inviável atingir a todos ou a maioria, sem que políticas públicas sérias tenham sido pensadas e executadas nesse sentido. O Brasil, como já foi ressaltado, além da sindemia, enfrentava uma forte crise política e governamental, em que o desmonte da educação pública constituiu parte do projeto capital e neoliberal instaurado no país.

É nesse contexto que vem ocorrendo o desmonte da educação nacional pelo corte dos recursos destinados à educação, à ciência e à pesquisa científica, pelo ataque à educação pública com ameaças e iniciativas efetivas de privatização e com a desqualificação e perseguição aos professores. De fato, como ele próprio afirmou, Bolsonaro veio não para construir, mas para destruir o país. No caso da educação, o projeto é destruir a educação pública submetendo todos os níveis e modalidades de ensino aos interesses privados convertendo a educação em mercadoria. (SAVIANI, 2020, p.14)

Em relação à organização curricular, a disciplina de Educação Física encontra-se na Área das Linguagens tendo como unidades temáticas a serem trabalhadas ao longo do Ensino Fundamental as brincadeiras e os jogos, as danças, as ginásticas, os esportes, as lutas e as práticas corporais de aventura (BNCC, 2017). Embora, inicialmente, tenham sido dadas, em 2020, as orientações para o uso da BNCC e dos Referenciais Curriculares Municipais como documentos orientadores dos planejamentos curriculares, nesse mesmo ano, visto a excepcionalidade trazida pela pandemia, a R1, uma das redes de ensino investigada, nesse estudo, elaborou os Marcos de Aprendizagem<sup>6</sup>. Nesse documento foram elencados, embasados pelo referencial do município, as unidades temáticas, os objetos de conhecimento e as habilidades que deveriam orientar o planejamento dos professores, e para serem desenvolvidas nos diferentes anos do ensino fundamental, tendo em vista as dificuldades e demandas emergentes na conjuntura exposta.

Na descrição dos objetos de conhecimento, os Marcos de Aprendizagem trazem os mesmos já propostos pelo RCC: jogos e brincadeiras, ginásticas, lutas, danças, esportes e práticas corporais de aventura. O que os diferencia é a dimensão das habilidades, que, em algumas foram incluídos termos como “experimentar, da maneira que for possível”, “quando possível”. Essas orientações, uma vez inseridas no documento normativo da rede, possibilitaram um olhar mais amplo diante da excepcionalidade vivenciada por alunos, professores, escola e a sociedade como um todo. Embora não tenham sido ações suficientes, para garantir o amplo e qualificado acesso dos alunos e professores a recursos e ferramentas de ensino, durante o período.

Em relação a essa maior abertura, flexibilidade por parte da R1 da E1, no que diz respeito às exigências curriculares, sobre a organização de conteúdos e métodos de ensino, a professora D1 destaca, no que diz respeito ao referencial curricular municipal, que não foi factível colocá-lo em prática na íntegra, ou pelo menos não foi possível utilizá-lo da forma potente que poderá vir a ser usado. *“Não conseguimos usá-lo por completo ainda. Assim, eu acho que futuramente ele vai nos ajudar muito nas questões de planejamento, de elaboração de aula, mas no momento ele não é tão útil.”* A professora em sua entrevista, relata essa fle-

---

<sup>6</sup> Documento elaborado, no ano de 2020, por um coletivo que envolveu professores dos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental, equipes pedagógicas das EMEFs e assessores pedagógicos da Secretaria Municipal da Educação do município.

xibilidade da Rede e certa consciência em não se ater a exigir, mesmo que burocraticamente, uma série de conteúdos, que para o momento são inviáveis de serem objetos de conhecimento, que dialoguem com a excepcionalidade vivida.

*Ele não é tão fácil assim de aplicar no momento que a gente está vivendo, porque tem coisas ali que ele pede para ser ensinado que neste momento não corresponde à realidade dos nossos alunos, então a gente está usando aquele Marcos de aprendizagem. Só que me parece assim, que eles voltaram depois das aulas remotas, eles voltaram com outra mentalidade, **com outras querências**, com outras prioridades, que não correspondem o que está lá no documento. Então a gente tem que estar toda hora, se modificando, se refazendo, porque nesse momento ele não é um documento tão útil quanto ele pode ser. (D1E1, entrevista)*

Na fala da professora D1, sobre o RCC/ Marcos de aprendizagem, e de que para esse momento ele não é tão passível de utilização/realização, ao se levar em conta as “querências” dos alunos, vai ao encontro de uma realidade que existe na escola, na vida dos diferentes sujeitos. Uma proposta curricular pode/deve também ser aberta ao diálogo, ter um olhar para o querer dos sujeitos implicados no processo de ensino. Por mais que existam imposições e regulações externas e/ou hierárquicas, dentro da organização escolar, esse fato não pode se sobressair à importância, relevância do “querer” das pessoas envolvidas nos processos pedagógicos de ensino, de educação. “É urgente repensar e organizar o espaço escolar a partir de uma perspectiva pedagógica, política e coletiva, para que as ações possam ter sentido e significado para os alunos e professores” (VENÂNCIO; DARIDO, 2012, p.106). Outro apontamento trazido nos Marcos de Aprendizagem, bem como na entrevista com a professora D1E1, diz respeito a abertura dada pela rede, durante esse período de pandemia (2020-2022), em que se sugere um olhar próximo, dentro da realidade de cada contexto, de cada escola. Tais aspectos evidenciam aquilo que Libâneo (2015), identifica como o currículo real, aquilo que é possível e realizável, em consonância com a realidade concreta da escola.

Das muitas questões estudadas nesta investigação, trouxemos para este artigo os dois temas acima discutidos formação e currículo, os quais ajudam a compor o cenário educacional das escolas pesquisadas buscando ampliar e aprofundar o olhar sobre aspectos que implicaram no trabalho pedagógico do professor de Educação Física das respectivas escolas com suas especificidades, sem, contudo, generalizá-los.

## 7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A problematização inicial que instigou a escrita deste texto, “como ocorreu a formação de professores e a organização curricular do componente curricular Educação Física, no contexto pandêmico, em redes públicas municipais de ensino”, direcionou nosso olhar a pensar que os processos formativos, bem como a organização curricular da Educação Física, foram

marcados por distintos aspectos que atravessaram a docência dos professores participantes do estudo.

No que diz respeito ao tema da formação de professores entendemos que esta ocorreu tardiamente, não contemplando as necessidades e demandas do momento emergencial que se colocava. Tal formação contou com a colaboração da família e dependeu da iniciativa individual, envolvendo inclusive investimento financeiro, indicando como outros estudos já evidenciaram que as escolas e os professores se sentiram à deriva, desde o início do problema estabelecido e mesmo ao longo do tempo, tendo em vista as muitas dificuldades que perpassavam a vida escolar desde antes do período pandêmico, as quais se aprofundaram e ampliaram.

Sobre as questões curriculares, o trabalho pedagógico do professor de Educação Física, teve como preocupação inicial buscar novas estratégias de ensino e encontrar formas de como incluir os alunos no processo diante das complexas necessidades estruturais e de sobrevivência evidenciadas. A implementação da BNCC e dos respectivos Referenciais Curriculares municipais precisou ser flexibilizada, diante da impossibilidade de cumprimento de exigências dos documentos oficiais, trazendo para a roda a importância de respeitar as “querências” dos estudantes e o atendimento às condições concretas das escolas.

Tivemos assim a possibilidade de vislumbrar as sérias dificuldades que assolam a escola pública e que se manifestaram em cada dimensão do problema que nos dispusemos a olhar, percebendo a importância do protagonismo dos professores e a necessidade de mais investimentos na educação junto a rediscussão de qual educação queremos para enfrentar a realidade da população brasileira. Num contexto de pandemia e de inúmeras situações difíceis ocasionadas pelo Governo brasileiro no período, enfrentando uma condição educacional adversa, destaca-se o trabalho, a dedicação e a persistência docente para dar sustentação aos processos educacionais nesse período.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em 16 de outubro de 2020.

BRASIL, Secretaria da Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC/SEF, 1998. 114p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em 16 de outubro de 2021.

CANAU, V. **Reinventar a escola**. Rio de Janeiro: Vozes, 1997.

FETTERMANN, Joyce e TAMARIZ, Annabell Dell Real. **Ensino remoto e ressignificação de práticas e papéis na educação**. Linguagem e Tecnologia | Belo Horizonte | v.14 | n.1 | e24941 | 2021

GATTI, Bernadete e ANDRÉ, Marli. A relevância dos métodos de pesquisa qualitativa em Educação no Brasil. In WELLER, Wivian e PFAFF, Nicolle. **Metodologias de pesquisa qualitativa em Educação: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação docente e profissional: formar-se a mudança e a incerteza**. 9ª ed. São Paulo, Cortez, 2011.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias: O novo ritmo da informação**. 8ª ed. Campinas, SP. Papyrus, 2012.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa: o neoliberalismo em ataque ao ensino público**. Belo Horizonte: Boitempo, 2019.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo, SP: Hecus Editora, 2015. 304p.

MACHADO, R. B.; FONSECA, D. G. da; MEDEIROS, F. M.; FERNANDES, N. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR EM TEMPOS DE DISTANCIAMENTO SOCIAL: PANORAMA, DESAFIOS E ENFRENTAMENTOS CURRICULARES**. Movimento, [S. l.], v. 26, p. e26081, 2020. DOI: 10.22456/1982-8918.106233. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/106233>. Acesso em: 26 dez. 2022.

MINAYO, Maria Cecília se Souza (org). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

NEGRINE, Airton. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA, Vicente Neto, TRIVIÑOS, Augusto N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**. Porto Alegre, RS: Editora da UFRGS/Sulina, 2010. p.59-96.

SANTOS, T. W.; SÁ, R. A. O olhar complexo sobre a formação continuada de professores/as para a utilização pedagógica das tecnologias e mídias digitais. **Educar em Revista**, [S.l.], jun. 2021. ISSN 1984-0411. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/72722>. Acesso em: 09 jul. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Crise estrutural, conjuntura nacional, coronavírus e educação – o desmonte da educação nacional**. Revista Exitus, Santarém/PA, Vol. 10, p.01-25, e020063, 2020. Disponível em: <http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1463/858>. Acesso em 05 de abril de 2021.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

VEIGA-NETO, Alfredo. Mais uma lição: sindemia covídica e educação. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, e109337, 2020. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362020000400203&script=sci\\_arttext](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S2175-62362020000400203&script=sci_arttext) Acesso em: 20 dez. 2022.

VENÂNCIO, Luciana; DARIDO, Suraya Cristina. **A educação física escolar e o projeto político pedagógico**: um processo de construção coletiva a partir da pesquisa-ação. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, v. 26, p. 97-109, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbefe/a/ZCVzsfGdBRMrZ6zPY9bX3v/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 de novembro de 2022.

EXPERIÊNCIAS DE ENSINO  
MEDIADAS PELAS  
TECNOLOGIAS DIGITAIS





# MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA) NA CORRIDA DE ORIENTAÇÃO: O USO DE TECNOLOGIAS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DO ENSINO MÉDIO

Diogo Geraldo da Silva Guedes<sup>1</sup>

Luciana Martins Baccarini<sup>2</sup>

Marcela de Melo Fernandes<sup>3</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

A produção de novas tecnologias definitivamente alcançou uma volúpia sem precedentes na história humana, podemos constatar essa hipótese na forma em que nos relacionamos, deslocamos, trabalhamos dentre outras atividades imprescindíveis para a sociedade hodierna. A educação enquanto uma dessas atividades também sofreu/sofre forte influência no seu *modus operandi* com o avanço tecnológico, podemos dizer que a partir da virada do século XX para o XXI a educação pautada num processo tradicional passou a estar em “cheque” devido o surgimento de novas abordagens<sup>4</sup>, e também dos aparatos tecnológicos que tornaram-se fonte de debates sobre a necessidade de inseri-los no ensino escolar (BELLONI, 2009).

O debate epistemológico acerca das abordagens para a Educação Física nesse recorte histórico nos parece bastante vasto na literatura científica como visto em Bracht *et al.* (2012), nesse texto iremos jogar luz sobre a segunda questão supracitada que diz respeito a inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, uma tarefa não muito fácil, contudo, necessária. Sobre essa questão, Demo (2008, p.1) diz que “o desafio está mais do

---

<sup>1</sup> Mestrando em Educação Física na Faculdade de Educação Física e Dança – FEFD/UFG; Professor na rede municipal de Ceres/Goiás. Email: diogo0424@gmail.com

<sup>2</sup> Especialista na área de Educação pela Universidade Federal do Piauí – UFPI; Professora na rede estadual de São João del Rei/ Minas Gerais. Email: lubaccarini@gmail.com

<sup>3</sup> Doutoranda em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari. Professora Ebt do Instituto Federal de Minas Gerais. Email: marcela.fernandes@universo.univates.br

<sup>4</sup> Desde o que convencionalmente chamamos de “movimento renovador” a Educação Física passou por um processo de mudanças profundas, para saber mais ler CASTELLANI FILHO (2013).

lado educacional do que do tecnológico, porque a pedagogia continua empacada em propostas tradicionais instrucionistas [...]”.

A discussão sobre a inserção das tecnologias no ambiente escolar também nos parece vasta na literatura<sup>5</sup> e superada, haja vista que as tecnologias estão cada vez mais imbricadas em todos os processos educacionais, desde o planejamento das diretrizes que norteiam o ensino até a materialização do currículo nos espaços de ensino. O que nos parece ainda carecer de um olhar científico e que vem sendo alvo de pesquisas é o “como” utilizar as tecnologias a favor do ensinar e do aprender.

Compreendemos que essa questão é de ordem metodológica, colocando as tecnologias em posição de ferramentas que possivelmente poderão facilitar/melhorar o diálogo e a relação professor aluno, para Demo (2008, p.6) “A expectativa básica é que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) aprimorem modos de estudar, pesquisar, elaborar, elevando consideravelmente as estratégias de construção de oportunidades e autoria”.

Alguns pesquisadores no início desse século apresentaram receio de o professor perder o seu papel no processo pedagógico diante do avanço tecnológico, Santaella (2003) apontou para a importância em salvaguardar o papel do professor nessa nova “era”, tendo em vista que a construção das tecnologias na escola se sustenta como meios e suportes que possibilite aos professores o uso pedagógico de ferramentas tecnológicas que se faz presente na realidade social.

## 2 MÍDIA-EDUCAÇÃO: POSSIBILIDADES METODOLÓGICAS DE INSERÇÃO DAS TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO

Conceber a visão de que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TICs) são apenas instrumento pedagógico não é suficiente para abarcar toda a sua completude, alguns autores apresentam argumentos de que esse debate é mais profundo e profícuo do que se desenhava, para Belloni (2009, p.45):

A integração da mídia à escola tem necessariamente que ser realizada nestes dois níveis: enquanto objetivo de estudo, fornecendo às crianças e adolescentes os meios de dominar esta nova linguagem; e enquanto instrumento pedagógico, fornecendo aos professores suportes altamente eficazes para a melhoria da qualidade do ensino [...].

---

<sup>5</sup> Desde o início do século XXI diversos são os autores que debruçam nessa temática a fim de compreender o processo de inserção das tecnologias no ambiente escolar, para saber mais ler: MORAN *et al.* (2000); LÉVY (1999); BEVORT e BELLONI (2009).

Segundo Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012) as mídias foram introduzidas na educação inicialmente por meio de duas estratégias, que nem sempre apresentavam relações diretas, sendo a primeiras “o uso dos meios, como TV, videocassete, DVD, computador, na condição de ferramentas auxiliares do processo ensino-aprendizagem” (p. 57), sendo condizente com o segundo nível de integração da mídia à escola apresentado por Belloni (2009), de forma que tais instrumentos pedagógicos não representa a mudança proposta pela autora. A segunda estratégia proposta por Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012, p. 57) diz respeito a “leitura/interpretação crítica do discurso da mídia, tomando aqui como objeto de estudo”.

As duas estratégias apresentam fragilidades quando empregadas de forma desassociadas, para Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012) além da instrumentalização das ferramentas tecnológicas e da interpretação crítica dos discursos da mídia, é necessário que os atores da educação se apropriem das diferentes linguagens empregadas pela mídia, logo, poderão ser capazes de produzi-la nas diferentes manifestações social.

Para Belloni (2009) o debate das TICs deve ser tratado a partir do campo de estudos denominado ‘Mídia-Educação’, que tem por objetivo “[...] a formação do usuário ativo, crítico e criativo de todas as tecnologias de informação e comunicação” (p.47). Há uma crítica desenvolvida pela autora Maria Luiza Belloni em sua obra sobre a necessidade de compreendermos a Mídia-Educação como um campo disciplinar, que, portanto, apresenta uma estrutura própria e com objetivos ainda em construção<sup>6</sup>.

Fantin (2011) também advoga a favor desse campo do conhecimento, a autora compreende que a educação tem como responsabilidade se apropriar desse conjunto de saberes, pois, as mídias constituem parte da cultura contemporânea. No campo metodológico, Fantin (2011, p.30) enfatiza que:

[...] uma abordagem mais ampla da mídia-educação poder ser entendida a partir de três perspectivas: educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva. [...] Diversas experiências demonstram que é possível não só ensinar com, sobre e através dos meios, mas formar espectadores/autores/produtores críticos que negociam os significados, que constroem conhecimento e que interagem de diversas formas com os objetos da cultura.

Essa reflexão apresenta elementos de superação da lógica tradicional que impõem às TICs o papel único de ferramentas pedagógicas, para Fantin (2011) além dessa funcionalidade esse campo de estudos (Mídia-educação) apresenta potencialidades transformadoras

---

<sup>6</sup> Segundo Belloni (2009) a construção dos pressupostos que deram origem a sua obra acerca da necessidade de repensarmos criticamente a mudança na educação a partir da mídia-educação surgiu no final do século XX, mas ainda estava em construção, demonstrando uma clara preocupação para o surgimento de pesquisas que tematizassem esse campo que ainda carecia de consolidação no campo científico.

do sujeito, desenvolvendo o senso crítico e a sua cidadania por meio da interação/produção tecnológica no âmbito escolar, indo de encontro com os pressupostos de Belloni (2005).

A partir dessa introdução ao tema, é possível levantarmos alguns questionamentos acerca das potencialidades da mídia-educação na escola e mais especificamente na Educação Física (EF) escolar. Nesse sentido, o problema central que buscaremos responder nesse texto é o seguinte: Como a EF escolar pode contribuir para que as crianças, jovens e adultos se tornem usuários criativos e críticos das tecnologias, superando a lógica consumista desses aparatos? Seria possível sistematizar uma proposta didática para o ensino da corrida de orientação utilizando as TICs no processo de apropriação desse conhecimento?

Para respondermos esses questionamentos esse texto será articulado da seguinte maneira: primeiramente faremos uma discussão acerca da mídia-educação (física), que se caracteriza como uma subárea da mídia-educação responsável por dialogar com os conhecimentos específicos da EF. Após esse percurso, apresentaremos uma proposta de unidade didática<sup>7</sup> para o ensino da corrida de orientação elaborada a luz de uma experiência desenvolvida no ensino médio, utilizando as TICs na apropriação desse conhecimento.

### 3 MÍDIA-EDUCAÇÃO (FÍSICA): POSSIBILIDADES DE UM DIÁLOGO A PARTIR DO CAMPO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

É importante compreendermos que a EF a partir da década de 1980 tornou-se um campo em disputa pelo estatuto epistemológico (LOVISOLO, 1995), a busca da legitimidade e identidade da EF foi o propulsor dessa disputa que foi responsável pelo surgimento de diversas abordagens a fim de responderem os problemas apresentados por esse campo. Com a disputa em curso, surgem diversas “pedagogias” a fim de contribuir com o desenvolvimento de conteúdos específicos da EF, podemos destacar pedagogia do esporte (SADI *et al.*, 2004); pedagogia da aventura (PEREIRA; ARMBRUST, 2017); e os estudos de uma possível “pedagogia da experiência” (BUNGENSTAB; HOLANDA, 2021).

O surgimento da Mídia-Educação (Física) preocupada em produzir saberes e práticas pedagógicas para o campo da EF nos parece um movimento similar daquelas citadas anteriormente, que de certo modo, apresentaram avanços significativos para pensar os fenômenos do esporte e das práticas corporais de aventura no campo da EF.

Alguns pesquisadores vêm advogando acerca da inter-relação do campo da EF e a Mídia-Educação, a partir dessa relação surge o que Bianchi (2009); Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012); denominam de Mídia-Educação (Física), esses autores compreendem que essa aproximação apresenta um grande potencial na formação de sujeitos autônomos no que diz respeito à cultura tecnológica de forma crítica e criativa. Para além disso, Pires, Lazza-

---

<sup>7</sup> Essa proposição está ancorada na proposta de unidade didática apresentada por Bungenstab *e al.* (2017).

rotti Filho e Lisbôa (2012, p. 57) acreditam que “Este entrecruzamento de conhecimentos forjou um campo de saberes e práticas pedagógicas [...]”.

Podemos verificar pressupostos teórico-metodológicos desse campo sendo germinados em pesquisas, segundo Tinôco e Araújo (2020) há uma relação possível entre a concepção Crítico Emancipatória proposta por Elenor Kunz (1994) e o campo da Mídia-Educação (Física), sabemos que as TICs apresentam uma linguagem interativa repleta de elementos geracionais e os alunos por sua vez são produtores dessa linguagem, para os autores eles podem ressignificar a linguagem predominante na EF (linguagem corporal) criando novos meios de problematizar os conteúdos dessa disciplina a partir dos aparatos tecnológicos, agregando sentido e significado para o sujeito desse tempo.

As contribuições de Kunz (1994) para essa relação pode ser analisada na sua compreensão da linguagem como uma categoria de ensino na EF, nas suas palavras “[...] não só a linguagem verbal ganha expressão, mas todo o ser corporal do sujeito se torna linguagem, a linguagem do ‘se-movimentar’ enquanto diálogo com o mundo” (p. 37). Acreditamos que as TICs podem ser ferramentas formativas e ressignificantes da formação do sujeito diante dos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, sendo promotora da sua emancipação.

Tinôco e Araújo (2020, p. 6) ao aproximarem conceitualmente a EF com a mídia-educação, relacionaram as três categorias (Trabalho, Interação e Linguagem) presente na organização didática das aulas de EF construídas por Elenor Kunz em sua obra: *transformação didático-pedagógica do esporte*, com aquelas categorias apresentadas por Fantin (2011), dialogando-as da seguinte maneira:

Podemos citar a 4ª Aula da interlocução proposta pelo autor principal desde escrito em sua dissertação: “EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR & CINEMA: Experimentando novas formas de ensinar esporte no ensino médio” (2017), em que, resumidamente, os alunos produziram narrativas pelo celular, baseados em 4 roteiros que tratavam do Basquete/Cooperação; do Arremesso de Disco/Doping; do Futebol/Preconceito; da Natação/Deficiência, contemplando a relação: **Comunicativa-Linguagem- Através da mídia-produtiva**. E, durante essa dinâmica, foram ensinadas técnicas de gravação e movimentos dos esportes, considerando a relação: **Objetiva-Trabalho- Com a mídia-instrumental**, da mesma maneira como foram debatidas características destes e suas relações com as temáticas sociais, abrangendo a relação: **Social-Interação-para/Sobre a Mídia-Crítica**. (grifos próprios)

É importante considerar que essas produções de saberes a partir da prática pedagógica tem-se tornado uma ferramenta importante de fortalecimento dos conceitos da mídia-educação (física), ideia essa ratificada por Betti (2006, p. 97) quando diz que “Em um segundo

momento caberia pesquisar e propor metodologias adequadas para efetiva incorporação, de modo crítico e criativo, das produções das mídias ao ensino da Educação Física”.

A partir dessas reflexões, apontamentos e indagações acerca do surgimento de uma interface dos estudos da Mídia-Educação (Física) com os conteúdos da EF, e levando em consideração a necessidade latente em produzir novos saberes e fazeres que respondam às especificidades da EF (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012), iremos propor a seguir uma unidade didática desenvolvida numa escola pública de ensino médio e tendo em seu cerne o ensino e aprendizagem da corrida de orientação a partir da interação dos alunos com seus celulares *smartphones*.

## 4 A CORRIDA DE ORIENTAÇÃO NO ENSINO MÉDIO: LIMITES E POSSIBILIDADES DE UMA EXPERIÊNCIA INTERMEDIADA PELAS TICS

A corrida de orientação é uma prática corporal que está inserida no rol de Práticas Corporais de Aventura (PCA), segundo Inácio<sup>8</sup> (2014, p.534) “podemos entender as Práticas Corporais de Aventura como práticas corporais que objetivam comumente a aventura e o risco”, dado o seu caráter inovador e presença obrigatória no currículo escolar como apresentado pela Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017), a partir do planejamento curricular traçado para o ensino médio propusemos a tematização da corrida de orientação com o objetivo de contemplar as PCA no 3º bimestre de 2022.

Logo, apresentamos a proposta da unidade didática a seguir no quadro 1 como esforço de síntese do trabalho desenvolvimento em 10 aulas cujo objetivo foi trabalhar a corrida de orientação por meio das mídias e tecnologias.

---

<sup>8</sup> Também se caracterizam por possuírem alto valor educativo e por uma busca do (re) estabelecimento de uma relação mais intrínseca entre seres humanos e tudo que os cerca, o que pode culminar com algum avanço para superar a lógica mercadológica do/no lazer e com a instauração e/ou resgate de valores humanos como a cooperação e a solidariedade (INÁCIO, 2014 p. 534).

**Quadro 1:** Unidade didática para o ensino da corrida de orientação com as TICs.

Planejamento de aulas para corrida de orientação			
Aulas	Conteúdo	Atividades	Materiais
1ª aula	Apresentação das Práticas Corporais de Aventura e suas classificações. Introdução a história da Corrida de Orientação	Apresentação de slides e vídeos	Projetor
2ª aula	Localização e deslocamento com Azimutes em Passos duplos.	Atividades com objetivo de leitura e deslocamento com a bússola no interior da escola. Localizar azimutes realizando deslocamento com passos duplos	Bússola ou smartphone com bússola.
3ª aula	Aprendendo a criar Azimutes	Leitura e deslocamento com a bússola no interior da escola em tempo cronometrado	Folhas, bússolas ou smartphones com bússola
4ª aula	Conhecendo símbolos de vegetação, relevo e água.	Desenhar símbolos de vegetação, relevo e água e seus significados.	Papel e lápis de cor
5ª aula	Conhecendo símbolos de objetos construídos pelo homem, sobreimpressão, sinalética e seus significados.	Desenhar símbolos de objetos construídos pelo homem, sobreimpressão, sinalética.	Papel e lápis de cor
6ª aula	Reconhecendo os símbolos no espaço.	Atividade de deslocamento no interior da escola e seus arredores para identificação dos símbolos.	Papel e caneta
7ª aula	Entendendo pontos de controle e simplificando a orientação	Apresentação dos percursos, pontos de controle e manuseio do aplicativo.	Código QR de percursos e Smartphones.
8ª aula	Correndo com <i>IOrienteeing</i>	Prática da corrida de orientação na escola e nos seus arredores com aplicativo <i>IOrienteeing</i> e leitura de códigos QR	Percursos com códigos QR e smartphones
9ª aula	Uso do <i>software</i> para criar mapas para diferentes espaços	Atividade para criarem um percurso para corrida de orientação onde moram com <i>IOrienteeing</i>	Computadores ou Smartphones
10ª aula	Passeio ao 11º Batalhão de Infantaria- Montanha	Prática da corrida de orientação num local próprio e com estrutura para a prática formal/competitiva.	Bússolas e mapas.

Fonte: dos autores.



A sequência proposta busca apresentar os limites e as possibilidades na prática pedagógica da corrida de orientação, adaptando a realidade dos alunos outras maneiras de praticarem sem a necessidade de materiais específicos para sua realização, podendo expandir para os momentos de lazer desses sujeitos. Nesse sentido, baseamos a estrutura dessa unidade na proposta didática elaborada por Silva (2019) que organiza as aulas em três categorias: *Compreender o Esporte* (conhecer o esporte e praticar o passo-duplo em diferentes situações); *Experimentar o Esporte* (confeccionar os materiais); *Transformar o Esporte* (Praticar a corrida de orientação com mapa e azimute). Logo, organizamos as aulas respeitando essas categorias de forma a progredir o conteúdo e proporcionar uma compreensão do conteúdo pelos alunos.

Na primeira aula a ideia foi introduzir os conceitos das PCA e suas classificações quanto ao espaço em que são realizados, nesse sentido buscando em Inácio (2021) construir essa base conceitual acerca dos elementos que constituem essas práticas. A ideia desse momento foi apresentar por meio de fotos, vídeos e a interação professor aluno os conceitos gerais que caracterizam as PCA. Essa aula ocorreu com a utilização dos recursos de projeção de *slides* como forma de aproximar o conhecimento da linguagem que predomina na juventude – linguagem tecnológica.

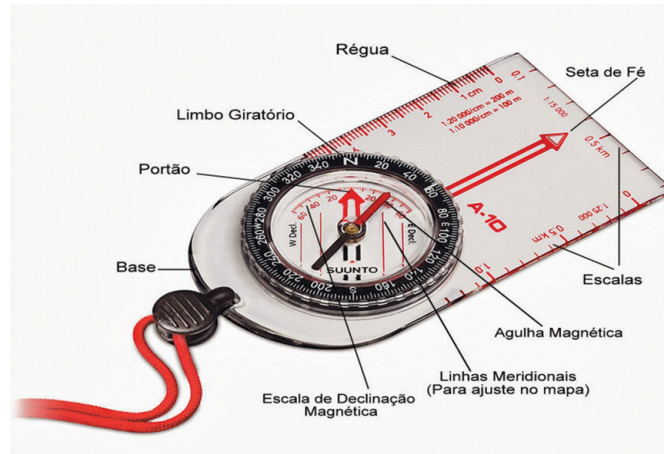
Na aula seguinte, o trabalho teve por objetivo trabalhar de forma específica o conceito e o aprendizado de azimutes e passos duplos<sup>9</sup>. Para aprenderem a se localizar foram apresentadas cada parte da bússola e seu funcionamento (fig.1). Em seguida foi mostrado como localizar azimutes e como realizar a contagem de passos duplos. Após essa explicação em sala, no interior da escola já estavam pregadas folhas nas cores laranja e branco simulando os prismas da corrida de orientação.

Os alunos foram divididos em grupos conforme o número de folhas “prismas” espalhados anteriormente. Devido a ausência de bússolas físicas tradicionalmente usadas na corrida de orientação, foi utilizado bússolas nos *smartphones* dos alunos e um grau de azimute para tentarem localizar o prisma de cada grupo. Durante a atividade foi pedido que eles fizessem a contagem dos passos duplos que gastariam até chegarem à folha prisma do azimute recebido. Ao localizarem a folha prisma contaram o número de passos duplos que cada um deu até o retorno ao ponto de partida. Ao final da atividade foi proposto um momento de reflexão/explicação onde os alunos puderam explicar a diferença entre os números de passos duplos dados em relação a velocidade de locomoção e a influência do tipo de relevo no deslocamento.

---

<sup>9</sup> Para saber mais acerca da corrida de orientação, ler a dissertação de Silva (2019) que desenvolveu um material pedagógico para aplicação no ambiente escolar.

**Figura 1** – Bússola e suas principais partes:



Fonte: digital (2022) encurtador.com.br/suzEV.

Na aula 3 o intuito foi sedimentar o conhecimento sobre azimutes com os alunos criando os próprios azimutes para que outros localizassem prismas. Nesta aula, dividimos os alunos em grupos, cada grupo em posse de um prisma e com a bússola no *smartphone* tiveram a incumbência de pregar o prisma na escola e escolher um ponto de partida para outro grupo iniciar a busca. Além disso, eles deram o grau de azimute que o outro grupo deveria seguir e o número aproximado de passos duplos que deverão realizar para chegarem ao prisma. Ao

sinal, todos os grupos saíram em busca do prisma e o tempo foi cronometrado até o retorno de um grupo com a a folha prisma.

As aulas quatro e cinco apresentaram de forma resumida os símbolos da Especificação Internacional para Mapas de Orientação – ISOM (Fig. 2). Os alunos levaram folhas em branco e lápis de cor. Na aula quatro fizeram desenhos de representação de vegetação, relevo e água com seus significados. Apresentamos fotos e slides para estimulá-los no processo de criação, o mesmo na aula cinco na qual os símbolos desenhados são de objetos construídos pelo homem, sobreimpressão, sinálética e seus significados. Nesse sentido, foi trabalhado com os alunos as explicações dos símbolos e seus significados, em seguida mostramos um mapa de orientação com os símbolos nele desenhados.

Figura 2 – Simbologia Internacional Para Mapas de Orientação:



Fonte: encurtador.com.br/jnPw4

Na aula 6 propomos um passeio com os alunos no interior na escola e em seus arredores. Nesta caminhada os alunos foram estimulados a estarem com papel e caneta, pelos quais deveriam anotar todos os símbolos que identificaram a partir das aulas anteriores, puderam usar os aparelhos celulares para fazer fotos dos símbolos identificados. Após a caminhada fizemos uma reflexão acerca das semelhanças e diferenças entre o que foi visto e as identificações presentes no mapa de símbolos.

Na aula 7 os alunos sob posse dos aparelhos *smartphones* fizeram a instalação do aplicativo *IOrientering*<sup>10</sup>. Nesse aplicativo foi possível montar percursos de corrida de orientação mapeando as proximidades da escola, utilizamos os símbolos apreendidos nas aulas anteriores como forma de orientação, além dos pontos controles que também já havia sido previamente aprendido pelos alunos.

Em seguida de posse de percurso anteriormente montado para aula conforme fig. 3 apresentamos o funcionamento do aplicativo com a leitura de códigos "QR" do percurso. Os alunos fizeram o percurso em sala para entender o funcionamento do aplicativo a leitura dos pontos de controle por códigos "QR" desde o início da corrida até o final do percurso.

<sup>10</sup> Esse aplicativo tem como objetivo possibilitar a prática da orientação, com a utilização do *smartphone* de qualquer parte do mundo através de QR Codes, tornando a atividade física mais acessível, prazerosa e atrativa. O aplicativo permite o encontro de percursos ou mesmo a criação de seus próprios percursos para prática da orientação.

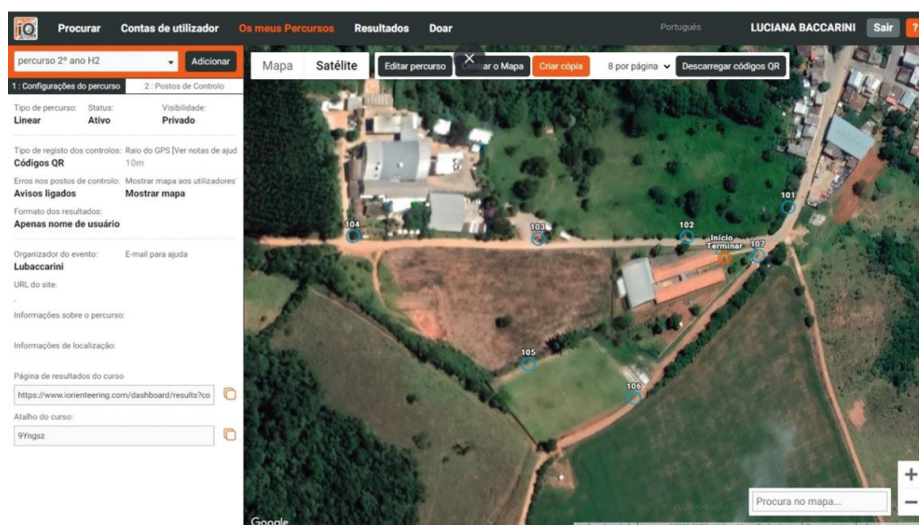
Figura 3 – Percurso utilizado na aula para aprendizado:



Fonte: <https://www.orienteeing.com>

Na aula 8 os alunos de posse de *smartphones* realizaram a corrida de orientação com o aplicativo *IOrientering*. Foi criado o percurso na plataforma do aplicativo (fig. 4), logo após pregamos os códigos QR nos pontos de controle. Os alunos realizaram o percurso em duplas ou grupos, essa dinâmica ocorreu devido ao fato de poucos alunos não terem um aparelho *smartphone*, sendo que a grande maioria tinha posse do aparelho. O site apresenta o resultado do tempo de corrida que cada grupo gastou no percurso. A ideia foi explorar o maior espaço possível na escola e seus arredores para realização do percurso, como pode ser observado no mapa abaixo.

Figura 4 – Percurso utilizado nas redondezas da Escola:



Fonte: dados da pesquisa (2022)



## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

As contribuições do campo de estudos da mídia-educação (física) são válidas e potentes para o cenário da EF escolar, compreendemos a partir dessas experiências que é possível desenvolver um trabalho que tenha organicidade e fundamentação teórica/prática pautado no uso das tecnologias como uma ferramenta que otimiza o aprendizado dos sujeitos para os conteúdos que são caros à EF. Nesse sentido, acreditamos assim como apregoa Fensterseifer (2012) que é necessário compreendermos o objeto pelo qual estamos trabalhando, pois este também é gerador de conhecimento.

Destarte, é necessário aprofundarmos nos conhecimentos produzidos acerca das tecnologias e seus impactos no ambiente escolar, assim como as produções que vêm sendo desenvolvidas especificando essa temática no âmbito da EF escolar. Pois, assim como diz Pires, Lazzarotti Filho e Lisbôa (2012), é necessário produzirmos saberes e fazeres pedagógicos no campo da mídia-educação (física). Acreditamos que essa proposta de unidade didática que vislumbrou o ensino e aprendizagem da corrida de orientação no ensino médio serviu para esse propósito.

Por fim, operacionalizar com as tecnologias no âmbito da EF escolar não representa um abandono da prática corporal como eixo central desse campo do conhecimento, muito pelo contrário, ao trabalharmos com as tecnologias estamos também adequando a nossa linguagem tradicional para uma linguagem tecnológica, que no limite, atrai as crianças, adolescentes e jovens, já que na sociedade hodierna esses sujeitos se relacionam por meio de aparatos tecnológicos que são elementos geracionais.

## REFERÊNCIAS

- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2009.
- BEVORT, E.; BELLONI, M. L. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educ. Soc.** v. 30, n. 109, pp. 1081-1102, 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/5pBFdjL4m-WHnSM5jXySt9VF/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 no. 2022.
- BETTI, M. “Imagens em ação”: Uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. **Movimento (Porto Alegre)**, v. 12, n. 2, p. 95-120, 2006. DOI: 10.22456/1982-8918.2898. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2898>. Acesso em: 8 jan. 2023.
- BIANCHI, P. **Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. Dissertação - Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/93230>. Acesso em: 10 out. 2022.

BUNGENSTAB, G. C.; HOLANDA, G. I. da S. A Educação Física Escolar e Seus Dilemas Contemporâneos: Há Pouca Experiência nas Experiências? **Kinesis**, v. 39, n. 2, p. 01-14, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/44054>. Acesso em: 10 set. 2022.

BRACHT, V.; FARIA, B.; MORAES, C.; FERNANDES, E.; ALMEIDA, F. Q. de; GHIDETTI, F.; GOMES, I.; ROCHA, M.; MACHADO, T.; ALMEIDA, U.; PENHA, V. A. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, v. 18, n. 2, 2012. DOI: 10.22456/1982-8918.30158. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/30158>. Acesso em: 8 dez. 2022.

CASTELLANI FILHO, L. As concepções de educação física no Brasil. **Horizontes-Revista de Educação**, v. 1, n. 2, p. 11-31, 2013. Disponível em: <https://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/3162>. Acesso em: 23 dez. 2022.

DEMO, P. **TICS e educação**, 2008. Digital. Disponível em: <http://pedrodemo.blogspot.com/p/livros-publicados.html>. Acesso em: out. de 2022.

FANTIN, M. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar do Professor**, v. 14, n. 1 p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>. Acesso em: 10 out. 2022.

FENSTERSEIFER, P. E. O que significa aprender no âmbito da cultura corporal de movimento? **Atos de pesquisa em educação**, v. 7, n. 2, p. 320-328, mai./ ago., 2012. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/277147688\\_O\\_QUE\\_SIGNIFICA\\_APRENDER\\_NO\\_AMBITO\\_DA\\_CULTURA\\_CORPORAL\\_DE\\_MOVIMENTO](https://www.researchgate.net/publication/277147688_O_QUE_SIGNIFICA_APRENDER_NO_AMBITO_DA_CULTURA_CORPORAL_DE_MOVIMENTO). Acesso em: 03 jan. 2023.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ed. Unijuí, 1994.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo Ed. 34, 1999.

LOVISOLO, H. R. Mas, afinal, o que é educação física: a favor da mediação e contra os radicalismos. **Movimento**. Porto Alegre. v. 2, n. 2, jun., p. XVIII-XXIV, 1995. DOI: 10.22456/1982-8918.2192. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2192>. Acesso em: 8 mar. 2023.

MORAN, J. M. MASETTO, M. T. BEHRENS, I. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas, SP: Papirus, 2000.

PEREIRA, D. W. ARMBRUST, I. **Pedagogia da aventura: Os esportes radicais, de aventura e de ação na escola**. 2 ed. atualizada, Jundiaí, SP. Fontoura, 2017.

PIRES, G. L.; LAZZATOTTI F. A.; LISBOA, M. M. Educação Física, Mídia e Tecnologias - incursões, pesquisa e perspectivas. **Kinesis**, v. 30, p. 45-79, 2012. <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/5723>. Acesso em: 23 dez. 2022.

SANTAELLA, L. Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. **Revista Famecos**. Porto Alegre, 2003.

SADI, R. S. **Pedagogia do esporte: esporte escolar**. Universidade de Brasília, Brasília. 2004.

SILVA, F. H. **Proposta de ensino: sequência didática para corrida de orientação**. Produto da Dissertação – Instituto Federal do Paraná. 2019.

TINÔCO, R. de G.; ARAÚJO, A. C. de. Concepção Crítico-Emancipatória e Mídia-Educação: uma interlocução possível à Educação Física Escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 42, 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/SbxZ4cWh7jpP8wxCNCd8qC-z/?lang=pt>. Acesso em: 31 out. 2022.





# JOGOS RECREATIVOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR DESENCADEADOS NA PANDEMIA: RELATO DE EXPERIÊNCIA NO ENSINO MÉDIO PROFISSIONALIZANTE

Claudionor Nunes Cavalheiro<sup>1</sup>

Laise Katiane Alencar Lima<sup>2</sup>

Valdenir Schoenberger<sup>3</sup>

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>4</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

O período pandêmico vivenciado em 2020 e 2021 trouxe uma série de desafios com o intuito de mitigar os efeitos do isolamento social causados pela pandemia e que deveriam ser superados em todos os setores da sociedade. Na Educação, essa demanda atingiu também as escolas, independente de realidades diferentes, seja de estrutura física ou administrativa/pedagógica.

Com o isolamento social, decorrente das medidas de controle e combate ao COVID-19, escolas de diferentes esferas administrativas assumiram posturas distintas. Para algumas unidades, o início das aulas remotas ocorreu de maneira quase que imediata, devido às condições físicas e tecnológicas presentes no cotidiano escolar, tal como o uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagens; já para outras, a realidade se mostrou bem diferente, devido a inexistência de meios propícios na oferta do ensino não presencial ou em virtude da condição financeira dos discentes, o que por vezes inviabilizou o desenvolvimento de atividades que necessitavam de acesso às tecnologias digitais e à internet.

Com a finalidade de apresentar a realidade vivida nas aulas de Educação Física, durante o período de isolamento social no Instituto Federal de Mato Grosso – *Campus Primavera do Leste* (IFMT-PDL), este estudo apresenta ações realizadas com o objetivo de garantir a

---

<sup>1</sup> Universidade Vale do Taquari – Univates, Doutorando em Ensino, claudionor.c@universo.univates.br

<sup>2</sup> Universidade Vale do Taquari – Univates, Mestranda em Ensino, laise.lima@univates.br

<sup>3</sup> Universidade Vale do Taquari – Univates, Mestrando em Ensino, valdenir.s@universo.univates.br

<sup>4</sup> Universidade Vale do Taquari – Univates, Professor Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Curso de Educação Física, derlijul@univates.br

conectividade para o ensino remoto, assim como um relato de experiência vivenciado com a disciplina, tendo como tema jogos recreativos, desenvolvidos com duas turmas do 2º ano do Ensino Médio, integrado ao curso técnico em Eletromecânica.

## 2 A LUDICIDADE COMO PROPOSTA PARA AS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA DURANTE O ISOLAMENTO SOCIAL

A pandemia do Covid-19 afetou todos os setores da sociedade e quando tratamos especificamente de Educação, “abalou” suas estruturas, em muitos casos, devido ao modelo administrativo/pedagógico que algumas escolas se encontravam. Pode-se afirmar que o objetivo era igualitário a todas as unidades escolares localizadas em diferentes contextos, e isso por si só, tornou o caminho distinto entre elas.

Os aparatos tecnológicos que se tornaram fundamentais para o desenvolvimento do ensino remoto não estiveram à disposição em igualdade para o atendimento de toda a classe educacional, alargando assim o distanciamento entre as possibilidades na oferta e no atendimento aos alunos, principalmente aos de camadas mais periféricas da sociedade. Soma-se à essa dificuldade, o fato de muitos professores também não estarem familiarizados com o uso das tecnologias digitais no ensino, o que exigiu formação continuada.

No IFMT-PDL, as aulas remotas começaram no início do mês de maio de 2020, e logo as dúvidas viraram certezas. Corroborando com Dussel (2020), sabe-se que os problemas de conectividade entre docentes e discentes foi o grande entrave para o ensino. Medidas precisavam ser tomadas, urgentemente, como a compra de webcams, melhora na conectividade da internet no *campus*, oferta de computadores para os docentes e discentes e outras medidas que pudessem possibilitar a continuidade das atividades escolares.

Dentre os problemas mais complexos estavam o acesso à internet e a disponibilidade de computadores, já que muitos não possuíam o aparelho em suas residências. O IFMT-PDL, como forma de promover o apoio tecnológico durante a pandemia, repassou mais de 200 (duzentos) computadores aos docentes e discentes e subsidiou a oferta de auxílio internet aos discentes para que pudessem realizar as atividades escolares, conseguindo, assim, prover acesso ao ensino remoto a todos os alunos regularmente matriculados.

Nesse contexto de aulas remotas, a Educação Física também foi inserida. Desse modo, diante da flexibilidade imposta ao currículo, fomentaram novas realidades, as quais, os docentes tiveram que encontrar outras possibilidades para desenvolver suas aulas, como por exemplo, o contato físico que sempre fora crucial nas abordagens da disciplina. E com a pandemia, desnudou-se a ideia de que a Educação Física é mais que um componente curricular que coloca os alunos para se movimentarem ou saber/conhecerem os tipos de esportes, suas regras, sobretudo, como a liberdade orientada de cada atividade desenvolvida podem oferecer a transformação do aluno.

Para conseguir atender os objetivos da disciplina foram utilizadas várias estratégias, e uma delas, foi a realização de pesquisas sobre os diversos jogos que os alunos tinham acesso e a possibilidade de os desenvolverem em suas residências durante o período de isolamento social.

Nessa perspectiva, Bezerra (2006, p.5) defende que:

Independente das condições que a escola e o sistema educacional proporcionam à sua prática docente, é da responsabilidade de cada professor motivar suas aulas, tornando-as atrativas e prazerosas [...].

Durante o período de isolamento social muitos alunos estavam “confinados” em suas casas numa rotina estressante, limitados apenas ao convívio com familiares ou pessoas afins. É sabido que o isolamento social afetou em demasia grande parcela da população, principalmente os jovens, com distúrbios de ordem psicológica. Para Lima (2020) a pandemia atravessou todo o tecido social, não poupando nenhuma área da vida coletiva ou individual, repercutindo assim na saúde mental. Atesta ainda que, em situações de pandemia, o número de pessoas psicologicamente afetadas costuma ser maior que o de pessoas acometidas pela infecção.

Estudos acadêmicos sobre situações de quarentena apontam alta prevalência de efeitos psicológicos negativos, especialmente humor rebaixado e irritabilidade, ao lado de raiva, medo e insônia, muitas vezes de longa duração (BROOKS *et al.*, 2020).

Braga (2020) cita estudo realizado pela Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ), entre os dias 20 e 25 de março de 2020, onde foram entrevistados, por meio de questionários online, 1.460 pessoas, que corroboram com esses dados relacionados à piora da saúde mental da população durante a pandemia. Os resultados constataram um aumento de 50% dos casos de depressão e 80% nos casos de ansiedade.

Segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), as condições de saúde mental são responsáveis por 16% das doenças e lesões em pessoas com idade entre 10 e 19 anos, sendo a depressão e o suicídio as principais causas de morte. Esses danos psicológicos devem ser monitorados e controlados pela família, sobretudo em adolescentes que tiveram de se afastar compulsoriamente de sua rede de contatos sociais.

As instituições de ensino e as famílias devem estar atentas à esses dados, monitorando seus alunos/filhos para mitigar os efeitos causados pelo distanciamento social. Os comportamentos de crianças e adolescentes podem ser bastante afetados pelo isolamento forçado, prejudicando o convívio de toda a família, tornando a rotina uma realidade desafiadora. Sem o contato social, restou, então, aos adolescentes e jovens o convívio virtual, que feito de forma involuntária, pode levar a casos de solidão, depressão, ansiedade e estresse.

A partir do contexto que os estudantes estavam vivendo, as aulas foram planejadas com o intuito de fomentar, na residência do aluno, uma possibilidade de momentos lúdicos em

família, implantando, assim, as brincadeiras e jogos nas aulas de Educação Física, posto que são regidas de fatores de construção da aprendizagem. Quando os jogos/brincadeiras são utilizados enquanto práticas pedagógicas, são trabalhados conceitos/regras, procedimentos e atitudes. A ludicidade viabiliza a exploração de desejos, sentimentos, vivências, os quais proporcionam uma relação de troca, tendo em vista que os alunos percebem que há valorização das características de seus corpos.

Ludicidade é um termo utilizado na educação e que tem origem na palavra latina “*ludus*”, que significa jogo. Em 1938 Huizinga (2014) apresentou sua obra *Homo Ludens*, compreendendo o jogo como um fenômeno cultural, presente nos mais variados aspectos da vida humana: direito, guerra, conhecimento, poesia, filosofia e arte. O conceito de ludicidade compreende os jogos e brincadeiras, mas não se restringe à elas. As atividades lúdicas são pensadas para desenvolver os indivíduos enquanto seres sociais.

Na atividade lúdica, o que importa não é apenas o produto da atividade, o que dela resulta, mas a própria ação, o momento vivido. Possibilita a quem vivencia, momentos de encontro consigo e com o outro, momentos de fantasia e de realidade, de resignificação e percepção, momentos de autoconhecimento e conhecimento do outro, de cuidar de si e olhar para o outro, momentos de vida (SILVA, 2011, p. 20).

Seguindo a mesma vertente crítica, porém, utilizando-se do termo brincadeira, Brites (2020, p. 18) afirma que durante o ato de brincar, os alunos:

[...] “experimentam” o mundo: testam habilidades (físicas e cognitivas); aprendem regras; treinam as relações sociais”. Isso sem contar que, ao brincar, eles têm a chance de simular situações e conflitos e, assim, compreender e organizar as próprias emoções.

Retondar (2013, p. 79), por sua vez, ressalta que “o lúdico prima pelo movimento livre e liberado de todo julgamento moral. Trata-se de um movimento que nasce e morre nele mesmo, cuja finalidade última é autossatisfazer-se”. Santos (2001), corrobora que a ludicidade é uma estratégia favorável para que os alunos sintam-se cada vez mais atraídos e inseridos nas aulas de Educação Física. Assim, o lúdico é um princípio que pode dinamizar as aulas, não somente as de “prevalência teórica”, mas, principalmente, nos componentes curriculares como a Educação Física, onde teoria e prática são aliadas preponderantes.

Nesse sentido, observou-se que a pandemia permitiu olhares mais sensíveis para as aulas de Educação Física, de maneira que os alunos precisaram se sentir motivados a participarem do processo de aprender com jogos e brincadeiras, nos quais a socialização e a exortação de sentimentos estiveram preconizadas nas atividades desenvolvidas de forma remota.

Em convergência com os pressupostos críticos levantados no texto, infere-se a relevância que a ludicidade atribuída nas aulas de Educação Física, em período de pandemia, dispõe, sob a perspectiva de que:

A exploração do aspecto lúdico pode se tornar uma técnica facilitadora na elaboração de conceitos, no reforço de conteúdos, na sociabilidade entre os alunos, na criatividade e no espírito de competição e cooperação, tornando esse processo transparente, ao ponto que o domínio sobre os objetivos propostos na aula seja assegurado (FIALHO, 2007, p. 16).

Mediante as considerações tecidas, notou-se a necessidade de traçar objetivos concisos para as aulas citadas, sendo que os alunos buscaram em todo o percurso educacional remoto retomar a socialização que os exercícios físicos, os jogos e demais ações físicas permitem, contribuindo, assim, para manter os vínculos entre aluno e instituição escolar, relações educacionais até então diminuídas/distanciadas com o agravamento da pandemia e do isolamento social.

Diante do exposto, corroboramos com os autores, enfatizando a importância do ato de brincar e da ludicidade como elementos essenciais para a prática pedagógica em Educação Física e também para a vida, principalmente a partir de 2022, quando a vida começa a retomar sua normalidade, permitindo novamente as interações físicas, deixando o isolamento de lado, abrindo oportunidades para sorrisos, abraços, saltos, corridas, tombos e toda gama de atitudes e ações que são próprias do ser humano na vida em sociedade.

### 3 METODOLOGIA

O relato da prática pedagógica com o tema Jogos Recreativos aconteceu no segundo semestre de 2021, com duas turmas de 2º Ano do curso de Eletromecânica, integrado ao Ensino Médio no IFMT-PDL. A pesquisa e relatos dos jogos disponíveis nas residências dos discentes dividiu-se inicialmente em duas partes:

a) Primeira parte: os discentes deveriam realizar uma pesquisa sobre um jogo que possuíssem ou que teriam condições de realizar em suas casas.

b) Segunda parte: a gravação de um vídeo praticando a atividade lúdica em família.

Como metodologia, a primeira parte dividiu-se em cinco fases, a saber: 1ª fase – definição do jogo a ser pesquisado; 2ª fase – pesquisa sobre a origem e curiosidades do jogo; 3ª fase – material utilizado e número de participantes necessários para a prática; 4ª fase – objetivo do jogo e modo de jogar; e a 5ª fase – edição do conteúdo pesquisado para a publicação de um *e-book*<sup>5</sup> com informações sobre os jogos pesquisados pelos alunos.

---

<sup>5</sup> Jogos Recreativos (formaeducacional.com.br)

Para instigar a curiosidade dos discentes e valorizar a execução das atividades, as cinco fases foram realizadas de forma gamificada através da Plataforma Moodle, sendo que ao término de cada fase o discente era “premiado” com um emblema diferente, culminando com a execução das cinco fases necessárias para se chegar ao último emblema a ser conquistado.

Com a finalização das cinco fases realizadas por todos os alunos, alguns com mais dificuldades que outros, editou-se o *e-book* contendo informações sobre todos os jogos pesquisados pelas duas turmas. O material elaborado serviu de base para que pudessem executar os jogos em suas residências, respeitando a limitação de material de cada um.

Após essa etapa, foi solicitado aos alunos que realizassem a prática dos jogos em suas residências, junto aos familiares, visando integrar as famílias e mitigar os efeitos do isolamento social. Essa, sem dúvida, foi a parte mais significativa da atividade proposta, considerando os relatos apresentados pelos alunos. Muitos afirmaram que a prática das atividades lúdicas em suas residências, no momento de isolamento social, juntamente com os familiares, permitiu mais proximidade e a possibilidade de mitigar os efeitos do isolamento social. Relatos apontaram que vários alunos/as haviam vivenciado poucos momentos de ludicidade com os familiares, e que a proposição da atividade pedagógica possibilitou estreitar os laços familiares.

Conforme mencionam Neuenfeldt *et al.* (2022, p. 319):

Todos os estudos defendem que o ensino remoto emergencial não substitui o ensino presencial, pois ele não consegue, na Educação Física, contemplar satisfatoriamente o desenvolvimento das dimensões atitudinal e procedimental, que carece de interação física e presencial do aluno-professor e aluno-aluno. As aprendizagens que se dão no corpo necessitam da experimentação corporal e foram comprometidas durante a pandemia de Covid-19.

Com o retorno das aulas presenciais, no início de 2022, percebeu-se a satisfação manifestada pelos alunos através da execução dos jogos em companhia dos familiares. Além disso, observou-se que o entusiasmo sobre a atividade de gravação dos vídeos ainda reverberava entre eles. A partir disso, foi proposto que as atividades fossem executadas novamente, dessa vez, de forma presencial entre os alunos das turmas, sendo que cada uma desenvolveria os jogos com a sua própria turma.

Essa próxima ação também teve como objetivo estreitar os laços de amizade entre os alunos, levando em consideração que embora estudaram na mesma turma desde o 1º ano do Ensino Médio, estiveram todos na modalidade ensino remoto, e por isso a falta de “com-tato” era visível entre os discentes.

## 4 RESULTADOS EMERGENTES

Conforme relatado, criou-se um e-book com informações pedagógicas sobre 23 (vinte e três) jogos recreativos, material que foi compartilhado entre os alunos das duas turmas referenciadas e que posteriormente foi publicado. Essa parte da experiência, embora tenha sido importante, foi encarada por alguns alunos como uma atividade “meramente” formal, não instigando a vontade e o desejo de conhecer as características dos jogos que possuíam em suas residências.

Notou-se que houve maior satisfação na realização da segunda parte da atividade, na execução dos jogos com os familiares. Os relatos, feitos através da gravação de um vídeo de curta duração, mostraram que a execução das atividades junto dos familiares foram de grande valia, e sem dúvida, atenderam aos objetivos de mitigar os efeitos causados pelo isolamento social. Vários alunos constataram a importância de estarem jogando com seus familiares, sendo uma experiência única para muitos, que pouco haviam compartilhado de momentos de lazer com seus pais.

Essas experiências exitosas voltaram à tona no início do ano letivo de 2022, quando começaram as aulas presenciais e realizou-se um breve apanhado das atividades pedagógicas vivenciadas na disciplina de Educação Física durante o período das atividades remotas. Dessa conversa com os discentes, surgiu a vontade de desenvolverem os jogos com os colegas de turma, pois vários alunos ainda não haviam vivenciado/praticado uma quantidade considerável dos jogos pesquisados.

Em um primeiro momento, as duplas que haviam desenvolvido a pesquisa referente aos jogos, providenciaram os materiais necessários para a atividade, seguido da apresentação dos jogos aos colegas, finalizando com a vivência.

Percebeu-se, assim, o prazer de realizar as atividades lúdicas com os colegas de sala. Vale salientar que, por diversas vezes, aqueles que já haviam desenvolvido a atividade com seus familiares em tempos de atividade remota, rememoravam os bons momentos, sempre com relatos de prazer manifestados pela execução dos jogos de forma interativa com a família.

## 5 A VOLTA ÀS AULAS PRESENCIAIS

A execução dos jogos recreativos aconteceu nos horários das aulas de Educação Física, iniciando com a apresentação da atividade a ser realizada. Antes da prática coletiva, era aberto um espaço de diálogo para que outros alunos pudessem relatar se conheciam ou não as atividades. E aqueles que já conheciam os jogos, puderam manifestar em qual contexto os haviam praticados. Os relatos remeteram à família ou a experiências com amigos próximos, principalmente das brincadeiras nas escolas durante o Ensino Fundamental e em companhia de vizinhos de moradia. Nas figuras 1 e 4, seguem imagens de algumas das atividades realizadas.



**Figura 1 – Amarelinha Africana e Adoleta**



Fonte: Cavalheiro (2022)

**Figura 2 – Alerta e Queimada**



Fonte: Cavalheiro (2022)

Além das atividades lúdicas apresentadas nas imagens, houve também a realização de outras, das quais não realizamos registros fotográficos, tais como: jogo de bozó, bet's, bola de gude, cinco marias, peteca e pião. Contextualizamos as atividades, e dessas citadas, observou-se que várias tiveram relação direta com a vida rural dos pais dos alunos. São jogos/atividades que requerem pouco material econômico e que facilitam a prática em lugares distintos.

Outras atividades, mais ligadas a prática nas residências e resultantes da urbanização e avanço das tecnologias, foram os jogos eletrônicos. Esses, foram desenvolvidos em sala de aula, com a gravação das partidas para que fossem reproduzidas parcialmente, explicando o passo a passo dos jogos, tais como: FIFA, Fortnite, Free Fire e *League of Legends*. Uma curiosidade nesse momento foi que os alunos começaram a relatar outras atividades não citadas no livro, afirmando que a Pandemia oportunizou o lançamento de novos jogos eletrônicos.

A realização das atividades apresentou para os alunos novos jogos como possibilidade de execução com seus familiares, agora não mais em situação de Pandemia, mas com o intuito de estreitar as relações afetivas e vivenciar outras práticas lúdicas.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos afirmar que o lúdico tem fundamental importância na formação humana, nos aspectos motor, cognitivo, social e afetivo. Com a execução da pesquisa através de jogos recreativos, muitos alunos relataram brincadeiras que pais, avós ou tios realizaram quando crianças. E rememorar essas atividades praticadas por familiares em tempos de infância, no momento de isolamento social, onde a média de mortes por COVID-19 estava assolando o país, fez com que tivessem um lampejo de esperança.

No segundo momento, quando executaram a prática das atividades com membros do convívio familiar, ainda em tempos de isolamento social, serviu como forma de estreitar os laços de fraternidade e união. Houve relatos de alunos brincando com os pais, atividades que para alguns demonstrou a oportunidade de terem vivenciados raros momentos de socialização afetiva, ações que podem deixar marcas/lembranças que certamente serão levadas para toda a vida.

E, por último, replicar algumas dessas atividades com os colegas de sala em 2022, permitiu uma maior aproximação física, já que os alunos estiveram com aulas remotas virtuais nos anos letivos 2020 e 2021, período que iniciaram o Ensino Médio e tiveram pouco contato presencial com os colegas.

É incontestável as mudanças ocorridas no período pandêmico, essencialmente as de cunho educacional, tempo no qual os docentes também enfrentaram diversos desafios até então desconhecidos. Porém, com o auxílio de reflexões pedagógicas incisivas, permitiu-se tomadas de decisões assertivas, as quais, não só acolheram os alunos, mas estimularam-os a se perceberem como sujeitos autônomos nos processos de ensino e aprendizagem. Destacando, assim, o quanto a Educação Física Emancipadora proporciona melhorias na qualidade de vida dos alunos.

Portanto, sabemos que é necessário avaliar e ressignificar as ideias contidas nas experiências lúdicas empreendidas no âmbito da Educação Física, uma vez que, em decorrência delas, as mais diferentes expressões dos alunos aconteceram, não somente as corporais, mas as de natureza afetiva e cognitiva.

É no jogo que nossas maiores emoções afloram, e certamente nele não há espaço para movimentos mecânicos. Tudo se fez de forma espontânea, e como em um passe de mágica, até os mais acanhados expressavam suas emoções: pulando, saltando, gritando, sorrindo. Portanto, é interessante não contemplar apenas matrículas de alunos no sistema escolar. A satisfação estampada nos rostos e corpos dos alunos, através de atividades de Educação Física condizentes com a exploração do lúdico de modo satisfatório, tornando-os protagonistas no processo de ensinar e aprender.

## REFERÊNCIAS

- BEZERRA, A. M. **Lúdico**: Uma contribuição à aprendizagem na Educação Infantil do município de Cedro-PE. 2006.
- BRAGA, A. R. P. Tédio e sentido na pandemia: uma análise a partir do pensamento de Viktor Frankl. *Complexitas - Rev. Fil. Tem.* Belém, v. 5, n. 1, p. 67-79, jan./dez. 2020.
- BRITES, L. **Brincar é fundamental**: como entender o neurodesenvolvimento e resgatar a importância do brincar durante a primeira infância. São Paulo: Editora Gente, 2020.
- BROOKS, S. K., *et al.* The psychological impact of quarantine and how to reduce it: rapid review of the evidence. *The Lancet*, v. 395, n. 10227, p. 912-920, mar. 2020.
- DUSSEL, I. La escuela en la pandemia. Reflexiones sobre lo escolar en tiempos deslocados. *Práxis Educativa*, Ponta Grossa, v. 15, 2016482, p. 1-16, 2020. Disponível em: <https://www.revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa>. Acesso em 13 abr. 2022.
- FERNANDES, V. de J.L. A ludicidade nas práticas pedagógicas da Educação Infantil. *Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais Aplicadas da EDUVALE*. Ed. 80 Cadernos de Educação: Ensino e Sociedade, Bebedouro-SP, 3 (1): 66-80, 2016. Novembro/2013. Disponível em: <http://www.eduvalesl.edu.br/site/revista/?url=busca>. Acesso em: 13 abr. 2022.
- FIALHO, N. N. **Jogos no ensino de química e biologia**. IBPEX, 2007.
- HUIZINGA, J. **Homo Ludens**: o jogo como elemento da cultura. São Paulo: Perspectiva, 2014.
- LIMA, R. C. Distanciamento e isolamento sociais pela Covid-19 no Brasil: impactos na saúde mental. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*. vol. 30 n. 2 Rio de Janeiro. 2020. Epub July 24, 2020. Acesso em: 18 mar. 2022.
- NEUENFELDT, D. J.; PAVAN, I.; FORNECK, K. L.; NEUENFELDT, A. E.; COSTA, S. B. D.; SCHUCK, R. J. Educação Física escolar no período de pandemia do Covid-19: reafirmando antigas práticas pedagógicas ou emergindo novas possibilidades? Em: **Educação em foco: Tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino**. [s.l.]: Editora e-publicar, 2022. p. 303-322. DOI: 10.47402/ed.ep.c202297723936.
- RETONDAR, J. **Teoria do Jogo**: a dimensão lúdica da existência humana. 2. Ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- SANTOS, S. M. P. dos. **A ludicidade como ciência**. Petrópolis, RJ: Vozes, v. 227, 2001.
- SILVA, A. G. da. **Concepção de lúdico dos professores de Educação Física infantil**. Universidade Estadual de Londrina. Londrina: PR, 2011.

# RELATO DE UMA PROPOSTA DE ENSINO DA GINÁSTICA NOS ANOS FINAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19

Jaqueline Luiza Klein<sup>1</sup>  
Derli Juliano Neuenfeldt<sup>2</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Na Educação Física Escolar, nas diferentes etapas de ensino da Educação Básica, aborda-se uma diversidade de práticas da cultura corporal de movimento, com o intuito de experimentar, modificar, construir, desconstruir e problematizar compreensões já consolidadas. Essas ações visam criar um contexto de ensino no qual os alunos possam apropriar-se de movimentos novos e diversificados e compreendam os significados das práticas corporais. É também propósito da Educação Física, expandir a cultura corporal de movimento, visando à relação com a vida na sociedade. Conforme propõe a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), “[...] é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver sua autonomia” (BRASIL, 2018, p. 213).

Nos anos de 2020 e 2021, vivemos uma experiência única, a partir da pandemia de Covid-19: o ensino remoto emergencial. Em razão do distanciamento social, todas as áreas de conhecimento foram desafiadas a experimentar formas de ensinar, sem a interação presencial entre professor e aluno. Neuenfeldt *et al.* (2022), ao referir-se ao ensino remoto emergencial, recomenda que “[...] esse conhecimento construído a partir do fazer docente necessita ser investigado, sistematizado e compartilhado com vistas à melhoria da qualidade do ensino da Educação Física Escolar”. Ou seja, diversas formas de ensinar foram experimentadas, a maioria delas, mediadas por tecnologias digitais, que não podem cair no esquecimento, com

---

<sup>1</sup> Graduada em Educação Física - Licenciatura na Universidade do Vale do Taquari - Univates, Pós graduada em Educação Física Escolar na Faculdade Única, Professora de Educação Física do Município de Arroio do Meio e Forquetinha/RS, jaqueline.klein@universo.univates.br

<sup>2</sup> Doutor em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari-Univates. Professor do Programa de Pós-Graduação em Ensino e do Curso de Educação Física da Univates, derlijul@univates.br

o retorno às aulas presenciais. Portanto, precisamos descrever e compartilhar o conhecimento didático-pedagógico produzido, sendo este o intuito desta escrita.

O presente capítulo tem o propósito de relatar uma experimentação<sup>3</sup> pedagógica de uma professora de Educação Física dos Anos Finais do Ensino Fundamental. O relato traz o ensino do objeto do conhecimento de Ginástica de ginástica a alunos das turmas dos 8º e 9º Anos de uma Escola Estadual do Rio Grande do Sul (RS), Brasil.

Propomo-nos a compartilhar a experiência pedagógica, dialogando com dois referenciais importantes: Demo (2015), que propõe educar pela pesquisa; e Hildebrandt-Stramann (2011), que defende uma proposta de ensino da Educação Física, pautada na experimentação corporal, na problematização, no diálogo, na centralidade do aluno. Esses pilares são a base para os processos de ensino e de aprendizagem, que sustentam a busca por uma formação crítica, relacionada com o mundo da vida dos alunos.

## 2 MOVIMENTANDO-SE FRENTE À PANDEMIA

Em março de 2020, diante da impossibilidade de o ensino ocorrer nas escolas, a rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul (RS) trabalhou na organização de uma proposta para o ensino remoto. Inicialmente, as escolas recorreram à utilização de atividades impressas para continuar a atender os alunos. Essas atividades eram disponibilizadas na escola, em horários pré-estabelecidos, nos quais havia pessoas de plantão, e os responsáveis poderiam retirá-las. Para facilitar comunicação, a escola criou grupos de *Whatsapp* por turmas, para ter mais uma forma de contato e de disponibilização de atividades aos alunos. Esta ferramenta foi uma das alternativas para diversas escolas do país, inclusive, para as escolas públicas do Amapá, como cita Negrão *et al.* (2022, p. 49): “[...] o ensino remoto aconteceu pelo *smartphone*, por meio do aplicativo *Whatsapp*, que foi a solução emergencial adotada, considerando a disponibilidade de dados, para a conexão via internet dos alunos e de suas famílias”.

Depois de alguns meses de pandemia, em junho de 2020, a Secretaria de Educação do Estado do RS iniciou a implementação do modelo híbrido de ensino, que necessitou de formação dos professores, cadastro dos alunos e de turmas nas plataformas digitais do *Google Classroom*. No final de julho e início de agosto de 2020, os professores começaram a utilizar esse ambiente virtual para postagens de atividades e realizar encontros síncronos com os professores e colegas, via *Google Meet*. No início de agosto, também foram fornecidas orientações oficiais de como funcionariam estas aulas remotas do modelo híbrido do Estado. A partir deste momento, as aulas passaram a ser disponibilizadas para os alunos, através do *Google Classroom*, de forma impressa na escola e via *Whatsapp*. As tarefas disponibilizadas

---

<sup>3</sup> O termo experimentação é utilizado no sentido de lançar-se ao novo, de uma travessia que não tem a certeza do lugar de chegada e que antes de qualquer coisa, é um encontro ou uma relação com algo que se experimenta, tal como Larrosa (2014), descreve em seu livro “Tremores”.

atendiam a demanda de uma semana. Na outra semana, eram aulas síncronas, via *Google Meet* (ou presenciais, no caso de volta às aulas, acontecendo de forma simultânea). Essas aulas eram gravadas e ofertadas aos alunos que não conseguiam participar no horário dos *Meets*.

Como as aulas simultâneas deveriam ocorrer de 15 em 15 dias para cada componente curricular, não ultrapassando uma hora de transmissão, cada escola organizou-se e criou sua grade de horários, conforme disponibilidade de acesso dos alunos e famílias. Num primeiro momento, cada professor marcava sua aula quando lhe fosse conveniente, no seu turno de trabalho. Mais tarde, a escola passou a fazer uma organização de horários padrão, com o intuito de ter a adesão de mais alunos, em todos os componentes curriculares. Assim, todas as aulas ocorriam no turno da manhã (incluindo a de Educação Física), no horário das 10h30min, enquanto a sala do *Google Meet* era compartilhada com o professor de outro componente curricular, sendo 30 minutos para cada. Na ocasião, a Educação Física compartilhava o *Meet* com a disciplina de Matemática. Esta escolha foi da escola, que se baseou no dia da semana em que a aula ocorria no presencial, com a turma em questão.

Os recursos tecnológicos disponíveis para a execução das atividades, inicialmente, foram pessoais dos professores, como *notebooks* e celulares. Muitos, inclusive, utilizaram sua própria internet. Para os professores que não tinham recursos, a escola disponibilizava computador e internet. Somente mais próximo do final de 2020, o Estado começou a distribuir *Chromebooks* para os professores e internet patrocinada para o acesso ao aplicativo Escola RS e aplicativos do *Google*, utilizados nas aulas como *Google Meet* e *Classroom*. Esta internet patrocinada foi a disponibilização da rede de dados para acesso à internet através de celular de forma gratuita e pôde ser utilizada por alunos e professores via aplicativo Escola RS. Apesar da mobilização do Estado por recursos, a principal dificuldade dos professores da escola não foi esta, mas o domínio das novas ferramentas digitais de trabalho, em especial, o *Google Classroom*.

Durante este período, a escola atendeu alunos com diferentes condições de acesso às tecnologias digitais. A maioria deles tinha celular, computadores e internet em casa, mas as crianças dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental tinham à disposição somente o telefone dos pais. Também havia alunos que não dispunham de recursos tecnológicos. Nesse caso, retiravam as atividades impressas na escola. Entretanto, cabe destacar o esforço de cada escola para abranger todos os alunos, independente de suas condições de acesso, ou não, à Internet.

Portanto, uma vez contextualizado como ocorreram as aulas em uma escola da rede estadual do RS no período da pandemia, a partir da vivência de uma professora de Educação Física, acreditamos que compartilhar a experiência no ensino da ginástica pode auxiliar ou inspirar outros professores no retorno às aulas presenciais. Dessa forma, este capítulo tem como objetivo fazer um relato do ensino da ginástica, num contexto que nem sempre foi favorável, mas que, a partir da criatividade e do envolvimento dos alunos, foram construídas possibilidades de aprendizagem e de conhecimento de outros conteúdos da Educação Física, não apenas os esportes.

### 3 DESENVOLVENDO A PROPOSTA

No início do ano letivo de 2020, foi elaborado o plano de ensino de Educação Física para o ano vigente, com base na BNCC e no Referencial Curricular Gaúcho. Este plano contemplava conteúdos e habilidades que deveriam ser trabalhados em cada turma e o período em que seria trabalhado cada um deles. Apesar das mudanças em virtude do ensino remoto, este plano foi mantido, com adaptações, para este novo estilo de aula, pois nele estavam descritos elementos essenciais, referentes ao ensino e às aprendizagens relacionadas à Educação Física, naquela etapa.

A ginástica foi um dos conteúdos estipulados no plano de ensino. Ela foi desenvolvida e pensada aos poucos, sem uma estratégia e um final definidos, em razão de que as aulas ocorriam de forma remota (através de planejamento e aulas no *Google Meet*). Além disso, poder-se-ia iniciar o Ensino Híbrido<sup>4</sup> a qualquer momento. Contudo, é necessário ressaltar que houve um planejamento relativo às habilidades e competências que deveriam ser abordadas a partir deste conteúdo, tais como: “Experimentar e fruir um ou mais programas de exercícios físicos [...]” e “[...] discutir como a prática de cada uma dessas manifestações pode contribuir para a melhoria das condições de vida, saúde, bem-estar e cuidado consigo mesmo” (BRASIL, 2018, p. 237).

Em relação às aulas, em se tratando do ensino da ginástica, os alunos recebiam atividades quinzenais através do *Google Classroom* e cópias impressas delas na escola. Quinzenalmente, o grupo se reunia através do *Google Meet*, para conversar sobre as demandas, realizar aulas práticas e discutir assuntos pertinentes ao tema, direcionados pela professora.

Iniciaram-se as aulas sobre ginástica, abordando conceitos como atividade física, exercício físico, ginástica de condicionamento físico e conscientização corporal. Para o estudo desses conceitos, os alunos tinham como tarefa inicial pesquisá-los e elencar as principais diferenças entre eles. Nesse momento, ainda não utilizávamos a ferramenta do *Google Meet*. Por essa razão, foi realizada uma retomada dos conceitos, numa aula posterior.

Após a compreensão destes conceitos, os alunos realizaram um teste com base no Questionário Internacional de Atividade Física (IPAQ), para investigar seu nível de exercício físico. Ao realizá-lo, constatou-se que grande parte dos alunos era inativo fisicamente, ou seja, sedentário.

Apesar da baixa prática de atividades físicas ser um problema já recorrente, estudos mostram que as restrições necessárias por causa da pandemia agravaram este quadro. Em pesquisa realizada de forma *on-line* pela Convid Fiocruz, intitulada Resultados Convid: Pesquisa de comportamentos adolescentes (RESULTADOS..., 2020, texto digital), na qual

---

<sup>4</sup> Segundo o documento “Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino Ano Letivo de 2021” da Secretaria de Educação do Estado do RS, o Ensino Híbrido “[...]comporta a coexistência de atividades desenvolvidas presencial e remotamente, ou seja, no qual o estudante aprende e desenvolve parte de suas atividades escolares também por meio do ensino *on-line* [...]” (RIO GRANDE DO SUL, 2021, p. 1).

entrevistaram-se adolescentes durante a pandemia, o resultado revelou que “40% não praticaram atividade física por 60 minutos, em nenhum dia da semana durante a pandemia”, enquanto “o percentual de jovens que não faziam 60 minutos de atividade física em nenhum dia da semana, antes da pandemia, era de 20,9%, passou a ser de 43,4%”.

Este agravamento nos níveis de sedentarismo compromete a saúde física e mental da população jovem. Uma das alternativas para minimizar esses péssimos resultados foi a disponibilidade de tarefas na Educação Física Escolar, como sugerem Florêncio Júnior, Paiano e Costa (2020, p. 1), no artigo que discute “as possíveis consequências para a saúde física e mental de crianças e adolescentes, que ficaram longos períodos em quarentena, inativos, por consequência da pandemia do COVID-19”.

Florêncio Júnior, Paiano e Costa (2020) citam o sobrepeso/obesidade e estruturas cerebrais afetadas, como prejuízos do sedentarismo e afirmam que “momentos ativos em casa são necessários, pois quanto menos tempo sedentário, melhor será a qualidade vida relacionada à saúde [...]”, e complementam dizendo que os professores de Educação Física têm papel importante no “maior engajamento na prática de exercício físico de crianças e adolescentes durante o IS” (FLORÊNCIO JÚNIOR; PAIANO; COSTA, 2020, p. 2).

A partir desse cenário, passou-se a refletir sobre quais estratégias poderiam ser utilizadas para conscientizar os alunos da importância do exercício físico, para fazer com que compreendessem e disseminassem essa ideia, entendendo o porquê e refletissem sobre as razões da não realização regular de exercícios físicos.

Neste momento, os estudos e as discussões se direcionaram para a análise dos benefícios e malefícios da inatividade física. Os alunos leram o texto “Sedentarismo: somente 15% dos adolescentes se exercitam o suficiente” (NEVES, 2019), que trata do sedentarismo entre os adolescentes e as hipóteses que levam os adolescentes a serem fisicamente inativos. O texto também cita os malefícios da inatividade, destacando que a falta de exercícios é um problema não somente a curto, mas também a longo prazo, podendo acarretar problemas cardiológicos e neurológicos, que afetam a qualidade de vida (NEVES, 2019).

A partir desta problematização, os alunos tiveram que refletir e responder a questões elaboradas pela professora, tais como: “Você compreende a importância de se exercitar?”; “Caso você não se exercite suficientemente, o que você acredita ser necessário para mudar este hábito?”, com o intuito de pensar também sobre sua condição de fisicamente ativo ou inativo. Estas questões também foram abordadas no *Meet*, após a atividade, com a finalidade de os alunos compartilharem e apresentarem suas ideias.

Demo (2015, p. 8), em uma de suas obras, traz uma afirmação que condiz com o propósito dos questionamentos no ensino escolar, ressaltando a sua importância, pois é necessário “[...] formar consciência crítica desta situação e contestá-la com iniciativa própria, fazendo deste questionamento o caminho de mudança”. Ou seja, ao criar uma consciência sobre a temática da importância de se exercitar, do porquê de se exercitar, e o que fazer para alcançar uma vida ativa, os alunos poderão tornar-se sujeitos ativos e difundir essa ideia para outras pessoas.

Os alunos também pesquisaram, a partir da orientação da professora, acerca da recomendação da Organização Mundial de Saúde (OMS), sobre a prática regular de exercício físico,



doenças que advêm do sedentarismo, dados atualizados sobre o sedentarismo em nosso país e também sobre políticas públicas em prol da atividade física. A partir desta pesquisa, eles deveriam posicionar-se de forma escrita, acerca destes pontos. Esta temática também foi discutida no *Google Meet*, no qual os alunos expuseram seus posicionamentos e refletiram de forma coletiva sobre a importância de projetos de iniciativa pública, que visassem à prevenção do sedentarismo, não apenas o tratamento.

Entendemos que, a partir destes questionamentos, da análise crítica do contexto social e do lugar onde os alunos vivem, eles podem ter subsídios para intervir na realidade, a fim de reivindicar melhorias. Portanto, a Educação Física pode contribuir para uma formação que vai além do exercitar-se em si. Segundo Demo (2015, p. 7), o contato pedagógico escolar somente acontece, quando mediado pelo questionamento reconstrutivo, sendo “[...] crucial compreendê-lo como processo de construção do sujeito histórico, que se funda na competência advinda do conhecimento inovador, mas implica, na mesma matriz, a ética da intervenção histórica”.

Além dos temas citados anteriormente, realizamos aulas práticas de forma assíncrona (aula em casa com retorno das atividades realizadas através de vídeos elaborados pelos alunos) e de forma síncrona (*Google Meet*). Em casa, por exemplo, adaptamos a prática de *Step*, dentro das possibilidades do ambiente de cada aluno. Também convidamos uma professora de Yoga, para falar sobre a prática do Yoga e seus benefícios. Em outros momentos, abordou-se a Automassagem e o Treinamento Funcional. Cabe frisar que as práticas corporais foram pensadas para que, além da experimentação e da vivência, os alunos conhecessem e se identificassem com algumas delas, de acordo com o seu gosto, para que, futuramente, pudessem praticá-las como opção de exercício físico que lhes trará qualidade de vida, bem como conhecer locais onde existem estas práticas. Essa intenção se relacionou com uma das habilidades propostas pela BNCC: “reflexão sobre as possibilidades que eles e a comunidade têm (ou não) de acessar uma determinada prática no lugar em que moram, os recursos disponíveis (públicos e privados) para tal, os agentes envolvidos nessa configuração” (BRASIL, 2018, p. 222).

A tematização da relação do exercício físico com a saúde culminou num plano de ação, que teve como foco a mobilização de pais, vizinhos ou pessoas próximas aos alunos a realizarem um momento ativo para sair do sedentarismo, ou uma conversa como forma de conscientização sobre seus malefícios. A base deste plano de ação foi pensada a partir de informações pré-determinadas, no caso, a apresentação da temática, a proposta do projeto (objetivo) e o público-alvo. O projeto poderia ser feito em grupos ou de forma individual. Os alunos tiveram a liberdade de optar como este trabalho seria apresentado e realizado, através de texto, cartaz, *slides*, vídeos ou de momentos de conversa com o público-alvo de sua ação.

Esta didática de projeto baseou-se na Concepção Aberta de Ensino, na qual os alunos têm papel ativo na tomada de decisão (HILDEBRANDT-STRAMANN, 2011), principalmente, por entender a importância da aquisição de outros tipos de conhecimento que esta concepção proporciona ao aluno. Segundo Hildebrandt-Stramann (2011, p. 28),

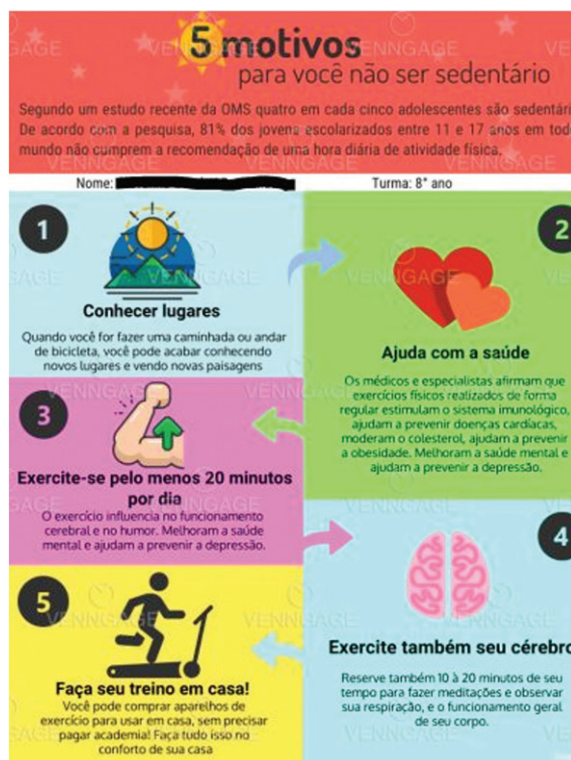
[...] o ensino da Educação Física não deve ser compreendido apenas como situação de ensino-treino-aplicação, mas de uma organização apoiada sobre a educação e formação que proporcione situações pedagógicas em que o aluno aprenda a dirigir suas próprias ações, [...] a aprender a agir autonomamente, a decidir em conjunto e sozinho, a agir comunicativa, cooperativa e criativamente [...].

Como resultado, alguns alunos realizaram vídeos, outros criaram fôlders e cartazes, alguns descreveram sua ação, que foi uma conversa com a família e com vizinhos, ou uma prática que executaram. A proposta resultou em trabalhos bem interessantes, elaborados de forma criativa. Um exemplo de vivência é a fala abaixo de uma das alunas:

Chamamos minha mãe, minha irmã, o pai da K., meu primo e nós duas. Toda terça à noite, fazemos uma videochamada para tentar seguir um tutorial de dança no *youtube*, aqueles fitness, sabe? Apesar de até agora só termos tentado uma vez, todo mundo adorou e quer continuar fazendo.

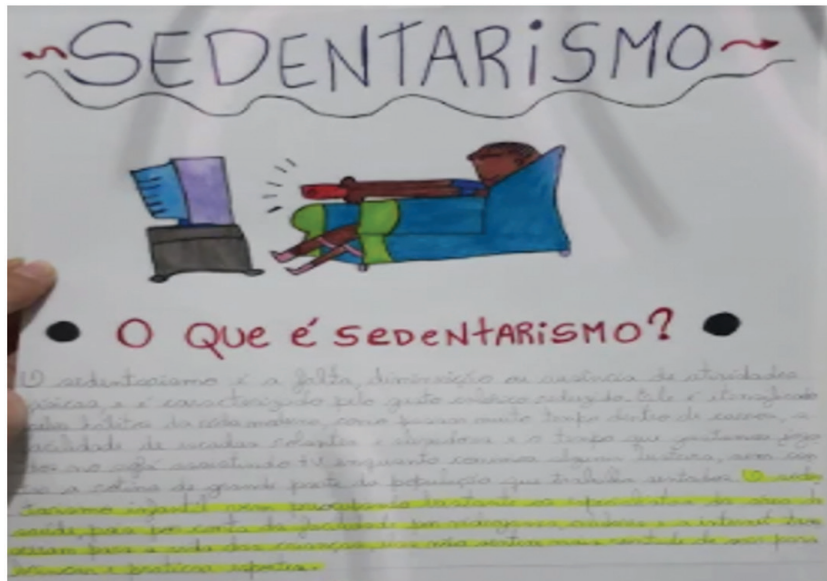
Os trabalhos foram apresentados para os colegas, numa aula no Google Meet, na qual cada um pôde expor suas ideias e os resultados obtidos através delas. Além disso, dialogamos mais uma vez sobre a importância do exercício físico na vida deles e das pessoas que os cercam. Nas figuras abaixo, visualizam-se alguns exemplos dos materiais confeccionados.

**Figura 1** – Fôlder elaborado sobre motivos para não ser sedentário:



Fonte: alunos.

**Figura 2** – Criação de cartaz com informações sobre o sedentarismo:



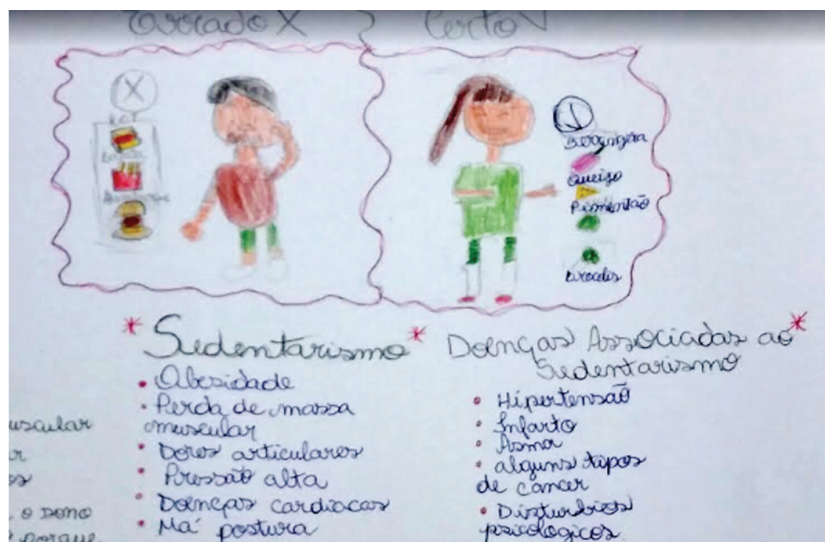
Fonte: alunos.

**Figura 3** – Imagem retirada do vídeo confeccionado na praça ao lado da escola:



Fonte: alunos.

**Figura 4** – Cartaz de alerta sobre os malefícios do sedentarismo:



Fonte: alunos.

A partir dos trabalhos realizados, surgiram ideias de atividades que poderiam ser desenvolvidas tanto na escola quanto em outros ambientes. Como exemplos, podemos citar sugestões de como ser ativo no cotidiano: “utilizar escadas em vez de elevador”; “ir a pé ao mercado em vez de ir de carro”; “reforçar a atividade física na escola”; “espalhar métodos divertidos de exercitar-se como fonte de motivação”; “brincadeira de passar o anel com exercícios quando o aluno erra”; “reunião no *Google Meet* para dançar”, entre outras.

Nesta diversidade de criações, discussões e inovações apresentadas, oriundas dos estudantes, podem ser verificados traços do agir autônomo, que Hildebrandt-Stramann (2011, p. 23) propõe como princípio do ensino da Educação Física focado no aluno, pois “[...] objetivos como criatividade, independência, competência social, prontidão afetiva, capacidade de comunicação, de crítica e de codificação só podem ser adquiridos no ensino aberto, onde os alunos têm essa possibilidade”.

Do mesmo modo, citamos novamente Demo (2015), que enfatiza a relevância de que as práticas pedagógicas tenham presente o exercício do questionamento e a mudança que isso pode causar nos alunos. Remetemos também a Hildebrandt-Stramann (2011, p. 38), que faz a seguinte afirmação:

A capacitação e o estímulo do aluno para uma prática esportiva permanente (mesmo depois de sair da escola) devem ser vistos como uma tarefa básica da Educação Física. Por seu lado, o aluno só se desincumbirá dela se perceber a Educação Física e o esporte subjetivamente importantes. Muitas vezes, a prática esportiva só tem sentido para o indivíduo, quando entendida e compreendida.

Ou seja, para que possamos, por meio da Educação Física na escola, conscientizar o aluno de que movimentar-se é importante para toda a vida, compreendendo os benefícios que o englobam, faz-se necessária uma didática em que o aluno incorpore em seu subjetivo, a importância do que queremos tematizar, percebendo ser algo significativo.

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final deste relato, destacamos que o ensino do objeto do conhecimento de Ginástica (BRASIL, 2018) para os 8º e 9º Anos dos Anos Finais do Ensino Fundamental foi abordado na perspectiva de contemplar as habilidades propostas na BNCC (BRASIL, 2018). Contudo, destacamos que se pode ir muito além da experimentação em si, pois percebeu-se o desenvolvimento de outras habilidades, tais como a autonomia, a criticidade, a cooperação e a criatividade.

Os alunos se envolveram de forma integral com a proposta, o que ocasionou várias discussões sobre a temática, sugestões e propostas diferenciadas. Entende-se que o seu surgimento foi ocasionado principalmente pela didática utilizada na proposta de trabalho, isto é, uma didática que se pautou no protagonismo e na autonomia dos alunos, instigando-os a se posicionarem, a pesquisarem e a experimentarem conforme suas possibilidades.

Através deste relato de experiência pedagógica, percebeu-se a importância de uma Educação Física que assuma uma perspectiva crítica, na qual os alunos não só vivenciam práticas corporais, mas também refletem sobre o que realizaram, sobre o que fazem em seu cotidiano, relacionado a esse componente curricular. Nesse sentido, os alunos têm espaço para discutir, opinar e repensar, a partir do diálogo com outros colegas, o lugar das práticas corporais em sua vida. Para além disso, os alunos também foram provocados a pensar em como poderiam contribuir no ambiente em que estão inseridos, para mudar situações estudadas, como, por exemplo, a do sedentarismo. Dessa forma, a Educação Física parte dos saberes dos alunos, mas aprofunda e amplia seus conhecimentos sobre as práticas corporais.

Ainda, ao elencar Demo (2015) e Hildebrandt-Stramann (2011) para referenciar este relato de experiência, pode-se entender que Educar pela Pesquisa e pelo Ensino Aberto caminham juntos, ao compreender que a atitude ativa do aluno nas aulas e a autonomia na pesquisa trazem uma aprendizagem significativa, repleta de sentidos próprios, que podem possibilitar uma mudança no jeito de viver e de visualizar as práticas da cultura corporal de movimento, na sociedade.

Salientamos a importância de abordar o conteúdo de ginástica na escola como conscientização corporal e condicionamento físico, pois ampliam o olhar sobre o que engloba a ginástica, visto que são opções não esportivizadas, além de serem práticas de fácil acesso na comunidade na qual os alunos estão inseridos. Ainda, ressalta-se a importância de tratar da atividade física e do exercício físico, relacionados à qualidade de vida dos alunos, principal-

mente, neste período pandêmico, em que, conforme já relatado anteriormente, o sedentarismo aumentou muito entre a população adolescente.

Por fim, sabe-se das dificuldades que foram encontradas por professores e alunos, neste período de pandemia, em relação ao ensino remoto. Entretanto, dentro das possibilidades, buscamos realizar o melhor possível, visando tornar o ensino atrativo para todos, pensando em alternativas para os alunos que tinham acesso aos recursos tecnológicos, mas também considerando os que tinham limitações de acesso.

Enquanto professora, considero que ter ministrado aulas na pandemia foi um período de grande crescimento pessoal e profissional, em que pudemos ter um olhar para além da sala de aula, de nos desafiar a ampliar horizontes de nossa prática pedagógica. Neste período, através das tecnologias digitais, foi possível a participação virtual de outros profissionais nas aulas, a elaboração de jogos e estratégias para a diversificação das aulas, a oportunidade de os alunos mostrarem o que sabem fazer com os recursos tecnológicos que têm disponíveis, além de construírem possibilidades práticas com materiais de que dispõem em casa, para vivenciar os objetos de conhecimento (práticas corporais) de cada unidade temática proposta pela BNCC.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 10 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2015. (Coleção Educação Contemporânea).

FLORÊNCIO JÚNIOR, Públio Gomes; PAIANO, Ronê; COSTA, André. dos Santos. Isolamento social: consequências físicas e mentais da inatividade física em crianças e adolescentes. **Revista Brasileira de Atividade Física & Saúde**, [S. l.], v. 25, p. 1–2, 2020. DOI: 10.12820/rbafs.25e0115. Disponível em: <https://rbafs.org.br/RBAFS/article/view/14263>. Acesso em: 25 jan. 2023.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Rio de Janeiro: Imperial Novo Milênio, 2011.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica. 2014.

NEGRÃO, Manoel Maria Silva; KLEIN, Jaqueline Luiza; MIORANDO, Tania Micheline; KUNZLER, Luana Kunzler; NEUENFELDT; Derli Juliano; BAUMGARTEN, Macgregor. Educação Física Escolar nos Anos Finais do Ensino Fundamental em tempos de Pandemia de COVID-19. In: JOHANN, Cristiane Antonia Hauschild; LOPES, Sérgio Nunes Lopes (Org.). **Docência e ciência**: [re]valorização do conhecimento. Lajeado: Univates, 2022. p. 45-55. Disponível em: <https://www.univates.br/editora-univates/publicacao/372>. Acesso: 16 fev. 2023.

NEVES, Úrsula. **Sedentarismo**: somente 15% dos adolescentes se exercitam o suficiente. Por-

tal PEBMED, 2019. Disponível em: [https://pebmed.com.br/sedentarismo-somente-15-dos-adolescentes-se-exercitam-o-suficiente/?utm\\_source=artigoportal&utm\\_medium=copytext](https://pebmed.com.br/sedentarismo-somente-15-dos-adolescentes-se-exercitam-o-suficiente/?utm_source=artigoportal&utm_medium=copytext). Acesso em: 21 nov. 2022.

NEUENFELDT, Derli Juliano *et al.* Educação Física Escolar no período de pandemia do covid-19: Reafirmando antigas práticas pedagógicas ou emergindo novas possibilidades? In: MIRANDA, Náíola Paiva de; MELLO, Roger Goulart (Org.). **Educação em foco** [livro eletrônico]: Tecnologias digitais e inovação em práticas de ensino. V. 3. Rio de Janeiro, RJ: e-Publicar; 2022. p. 303-322.

RESULTADOS... **Pesquisa de comportamentos adolescentes:** Comportamentos saudáveis Atividade Física. Convid Fiocruz, 2020. Disponível em: [https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=atividade\\_fisica\\_adolescentes](https://convid.fiocruz.br/index.php?pag=atividade_fisica_adolescentes). Acesso em: 26 out. 2022.

RIO GRANDE DO SUL. Secretaria da Educação. **Matrizes de Referência para o Modelo Híbrido de Ensino Ano Letivo 2021**. Disponível em: <https://educacao.rs.gov.br/upload/arquivos/202103/03154243-matrizes-de-referencia-para-o-modelo-hibrido-de-ensino-da-rede-estadual-de-educacao-2021.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2023.

# ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES PARA IMPLEMENTAÇÃO DE UMA PROPOSTA SOBRE PRODUÇÃO DE VÍDEOS COMO OBJETOS DIGITAIS DE ENSINO E DE APRENDIZAGEM POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS

Adriano Edo Neuenfeldt<sup>1</sup>

Derli Juliano Neuenfeldt<sup>2</sup>

Rogério José Schuck<sup>3</sup>

Tânia Micheline Miorando<sup>4</sup>

## 1 INTRODUÇÃO

Apesar de todas as incertezas, o isolamento físico/social provocado pela pandemia de Covid-19 pode ter contribuído para que professores e estudantes refletissem acerca do papel da autonomia, do trabalho em equipe e do uso das tecnologias digitais. No entanto, algumas questões permanecem, por exemplo, agora, encaminhando-se para uma possível normali-

---

<sup>1</sup> Doutorado em Ensino pela Universidade do Vale do Taquari-RS. Mestrado em Educação pela UFSM. Especialista em Tecnologias da Informação e da Educação Aplicadas à Educação pela UFSM. Licenciado em Matemática pela UFSM. Bacharelado em Desenho e Plástica pela UFSM. Pós-graduando em Arteterapia - FAVENI. Integrante da equipe da pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos” (Univates); [adrianoneuenfeldt@universo.univates.br](mailto:adrianoneuenfeldt@universo.univates.br) ; <https://orcid.org/0000-0001-5043-1800>

<sup>2</sup> Doutorado em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Professor titular dos cursos de Educação Física - Licenciatura e Bacharelado e do Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade do Vale do Taquari - Univates. Integrante da equipe da pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos” (Univates); [derlijul@univates.br](mailto:derlijul@univates.br); <https://orcid.org/0000-0002-1875-7226>

<sup>3</sup> Doutorado em Filosofia pela PUCRS. Professor Titular na Univates junto aos PPGEnsino e PPGECE. Coordenador do Mestrado e Doutorado em Ensino da Univates. Integrante da equipe da pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos” (Univates) e “Ensinando, aprendendo e desenvolvendo produtos educacionais nas Ciências” (Univates); [rogerios@univates.br](mailto:rogerios@univates.br); <https://orcid.org/0000-0001-9275-9193>

<sup>4</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria/UFSM; Professora Adjunta no Departamento de Educação Especial, Centro de Educação, da UFSM; Vice-Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Imaginário Social - GEPEIS/CNPq; [tmiorando@gmail.com](mailto:tmiorando@gmail.com); <https://orcid.org/0000-0003-2934-5478>



dade (ou novo normal), no atual momento de trans e pós-pandemia, que lições, que ensinamentos podem ser abstraídos desse período conturbado? Será que as mesmas estratégias de ensino utilizadas antes, durante ou mesmo agora, meados de 2023, podem ser aplicadas? Caso não possam (ou possam), que estratégias seriam mais adequadas e poderiam fomentar o desenvolvimento de processos de ensino e de aprendizagem?

Procurando responder a essas questões, trazemos à pauta, as nossas próprias experiências enquanto discentes e docentes. Temos acompanhado professores e estudantes de graduação de uma Instituição de Ensino Superior do sul do Brasil, desde 2017, a partir de um projeto de pesquisa organizado em torno do uso das tecnologias digitais, em que percebermos um movimento de adequação de estratégias de ensino utilizadas antes e durante o período de isolamento físico/social. Virtual e presencial ora se mesclam, sendo considerados como uma prática híbrida, ora se distanciam, porque ou não se consegue estabelecer essa conexão ou porque não se dispõe do acesso a recursos tecnológicos e digitais necessários.

Contudo, não há como negar a importância que as tecnologias digitais tiveram durante a pandemia e que podem ter nesse processo de adequação. Essa assertiva é reforçada pelo aumento dos índices referentes ao uso da internet. De acordo com Associação Brasileira de Internet (ABRAVANET), em reportagem de junho de 2022, referindo-se a indivíduos com dez anos ou mais conectados à internet, estima-se que “[...] na zona rural, a penetração passou de 51% em 2019 para 71% em 2021. A porcentagem também cresceu na área urbana, mas menos: de 75% em 2019 para 86% em 2020 e reduziu para 83% em 2021” (ABRAVANET, 2022, texto digital).

Outrossim, considerando os elementos apresentados anteriormente, compartilha-se um projeto que está sendo desenvolvido há quase 08 anos, em que se compreende a produção de vídeos organizada por estudantes, mediada pelo professor, como objetos de ensino e de aprendizagem. Ressalta-se que a proposta se adequa aos objetivos de uma aprendizagem significativa tanto no Ensino Superior quanto na Educação Básica. De modo mais específico, pela proximidade, no Ensino Médio. No caso do Ensino Médio, a própria Base Nacional Comum Curricular (BNCC) estimula o uso das tecnologias digitais, segundo a qual:

[...] propostas de trabalho que potencializem aos estudantes o acesso a saberes sobre o mundo digital e a práticas da cultura digital devem também ser priorizadas, já que, direta ou indiretamente, impactam seu dia a dia nos vários campos de atuação social e despertam seu interesse e sua identificação com as TDIC (BRASIL, 2018, p. 489).

No entanto, salienta-se àqueles que se propõem a estruturar uma proposta que faz uso de vídeos, incorporando às suas práticas pedagógicas, que não basta pegar um celular e sair filmando. É necessário um planejamento mais complexo do que isso. Indo além, para que os vídeos possam ser percebidos como materiais potencialmente significativos, fomentando a aprendizagem, são necessários certos cuidados que iniciam muito antes da filmagem, propriamente dita, envolvem pesquisa, estratégias de ensino, organização de grupos, trabalho

em equipe, acessibilidade, e que continuam durante e na pós-filmagem, incluindo, inclusive, uma avaliação formativa mediante o que foi produzido.

Nesse sentido, o presente capítulo busca compartilhar e tornar acessível alguns apontamentos a partir da experiência dos autores em relação ao tema, retomando e sistematizando alguns pontos já explorados, como por exemplo, em Neuenfeldt (2020); Neuenfeldt, Schuck e Miorando (2020); Neuenfeldt, Rodrigues e Schuck (2021); Neuenfeldt *et al.* (2022); Neuenfeldt, Schuck e Miorando (2022), para auxiliar aqueles que desejam se aprofundar na produção de vídeos, especialmente professores e estudantes do Ensino Superior e da Educação Básica.

## 2 TÓPICOS QUE PODEM AUXILIAR NA PRODUÇÃO DE VÍDEOS

O que será apresentado na sequência versa sobre alguns pontos que poderão servir para aqueles que desejam desenvolver uma produção de vídeos no Ensino Superior ou Médio (ou mesmo no Ensino Fundamental). Destaca-se que esses apontamentos são provenientes de vários anos de acompanhamento e pesquisa, observando estudantes do Ensino Superior. No entanto, como muitos desses estudantes frequentavam o primeiro semestre de uma graduação, a proposta pode servir de guia para o Ensino Médio.

Dentre os pontos centrais ressalta-se: a valorização dos conhecimentos prévios a partir do mapeamento e acompanhamento dos estudantes; a elaboração dos materiais a partir de uma proposta que os torne potencialmente significativos; e por fim, uma avaliação reflexiva sobre o que foi desenvolvido. Sempre que possível, em cada uma das etapas, recorreu-se à Aprendizagem Significativa desenvolvida por Ausubel (1963) e abordada por Moreira (2021).

### 2.1 VALORIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS PRÉVIOS E MAPEAMENTO DOS ESTUDANTES

A respeito dos conhecimentos prévios, Pozo e Crespo (2009, p. 87) afirmam que “os alunos, como qualquer um de nós, interpretam qualquer situação ou conceito que lhes for apresentado a partir de seus conhecimentos prévios, sua física, química ou biologia pessoal ou intuitiva”. Os autores também alertam para a consequência disso, segundo eles,

[...] o ensino da ciência praticamente não muda esses conhecimentos prévios, a partir dos quais os alunos interpretam os conceitos científicos que lhes são ensinados, visto que, em vez de reinterpretar seus conhecimentos prévios em função dos conceitos científicos, costumam fazer o contrário: assimilar a ciência aos seus conhecimentos cotidianos.

Nesse sentido, cabe ao professor mediar a aprendizagem observando e potencializando aqueles conhecimentos prévios que podem ser associados a conhecimentos científicos. Moreira (1999, p. 150) enfatiza que segundo Ausubel, “o fator isolado que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe (cabe ao professor identificar isso e ensinar de acordo)”. Porém, não basta que sejam quaisquer conhecimentos prévios, mas que sejam especificamente relevantes e que proporcionem interação com os novos conhecimentos (MOREIRA, 2011).

Uma vez que se considere a importância dos conhecimentos prévios torna-se interessante refletir sobre estratégias de mapeamento, ou seja, desvelar aquilo que os estudantes sabem e que possa contribuir para a produção de vídeos. Esse mapeamento necessita ser organizado de tal forma que as informações provenientes do grupo com quem se deseja desenvolver a proposta auxiliem na própria elaboração da proposta. De outro modo, a questão que permeia seria a seguinte: o que preciso saber dos estudantes que contribua para a elaboração da proposta? Assim, pode ser desveladas questões relativas ao uso das tecnologias digitais, mas também a respeito da sua organização pessoal, dos conteúdos, dificuldades de aprendizagem, comprometimento e processo avaliativo.

Para elucidação, trazemos como exemplo a fase de mapeamento realizada com estudantes do Ensino Superior. Ela foi realizada através de um questionário, inicialmente de modo manuscrito, mas que aos poucos foi substituído por um questionário digital. A troca permitiu a otimização e agilidade na análise dos resultados. O questionário foi organizado no *Google Forms* e compartilhado com os estudantes a partir de seus *e-mails*.

Ressalta-se que as questões foram elaboradas para estudantes do Ensino Superior, entretanto podem ser adaptadas para serem respondidas por estudantes do Ensino Médio. Os Quadros 1, 2 e 3 apresentam algumas das questões que foram realizadas, sendo que foram organizadas em três grupos.

O primeiro grupo de questões buscou desvelar a afinidade com conteúdos, dificuldades de aprendizagem e o modo como os estudantes organizam os seus estudos, como representado no Quadro 1:

**Quadro 1 – Primeiro grupo de questões.**

1. Cite alguns conteúdos que você gostou de desenvolver durante as aulas das disciplinas anteriores.
2. Rememorando as disciplinas vistas anteriormente, quais foram os conteúdos que você teve as maiores dificuldades?
3. De acordo com a questão anterior, quais foram os possíveis motivos que dificultaram a sua aprendizagem? (Você pode selecionar até 3 opções). <input type="checkbox"/> Conteúdo difícil <input type="checkbox"/> Falta de clareza nas explicações realizadas pelo professor <input type="checkbox"/> Aulas pouco criativas <input type="checkbox"/> Pouca dedicação ou pouco interesse pela disciplina <input type="checkbox"/> Falta de tempo <input type="checkbox"/> Outro motivo
4. Geralmente, quanto tempo você possui para estudar para cada disciplina? <input type="checkbox"/> Menos de uma hora por dia. <input type="checkbox"/> De uma a duas horas por dia. <input type="checkbox"/> De duas a três horas por dia. <input type="checkbox"/> Mais de três horas por dia. <input type="checkbox"/> Menos de três horas semanais. <input type="checkbox"/> Não estudo.
5. Qual é o seu horário de estudo para além da sala de aula? (É possível assinalar mais de uma resposta). <input type="checkbox"/> Nos dias de semana, de manhã. <input type="checkbox"/> Nos dias de semana, à tarde. <input type="checkbox"/> Nos dias de semana, à noite. <input type="checkbox"/> Nos finais de semana, de manhã. <input type="checkbox"/> Nos finais de semana, à tarde. <input type="checkbox"/> Nos finais de semana, à noite. <input type="checkbox"/> Nos intervalos destinados às refeições. <input type="checkbox"/> Antes das aulas iniciarem.
6. Com que frequência você consulta livros do acervo físico na biblioteca da Instituição? <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Raramente (menos de uma vez por mês). <input type="checkbox"/> Às vezes (uma vez por semana). <input type="checkbox"/> Com frequência (mais de uma vez por semana, até 5 vezes). <input type="checkbox"/> Com muita frequência (mais de 5 vezes por semana).
7. Com que frequência você consulta a biblioteca virtual da Instituição? <input type="checkbox"/> Nunca <input type="checkbox"/> Raramente (menos de uma vez por mês). <input type="checkbox"/> Às vezes (uma vez por semana). <input type="checkbox"/> Com frequência (mais de uma vez por semana, até 5 vezes). <input type="checkbox"/> Com muita frequência (mais de 5 vezes por semana).

**Fonte:** dos autores.

O segundo grupo de questões foi direcionado para as tecnologias digitais e conhecimento sobre a produção de vídeos, como demonstram as questões do Quadro 2:

**Quadro 2** – Segundo grupo de questões.

<p>1. Com que frequência você consulta páginas da internet que não contenham vídeos para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente (menos de uma vez por mês).</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes (uma vez por semana).</p> <p><input type="checkbox"/> Com frequência (mais de uma vez por semana, até 5 vezes).</p> <p><input type="checkbox"/> Com muita frequência (mais de 5 vezes por semana)</p>
<p>2. Com que frequência você consulta páginas da internet que contenham vídeos para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos desenvolvidos em aula?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca</p> <p><input type="checkbox"/> Raramente (menos de uma vez por mês).</p> <p><input type="checkbox"/> Às vezes (uma vez por semana).</p> <p><input type="checkbox"/> Com frequência (mais de uma vez por semana, até 5 vezes).</p> <p><input type="checkbox"/> Com muita frequência (mais de 5 vezes por semana).</p>
<p>3. Você já produziu algum vídeo para a internet (<i>YouTube</i>)?</p> <p><input type="checkbox"/> Nunca.</p> <p><input type="checkbox"/> Produzi para outra disciplina.</p> <p><input type="checkbox"/> Produzi em casa, como entretenimento.</p> <p><input type="checkbox"/> Produzi no trabalho.</p> <p><input type="checkbox"/> Produzi por outro motivo.</p>
<p>4. De modo geral, você prefere as explicações oferecidas em sala de aula pelo professor ou aquelas que se encontram disponíveis na internet?</p> <p><input type="checkbox"/> Explicações realizadas pelo professor porque compreendo melhor.</p> <p><input type="checkbox"/> Explicações realizadas pelo professor porque prefiro dialogar com o professor presencialmente.</p> <p><input type="checkbox"/> Explicações realizadas pelo professor (por outro motivo que não os citados acima).</p> <p><input type="checkbox"/> Explicações disponibilizadas na internet porque compreendo melhor.</p> <p><input type="checkbox"/> Explicações disponibilizadas na internet porque posso rever sempre que desejar.</p> <p><input type="checkbox"/> Explicações disponibilizadas na internet porque são mais criativas.</p> <p><input type="checkbox"/> Explicações disponibilizadas pela internet (por outro motivo que não os citados acima).</p>
<p>5. Você dispõe de computador (ou celular) e/ou internet fora do espaço da Instituição que possam ser utilizados sempre que necessários?</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, quase sempre.</p> <p><input type="checkbox"/> Sim, às vezes.</p> <p><input type="checkbox"/> Não disponho.</p>

6. Diariamente, quanto tempo (em minutos e/ou horas) você visita, navega, consulta, enfim, páginas da internet?
- ( ) Menos de uma hora por dia.
  - ( ) De uma hora a duas horas por dia.
  - ( ) De duas a três horas por dia.
  - ( ) De três a quatro horas por dia.
  - ( ) De quatro a cinco horas por dia.
  - ( ) Mais de cinco horas por dia.

Fonte: dos autores.

Já o terceiro grupo de questões foi direcionada para o processo avaliativo, expectativas e comprometimento dos estudantes, conforme o Quadro 3.

### Quadro 3 – Terceiro grupo de questões.

- |                                                                                                                                       |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 1. Como você espera que seja o processo avaliativo dessa disciplina?                                                                  |
| ( ) Provas com consulta.                                                                                                              |
| ( ) Provas sem consulta.                                                                                                              |
| ( ) Provas individuais.                                                                                                               |
| ( ) Provas em duplas.                                                                                                                 |
| ( ) Trabalhos individuais.                                                                                                            |
| ( ) Trabalhos em grupo.                                                                                                               |
| ( ) Portfólio.                                                                                                                        |
| ( ) Outra forma de avaliação.                                                                                                         |
| 2. O que você espera dessa disciplina?                                                                                                |
| 3. O que você espera do professor?                                                                                                    |
| 4. O que o professor e a disciplina podem esperar de você ou o que você pode oferecer para o desenvolvimento das aulas da disciplina? |

Fonte: dos autores.

Salienta-se que essas questões devem ser adaptadas de acordo com o ano e/ou a turma, podendo inclusive serem substituídas por uma entrevista em grupo, na qual os envolvidos compartilharão seus saberes e o professor irá atuar como mediador. De qualquer modo, mesmo que se opte pela entrevista, o professor precisará de um roteiro para saber o que perguntar e sistematizar o que foi coletado. A partir dessa sondagem alguns encaminhamentos serão realizados, como, por exemplo, a organização dos grupos, a necessidade de oficinas de filmagem e edição de vídeos, critérios de avaliação, organização de um cronograma, etc.

De acordo com Moreira, uma das características da aprendizagem significativa é a “*interação* entre conhecimentos prévios e conhecimentos novos, e que essa interação é *não-litera*l e *não-arbitrária*” (MOREIRA, 2011, p. 14). A interação não-litera ou substantiva,

ocorre quando o que é incorporado à estrutura cognitiva é a substância do novo conhecimento, das novas ideias. Quanto à não-arbitrariedade, ela ocorre quando um material potencialmente significativo se relaciona de maneira não-arbitrária com o conhecimento já existente na estrutura cognitiva do aprendiz, mas com conhecimentos especificamente relevantes, os subsunçores (MOREIRA, 2011).

O mesmo autor destaca dois tipos de aprendizagem significativa quanto à organização dos conhecimentos prévios: a aprendizagem significativa superordenada e a aprendizagem significativa subordinada. Na primeira, “uma nova ideia, um novo conceito, uma nova proposição, mais abrangente, passa a subordinar conhecimentos prévios” (MOREIRA, 2011, p. 16). Na segunda, “um novo conhecimento adquire significado na ancoragem interativa com algum conhecimento prévio relevante” (MOREIRA, 2011, p. 16). Além dessas duas, pode haver uma terceira, a aprendizagem combinatória, “em que a atribuição de significados a um novo conhecimento implica interação com vários outros conhecimentos já existentes na estrutura cognitiva, mas não é nem inclusiva nem mais específica do que os conhecimentos originais” (MOREIRA, 2011, p. 37-38).

Contudo, para que ocorra uma aprendizagem significativa, não bastam apenas os conhecimentos prévios, mas que os materiais sejam potencialmente significativos, conforme enfatiza Moreira (2021). Assim, é fundamental refletir sobre como aprendemos determinados tipos de saberes, que conhecimentos prévios possuímos, para a partir deles potencializarmos os seus significados; isso nos leva a refletir a respeito de que linguagem seria mais apropriada para a produção de significados aproximando quem produz um vídeo daquele que assiste. Enfim, não se trata de simplesmente apresentar um conteúdo ou de sair filmando, mas de potencializar a produção de determinados significados ao futuro espectador daquele vídeo, para que o mesmo possa ser compreendido como um objeto digital de ensino e de aprendizagem potencialmente significativo (ODEAPSSs), valorizando cada etapa do processo.

## 2.2 TORNAR OS MATERIAIS POTENCIALMENTE SIGNIFICATIVOS

O segundo ponto está ligado à preocupação com a organização dos materiais vinculados à produção de vídeos. Ausubel (2003, p. 1) afirma que “A aprendizagem significativa não é sinônimo de aprendizagem de material significativo. Em primeiro lugar, o material de aprendizagem apenas é potencialmente significativo. Em segundo, deve existir um mecanismo de aprendizagem significativa”. Dessa forma, reflete-se que essa potencialidade pode ser fomentada se houver compromisso e preocupação pelos envolvidos com a proposta. Nessa preparação de materiais, é necessário articular, por exemplo, a organização dos grupos, escolha e pesquisa do tema, organização do roteiro, produção e edição dos vídeos.

## 2.2.1 ORGANIZAÇÃO DOS GRUPOS

Os grupos podem ser reunidos por afinidade ou por expertises. A vantagem desse último é que eles se complementarão, sendo que cada participante poderá contribuir com algo que sabe, evitando que sejam formadas as “panelinhas”. A desvantagem é que, quando os participantes não se conhecem, levará algum tempo até que eles interajam e nem sempre possuem um tempo comum fora do espaço da sala de aula para se reunirem. Quanto ao número de participantes, experimentamos em duplas, trios e quartetos, sendo que o que melhor trouxe resultados foi em trio, pois assim, um ficava com a câmera (cinegrafista), outro acompanhava a filmagem (contrarregra) auxiliando com o cenário, organização dos materiais, localização da câmera e postura do ator; e o terceiro era aquele que era filmado (ator) que fazia o desenvolvimento do conteúdo.

## 2.2.2 ESCOLHA DO TEMA

A escolha do tema pode ser decidida pelo professor, contudo, procuramos deixar margens para que os estudantes adaptem ou aprimorem os assuntos escolhidos pelo docente. Ou seja, define-se o tema, acompanha-se, mas o estudante pode explorar a forma de abordagem. Outra possibilidade seria elencar em conjunto vários temas e dentre eles sortear alguns. A partir da sondagem realizada na primeira fase, foi possível identificar os prováveis temas nos quais os estudantes apresentavam maiores dificuldades ou curiosidades, o que por sua vez auxiliou na escolha e seleção de determinados conteúdos que puderam ser tratados na produção de vídeos.

## 2.2.3 PESQUISA DO TEMA

Definido o tema, é necessário que seja realizado um aprofundamento. Essa etapa pode ser registrada e entregue ao professor na forma de um portfólio. Quando a turma já possui experiências com pesquisas, pode-se apenas orientar os alunos na busca pelo conteúdo, e acompanhar o processo, orientando acerca dos materiais, e conferindo as descobertas da pesquisa.

## 2.2.4 ORGANIZAÇÃO DO ROTEIRO

A produção de um vídeo exige um planejamento instrucional, ou seja, organizar a exposição de modo que o tema possa ser aprendido por aqueles que o assistirem. Nesse sentido, inicialmente, se reflete sobre o conteúdo e na sequência, concentramo-nos no roteiro (ou *storyboard*).



Elaborar o *storyboard* facilitará a produção do vídeo nas suas fases de gravação e edição, pois ele auxilia no planejamento sobre que imagens, sons e diálogos poderão ser articulados. Dessa forma, coloca-se no papel o que será dito, o que será mostrado, estabelecendo como será dito e como será mostrado. A seguir disponibilizamos um exemplo de *storyboard*.

**Quadro 4** – Exemplo de *storyboard*

1. O que deve aparecer na tela?
2. O que deve ser dito/ouvido?
3. Haverá sobreposição de imagens ou legendas?
4. Será filmado de perto ou mais de longe?
5. Quanto tempo o vídeo deverá ter de duração?
6. Como iniciar o vídeo? Sugestões: Você sabia que .... Você sabe o que é? Então vem comigo que vou te mostrar como....
7. Haverá uma música de fundo?
8. Organização do conteúdo?

Fonte: dos autores (Adaptado de NEUENFELDT *et al*, 2021, p. 68).

## 2.2.5 VALIDAÇÃO DO ROTEIRO

Quando os grupos terminam o roteiro, eles podem realizar uma apresentação dessa organização para os colegas e para o professor. Essa pré-produção pode receber sugestões de ambos para aperfeiçoar o vídeo a ser produzido. Além disso, é possível corrigir equívocos antes da elaboração do produto final, bem como o aperfeiçoamento do próprio ensino, linguagem e imagens utilizadas no vídeo.

A pré-produção pode ser apresentada na forma de *power point*. Nesse caso, torna-se interessante documentar essa apresentação mediante uma avaliação das apresentações com foco em alguns pontos, conforme modelo a seguir.

Figura 1 – Recorte de ficha de avaliação.

<b>AVALIAÇÃO COMPARTILHADA</b>						
<b>APRESENTAÇÃO DE TRABALHOS PARA POSTERIOR EDIÇÃO DE VÍDEOS</b>						
De acordo com os critérios abaixo atribua uma pontuação correspondente:						
<b>1 – RUIM    2 – REGULAR    3 – BOM    4 – MUITO BOM    5 - EXCELENTE</b>						
GRUPO A	Conteúdo	Clareza nas explicações	Criatividade	Participação de todos os componentes do grupo	Organização e edição da apresentação	SOMA/5
Observações e contribuições: .....						

Fonte: Neuenfeldt, 2020.

Caso essa pré-produção já estiver organizada na forma de vídeo, além da ficha de avaliação observa-se pontos específicos no âmbito geral da produção, com questões como, por exemplo: O vídeo possui vinheta? O vídeo possui créditos? O vídeo informa o nome de quem está falando? A linguagem utilizada dialoga com o espectador? O conteúdo a ser ensinado está claro para o espectador? O conteúdo pode ser complementado? O conteúdo está correto?

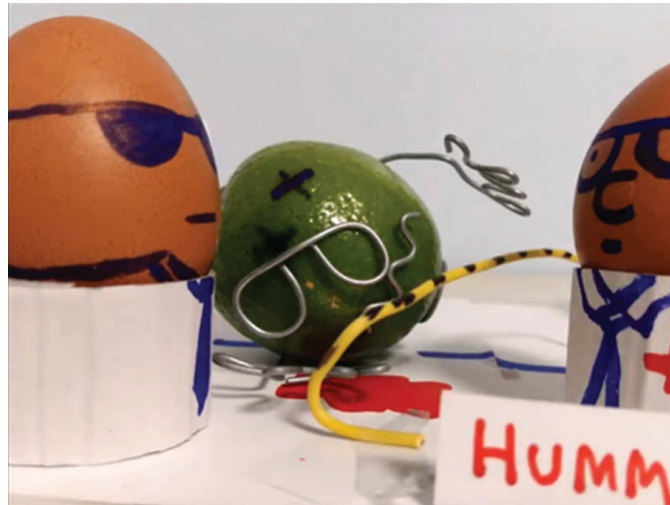
## 2.2.6 PRODUÇÃO

De posse das observações realizadas após a apresentação do roteiro segue-se para a materialização do vídeo. Nessa fase, alguns cuidados no momento da gravação se fazem necessários: caso haja um apresentador deve-se decidir qual a imagem que se deseja passar através de suas expressões fisionômicas, maquiagem e vestimentas; o cenário (o que se deseja que apareça ao fundo do apresentador) e a iluminação, e até mesmo os ruídos do ambiente, o posicionamento da câmera (em pé ou deitada, estável). Para isso, podem ser realizados testes nos quais se gravam vídeos de poucos segundos e, a partir disso, observar se a imagem está nítida, se a iluminação é aceitável, se o apresentador está bem-posicionado, se há muitos ruídos. Essas práticas auxiliam àqueles que irão empreender na produção de vídeos.

O grupo poderá escolher a forma como deseja apresentar o conteúdo. Como exemplo, apresenta-se, respectivamente: a) na forma de animação, em que se utilizam objetos para desenvolver um enredo contendo o conteúdo (Figura 2); b) escrevendo o conteúdo e narrando o que está posto (Figura 3); c) com a participação dos integrantes do grupo (Figura 4), par-

ticularmente, esta forma requer mais cuidados quanto à exposição da imagem, necessitando uma autorização dos participantes ou responsáveis.

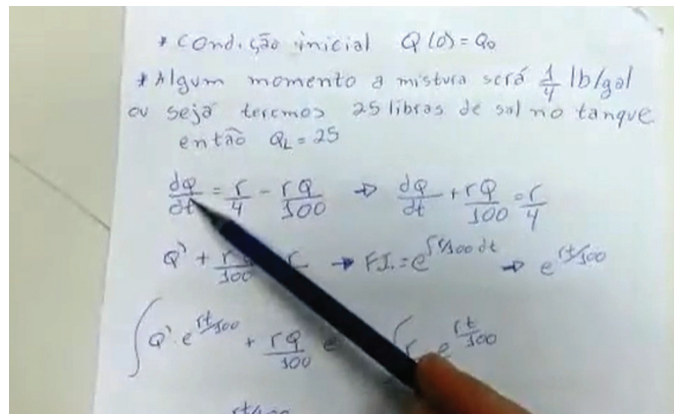
**Figura 2** – Exemplo de vídeo animação.



**Fonte:** dos autores, 2023.

(Observação: O vídeo que contém essa imagem está disponível em [https://www.youtube.com/channel/UCOElsPx9jN5lK9toBp\\_pmRA](https://www.youtube.com/channel/UCOElsPx9jN5lK9toBp_pmRA)).

**Figura 3** – Exemplo de vídeo escrevendo e narrando o conteúdo.



**Fonte:** dos autores, 2023.

(Observação: O vídeo que contém essa imagem está disponível em [https://www.youtube.com/channel/UCOElsPx9jN5lK9toBp\\_pmRA](https://www.youtube.com/channel/UCOElsPx9jN5lK9toBp_pmRA)).

**Figura 4** – Exemplo com a participação dos integrantes.



**Fonte:** dos autores, 2023.

(Observação: O vídeo que contém essa imagem está disponível em <https://www.youtube.com/channel/UCQgmeRfC1NzIYTWF1o10OCA>)

Quando o apresentador tiver dificuldade para narrar o conteúdo, pode-se utilizar cartazes ou mesmo há aplicativos de *teleprompter*, como o *Bigvu*, *Selvi* e *Parrot*, no qual o texto a ser lido passa na tela, próximo à câmera que grava o apresentador. Nesse caso, o apresentador deve ensaiar a leitura do texto para lê-lo durante a gravação enquanto se faz a captura das imagens.

### 2.2.7 EDIÇÃO DO VÍDEO

O próximo passo busca valorizar o que já foi desenvolvido até aqui: a edição. Com auxílio de ferramentas, muitas delas gratuitas, se torna acessível o processo de edição. Com a edição é possível aperfeiçoar o colorido da imagem, a redução de ruídos ambientais, o acréscimo de legendas e faixas de texto, os cortes de trechos do vídeo, o *zoom* no apresentador (*close*) e a sobreposição de imagens. Para essa tarefa citamos como exemplo: o *YouTube Video Editor*, *VSDC*, *Lightworks*, *Movavi* e *Filmora*.

Apesar da facilidade de acesso, sugerimos para edição de vídeos, a realização de oficinas para que os estudantes vejam o que pode ser feito e melhorado, e o que deve ser cuidado na própria captura de imagem e som. Embora os próprios *smartphones* já estejam equipados com aplicativos para edição, uma vez que seja possível, sob a supervisão do professor, podemos utilizar a infraestrutura da própria escola, como o laboratório de informática para compartilharmos o momento da edição.

## 2.2.8 CONSIDERAR A ACESSIBILIDADE

Ao articular a proposta deve-se refletir que a produção necessita estar compreensível para quem elabora, mas sobretudo para quem vai usufruir desse material. Nesse sentido, que se abre um parêntese para a questão da acessibilidade. De acordo com a Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), no Artigo 3º define-se o conceito de acessibilidade:

I - acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, de espaços, mobiliários, equipamentos urbanos, edificações, transportes, informação e comunicação, inclusive seus sistemas e tecnologias, bem como de outros serviços e instalações abertos ao público, de uso público ou privados de uso coletivo, tanto na zona urbana como na rural, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2015).

Dessa forma, durante a produção de materiais há necessidade constante de se questionar, por exemplo: o que está no vídeo, a mensagem, está suficientemente compreensível para todos? Tecnicamente, está audível? O que poderia ser aprimorado? Talvez colocar uma legenda? Incluir a língua de sinais (Libras) e/ou uma audiodescrição? Explicar resumidamente do que trata o vídeo?

Lembre-se, o vídeo como objeto de aprendizagem não é elaborado para atender apenas uma demanda pessoal, mas sim, para outras pessoas também aprenderem com ele. Assim, quanto mais organizado e acessível estiver, ou seja, falando a linguagem do público, melhor atenderá os objetivos que ele se propõe, por exemplo, ensinar um jogo, a resolução de um problema matemático, elaborar uma poesia, construir um brinquedo e, assim, por diante.

## 2.2.9 APRESENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DO VÍDEO

Quando o vídeo estiver pronto sob ponto de vista do grupo, torna-se interessante realizar uma avaliação em conjunto, apresentando-o para a turma. A turma poderá participar mais uma vez, avaliando os vídeos a partir dos mesmos critérios utilizados durante a pré-produção.

Outra forma que utilizamos concomitantemente com essa, foi permutar os vídeos entre os grupos da turma e enviar um questionário de avaliação pelo *Google Forms*. Os apontamentos enviados são reunidos e enviados para cada grupo. Quando ocorre a apresentação, eles já sabem os possíveis pontos que poderiam ser melhorados.

## 2.2.10 COMPARTILHAMENTO DO VÍDEO

Por fim, cabe ao grupo decidir como o vídeo produzido chegará a seu público, se por meio de redes sociais como *YouTube* ou *Vimeo*, *Telegram*, *Facebook*, ou se por redes corporativas como ambiente virtual de aprendizagem da instituição, ou mesmo portfólios institucionais. Uma alternativa viável que utilizamos foi criar um canal do *YouTube*, dessa forma é possível reunir todos os trabalhos num espaço de compartilhamento.

## 2.3 A RESPEITO DO PROCESSO AVALIATIVO

Ao acompanhar os itens desenvolvidos anteriormente é possível perceber que a avaliação transparece em vários momentos. Inicialmente, enfatiza-se que o objetivo da avaliação durante a produção de vídeos como objetos digitais de ensino e de aprendizagem potencialmente significativos não se caracteriza pela obtenção de uma nota atribuída no final, apenas com a apresentação de um vídeo. A avaliação deve ser articulada durante todo o processo e, para que isso ocorra, deve ser compartilhada entre os estudantes e entre estudantes e o professor, com o estabelecimento de critérios estabelecidos em conjunto.

Nesse sentido, observa-se que as tecnologias digitais podem contribuir com a sistematização das atividades, com a realização das pesquisas de conteúdos, com a própria produção e compartilhamento dos vídeos, além da troca de informações entre estudantes e estudantes e o professor. À vista disso, observa-se, conforme Moran (2018, p. 11) que:

As tecnologias facilitam a aprendizagem colaborativa, entre colegas próximos e distantes. É cada vez mais importante a comunicação entre pares, entre iguais, dos alunos entre si, trocando informações, participando de atividades em conjunto, resolvendo desafios, realizando projetos, avaliando-se mutuamente. Fora da escola acontece o mesmo, na comunicação entre grupos, nas redes sociais, que compartilham interesses, vivências, pesquisas, aprendizagens. A educação se horizontaliza e se expressa em múltiplas interações grupais e personalizadas (MORAN, 2018, p. 11).

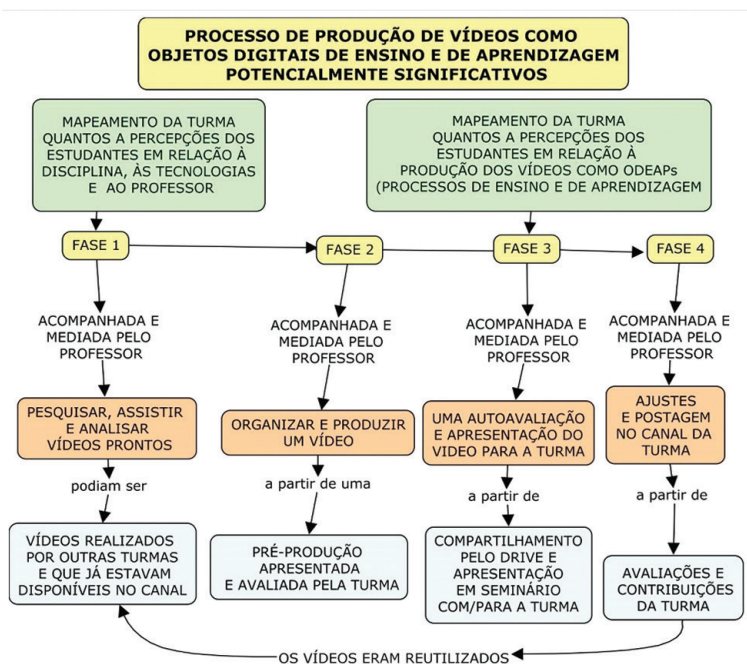
Essa sistematização pode ser realizada na forma de um webfólio. Compreende-se o webfólio, conforme Agra, Gewerc e Montero (2002), como espaços para registro dos processos e produtos da aprendizagem num contexto, fazendo uso de ferramentas tecnológicas diferentes (áudio, vídeo, gráficos, textos). Ele se diferencia do portfólio físico por ser digital ou *online*, mas possui objetivos semelhantes acompanhando os estudantes em sua trajetória de aprendizagem. De acordo com Villas Boas (2017, p. 120), o portfólio é “[...] construído pelo estudante sob a orientação do professor. Compõe-se das produções selecionadas pelos estudantes, para que eles próprios e os professores acompanhem seu progresso e identifiquem as necessidades de intervenção” (VILLAS BOAS, 2017, p. 120).

A partir das atividades desenvolvidas é possível articular uma avaliação formativa em que estudantes “[...] e os professores identifiquem o que já foi aprendido e o que falta ser aprendido, a fim de que se providenciem os meios para que todos avancem sem interrupções e sem percalços” (VILLAS BOAS, 2017, p. 120). A respeito de avaliação, Gil (2020, p. 128), complementa que de acordo com os objetivos formulados, o processo de avaliação deve observar se “o estudante é capaz de proceder a análise, síntese e avaliação do que foi aprendido”. Nesse sentido, foi necessário refletir constantemente a respeito das ações desenvolvidas na proposta.

### 3 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final dessa exposição reforça-se que a produção de vídeos como ODEAPs demanda tempo e exaustiva dedicação, tanto por parte dos estudantes quanto do professor. Contudo, a partir do que foi apresentado percebe-se que a proposta pode ser desenvolvida com êxito. De modo sintetizado, a Figura 5, a seguir, detalha as fases mínimas desse processo que facilitam o seu desenvolvimento.

**Figura 5** – Síntese das fases de produção de vídeos como objetos de aprendizagem.



Fonte: adaptado de Neuenfeldt, Schuck e Miorando, 2022, p. 60.

A organização em fases contribui para a otimização da proposta. É importante que cada etapa seja documentada e mediada pelo professor, pois permite que as atividades sejam revistas e aprimoradas no decorrer do processo.

Quanto à sistematização, ela pode ser realizada a partir do webfólio ou portfólio, contudo, não se trata apenas de registrar, mas de acompanhar, assessorar e periodicamente apresentar devolutivas. Trata-se de um trabalho contínuo, em que se valoriza não somente o vídeo como objeto de ensino e de aprendizagem, mas o processo para se chegar ao vídeo.

Por fim, cabe ressaltar a valorização do trabalho em equipe e a interação entre estudantes e estudantes e o professor, pois a troca de saberes contribui para que as produções sejam realizadas e compartilhadas a partir do uso otimizado das tecnologias digitais.

## REFERÊNCIAS

ABRAVANET. **Conexão à internet avança (muito) nas áreas rurais entre 2019 e 2021.** Jun/2022. Disponível em: <https://www.abranet.org.br/Noticias>. Acesso em: 26 jun. 2022.

AGRA, Maria Jesús; GEWERC, Adriana; MONTERO, Maria Lourdes. **El portfólios como herramienta de análisis en experiencias de formación online presenciales.** TIEC, 2002.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. Estratégias de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade.** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. ed. Joinville: Univille, 2003. p. 67-100.

AUSUBEL, David Paul. **The psychology of meaningful verbal learning.** New York: Grune and Stratton, 1963.

AUSUBEL, David Paul. **Aquisição e retenção de conhecimentos: uma perspectiva cognitiva.** Lisboa: Plátano Edições Técnicas, 2003.

BORBA, Marcelo de Carvalho.; OECHSLER, Vanessa. Tecnologias na educação: o uso dos vídeos em sala de aula. **Revista Brasileira de Ensino, Ciência e Tecnologia**, Ponta Grossa, v. 11, n. 2, mai./ago., p. 181-213, 2018.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular.** Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 26 dez. 2022.

BRASIL. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).** LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015. Brasília, DF: Senado Federal, 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 26 dez. 2022.

GIL, Antônio Carlos. **Metodologia do ensino superior.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2020.

MORAN, José Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lillian; MORAN, José (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abor-**



dagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018. p.1-25. E-book. Disponível em: <https://www.univates.br/biblioteca>. Acesso em: 22 dez. 2019.

MOREIRA, Marco Antônio. Aprendizagem Significativa em Ciências: Condições de Ocorrência vão muito além de Pré-Requisitos e Motivação. **Ensino de Ciências e Tecnologia em Revista – ENCITEC**, v. 11, n. 2, p. 25-35, 9 jul. 2021. Disponível em: <https://san.uri.br/revistas/index.php/encitec/article/view/434>. Acesso em: 07 jun. 2022

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias da Aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1999.

MOREIRA, Marco Antônio. **Teorias de Aprendizagem**. 2. ed. São Paulo: EPU, 2011.

NEUENFELDT, Adriano Edo. **Produção de Vídeos Como Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos (ODEAPSs) nas Ciências Exatas: limites e possibilidades**. 2020. Monografia (Doutorado) – Curso de Ensino, Universidade do Vale do Taquari - Univates, Lajeado, 06 mar. 2020. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10737/2843>. Acesso em: 22 nov. 2020.

NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José; MIORANDO, Tânia Micheline. Produção de Vídeos como Objetos Digitais de Ensino e de Aprendizagem Potencialmente Significativos para um Canal do YouTube Organizado por Estudantes do Ensino Superior. **Revista Dynamis**, [S.l.], v. 26, n. 1, p. 170-191, abr. 2020. ISSN 1982-4866. Disponível em: <https://proxy.furb.br/ojs/index.php/dynamis/article/view/8410>. Acesso em: 26 dez. 2022. DOI: <http://dx.doi.org/10.7867/1982-4866.2020v26n1p170-191>.

NEUENFELDT, Adriano Edo; RODRIGUES, Ariane Wollenhopt da Luz; SCHUCK, Rogério José. Produção de vídeos para o ensino: uma proposta possível. In: SILVA, Jacqueline Silva da *et al.* (Org). **Práticas de ensino investigativas da educação infantil à pós-graduação**. Lajeado, RS: Editora Univates, 2021. p. 65-74. Disponível em: [https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/339/pdf\\_339.pdf](https://www.univates.br/editora-univates/media/publicacoes/339/pdf_339.pdf). Acesso em: 26 dez. 2022.

NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José; RODRIGUES, Ariane Wollenhopt da Luz; MIORANDO, Tânia Micheline; NEUENFELDT, Derli Juliano. O uso de Objetos Digitais de Ensino e Aprendizagem Potencialmente Significativos para estimular a criatividade em Ciências Exatas. **Revista Thema**, [S. l.], v. 21, n. 3, p. 740–758, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/2554>. Acesso em: 26 dez. 2022. DOI: 10.15536/thema.V21.2022.740-758.2554.

NEUENFELDT, Adriano Edo; SCHUCK, Rogério José; MIORANDO, Tânia Micheline. Autonomia e autoria durante a produção de vídeos realizada por estudantes do ensino superior. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 7, n. 3, p. 50-64, 7 fev. 2022. Disponível em: <https://periodicos.unipampa.edu.br/index.php/Missoes/article/view/108678>. Acesso em: 26 dez. 2022.

NEUENFELDT, Adriano Edo *et al.* Contribuições da produção de vídeos como objetos de aprendizagem no ensino superior e na educação infantil. *In: Anais do Congresso Brasileiro Interdisciplinar em Ciência e Tecnologia. Anais.* Diamantina (MG) *Online*, 2022. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/cobicet2022/516755-CONTRIBUICOES-DA-PRODUCAO-DE-VIDEOS-COMO-OBJETOS-DE-APRENDIZAGEM-NO-ENSINO-SUPERIOR-E-NA-EDUCAO-INFANTIL>. Acesso em: 18 out. 2022.

POZO, Juan Ignacio; CRESPO, Miguel Ángel Gómez. **A aprendizagem e o ensino de ciências:** do conhecimento cotidiano ao conhecimento científico. 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2009.

VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas. Portfólio, avaliação formativa e feedback. *In: VILLAS BOAS, Benigna Maria de Freitas (Org.). Avaliação: interações com o trabalho pedagógico.* Campinas, SP: Papyrus 2017. p. 120-128.

Derli Juliano Neuenfeldt possui graduação em Educação Física - Licenciatura pela Universidade Federal de Santa Maria (1996), Especialização em Pedagogia do Esporte pela Universidade Federal do Paraná (1997), Especialização em Gestão Universitária (2013) pela Universidade do Vale do Taquari - Univates, Mestrado em Ciência do Movimento Humano pela Universidade Federal de Santa Maria (2000) e Doutorado em Ciências: Ambiente e Desenvolvimento (2016) pela Universidade do Vale do Taquari - Univates. Foi coordenador do Curso de Educação Física Bacharelado da Univates (2008-2011) e coordenador do Curso de Educação Física - Licenciatura da Univates (2008-2019). Atualmente é professor titular da Universidade do Vale do Taquari - Univates, atuando no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Ensino e no Curso de graduação em Educação Física. Tem estudado os seguintes temas: Ensino e Tecnologias Digitais, Educação Física Escolar, Formação de Professores e Educação Ambiental. Integra a equipe de pesquisadores do projeto de pesquisa “O ensinar da infância à idade adulta: olhares de professores e alunos”.



**FAPERGS**

Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul



**UNIVATES**

A pandemia de Covid-19 desafiou todas as instituições de ensino. No Brasil, tivemos realidades distintas: escolas que já utilizavam tecnologias digitais em suas aulas, outras que nem *Internet* tinham; professores com domínio de tecnologias digitais, outros que resistiam ao seu uso; alunos que possuíam seu próprio *Smartphone* ou *notebook*, outros que compartilharam o único celular da família ou tiveram que retirar atividades impressas na escola. Contudo, a pandemia obrigou todos a experimentarem estratégias de ensino diferentes das que vinham desenvolvendo presencialmente. Essa obra reúne produções que nos provocam a pensar sobre o lugar do corpo, da escola, da Educação Física e do professor, em tempos digitais. Dessa forma, convido os leitores a olharem para o que foi produzido no período de Ensino Remoto, não apenas como algo emergencial, mas para as potencialidades que emergiram, fruto do esforço das escolas, dos professores e dos pesquisadores, sem esquecer que somos corpo!

Derli Juliano Neuenfeldt



ISBN:978-65-86327-71-7

