

REVISTA

CORPOCONSCIÊNCIA

Volume 26 - número 01 – janeiro/abril de 2022



ISSN 1517-6096

ISSNe 2178-5945

Artigo originais

Educação física escolar, corpo e saúde: problematizações a partir das ciências humanas.....	1
Investigações acerca da pedagogia do esporte na escola: reflexões a partir de interlocuções com teses e dissertações.....	20
A percepção de estudantes do ensino médio sobre a ginástica na educação física escolar.....	36
MOOC “História do futebol praticado por mulheres no Brasil: o olhar avaliativo de professores e estudantes concluintes.....	53
Autopercepção e atitudes de estudantes da UFMT quanto ao peso e à imagem corporal.....	70

Seção temática: Educação física escolar no Brasil: desafios pós-pandêmicos

Educação física escolar na rede federal em tempos pós-pandêmicos e de reformas neoliberais.....	86
Fotonarratividade e ensino remoto: revelações do corpo consciente no ensino médio integrado.....	104
Educação física na escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do ensino fundamental. A educação física escolar no Instituto Federal Sul-rio-grandense diante da pandemia de covid-19: desafios, dificuldades e facilidades.....	118
A dança como conteúdo da educação física: uma experiência com o ensino remoto no IFMT.....	133
A educação física em meio à pandemia de covid-19: relato de uma experiência no IF Sul/Pelotas.....	150
Documentos para a educação no município de Goiânia e as práticas pedagógicas da educação física no contexto da pandemia: um relato de experiência.....	168
	185

Ensaio


A educação física com a educação física infantil: aproximações com Loris Malaguzzi.....	201
---	-----


EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR, CORPO E SAÚDE: PROBLEMATIZAÇÕES A PARTIR DAS CIÊNCIAS HUMANAS

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION, BODY AND HEALTH: PROBLEMATIZATIONS FROM HUMAN SCIENCES

EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR, CUERPO Y SALUD: PROBLEMATIZACIONES DE LAS CIENCIAS HUMANAS

Daniel Teixeira Maldonado

<https://orcid.org/0000-0002-0420-6490> 

<http://lattes.cnpq.br/5911977104843227> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (São Paulo, SP – Brasil)

danielmaldonado@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo desse estudo foi descrever e analisar como que os docentes de Educação Física estão problematizando temas relacionados com o corpo e a saúde além dos determinantes biológicos. Foram analisados 18 relatos de experiências educativas, publicados entre os anos 2009 e 2019, em um periódico científico e 10 livros. A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise cultural. Esses docentes organizaram práticas político-pedagógicas debatendo e refletindo com os estudantes sobre temas como padrão de beleza, conceitos ampliados de saúde e qualidade de vida, a diversidade cultural nos corpos dos sujeitos, as representações que crianças, idosos, adultos, adolescentes e pessoas com deficiência produzem ao vivenciar as práticas corporais e os discursos naturalizados que apenas alguns corpos podem participar de determinadas manifestações da cultura corporal. Concluímos que as Ciências Humanas remodelaram a problematização sobre temas relacionados com o corpo e a saúde nas aulas de Educação Física.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Saúde; Ciências Humanas.

Abstract

The aim of this study was to describe and analyse how Physical Education teachers are problematizing issues related to the body and health in addition to biological determinants. Eighteen reports of educational experiences, published between the years 2009 and 2019, in a scientific journal and 10 books were analyzed. Data interpretation was performed through cultural analysis. These teachers organized political-pedagogical practices debating and reflecting with students on topics such as beauty standards, expanded concepts of health and quality of life, the cultural diversity in the bodies of the subjects, the representations that children, the elderly, adults, adolescents and people with disabilities produce when experiencing bodily practices and naturalized discourses that only certain bodies can participate in certain manifestations of bodily culture. We conclude that the Human Sciences reshaped the problematization on topics related to the body and health in Physical Education classes.

Keywords: School Physical Education; Health; Human Sciences.

Resumen

El objetivo de este estudio fue describir y analizar cómo los profesores de Educación Física están discutiendo temas relacionados con el cuerpo y la salud, además de los determinantes biológicos. Se analizaron 18 informes de experiencias, publicados entre los años 2009 y 2019, en una revista científica y 10 libros. La interpretación de los datos se realizó mediante análisis cultural. Estos docentes organizaron prácticas político-pedagógicas debatiendo y reflexionando con los estudiantes sobre temas como estándares de belleza, conceptos ampliados de salud y calidad de vida, la diversidad cultural en los cuerpos de los sujetos, las representaciones que niños, ancianos, adultos, adolescentes y Las personas con discapacidad producen al experimentar prácticas corporales y discursos naturalizados que solo ciertos cuerpos pueden participar en determinadas manifestaciones de la cultura corporal. Concluimos que las Ciencias Humanas reconfiguraron la problematización sobre temas relacionados con el cuerpo y la salud en las clases de Educación Física.



Palabras clave: Educación Física Escolar; Salud; Ciencias Humanas.

INTRODUÇÃO

Desde a década de 1960, os debates sobre as identidades e as muitas formas de ser homem e mulher se tornaram cada vez mais frequentes e acalorados, principalmente por conta dos movimentos feministas, de gays e lésbicas, além de todos aqueles que se sentem ameaçados por essas formas de vida, que ganham cada vez mais notoriedade. Nesse quadro, várias possibilidades de viver prazeres e desejos sexuais são sempre sugeridos, anunciados e promovidos socialmente (LOURO, 2019).

Para Louro (2019) essas transformações provocam novas formas de existir para todos e todas, já que a inscrição dos gêneros masculino e feminino nos corpos é feita a partir das marcas de uma determinada cultura, assim como as possibilidades de expressar desejos e prazeres. As identidades corporais são sempre definidas por relações sociais, sendo moldadas pelas redes de poder de uma determinada sociedade. Para a autora, todos e todas são sujeitos de muitas identidades, pois elas são transitórias e possuem um caráter fragmentado, histórico e plural.

Pensar o corpo como uma produção cultural rompe com o olhar naturalista que muitas vezes ele é observado, explicado, classificado e tratado. Nesse sentido, o corpo é compreendido de forma histórica, provisória, mutável e mutante, como uma construção que recebe marcas em diferentes tempos, espaços, conjunturas econômicas, grupos sociais, étnicos, dentre outras identidades (GOELNNER, 2013).

Portanto, um corpo não pode ser considerado apenas como um conjunto de músculos, ossos, vísceras, reflexos e sensações, já que também faz parte dele as roupas e acessórios que o revestem, as intervenções que nele são produzidas, as imagens que são reproduzidas, a educação de seus gestos, além de todas as reinvenções, sem limites, que podem ser descobertas. Assim, os corpos podem até ter semelhanças biológicas, mas os significados culturais e sociais atribuídos é o que pode defini-los (GOELNNER, 2013).

Como os corpos também são construídos pela linguagem, as pessoas tem o poder de definir as suas normalidades e anormalidades, instituindo o que pode ser considerado um corpo belo, jovem e saudável. Entretanto, essas representações não são universais e fixas, visto



que cada cultura produz diferentes marcas e significados por meio da escola, filmes, músicas, revistas, livros, imagens, propagandas, etc. (GOELNNER, 2013).

Nesse cenário, existem diferentes discursos atuando na sociedade e, desta forma, influenciando no comportamento homens e mulheres, adultos e crianças. Portanto, são as relações sociais que constroem os gêneros, deixando marcas nos corpos de todos e todas. Essa forma de pensar desestabiliza a ideia que os comportamentos das pessoas ocorrem por conta da sua natureza (ANDRADE, 2013).

A Educação Física, como área acadêmica, tem produzido hegemonicamente saberes sobre as questões relativas ao corpo eliminando todas as peculiaridades do ser humano, já que ele costuma ser compreendido apenas nos seus aspectos biológicos. Isso também é evidenciado na medicina, que dividiu as especialidades médicas em partes corpóreas, fragmentando cada vez mais o conhecimento (MEDINA, 2013).

Durante muito tempo, os professores e as professoras dessa área de conhecimento tiveram a preocupação básica de melhorar a saúde e a higiene da população, muitas vezes pelas aulas realizadas no ambiente escolar. Nesse quadro, ao discursar que as práticas realizadas na Educação Física cuidavam do corpo, se anunciou uma produção discursiva mentirosa, pois a busca por melhores índices de aptidão física e esportiva das crianças e jovens com enfoque no rendimento, separando os aspectos físicos, mentais, espirituais e emocionais dos seres humanos, não potencializou a realização de um trabalho pleno, que compreendesse o corpo na sua totalidade (MEDINA, 2013).

Na visão de Bracht (1999), na trajetória de diferentes construções históricas da Educação Física, se concretizou o entendimento de educação corporal a partir de um corpo produtivo, saudável, deserotizado e dócil, por conta das necessidades sanitárias, morais, de adaptação e controle social daqueles contextos históricos. Assim sendo, como já bem evidenciado, essa área se originou das instituições médicas e militares, pautadas exclusivamente pelas ciências biológicas, que considerava o corpo apenas como uma estrutura mecânica (AGUIAR; NEIRA, 2016; ARAÚJO, 2020).

Soares (2012), ao analisar as bases políticas, econômicas e sociais da Educação Física, afirma que essa área de conhecimento vai ser de extrema relevância para elaborar conceitos básicos sobre o corpo e sua utilização como força de trabalho, consolidando o estado burguês e a burguesia como classe. Na visão da autora, a Educação Física será a própria expressão física da sociedade do capital, encarnando a expressão de gestos automatizados,



disciplinados e do corpo saudável como receita e remédio para curar os seres humanos de sua "letargia" "indolência", "preguiça", "imoralidade", promovendo um discurso médico, pedagógico, familiar.

Fraga (2013) explica que o fanatismo pela boa forma e o espírito empreendedor para alcançá-la se inicia por volta da década de 1970, depois da valorização e propagação do método aeróbico de Cooper no Brasil. Nesse momento histórico, uma variedade de roupas e produtos esportivos começam a aparecer nos anúncios publicitários e no comércio. Ao mesmo tempo, academias de ginástica surgem por todo o país, impulsionando a indústria fitness.

Depois de um tempo, para conseguir sobreviver, o discurso que a atividade se torna produtora de saúde, ao mesmo tempo que condena o excesso, também responsabiliza a pessoa que não se movimenta pelo seu sedentarismo e estilo de vida adotado, sem levar em considerações outros fatores que podem influenciar nas escolhas dos sujeitos (FRAGA, 2013).

Nessa lógica, a produção discursiva do estilo de vida ativo, mas do que promover a ideia que as pessoas precisam realizar exercícios de forma regular para melhorar a sua saúde, de forma sutil, deixa marca nos corpos, reproduzindo normas de conduta e comportamentos que geram discriminações sociais de gênero, sexualidade, etnia, classe e geração, culpando sempre o sujeito pelo seu sedentarismo (FRAGA, 2013).

Nesse contexto, de acordo com a análise de Carvalho, Gomes e Fraga (2015), três abordagens sobre a saúde foram produzidas pelos pesquisadores e pelas pesquisadoras da área de Educação Física nos últimos anos. A primeira se relaciona com os especialistas em saúde promovendo discursos no espaço midiático e universitário relacionando o estilo de vida ativo com a qualidade de vida da população. Depois inicia-se um processo de criação dos programas de atividade física que propagam mensagens sobre os malefícios do sedentarismo e os benefícios de uma vida ativa. Por último, nasce a ideia que as práticas corporais fazem parte do "cuidado de si", onde cada pessoa se torna responsável pelas experiências que vivenciam para obter bons níveis de saúde.

AS CIÊNCIAS HUMANAS REMODELAM A PRÁTICA POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Os temas relacionados com a saúde sempre foram objeto de discussão e investigação na área, com a organização da comunidade científica em laboratórios de



pesquisa, especialmente os de fisiologia do exercício, dentro e fora das universidades, com apoio de órgãos de fomento à pesquisa, nacionais e internacionais (CARVALHO, 2005).

Assim, os saberes e práticas em saúde que prevalecem na Educação Física eram aqueles fixados em dados estatísticos, que reduziam o processo saúde-doença a uma relação causal determinada biologicamente, que desconsideravam a história da sociedade, e que tendiam a responsabilizar, única e exclusivamente, o indivíduo pela sua condição de vida (CARVALHO, 2005).

Apenas na década 1980 que os professores e as professoras de Educação Física começaram a analisar os fenômenos que estudavam a partir das Ciências Humanas. Até esse momento, a formação profissional era realizada de forma majoritária por médicos, fisiologistas, pedagogos e professores de Educação Física com forte orientação das Ciências Biológicas (CARVALHO, 2005).

Com a influência das Ciências Sociais e Humanas na produção do conhecimento, estudos que abordaram a temática sobre a saúde começaram a ser produzidos com maior frequência e repercussão. Palma (2015) menciona que, a partir de estudos qualitativos, baseados em etnografias, análise de imagens e do discurso, contribuições sobre os sentidos e significados dos discursos midiáticos relacionados com a saúde, beleza e emagrecimento, as formas que o corpo é tratado na mídia, mais especificamente pela internet e a cultura dos praticantes de atividade física, assim como seus desejos por melhoria da saúde e da aptidão física, começam a surgir, possibilitando maior compreensão sobre esses fenômenos.

Especificamente na Educação Física Escolar, a aproximação das Ciências Humanas e a reorientação da prática pedagógica dos professores e professoras do componente curricular no que se refere ao debate sobre o corpo e a saúde, também foi palco de preocupação dos pesquisadores e das pesquisadoras nas últimas décadas. Nesse cenário, destacamos as investigações de Devide (1996), Bisconsini, Rinaldi e Barbosa-Rinaldi (2011), Isse (2011), Silva (2011), Oliveira, Martins e Bracht (2015), Palma (2020) e Nunes (2020).

Todavia, essas investigações não analisaram as ações didáticas dos/das com temas relacionados com o corpo e a saúde a partir daquilo que os/as docentes realmente fazem na escola de acordo com as suas experiências político-pedagógicas. Nesse contexto, o objetivo desse estudo foi descrever e analisar como que os professores e as professoras de Educação Física estão problematizando temas relacionados com o corpo e a saúde além dos determinantes biológicos durante as suas aulas na Educação Básica.



MÉTODOS

A metodologia desta pesquisa foi organizada em diálogo com Meyer e Paraíso (2014), de acordo com a subjetividade do pesquisador em fazer perguntas, interrogar, construir problemas de pesquisa e organizar um conjunto de procedimentos para a produção de informações, de acordo com uma estratégia de descrição e análise.

Nesse sentido, analisamos 18 relatos de experiências educativas onde os/as docentes de Educação Física desenvolveram projetos relacionados com o tema da saúde além dos seus determinantes biológicos, publicados entre os anos 2009 e 2019, em um periódico científico indexado no *qualis* da Educação Física, que possui no seu escopo a intencionalidade de publicar sobre a estruturação do trabalho pedagógico docente, além de 10 livros que apresentam capítulos relacionados com o cotidiano do componente curricular¹, que podem ser observados nos quadros 1 e 2.

Quadro 1 – Livros utilizados na realização da pesquisa

Livros	Quantidade
OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla. Educação física escolar e saúde: perspectivas e possibilidades . Curitiba: CRV, 2017	3 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia. Educação física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2 . São Paulo: FEUSP, 2014.	2 capítulos
FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira. Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças . Curitiba: CRV, 2017.	2 capítulos
NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2 . Curitiba: CRV, 2018.	2 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: o currículo em ação . São Paulo: Labrador, 2017.	2 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Educação física cultural: escritos sobre a prática . Curitiba: CRV, 2016.	2 capítulos
NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. Praticando estudos culturais na educação física . São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.	1 capítulo
NEIRA, Marcos Garcia. Educação física cultural: relatos de experiência . Jundiaí (SP): Paco, 2018.	1 capítulo

¹ Esse artigo faz parte de uma pesquisa maior que analisou os temas culturais de 245 projetos educativos desenvolvidos nas aulas de Educação Física Escolar. A consulta mais ampla foi realizada em 12 periódicos científicos e 25 livros.



MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira. Educação física escolar no ensino médio : a prática pedagógica em evidência. Curitiba: CRV, 2018.	1 capítulo
NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira. Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar : indícios de mudanças 2. Curitiba: CRV, 2017.	1 capítulo
10 livros	17 capítulos

Fonte: construção do autor.

Quadro 2 – Periódicos científicos utilizados na elaboração da pesquisa.

Periódicos Científicos	Quantidade
Revista Brasileira de Educação Física Escolar	1 artigo
1 periódico	1 artigo

Fonte: construção do autor.

Na busca realizada nos periódicos científicos, foram lidos todos os números publicados na última década e selecionados os artigos que relatavam experiências pedagógicas que problematizavam o tema da saúde além dos determinantes biológicos na Educação Física. O procedimento adotado para os livros foi bem semelhante, já que todos os capítulos dessas obras eram observados e apenas os relatos de prática foram separados para a análise.

A interpretação dos dados foi realizada por meio da análise cultural (WORTMANN, 2007). Os pesquisadores e pesquisadoras que utilizam esse tipo de análise estão interessados/as em lidar com as práticas e os produtos da cultura, produzindo novas histórias assumidamente parciais, incompletas e sem nenhum tipo de neutralidade. Importante destacar que outros pesquisadores da Educação Física Escolar também utilizaram esse tipo de análise para compreender a prática político-pedagógica do componente curricular na Educação Básica (NUNES, 2018).

No diálogo com Wortmann (2007), foi conduzido um processo investigativo amplo, onde se assumiu o compromisso de examinar as práticas culturais a partir do seu envolvimento com e no interior das relações de poder, teorizando e capturando as múltiplas determinações e inter-relações das forças históricas e das formas culturais, garimpando os significados das experiências produzidas pelos professores e professoras de Educação Física que lecionam na Educação Básica.



Ao detalhar como educadores e educadoras de Educação Física operam com a temática de saúde na sua concepção ampliada, descrevemos minuciosamente suas experiências, estabelecendo relações entre os textos em suas múltiplas ramificações, processos de produção, formas de funcionamento, além de demonstrar as suas potencialidades (PARAÍSO, 2014).

PROBLEMATIZAÇÕES SOBRE A TEMÁTICA DA SAÚDE NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

A Educação Física Escolar buscou legitimidade social e pedagógica demonstrando cientificamente a sua importância para a saúde da população, vinculando um forte discurso que o exercício físico precisa ser considerado um dos remédios mais eficazes contra toda e qualquer forma de doença. Na perspectiva de contrapor essa realidade, Araújo e colaboradores (2020) propõem que as práticas político-pedagógicas produzidas nas aulas do componente curricular precisam ser organizadas fazendo resistência as formas de poder dominantes das Ciências da Saúde, que historicamente colonizaram as intervenções didáticas das professoras e professores dessa área, a partir de uma ruptura epistemológica da visão normativa de saúde.

Nesse contexto, apresentaremos os relatos de experiência analisados nessa pesquisa, onde os/as docentes de Educação Física, em diferentes ciclos de escolarização da Educação Básica, problematizaram temáticas relacionadas com o corpo e a saúde superando os seus determinantes biológicos e, por consequência, inspirados na produção acadêmica das Ciências Humanas.

Dessa forma, o professor Ricardo organizou um projeto educativo com o objetivo de tematizar as ginásticas de academia nas aulas de Educação Física com turmas das séries finais do Ensino Fundamental de uma escola municipal de São Paulo. Durante a experiência, surgiu a pergunta se pessoas gordinhas poderiam vivenciar essa prática corporal. Para responder ao questionamento, o docente organizou várias atividades de ensino, problematizando essa fala preconceituosa e desconstruindo um discurso biológico que naturaliza as pessoas e as suas potencialidades (OLIVEIRA, 2018).

A professora Jacqueline utilizou novamente as ginásticas para problematizar a concepção de corpo ideal, saúde e preconceitos relacionados ao padrão de beleza impostos pela sociedade contemporânea durante as aulas de Educação Física, mas agora nas séries



iniciais do Ensino Fundamental. O interessante da experiência educativa foi a educadora possibilitar, durante as atividades de ensino, reflexões e análises dos temas abordados, viabilizando que os alunos e as alunas desconstruíssem alguns discursos preconceituosos que circulam na sociedade e, ao mesmo tempo, repensassem a sua convivência com os colegas na escola (MARTINS, 2014).

Paulo, professor de Educação Física do município de Itanhaém, além de problematizar questões sociais relacionadas ao corpo a partir das ginásticas de academia e os padrões de beleza, organizou com os/as discentes um projeto para pensar na saúde e qualidade de vida do coletivo da escola e analisou a possibilidade de construir políticas públicas de lazer para que as praias do litoral fiquem mais limpas e possuam informações sobre os benefícios da atividade física para os frequentadores desses espaços (FUJIMURA; MORAIS; RODRIGUES, 2017).

O educador Thiago, em uma escola particular de São Paulo, com turmas do Ensino Médio, também problematizou o padrão de beleza estabelecido pela sociedade, tanto para mulheres, quanto para homens, nas suas aulas de Educação Física. Ele tratou esse tema a partir de conceitos históricos, sociais e culturais com os/as jovens (MANTOVANI, 2018a).

Outro tema abordado pelo docente para tratar sobre o padrão de beleza foi a análise sobre as propagandas realizadas pelas academias de ginástica, que enfatizavam preconceitos e faziam sensacionalismo para que as pessoas buscassem o “corpo perfeito”, gerando, em muitos contextos, distúrbios alimentares nos sujeitos que tentam alcançar esses padrões (MANTOVANI, 2018a).

Novas experiências educativas em que os professores e as professoras de Educação Física problematizaram as relações entre as ginásticas, a saúde, a qualidade de vida e os padrões de beleza estabelecidos na sociedade contemporânea, além dos determinantes biológicos, foram descritas em outros relatos de experiência durante as aulas do componente curricular no Ensino Médio (FILGUEIRAS; PACHECO, 2017; MALDONADO; TONACIO; NOGUEIRA, 2018; MALDONADO et al., 2018; MANTOVANI, 2018b; MÜLLER, 2017; NOGUEIRA; LÉLIS; SILVA, 2017).

A produção científica recente da área ratifica as problematizações realizadas pelas educadoras e pelos educadores de Educação Física a partir de uma perspectiva ampliada de saúde. Figueiredo, Nascimento e Rodrigues (2017) compreenderam que existe um estímulo ao consumo de diversos produtos para se alcançar um padrão de beleza, principalmente para as



adolescentes. Dessa forma, por meio de revistas, redes sociais e propagandas audiovisuais que usam a imagem do corpo feminino considerado dentro dos padrões socioculturais impostos, essas mídias produzem um dinâmico e intenso consumismo que incentiva a busca cega e desenfreada pelo “corpo perfeito”. Já Leitzke e Rigo (2020) evidenciaram como que influenciadores digitais condicionam o pensamento de seus seguidores para alcançar o “corpo da moda” nas redes sociais, assimilando o corpo magro como saudável e bonito e corpo gordo como feio e maléfico à saúde.

Nesse contexto, ampliar a leitura de mundo dos/das estudantes sobre a relação das práticas corporais com a saúde, a estética e o estímulo para conquistar um padrão de beleza inalcançável é extremamente relevante para a formação do pensamento crítico e politizado dos alunos e das alunas da Educação Básica.

Ainda com a tematização da ginástica, mas agora com a intencionalidade de problematizar os discursos de saúde relacionados com a corrida, o educador Silvio desenvolveu uma experiência educativa em uma escola municipal de São Paulo. Ele dialogou com os alunos sobre diferentes representações relacionadas com essa prática corporal, comparando as ideias do Dr. Keneteh Cooper e de uma etnia indígena sobre a corrida (SILVA, 2009).

Ao abordar temas relacionados com saúde e qualidade de vida da população nas aulas de Educação Física, a professora Luciana organizou os alunos e as alunas para pensarem em projetos que poderiam contribuir com a população do entorno da escola em que atuava. Dois projetos foram descritos pela docente, sendo que no primeiro os/as estudantes construíram as distâncias de uma pista de caminhada no bairro e no outro ajudaram na organização de um passeio ciclístico, que era tradicional na região, mas poucos moradores da comunidade participavam por questões econômicas (ULASOWICZ; OKIMURA-KERR; VENÂNCIO, 2017).

Com a perspectiva de problematizar o corpo para além das questões biológicas, outras experiências educativas foram produzidas por docentes de Educação Física que lecionam na Educação Básica, principalmente no sentido de reconhecer e valorizar as diferenças existentes entre as pessoas durante as vivências com as manifestações da cultura corporal.

Nesse contexto, a professora Aline discutiu com as crianças as representações sociais sobre a altura das pessoas no basquete (NASCIMENTO; FLORETIN, 2017). Ela convidou



duas atletas para participar das aulas, sendo que uma delas era muito alta e outra tinha uma estatura menor. Ao problematizar essa questão com as crianças das séries iniciais do Ensino Fundamental, educadora e atletas desconstruíram a ideia que apenas pessoas com altura elevada podem participar da prática corporal, já que existem diferentes posições e técnicas diferenciadas que compõem o jogo, desnaturalizando uma ideia fixa sobre o corpo ideal para essa manifestação da cultura corporal.

No sentido de analisar como que o corpo idoso também pode vivenciar práticas corporais como o skate e o patins, o professor Jorge organizou diferentes atividades de ensino que visava atingir esse objetivo. Durante o projeto educativo, os alunos e as alunas desconstruíram a ideia de que idosos são sempre débeis e frágeis, já que muitas pessoas com mais idade realizam essas práticas corporais, inclusive em competições oficiais (OLIVEIRA JÚNIOR; SOUZA JÚNIOR; VIEIRA, 2016).

No projeto educativo desenvolvido pelo professor André, o padrão corporal disseminado para praticar o atletismo foi problematizado (VIEIRA; BONETTO, 2016). Após assumir uma turma em que o antigo professor de Educação Física enfatizava o discurso de apenas um modelo de corpo e jeito de viver saudáveis, André debateu com os alunos e as alunas como o conceito de corpo saudável tem relação com a cultura, levando essa discussão para a vivência dos gestos relacionados com as provas atletismo.

A participação das pessoas com deficiência nas práticas corporais foi analisada pelo professor Pedro em uma tematização envolvendo o skate. Durante a experiência educativa, o docente mostrou vídeos para os alunos e as alunas de uma pessoa amputada participando de uma competição envolvendo a modalidade esportiva. Além disso, ao analisar a compreensão dos/das educandos e educandas sobre as aulas, esse debate voltou a ser realizado, com a ideia de valorizar as diferenças e refletir sobre as produções discursivas sobre os corpos que vivenciam diferentes manifestações da cultura corporal (BONETTO; AGUIAR, 2014).

Já o conhecimento sobre o corpo para além dos determinantes biológicos foi problematizado pela professora Jéssica durante as aulas de Educação Física em uma escola da rede estadual de São Paulo (ULASOWICZ et al., 2017). Ao abordar essa temática, a educadora refletiu com as crianças sobre a pluralidade de corpos existentes, destacando a valorização das diferenças étnicas e culturais entre as pessoas.

Um projeto educativo com as mesmas características foi relatado pela professora Carla, nas aulas de Educação Física na Educação Infantil. Sob o título "O corpo que tenho e o



corpo que sou”, a docente problematizou com as crianças sobre as diferentes identidades corporais existentes, utilizando fotos delas e dos seus familiares para alcançar seus objetivos (ULASOWICZ; SANTOS, 2017).

Portanto, uma prática político-pedagógica da Educação Física pautada em uma perspectiva ampliada de saúde precisa levar em consideração as diferenças dos sujeitos que vivenciam os gestos das práticas corporais e possuem uma diversidade de padrões corporais. Os estudos de Soares, Mourão e Alves Júnior (2015) e Ribeiro e colaboradores (2020) analisaram os preconceitos que os idosos enfrentam para participarem de programas que oferecem práticas corporais e quais ações são compreendidas como saudáveis em uma comunidade quilombola. Assim, o debate sobre a saúde e a qualidade de vida precisa levar em consideração a valorização das diferenças culturais, sociais, históricas e econômicas que fazem parte da sociedade contemporânea.

Dando continuidade as problematizações sobre a saúde com inspiração na produção acadêmica das Ciências Humanas, Mantovani e colaboradores (2021) e Maldonado (2021) apresentaram duas experiências político-pedagógicas nas aulas de Educação Física no Ensino Médio sobre essa temática. No primeiro projeto educativo, os/as estudantes refletiram sobre a relação dos determinantes sociais da saúde com as práticas corporais, produzindo diversos materiais sobre essas temáticas. Na segunda intervenção didática, os/as jovens analisaram uma parcela da produção científica contra-hegemônica relacionada com a manutenção do corpo saudável, desconstruindo discursos ingênuos que ainda circulam na sociedade contemporânea, como se bastasse fazer atividade física regular e ter uma alimentação adequada para conquistar a qualidade de vida.

Em diálogo com Mantovani, Maldonado e Freire (2021), defendemos a aproximação entre a produção acadêmica da Saúde Coletiva e da Educação Física Escolar, na qual os fatores sociais, econômicos, culturais, étnicos/raciais, psicológicos e comportamentais que influenciam a ocorrência de problemas de saúde e seus fatores de risco na população podem ser problematizados com os/as estudantes nas aulas do componente curricular na Educação Básica, evidenciando o caráter coletivo, social e complexo desse fenômeno.

Além disso, abordar a saúde nas aulas de Educação Física nesse momento histórico também significa problematizar a temática a partir dos olhos de quem foi colonizado, dos olhos periféricos, olhos queer, trans, negros, imigrantes, indígenas, bem como de todos aqueles e



aquelas que de alguma forma, em algum momento, nunca foram incluídos no debate tradicional da saúde pública (BONETTO, 2020).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apoiada nos aportes teóricos das Ciências Naturais, a Educação Física Escolar realizou a sua atuação político-pedagógica pensando no indivíduo em direção à sociedade, proporcionando que seus conteúdos fossem definidos de acordo com as características biológicas humanas ou nas fases do desenvolvimento motor. Em contrapartida, quando o componente curricular é concebido a partir das discussões e análises das Ciências Humanas, passa a ser considerado a influência da sociedade sobre as pessoas, viabilizando que os seus conhecimentos sejam determinados a partir do patrimônio cultural construído pela humanidade, sendo estes constantemente atualizados e ressignificados (DAOLIO, 2015).

Portanto, as práticas político-pedagógicas dos professores e das professoras de Educação Física que problematizaram temas relacionados com a saúde e o corpo além dos determinantes biológicos, debatendo e refletindo com os alunos e as alunas sobre temas como padrão de beleza, conceitos ampliados de saúde e qualidade de vida, a diversidade cultural nos corpos dos sujeitos, as representações que crianças, idosos, adultos, adolescentes e pessoas com deficiência produzem ao vivenciar as práticas corporais e os discursos naturalizados que apenas alguns corpos podem participar de determinadas manifestações da cultura corporal, são concebidas a partir dos conhecimentos produzidos pelas Ciências Humanas e Sociais, possibilitando que os/as estudantes compreendam essas temáticas de forma sistêmica, ampla e sempre provisória.

Assim, os conhecimentos problematizados pelos/pelas docentes de Educação Física deixam de ser apenas prescritivos e elitistas, se tornando reflexivos, principalmente quando as vivências e debates realizadas nas aulas relacionam os discursos da saúde, da qualidade de vida e dos comportamentos corporais com aspectos políticos, econômicos, históricos, sociais e culturais.

Os debates proporcionados pelos educadores e pelas educadoras potencializaram, a partir do conhecimento produzido pelas Ciências Humanas, o respeito e a valorização das diferenças entre as marcas que os praticantes de diferentes práticas corporais carregam nos



seus corpos, além de indagar, constantemente, a produção discursiva produzida pelas Ciências Biológicas da relação tênue entre saúde, alimentação saudável e realização de atividade física.

Destarte, ressaltamos que esse estudo não pode generalizar os seus achados para todas as escolas por conta das limitações de uma pesquisa documental realizada em periódicos brasileiros e capítulos de livros. Entendemos, dessa forma, que a literatura da Educação Física Escolar começa a apresentar indícios de uma prática político-pedagógica progressista nas aulas do componente curricular na Educação Básica (MALDONADO; NOGUEIRA, 2021).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGUIAR, Camila dos Anjos; NEIRA, Marcos Garcia. O ensino da educação física: dos métodos ginásticos à perspectiva cultural. In: NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural**. São Paulo: Blucher, 2016.

ANDRADE, Sandra dos Santos. Mídia impressa e educação dos corpos femininos. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga. **A saúde de quem?** Uma etnografia crítica sobre a saúde na educação física do ensino médio de uma escola pública de Uruguaiana-RS. 2020. 162f. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2020.

ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga e colaboradores. Educação física escolar e saúde: um contrato sólido em tempos líquidos. In: BOROWSKI, Eduardo Batista Von; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **Por uma perspectiva crítica na educação física escolar: ensaiando possibilidades**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

BRACHT, Valter. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Caderno Cedex**, ano XIX, n. 58, p. 69-88, 1999.

BISCONSINI, Camila Rinaldi; RINALDI, Wilson; BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. Viabilidade do trabalho com a temática saúde em aulas de Educação Física. **Caderno de educação física e esporte**, v. 10, n. 18, p. 11-20, 2011.

BONETTO, Pedro Xavier Russo. A perspectiva cultural da educação física e a temática da saúde. **Temas em educação física escolar**, v. 5, n. 2, p. 28-43, 2020.

BONETTO, Pedro Xavier Russo; AGUIAR, Camila dos Anjos. Skate no pé, skate no dedo e skate no controle: o currículo cultural em ação. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emilia (Orgs.). **Educação física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014.



CARVALHO, Yara Maria. Entre o biológico e o social: tensões no debate teórico acerca da saúde na educação física. **Motrivivência**, ano XVII, n. 24, p. 97-105, 2005.

CARVALHO, Yara Maria; GOMES, Ivan Marcelo; FRAGA, Alex Branco. Educação física + ciências humanas + saúde. In: STIGGER, Marco Paulo (Org.). **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DAOLIO, Jocimar. Educação física e pesquisa sociocultural. In: STIGGER, Marco Paulo (Org.). **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

DEVIDE, Fabiano Pires. Educação física e saúde: em busca de uma reorientação para a sua práxis. **Movimento**, ano III, n. 5, p. 44-55, 1996.

FIGUEIREDO, Débora de Carvalho; NASCIMENTO, Fábio Santiago; RODRIGUES, Maria Eduarda. Discurso, culto ao corpo e identidade: representações do corpo feminino em revistas brasileiras. **Linguagem em (Dis)curso**, v. 17, n. 1, p. 67-87, 2017.

FILGUEIRAS, Isabel Porto; PACHECO, Mauro Storani. Educação Física integrada à área de linguagens: inovações na prática pedagógica do Ensino Médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças 2**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

FRAGA, Alex Branco. A boa forma de João e o estilo de vida de Fernanda. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

FUJIMURA, Paulo Roberto Koji; MORAIS, Milena Pedro; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física escolar: contribuições de ações educativas para uma formação cidadã. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

GOELLNER, Silvana Vilodre. A produção cultural do corpo. In: LOURO, Guacira Lopes; FELIPE, Jane; GOELLNER, Silvana Vilodre (Orgs.). **Corpo, gênero e sexualidade: um debate contemporâneo na educação**. 9. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

ISSE, Silvane Fensterseifer. Aula de educação física não é lugar de estudar o corpo!? **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 225-237, 2011.

LEITZKE, Angélica Teixeira; RIGO, Luiz Carlos. Sociedade de controle e redes sociais na internet: #saúde e #corpo no *Instagram*. **Movimento**, v. 26, e26062, 2020.

LOURO, Guacira Lopes. Pedagogias da sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (Org). **O corpo educado: pedagogias da sexualidade**. 4. ed. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019.



MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação física escolar, linguagens e saúde: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre o corpo e as práticas corporais no ensino médio. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano VI, v. 3, p. 136-161, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. A vida nas escolas e a prática político-pedagógica da Educação Física em uma perspectiva progressista. In: ROCHA, Leandro Oliveira; COELHO, Márcio Cardoso; ARAÚJO, Samuel Nascimento (Orgs.). **Educação física escolar crítica: experiências em diálogo**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; TONACIO, Larissa Vicente; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Educação física escolar e saúde: relatando uma experiência pedagógica no ensino médio. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Educação física escolar no ensino médio: a musculação em evidência. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano 3, v. 1, p. 114-125, 2018.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos. Prática pedagógica da educação física em uma escola da rede particular: a influência dos padrões de beleza na sociedade e suas reflexões nas práticas corporais de movimento. In: NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência 2**. Curitiba, PR: CRV, 2018a. p. 213-228.

_____. Prática pedagógica nas aulas de educação física em uma escola particular: reflexões sobre a saúde e a qualidade de vida. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba, PR: CRV, 2018b. p. 173-184.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira. FREIRE, Elisabete dos Santos. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, v. 27, e-27008, 2021.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos e colaboradores. Determinantes sociais da saúde como prática pedagógica na educação física escolar: relato de uma experiência no Ensino Médio. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano VI, v. 3, p. 120-135, 2021.

MARTINS, Jacqueline Cristina Jesus Martins; SANTOS, Ivan Luis. Ginásticas: saúde e lazer x competição. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari. LIMA, Maria Emília (Orgs.). **Educação física e culturas: ensaios sobre a prática – volume 2**. São Paulo: FEUSP, 2014.

MEDINA, João Paulo Subirá. **A educação física cuida do corpo... e "mente"**: novas contradições e desafios do século XXI. 26. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013.

MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós críticas ou sobre como fazemos as nossas investigações. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO,



Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.

MÜLLER, Arthur. A contribuição da ginástica para a (des)construção da identidade juvenil. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Educação física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

NASCIMENTO, Aline Santos; FLORENTIN, Caren Cristina Burnello. Subiu, arremessou e... entre o arremesso e a cesta há muito que se investigar. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Educação física cultural: o currículo em ação**. São Paulo: Labrador, 2017.

NOGUEIRA, Valdilene Aline; LÉLIS, Camila Rita; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. A Educação física na área de linguagens: diálogos interdisciplinares em projetos no ensino médio. In: FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de educação física escolar: indícios de mudanças**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

NUNES, Hugo Cesar Bueno. **O jogo da identidade e diferença no currículo cultural da educação física**. 2018. 157f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

NUNES, Mário Luiz Ferrari. Saúde na educação física escolar: diálogos e possibilidades a partir da perspectiva cultural. **Temas em educação física escolar**, v. 5, n. 2, p. 16-27, 2020.

OLIVEIRA, Ricardo. Ginásticas de academia: pena que gordinha não pode. In: NEIRA, Marcos Garcia (Org.). **Educação física cultural: relatos de experiência**. Jundiaí, SP: Paco, 2018.

OLIVEIRA, Victor José Machado; MARTINS, Izabella Rodrigues; BRACHT, Valter. Projetos e práticas em educação para a saúde na educação física escolar: possibilidades! **Revista da educação física**, v. 26, n. 2, p. 243-255, 2015.

OLIVEIRA JUNIOR, Jorge Luiz; SOUZA JUNIOR, Marcílio Barbosa Mendonça; VIEIRA, Rubens Antonio Gurgel. Patins e Skate: quando o idoso é a diferença. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação física cultural: escritos sobre a prática**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

PALMA, Alexandre. A saúde sob o olhar dos estudos socioculturais. In: RECHIA, Simone e colaboradores. **Dilemas e desafios da pós-graduação em educação física**. Ijuí, RS: Unijuí, 2015.

_____. Saúde na educação física escolar: diálogos e possibilidades a partir do conceito ampliado de saúde. **Temas em educação física escolar**, v. 5, n. 2, p. 5-15, 2020.

PARAÍSO, Marlucy Alves. Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação e currículo: trajetórias, pressupostos, procedimentos e estratégias analíticas. In: MEYER, Dagmar Estermann; PARAÍSO, Marlucy Alves (Orgs.). **Metodologias de pesquisas pós-críticas em educação**. 2. ed. Belo Horizonte, MG: Mazza Edições, 2014.



RIBEIRO, Luciene Souza e colaboradores. Cultura e saúde: desvelando o autocuidado entre mulheres quilombolas. **Saúde coletiva**, v. 10, n. 58, p. 3831-3835, 2020.

SILVA, Angélica Caetano. Tematizando o discurso da mídia sobre saúde com alunos do ensino médio. **Motrivivência**, ano XXIII, n. 37, p. 115-122, 2011.

SILVA, Sílvio Sipliano. Um passeio cultural pela ginástica. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário Luiz Ferrari (Orgs.). **Praticando estudos culturais na educação física**. São Caetano do Sul, SP: Yendis, 2009.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física: raízes europeias no Brasil**. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOARES, João Paulo Fernandes; MOURÃO, Ludmila; ALVES JÚNIOR, Edmundo de Drummond. "O doce amargo sabor do envelhecimento": discursos, práticas corporais e experiências geracionais. **Movimento**, v. 21, n. 3, p. 645-657, 2015.

ULASOWICZ, Carla; OKIMURA-KERR, Tieme; VENÂNCIO, Luciana. A educação física escolar e o tema saúde: análises, contextos e relatos no ensino fundamental II. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física escolar e saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

ULASOWICZ, Carla; SANTOS, Cássia Ulasowicz de Andrade Santos. Conhecimento sobre o corpo, formação de identidade e saúde na educação infantil. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física escolar e saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

ULASOWICZ, Carla e colaboradores. Ensino sobre o corpo e a saúde em diferentes perspectivas no ensino fundamental I. In: OKIMURA-KERR, Tieme; ULASOWICZ, Carla (Orgs.). **Educação física escolar e saúde: perspectivas e possibilidades**. Curitiba, PR: CRV, 2017.

VIEIRA, André Luis Sulva; BONETTO, Pedro Xavier Russo. Atletismo: diferentes práticas e diferentes corpos. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari (Orgs.). **Educação física cultural: escritos sobre a prática**. Curitiba, PR: CRV, 2016.

WORTMANN, Maria Lucia Castagna. Análises culturais – um modo de lidar com histórias que interessa à educação. In: COSTA, Maria Vorraber (Orgs.). **Caminhos Investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

Dados do autor:

Email: danielmaldonado@yahoo.com.br

Endereço: Estrada Velha da Penha, 265, bloco 4, apto. 41, Tatuapé, São Paulo, SP, CEP: 03090-020, Brasil.

Recebido em: 03/04/2021

Aprovado em: 09/09/2021

**Como citar este artigo:**


MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação física escolar, corpo e saúde: problematizações a partir das ciências humanas. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 1-19, jan./ abr., 2022.


INVESTIGAÇÕES ACERCA DA PEDAGOGIA DO ESPORTE NA ESCOLA: REFLEXÕES A PARTIR DE INTERLOCUÇÕES COM TESES E DISSERTAÇÕES

**RESEARCHES ABOUT SPORTS PEDAGOGY IN SCHOOL: REFLECTIONS
FROM INTERLOCATIONS WITH THESES AND DISSERTATIONS**

**INVESTIGACIÓN SOBRE PEDAGOGÍA DEL DEPORTE EN LA ESCUELA:
REFLEXIONES DE INTERLOCUCIONES CON TESIS Y DISERTACIONES**

Aline Britto Rodrigues

<https://orcid.org/0000-0002-1307-3191> 

<http://lattes.cnpq.br/9507935932283768> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia (Eunápolis, BA – Brasil)

alinebrittorodrigues@yahoo.com.br

Resumo

Essa pesquisa objetivou investigar a produção científica sobre a Pedagogia do Esporte em dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil. Logo, o referencial teórico discorre sobre esse campo de conhecimento. É um estudo caracterizado como “estado da arte”, cuja busca ocorreu no portal da CAPES, no mês de fevereiro de 2020. Dentre os 84 trabalhos encontrados, 10 (13%) atenderam a prerrogativa do lócus de pesquisa. Oito deles corresponderam a dissertações (80%), e dois a teses (20%), ambas as modalidades defendidas entre os anos de 2006 e 2017. Oito trabalhos versam sobre o ensino de esportes, dentre esses, quatro delimitaram a modalidade, já os outros quatro estabeleceram uma abordagem de modo generalizado. Dois textos apresentaram temáticas relacionadas com os esportes, assim como a “mídia” e a “competição escolar”. Diante disto, considera-se imperativa a ampliação de pesquisas que estreitem a relação entre as novas tendências da Pedagogia do Esporte e a Educação Física Escolar.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Pedagogia do Esporte; Produção Científica.

Abstract

The work aims to investigate dissertations and theses based on the descriptor “Sports Pedagogy”, in order to quantify and analyze the research carried out in the context of School Physical Education, under some aspects. Therefore, the theoretical framework discusses sport in this context. It is a study characterized as “state of the art”, whose search took place on the CAPES portal, in February 2020. Among the 84 works found, 10 (13%) met the prerogative of the research locus, with 8 dissertations (80 %) and 2 theses (20%) defended between the years 2006 and 2017. Eight of them deal with sports education, sometimes delimiting the modality (4), sometimes in a generalized way (4). Two texts address sports-related topics, as well as “media” and “school competition”. In view of this, I consider it imperative to expand research that narrows the relationship between the new trends in Sport Pedagogy and School Physical Education.

Keywords: School Physical Education; Sport Pedagogy; Scientific Production.

Resumen

El trabajo tuvo como objetivo investigar disertaciones y tesis a partir del descriptor “Pedagogía del deporte”, con el fin de cuantificar y analizar la investigación realizada en el contexto de la Educación Física en la Escuela, bajo algunos aspectos. Por tanto, el marco teórico discute el deporte en este contexto. Se trata de un estudio caracterizado como “estado del arte”, el cual fue buscado en el portal CAPES, en febrero de 2020. De los 84 trabajos encontrados, 10 (13%) cumplieron con la prerrogativa del locus de investigación, siendo 8 disertaciones (80%)) y 2 tesis (20%) defendidas entre 2006 y 2017. Ocho de ellas tratan de la docencia deportiva, delimitando en ocasiones la modalidad (4), en ocasiones en general (4). Dos textos abordan temas relacionados con el deporte, así como los “medios de



comunicación” y la “competición escolar”. Ante esto, considero imperativo ampliar la investigación que fortalezca la relación entre las nuevas tendencias en Pedagogía del Deporte y Educación Física Escolar.

Palabras clave: Educación Física Escolar; Pedagogía del Deporte; Producción Científica.

INTRODUÇÃO

O esporte é um dos fenômenos socioculturais mais importantes desde o final do século XX (TUBINO, 2006). Ele desperta interesse em um número elevado de praticantes e de consumidores. A sua vivência é observada em ruas, praças, projetos sociais, academias, clubes, centros de treinamento, escolas etc. Os sujeitos que se aproximam dessa prática corporal são atraídos por ela por diversas razões, que incluem saúde, trabalho, entretenimento, estética, dentre outros.

Apesar da abrangência e da pluralidade que envolvem o esporte, reforço a responsabilidade da Educação Física Escolar em “[...] legar às novas gerações esse conhecimento [...]” (GONZÁLEZ; BRACHT, 2012, p. 12). Há uma extensa literatura acadêmica que discorre sobre metodologias de ensino do esporte, mas que, não necessariamente, as direcionam para o contexto escolar. Por outro lado, inúmeros professores, cotidianamente, (re)produzem modos de ensinar o esporte, tanto na educação básica, como nos cursos de licenciatura em Educação Física, independentemente das situações adversas: turmas com números elevados de alunas/os, falta de infraestrutura adequada, de recursos didáticos, ausência de uma formação continuada que dialogue com as diversas realidades, entre outras.

Motivada pela inferência de que há a necessidade de se mapear a produção de conhecimentos que prime pela relação entre o esporte e a Educação Física Escolar, realizei uma investigação em dissertações e teses encontradas no portal da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), por meio do descritor “Pedagogia do Esporte”, com a finalidade de quantificar e analisar, sob alguns aspectos (natureza, quantidade de pesquisas defendidas a cada quinquênio, universidades associadas, modalidade esportiva ou prática corporal em foco, níveis de ensino e objetivos), as pesquisas em que o caminho metodológico perpassou pelo contexto da escola, como lócus de investigação.

A Pedagogia do Esporte é uma das disciplinas que compõem as Ciências do Esporte (GALATTI et al., 2014). Considera-se essa área de conhecimento relativamente nova. A sua origem está associada ao aumento do interesse da sociedade pelas práticas esportivas (REVERDITO; SCAGLIA; PAES, 2009). Nessa seara, tem-se como objeto de estudo e de intervenção a “[...] vivência, [a] aprendizagem e [o] treinamento do esporte, acumulando



conhecimento significativo a respeito da organização, sistematização, aplicação e avaliação das práticas esportivas nas suas diversas manifestações e sentidos” (GALATTI et al., 2014, p. 153).

Ao discorrer sobre esse objeto de estudo, essa área defende uma práxis que se difere da metodologia de ensino de esportes tecnicista ou analítica, em que se nota uma preocupação em desenvolver e aperfeiçoar as técnicas de jogo e de movimento, em muitos casos, de forma estereotipada, fragmentando o todo (jogo) em partes (fundamentos técnicos), sem contextualizá-lo, tendo em vista sua imprevisibilidade. Ou seja, mesmo independentemente das matrizes e dos referenciais teóricos assumidos, o grupo de autoras e autores da Pedagogia do Esporte buscam, de modo incessante, contrapor-se às metodologias consideradas tradicionais/analíticas (SCAGLIA, 2014).

Quando se refere, especialmente aos jogos esportivos coletivos, Paes (2006, p. 171) destaca três aspectos basilares a serem considerados nas propostas metodológicas: “[...] a) imprevisibilidade – as ações nunca se repetem; b) criatividade - não fazer somente o óbvio; e c) complexidade, é preciso considerar os diferentes elementos, inerentes ao contexto da pedagogia do esporte [...]”.

Para uma ampliação dos conhecimentos sobre esses aspectos e demais elementos associados com as novas tendências da Pedagogia do Esporte, eu sugiro a leitura dos estudos de Balbino (2001), Bento (2006), Bunker e Thorpe (1982), Freire (1996; 2000; 2003), Graça (1995), Kroger e Roth (2005), Mesquita (2004), Garganta (1995; 1998; 1999; 2000; 2001; 2002), Paes; Greco (2001), Siedentop (1994), entre outros referenciados nos trabalhos contemplados no escopo da investigação que eu realizei.

Diante do exposto, eu questioneei em que medida os Programas de Pós-graduação *Stricto Sensu* no Brasil têm conectado os conhecimentos da Pedagogia do Esporte com a Educação Física Escolar. Pressuponho que produções acadêmicas sobre/com esse diálogo estreitam as relações entre a universidade e a escola, tendo em vista a importância de ambas na elaboração de reflexões permeadas de sentidos para estes espaços, pois seus resultados emergem de/para uma realidade complexa, que desafia a formação inicial e continuada de professoras/es os quais organizam didáticas de ensino do esporte em sua rotina.

Essas inquietudes culminaram no mapeamento de pesquisas desenvolvidas na escola, com aquelas/es que protagonizam o cotidiano escolar. No entanto, esse recorte não sinaliza um desprestígio dos trabalhos produzidos em tantos outros espaços nos quais o



esporte assume igual relevância. A seguir, encontram-se as seções referentes ao método, aos resultados e discussões, além das conclusões desta investigação.

MÉTODO

A metodologia adotada para esta investigação foi do tipo “estado da arte”, que se configura como revisão da produção acadêmica e pode sinalizar o amadurecimento dos estudos da pós-graduação e da iniciação científica. Em algumas situações, é possível identificar marcas de convencionalidade, bem como certa padronização nas estruturas do trabalho, que demarcam, por exemplo, as pretensões das pesquisas e seus resultados. De forma geral, a maioria dessas publicações elege uma linguagem descritiva (MONTEIRO; ANJOS, 2020).

Esse tipo de estudo pode vir a responder questionamentos privilegiados em variadas épocas e locais, além das formas e das condições que esses trabalhos são produzidos (FERREIRA, 2002). A sua importância excede a questão do mapeamento devido à possibilidade de incitar novas produções e outros delineamentos (CAGLIARI; GINCIENE, 2020).

As contribuições advindas do “estado da arte” não passam despercebidas pelo campo de conhecimento da Educação Física. A fim de exemplificar essa afirmativa, cito algumas investigações dessa natureza realizadas na área: “A produção científica em Pedagogia do Esporte: análise de alguns periódicos nacionais” (RUFINO; DARIDO, 2011); “Educação Física escolar no Ensino Médio: analisando o Estado da Arte” (RUFINO et. al 2014); “‘Estado da Arte’ do voleibol e do voleibol na escola” (IMPOLCETTO; DARIDO; 2016); “Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015” (COSTA et al., 2019); “Produção sobre o handebol em periódicos nacionais: mapeamento e implicações para a subárea pedagógica” (CAGLIARI; GINCIENE, 2020) e etc.

Neste cenário, intento escrever uma possível história a respeito das dissertações e teses alocadas no portal da CAPES. Para tanto, realizei uma investigação *on-line* em fevereiro de 2020. No campo de busca, utilizei o descritor *Pedagogia do Esporte* entre aspas. Todos os trabalhos localizados foram mobilizados, sem delimitação temporal e independentemente se o termo escolhido tenha aparecido no título ou não. A partir de então, o mapeamento dessas pesquisas ocorreu em duas etapas.

Durante a primeira etapa, mantive todos os 84 trabalhos encontrados e observei os seguintes aspectos: a) natureza (dissertações e teses); b) quantidade de pesquisas



defendidas a cada quinquênio; e c) universidades associadas. Em seguida, aloquei os textos em três blocos: a) aqueles que especificaram a modalidade esportiva ou prática corporal em foco; b) aqueles que abordaram o esporte de um modo geral; e c) aqueles que versaram sobre alguma temática que atravessa o fenômeno esportivo.

Na segunda etapa da análise, realizei a leitura dos resumos e, em alguns casos, da parte metodológica das pesquisas, com o objetivo de demarcar aquelas que, independentemente do esporte e/ou da temática abordada, foram realizadas em escola, com os docentes que ali atuam, com os estudantes ou com ambos. Dessa forma, descartei tanto os textos de revisão de literatura, quanto aqueles desenvolvidos na educação não formal (atividades extracurriculares, projetos socioeducativos, iniciação esportiva, treinamentos de alto rendimento, entre outros).

Na sequência, categorizei-os de acordo com o modelo delineado na primeira etapa, ou seja: (i) a natureza dos trabalhos, (ii) a temporalidade, (iii) as universidades a que as dissertações e teses estão relacionadas, (iv) a opção dos pesquisadores pelo estudo específico de alguma modalidade e/ou prática corporal, pela abordagem do esporte de um modo geral ou pela interlocução com alguma temática associada a esse conteúdo. Além disso, destaquei as principais temáticas das investigações e os níveis de ensino acolhidos nos percursos metodológicos dessas pesquisas. A seguir, estão os resultados e as discussões alcançadas em face do caminho metodológico que escolhi.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao digitar o descritor “Pedagogia do Esporte”, encontrei 84 pesquisas. Em atenção à natureza desses trabalhos, identifiquei 65 dissertações (77%) e 19 teses (23%). O texto mais antigo é de 1995. Intitulado de “Pedagogia do Esporte”, a pesquisa está associada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba). No Quadro 1, indico a quantidade de trabalhos desenvolvidos a cada quinquênio, desde 1995, ano que corresponde à primeira defesa, até 2019:

**Quadro 1** — Quantidade de trabalhos defendidos a cada quinquênio

Período de defesa (quinquênio)	Quantidade de trabalhos defendidos	Porcentagem (%)
1995-1999	4	5%
2000-2004	14	17%
2005-2009	20	24%
2010 -2014	17	20%
2015-2019	29	35%

Fonte: construção da autora.

Com base nos dados apresentados no Quadro 1, notei um aumento progressivo nos três primeiros quinquênios, principalmente do primeiro para o segundo. Há, contudo, uma ligeira queda no quarto quinquênio, quando comparado ao terceiro. Já o último quinquênio, apresenta o maior número de trabalhos defendidos.

Essas pesquisas estão relacionadas a 18 universidades diferentes. Porém, a UNICAMP (Universidade Estadual de Campinas) destaca-se com mais da metade dos trabalhos (52%). Na sequência, a UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina) e a USP (Universidade de São Paulo) aparecem com 8% cada. A UNIMEP (Universidade Metodista de Piracicaba) apresenta 7%; a UNESP (Universidade Estadual Paulista), 6%; e a UEPG (Universidade Estadual de Ponta Grossa) 4%.

As demais universidades contemplam apenas um trabalho: FURB (Universidade Regional de Blumenau), PUC/GO (Pontifícia Universidade Católica de Goiás), PUC/RS (Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul), UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina), UESB (Universidade Estadual de Santa Cruz), UFES (Universidade Federal do Espírito Santo), UFMG (Universidade Federal de Minas Gerais), UFRN (Universidade Federal do Rio Grande do Norte), UFTM (Universidade Federal do Triângulo Mineiro), UGV (Fundação Getúlio Vargas), UFPel (Universidade Federal de Pelotas) e USJT (Universidade São Judas Tadeu).

No Quadro 2, encontra-se a relação das instituições e seus respectivos números de trabalhos defendidos. Para a composição estética da imagem, mantive apenas os nomes daquelas que publicaram no mínimo três. Vale destacar, ainda, que o conhecimento sobre a Pedagogia do Esporte não tem sido produzido exclusivamente nos Programas de Pós-Graduação em Educação Física, a exemplo de um trabalho defendido na área de “Modelagem Computacional em Ciência e Tecnologia”.

**Quadro 2** — Quantidade de trabalhos por universidades

Universidades	Quantidade de trabalhos	Porcentagem (%)
UNICAMP	44	52%
UFSC	7	8%
USP	7	8%
UNIMEP	6	7%
UNESP	5	6%
UEPG	3	4%

Fonte: construção da autora.

Em relação à quantificação desses trabalhos que especificaram (ou não) a prática corporal e/ou modalidade esportiva evocada, observei que 56 deles (67%) optaram pela delimitação, 13 (15%) estudaram o esporte de um modo geral e 15 (18%) versaram sobre alguma temática associada ao fenômeno esportivo, conforme Quadro 3.

Quadro 3 — Delimitação (ou não) da modalidade esportiva

Categorização	Quantidade	Porcentagem
Especificaram a prática corporal em foco no trabalho	56	67%
Abordaram o ensino dos esportes de um modo geral	13	15%
Destacaram temáticas associadas ao fenômeno esportivo	15	18%

Fonte: construção da autora.

Dentre as práticas corporais especificadas nos 56 trabalhos, encontram-se: atletismo, badminton, basquetebol, futebol, futebol americano, futsal, ginástica rítmica, ginástica escolar, ginástica acrobática, ginástica artística, ginástica alemã, handebol, hóquei em patins, jogos cooperativos, jogos de arremesso, jogos esportivos coletivos, jogos de raquete, jogos tradicionais, karatê, lutas, judô, esgrima de cadeira de rodas, voleibol e tênis de campo.

No grupo que se refere às temáticas associadas ao fenômeno esportivo, encontrei os seguintes assuntos: abandono da carreira esportiva, avaliação da aprendizagem, avaliação tática e técnica (GPAI), competição escolar, inclusão e profissionalização, gestão, inteligências múltiplas, mídia, moralidade infantil, padrões em ações coletivas no esporte, políticas públicas, princípios filosóficos educacionais, valores olímpicos e projetos socioeducativos. Entre essas pesquisas também estão aquelas que evocaram o ensino do esporte de um modo geral, ao



relacioná-lo com as abordagens pedagógicas da Educação Física, com a escola e com o próprio campo de conhecimento da Pedagogia do Esporte.

Na segunda etapa da análise, selecionei os trabalhos desenvolvidos exclusivamente no contexto da Educação Física Escolar. Das 84 teses e dissertações, 10 (13%) foram realizadas em colaboração com a escola. Além destes, dois outros títulos tendiam a corresponder ao critério do lócus de pesquisa, porém, não consegui acessar os textos na íntegra. Seguem os títulos: "Pedagogia do esporte na escola: uma intervenção com base no modelo da iniciação esportiva universal" — UFRN (GUERRA, 2002). Além de "Origem e trajetória dos esportes de raquete e a pedagogia do esporte: base para uma sacada de propostas" — UNIMEP (SPOLIDORI, 2003).

Esses dados estão em consonância com os estudos que "recortam" a produção científica sobre a "Pedagogia do Esporte" em periódicos nacionais no período entre 2000 e 2009, ou seja, dos 2378 artigos mobilizados pelos autores, 7% vinculava-se à Pedagogia do Esporte no âmbito escolar (RUFINO; DARIDO, 2011). Essas constatações reverberam a necessidade do engendramento de novos estudos com fins de relacionar a Educação Física Escolar com a "Pedagogia do Esporte" (RUFINO; DARIDO, 2011).

Observei resultados semelhantes quando apenas uma modalidade esportiva foi posta em questionamento, a exemplo do artigo "O 'Estado da Arte' do voleibol e do voleibol na escola" (IMPOLCETTO; DARIDO, 2016). Nessa pesquisa, as autoras investigaram livros, capítulos de livros, dissertações, teses e artigos de periódicos publicados entre 2003 e 2012 e concluíram que a área escolar ocupou pouco espaço nessas produções.

Não obstante, ao focalizar a Educação Física Escolar de um modo geral, como no trabalho de Bracht e colaboradores (2012), cujo título foi "A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010)", os pesquisadores evidenciaram que é necessário promover uma adequação dos conteúdos da Educação Física aos códigos da educação/escola. Portanto, essa é uma pauta já evidenciada pelos pesquisadores da área. Apresento, então, as referências e os objetivos das oito dissertações (80%) e das duas teses (20%) que atenderam ao critério da segunda etapa de análise desta investigação (Quadro 4):

**Quadro 4** — Teses e dissertações desenvolvidas com a escola

Título	Objetivo
RODRIGUES, Eduardo Fantato. Esporte e mídia: interfaces e significados dos conteúdos esportivos atribuídos pelos alunos. 2006. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.	“Discutir os conceitos desenvolvidos sobre o esporte e sobre a mídia, como mimesis, espetacularização, recepção e interação; identificar elementos descritos pelos alunos de como interagem com os conteúdos esportivos da mídia e reflexões sobre o ensino do esporte e incorporação das experiências esportivas da mídia no processo pedagógico”.
SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos. O esporte nas aulas de educação física no ensino médio: o discurso dos professores da rede pública da cidade de Ourinhos (SP). 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, São Paulo, 2007.	“Investigar a visão dos professores de Educação Física do Ensino Médio sobre o fenômeno Esporte e sua relação com a Educação Física; verificar junto a estes professores qual o significado e a importância que o esporte na escola tem como conteúdo nas aulas de Educação Física e identificar e analisar, na atual realidade, como o Esporte vem sendo aplicado nas aulas de Educação Física”.
BARROSO, André Luís Ruggiero. Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos. 2008. 226f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2009.	“Construir, implementar e avaliar, junto a professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, uma proposta de ensino do voleibol nas três dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal”.
SOARES, Fernanda Carone. Realidade da olimpíada colegial do estado de São Paulo (OCESP) em relação ao discurso presente na educação física acerca da competição escolar: estudo da região leste de Campinas. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.	“Fazer um levantamento da Realidade da OCESP mediante documentos, arquivos, estudos e opinião de participantes e analisar sua relação com o discurso presente na Educação Física Escolar acerca da competição na região Leste da cidade de Campinas”.
TAQUES, Marcelo José. A (des) caracterização do esporte na escola: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção. 2012. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2012.	“Investigar a visão dos professores de Educação Física do Ensino Médio sobre o fenômeno Esporte e sua relação com a Educação Física; verificar junto a estes professores qual o significado e a importância que o esporte na escola tem como conteúdo nas aulas de Educação Física e identificar e analisar, na atual realidade, como o Esporte vem sendo aplicado nas aulas de Educação Física”.



Título	Objetivo
SEDORKO, Clóvis Marcelo. O esporte no contexto escolar : sentidos e significados nas aulas de Educação Física dos anos finais do Ensino Fundamental. 2013. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.	“Construir, implementar e avaliar, junto a professores de Educação Física do Ensino Fundamental II, uma proposta de ensino do voleibol nas três dimensões dos conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal”.
ABURACHID, Layla Maria Campos. Impacto de diferentes métodos de ensino no desempenho tático-técnico no badminton . 2015. 199f. Tese (Doutorado em Ciências do Esporte). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.	““Investigar” o impacto de três métodos de ensino no desempenho tático-técnico de jogadores iniciantes no badminton”.
GIUSTI, João Gilberto Mattos. O ensino do esporte na educação física escolar : uma análise a partir do uso do jogo como estratégia metodológica. 2015. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.	“Analisar a metodologia de ensino do esporte na Educação Física escolar na cidade de Pelotas-RS”.
GINCIENE, Guy. A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo . 2016. 237f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.	“Investigar como ensinar o atletismo, em especial, sua história e os valores em aulas de Educação Física Escolar, utilizando as Tecnologias da Informação e Comunicação como aliadas”.
BRASIL, Isabella Blanche Gonçalves. O saber para praticar do jogo de handebol na educação física escolar : recursos avaliativos para o ensino médio. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2016.	“Analisar os recursos avaliativos utilizados no ensino dos saberes corporais, na perspectiva do saber para praticar o jogo de handebol, a partir de uma proposta participativa que envolveu alunos do primeiro ano do ensino médio, junto às aulas de Educação Física”.

Fonte: construção da autora.

Com base nos títulos e objetivos desses trabalhos, foi possível identificar uma variedade de temáticas: mídia; sentidos, significados e valores atribuídos aos esportes; metodologias de ensino (com e sem a relação com as tecnologias de informação e comunicação); abordagens pedagógicas; avaliação escolar; e discursos sobre a competição escolar.



Por outro lado, há a necessidade de ampliação do número de investigações com o intuito de verticalizar os conhecimentos sobre os aspectos já abordados. Além disso, segue à margem um leque de outros objetos de estudo, tendo em vista a pluralidade de problemáticas que podem ser construídas com base no diálogo entre a Pedagogia do Esporte e a escola.

As defesas dos trabalhos ocorreram entre 2006 e 2017. No período entre 2015 e 2016, encontra-se o maior número de pesquisas: duas em cada ano, diferente do que ocorreu nos anos 2006, 2007, 2009, 2010, 2012 e 2013, em que localizei apenas um trabalho. Não identifiquei publicações nos anos 2008, 2011, 2014 nem de 2017 a 2019; assim, seria possível afirmar que não há uma regularidade. Também notei um distanciamento entre o ano de defesa do primeiro trabalho encontrado sobre/com a “Pedagogia do Esporte”, que foi em 1995, e a primeira pesquisa que se aproximou da escola enquanto lócus de coleta de informações, em 2006. O autor do primeiro trabalho encontrado, no entanto, havia sinalizado que, ao refletir sobre a Educação Física, estava “[...] pensando num fenômeno educativo predominantemente escolar, que é um momento da totalidade concreta do social. E, como tal, só poderíamos compreendê-lo em sua relação com a totalidade” (PILATTI, 1995, p. 3).

Em relação às universidades que abarcaram essas pesquisas, destacam-se seis: UNESP, com três trabalhos; UNICAMP e UEPG, com duas investigações cada; e UFPel, USJT e UFMG, com um trabalho cada. Seis programas foram identificados: “Educação Física” (4), “Ciências do Esporte” (1), “Educação” (2), “Ciências da Motricidade” (1), “Desenvolvimento Humano e tecnologias” (1) e “Docência para a Educação Básica” (1). Esses dados sinalizam uma diversidade de caminhos para os estudiosos que almejam problematizar a Pedagogia do Esporte.

No que diz respeito à especificação dos esportes, quatro trabalhos (40%) indicaram as modalidades envolvidas na pesquisa (voleibol, handebol, badminton e atletismo); quatro (40%) abordaram o ensino do esporte de um modo geral; e dois (20%) discorreram sobre alguma temática associada ao fenômeno esportivo (mídia e competição).

Na relação com o referencial teórico sobre a Pedagogia do Esporte, dentre as/os quatro pesquisadoras/es que apresentaram trabalhos sobre modalidades específicas, Barroso (2009) norteou-se em Freire (1996; 2003), Mesquita (2006), Greco e Benda (2006), Santana (2005), Freire e Scaglia (2003), Paes (2001; 2002), Galatti (2006), Bayer (1994), Garganta e Graça (1998), Souza (1999) e Bento (2006). Em sua investigação, Barroso (2009) elaborou uma proposta de ensino do voleibol que dialogou com as três dimensões dos conteúdos



(procedimentais, conceituais e atitudinais) e confirmou que é possível desenvolver aulas que podem ir além da dimensão procedimental.

Em um estudo que evidenciou a modalidade do handebol, Brasil (2016, p. 27) balizou-se na Praxiologia Motriz sob a perspectiva de Ribas (2005; 2010; 2014), Parlebas (1999; 2008), além de Lagardera Otero e Lavega Burgués (2008) para “analisar os recursos avaliativos utilizados no ensino dos saberes corporais, na perspectiva do saber para praticar o jogo [...]”. Durante a pesquisa, priorizou “[...] a observação das condutas motrizes durante o jogo, com uma abordagem voltada para a tática, promovendo a reflexão constante sobre o processo, desenvolvendo um conhecimento processual e declarativo (BRASIL, 2016, p. 211).

Aburachid (2015, p. 7) analisou “[...] o impacto de três métodos de ensino no desempenho tático-técnico de jogadores iniciantes no badminton”: a) o método técnico de ensino, baseado no modelo tradicional (DIETRICH; DÜRRWÄCHTER; SCHALLER, 1984; HAGEDORN; RIEPE; ZINDEL, 1990); b) o método tático de ensino, que fundamenta-se no contexto de jogo, ao enfatizar ações de defesa e de ataque (GRIFFIN; MITCHEL; OSLIN, 1997) e; c) o método integrativo de ensino, considerado híbrido (ROTH, 1996; ROTH; HOSSNER, 1997; ROTH, 2005).

Já Ginciene (2016) aproximou-se da proposta do Sport Education, conforme Siedentop (1994), para analisar o ensino do atletismo na escola. Em seus resultados, atribuiu importância ao fato de essa opção ter possibilitado que a/o estudante tenha ficado no centro do processo educativo. Essa escolha contribuiu ainda com a integração das suas dimensões procedimentais, conceituais e atitudinais ao longo de todo o processo de ensino.

Por fim, apreciei os níveis de ensino para os quais as pesquisas estiveram voltadas. Apenas os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio (EM) foram contemplados pelos investigadores, com predominância do primeiro (seis trabalhos, 60%) em relação ao segundo (três trabalhos, 30%), além de outro (10%), que abarcou os dois segmentos (Quadro 5).

Quadro 5 — Segmento de ensino

Segmento de ensino	Quantidade
Anos finais do Ensino Fundamental (EF)	6
Ensino Médio (EM)	3
Ambos os segmentos (EF e EM)	1

Fonte: construção da autora.



No estudo “Educação Física Escolar: estado da arte e direções futuras”, Betti, Ferraz e Dantas (2011) investigaram 289 artigos publicados em 11 revistas brasileiras e compreendidos como pesquisas da Educação Física Escolar. A categorização desses trabalhos baseou-se no “ciclo de escolarização”, na “prática corporal” e no “tema” investigado. Em alusão aos ciclos de escolarização, os pesquisadores, ao concluírem, destacaram a importância do desenvolvimento de pesquisas que “[...] dêem suporte para a construção de didáticas específicas para a Educação Infantil e o Ensino Médio, que têm sido preteridos, como também o EJA, em favor do Ensino fundamental” (BETTI; FERRAZ; DANTAS, 2011, p. 112). Conclusão que vai ao encontro dos achados dessa pesquisa.

CONSIDERAÇÕES PROVISÓRIAS

Neste artigo, analisei a produção científica em Pedagogia do Esporte em dissertações e teses produzidas em Programas de Pós-graduação no Brasil na interface com a instituição escolar. O estudo caracterizou-se como “estado da arte” e pautou-se em buscas no portal da CAPES, por meio do descritor “Pedagogia do Esporte”, sem a delimitação de um recorte temporal, o que resultou na localização de 84 trabalhos.

A maioria desses textos foi apresentada nos últimos cinco anos observados (2015-2019). Essas pesquisas estão associadas a 18 universidades diferentes. No entanto, mais da metade delas foi desenvolvida na UNICAMP. Os programas de Pós-Graduação em Educação Física foram os que tiveram o maior número de trabalhos, apesar da presença dessa temática em outros 9 programas. Dentre as 84 pesquisas, 10 (13%) foram realizadas na escola, com os docentes que ali atuam, com os estudantes ou com ambos.

Os números encontrados podem sugerir uma subutilização do termo escolhido para a busca, tal como apontaram Costa e colaboradores (2019) em um estudo a respeito dessa temática em periódicos científicos. É possível que a restrição à expressão “Pedagogia do esporte” corresponda a uma limitação desse trabalho, tendo em vista que algumas teses e dissertações que versam sobre esse assunto podem não ter recorrido a essa terminologia, por essa razão, não foram contempladas no escopo de análise.

Além disso, considero pouco razoável julgar esse número (13%) apenas como alto ou baixo, já que há uma variedade de espaços nos quais o fenômeno esportivo assume o protagonismo. O que ressoa como imperativa é a necessidade de que outros estudos sejam



desenvolvidos no sentido de estreitar a relação entre as novas tendências da Pedagogia do Esporte e as aulas de Educação Física Escolar.

Também reconheço que os resultados aqui apresentados não são os únicos possíveis. Novos caminhos investigativos poderiam verticalizar as discussões incitadas pelos trabalhos defendidos (vide objetivos no Quadro 4) ou até mesmo desvelar outras questões sobre o ensino do esporte na escola. Uma imersão qualitativa nesses textos, certamente, evidenciaria aspectos de outras esferas. Reitero, assim, a necessidade de que novos estudos e interpretações sejam, em tempo, publicizadas/compartilhadas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABURACHID, Layla Maria Campos. **Impacto de diferentes métodos de ensino no desempenho tático-técnico no badminton**. 2015. 199f. Tese (Doutorado em Ciências do Esporte). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2015.

BARROSO, André Luís Ruggiero. **Voleibol escolar**: uma proposta de ensino nas três dimensões dos conteúdos. 2008. 226 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade Humana). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2009.

BETTI, Mauro; FERRAZ, Osvaldo Luiz; DANTAS, Luiz Eduardo Pinto Basto Tourinho. Educação física escolar: estado da arte e direções futuras. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 25, p. 105-115, dez., 2011.

BRASIL, Isabella Blanche Gonçalves. **O saber para praticar do jogo de handebol na educação física escolar**: recursos avaliativos para o ensino médio. 2016. 236f. Dissertação (Mestrado em Docência para a Educação Básica). Universidade Estadual Paulista, Bauru, SP, 2016.

BRASIL. **Base Nacional Curricular Comum**. Brasília, DF, 2018.

CAGLIARI, Mayara de Sena; GINCIENE, Guy. Produção sobre o handebol em periódicos nacionais: mapeamento e implicações para a subárea pedagógica. **Motrivivência**, v. 32, n. 61, p. 1-22, jan./ mar., 2020.

COSTA, Roberto Rocha e colaboradores. Pedagogia do esporte: publicações em periódicos científicos brasileiros de 2010 a 2015. **Conexões**, v. 17, e019008, p. 1-18, 2019.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. As pesquisas denominadas "estado da arte". **Educação & sociedade**, ano XXIII, n. 79, p. 257-272, ago., 2002.

GALATTI, Larissa Rafaela e colaboradores. Pedagogia do esporte: tensão na ciência e o ensino dos jogos esportivos coletivos. **Journal of physical education**, v. 25, n. 1, p. 153-162, 2014.



GINCIENE, Guy. **A história do esporte, os valores e as tecnologias da informação e comunicação no ensino do atletismo**. 2016. 237f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

GIUSTI, João Gilberto Mattos. **O ensino do esporte na educação física escolar: uma análise a partir do uso do jogo como estratégia metodológica**. 2015. 71f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2015.

GONZALEZ, Fernando Jaime; BRACHT, Valter. **Metodologia do ensino dos esportes coletivos**. Vitória, ES: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto; DARIDO, Suraya Cristina. O "estado da arte" do voleibol e do voleibol na escola. **Revista brasileira de ciência e movimento**, v. 24, n. 4, p. 175-186, 2016.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 8. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2014.

MONTEIRO, Pamela Tavares; ANJOS, José Luíz dos. Corpo, educação física e temáticas étnico-raciais: o estado da arte nas revistas brasileiras de Educação Física. CONPENE SUDESTE: Vidas negras: a afirmação de direitos das populações negras e indígenas e fortalecimento das lutas antirracistas, 3. **Anais...** Vitória, ES: UFES, 2019.

PAES; Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: contextos, evolução e perspectivas. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 20, supl. 5, p. 171, set. 2006. Disponível em: <http://citrus.uspnet.usp.br/eef/uploads/arquivo/48_Anais_p171.pdf>. Acesso em: 15 de set. de 2021.

PILATTI, Luiz Alberto. **Pedagogia do esporte**. 1995. 101f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, SP, 1995.

REVERDITO, Riller Silva; SCAGLIA, Alcides José. **Pedagogia do Esporte: jogos coletivos de invasão**. São Paulo: Phorte, 2009.

REVERDITO; Riller Silva; SCAGLIA; Alcides José; PAES, Roberto Rodrigues. Pedagogia do esporte: panorama e análise conceitual das principais abordagens. **Motriz**, v. 15, n. 3, p. 600-610, jul./ set., 2009.

RODRIGUES, Eduardo Fantato. **Esporte e mídia: interfaces e significados dos conteúdos esportivos atribuídos pelos alunos**. 2006. 223f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2006.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto e colaboradores. Educação física escolar no ensino médio: analisando o estado da arte. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 2, p. 353-369, 2014.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. A produção científica em pedagogia do esporte: análise de alguns periódicos nacionais. **Conexões**, v. 9, n. 2, p. 130-152, mai/ ago., 2011.



SANTOS, Marco Aurélio Gonçalves Nóbrega dos. **O esporte nas aulas de educação física no ensino médio**: o discurso dos professores da rede pública da cidade de Ourinhos (SP). 2007. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade São Judas Tadeu, SP, 2007.

SCAGLIA, Alcides José e colaboradores. A contribuição da pedagogia do esporte ao ensino do esporte na escola: tensões e reflexões metodológicas. In: MARINHO, Alcyane e colaboradores (Org.). **Legados do esporte brasileiro**. Florianópolis, SC: UDESC, 2014.

SCAGLIA, Alcides José. **A pedagogia do esporte e as novas tendências metodológicas**. Página virtual Nova Escola, 2014. Disponível em: <<https://novaescola.org.br/conteudo/246/a-pedagogia-do-esporte-e-as-novas-tendencias-metodologicas>>. Acesso em: 10 fev. 2020.

SEDORKO, Clóvis Marcelo. **O esporte no contexto escolar**: sentidos e significados nas aulas de educação física dos anos finais do ensino fundamental. 2013. 227f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2013.

SOARES, Fernanda Carone. **Realidade da olimpíada colegial do estado de São Paulo (OCESP) em relação ao discurso presente na educação física acerca da competição escolar**: estudo da região leste de Campinas. 2010. 180f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2010.

TAQUES, Marcelo José. **A (des) caracterização do esporte na escola**: análise do contexto pedagógico e possibilidades de intervenção. 2012. 256f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, 2012.

TUBINO, Manoel. **O que é esporte**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

Dados do autor:

Email: alinebrittorodrigues@yahoo.com.br

Endereço: Avenida David Jonas Fadini, s/n, Juca Rosa, Eunápolis, BA, CEP: 45823-431, Brasil.

Recebido em: 18/07/2021

Aprovado em: 28/09/2021

Como citar este artigo:


RODRIGUES, Aline. Investigações acerca da pedagogia do esporte na escola: reflexões a partir de interlocuções com teses e dissertações. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 20-35, jan./ abr., 2022.


A PERCEÇÃO DE ESTUDANTES DO ENSINO MÉDIO SOBRE A GINÁSTICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

HIGH SCHOOL STUDENTS' PERCEPTION, AT THE END OF BASIC EDUCATION, ON GYMNASTICS IN SCHOLAR PHYSICAL EDUCATION

PERCEPCIÓN DE ESTUDIANTES DE ESCUELA SECUNDARIA SOBRE LA GIMNÁSTICA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

Marina Aggio Murbach


<https://orcid.org/0000-0002-4498-0018> 


<http://lattes.cnpq.br/4430563675287640> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

marinaggio@hotmail.com

Letícia Bartholomeu de Queiroz Lima


<https://orcid.org/0000-0002-3570-7343> 


<http://lattes.cnpq.br/1972028713208884> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

leticia_queiroz@hotmail.com

Ana Clara de Souza Paiva


<https://orcid.org/0000-0001-8730-1073> 


<http://lattes.cnpq.br/1223669923828014> 

Faculdades Integradas Maria Imaculada (Mogi Guaçu, SP – Brasil)

acspaiva@rc.unesp.br

Fernanda Moreto Impolcetto


<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125> 


<http://lattes.cnpq.br/8235194832537824> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

fernanda.moreto@unesp.br

Laurita Marconi Schiavon

<https://orcid.org/0000-0003-3568-8311> 

<http://lattes.cnpq.br/9214608426553939> 

Universidade Estadual de Campinas (Campinas, SP – Brasil)

lauritas@unicamp.br

Resumo

Durante mais de 20 anos, pesquisas apontaram para um distanciamento da Ginástica na Educação Física escolar. A presente pesquisa objetivou analisar como ocorrem hoje, depois dos Parâmetros Curriculares Nacionais e do Currículo do Estado de São Paulo, as experiências com conteúdos gímnicos nas aulas de Educação Física Escolar no Ensino Fundamental e Médio das escolas estaduais em uma cidade do interior de São Paulo, a partir da perspectiva dos alunos. Para tanto, aplicou-se um questionário para 97 escolares do 3º ano do Ensino Médio, oriundos de 11 escolas da cidade. Os resultados encontrados corroboram as atuais pesquisas que mostram que a Ginástica, timidamente, está sendo inserida no ambiente escolar. Indicam ainda que, apesar de a falta dos materiais ser uma das justificativas para o não ensino da Ginástica, cabe ao professor, figura imprescindível no processo, propiciar o contato com a modalidade para que os alunos tenham apreço a ela.

Palavras-chave: Educação Física; Ginástica; Ensino Fundamental e Médio.

**Abstract**

For more than 20 years, researches pointed to a distance from Gymnastics and Scholar Physical Education. This study aimed to analyze, from students' perspective, how the experiences with gymnastics contents in Physical Education classes in elementary and high school of state schools in a countryside city of São Paulo occur after the implementation of the National Curricular Parameters and of the Curriculum of the State of São Paulo. For this purpose, a questionnaire was applied to 97 students from the last year of high school, from 11 schools of the city. The results corroborate with the current researches that indicate that Gymnastics is only timidly inserted in the school environment. They also indicate that, despite the lack of materials being one of the excuses for not teach Gymnastics, it is up to the teacher, an indispensable figure in the process, provide the contact with this sport so the students have an appreciation for it.

Keywords: Physical Education; Gymnastics; Education, Primary and Secondary.

Resumen

Desde hace más de 20 años, las investigaciones apuntan a una distancia con la Gimnasia en la Educación Física escolar. La presente investigación tuvo como objetivo analizar cómo, a partir de los Parámetros Curriculares Nacionales y el Currículo del Estado de São Paulo, las experiencias con contenidos gimnásticos en las clases de Educación Física escolar en la educación primaria y secundaria en las escuelas estatales de una ciudad del interior de São Paulo, en la perspectiva de los estudiantes. Para ello, se aplicó un cuestionario a 97 alumnos de 3º de bachillerato, de 11 colegios de la ciudad. Los resultados encontrados corroboran las investigaciones actuales que muestran que la Gimnasia, tímidamente, se está insertando en el ámbito escolar. También señalan que, a pesar de que la falta de materiales es una de las razones para no impartir clases de Gimnasia, le corresponde al docente, figura imprescindible en el proceso, brindar contacto con la modalidad para que los alumnos la aprecien.

Palabras clave: Educación Física; Gimnasia; Educación Primaria y Secundaria.

INTRODUÇÃO

O Brasil foi influenciado por diferentes métodos ginásticos europeus, responsáveis, segundo Soares (2012), pelas elaborações das primeiras teorias da Educação Física, tais como os métodos ginásticos: sueco, alemão e francês. Esses métodos foram importantes para a constituição e a sistematização da área da Educação Física Escolar, porém a Ginástica que, durante todo século XIX foi sinônimo de Educação Física Escolar, passou com o tempo a se distinguir e a se distanciar dessa área (TOLEDO, 1999), sendo alvo de críticas e necessidade de mudança justamente por suas características militares e tradicionais em ambiente educacional.

A partir de 1997, a Ginástica volta a entrar em evidência no cenário educacional, por meio de documentos oficiais, tais como, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) (BRASIL, 1997), o Currículo do Estado de São Paulo (SÃO PAULO, 2008) e recentemente da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2018) e Currículo Paulista (2019), ao tratarmos de estado de São Paulo.

No Currículo do Estado de São Paulo (2008), a Ginástica foi destacada como um dos conteúdos a ser ensinado, e assim, de acordo com o documento, esperava-se que: até o 5º ano do Ensino Fundamental, os alunos já teriam vivenciado um amplo conjunto de experiências e possuísem um conhecimento a respeito do tema; do 5º ao 9º ano que seriam



evidenciados os sentidos e as intencionalidades presentes em tais experiências; e no Ensino Médio que eles compreendessem o Jogo, a Ginástica, a Luta, o Esporte e as Atividades Rítmicas e Expressivas.

Portanto, seria possível esperar que, com o Currículo do Estado de São Paulo, o cenário da Ginástica nas aulas de Educação Física Escolar no estado tenha-se modificado, pois estudos anteriores à sua implantação apresentam resultados que evidenciam que ou a Ginástica não era contemplada de modo satisfatório neste contexto (POLITO, 1998; BARBOSA-RINALDI, 1999; PAOLIELLO, 2001; AYOUB, 2003) ou ela apresentava pouca representatividade nas aulas (SCHIAVON, 2003).

Para justificar o porquê da pouca representatividade desse tema nas aulas de Educação Física Escolar, Schiavon (2003) apresenta como fator determinante não somente a falta de equipamento e materiais, mas principalmente a falta de conhecimento dos professores. Polito (1998), ao realizar após dez anos o mesmo estudo de Nista-Piccolo (1988), constatou que a realidade do não ensino da Ginástica não havia sido modificada.

Em relação à falta de conhecimento por parte dos professores, pode-se analisar que, apesar de a Ginástica estar presente nos currículos dos cursos de graduação em Educação Física, parece não ter havido uma transferência do que foi aprendido na formação inicial para a prática pedagógica na escola. Isso pode ser justificado, entre outros motivos, pelo fato de muitos professores universitários, principalmente na década de 1980 e no início da década de 1990, terem sido treinadores de modalidades gímnicas e, com pouca ou nenhuma adaptação – e preparação –, passaram a ministrar aulas na Universidade (SCHIAVON, 2003). Dessa forma, os profissionais que foram formados por esses professores não conseguem visualizar a possibilidade da Ginástica na escola, pois faltam-lhes subsídios pedagógicos para trabalhar essa prática corporal.

No entanto, nas últimas décadas, já se podem encontrar estudos que sinalizam novas concepções e ferramentas que auxiliam os professores (HENRIQUE, 2017), principalmente na formação dos novos profissionais, nos aspectos pedagógicos ginásticos (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009) e em outras práticas corporais (TOMMASIELLO et al., 2012; RUFINO; DARIDO; 2015).

Apesar de os estudos encontrados na última década, envolvendo a Ginástica na Educação Física Escolar, serem ainda escassos, eles indicam um possível novo status para a área. Carride (2013) informa que 78% dos professores atuantes no município de Itatiba-SP



trabalham com conteúdos gímnicos em suas aulas, resultado bastante diferente de pesquisas desenvolvidas anteriormente.

Tendo em vista a pesquisa de Carride (2013) e a necessidade de novos estudos para conhecer o cenário atual da Ginástica no contexto escolar em outras regiões do estado de São Paulo, este trabalho objetivou analisar as experiências com conteúdos ginásticos durante o Ensino Fundamental e Médio nas aulas de Educação Física Escolar, a partir da perspectiva de alunos do 3º ano do Ensino Médio das escolas estaduais da cidade de Rio Claro-São Paulo, com o propósito de compreender como a Ginástica vem sendo abordada e desenvolvida na Educação Física Escolar nessa cidade do interior do estado de São Paulo.

MÉTODO

Esta pesquisa de abordagem qualitativa com análise descritiva, com dados quantitativos e qualitativos, contou com a participação de 97 alunos do 3º ano do Ensino Médio de 11 escolas estaduais do município de Rio Claro, SP no ano de 2014 (91,66% do total de escolas), que possuíam turmas do 3º ano do Ensino Médio no período da manhã ou tarde, pois os alunos que estudam no período noturno por vezes não participam das aulas de Educação Física oferecidas no contraturno durante todo o Ensino Médio. Como critério de inclusão, os alunos deveriam ter estudado apenas em escolas públicas, somente no município de Rio Claro, SP, assim, não foram incluídos os alunos que, em algum período, estudaram em outros municípios e/ou em escolas particulares ou técnicas.

Esta pesquisa passou por aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", com o protocolo nº 615.392 no ano de 2014. Os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido dos alunos menores de idade foram assinados pelos pais anteriormente a aplicação dos questionários.

O instrumento utilizado para a coleta de dados foi o questionário, com questões abertas e fechadas, em relação à presença ou ausência da Ginástica nas aulas de Educação Física Escolar, aos tipos de Ginástica, aos materiais utilizados em aula, à quantidade de aulas, à experiência e ao ciclo escolar no qual o conteúdo Ginástica tenha sido desenvolvido. O questionário foi respondido no início de uma aula, não necessariamente na de Educação Física, de acordo com a disponibilidade da escola, sob orientação e explicação da pesquisadora, para que não houvesse possíveis erros de compreensão.



Os dados quantitativos coletados foram tratados por estatística descritiva (APPOLINÁRIO, 2006; REIS, 2008) e os qualitativos pelo método de análise de conteúdo, proposto por Bardin (2011), que apresenta três polos cronológicos das diferentes fases da análise de conteúdo: 1) A pré-análise; 2) A exploração do material; 3) O tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação. A pré-análise é a fase de organização, cujo objetivo é sistematizar e tornar operacional as ideias, de modo a conduzir um esquema de desenvolvimento das operações sucessivas em um plano de análise. Nessa fase devem se realizar três missões: escolha dos documentos, hipóteses e objetivos. Na exploração do material, os dados são codificados e sistematizados para a fase subsequente (BARDIN, 2011). A autora afirma ainda que o interesse não deve se focar somente na descrição das mensagens, mas no que elas poderão ensinar.

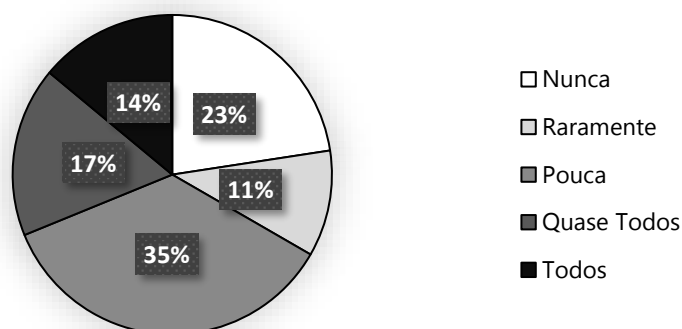
RESULTADOS E DISCUSSÃO

Houve a devolução de 97 questionários com os devidos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido. Dentre esses, foram selecionados 93 para análise do Ensino Fundamental I e II (Gráfico 1), e 90 do Ensino Médio (Gráfico 2). As exclusões foram feitas pelos questionários não apresentarem respostas coesas, compreensíveis para a presente pesquisa, podendo ele estar válido para o Ensino Fundamental e inválido para o Médio ou o contrário.

Os Gráficos 1 e 2 apresentam os resultados quanto à pergunta sobre a frequência das aulas de Ginástica, cujas possíveis respostas eram: a) Todos os anos tinha aulas de Ginástica; b) Quase todos os anos tinha aulas de Ginástica; c) Com pouca frequência tinha aulas de Ginástica; d) Raramente tinha aulas de Ginástica; e) Nunca tive aulas de Ginástica na Educação Física escolar.



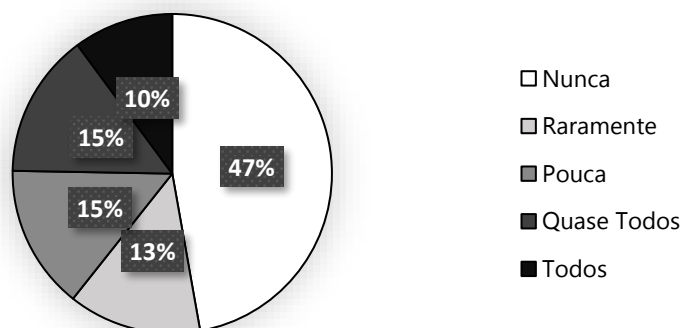
Gráfico 1 – Incidência do conteúdo Ginástica nas aulas de Educação Física escolar no Ensino Fundamental I e II de escolas estaduais da cidade de Rio Claro, SP



Fonte: construção das autoras.

Como resultado dessa primeira etapa do questionário, percebe-se que 77% dos alunos tiveram aulas de ginásticas no Ensino Fundamental, dado que mostra uma diferença do cenário encontrado nos últimos anos de pesquisas voltadas para essa área, principalmente se observar que 31% dos alunos tiveram Ginástica em todos ou quase todos os anos escolares. Porém, esse cenário está longe de ser o ideal uma vez que dos 77% dos alunos que tiveram aulas de ginástica, aproximadamente 46% tiveram pouco ou raramente conteúdos gímnicos nas aulas de Educação Física Escolar (Gráfico 2), mesmo após oito anos da implantação do Currículo do Estado de São Paulo (2008) até o momento da coleta de dados.

Gráfico 2 – Incidência das aulas de Ginástica na Educação Física escolar do Ensino Médio de escolas estaduais da cidade de Rio Claro – SP



Fonte: construção das autoras.



Em relação ao Ensino Médio, verifica-se que 47% dos alunos apontam não terem tido aulas de Ginástica, o que é alarmante, se forem ainda somados ao percentual de 28% de respostas de “raramente” e “pouco”, contra 25% das respostas de “todos” e “quase todos”. Assim, nesse ciclo, apesar de 53% dos alunos terem tido em algum momento aulas de Ginástica, ainda se percebe uma negligência em relação aos conteúdos gímnicos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio nessa cidade.

Apesar de o cenário apresentado não ser o ideal em relação ao Ensino Médio, e não sendo encontrados outros trabalhos que discutam sobre esse assunto em específico para efeito de comparação, esses dados agora obtidos encontram-se mais favoráveis ao ensino da Ginástica do que os evidenciados nas décadas de 1980 e 1990 e metade da primeira década de 2000, em estudos sobre Ensino Fundamental I e II (NISTA-PICCOLO, 1988; POLITO, 1998; BARBOSA, 1999; PAOLIELLO, 2001; AYOUB, 2003; SCHIAVON, 2003), o que possibilita prever um desenvolvimento maior dessa temática na Educação Física Escolar. Ademais, podemos apontar que, em relação ao Ensino Fundamental I e II, atualmente o cenário exposto em Rio Claro, SP corrobora os resultados obtidos por Carride (2013), que, ao realizar uma pesquisa com professores de Educação Física, tanto de escolas municipais, estaduais quanto de particulares da cidade de Itatiba, SP, verificou que 78% deles desenvolvem conteúdos ginásticos em suas aulas de Educação Física.

No entanto, não basta apenas saber se a Ginástica está ou não presente na escola, há de se fazer uma análise sobre como foram desenvolvidas essas aulas de Ginástica, quais foram os conteúdos, os materiais e a experiência gerada, a partir da perspectiva dos alunos.

Conteúdos e materiais

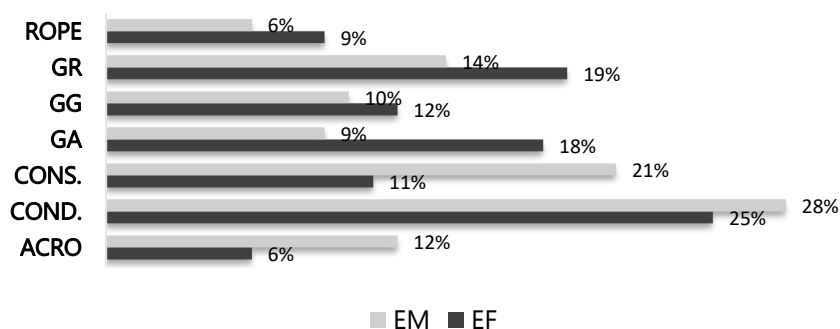
Sobre este tópico, foram feitas duas questões fechadas aos alunos, uma em relação aos conteúdos desenvolvidos e outra sobre os materiais utilizados nas aulas de Ginástica. Optou-se pela questão fechada devido ao pouco conhecimento que as pessoas possuem sobre Ginástica, seus materiais e seus aparelhos.

Em relação aos conteúdos, além das alternativas que elencavam conteúdos ginásticos como as ginásticas de condicionamento, competição, demonstração, conscientização corporal e outras práticas ginásticas, havia uma breve explicação sobre esses conteúdos e características para que as dúvidas fossem minimizadas, ademais, qualquer



questionamento a respeito que o aluno ainda tivesse, ele era orientado a perguntar à pesquisadora. Os alunos poderiam assinalar mais de uma alternativa. O Gráfico 3 indica as respostas sobre a incidência dos seguintes conteúdos ginásticos: Rope Skipping (ROPE), Ginástica Rítmica (GR), Ginástica para Todos/Ginástica Geral (GPT/GG), Ginástica Artística (GA), Ginástica de Conscientização Corporal (CONS), Ginástica de Condicionamento (COND) e Ginástica Acrobática (ACRO).

Gráfico 3 – Incidência de conteúdos ginásticos no Ensino Fundamental I, II e Ensino Médio



Fonte: construção das autoras.

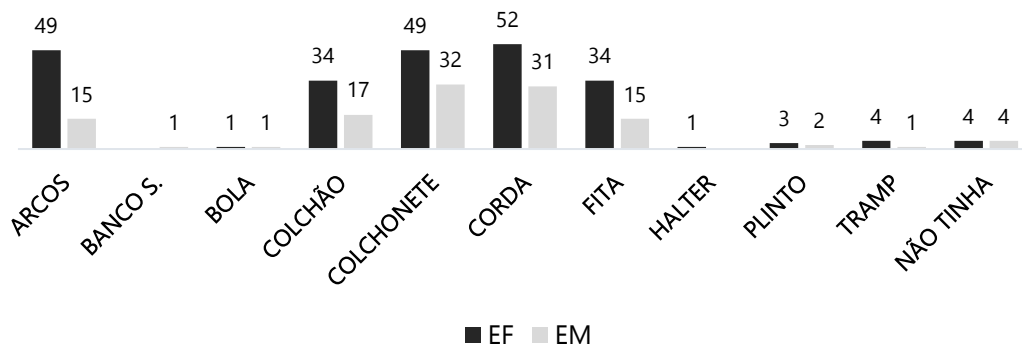
Em relação aos dados apresentados, nota-se que houve certa variedade das práticas corporais gímnicas desenvolvidas em aulas de Educação Física com os alunos participantes da pesquisa, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio. Porém, algumas práticas, como a Ginástica Acrobática no Ensino Fundamental e o Rope Skipping no Ensino Médio, aparecem com 6% de representatividade, o que pode ser considerado um baixo percentual se comparado com a Ginástica de Condicionamento que é o conteúdo de maior destaque em ambos os níveis de ensino, com 25% no Ensino Fundamental e 28% no Ensino Médio. Isso reforça a falta de conhecimento (SCHIAVON, 2003) por tipos de Ginástica que são menos expostos à mídia, mais distantes da cultura brasileira e possivelmente menos ensinados nos cursos superiores de Licenciatura em Educação Física. Sobre a Ginástica Acrobática e o Rope Skipping, ambos esportes recentes, desenvolvidos na segunda metade do século XX e, possivelmente por conta desse motivo, também se encontrem ainda com pouca representatividade no País (MERIDA; NISTA-PICCOLO; MERIDA, 2008).

Quanto aos materiais nas aulas de Ginástica, foi perguntado aos alunos participantes da pesquisa sobre os materiais ou os aparelhos utilizados nas aulas de Ginástica



desenvolvidas na Educação Física. Os alunos poderiam selecionar mais de uma alternativa, sendo que, de todas as opções apresentadas, somente a referente a “outros materiais” não foi contemplada. O Gráfico 4 ilustra as respostas a essa pergunta.

Gráfico 4 – Materiais utilizados nas aulas de Ginástica no Ensino Fundamental e Médio nas escolas estaduais da cidade de Rio Claro, SP



Fonte: construção das autoras.

No Gráfico 4, a ordenada “Y” representa a quantidade de citações dos materiais em números absolutos. Assim, primeiramente, é importante destacar que há uma diferença numérica significativa entre a utilização de materiais, se comparado o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Dentre os materiais mais citados estão os arcos, os colchões, os colchonetes, as cordas e as fitas. Apenas quatro respostas, tanto em relação ao Ensino Fundamental quanto ao Ensino Médio, sinalizaram não haver material disponível, lembrando que as respostas utilizadas só foram aquelas dos alunos que confirmaram ter tido aulas de ginástica, sendo em números absolutos, 72 alunos (77%) no Ensino Fundamental e 47 alunos (53%) no Ensino Médio. Essa situação reforça novamente o problema da falta de conhecimento além da falta de materiais (SCHIAVON, 2003), pois, por vezes, há materiais nas escolas, porém não são utilizados nas aulas de Ginástica pelo fato de o professor desconhecer as possibilidades do material e de não o reconhecer como sendo possível nas aulas de Ginástica.

Experiências com conteúdos ginásticos

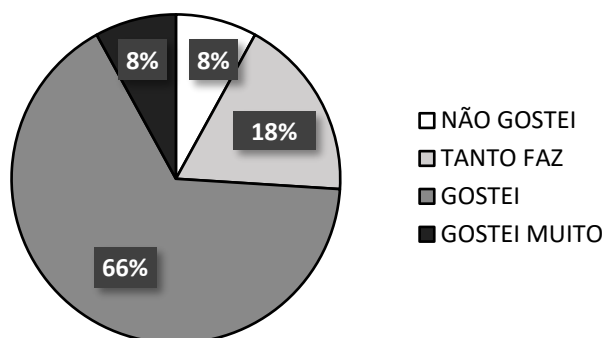
A discussão sobre a percepção dos alunos sobre as experiências com as aulas de Ginástica tem sido outro foco a ser investigado, pois uma publicação de Pereira e colaboradores (2010) destacou que as crianças não gostam das aulas de Ginástica na Educação



Física Escolar. No entanto, a referida publicação evidencia uma compreensão equivocada sobre Ginástica, que a reduziu a exercícios de condicionamento físico, de flexibilidade, apoio e corridas.

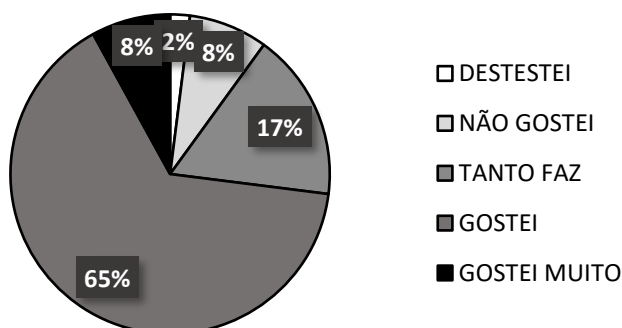
Tendo em vista essa questão, houve a preocupação de conhecer a percepção dos alunos sobre as experiências que tiveram com os conteúdos ginásticos nas aulas de Educação Física do Ensino Básico, assim, a questão que será apresentada nos Gráfico 5 e 6 tinha como alternativas as seguintes opções: a) Gostei muito; b) Gostei; c) Tanto faz; d) Não gostei; e) Detestei.

Gráfico 5 – Percepção dos alunos sobre a experiência com conteúdos ginásticos no Ensino Fundamental I e II



Fonte: construção das autoras.

Gráfico 6 – Percepção dos alunos sobre a experiência com conteúdos ginásticos no Ensino Médio



Fonte: construção das autoras.



Diferentemente do apontado por Pereira e colaboradores (2010), nota-se que 74% dos alunos do Ensino Fundamental e 73% dos alunos do Ensino Médio responderam que “gostaram” ou “gostaram muito” das aulas de Ginástica, inclusive no Ensino Médio, quando os professores muitas vezes pensam que os alunos não gostam de aulas de Ginástica e oferecem modalidades coletivas apenas.

Na busca de uma análise mais complexa, em conjunto com essa questão havia um espaço para que o aluno pudesse justificar a resposta anterior. Essas respostas foram analisadas (BARDIN, 2011), tanto as do Ensino Fundamental quanto as do Ensino Médio, e divididas em quatro categorias de acordo com o tema das respostas, como mostra a Figura 1:

Figura 1 – Categorias que influenciaram na percepção sobre a experiência com Ginástica nas aulas de Educação Física no Ensino Fundamental e Médio



Fonte: construção das autoras.

Características das aulas de Ginástica

Dos discursos apresentados pelos alunos, notou-se que as respostas não estavam voltadas para o desenvolvimento da Ginástica em si, mas a um conteúdo diferente do habitual (P12, P25, P38, P48, P55, P56, P69, P77, P82), como por exemplo: “Porque as aulas eram mais divertidas e tinham várias atividades diferentes” (P12) ou “Porque foi uma nova experiência e também por aprender algo novo” (P77). Ou também, pelo simples fato de “haver aulas” de Educação Física e não apenas “fazer o que quiser” ou jogar futebol (P89), fato que corrobora



os dados encontrados por Paula, Silva e Kocian (2011) sobre a problemática das aulas livres de Educação Física Escolar como desestimulante e Darido (2004) no que se refere à cultura massiva das práticas esportivas. A possibilidade de propostas de interação entre os alunos nas aulas de Ginástica foi um destaque positivo (P20, P24), como: “Era divertida, pois não fazíamos isto com frequência, me interagia com todos” (P20), sendo que a interação entre os alunos durante as aulas é de suma importância para o desenvolvimento deles (ROCHA; WINTERSTEIN; AMARAL, 2009).

Ginástica para: conhecimentos e benefícios

Nesta categoria, a Ginástica é apresentada pelos alunos em duas vertentes, sendo a primeira relacionada ao aprendizado de um novo conteúdo, interessante, diversificado e desafiador (P37, P52, P53, P61, P77, P79), como podemos observar: “[...] Pois as aulas foram divertidas e de certa forma importantes para o meu desenvolvimento... é muito bom saber e estudar outras matérias na Educação Física” (P61), e “Porque eram boas as aulas e aprendi muitas coisas de Ginástica” (P37). A segunda vertente é referente aos benefícios derivados da prática de atividade física, como desenvolvimento da saúde e o condicionamento físico (P18, P22, P31, P32, P33, P71, P73), “Pois me exercitava, coisa que não faço mais” (P18) e “Porque faz bem para o corpo fazer ginástica” (P31), discursos bastante divulgados pela mídia e influentes entre jovens e adultos (COLL; AMORIM; HALLAL, 2010).

Apreço pela temática

Os discursos da categoria, apesar de serem extremamente pessoais, revelam a influência do esporte de rendimento e da mídia nas escolhas e no apreço da sociedade em relação às práticas esportivas: “Achei interessante, sempre achei bonita na Olimpíada” (P10); “Gostei muito, primeiramente porque acho muito lindo e todas as vezes que passa na TV, adoro assistir” (P64), fato também discutido por Borges (2012) em pesquisa sobre a influência da mídia nas aulas de Educação Física. Como a mídia todo o tempo divulga informações sobre o fenômeno esporte (BIANCHI; HATJE, 2006; CARVALHO, 2007), a grande valorização dos eventos esportivos pode influenciar tanto adultos quanto crianças que passam a buscar experiências significativas nas suas práticas e nas suas ações. Essas reflexões fortalecem a



importância do trabalho a ser desenvolvido na escola, que trará outros conteúdos além dos midiáticos e uma criticidade ao que tem sido insistentemente transmitido pela mídia.

O gosto pessoal (P10, P27): “Eu tinha um sonho de ser instrutor de academia” (P27), que também aparece nesta categoria, é algo a ser considerado, porém independente dele, conteúdos serão ensinados, pois fazem parte da cultura corporal de movimento. O “gosto” e o prazer, como analisado em outras pesquisas (PINTO, 2013; MURBACH, 2014; ALMEIDA, 2016), estão diretamente relacionados à forma como os temas ou os conteúdos são apresentados aos alunos, ou seja, ao papel do professor e ao método de ensino proposto.

Papel do(a) professor(a)

Nesta categoria, a referência principal se dá à importante figura mediadora entre o conhecimento (Ginástica) e o aluno, que, como se vê, pode tanto oferecer uma experiência prazerosa e significativa para o aluno (P02, P16, P52, P75, P86): “Eu gostei da Ginástica, porque a professora ensinava muito bem” (P02); “Porque o professor tinha paciência de explicar bem” (P16); “As aulas foram muito mais legais e a professora fez muito bem suas aulas” (P52); “No primeiro ano foi gostoso, pois o professor se empenhava e dava aulas diferentes” (P75); quanto apresentar algo distante, sem muito significado e simplificado demais (P08, P51, P55, P66, P75, P98): “Porque não tinha muito interesse da parte do professor” (P08); “Porque o tempo da aula era curto, e o professor não dominava o assunto” (P66); muitas vezes frustrando as expectativas dos alunos ou, até mesmo, não lhes possibilitando ter expectativas. O professor é fundamental para o desenvolvimento não somente da Ginástica, mas dos conteúdos da cultura corporal, assim como supracitado na categoria anterior. Ele tem um importante papel na motivação das aulas. Quando há um planejamento, uma preparação para diferentes conteúdos, essas podem se tornar mais interessantes e atrativas. Porém, quando o professor não se empenha nesse fator ou não se sente capacitado ou preparado para administrar suas aulas, os alunos possivelmente não só se sentirão desestimulados, como perderão a oportunidade de conhecer outras práticas corporais (MURBACH, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo buscou conhecer e analisar as experiências vividas com conteúdos gímnicos durante o Ensino Fundamental e o Ensino Médio nas aulas de Educação Física Escolar,



a partir da perspectiva dos alunos do 3º ano do Ensino Médio. Para tanto, indagou-lhes como se deu a utilização de materiais, quais conteúdos foram mais desenvolvidos, qual o apreço deles por esses conteúdos, enfim qual a percepção construída sobre a temática.

Assim, constatou-se que os alunos da rede estadual da cidade de Rio Claro/SP tiveram aulas de Ginástica durante sua formação no Ensino Fundamental e Ensino Médio, fato que já se diferencia do cenário encontrado até o final da década de 1990, principalmente tendo como parâmetro pesquisas relacionadas a regiões do interior de São Paulo, anteriormente citadas.

É possível inferir também que, qualquer conteúdo, não somente a Ginástica, muito bem planejado, apresentado com metodologias adequadas ao grupo, sempre será visto muito positivamente pelos alunos, como pôde ser percebido nos discursos dos participantes da pesquisa. Caso contrário, a monotonia dos mesmos conteúdos levará ao desinteresse e à desmotivação.

Acredita-se que o Currículo do Estado de São Paulo, implementado desde 2008, tenha influenciado diretamente nos resultados apresentados por esta pesquisa, pois os alunos do 3º ano do Ensino Médio participantes deste estudo, tiveram contato com o tema desde o primeiro ano do Ensino Fundamental II (6º ano).

Por fim, salienta-se serem necessárias mais pesquisas voltadas para essa área, atualizando dados sobre essa problemática, principalmente para averiguar os resultados obtidos após a implantação da Proposta Curricular do Estado de São Paulo e recentemente da BNCC.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Tábata Larissa. **Composição coreográfica coletiva e tematização como estratégias pedagógicas para o ensino/aprendizado da acrobacia coletiva**. 2016. 161f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2016.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Metodologia da ciência**. São Paulo: Thomson, 2006.

AYOUB, Eliana. **A ginástica geral e educação física escolar**. Campinas, SP: Unicamp, 2003.



BARBOSA-RINALDI, Ieda Parra. **A ginástica nos cursos de licenciatura em educação física do estado do Paraná**. 1999. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, Portugal: Edições 70, 2011.

BIANCHI, Paula; HATJE, Marli. Mídia e esporte: os valores-notícia e suas repercussões na sociedade contemporânea. **Motrivivência**, v. 18, n. 27, p. 167-178, 2006.

BORGES, Alynny Moura. **A influência da mídia na escolha dos conteúdos da educação física escolar**. 2012. 48f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2012.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: educação física**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação/Secretaria de Educação Básica, 2018.

CARRIDE, Cibelle Amade. **O ensino da ginástica nas escolas de Itatiba: uma realidade?** 2013. 40f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

CARVALHO, Soraya Iida. **O discurso midiático na ginástica artística**. 2007. 109f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Católica de Brasília, Brasília, DF, 2007.

COLL, Carolina de Vargas Nunes; AMORIM, Tales Costa; HALLAL, Pedro Curi. Percepção de adolescentes e adultos referente à influência da mídia sobre o estilo de vida. **Revista brasileira de atividade física e saúde**, v. 15, n. 2, p. 105-110, 2010.

DARIDO, Suraya Cristina. A educação física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 18, n. 1, p. 61-80, 2004.

HENRIQUE, Stéfane Ketreen. **A ginástica na BNCC e site educacional: uma proposta para as aulas de educação física escolar**. 2017. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.

MERIDA, Fernanda; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení; MERIDA, Marcos. Redescobrimo a ginástica acrobática. **Movimento**, v. 14, n. 2, p. 1-26, 2008.

MURBACH, Marina Aggio. **A experiência em ginástica no ensino fundamental e médio nas escolas estaduais da cidade de Rio Claro**. 2014. 32f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2014.



NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. **Atividades física como proposta educacional para 1a. fase do 1o. grau.** 1988. 177f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1988.

NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi. **Fundamentos das ginásticas.** Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

PAOLIELLO, Elizabeth. A ginástica geral e a formação universitária. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 1. **Anais....** Campinas, SP: SESC: Faculdade de Educação Física, UNICAMP, 2001.

PAULA, Tiago de; SILVA, Juliano da; KOCIAN, Rafael Castro. A participação nas aulas de educação física escolar de ensino médio. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 10, n. 6, p. 33-40, 2011.

PEREIRA, Flávio Medeiros e colaboradores. Os escolares detestam os conteúdos ginásticos nas aulas de educação física: motivos e alternativas. **Revista da educação física/UEM**, v. 21, n. 2, p. 209-221, 2010.

PINTO, Larissa Graner Silva. **O processo de ensino-aprendizado da ginástica na “minha escola”.** 2013. 294f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2013.

POLITO, Beatriz Spina. **A ginástica artística na escola: realidade ou possibilidade.** 1998. 39f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1998.

REIS, Elizabeth. **Estatística descritiva.** Lisboa, Portugal: Sílabo, 2008.

ROCHA, Braulio; WINTERSTEIN, Pedro José; AMARAL, Silvia Cristina Franco. Interação social em aulas de educação física. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 23, n. 3, p. 235-245, 2009.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; DARIDO, Suraya Cristina. O ensino das lutas nas aulas de educação física: análise da prática pedagógica à luz de especialistas. **Revista da educação física/UEM**, v. 26, n. 4, p. 505-518, 2015.

SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Educação. **Material de apoio ao currículo do estado de São Paulo: caderno do professor: 9º ano.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2014.

_____. **Proposta curricular do estado de São Paulo.** São Paulo: Secretaria de Estado da Educação, 2008.

SCHIAVON, Laurita Marconi. **O projeto crescendo com a ginástica: uma possibilidade na escola.** 2003. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2003.



SOARES, Carmen Lúcia. **Educação Física**: raízes europeias e Brasil. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

TOLEDO, Eliana de. **Proposta de conteúdos para a ginástica escolar**: um paralelo com a teoria de Coll. 1999. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1999.

TOMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro e colaboradores (Orgs.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea**: constatações análises e proposições. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012.

Dados do autor:

Email: marinaggio@hotmail.com

Endereço: Endereço: Rua 6A – JTA, n. 135, Distrito de Ajapi, Rio Claro, SP, CEP: 13508-649, Brasil.

Recebido em: 28/01/2021

Aprovado em: 26/10/2021

Como citar este artigo:


MURBACH, Marina Aggio e colaboradores. A percepção de estudantes do ensino médio sobre a ginástica na educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 36-52, jan./ abr., 2022.


MOOC “HISTÓRIAS DO FUTEBOL PRATICADO POR MULHERES NO BRASIL”: O OLHAR AVALIATIVO DE PROFESSORES E ESTUDANTES CONCLUINTES

MOOC “FOOTBALL STORIES PRACTICED BY WOMEN IN BRAZIL”: THE EVALUATIVE LOOK OF TEACHERS AND GRADUATING STUDENTS

MOOC “HISTÓRIAS DE FÚTBOL JUGADAS POR MUJERES EN BRASIL”: LA MIRADA EVALUATIVA DE PROFESORES Y ESTUDIANTES GRADUADOS

Mateus Camargo Pereira


<https://orcid.org/0000-0003-2015-0260> 


<http://lattes.cnpq.br/5911691783019253> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sul de Minas Gerais (Muzambinho, MG – Brasil)

mateus.pereira@ifsuldeminas.edu.br

Fernanda Moreto Impolcetto

<https://orcid.org/0000-0003-0463-0125> 

<http://lattes.cnpq.br/8235194832537824> 

Universidade Estadual Paulista (Rio Claro, SP – Brasil)

fe_moreto@yahoo.com.br

Resumo

Este artigo objetivou avaliar o Curso Online Aberto Massivo “histórias do futebol praticado por mulheres no Brasil”, pela ótica de seus concluintes, professores e estudantes de educação física brasileiros. Tratou-se de pesquisa qualitativa, com dados produzidos por questionário aberto e categorização das respostas encontradas. Foram identificadas as categorias avaliação, contribuições para a formação e para a atuação profissional. Avaliado positivamente, a identificação de virtudes e limitações foi acompanhada de sugestões para a melhoria do MOOC. Dentre as virtudes indicou-se a qualidade do conteúdo, acessibilidade e funcionalidade. Como limitações foram apontadas falhas técnicas e questões de funcionalidade. Os concluintes sugeriram aprimoramento dos meios de interação e respostas às questões avaliativas na plataforma, entre outras. A contribuição para a formação deu-se sob a forma de atualização profissional, formação para o combate ao preconceito de gênero, formação profissional. Como utilização dos conhecimentos apontou-se os espaços de atuação profissional, produção acadêmica e ações pessoais. Percebeu-se dificuldade de proposições que avançassem para a elaboração de planos de aulas. Concluiu-se que a formação continuada a distância abre possibilidades para o tratamento do tema sendo os MOOC uma das formas possíveis para realizá-la, ainda que com melhorias a serem viabilizadas com vistas a favorecer a interação entre os participantes.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino a Distância; Futebol de Mulheres; Avaliação do Curso.

Abstract

This article aimed to evaluate the Massive Open Online Course “stories of football practiced by women in Brazil”, from the perspective of its graduates, teachers and students of physical education in Brazil. It was qualitative research, with data produced by an open questionnaire and categorization of the answers found. The categories assessment, contributions to training and professional performance were identified. Positively evaluated, the identification of virtues and limitations was accompanied by suggestions for improving the MOOC. Among the virtues, the quality of the content, accessibility and functionality was indicated. As limitations, technical flaws and functionality issues were pointed out. The graduates suggested improving the means of interaction and answers to



evaluative questions on the platform, among others. The contribution to training took the form of professional updating, training to combat gender bias, professional training. As a use of knowledge, the spaces of professional performance, academic production and personal actions were pointed out. Difficulty of propositions that advanced to the elaboration of lesson plans was perceived. It is concluded that continuing education at a distance opens up possibilities for dealing with the topic, with the MOOC being one of the possible ways to carry it out, although with improvements to be made possible in order to favor the interaction between the participants.

Keywords: Physical Education; Distance Learning; Women's Football; Course Evaluation.

Resumen

Este artículo tuvo como objetivo evaluar el Curso Masivo Abierto Online "histórias de futebol praticado por mulheres em Brasil", desde la perspectiva de sus egresados, profesores y estudiantes de educación física en Brasil. Se trató de una investigación cualitativa, con datos producidos por un cuestionario abierto y categorización de las respuestas encontradas. Se identificaron las categorías valoración, aportes a la formación y desempeño profesional. Valorada positivamente, la identificación de virtudes y limitaciones fue acompañada de sugerencias para mejorar el MOOC. Entre las virtudes, se señaló la calidad del contenido, la accesibilidad y la funcionalidad. Se señalaron las limitaciones, fallas técnicas y problemas de funcionalidad. Los egresados sugirieron mejorar los medios de interacción y respuestas a preguntas evaluativas en la plataforma, entre otros. La contribución a la formación se concretó en la actualización profesional, la formación para combatir los prejuicios de género, la formación profesional. Se señaló el uso del conocimiento, los espacios de actuación profesional, producción académica y acciones personales. Se percibió dificultad de proposiciones que avanzaban a la elaboración de planes de lecciones. Se percibió dificultad de propuestas que avanzan hacia la elaboración de planes de lecciones. Se concluye que la formación continua a distancia abre posibilidades para abordar el tema, siendo el MOOC una de las posibles vías para llevarlo a cabo, aunque con mejoras a posibilitar para favorecer la interacción entre los participantes.

Palabras clave: Educación Física; La Educación a Distância; Fútbol Femenino; Evaluación del Curso.

INTRODUÇÃO

A Educação a Distância tem crescido no Brasil desde os anos 2000. Dados de 2018 indicavam que cerca de 1,5 milhão de pessoas frequentavam cursos de licenciatura, o que representava 18,4% do total de graduandos. Destes, 38,4% (565 mil) estavam em cursos a distância, sendo aproximadamente 380 mil em instituições privadas (Brasil, 2018). Dados de 2014 indicavam que eram 28 o número de cursos de graduação em Educação Física oferecidos nesta modalidade de ensino, sendo 24 deles sob a tutela de instituições federais ou estaduais; por sua vez, 50% das vagas estão nos quatro cursos particulares existentes (Pimentel et al., 2014). Entre 2011 e 2016, a Educação Física passou da 31ª para a 6ª posição no ranking de oferecimento de cursos à distância privados (Hooper Educacional, 2017). Trata-se de expansão apoiada pelos órgãos federais que flexibilizaram as exigências para a abertura de polos de Educação a Distância.

Além dos custos menores em relação aos presenciais, as formações a distância têm como vantagens a possibilidade de serem cursadas em locais e horários flexíveis, e favorecem a adoção de um ritmo próprio por parte do estudante (GABARDO; QUEVEDO; ULBRICHT, 2010). Goto (2015), citando Quelhas e colaboradores (2007) e Silveira (2005) enaltece a economia de transporte e tempo, a expansão de escolhas, os custos reduzidos, maiores possibilidades de



conciliar trabalho e estudo, acessibilidade para pessoas com responsabilidades familiares, o respeito ao ritmo individual etc. Quanto às desvantagens, aponta a interação social diferente do ensino presencial, uma suposta estigmatização dos formados por parte dos empregadores, a necessidade de adaptação às novas tecnologias, a impossibilidade de algumas vivências serem realizadas *online* – como experimentos em laboratório, a demora de *feedback* por parte de tutores e professores, necessidade de provedor de *internet*, alto custo para desenvolvimento de plataformas etc. Não se pode ignorar outras críticas ao ensino a distância, como as de Vieira (2011), ao afirmar que o uso da Educação a Distância para a formação continuada nem sempre é efetiva, resultando na oferta de cursos de baixa qualidade, precarização das relações de trabalho e dificuldades de acompanhamento decorrentes da baixa familiaridade dos matriculados com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem. Estudos como o citado são alertas sobre as condições de oferta da Educação a Distância, para que se tornem mais qualificadas e efetivas. Neste trabalho foi desenvolvida uma experiência de formação inicial e continuada à distância, buscando atender para as questões aludidas por Vieira (2011).

Silveira e Pires (2017) encontraram seis artigos, duas dissertações de mestrado e nove publicações em eventos científicos, todas circunscritas ao período de 2011 a 2015, em investigação sobre a incidência e temáticas dos trabalhos sobre Educação Física e Educação a Distância, em nove dos principais periódicos, teses e dissertações da base da CAPES e anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE). Os trabalhos analisaram, em sua maioria, aspectos específicos de cursos de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás e Universidade de Brasília, tais como: qualidade; mapeamento da oferta de cursos Educação a Distância; o desenvolvimento de conteúdo específico; o estágio supervisionado; a produção de materiais (SILVEIRA; PIRES, 2017). Mais recentemente foram produzidas pesquisas no Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP, com contribuições para a formação continuada a distância, a exemplo de Mota e Silva (2016), Ferreira (2017) e Ferreira (2018).

Em 2008, surgiram os Cursos Abertos Online Massivos (MOOC), na Universidade de Manitoba (Canadá). Os MOOC são gratuitos, voltados para um número expressivo de pessoas, o conteúdo programático não precisa ser cursado em sequência e não há certificação gratuita. Desta forma, quem desejava ter o certificado deveria pagar por ele. Não há



padronização sobre isso no Brasil. As experiências do IFSULDEMINAS, por exemplo, geraram certificação gratuita.

Utilizam-se de recursos *web* 3.0 como vídeos e áudios, e permitem interação por meio de fóruns de discussão. É inspirado em um modelo de educação aberta baseado em recursos livres de licenciamentos e barreiras. Recomenda-se a produção de vídeos curtos, de até sete minutos e o uso de metodologias ativas.

Como se trata de uma iniciativa ainda jovem, as pesquisas que avaliam os MOOC são incipientes, voltadas a aspectos como: percentual de concluintes (SICILIANI, 2016); acesso ao conhecimento e interação entre participantes (MARQUES, 2015); e elementos específicos da experiência, com o contato com estudantes estrangeiros e o tempo para o término dos cursos (PARULLA; COGO, 2015).

Este artigo teve por objetivo analisar a avaliação do MOOC “Histórias do futebol praticado pelas mulheres no Brasil”, sob a perspectiva de professores e estudantes concluintes. Espera-se agregar elementos que colaborem para o aprimoramento de experiências na Educação Física no formato em questão, contribuindo para a ampliação de referências sobre o tema. Tratou-se de um curso que teve como público-alvo estudantes de educação física e professores já formados que buscavam alternativas para a formação continuada.

MÉTODOS

Trata-se de pesquisa qualitativa (THOMAS; NELSON; SILVERMAN, 2012), com dados produzidos por meio de questionário aberto e analisados através de codificação (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Responderam ao instrumento 33 concluintes, sendo 12 estudantes de educação e 21 professores de Educação Física de diferentes estados e instituições brasileiras. Todos preencheram o Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE) aprovado por Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos de uma universidade do estado de São Paulo. O estudo em questão tratava-se de recorte de pesquisa em doutorado cursada na instituição do referido comitê de ética.

Para Bogdan e Biklen (1994), o investigador é essencial para a produção dos dados na investigação qualitativa, os quais são captados em ambiente natural; é descritiva; o processo ganha maior importância do que os produtos gerados, objetivando-se compreender os seus significados; os dados tendem a ser analisados de forma indutiva.

Para Gerhardt e Silveira (2009, p. 69):



O questionário é um instrumento de coleta de dados constituído por uma série ordenada de perguntas que devem ser respondidas por escrito pelo informante, sem a presença do pesquisador. Objetiva levantar crenças, opiniões, sentimentos, interesses, expectativas, situações vivenciadas. A linguagem utilizada no questionário deve ser simples e direta, para que quem vá responder compreenda com clareza o que está sendo perguntado.

Constavam no questionário as seguintes questões:

- 1) Você tinha experiência anterior com cursos à distância? Se sim, com qual plataforma e qual tipo de curso?
- 2) Qual sua opinião sobre esta experiência de educação a distância por meio de plataforma *TIM Tec*? Quais foram as virtudes desta plataforma e quais as limitações?
- 3) Qual a contribuição do curso para a sua formação? Explique.
- 4) Quais as possibilidades de utilização do conhecimento ofertado pelo curso na sua prática profissional?
- 5) Qual sugestão você daria para uma próxima edição do curso?
- 6) Espaço livre para outros apontamentos.

O MOOC foi composto por oito aulas, totalizando 40 horas de dedicação às videoaulas, leituras e atividades avaliativas. Foi ofertado entre fevereiro e maio de 2018, contando com a matrícula de 181 interessados e abordou o percurso histórico do futebol praticado pelas mulheres no Brasil entre os primeiros registros da modalidade (1921) até a participação brasileira nos Jogos Olímpicos de Londres (2008). O MOOC foi parte do trabalho de campo de pesquisa de doutorado defendido em 2019; foi originalmente planejado para término em 3 meses. As dificuldades para entrega das tarefas nos prazos originais indicaram a necessidade de sua ampliação, visto que se tratava de curso de extensão ofertado pelo IFSULDEMINAS, cujo objetivo institucional era a experimentação do formato MOOC, identificando limites e potencialidades. Desta forma, foi ampliado para 5 meses para que os cursistas pudessem finalizar todas as atividades propostas de forma menos apressada pois se tratava de 21 docentes em exercício em redes de ensino e 12 acadêmicos de educação física, de diferentes instituições superiores de ensino.

Dentre os docentes que finalizaram, o curso oito eram do gênero masculino e 13 do feminino; quanto à graduação, três eram unicamente bacharéis em Educação Física; oito eram bacharéis e licenciados e 10 unicamente licenciados. Com relação à pós-graduação, dois apresentaram o mestrado concluído e outros três eram mestrandos. Mais três possuíam



especializações e uma frequentava essa modalidade de ensino. As idades variavam entre 22 e 50 anos, com 12 professores entre 20 e 30 anos; seis entre 30 e 40 anos; três entre 40 e 50 anos.

Já entre os discentes que finalizaram o curso, seis eram do gênero masculino e seis do feminino. Quanto à graduação, todos cursavam Educação Física em instituições públicas de ensino superior, sendo 11 em curso federal e uma, estadual. Quatro estavam no bacharelado, cinco na licenciatura e uma não indicou a modalidade. As idades variavam entre 18 e 26 anos, sendo quatro estudantes menores de 20 anos e quatro maiores. Os demais não indicaram a idade.

Dentre os 21 professores concluintes, 10 possuíam contato anterior com Educação a Distância (48%) e 11 não possuíam (52%). Para a análise das respostas, professores e estudantes foram identificados pelas letras P e A, respectivamente, e um número, em ordem crescente: P1 a P21, A1 a A12. P8, P10 e P21 se dedicaram a cursos de especialização, cuja carga horária mínima foi de 360 horas. P13 iniciou uma graduação à distância (sem concluí-la) e os demais (P2, P4, P20) fizeram cursos de aprimoramento, com destaque para línguas e temas específicos da Educação Física. P17 realizou curso técnico pós-médio, além de línguas. Somente P4 realizou MOOC ofertado por instituição federal de ensino superior, relacionado à Educação Inclusiva.

Dos 11 discentes, sete (64%) não tiveram experiência alguma com cursos à distância; quatro já os realizaram. A3, A10 e A11 tiveram contato com cursos na área de Educação e Educação Física. A6 realizou um curso profissionalizante. A12 explorou uma diversidade de formações: de língua estrangeira a terapias alternativas. Nenhum deles teve contato anterior com MOOC.

Os dados passaram pelo processo de codificação e categorização (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Cada questão ocupou uma planilha na qual foram transcritas respostas lidas reiteradamente, de forma a identificar os elementos mais recorrentes. Foram elencadas as seguintes categorias: 1) avaliação do MOOC; 2) contribuições para a formação; 3) utilização do conhecimento.

O quadro 1 expressa as categorias e subcategorias identificadas:

**Quadro 1** – Categorias e subcategorias

Avaliação do MOOC	Contribuições para a formação	Utilização do conhecimento
Virtudes Qualidade Acessibilidade Funcionalidade	Atualização sobre o tema Atuação profissional Formação para combate ao preconceito de gênero	Ferramenta para as aulas Formação/Produção acadêmica Formação pessoal/vida social
Limitações Funcionalidade Falha técnica Outro	Formação acadêmica Ampliação do olhar sobre a Educação Física	
Sugestões Respostas na plataforma Fórum ativo Alterações de forma e/ou conteúdo Melhoramento técnico Outras temáticas		

Fonte: questionários de avaliação do MOOC.

Nota: construção dos autores.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Categoria 1 - Avaliação do MOOC

O curso foi avaliado positivamente por 32 concluintes; um não fez qualificação positiva ou negativa sobre ele, mas respondeu às demais questões. O questionário aberto explorou as impressões dos concluintes, a partir das virtudes e limitações do MOOC. Como virtudes os cursistas indicaram a qualidade do conteúdo e tutoria, funcionalidade e acessibilidade. Com relação à qualidade do conteúdo os respondentes enfatizaram aspectos diferentes, a saber: possibilidade de ampliação dos saberes sobre o tema (A3), satisfação com a condução e riqueza dos conhecimentos e materiais disponibilizados (A7 e A9) e a exaltação de aspectos técnicos relativos à apresentação deles (P19 e P3).

Dois concluintes enalteceram a disponibilidade do instrutor ao longo do curso. A questão relacionada à tutoria é um ponto nevrálgico nas formações a distância. Silveira (2018) alerta para a necessidade do estabelecimento de estratégias de comunicação voltadas para sanar dúvidas e motivar os cursistas. A sugestão do autor acima citado foi adotada pelo instrutor do curso ao longo do seu oferecimento por meio do envio de e-mails semanais gerais e individuais. Entretanto, ao se falar nas limitações, foi predominante a crítica às dificuldades



de interação permitidas pela Plataforma *TIM Tec*, limitada neste quesito em relação a outras, como a Plataforma *Moodle*, por exemplo.

Outro item elogiado foi a funcionalidade, entendida como uma boa dinâmica de organização e funcionamento do curso, contemplando elementos como interação, organização do conteúdo e das avaliações, e adequação à disponibilidade temporal dos cursistas. Tal virtude foi indicada por 14 concluintes dentre os 33 que responderam ao questionário de avaliação, cerca de 45%.

P2, P6, P20 e A12 exaltaram a duração das aulas e textos, vistos como curtos, bem como a clareza das orientações e conteúdos abordados. P3 e A8 elogiaram a existência de espaço para anotações na própria plataforma, facilitando os registros no decorrer das aulas; A4 acrescentou às facilidades já citadas as possibilidades de interação. P8, P11, P15, P18, A1, A2 e A5 enaltecem a facilidade de fazer no tempo disponível, em local de livre escolha. Silveira (2018), em experiência de formação continuada a distância com professores, chamou a atenção para o fato de que a ausência de condições técnicas de acesso à *internet*, de equipamentos e de carga horária disponível no horário de trabalho para as tarefas do curso, foram determinantes para a evasão de parte dos docentes inicialmente matriculados. No caso do nosso MOOC a extensão de prazo para o seu término impediu uma maior evasão de cursistas. A autodisciplina necessária para essas iniciativas deve ser fortalecida por ajustes que favoreçam que um número maior de interessados possa finalizá-lo, conforme citado por Fassbinder e Barbosa (2018). As autoras identificaram, em survey aplicado em instrutores de MOOC, que questões como público amplo e pouco experiente leva a desistências, motivo amplificado pela baixa interatividade.

Outra virtude apontada foi a acessibilidade, entendida como a facilidade de acesso aos conteúdos e navegação, característica elogiada por 12 concluintes (25% do total). A facilidade de acesso evita desgastes que, acumulados, poderiam desmotivar os participantes, favorecendo as desistências. O fato de muitos cursistas terem-na citado sinaliza que tal hipótese não se confirmou no MOOC.

A oferta experimental do MOOC não poderia deixar de ter limitações apontadas pelos cursistas, e organizadas em três subcategorias: funcionalidade (dinâmica e interação), falha técnica e textos de apoio.

A dinâmica se refere à facilidade de realização do curso em relação à organização de atividades, aos obstáculos para a compreensão e acompanhamento do conteúdo. Duas



críticas foram evidentes: P1, P2 e P20 reclamaram das respostas às atividades avaliativas ocorrerem fora da plataforma, em *e-mail* exclusivo para esse fim; A6, P7 e P19 alertaram para a necessidade de algum marcador que deixasse clara qual aula deveria ser acessada na semana, bem como quais tarefas. O primeiro questionamento era esperado dadas as limitações de interação decorrentes da plataforma. A dificuldade pode ter gerado desmotivação e abandono do curso por parte de alguns cursistas, considerando-se os apontamentos de Silveira (2018).

Quanto à segunda crítica percebe-se que funcionalidades de outras plataformas como a *Moodle*, bastante comum em cursos Educação a Distância, são positivas, a ponto de serem pleiteadas para os MOOC. Como o formato de Cursos Abertos prima pela flexibilidade temporal no cumprimento das aulas e tarefas, não houve a preocupação por parte da plataforma *TIM Tec* em inserir marcadores que destacassem as aulas e tarefas a cada dia. De qualquer forma, cabe o aprimoramento para conjugar virtudes de outras plataformas, sem que se perca a característica de MOOC. A inclusão de marcador que indique ao cursista em que ponto parou e qual a tarefa faltante, não prejudica o conceito de Curso Aberto e serve para orientar pessoas que não conseguem acessá-la com frequência, evitando sua desorientação.

Foi unânime a crítica à falta de interação nas atividades, tanto entre participantes quanto nas tarefas. Soma-se a ela a demanda por acompanhamento docente em horário específico (da parte de A4). Silveira (2018) alerta que a Educação a Distância precisa oportunizar meios de comunicação entre cursistas e instrutores para que possa ser mais significativa. Tal cenário vai ao encontro das conclusões de Fassbinder e Barbosa (2018). As autoras identificaram, em *survey* realizado com 91 instrutores de MOOC, que a baixa interatividade é uma crítica frequente, ocasionada pelas características das plataformas. A atuação do instrutor como um facilitador da interação é uma questão a ser desenvolvida numa nova oferta do curso, não só para evitar abandonos, mas para promover o debate de ideias tão caro no processo pedagógico presencial e dificultado nas experiências de Educação a Distância. Infere-se que o aproveitamento dos conteúdos abordados poderia ser melhorado com mais formas de interação.

Outra limitação causadora de prejuízo no desenvolvimento do MOOC foram as falhas recorrentes nos *links* indicados em algumas aulas, citadas por A11, A10, A5, P13 e P10. Alguns cursistas enviaram *e-mails* informando a impossibilidade de realizar atividades avaliativas por conta da ausência do material necessário para consulta. Infelizmente, tal problema não estava na alçada do professor responsável pelo MOOC, que as reportou aos



responsáveis pelas páginas. Em duas ocasiões os conteúdos de exposição virtual “Visibilidade para o futebol feminino” estiveram fora do ar. Uma nova oferta deve se apoiar em materiais que não dependam de terceiros para evitar restrições desse tipo. A reprodução dos conteúdos dos *sites* (printagem, por exemplo) pode ser uma solução eficiente.

Além de identificar virtudes e limitações, o questionário abriu a possibilidade dos concluintes apontarem sugestões para o aprimoramento da oferta do MOOC numa outra edição. Os apontamentos foram organizados em cinco grupos: 1) respostas na plataforma; 2) fórum ativo; 3) alterações na forma e/ou conteúdo; 4) melhoramento técnico; 5) outras temáticas.

No primeiro grupo encontraram-se as respostas de P1, P2, P3 e A2. Na versão da plataforma em que o MOOC foi ofertado o acesso às respostas era aberto, podendo ser copiadas. Houve, portanto, a necessidade de criação de um *e-mail* específico para recebê-las. Tal limitação já foi reportada aos desenvolvedores da plataforma para que possam saná-la em suas novas versões.

P1, P6, P12, A9 e A12 sugeriram que o fórum de debates fosse mais utilizado. Nesta direção, A7 apontou a realização de debates após as videoaulas. O fórum concentrou reclamações de problemas técnicos e questionamentos sobre as questões avaliativas. Não foi fomentada uma dinâmica de problematização dos temas, algo identificado pelos cursistas, a ponto de apontarem a necessidade de fazê-lo numa nova oferta.

Alterações na forma e/ ou conteúdo do curso foram citadas sob termos mais diversos. Na perspectiva da organização/ gestão das tarefas do curso, P1, P11, A4, A6 e A11 sugeriram a fixação de prazos específicos para as respostas às questões, e para a interação sobre um tema no fórum de discussões. Em cursos a distância de outras modalidades, é comum o estabelecimento de prazos rígidos para que estudantes realizem determinada tarefa; nos MOOC, a não obrigatoriedade de se seguir uma ordem nas aulas e para a feitura das tarefas, amplia a necessidade de autodisciplina por parte do cursista. Como se pode perceber, a falta de controle gerou um estranhamento por parte de alguns concluintes, provocando a demanda pela indicação de prazos. Neste sentido, A6 e P11 sugeriram que se inserissem ícones de auxílio para o controle de prazos e tarefas cumpridas.

O pedido por mais leituras e materiais extras foi demandado por A11 e P10. P15 viu a necessidade de que fossem anexados documentos de época. A ampliação do número de aulas e a abordagem mais aprofundada dos temas mobilizou a resposta de P3; P16 indicou



que um olhar sobre o futebol praticado pelas mulheres no mundo fosse contemplado; P18, por sua vez, enxergou a demanda pela inclusão de entrevistas com atletas locais ou regionais, além da tematização da prática no contexto local. Tal sinalização mostra que a temática ganhou destaque na área, o que pode ser explicado pelo maior cuidado com a modalidade pela obrigatoriedade de criação de equipes permanentes pelos clubes participantes de competições da Confederação Sul-americana de Futebol (CONMEBOL), a partir de provocações indicadas pela FIFA, iniciadas em 2016.

Ainda que de forma tímida, a cobertura das equipes e seleções tem aumentado, com blogs e *sites* especializados, novos trabalhos acadêmicos e ampliação dos pesquisadores voltados à temática. O portal Universo Online (UOL) incorporou o blog “Dibradoras”, página que trata exclusivamente de futebol praticado por mulheres no Brasil e no mundo. A atenção dispensada ao campeonato brasileiro de 2020, com transmissão por canais abertos e fechados, indica que o movimento de valorização da modalidade continua em curso.

Categoria 2 - Contribuições para a formação

As respostas foram agregadas nos itens atualização sobre o tema, atuação profissional, formação para o combate ao preconceito de gênero, formação acadêmica e ampliação do olhar sobre a Educação Física.

A atualização sobre o tema esteve nas respostas de 27 dentre 33 concluintes (80% do total). Faltam recortes de gênero nas disciplinas desportivas; ainda que as modalidades possuam regras praticamente idênticas, pouco se debate sobre as condições das equipes femininas de alto rendimento, o acesso ao patrocínio, as remunerações destoantes, as torcidas. São temas indispensáveis para que os profissionais possam problematizar e apontar soluções dentro dos limites de uma aula. Quais seriam os impactos para o cenário atual se algo nesse sentido fosse realizado? Infere-se que a simples abordagem do esporte praticado pelas mulheres geraria uma busca por mais inclusão e adequação às modalidades nos diferentes espaços de formação. As contribuições de Corsino e Auad (2012, p. 85) vão ao encontro dessa inferência quando afirmam que nas aulas de Educação Física há um jogo de “resistências e aceitações, e que os conflitos durante as aulas misturadas são mais explícitos e intensos”. Abordar as práticas das mulheres na História promove a problematização dos conflitos existentes, trazendo-os para o debate coletivo.



A7 e A11 evidenciaram a formação acadêmica como maior contribuição do curso, dado o seu foco para trabalhos científicos sobre o tema. Tratou-se de apontamento importante, haja vista a necessidade de se produzirem mais saberes acerca das “Histórias das práticas esportivas pelas mulheres”, reduzindo a sua invisibilidade. Quando aproximadamente 20% dos concluintes objetivam produzir academicamente sobre o tema, mantém-se a possibilidade da circulação dos saberes, bem como de se buscarem novos recortes e fontes.

As contribuições para a atuação profissional estiveram nas respostas de A9, P1, P4, P6, P12, P19 e P20. Infelizmente, não apontaram objetivamente como se materializariam, mostrando a dificuldade de dar contornos práticos à abordagem do conhecimento.

P7, P8, P10, P18 e P19 chamaram a atenção para a formação para o combate ao preconceito de gênero, característica que envolve um saber atitudinal importante, visto que o preconceito está no centro de diversas violências contra a mulher no Brasil.

Categoria 3 – Utilização do conhecimento

As respostas foram agregadas em três subcategorias: ferramenta para as aulas, formação/produção acadêmica, formação pessoal/vida social.

P2 e P7 não indicaram usos específicos; enquanto a primeira afirmou que a faixa etária com a qual trabalhava (5 a 9 anos) não permitia a abordagem do assunto, o segundo estabeleceu que haveria “todas” as possibilidades de tratá-lo, desde que houvesse “interesse nas alunas em relação ao jogo de futebol”. A fala de P7 expressou uma compreensão de tema restrito às mulheres, como se o saber referente ao futebol não abarcasse todas as vivências possíveis: equipes separadas por gênero, mistas, adaptada às diferentes características físicas e etárias; não manifestou, também, uma perspectiva de ensino que promovesse debates e problematizações acerca das diferenças entre as práticas e suas razões.

Na subcategoria ferramenta para as aulas foram citadas diversas possibilidades de usos nas dimensões atitudinais e conceituais. Sem definir formas de uso se encontraram as respostas de A3, A11, P1, P6, P7, P11, P12, P13, P14, P15 e P16. Tal quadro informa a necessidade de autores que proponham uma organização de temas e tratamento pedagógico do assunto.

Uma forma de mobilizar os conteúdos ensinados, na opinião de A2, A8 e P21, é a história de superação das mulheres praticantes de futebol como elemento de motivação para



equipes. Não se trata da temática como conhecimento, mas como exemplo a ser seguido para aqueles que buscam superar adversidades na carreira.

A abordagem do tema a ser ensinado foi lembrada por A3 e A9. P9, P10, P11 e P18 defenderam que se promovessem debates a partir dos conhecimentos do curso, sem evidenciar quais seriam. A6 viu a possibilidade da ocorrência de discussões sobre ética e valores; A5, P3, P13, P20 e P21 enxergaram a organização de debates sobre as lutas do futebol praticado por mulheres como possíveis, entrando na seara dos saberes conceituais. Na mesma perspectiva, painéis sobre questões relacionadas a esporte e sociedade foram vislumbradas por P20; sobre o preconceito de gênero/machismo/combate ao conservadorismo, por A4, A7, A12, P4, P8, P17 e P19.

Como saber atitudinal, P19 vislumbrou a potencialidade de melhorar a interação entre os gêneros por meio do conhecimento do curso. A10 visualizou a construção de conhecimento com alunos. P19, A10 e A11 indicaram a importância do curso para a sua formação pessoal e social.

O uso dos saberes do curso para a formação/produção acadêmica foi lembrado por A1, A6, A7, A11, P6, P9, P10, P14, P19. A11 citou especificamente o interesse de utilizar os conteúdos para seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC); P9 falou da intenção de produzir artigos sobre a temática se referenciando nos autores e programa do curso. P6 afirmou que fará uso do curso em seu mestrado.

A ampliação do interesse pelo tema na perspectiva acadêmica ainda é pouco percebida nos sites e blogs especializados, com destaque para “Dibradoras” e o portal Ludopédio. Dentre 16 blogs de futebol na página do UOL, somente um deles elege o futebol feminino como tema principal. É necessário que mais jornalistas e acadêmicos possam se dedicar ao futebol praticado pelas mulheres no Brasil como forma de dar visibilidade à modalidade e contribuir com críticas e sugestões advindas do debate público promovido pelos meios de comunicação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar o MOOC “Histórias do futebol praticado pelas mulheres no Brasil” na perspectiva dos professores e estudantes concluintes foi o objetivo deste artigo. Por meio de



questionário com questões abertas foram codificadas e categorizadas respostas relacionadas à avaliação do curso, suas contribuições para a formação e a utilização do conhecimento.

A grande maioria dos concluintes o avaliou positivamente, enaltecendo características como a disponibilidade docente para sanar dúvidas, a facilidade de acesso e navegação, a qualidade e organização dos conteúdos, bem como da condução das atividades desenvolvidas por meio da plataforma *TIM Tec*. No campo das limitações, foram indicadas algumas dificuldades quanto à dinâmica do curso, a falta de interação entre instrutor e cursistas, e as falhas técnicas recorrentes ao longo dos quase três meses de oferecimento. Os concluintes fizeram várias sugestões para a melhoria da experiência: 1) respostas na plataforma; 2) fórum ativo; 3) alterações na forma e/ou conteúdo; 4) melhoramento técnicos; 5) outras temáticas.

Constatou-se que, apesar da boa aceitação, diversos aspectos necessitam de modificações para que possam atender mais adequadamente um público carente de iniciativas de formação continuada. Boa parte dos cursistas mostrou baixo conhecimento sobre as “Histórias do futebol praticado por mulheres no Brasil”, de forma que uma das maiores contribuições para a formação citadas foi o acesso aos saberes relacionados ao tema, acrescido de conteúdo acadêmico e informações para o combate ao preconceito de gênero. Por outro lado, os usos sugeridos para os temas ficaram no âmbito da formulação de trabalhos acadêmicos e/ou da promoção de debates de natureza ética ou conceitual, pouco adentrando no campo dos saberes procedimentais. É essencial que o acesso a um conhecimento histórico possa mobilizar atitudes de combate ao preconceito e de sensibilização para o direito das mulheres à prática esportiva. Entretanto, pouco se apontou sobre o trato desses saberes na forma de planos de aulas ou de uma sequência pedagógica, apesar de proposto ao longo das atividades avaliativas do MOOC. Desta forma, percebe-se que não houve uma compreensão de que tais conhecimentos poderiam ser utilizados para a elaboração de aulas para o contexto da quadra. São elementos que precisam ser mais bem pensados para uma nova edição do MOOC.

A promoção e avaliação de MOOC configurou-se num importante passo para a difusão do conhecimento sobre o futebol praticado pelas mulheres no Brasil, colocando-se como alternativa para complementar a formação inicial, bem como proporcionar formações continuadas. É indispensável que mais estudantes e docentes se sensibilizem sobre o assunto e produzam artigos, planos de aulas e materiais de apoio audiovisuais. Vislumbra-se a



oportunidade de pavimentar um caminho para que a prática esportiva pelas mulheres seja cada vez mais presente no cotidiano, e as razões pelas quais ela é dificultada sejam combatidas e superadas num futuro não muito distante.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Saren. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Porto, Portugal: Porto, 1994.

CORSINO, Luciano Nascimento; AUAD, Daniela. **O professor diante das relações de gênero na educação física escolar**. São Paulo: Cortez, 2012.

DOWNES, Stephen **What Connectivism Is**. 2007. Disponível em: <<https://halfanhour.blogspot.com.br/2007/02/what-connectivism-is.html>>. Acesso em: 18 set. 2018.

FASSBINDER, Aracele Garcia de Oliveira; BARBOSA, Ellen Francine. Construção de projetos de aprendizagem para MOOCs. In: VALENTE, José Armando; FREIRE, Fernanda Maria Pereira; ARANTES, Flávia Linhalis (Orgs.). **Tecnologia e educação**: passado, presente e o que está por vir. Campinas-SP: NIED-UNICAMP, 2018.

FERREIRA, Aline Fernanda. **As tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de educação física**: formação continuada em serviço de professores da rede pública. 2017. 196f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2017.

FERREIRA, Dirlene Almeida **Elaboração, implementação e avaliação de um curso de formação continuada em educação em valores na modalidade EaD**. 2018. 139f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2018.

GABARDO, Patrícia; QUEVEDO, Silvia Regina Pochman de; ULBRICHT, Vânia Ribas. Estudo comparativo das plataformas de ensino-aprendizagem. **Revista eletrônica de biblioteconomia**, n. esp., 2, sem., p. 65-84, 2010.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (org.). **Métodos de pesquisa**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2009.

GOTO, Melissa Midori Martinho. **O impacto dos MOOCs (Massive Open Online Courses) nas instituições de ensino superior**: um estudo exploratório. 2015. 213f. Dissertação (Mestrado em Administração). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015.



HOOPER EDUCACIONAL. **Ranking por matrículas EaD em IES privadas**. Disponível em: <https://www.hoper.com.br/infograficos?lightbox=dataptem-jjelhs38_fd7e3106-77c2-4263-a410-f2526473378e>. Acesso em: 24 mar., 2019.

MARQUES, Paula Fogaça. **Massive open course online**: uma análise de experiências pioneiras. 2015. 91f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2015.

MOTA e SILVA. Eduardo Vieira **Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo**: contribuições de um curso de extensão a distância para professores de educação física. 2016. 137f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias). Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, SP, 2016.

PARULLA, Cibele Duarte; COGO, Ana Luísa Petersen. **MOOCs na área da saúde**: organização, avaliação e potencialidades. Relatório de pesquisa de iniciação científica. UFRGS, 2015.

PIMENTEL, Fernanda Cruvinel e colaboradores. Formação de professores de educação física a distância: a experiência da Universidade de Brasília. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 55-69, nov., 2014.

SICILIANI, Igor Dorneles Schoeller. **Elaboração, aplicação e avaliação de um Curso Online Aberto e Massivo (MOOC) interdisciplinar entre física e matemática**. 2016. 128f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2016.

SILVA, José Augusto Ramos; BERNARDO JUNIOR, Ronaldo; OLIVEIRA, Fátima Bayma de. Abandono e conclusão de alunos inscritos em cursos MOOC. In: CONGRESSO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 2014. **Anais...** Rio de Janeiro, 2014. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/116.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2018.

SILVEIRA, Juliano; PIRES, Giovani de Lorenzi Educação física, formação de professores e educação a distância (EaD): investigando a produção do conhecimento no âmbito das ciências do esporte. **Pensar a prática**, v. 20, n. 1, p. 61-75, jan./ mar., 2017.

SILVEIRA, Juliano. **Educação (física) na cultura digital**: formação continuada com professores de escolas públicas de Santa Catarina na modalidade EaD. 2018. 365f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2018.

THOMAS, Jerry; NELSON, Jack; SILVERMAN, Stephen. **Métodos de pesquisa em atividade física**. 6. ed. Porto Alegre, RS: Artmed, 2012.

VIEIRA, Marcelo Pustilnik de Almeida **A EaD nas políticas de formação continuada de professores**. 2011. 256f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2011.

Dados do primeiro autor:

Email: mateus.pereira@ifsuldeminas.edu.br



Endereço: Rua Brasil, 18, Jardim América, Muzambinho, MG, CEP 37890-000, Brasil.

Recebido em: 26/08/2021

Aprovado em: 18/10/2021

Como citar este artigo:

PEREIRA, Mateus Camargo; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. MOOC "histórias do futebol praticado por mulheres no Brasil": o olhar avaliativo de professores e estudantes concluintes.


Corpoconsciência, v. 26, n. 1, p. 53-69, jan./ abr., 2022.


AUTOPERCEÇÃO E ATITUDES DE ESTUDANTES DA UFMT QUANTO AO PESO E À IMAGEM CORPORAL

SELF-PERCEPTION AND ATTITUDES OF UFMT STUDENTS REGARDING WEIGHT AND BODY IMAGE

AUTO PERCEPCIÓN Y ACTITUDES DE ESTUDIANTES DE LA UFMT EN RELACIÓN CON EL PESO Y LA IMAGEN CORPORAL

Tomires Campos Lopes


<https://orcid.org/0000-0002-4532-7045> 


<http://lattes.cnpq.br/6283163230804411> 

Universidade Federal de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

tomires10@gmail.com

Thamires Silva Campos

<https://orcid.org/0000-0002-5970-9853> 

<http://lattes.cnpq.br/8082847123525030> 

Secretaria de Educação do Estado de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)

thamirescamposedf@gmail.com

Resumo

Estudo transversal com objetivo de conhecer o perfil do comportamento de risco dos graduandos quanto à condição do grau de sobrepeso e obesidade e as automedidas para se manter nos padrões estabelecidos. Utilizou-se o instrumento de coleta NCHRBS com estudantes da Universidade Federal de Mato Grosso, o qual contou com 7.194 preenchimentos. Os resultados revelaram uma amostra com maioria do sexo feminino (F= 4193 - 58,3%; M= 3001 - 41,7), com média de idade de 24,37 anos, com prevalência de sobrepeso e obesidade, das áreas de Ciências Sociais, Ciências da Saúde e Engenharias. Os estudantes se percebem com distorções entre o que realmente têm com a autopercepção do peso, subestimando ou superestimando-a. As atitudes tomadas para se manter no peso ideal vão desde uso de dieta, prática de exercícios até o uso de laxantes. Evidencia-se a necessidade de se estabelecer políticas internas de atendimento e monitoramento para a população universitária.

Palavras-chaves: Universitário; Índice de Massa Corporal; Obesidade; Imagem Corporal; Controle de Peso.

Abstract

Cross-sectional study with the objective of knowing the profile of the risk behavior of undergraduates regarding the condition of the degree of overweight and obesity and how self-measures to maintain the agreed standards. The NCHRBS collection instrument was used with students from the Federal University of Mato Grosso, which had 7,194 completed. The results revealed a sample with a majority of the female sex (F= 4193 - 58.3%; M= 3001 - 41.7), with a mean age of 24.37 years, with prevalence of overweight and obesity, from the areas of Science Social, Health Sciences and Engineering. Students perceive themselves with distortions between what they really have with self-perception of weight, underestimating or overestimating it. Appropriate attitudes to maintain the ideal weight range from the use of diet, exercise to the use of laxatives. The need to establish internal care and monitoring policies for the university population is evident.

Keywords: University; Body Mass Index; Obesity; Body Image; Weight Control.

Resumen

Estudio transversal con el objetivo de conocer el perfil de las conductas de riesgo de estudiantes de pregrado cuanto la condición del grado de sobrepeso y obesidad y las automedidas para mantener los estándares establecidos. Se utilizó el instrumento de recolección NCHRBS con estudiantes de la Universidad Federal de Mato Grosso, completados 7.194 rellenos. Los resultados revelaron una muestra mayoritariamente del sexo femenino (F= 4193 - 58,3%; M= 3001 - 41,7), con edad media de 24,37 años, con prevalencia de sobrepeso y obesidad, de



las áreas de Ciencias Sociales, Ciencias de la Salud e Ingeniería. Los estudiantes se perciben con distorsiones entre lo que realmente tienen con la autopercepción del peso, subestimándolo o sobrestimándolo. Las actitudes tomadas para mantener el peso ideal van desde la dieta, el ejercicio hasta el uso de laxantes. Es evidente la necesidad de establecer políticas internas de atención y seguimiento a la población universitaria.

Palabras clave: Universidad; Índice de Masa Corporal; Obesidad; Imagen corporal; Control de peso.

INTRODUÇÃO

Sabe-se que a atividade física é importante para o ser humano porque traz benefícios importantes para a saúde do coração, corpo e mente (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2020), principalmente em ambientes universitários em que a comunidade acadêmica vive em condições de pressões relacionadas à rotina acadêmica (OLIVEIRA et al., 2014) e ao novo estilo de vida, especialmente entre os mais jovens (ARSANDAUX et al., 2020).

Para a OMS, a atividade física pode reduzir os sintomas da depressão e ansiedade, bem como melhorar as habilidades de raciocínio, aprendizado e julgamento. Preconiza-se um tempo de 150 minutos por semana de atividade física moderada ou pelo menos 75 minutos de atividade intensa, ou ainda uma combinação de ambos (ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD, 2020).

Há uma preocupação com a saúde mundial que perpassa a necessidade da realização de atividades físicas, visando a prevenção e o controle de doenças não transmissíveis (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2013), cujos índices de inatividades são, atualmente, muito alto em todo o mundo (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021).

Estudos apontam essa condição inclusive em estudantes universitários, havendo diferença para maior número de realizações entre os estudantes do sexo masculino (SANTOS et al., 2017; OLFERT et al., 2019; ALZAMIL et al., 2019). As alegações dos acadêmicos sobre a inatividade física em uma região brasileira é a própria rotina universitária (NASCIMENTO; ALVES; SOUZA, 2017).

O resultado deste estilo de vida inativo são as alterações no peso (MARQUES; BARBOSA; GUEDES, 2017; BAIG et al., 2015; LEE et al., 2011), que trazem problemas de ordem metabólicas (TURI et al., 2016), além de outros (CARVALHO et al., 2015). Estes estudantes poderiam se favorecer dos benefícios da atividade física como outros obtiveram (KEMMLER et al., 2016; PLOTNIKOFF et al., 2015; ABULA et al., 2016).

A condição de alteração de peso interfere, frequentemente e diretamente, na autoimagem de estudantes (ALVARENGA; SCAGLIUSI; PHILIPP, 2011). Em Pernambuco,



distúrbios alimentares, entre as mulheres, e a insatisfação com a imagem corporal aparecem como fatores que desencadeiam os transtornos alimentares (LOFRANO-PRADO et al., 2016).

Neste cenário, estudantes universitários brasileiros fazem parte da parcela populacional descrita como alarmante pela organização e que deve ser cuidada adequadamente. Também é importante considerar que as condições que esperam o estudante de graduação são favoráveis para uma ambientação conveniente à adoção de estilo de vida que compromete a sua saúde.

Graduandos com média de idade entre 18 e 35 anos (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020) convivem pela primeira vez com a experiência universitária, fazendo parte de um grande grupo distante da supervisão dos pais (PEDROSA et al., 2011). Por isso, investem em fatores de risco, até então desconhecidos para muitos, o que os leva a maior vulnerabilidade (BRASIL, 2010).

Avaliar o alcance do tamanho do dano na população universitária é uma necessidade. Os métodos avaliativos mais fidedignos são aqueles que avaliam presencialmente. Contudo, a viabilidade para grandes grupos populacionais se torna uma operação difícil, de elevado custo e de tempo demorado.

Métodos indiretos são utilizados largamente em pesquisa epidemiológicas que ressaltam a viabilidade na simplicidade de obtenção das medidas para monitorar populações, como faz o Ministério da Saúde do Brasil (BRASIL, 2020) e o Centro para Controle e Prevenção de Doenças (CDC) nos Estados Unidos, que usam questões sobre a altura e o peso com vistas à mensuração da classificação da condição da saúde dos americanos.

Sabe-se que o IMC não é um protocolo específico para a avaliação da composição corporal, mas se mostra eficiente e validado para avaliar o status de peso populacional (OLIVEIRA et al., 2012; GRECCO, 2012; COHEN et al., 2015), inclusive entre universitários (KALKA; PASTUSZAK; BUŠKO, 2019). Ademais, ressalta-se que, para determinadas pessoas, os resultados da equação entre peso e altura poderá trazer uma falsa condição de obesidade, i.e., quando não se mede o total da massa muscular.

Os estudos que avaliam a população brasileira não estratificam a população universitária, embora se compreenda que esta categoria se encontre incluída entre as demais. Enfatiza-se, ainda, que não se encontra abundância de trabalhos que se dediquem a estudar estudantes universitários do centro-oeste brasileiro em relação às variáveis da saúde.



Fazendo parte deste contexto, a Universidade Federal de Mato Grosso - UFMT, localizada distante dos principais centros populacionais, possui quatro *campi* distribuídos nos biomas do pantanal, cerrado e amazônico, oferta cursos presenciais e a distância, mas não conta com um observatório que acompanhe as condições de saúde de seus estudantes, nem são encontrados estudos que tratem deste cenário de forma conjunta. Faz sentido, portanto, avaliar, nestas condições específicas, os aspectos do envolvimento do estudante com fatores que podem alterar suas condições de saúde.

Como parte da tese de doutoramento, o objetivo deste estudo é o de conhecer o perfil do comportamento de risco do estudante universitário relacionado à saúde, mais especificamente quanto à condição do grau de sobrepeso e obesidade e as automedidas tomadas para se manter dentro de padrões estabelecidos e para a manutenção da saúde da população.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um estudo de delineamento transversal do comportamento de risco à saúde de universitários dos *campi* da UFMT, realizado no semestre letivo de 2018/1. Usou-se como instrumento de coleta o *National College Health Risk Behavior Survey* (NCHRBS), adaptado para uso com universitários brasileiros e validado por Franca e Colares (2010). Para tanto, após ser convertido para o Google Formulário, o link foi disponibilizado aos estudantes através do sistema acadêmico da instituição. O instrumento utilizado é composto por 51 questões, as quais proporcionam uma visão ampla de temas centrais, como: uso do tabaco, comportamento alimentar, prática de atividade física e peso corporal, uso do álcool e outras drogas, comportamento sexual e comportamentos relacionados à violência. Porém, para o presente estudo, abordaremos apenas o aspecto relacionado ao peso.

A coleta ocorreu durante todo o semestre letivo de 2018/1. O link da pesquisa levava o estudante ao Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) como o primeiro acesso. O estudo foi aprovado pelo Comitê de Ética da UNIRIO através do parecer de número 2.520.447.

Foi considerada a possibilidade de incluir todos os estudantes dos cursos de graduação como respondentes ao questionário, independente de área, curso, sexo ou



religião. Bastava que acessassem o Sistema Integrado da UFMT e, através dele, o link para a pesquisa. Contudo, foram excluídos quaisquer preenchimentos realizados de forma incorreta.

As variáveis de análise se relacionaram às áreas de conhecimentos propostas pela Capes do Ministério de Educação Brasileiro (FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2017), cujos cursos da UFMT fazem parte.

Os dados foram avaliados quanto à distribuição normal pelo teste de Kolmogorov-Smirnov e apresentaram distribuição não paramétricas. Em seguida, foram realizadas associações entre as áreas e as variáveis independentes, incluídas na análise pelo questionário através do teste de qui-quadrado, usando o pacote estatístico do SigmaPlot 14.0. A significância estatística foi fixada em 0,05. Todos os resultados são apresentados como porcentagem. As variáveis independentes incluídas na análise foram: sexo, faixa etária, modalidades de ensino, tempo de estudo, percepção de peso, atitudes em relação ao peso, uso de dieta, prática de exercício, uso de laxantes, uso de pílulas para emagrecer e IMC.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Dos 20.044 estudantes de graduação da UFMT em 2018/1, a composição final da amostra dos 7.194 estudantes seguiu uma característica de atendimento superior a 30% por campus. A amostra foi composta por 35,55% do universo estudado, a qual que foi agrupada em sete áreas, com média de idade de 24,37 anos, com maior participação do sexo feminino (58,3%). A Tabela 1 apresenta a distribuição da amostra, caracterizando sexo, faixa etária e modalidade de ensino.

Tabela 1 – Característica da amostra

VARIÁVEIS	n.	Prevalência %	SAÚDE	LETRAS	EXATAS	BIOLÓGICAS	ENGENHARIAS	AGRÁRIAS	SOCIAIS	HUMANAS	p-valor
Sexo											
Feminino	4193	58,3	21,0	0,4	5,4	6,9	23,6	10,7	26,7	5,4	<0,001*
Masculino	3001	41,7	11,4	14,1	24,4	11,3	1,0	0,8	4,7	32,2	
Faixas Etárias											
16 a 20 anos	2401	33,4	22,0	3,6	8,5	8,1	14,0	6,2	26,6	11,0	<0,001*
21 a 25 anos	2863	39,8	20,1	2,7	8,1	9,1	21,0	10,6	20,3	8,3	
26 a 30 anos	867	12,1	17,9	1,9	9,9	7,3	24,4	10,0	19,4	9,3	
31 a 35 anos	440	6,1	22,6	11,3	12,0	1,3	2,5	1,3	23,9	25,2	
36 a 40 anos	277	3,9	18,8	4,7	11,2	4,7	5,1	4,7	31,8	19,1	
41 a 45 anos	159	2,2	17,3	5,7	10,7	7,5	8,9	3,4	32,1	14,6	
46 a 40 anos	98	1,4	9,2	6,1	9,2	2,0	2,0	0,0	31,6	39,8	
50 ou mais	89	1,2	22,0	3,6	8,5	8,1	14,0	6,2	26,6	11,0	



		Modalidade de ensino									
Bacharelado	5754	80,0	21,0	0,4	5,4	6,9	23,6	10,7	26,7	5,4	<0,001*
Licenciatura	1440	20,0	11,4	14,1	24,4	11,3	1,0	0,8	4,7	32,2	
		Tempo de estudos									
1º e 2º Semestres	2132	29,6	17,6	3,5	11,6	6,3	18,3	7,3	23,7	11,7	<0,001*
3º e 4º Semestres	1582	22,0	19,1	3,8	10,9	7,4	17,8	7,5	22,8	10,8	
5º e 6º Semestres	1252	17,4	19,2	2,8	7,4	8,6	20,9	9,5	21,2	10,6	
7º e 8º Semestres	1444	20,1	19,7	3,1	9,4	7,6	15,7	8,4	24,8	11,6	
9º e 10 Semestres	784	10,9	21,9	1,3	2,4	11,6	27,0	14,5	14,3	6,9	

Fonte: Construção dos autores.

Foram observadas associações significativas entre as áreas e o sexo, havendo maior concentração do percentual dos participantes do sexo feminino especialmente nas áreas de Ciências Sociais, Engenharias e Saúde.

Além disso, também se observa que a maior concentração de participantes se encontra entre 16 a 30 anos e corresponde ao perfil dos demais estudantes brasileiros de escolas públicas (INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA, 2020), o que permite relacionar os atuais dados com o restante do país. Ressalta o perfil etário na área de Ciências Humanas com idade elevada em contraponto aos estudantes da área de Ciências Sociais com idade menor. Nestes dois casos, percebe-se uma inversão proporcional das faixas etárias em que se decrescem os percentuais de idade em Ciências Sociais, enquanto em Ciências Humanas o percentual de idade aumenta crescentemente. As demais áreas se mostram com distribuição homogênea das faixas etárias.

A modalidade de ensino de maior prevalência de participação na pesquisa foi o bacharelado, com maior participação em Ciências Sociais, enquanto na área de Ciências Humanas houve maior participação das licenciaturas.

A distribuição da participação se mostra superior nos semestres iniciais, com observação de diferença dos formandos da área de Engenharias. Nas áreas de Ciências Exatas e Biológicas, a participação entre ingressantes e concluintes se mostra de forma proporcionalmente inversa.

Tabela 2 – Associação entre áreas de conhecimentos e variáveis relacionadas ao peso.

VARIÁVEIS	n.	Prevalência %	SAÚDE	LETRAS	EXATAS	BIOLÓGICAS	ENGENHARIA	AGRÁRIA	SOCIAIS	HUMANAS	p-valor
			E	S	S	S	S	S	S		
IMC											
Muito abaixo do peso	166	2,3	17,5	4,8	6,6	7,8	22,3	4,8	28,3	7,8	0,049*
Abaixo do peso	384	5,3	19,0	2,9	9,1	8,6	14,8	8,3	24,5	12,8	
Peso normal	384	53,4	19,3	3,3	8,9	7,8	19,1	9,3	22,2	10,0	



	3										
Acima do peso	182 3	25,3	17,9	2,4	9,4	8,1	19,1	9,3	22,4	11,4	
Obesidade I	693	9,6	21,9	3,6	10,4	6,5	19,2	6,1	20,6	11,7	
Obesidade II SEVERA	205	2,9	16,1	3,4	14,2	5,4	21,5	5,4	19,5	14,6	
Obesidade III MÓRBIDA	80	1,1	21,3	2,5	5,0	10,0	20,0	10,0	18,8	12,5	
Percepção de peso											
Levemente acima ou abaixo	342 4	47,6	17,5	2,8	9,2	7,6	19,6	9,0	23,5	10,8	
No peso certo	279 3	38,8	21,3	2,9	9,5	8,7	19,5	8,9	20,2	9,1	0,001*
Muito acima ou abaixo	977	13,6	18,4	4,8	8,7	5,6	15,9	7,2	24,0	15,5	
Atitude em relação ao peso											
Nada	415 4	57,7	19,0	3,2	8,8	7,1	20,1	8,0	23,4	10,5	
Perder ou ganhar	169 0	23,5	16,4	2,7	10,3	8,9	17,8	7,8	23,6	12,5	0,001*
Manter peso	135 0	18,8	22,7	3,3	9,3	8,4	17,3	12,3	17,3	9,5	
Uso de dieta											
Não	221 9	30,9	19,7	3,6	8,4	6,8	17,0	8,1	24,3	12,1	
Sim	497 5	69,2	18,8	2,9	9,6	8,2	19,9	9,0	21,4	10,2	0,001*
Prática de exercício											
Sim	307 5	42,7	21,0	2,9	8,4	7,7	19,7	8,2	22,1	10,0	
Não	411 9	57,3	17,7	3,2	9,9	7,8	18,5	9,1	22,4	11,3	0,004*
Uso de laxantes											
Não	636 2	88,4	17,6	3,3	9,6	7,2	19,2	7,6	24,2	11,4	<0,001*
Sim	832	11,6	30,4	1,8	6,7	12,3	17,7	17,2	7,8	6,1	
Uso de pílulas para emagrecer											
Não	689 1	95,8	18,9	3,0	9,4	7,7	19,4	8,7	22,1	10,8	<0,001*
Sim	303	4,2	23,8	5,3	5,9	8,9	11,2	9,2	26,1	9,6	

Fonte: Construção dos autores.

Os resultados encontrados mostram que as associações entre as áreas demonstram desequilíbrios na prevalência em quase todas as áreas frente às classificações do IMC, por vezes nas posições extremas dos níveis. Evidenciam-se prevalências significativas entre o peso ideal com ligeira tendência a sobrepeso e obesidade I entre os participantes da pesquisa de todas as áreas reunidas. Na análise por áreas, os estudantes das Ciências Sociais apresentam um perfil de anormalidade do peso, colocando-se em primeiro lugar nas classificações de magreza por um lado e, por outro, saindo da condição de normalidade para acima do peso. Quanto aos estudantes da área de Ciências da Saúde, eles apresentam-se em condições de prevalência da obesidade I e obesidade III, sendo interrompido no índice de



obesidade II apenas pelos estudantes das Engenharias. Em relação ao peso adequado, a maior prevalência se encontra nas áreas de Ciências Sociais, da Saúde e Engenharias. Quanto ao extremo da obesidade, chama a atenção aos percentuais de estudantes da área de Ciências da Saúde, seguido das Engenharias.

As condições dos achados revelam similaridades com outros estudos evidenciados em outras realidades do Brasil, onde se constata que entre estudantes universitários o sobrepeso e a obesidade são mais prevalentes no sexo masculino quando comparado ao feminino, com idade entre 20 e 24 anos, casados (SILVA et al., 2011; FARIA FILHO, 2020; SOUSA, 2014; DE SOUSA; BARBOSA, 2017). Entre as mulheres, a maior escolaridade se parece como protetora de prevalência de sobrepeso e obesidade (SOUSA, 2014), esta tendência se mostra nos estudos com mulheres das capitais brasileiras, com 12 anos, ou mais, de escolaridade (BRASIL, 2020).

Na análise por área, com população acadêmica de universidades federais brasileiras, no nordeste, um estudo com Humanas, Agrárias, Saúde, Ciências e Tecnologia, o perfil lipídico masculino apresentou maiores índices (colesterol total, LDL-c e triglicerídeos) do que o feminino (WAGNER et al., 2013). Enquanto que no sudeste, entre estudantes de Humanas, Exatas ou Biológicas, aqueles de Exatas se sobressaem sobre as demais no aspecto da circunferência da cintura, pressão arterial sistólica e diastólica superiores (GASPAROTTO et al., 2013). Contudo, um estudo encontrou prevalência de sobrepeso/obesidade em maioria feminina das áreas da Saúde, Exatas e Humanas (PONTE et al., 2019).

Entre cursos, observa-se a continuidade na tendência. Por exemplo, constata-se o excesso de peso em estudantes de Recursos Humanos e Administração quando comparados aos de Educação Física, Direito, Logística e Engenharia (MORI et al., 2017). Em outro estudo, estudantes de Educação Física fazem mais atividade física comparada com outros estudantes da área da saúde (Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia e Nutrição) (SOUZA et al., 2015).

Em outras partes do mundo, ocorre situação semelhante. Na Arábia Saudita, exemplificativamente, estudantes universitários se encontram em condições semelhantes ao do achado na UFMT, em que a prevalência de sobrepeso é de 20,4% e de obesidade de 14,9% (SYED et al., 2020). Enquanto isso, na China, o predomínio de sobrepeso e obesidade também foi observado com maiores escores em estudantes do sexo masculino (CHEN et al., 2020). Em Gana, os dados se alinham aos nossos achados com índices significativos para sobrepeso e obesidade entre universitários (OFORI; ANGMORTERH, 2019). Neste ínterim, na



Noruega, aumentaram os índices de excesso de peso num período de oito anos, sendo acelerado nos últimos quatro (GRASDALSMOEN et al., 2019), o que corrobora uma tendência mundial de sobrepeso entre estudantes universitários.

Em relação à percepção do peso, existe prevalência na maioria dos graduandos de todas as áreas na classificação levemente acima ou abaixo do peso, seguido de no peso certo. Isto demonstra ligeira inversão em relação ao peso normal detectado no IMC. Percebe-se que os estudantes demonstram insegurança quanto à sua condição real de peso, subestimando ou superestimando-o. A área de Ciências da Saúde foi aquela em que os estudantes se percebem com peso normal quando seus resultados do IMC demonstram que estão com obesidade. A área de Ciências Sociais demonstra que há uma relação direta de predominância entre a percepção de peso e a condição apresentada no IMC para os níveis de magreza, mas inversamente proporcional para a obesidade relacionada ao IMC. Nas demais áreas, a percepção maior é de que os estudantes se encontram na condição de peso certo, com exceção da área de Ciências Humanas, que se colocam nos extremos da magreza ou obesidade.

As distorções de autoimagem também foi detectada em um estudo realizado nos Estados Unidos (ROMANO; HAYNES; ROBINSON, 2018) em que os participantes, apesar de se encontrarem com peso normal, demonstraram preocupações com o estigma de peso, enquanto que na Comunidade Autônoma Basca (Espanha) as diferenças neste sentido foi mais autorreferida por acadêmicos do sexo feminino (SÁEZ; SOLABARRIETA; RUBIO, 2020). No Brasil, especificamente na UFMT, um estudo de conclusão de curso encontrou associações entre autopercepção negativa da saúde com a insatisfação da imagem corporal que está relacionada a fatores como sexo e excesso de peso (FORMIGHIERI, 2019). Em um estado da região sul brasileira, as mulheres de um curso de licenciatura em Educação Física são mais prevalentes (LIMA et al., 2020), enquanto que no nordeste brasileiro a prevalência da autopercepção da imagem corporal se associa ao sobrepeso, entre outros fatores (PONTE et al., 2019). Na Tailândia, as mulheres também tendem a se perceber erroneamente sobre sobrepeso mais do que os homens, sendo que estes se percebem abaixo do peso (SIRIRASSAMEE; PHOOLSAWAT; LIMKHUNTHAMMO, 2018), demonstrando que talvez se trate de um problema relacionado à idade e à condição universitária.

A autoavaliação dos estudantes quanto ao peso e a sua percepção leva o indivíduo a tomar, ou não, algumas medidas. A maioria de graduandos da área de Ciências



Sociais tem superioridade na atitude de querer perder ou ganhar peso, seguido de não fazer nada.

Os estudantes da área de Ciências da Saúde que querem manter peso, ou não, se vêm na necessidade de alterar a sua condição, enquanto estudantes das Engenharias não querem fazer nada ou querem perder ou ganhar peso. A contradição existente na área da Saúde reside no fato de que o IMC apontou para uma condição de obesidade e os estudantes declaram que não estão fazendo nada ou querem manter o peso.

É importante retomar o que foi dito anteriormente quanto aos cuidados que precisam ser tomados por uma avaliação indireta da condição de peso de indivíduos, porque a condição de obesidade tirada pelo peso atual do sujeito pode ser uma resposta ao aumento do peso muscular e não de gordura. Talvez esta observação possa justificar o fato dos participantes da atual pesquisa, especialmente da área de Saúde, declararem pouca preocupação com a perda de peso. Um estudo, realizado com população polonesa pelo período de 50 anos, demonstrou que os universitários atualmente são mais altos e mais pesados do que os seus colegas de décadas anteriores, mas o IMC permaneceu dentro das faixas de referências (KALKA; PASTUSZAK; BUŚKO, 2019).

Em relação ao uso de dieta para perder peso, como também da prática de exercícios com intenção de controlar o peso corporal, existe superioridade entre fazer dieta em todas as áreas pesquisadas na UFMT. Novamente na área de Ciências Sociais se percebe uma divisão entre fazer e não fazer dieta, sendo maior do que nas demais áreas, seguido da área da Saúde e das Engenharias.

Quanto ao uso de laxantes visando perder peso, existe predominância quanto ao não uso deste mecanismo entre as áreas. Preocupa a área da Saúde cujos percentuais de seus alunos se associam ao uso do laxante. Os estudantes da área de Ciências Sociais, seguido das Engenharias, são aqueles que menos fazem uso destas substâncias.

Por fim, quanto ao uso de pílulas para emagrecer, foram observadas associações entre os estudantes das áreas de Ciências Sociais, em seguida também os da Saúde.

Na Malásia, estudantes de enfermagem que tiveram percepção correta do peso corporal também foram menos propensos a se envolver na prática de perda de peso, sendo que fazem restrição alimentar e praticam exercícios físicos para reduzir peso, sendo um pequeno grupo que se envolvem em práticas não saudáveis (BADRIN; DAUD; ISMAIL, 2018).



As limitações de estudos transversais, quando realizados através de inquéritos autorreferidos e padronizados, não permite análises subsequentes quanto a fatores que são evidenciados durante o tratamento, como, por exemplo, as comparações por área de diferentes territórios do estado pesquisado. Contudo, o potencial do estudo se mostra exatamente por comparar estas distintas realidades, mesmo necessitando de demais estudos posteriores, bem como no quantitativo de amostra da pesquisa.

CONCLUSÕES

O estudo mostra que o perfil do comportamento de risco do estudante universitário da UFMT, relacionado à saúde e confrontado com a condição de sobrepeso e obesidade, revela uma maioria de participantes do sexo feminino na faixa etária entre 16 a 25 anos, da modalidade de bacharelado, com maioria nos momentos iniciais de suas graduações.

As associações entre as áreas demonstram que há desequilíbrios na prevalência em quase todas as áreas frente às classificações do IMC, por vezes, nas posições extremas dos níveis, numa condição também percebida em outras realidades do país e do exterior.

Os estudantes demonstram distorções entre o IMC que realmente têm com a auto percepção do peso, subestimando ou superestimando-o, especialmente nas áreas de Ciências da Saúde e Ciências Sociais. Neste sentido, os estudantes da área da Saúde assumem que preferem manter o peso talvez por reconhecerem que este índice não indica condição de gordura corporal e sim de aumento de massa magra.

Os estudantes da UFMT fazem dieta e exercícios para manter o peso na grande maioria das áreas, sendo que se percebe divisão entre fazer e não fazer dieta em Ciências Sociais, Saúde e Engenharias.

As demais medidas tomadas para se manter dentro de padrões estabelecidos para a manutenção da saúde da população universitária através do peso correto encontram predominância no uso de laxantes em estudantes da área da Saúde.

Fica evidente a necessidade de se estabelecer políticas internas de atendimento e monitoramento do estudante da Universidade Federal de Mato Grosso com vistas à manutenção dos índices preconizados pelos organismos internacionais, como também do Ministério da Saúde brasileiro para a população jovem universitária.



REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABULA, Kahar e colaboradores. Does knowledge of physical activity recommendations increase physical activity among chinese college students? Empirical investigations based on the transtheoretical model. **Journal of sport and health science**, v. 7, n. 1, p. 77-82, 2016.

ALVARENGA, Marle dos Santos; SCAGLIUSI, Fernanda Baeza; PHILIPP, Sonia Tucunduva. Comportamento de risco para transtorno alimentar em universitárias. **Revista de psiquiatria clinica**, v. 38, n. 1, p. 3-7, 2011.

ALZAMIL, Hana A. e colaboradores. A Profile of physical activity, sedentary behaviors, sleep, and dietary habits of saudi college female students. **Journal of family and community medicine**, v. 26, n. 1, p. 1-4, 2019.

ARSANDAUX, Julie e colaboradores. Health risk behaviors and self-esteem among college students: systematic review of quantitative studies. **International journal of behavioral medicine**, v. 27, n. 2, p. 142-159, 2020.

BADRIN, Salziyan; DAUD, Norwati; ISMAIL, Shaiful Bahari. Body weight perception and weight loss practices among private college students in Kelantan state, Malaysia. **Korean journal of family medicine**, v. 39, n. 6, p. 355-359, 2018.

BAIG, Mukhtiar e colaboradores. Prevalence of obesity and hypertension among university students' and their knowledge and attitude towards risk factors of cardiovascular disease (CVD) in Jeddah, Saudi Arabia. **Pakistan journal of medical sciences**, v. 31, n. 4, p. 816-820, 2015.

BRASIL. **I Levantamento nacional sobre o uso de álcool, tabaco e outras drogas entre universitários das 27 capitais brasileiras**. Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo - USP e SENAD. Secretaria Nacional de Políticas sobre Drogas: Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Vigitel Brasil 2019: Vigilância de fatores de risco e proteção para doenças crônicas por inquérito telefônico**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/vigitel_brasil_2019_vigilancia_fatores_risco.pdf>. Acesso em 21 de fevereiro de 2021.

CHEN, Xiaobin e colaboradores. The association between BMI and health-related physical fitness among chinese college students: a cross-sectional study. **BMC Public Health**, v. 20, n. 444, p. 1-7, abr., 2020.

COHEN, Emmanuel e colaboradores. Development and validation of the body size scale for assessing body weight perception in african populations. **Plos one**, v. 10, n. 11, 2015.

CARVALHO, Carolina Abreu e colaboradores. The association between cardiovascular risk factors and anthropometric obesity indicators in university students in São Luís in the state of Maranhão, Brazil. **Ciência e saúde coletiva**, v. 20, n. 2, p. 479-490, 2015.



FARIA FILHO, Humberto Carlos de. **Prevalência de sobrepeso e obesidade e fatores associados em universitários da área da saúde no centro-oeste brasileiro**. 2020. 114f. Dissertação (Mestrado em Saúde Coletiva). Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, RS, 2020.

FORMIGHIERI, Kelly Cristina. **Autopercepção do estado de saúde e imagem corporal entre estudantes universitários**. 2019. 46f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Nutrição). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2019.

FRANCA, Carolina da; COLARES, Viviane. Validação do national college health risk behavior survey para utilização com universitários brasileiros. **Ciência & saúde coletiva**, v. 15, n. supl. 1, p. 1209-1215, jun., 2010.

FUNDAÇÃO COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Tabela áreas do conhecimento**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/TabelaAreasConhecimento_072012_atualizada_2017_v2.pdf>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

GASPAROTTO, Guilherme S. e colaboradores. Fatores de risco cardiovascular em universitários: comparação entre sexos, períodos de graduação e áreas de estudo. **Medicina**, v. 46, n. 2, p. 154, 2013.

GRASDALSMOEN, Michael e colaboradores. Physical exercise and body-mass index in young adults: A national survey of norwegian university students. **BMC Public Health**, v. 19, n. 1, p. 1-9, out., 2019.

GRECCO, Mirele Savegnago Mialich. **Validação de índice de massa corporal (IMC) ajustado pela massa gorda obtido por impedância bioelétrica**. 2012. 175f. Tese (Doutorado em Clínica Médica). Universidade de São Paulo, Ribeirão Preto, SP, 2012.

KALKA, Ewa; PASTUSZAK, Anna; BUŚKO, Krzysztof. Secular trends in body height, body weight, BMI and fat percentage in polish university students in a period of 50 years. **Plos one**, v. 14, n. 8, p. 1-12, ago., 2019.

KEMMLER, Wolfgang e colaboradores. Impact of exercise changes on body composition during the college years - a five year randomized controlled study. **BMC public health**, v. 16, n. 50, p. 1-9, 2016.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. **Sinopse estatística educação superior 2019**. Brasília, DF: Inep, 2020. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

LEE, Ji Eun e colaboradores. Dietary pattern classifications with nutrient intake and health-risk factors in korean men. **Nutrition**, v. 27, n. 1, p. 26-33, 2011.



LIMA, Flávia Évelin Bandeira e colaboradores. Percepção da imagem corporal em universitários de educação física. **Revista brasileira de obesidade, nutrição e emagrecimento**, v. 14, n. 87, p. 608-616, 2020.

LOFRANO-PRADO, Mara Cristina e colaboradores. Eating disorders and body image dissatisfaction among college students. **ConScientiae saúde**, v. 14, n. 3, p. 355-362, 2016.

MARQUES, Andréa; BARBOSA, Marileisa; GUEDES, Dartagnan. Exercise and fruit/vegetable intake in a sample of brazilian university students: association with nutritional status. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 22, n. 2, p. 165-175, 2017.

MORI, Claudia Oliveira e colaboradores. Excesso de peso em universitários: estudo comparativo entre acadêmicos de diferentes cursos e sexos. **Revista brasileira de obesidade, nutrição e emagrecimento**, v. 2, n. 11, p. 717-721, 2017.

NASCIMENTO, Tiago; ALVES, Felipe; SOUZA, Evanice. Barreiras percebidas para a prática de atividade física em universitários da área da saúde de uma instituição de ensino superior da cidade de Fortaleza, Brasil. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 22, n. 2, p. 137-146, 2017.

OFORI, Eric Kwasi; ANGMORTERH, Seth Kwadjo. Relationship between physical activity, body mass index (BMI) and lipid profile of students in Ghana. **Pan african medical journal**, v. 33, n. 30, p. 1-8, 2019.

OLFERT, Melissa D. e colaboradores. Sex differences in lifestyle behaviors among U.S. college freshmen. **International journal of environmental research and public health**, v. 16, n. 3, p. 482, 2019.

OLIVEIRA, Lucivalda Pereira Magalhães de e colaboradores. Índice de massa corporal obtido por medidas autorreferidas para a classificação do estado antropométrico de adultos: estudo de validação com residentes no município de Salvador, estado da Bahia, Brasil. **Epidemiologia e serviços de saúde**, v. 21, n. 2, p. 325-332, 2012.

OLIVEIRA, Luanna de Abreu de e colaboradores. Estresse nos acadêmicos de enfermagem de uma universidade pública. **Arquivos de ciências da saúde**, v. 21, n. 2, p. 118-123, abr./ jun., 2014.

ORGANIZACIÓN MUNDIAL DE LA SALUD. **Atividade física**. 2020. Disponível em: <<https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/physical-activity>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

PEDROSA, Adriano Antonio da Silva e colaboradores. Consumo de álcool entre estudantes universitários. **Caderno de saúde pública**, v. 27, n. 8, p. 1611-1621, 2011.

PLOTNIKOFF, Ronald C. e colaboradores. Effectiveness of interventions targeting physical activity, nutrition and healthy weight for university and college students: a systematic review



and meta-analysis. **International journal of behavioral nutrition and physical activity**, v. 12, n. 45, p. 1-10, 2015.

PONTE, Michelle Alves Vasconcelos e colaboradores. Autoimagem corporal e prevalência de sobrepeso e obesidade em estudantes universitários. **Revista brasileira em promoção da saúde**, v. 32, n. 8510, p. 1–11, 2019.

ROMANO, Eugenia; HAYNES, Ashleigh; ROBINSON, Eric. Weight perception, weight stigma concerns, and overeating. **Obesity**, v. 26, n. 8, p. 1365-1371, 2018.

SÁEZ, Iker; SOLABARRIETA, Josu; RUBIO, Isabel. Physical self-concept, gender, and physical condition of bizkaia university students. **International Journal of environmental research and public health**, v. 17, n. 14, p. 1-10, 2020.

SANTOS, Tiago e colaboradores. Atividade física em acadêmicos de educação física: um estudo longitudinal. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 22, n. 1, p. 76-84, 2017.

SILVA, Diego Augusto Santos e colaboradores. Associação do sobrepeso com variáveis sócio-demográficas e estilo de vida em universitários. **Ciência & saúde coletiva**, v. 16, n. 11, p. 4473-4479, 2011.

SIRIRASSAMEE, Tawima; PHOOLSAWAT, Sasiwan; LIMKHUNTHAMMO, Supakorn. Relationship between body weight perception and weight-related behaviours. **Journal of international medical research**, v. 46, n. 9, p. 3796-3808, 2018.

SOUSA, Thiago Ferreira de. **Sobrepeso e obesidade em estudantes universitários: prevalência e fatores associados em inquéritos repetidos**. 2014. 138f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2014.

SOUZA, Ivo e colaboradores. Níveis de atividade física e estágios de mudança de comportamento de universitários da área de saúde TT - level of physical activity and behavior change stages among undergraduate students of health sciences. **Revista brasileira de atividade física & saúde**, v. 20, n. 6, p. 608-617, 2015.

SYED, Nabeel Kashan e colaboradores. The association of dietary behaviors and practices with overweight and obesity parameters among Saudi university students. **Plos one**, v. 15, n. 10, p. 1-15, set., 2020.

TURI, Bruna Camilo e colaboradores. Low levels of physical activity and metabolic syndrome: cross-sectional study in the brazilian public health system. **Ciência & saúde coletiva**, v. 21, n. 4, p. 1043-1050, 2016.

WAGNER, Roberto e colaboradores. Análise do perfil lipídico de uma população de estudantes universitários. **Revista latino-americana de enfermagem**, v. 21, n. 5, p. 1-8, 2013.



WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Global action plan for the prevention and control of noncommunicable diseases 2013-2020**. Who library cataloguing-in-publication data. Geneva, Swiss, 2013. Disponível em: <<https://www.who.int/publications/i/item/9789241506236>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **World health statistics 2020**: monitoring health for the SDGs, sustainable development goals. v. 1. Geneva, Swiss, 2020. Disponível em: <<https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/311696/WHO-DAD-2019.1-eng.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION **Prevalência de atividade física insuficiente entre adultos com 18 anos ou mais (estimativa padronizada por idade) (%)**. 2021. Disponível em: <<https://bit.ly/2YnTBqQ>>. Acesso em 20 de fevereiro de 2021.

Dados do primeiro autor:

Email: tomires10@gmail.com

Endereço: Rua 235, quadra 80, n. 35, setor II, Bairro Tijucal, Cuiabá, MT, CEP: 78088-280, Brasil.

Recebido em: 02/03/2021

Aprovado em: 26/10/2021

Como citar este artigo:


LOPES, Tomires Campos; CAMPOS, Thamires Silva. Autopercepção e atitudes de estudantes da UFMT quanto ao peso e à imagem corporal. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 70-85, jan./abr., 2022.


EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA REDE FEDERAL EM TEMPOS PÓS-PÂNDEMICOS E DE REFORMAS NEOLIBERAIS

SCHOOL PHYSICAL EDUCATION IN THE FEDERAL NETWORK IN POST-PANDEMIC TIMES AND NEOLIBERAL REFORMS

LA EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR EN LA RED FEDERAL EN TIEMPOS POST PANDEMIA Y REFORMAS NEOLIBERALES


Daniel Teixeira Maldonado


<https://orcid.org/0000-0002-0420-6490> 

<http://lattes.cnpq.br/5911977104843227> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo (Jacareí, SP – Brasil)
danielmaldonado@yahoo.com.br

Larissa Beraldo Kawashima

<https://orcid.org/0000-0002-2613-9647> 

<http://lattes.cnpq.br/7049292211666474> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)
larissa.kawashima@ifmt.edu.br

Resumo

Este texto tem o objetivo de analisar experiências político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física Escolar durante a pandemia e reformas educativas neoliberais em escolas da rede federal, na perspectiva de refletir sobre o que podemos aprender com esses projetos educativos ao final desse momento de ensino remoto emergencial e Ensino Médio reformado. Foram selecionados 15 textos publicados no ano de 2021, para a análise temática, que foram divididos em três temas: problematização da saúde de forma ampliada; diversidade cultural das práticas corporais; e tematização de diversificadas manifestações da cultura corporal com múltiplas atividades de ensino. As experiências destacadas indicaram avanços em relação ao ensino do componente curricular, evidenciando a superação não apenas dos conhecimentos centrados no "saber fazer", mas apontando para o aprofundamento da relação entre as práticas corporais e os temas de relevância social. Defendemos essa realidade como função social do componente curricular no pós-pandemia.

Palavras-chave: Ensino Remoto; Pós-Pandemia; Educação Física; Ensino Médio.

Abstract

This text aims to analyze political-pedagogical experiences carried out in School Physical Education classes during the pandemic and neoliberal educational reforms in federal schools, with a view to reflecting on what we can learn from these educational projects at the end of this teaching moment. emergency remote and reformed high school. Fifteen texts published in 2021 were selected for thematic analysis, which were divided into three themes: problematization of health in an expanded way; cultural diversity of bodily practices; and thematization of diverse manifestations of body culture with multiple teaching activities. The highlighted experiences indicated advances in relation to the teaching of the curricular component, evidencing the overcoming not only of knowledge centered on "know-how", but pointing to the deepening of the relationship between body practices and themes of social relevance. We defend this reality as a social function of the curricular component in the post-pandemic.

Keywords: Remote Teaching; Post-Pandemic; Physical Education; High School.

Resumen

Este texto tiene como objetivo analizar las experiencias político-pedagógicas realizadas en las clases de Educación Física durante la pandemia y las reformas educativas neoliberales en las escuelas federales, con miras a reflexionar sobre lo que podemos aprender de estos proyectos educativos al final de este momento de enseñanza a distancia de emergencia. y bachillerato reformado. Quince textos publicados en 2021 fueron seleccionados para el análisis



temático, que fueron divididos en tres temas: problematización de la salud de forma ampliada; diversidad cultural de prácticas corporales; y tematización de diversas manifestaciones de la cultura corporal con múltiples actividades didácticas. Las experiencias destacadas indicaron avances en relación a la enseñanza del componente curricular, evidenciando la superación no sólo de saberes centrados en el "saber hacer", sino apuntando a la profundización de la relación entre prácticas corporales y temas de relevancia social. Defendemos esta realidad como una función social del componente curricular en la pospandemia.

Palabras clave: Enseñanza a Distancia; Pospandemia; Educación Física; Escuela Secundaria.

INTRODUÇÃO

Desde o início da pandemia de COVID-19 no Brasil, a maioria das redes de ensino do território nacional passou por um período com aulas remotas. Em cada contexto educacional, professores(as) e estudantes organizaram projetos educativos de formas diferentes. Além disso, sabemos das dificuldades que muitos docentes e discentes tiveram com a utilização das tecnologias educacionais para organizar e participar das aulas remotas, seja por conta das limitações de acesso devido a questões financeiras ou pela forma abrupta de transposição do ensino presencial para o remoto, sem o devido processo de formação continuada que deveria ter ocorrido.

Especificamente sobre as aulas de Educação Física Escolar, esse debate foi intenso nos últimos dois anos, principalmente pelo "caráter essencialmente prático" do componente curricular, que ainda continua sendo defendido por educadores(as) e pesquisadores(as) da área. Em contrapartida, a literatura especializada produziu reflexões importantes e pertinentes para se pensar sobre a função social da Educação Física na Educação Básica.

Destacamos os estudos de Belmonte e colaboradores (2020) que compreenderam o panorama, desafios e enfrentamentos curriculares da Educação Física em escolas do Rio Grande do Sul, Godoi e colaboradores (2021) que problematizaram as reinvenções que os(as) docentes realizaram em suas práticas político-pedagógicas nesse período na rede pública de Cuiabá, MT e Miragem e Almeida (2021) que refletiram sobre as potencialidades e limitações da Educação Física no ensino remoto em tempos de pandemia na efetivação de uma práxis pedagógica em que os(as) docentes são considerados atores do processo educativo.

Nesse bojo, docentes de Educação Física passaram a publicar experiências pedagógicas críticas e reflexivas realizadas nesse contexto histórico. Oliveira e Mendes (2021) produziram *podcasts* sobre a temática de racismo no esporte com estudantes do Ensino Fundamental em uma escola do interior de Minas Gerais, França e Gomes (2021) problematizaram os jogos e brincadeiras tradicionais em uma escola de Juiz de Fora, MG e



Bonfietti e Prodócimo (2021) narraram uma experiência político-pedagógica que se contrapõe ao ensino bancário e padronizador, que tomou conta de muitas redes de ensino durante esse período de isolamento social nas aulas de Educação Física em uma escola pública do interior de São Paulo.

Destarte, um conjunto de reformas educativas neoliberais se intensificaram nesse momento de pandemia (LIMA; HYPOLITO, 2019; MOTTA; FRIGOTTO, 2017; OLIVEIRA, 2020), atingindo principalmente os currículos do Ensino Médio brasileiro, onde atuam os professores e as professoras das escolas que fazem parte da rede federal.

Assim, surge a pergunta que embasou a produção desse artigo: como foram organizadas as aulas de Educação Física nas escolas da rede federal de ensino em tempos de pandemia e de reformas neoliberais? O que podemos aprender com essas experiências para o momento em que as atividades de ensino voltarem a ser presenciais?

O objetivo desse estudo foi analisar experiências político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física Escolar durante a pandemia e reformas educativas neoliberais em escolas da rede federal, na perspectiva de refletir sobre o que podemos aprender com esses projetos educativos ao final desse momento de ensino remoto emergencial e Ensino Médio reformado.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Foram selecionados 15 textos, sendo 10 deles capítulos de livros, que foram encontrados em duas obras que versavam especificamente sobre a Educação Física na rede federal (Educação física no ensino médio integrado da rede federal: compartilhando experiências; e A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia) e cinco artigos científicos, publicados no ano de 2021, em cinco periódicos (Motrivivência, Temas em educação física escolar, Caderno de educação física e esporte, Revista de educação física, saúde e esporte e Saúde e sociedade). Todos os artigos disponibilizados em 2021 pelas respectivas revistas foram analisados. Elas foram escolhidas pela característica de disseminar conhecimentos relacionados com relatos de experiência. Também foi realizada a análise nos Cadernos de Formação RBCE, mas nenhum texto com essa característica foi encontrado.



Todo o material empírico foi formado por projetos político-pedagógicos realizados nas aulas de Educação Física no Ensino Médio durante o ensino remoto nas escolas da rede federal, com a perspectiva de superar o paradigma biologizante e mecanicista que se fortaleceu em muitos contextos educacionais durante a pandemia.

Utilizamos as seis fases da análise temática nessa pesquisa, como sugerido por Braun e Clarke (2006), para analisar o material empírico. Na fase 1, passamos a nos familiarizar com os dados, mergulhando no material com a intencionalidade de alcançar com profundidade e amplitude o conteúdo. Na fase 2, produzimos códigos iniciais a partir dos dados. Foi por meio desses códigos que identificamos temas relacionados com as experiências político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física na rede federal em tempos de pandemia e reformas educativas neoliberais. Ao iniciar a construção dos temas, entramos na fase 3 da análise temática, que se efetivou quando todos os códigos foram codificados e agrupados no conjunto dos dados. Durante a fase 4, revisamos os temas e os extratos codificados, produzindo um refinamento da análise temática. Assim, entramos na fase 5 com a definição e denominação de três tópicos para a discussão, sendo eles: a problematização da saúde de forma ampliada; a questão da diversidade cultural das danças, esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras; e a tematização de práticas corporais, possibilitando vivências e reflexões para conhecer, de forma mais aprofundada, sobre essas manifestações culturais.

EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR NA PANDEMIA EM ESCOLAS DA REDE FEDERAL

O primeiro tema identificado sobre as experiências político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física em escolas da rede federal foi a problematização da saúde de forma ampliada, sendo realizadas em cinco projetos de ensino, que serão descritos a seguir.

Maldonado e Razzé (2021) apresentaram dois relatos de experiências que foram vivenciados por um professor e uma professora de Educação Física que lecionam no campus São Paulo do Instituto Federal. Tais projetos educativos foram efetivados no primeiro semestre de 2020 e que, por conta da pandemia que se instalou no Brasil nesse período, tiveram que ser realizados de forma remota. A promoção da saúde, a integração curricular e o trabalho como princípio educativo foram os principais temas abordados nas aulas, que foram organizadas na perspectiva de fortalecer a importância do componente curricular para a formação integral, humana e crítica dos(das) jovens. Nesse contexto, saberes relacionados aos aspectos políticos, econômicos e sociais sobre a qualidade de vida da população foram



problematizados com os(as) estudantes em um projeto, enquanto no outro os alunos e as alunas produziram aplicativos sobre temas que se relacionavam com as práticas corporais, o corpo e a saúde.

Ramos (2021) relatou um projeto pedagógico que teve por objetivo mostrar como foi desenvolvida a disciplina Educação Física para o segundo ano dos cursos técnicos em Administração, Agropecuária, Informática e Manutenção Automotiva integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Minas Gerais, campus Bambuí, no período de agosto de 2020 a abril de 2021, em aulas remotas. Para problematizar de forma crítica e ampliada a temática da saúde, a professora abordou com os(as) jovens diversos saberes relacionados com a qualidade de vida, nutrição e gasto energético, saúde mental e lazer, autoestima e autoconfiança corporal, a utilização de anabolizantes no mundo esportivo e a relação das práticas corporais com a sociedade, enfatizando problemáticas sobre a inclusão de pessoas com deficiência nas modalidades esportivas e a discriminação existente entre as pessoas que vivenciam os gestos das manifestações da cultura corporal.

Araújo e Maldonado (2021) apresentaram uma experiência que teve como objetivo problematizar temas relacionados com a saúde nas aulas de Educação Física com uma turma de 2º ano do curso de Eletrônica integrado ao Ensino Médio, no primeiro semestre de 2021, durante o ensino remoto emergencial, no campus São Paulo do Instituto Federal. A partir da produção pautada nas Ciências Humanas, foram debatidos com os(as) discentes artigos científicos que abordavam três temas geradores, tais como “corpo, saúde e padrões de beleza”, “esporte, atividade física e saúde” e “saúde, condições socioeconômicas, envelhecimento e diversidade”, rompendo a relação mecanicista entre exercício e qualidade de vida, que aposta em uma visão ingênua que melhorar a aptidão física dos jovens e ensinar temas relacionados com uma suposta alimentação saudável seria a função social do componente curricular na Educação Básica. A autora e o autor evidenciaram que esse projeto educativo problematizou uma ecologia de saberes contra hegemônicos sobre a saúde, na intencionalidade de ampliar a leitura de mundo dos(das) estudantes, buscar a sua conscientização e a formação da cidadania em tempos líquidos, de avanço das políticas neoliberais e da individualização da vida.

Silva, Germano e Meneses (2021) publicaram um relato de experiência de professores do Colégio Pedro II, instituição Federal localizada no Rio de Janeiro, no ano letivo de 2020, que teve como objetivo descrever a abordagem do tema “saúde ampliada” nas aulas



de Educação Física escolar do Ensino Médio de forma remota, dentro de um contexto pandêmico. Durante o projeto educativo, buscou-se utilizar de diferentes propostas didáticas, aproximadas da realidade do(a) estudante, desconstruindo o conceito de saúde como ausência de doenças. Nesse contexto, temas como “corpo, saúde e estética”, “estética, gordofobia e saúde”, “saúde e racismo”, e “saúde mental e práticas holísticas” foram problematizados com os(as) jovens, considerando tanto a dimensão subjetiva dos sujeitos quanto a importância dos fatores socioambientais relacionadas com o tema da saúde.

Godoi, Novelli e Kawashima (2021) dissertaram sobre um projeto educativo desenvolvido com turmas do 1º ano do Ensino Médio integrado ao curso técnico em Eventos, do Instituto Federal de Mato Grosso no âmbito da disciplina Educação Física, durante a pandemia da COVID-19. As atividades de ensino propostas estavam relacionadas com a pergunta “O que podem os corpos em tempos de pandemia?” e se inspirou nos estudos culturais e no multiculturalismo, abordando os seguintes temas: conceitos de saúde; dicas para manter a saúde física e mental durante a pandemia; vulnerabilidades de indígenas, negros, mulheres e população LGBTQIA+ na pandemia e imagem corporal. Ao finalizar as aulas, o autor e as autoras concluíram que o projeto abordou temas sociais relevantes, promoveu uma maior utilização das tecnologias digitais no processo de ensino-aprendizagem, bem como estimulou a produção cultural dos(das) estudantes.

Destacamos que as atividades de ensino relatadas nas experiências descritas anteriormente, problematizaram saberes sobre a saúde e qualidade de vida da população, durante um período pandêmico, superando o paradigma da aptidão física, em que as aulas do componente curricular possuem como função social melhorar as capacidades físicas e neuromotoras dos(das) educandos(as). Além disso, o ensino técnico-instrumental tão mencionado nesse momento histórico, em que os(as) estudantes copiam os movimentos realizados pelo(a) docente na tela do computador, passou longe de ser efetivado.

Autoras e autores como Carvalho (2005), Soares (2012) e Daolio (2015) mostraram que, por conta do aporte teórico das Ciências Naturais, os currículos da Educação Física Escolar costumam organizar os saberes que serão desenvolvidos com os(as) estudantes de acordo com as características biológicas humanas ou nas fases do desenvolvimento motor, reduzindo o processo saúde-doença a uma relação causal determinada biologicamente, que desconsidera a história da sociedade, e que tende a responsabilizar, única e exclusivamente, o indivíduo pela sua condição de vida, reproduzindo os ditames das sociedades capitalistas.



Ampliando esse debate, Araújo e colaboradores (2020) explicam essa realidade mencionando que a Educação Física buscou legitimidade social demonstrando cientificamente a sua importância para a saúde da população, vinculando um forte discurso que o exercício físico precisa ser considerado um dos remédios mais eficazes contra toda e qualquer forma de doença, colocando em evidência uma visão epistemológica normativa de saúde e qualidade de vida.

Em diálogo com Mantovani, Maldonado e Freire (2021), ressaltamos que o foco dos estudos sobre saúde na Educação Física Escolar esteve, por muito tempo, nos conhecimentos relacionados com as implicações biológicas do exercício físico, reforçando uma visão reducionista e instrumental dessa temática, na qual as aulas do componente curricular são utilizadas para desenvolver a aptidão física e um padrão de vida saudável nos(as) alunos(as). Todavia, uma visão mais ampliada sobre esse tema começa a surgir na literatura da área e a se concretizar na escola, como nas experiências realizadas na rede federal de ensino durante a pandemia, possibilitando que os professores e as professoras reflitam sobre formas de problematizar a temática a partir da fundamentação teórica produzida pela promoção da saúde.

Indo ao encontro da defesa realizada por Bonetto (2020), enfatizamos que abordar a saúde nas aulas de Educação Física significa também problematizar a temática a partir dos olhos de quem foi colonizado, dos olhos periféricos, olhos queer, trans, negros, imigrantes, indígenas, bem como de todos aqueles e aquelas que em nenhum momento foram incluídos no debate tradicional da saúde pública. Dessa forma, conseguimos observar esse avanço epistemológico nos projetos educativos organizados pelos professores e pelas professoras do componente curricular que lecionam na rede federal de ensino.

Outra questão que nos chama a atenção é que os marcadores sociais de classe, gênero e raça que atravessam a sociedade contemporânea apareceram de forma consistente nas reflexões sobre saúde organizadas nessas experiências, reforçando que a cultura das práticas corporais se tornou o objeto de estudo da área de Educação Física Escolar, aproximando esses projetos educativos dos fundamentos epistemológicos dos currículos críticos (CASTELLANI FILHO et al., 2009; KUNZ, 2004) e pós-críticos (NEIRA, 2018a) do componente curricular.

Nesse contexto, surge a segunda temática muito debatida nas aulas de Educação Física em tempos pandêmicos nas escolas da rede federal. A questão da diversidade cultural



das danças, esportes, ginásticas, lutas, jogos e brincadeiras foi intensamente problematizada nessas práticas corporais, como podemos observar nos relatos descritos a partir desse momento.

Sá (2021) descreveu uma experiência de ensino com seis turmas do primeiro ano do Ensino Médio integrado, desenvolvida no campus Betim do Instituto Federal de Minas Gerais no ensino remoto emergencial. A proposta curricular de Educação Física apresentou a cultura corporal de movimento como seu objeto de estudo, contemplou as diversas práticas corporais nos planos de ensino, abordou as relações étnico-raciais como uma das dimensões de estudo de tais práticas e se comprometeu com a valorização dos conhecimentos pertencentes aos grupos não hegemônicos, a fim de que os alunos e as alunas pudessem compreender e validar a diversidade das práticas corporais. A experiência relatada se orienta numa pedagogia antirracista e decolonial, que busca reconhecer os saberes dos(das) educandos(as) e os saberes de diversas culturas, entre as quais se destacam as africanas e indígenas, abordadas na unidade "Jogos, brinquedos e brincadeiras".

Ainda com essa temática, Costa (2021) desenvolveu um projeto educativo problematizando sobre os jogos, brinquedos e brincadeiras como um dos blocos de conteúdos replanejados no formato de atividades não presenciais no 1º semestre de 2020 com os(as) estudantes do Ensino Médio integrado em Edificações e Informática do Instituto Federal do Mato Grosso do Sul. As atividades foram propostas e desenvolvidas via ambiente virtual de ensino e aprendizagem. A autora menciona que o desenvolvimento das aulas possibilitou uma maior aproximação entre os(as) estudantes, sobretudo, entre eles e seus familiares, já que todos e todas tiveram que realizar entrevistas e vivências com pessoas da sua família para problematizar os aspectos sociais dessas práticas corporais.

Tavares (2021) apresentou um relato de experiência das aulas de Educação Física no Instituto Federal de Minas Gerais, campus Ouro Branco a partir do trabalho com a unidade didática "Relações de Gênero nas aulas de Educação Física" e do Projeto Integrador "RONU – A Circularidade do Aprender", desenvolvido de forma conjunta com as professoras e professor da área de Linguagens. Estas experiências evidenciaram a importância da discussão das relações de raça, gênero e sexualidade a partir de uma abordagem interseccional, sendo organizada em unidades didáticas em diálogo com os seguintes temas: Educação Física e Práticas Corporais; Práticas Corporais Generificadas e Esportivização das Práticas Corporais.



Politto e Maldonado (2021) analisaram uma prática político-pedagógica realizada durante as aulas de Educação Física no Ensino Médio, a partir das ações educativas planejadas por um projeto de ensino, em tempos de pandemia. Nesse contexto, a autora e o autor relataram as disputas políticas que atravessaram os debates sobre a educação remota em tempos de pandemia no Instituto Federal de São Paulo, a caracterização de um projeto de ensino que possui como essência fundamentar uma pedagogia decolonial na Educação Física nesse ciclo de escolarização e o relato de uma experiência realizada nas aulas do componente curricular no ano letivo de 2020, em que foram problematizados os marcadores sociais de gênero, raça e classe que atravessam as práticas corporais com os(as) jovens.

Maldonado, Farias e Nogueira (2021) descreveram uma experiência político-pedagógica durante as aulas de Educação Física com estudantes do 1º ano do curso de Eletrônica integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de São Paulo – campus São Paulo, entre os meses de agosto e dezembro de 2020. Durante o projeto, os(as) educandos(as) realizaram uma leitura crítica do mundo sobre os saberes contra hegemônicos sociais, políticos, econômicos, históricos, biológicos e fisiológicos que se relacionam com as práticas corporais e o corpo, produzidos pela literatura científica e movimentos sociais. Os autores e a autora finalizam o texto mencionando que foi possível defender que a função social das aulas de Educação Física está relacionada com a leitura crítica do mundo dos saberes produzidos sobre as danças, lutas, esportes, ginásticas, jogos e brincadeiras.

Dialogando com as experiências pedagógicas apresentadas nesse artigo, em um recente estudo publicado por Ferreira e colaboradores (2021), professores(as) pesquisadores(as) que lecionam em dois Institutos Federais do Estado de Minas Gerais produziram narrativas sobre as suas aulas de Educação Física no período pandêmico, demonstrando que os(as) jovens do Ensino Médio vivenciaram e refletiram sobre diversos temas da cultura corporal, principalmente aqueles saberes relacionados com a saúde em um formato ampliado e os aspectos sociais e culturais das práticas corporais.

Dessa forma, ao analisar esses projetos educativos, dialogamos com Neira (2018b) para mencionar que os estudos curriculares contemporâneos compreendem que a educação a favor das diferenças é um caminho sem volta, já que pode ser considerada a alternativa mais razoável para produzir uma sociedade menos desigual. Nesse contexto, o debate curricular da Educação Física também avançou nesse caminho, principalmente em tempos em que as políticas educativas neoliberais ganham espaço nas escolas brasileiras.



Dessa forma, as experiências aqui narradas contribuem na utopia de construir, de forma coletiva, uma escola em que as diferenças de gênero, raça, etnia, religião, geração, etc. possam ser efetivamente valorizadas, potencializando os valores de uma sociedade multicultural e intercultural, sem perder de vista as abissais desigualdades socioeconômicas existentes no território brasileiro. Portanto, a luta e maior reivindicação desses educadores e dessas educadoras de Educação Física é a construção de um mundo equitativo, justo e diverso, em que o *modus operandi* do neoliberalismo possa ser transformando em outro sistema político-econômico (MALDONADO; SILVA; MARTINS, 2022).

Ao abordar os diversos marcadores socioculturais que atravessam as práticas corporais durante as aulas de Educação Física, os(as) docentes do componente curricular potencializam a formação de um sujeito emancipado, crítico e solidário com as demandas contemporâneas, construindo a possibilidade de uma educação que tenha como maior objetivo a luta pela justiça social (MALDONADO; SILVA; MARTINS, 2022).

Por fim, chegamos ao terceiro tema dessa análise. Um grupo de professores e professoras de Educação Física que lecionam em escolas da rede federal tematizaram uma variedade de práticas corporais em suas aulas, possibilitando que os(as) educandos(as) realizassem vivências e reflexões para conhecer, de forma mais aprofundada, sobre essas manifestações culturais. Essa realidade pode ser observada nas experiências produzidas por Fernandes (2021), Gomes (2021), Magalhães Júnior (2021), Meurer e Silva (2021) e Venâncio (2021) em diferentes campus do Instituto Federal de Minas Gerais, onde os esportes coletivos e de aventura, os jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, as ginásticas e as expressões rítmicas foram desenvolvidas a partir de diversificadas atividades de ensino remotas, tais como produções de vídeos pelos(as) jovens com gestos dessas manifestações da cultura corporal, análise de textos e de filmes, apresentação de trabalhos, debates em aulas síncronas e atividades diversas em ambientes virtuais de aprendizagem realizadas de forma assíncrona.

Essas práticas político-pedagógicas apresentaram como essência um planejamento que amplia o acesso de saberes pelos(as) estudantes sobre as manifestações da cultura corporal, cujo objetivo já era comum antes do momento pandêmico, como foi demonstrado por Souza e Benites (2021), que analisaram as dissertações e teses publicadas no Brasil sobre a Educação Física nos cursos de educação profissional e tecnológica de nível médio na modalidade integrada. Nesse contexto, destacamos que uma nova tradição já estava sendo



produzida pelos(as) docentes do componente curricular que atuam na rede federal antes da pandemia se ampliar no território brasileiro.

Destacamos que a diversificação das manifestações da cultura corporal tematizadas nas aulas é uma defesa realizada por muitos(as) pesquisadores(as) da Educação Física desde a organização do movimento renovador da área na década de 1980 (BETTI, 2011; BRACHT, 2011). Além disso, efetivar projetos educativos com atividades de ensino que envolvam linguagens diversificadas de temas relacionados com as práticas corporais pode ser considerado um avanço da área já estabelecido pela literatura (MALDONADO, et al., 2020).

Após essa análise dessas experiências, nos perguntamos como podemos pensar na Educação Física na escola no pós-pandemia a partir do avanço epistemológico produzido nesse momento histórico?

EDUCAÇÃO FÍSICA NO PÓS-PANDEMIA EM UM ENSINO MÉDIO REFORMADO

A pandemia de Covid-19 trouxe mudanças profundas na educação, evidenciando lacunas na formação de professores em relação às tecnologias digitais e o abismo social entre a realidade institucional presencial e o ensino à distância. A súbita transposição do ensino presencial para a tela de um computador ou celular fez com que docentes e estudantes se distanciassem do convívio da sala de aula e adentrassem o mundo virtual e das redes sociais.

Todos tiveram que se adaptar à nova realidade. Os(As) docentes do componente curricular Educação Física tiveram que investir esforços para se conectar aos(às) alunos(as). O ensino precisou ser repensado! Os(As) professores(as) precisaram conhecer melhor o mundo em que os alunos transitavam virtualmente, e essa realidade passou a fazer parte das aulas de Educação Física!

Além das ferramentas digitais como computador, celular, conseqüentemente, câmeras para produção de imagens e vídeos, as redes sociais foram destaque nesse processo de ensino, em que muitos(as) professores(as) passaram a se utilizar delas como meio de comunicação com os(as) estudantes e/ou para tarefas, atividades e produção de conteúdos abertos para a comunidade em geral. A Educação Física transpôs o espaço da sala de aula/quadra e se abriu para o mundo, por meio de aulas *lives* com convidados externos à escola, até mesmo de outras cidades, estados e países, em diálogos com pesquisadores e até mesmo atletas renomados.



Esse é um caminho sem volta! Não há como pensar que com o retorno às atividades presenciais pós-pandemia simplesmente abandonaremos as tecnologias digitais, a internet, as redes sociais. Esse contexto deverá permanecer.

Além disso, as experiências compartilhadas por professores(as) de Educação Física durante a pandemia e destacadas nesse texto indicaram avanços em relação ao ensino do componente curricular, evidenciando a superação não apenas dos conhecimentos centrados no “saber fazer”, mas apontando para o aprofundamento da relação entre as práticas corporais e os temas de relevância social.

Tematizar as diversas práticas corporais com vivências e reflexões aprofundadas sobre elas, seja abordando o contexto histórico de uma dança específica, seja conhecendo um gesto técnico de determinada luta, por exemplo, só fará sentido para os(as) alunos(as) a partir da leitura crítica do mundo dos saberes produzidos sobre as danças, ginásticas, esportes, lutas, jogos, brincadeiras e práticas corporais de aventura.

Deste modo, o ensino remoto pode ter restringido as possibilidades de ensino dos conteúdos procedimentais, mas proporcionou o aprofundamento de discussões e reflexões sobre as práticas corporais, destacando a importância de interrelacionar sua diversidade cultural com a problematização de questões sociais, como relações de gênero, sexualidade, raça, entre outros temas sociais relevantes, como os retratados pelas diversas experiências realizadas na rede federal.

Todavia, precisamos mencionar que o contexto atual tem sido marcado por um viés ultraconservador e autoritário no âmbito das decisões governamentais e no campo políticas públicas educacionais. Atravessadas por essa crise ética, então, se implementa na formação docente, a partir da política governamental da Base Nacional Comum para Formação de Professores da Educação Básica (BNC-Formação e BNC-Formação Continuada), noções relacionadas aos direitos de aprendizagem, espectro de justiça e a responsabilização docente, em detrimento dos sentidos mais amplos do Direito à Educação (BARREIROS; DRUMMOND, 2021).

Para Barreiros e Drummond (2021), a articulação do discurso da aprendizagem, engajamento docente e os direitos de aprendizagem, marcam um viés que inferem à docência a responsabilidade nos resultados dos investimentos das políticas educacionais, que se constituem, nesse entender, suficientes para o enfrentamento dos problemas educacionais brasileiros. À formação - inicial ou continuada - dos professores e das professoras tem se



tornado, cada vez mais, a mera preparação para execução da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), assim como a responsabilização sobre os resultados da política ao corpo docente se intensificou.

Portanto, a implementação da BNCC, principalmente em um Ensino Médio reformado pelas políticas educativas neoliberais contemporâneas, consolida pelas vias educacionais, a operacionalização de uma racionalidade neoliberal da população brasileira. Em diálogo com Silva e Freitas (2020), apontamos que as práticas discursivas veiculadas pela BNCC objetivam produzir sujeitos que assimilam os preceitos neoliberais como um modo de vida, empreendedores de si, aprendizes permanentes e competitivos, isolando toda e qualquer possibilidade de uma formação crítica e politizada da juventude brasileira.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse estudo foi analisar experiências político-pedagógicas realizadas nas aulas de Educação Física Escolar durante a pandemia e reformas educativas neoliberais em escolas da rede federal, na perspectiva de refletir sobre o que podemos aprender com esses projetos educativos ao final desse momento de isolamento social, ensino remoto emergencial e um Ensino Médio reformado.

Dessa forma, demonstramos que os(as) docentes do componente curricular que lecionam em escolas federais organizaram projetos educativos que problematizaram temas relacionados com a saúde de forma ampliada e crítica, refletiram sobre a diversidade cultural que atravessa as manifestações da cultural corporal, analisando os marcadores sociais de raça, gênero, classe social e religião das danças, lutas, jogos, brincadeiras, esportes e ginásticas com os(as) jovens e diversificaram as práticas corporais tematizadas e as atividades de ensino desenvolvidas durante a pandemia.

Se por um lado os(as) docentes de Educação Física organizaram experiências político-pedagógicas que possibilitaram a leitura de mundo sobre as práticas corporais aos(as) jovens do Ensino Médio na pandemia, por outro viés o componente curricular vem sendo quase totalmente retirado de várias redes de ensino durante esse ciclo de escolarização, principalmente para “caber” no currículo disciplinas como projeto de vida e empreendedorismo, restando apenas a possibilidade de realizar atividades esportivas no contraturno para quem tiver interesse.



Nesse contexto, entendemos que o pós-pandemia será um período de muita resistência e luta para que os(as) professores(as) da rede federal continuem desenvolvendo experiências educacionais transformadoras com os(as) estudantes da classe trabalhadora, pois as reformas implementadas nesse momento histórico transformam os currículos desse ciclo de escolarização em um espaço de debate acrítico e tecnicista, na perspectiva de formar identidades saudáveis, vencedoras e competentes nos(nas) jovens que participam das aulas de Educação Física (NUNES; RÚBIO, 2008).

Portanto, defendemos que a manutenção das aulas de Educação Física no Ensino Médio depende da forma que os professores e as professoras irão produzir a função social do componente curricular nas escolas que atuam. Coletivamente, será preciso pensar em como os saberes relacionados com o objeto de estudo da área (as manifestações da cultural corporal) poderiam contribuir com os projetos interdisciplinares organizados pelas unidades escolares, com a intencionalidade de potencializar o debate sobre a relevância desses saberes para transformar a realidade das juventudes no Brasil.

Esperamos que esse artigo possa ser o início de uma reflexão coletiva pela permanência de uma Educação (Física) nas escolas brasileiras que resista aos ditames da política educacional vigente.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga e colaboradores. Educação física escolar e saúde: um contrato sólido em tempos líquidos. In: BOROWSKI, Eduardo Batista Von; MEDEIROS, Tiago Nunes; BOSSLE, Fabiano (Orgs.). **Por uma perspectiva crítica na educação física escolar**: ensaiando possibilidades. Curitiba, PR: CRV, 2020.

ARAÚJO, Mauren Lúcia Braga; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação cidadã e saúde na educação física escolar: a humanização em tempos líquidos. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-26, 2021.

BARREIROS, Débora Raquel Alves; DRUMMOND, Rosalva de Cassia Rita. Base Nacional Comum para a formação de professores da educação básica: em foco os jogos políticos e a responsabilização docente. **Currículo sem fronteiras**, v. 21, n. 3, p. 1313-1326, 2021.

BETTI, Mauro. O que se ensina e o que pode ser ensinado. A pedagogização dos conteúdos da educação física: tradição e renovação. **Salto para o futuro**, v. 21, n. 12, p. 21-28, 2011.



BONETTO, Pedro Xavier Russo. A perspectiva cultural da educação física e a temática da saúde. **Temas em educação física escolar**, v. 5, n. 2, p. 28-43, 2020.

BONFIETTI, Priscila Errerias; PRODÓCIMO, Elaine. Educação física escolar e o levantamento do universo temático em tempos de pandemia. **Revista brasileira de educação física escolar**, ed esp. p. 130-145, set., 2021.

BRACHT, Valter. Dilemas no cotidiano da educação física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o futuro**, v. 21, n. 12, p. 14-20, 2011.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative research in psychology**, v. 3, n. 2. p. 77-101. 2006.

CARVALHO, Yara Maria. Entre o biológico e o social: tensões no debate teórico acerca da saúde na educação física. **Motrivivência**, ano XVII, n. 24, p. 97-105, 2005.

CASTELLANI FILHO, Lino e colaboradores. **Metodologia de ensino da educação física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

COSTA, Catia Silvana. Jogos, brinquedos e brincadeiras: conteúdos da cultura corporal de movimento no contexto do ensino médio integrado do IFMS. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GODOI, Marcos; MARTINS, Elias (Orgs.). **Educação física no ensino médio integrado da rede federal: compartilhando experiências**. Cuiabá, MT: EdUFMT Digital, 2021.

DAOLIO, Jocimar. Educação física e pesquisa sociocultural. In: STIGGER, Marco Paulo (Org.). **Educação física + humanas**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

FERNANDES, Marcela de Melo. As aulas de educação física e o confinamento: formas de minimizar os impactos sociais – um relato de experiência. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

FERREIRA, Heidi Jancer e colaboradores. E a educação física? Narrativas de professores-pesquisadores sobre as aulas remotas em Institutos Federais. **Movimento**, v. 27, e27070, 2021.

FRANÇA, Filipe Gabriel Ribeiro; GOMES, Luciana de Freitas. Educação física escolar em tempos de pandemia: o trabalho em uma escola com jogos e brincadeiras tradicionais durante o regime especial de atividades não presenciais na rede estadual de ensino de Minas Gerais. **Revista ponto de vista**, v. 1, n. 10, p. 1-9, 2021.

GODOI, Marcos; NOVELLI, Fabiula Isoton; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Educação física, saúde e multiculturalismo em tempos de COVID 19: uma experiência no ensino médio. **Saúde e sociedade**, v. 30, n. 3, e200888, 2021.



GODOI, Marcos e colaboradores. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de COVID 19: reinvenção e desigualdade. **Revista prática docente**, v. 6, n. 1, p. 1-21, 2021.

GOMES, Rodrigo de Oliveira. Reflexões sobre a educação física no IFMG campus Congonhas: tempo de pandemia e a experiência docente do entre-lugar. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 6. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2004.

LIMA, Iana Gomes; HYPOLITO, Álvaro Moreira. A expansão do neoconservadorismo na educação brasileira. **Educação e pesquisa**, v. 45, e-190901, 2019.

MACHADO, Roseli Belmonte e colaboradores. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, e26081, 2020.

MAGALHÃES GOMES, Carlos Augusto. Trabalhando o MMA de forma remota: uma proposta de intervenção no campus Formiga. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; FARIAS, Uirá de Siqueira; NOGUEIRA, Valdilene Aline. Lendo o mundo nas aulas de Educação Física no ensino médio: por uma ecologia de saberes contra-hegemônicos sobre as práticas corporais e o corpo. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-8, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; RAZZÉ, Marina Kanthack Paccini. Educação física, promoção da saúde e integração curricular: o engajamento do estudante do processo educativo no IFSP. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GODOI, Marcos; MARTINS, Elias (Orgs.). **Educação física no ensino médio integrado da Rede Federal: compartilhando experiências**. Cuiabá, MT: EdUFMT Digital, 2021.

MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique; MARTINS, Raphaell Moreira. **Educação física escolar e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba, PR: CRV, 2022.

MALDONADO, Daniel Teixeira e colaboradores. Percepções de um professor pesquisador e de seus alunos e alunas sobre a educação física: uma pesquisa colaborativa. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 42, e2031, p. 1-9, 2020.

MANTOVANI, Thiago Villa Lobos; MALDONADO, Daniel Teixeira. FREIRE, Elisabete dos Santos. A relação entre saúde e educação física escolar: uma revisão integrativa. **Movimento**, v. 27, e-27008, 2021.



MEURER, Simone Teresinha; SILVA, Ludmila de Miranda Rodrigues. Possibilidades interdisciplinares para o esporte orientação no ensino remoto emergencial. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia**. Curitiba, PR: CRV, 2021. p. 77-90.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, v. 27, e27053, 2021.

MOTTA, Vânia Cardoso.; FRIGOTTO, Gaudêncio. Por que a urgência da reforma do ensino médio? Medida provisória nº 746/2016 (LEI Nº 13.415/2017). **Educação e sociedade**, v. 38, n. 139, p. 355-372, 2017.

NEIRA, Marcos Garcia. **Educação física cultural: inspiração e prática pedagógica**. Jundiá, SP: Paco, 2018a.

NEIRA, Marcos Garcia. A educação física nos documentos curriculares nacionais do ensino médio. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; NOGUEIRA, Valdilene Aline; FARIAS, Uirá de Siqueira (Orgs.). **Educação física escolar no ensino médio: a prática pedagógica em evidência**. Curitiba, PR: CRV, 2018b.

NUNES, Mário Luiz Ferrari; RÚBIO, Kátia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. **Currículo sem fronteiras**, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Práticas conservadoras no contexto escolar e autonomia docente. **Práxis educativa**, v. 15, e2015335, p. 1-18, 2020.

OLIVEIRA, Khalmel Gabriel Lima; MENDES, Diego de Sousa. Produzindo *podcasts* na educação física escolar: possibilidades e desafios durante o ensino remoto emergencial. **Revista novas tecnologias na educação**, v. 19, n. 2, p. 272-281, 2021.

POLITTO, Biana; MALDONADO, Daniel Teixeira. Educação física no ensino médio no campus São Paulo do IFSP em tempos de pandemia. **Revista de educação física, saúde e esporte**, v. 4, n. 1, p. 207-224, 2021.

RAMOS, Regiane Maria Soares. Desafios e ações de ensino no contexto não presencial: educação física, saúde e qualidade de vida em destaque. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia**. Curitiba, PR: CRV, 2021.

SÁ, Katia Regina. Nas trilhas da educação antirracista: tematizando práticas corporais das culturas africanas e indígenas. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais: experiências docentes em tempos de pandemia**. Curitiba, PR: CRV, 2021.



SILVA, Angélica Caetano; GERMANO, Vitor Abdias Cabót; MENESES, Nathalia Gaspar Perestrello. Educação física e saúde ampliada: relato de experiência de possibilidades pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia da COVID 19. **Temas em educação física escolar**, v. 6, n. 3, p. 1-10, 2021.

SILVA, Mozart Linhares; FREITAS, Josí Aparecida. A Base Nacional Comum Curricular e a arte de governar a educação no Brasil. **Educativa**, v. 23, p. 1-20, 2020.

SOARES, Carmen Lúcia. **Educação física**: raízes europeias no Brasil. 5. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SOUZA, Everton; BENITES, Larissa Cerignoni. A educação física no ensino médio integrado: análise de teses e dissertações defendidas em programas brasileiros de pós-graduação. **Research, society and development**, v. 10, n. 4, e11610413998, 2021.

TAVARES, Marie Luce. Intersecções de raça, gênero e sexualidade nas aulas de Educação Física: do tensionamento ao debate. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais**: experiências docentes em tempos de pandemia. Curitiba, PR: CRV, 2021.

VENANCIO, Maria Aparecida Dias. O olhar experiencial de uma docente de Educação Física sobre o ensino remoto emergencial. In: GOMES, Rodrigo de Oliveira; TAVARES, Marie Luce; SILVA, Adriana Bitencourt Reis (Orgs.). **A educação física no Instituto Federal de Minas Gerais**: experiências docentes em tempos de pandemia. Curitiba, PR: CRV, 2021.

Dados do primeiro autor:

Email: danielmaldonado@yahoo.com.br

Endereço: Rua Antônio Fogaça de Almeida, 200, Jardim América, Jacareí, SP, CEP 12322-030, Brasil.

Recebido em: 07/02/2022

Aprovado em: 21/02/2022

Como citar este artigo:


MALDONADO, Daniel Teixeira; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Educação física escolar na rede federal em tempos pós-pândemicos e de reformas neoliberais. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 86-103, jan./ abr., 2022.


FOTONARRATIVIDADE E ENSINO REMOTO: REVELAÇÕES DO CORPO CONSCIENTE NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO

PHOTONARRATIVITY AND REMOTE TEACHING: REVELATIONS OF THE CONSCIOUS BODY IN INTEGRATED HIGH SCHOOL

FOTONARRATIVIDAD Y ENSEÑANZA A DISTANCIA: REVELACIONES DEL CUERPO CONSCIENTE EN LA SECUNDARIA INTEGRADA

Samara Moura Barreto de Abreu

<https://orcid.org/0000-0003-1198-5602> 

<http://lattes.cnpq.br/8989448843028647> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (Fortaleza, CE – Brasil)

samara.abreu@ifce.edu.br

Resumo

Buscamos revelar as (re)ações do corpo no contexto do ensino remoto através da fotonarratividade como conhecimento de si, do outro e do meio, em potência autoformadora. Apresentamos como pergunta geradora - o que o corpo expressa enquanto estudam remotamente? e descortinamos na e pela experiência de um sentir-pensar-agir pedagógico participativo nas aulas de Educação Física numa turma Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE). Tomamos as fotonarrativas produzidas pelos discentes como *corpus* em implicação hermenêutica crítica delineada pelos movimentos da pesquisa autobiográfica cujos referentes analíticos foram sustentados por Josso (2007) e Autor (2020) na constituição de conhecimentos aprendentes. Afirmamos uma experiência pedagógica implicada na produção de uma linguagem de sentidos e significados sobre as expressões corporais acerca do vivido pelos sujeitos-autores na temporalidade do ensino remoto pela fotonarratividade, reconhecendo a ensinagem na Educação Física em contexto de reexistência e resistência pedagógica acentuada pelo contexto pandêmico, implicada a uma práxis de humanização.

Palavras-chave: Narrativas Autobiográficas; Ensino Médio Técnico Integrado; Educação Física Escolar; Pandemia.

Abstract

We seek to reveal the (re)actions of the body in the context of remote teaching through photonarrativity as knowledge of oneself, of the other and of the environment, in a self-forming potency. We present as a generative question - what does the body express while studying remotely? and we unveiled in and through the experience of a participatory pedagogical feeling-thinking-acting in Physical Education classes in an Integrated High School class at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará (IFCE). We take the photonarratives produced by the students as a corpus in critical hermeneutic implication outlined by the movements of autobiographical research whose analytical references were supported by Josso (2007) and Autor (2020) in the constitution of learning knowledge. We affirm a pedagogical experience involved in the production of a language of senses and meanings about bodily expressions about what the subject-authors experience in the temporality of remote teaching through photonarrativity, recognizing teaching in Physical Education in a context of re-existence and pedagogical resistance accentuated by the pandemic context, involved in a praxis of humanization.

Keywords: Autobiographical Narratives; Integrated Technical High School; School Physical Education; Pandemic.

Resumen

Buscamos develar las (re)acciones del cuerpo en el contexto de la enseñanza a distancia a través de la fotonarratividad como conocimiento de sí mismo, del otro y del entorno, en una potencia autoformadora. Presentamos como pregunta generativa - ¿qué expresa el cuerpo mientras estudia a distancia? y nos develamos en y a través de la experiencia de un sentir-pensar-actuar pedagógico participativo en las clases de Educación Física en una clase de Enseñanza Media Integrada del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología de Ceará (IFCE). Tomamos las fotonarrativas producidas por los estudiantes como un *corpus* en implicación hermenéutica crítica perfilado por los movimientos de investigación autobiográfica cuyos referentes analíticos fueron sustentados por



Josso (2007) y Autor (2020) en la constitución del saber aprender. Afirmamos una experiencia pedagógica involucrada en la producción de un lenguaje de sentidos y significados sobre las expresiones corporales sobre lo que los sujetos-autores experimentan en la temporalidad de la enseñanza a distancia a través de la fotonarratividad, reconociendo la enseñanza en Educación Física en un contexto de reexistencia y resistencia pedagógica acentuada por el contexto pandémico, envuelta en una praxis de humanización.

Palabras clave: Narraciones Autobiográficas; Bachillerato Técnico Integrado; Educación Física Escolar; Pandemia.

INTRODUÇÃO

A pandemia da COVID-19 evidenciou fortemente as disrupturas sociais, econômicas e políticas no nosso país, reverberando nas desigualdades dos direitos sociais, com ênfase na saúde e na educação que revelam uma maior precarização. No atual contexto pandêmico (iniciado no ano de 2020) somos confrontados pela discursividade negacionista e desvalorizante dos entes governamentais de natureza macropolítica que negligenciam o ensino de qualidade e responsabilizam os/as docentes a garantia da educação de milhões de estudantes, operando mudanças profundas no modo de ser, pensar e fazer seu cotidiano docente, a partir do ensino remoto, sem nenhuma preocupação com as afetações dessa classe (SANTOS; LIMA; SOUZA, 2020), pela tamanha standardização de tarefas em diferentes espaçostempos (ALVES, 2001) na vida pessoal e profissional.

Esse contexto é acentuado pela lógica capitalista da uberização (ANTUNES, 2018) educativa, em que seus exterodeterminantes (MACEDO, 2016) valorizam a exploração de conhecimentos que privilegiam a mitigação de saberes científicos e pedagógicos, além da desumanização em curso, como, por exemplo, o “extremismo do egoísmo racional”, a proveniente da doutrina liberal, pautada na defesa que a “desigualdade é desejável”, conforme nos alerta Bossle (2019) e Autor (2020), permeadas por práticas autoritárias que ganham força nas reformas educativas, reformas curriculares, como é o caso da Escola sem Partido e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Reforma do Ensino Médio (BRASIL, 2018). Além disso, impõem um regime autocrático, suprimindo a política, ou substituindo-a pelas tecnocracias, ao transvestirem as decisões de cunho político de decisões pretensamente técnicas, de acordo com Bracht (2019).

Frente a complexidade das relações da ensinagem (ANASTASIOU, 2003; ABREU, 2020) no contexto remoto, reconhecemos a importância, no campo da Educação Física, de apreender dispositivos pedagógicos (LARROSA, 1994) que possibilitem significar a práxis educativa como atividade material humana, em primazia das inteligibilidades estéticas e estéticas (NÓBREGA, 2020), transformadoras do mundo e do próprio ser humano, em



superação de uma racionalidade eminentemente técnica que substancia a ideação de “corpos máquinas/corpos objetos”.

Desse modo, estabelecemos a crítica à perspectiva da epistemologia do corpo, matizada fortemente na racionalidade técnica - um corpo-objeto, um corpo-alienado - em que buscamos superar, dentro de uma lógica reprodutivista (ABREU, 2020). Assumimos como corpo-alienado a representação de um produto-objeto à disposição das forças hegemônicas imersas numa cultura de alienação e acrítica da realidade objetiva, que evidencia o utilitarismo corporal e sua eficiência, ao mesmo tempo em que expõe uma docilidade e submissão.

Nesta realidade pandêmica, o corpo tende a ser reduzido a um objeto ou “máquina”, ativado por uma razão centralizadora, como um ditame do tecnicismo, com representação arbitrária e mecanicista, em que presenciamos mais fortemente a utilização de tecnologias digitais, moventes a imperativos para uma vida fitness, a saber: espetacularização fitness, datificação de si, desempenho fitness e autoconhecimento reconhecidos por Oliveira (2021), que também vão se reverberar sobre o ensino em Educação Física numa dimensão neotecnicista traduzida como inovação tecnológica e inovação pedagógica, bastante distanciada de uma racionalidade pedagógica (ABREU et al., 2019).

Concordamos com Maddalena, Couto Junior e Teixeira (2020) que as tecnologias digitais efervescentes no contexto remoto, por si só, não são capazes de revolucionar os processos de ensinagem, pois precisam ser atravessadas pela consciência crítica e por fruições autênticas na construção de sentidos e significados para uma formação necessariamente humanística.

Dito isto, aportamos o olhar para a ensinagem na e pela Educação Física implicada a uma práxis emancipatória, como ideação educativa de um corpo em transgressão, entendendo que os agires cultural e pedagógico “sintetiza e engloba o âmbito do trabalho e do não trabalho, entre o sujeito que ensina e o sujeito que ri, que joga e que vive” (MOLINA NETO, 1997, p. 35), ou seja, que apreende uma perspectiva existencial, de uma identidade evolutiva (ABREU, 2020).

Assim, buscamos revelar as (re)ações do corpo no contexto do ensino remoto através de um diário fotográfico como conhecimento de si, do outro e do meio, em potência autoformadora, cuja pergunta geradora matizada foi: O que o corpo expressa enquanto estudam remotamente? Esta experiência teve o seu sentir-pensar-agir participativo nas aulas de Educação Física numa turma Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação,



Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), em que tomamos a fotonarratividade como dispositivo pedagógico na ensinagem crítico-reflexiva da Educação Física.

A FOTONARRATIVIDADE NO ENSINO MÉDIO TÉCNICO INTEGRADO: REGISTRANDO O CORPUS ANALÍTICO

As narrativas autobiográficas têm sido apreendidas, no campo educacional, como uma pertinente possibilidade de pesquisa e formação nas diversas relações de ensinagem (ANASTASIOU, 2003) em direção a uma racionalidade crítico-reflexiva, conforme asseveram os/as autores/as (ZABALZA, 1994; SOUZA, 2006; JOSSO, 2006; NÓVOA, 2013; FABRI; ROSSI; FERREIRA, 2016), situada à pesquisa autobiográfica.

No campo da Educação Física, também podemos afirmá-las como um dispositivo pedagógico em direção a uma racionalidade dialógica-reflexiva (ABREU, 2015; ABREU, 2020; ABREU et al., 2021), situando uma posição epistemológica e não uma postura alheia do mundo, pautada numa educação transgressora em distanciamento da leitura do corpo-objeto em atos de objetivação alienante, nos conduzindo a um sentir-pensar-agir de um corpo consciente, que por meio do ato de narrar desvela o potencial do sujeito como um referente da experiência na e pela relação sujeito-mundo, em sua singularidade.

Elegemos os diários por considerar uma expressão escrita que deriva da sensibilidade e que dão testemunho “de um conhecimento incrustado nos músculos, nos nervos, no esqueleto, nos órgãos ao longo de todo o processo do ser humano na constituição e invenção de si”, conforme reafirmam Alves, Carvalho e Dias (2011, p. 245), aproximando da dimensão estética da fotografia.

Em aproximação a Samain (2006) e Almeida Junior (2017), as imagens povoam o universo da racionalidade comunicativa, e, portanto, devem ser consideradas como modo singulares, diferenciados, de pensar o mundo, conjuntamente com as palavras. Lembramos de Freire (1989) ao evidenciar que a leitura do mundo precede a leitura da palavra, em práxis dialógica. Nesse contexto, amalgamamos a fotografia e a narrativa, produzindo a expressão de fotonarratividade.

Dessa maneira, a partir da fotonarratividade potencializamos a inventividade de olhar o mundo, situando nessa experiência, o olhar sobre o corpo, o ensino remoto em contexto pandêmico de Covid-19, buscando uma consciência cultural e subjetiva do vivido.



A materialidade dessa propositiva foi expressa na experiência do componente curricular Educação Física no Ensino Médio Técnico e Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *campus* Fortaleza, no semestre 2020.1, no período de julho a setembro de 2020, em contexto de ensino remoto.

O desenho pedagógico circunscreveu as seguintes etapas: 1- Apresentação da proposta aos/das discentes, e discussão sobre os modos de ser-fazer: co-autorias, catalogação, gerenciamento de rede/mídia; trato pedagógico, trato fotográfico e curadoria de imagens; 2- Ateliê Temático: Fruição Fotográfica e Corporeidade; e 3- Ateliês de Socialização: Apreciação crítica dos diários fotográficos discentes e da docente, considerando os elementos da narrativa e objetivos propostos com os pressupostos reflexivos, problematizando os temas emergentes das narrativas produzidas.

Buscamos pela fotonarratividade aproximar a Educação Física no Ensino Médio Técnico à dimensão ética, estésica e estética. Em concordância com Barthes (1984); Dubois (2007) e Almeida Junior (2017), evidenciamos o lugar relevante dos/as sujeitos-autores/as em todos os momentos e papéis envolvidos no jogo da produção de uma imagem fotográfica, assumindo que assim como podemos considerar a imagem fotográfica como uma imagem em trabalho, em processo, também seja plausível demarcarmos que os sujeitos desse ato estejam igualmente em processo.

Caminhamos nessa itinerância pedagógica no intuito de desvelar as reflexividades críticas expressas no conjunto das fotonarrativas a partir da figuração da “leitura em três tempos”, utilizada por Souza (2006), por considerar o tempo de lembrar (memórias de significação da aula), narrar (produzir linguagem autoral e criativa por meio das fotonarratividade) e refletir sobre a ação/contexto vivido (individuação e coletivização).

Consideramos para nossa analítica com implicação hermenêutica os conhecimentos moventes pela formação experiencial: existencial, instrumental, reflexivo, e relacional apresentados por Josso (2007) e Autor (2020). As disposições éticas estiveram apreendidas pela resolução nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde.



O CORPUS FOTONARRATIVO E A ANÁLISE EXPERIENCIAL EM CONTEXTO PEDAGÓGICO

Evidenciamos as fotonarrativas produzidos pelos/as sujeitos-autores/as (discentes e docente) a partir de uma seleção/recorte do *corpus* empírico produzido, organizando-os conforme os conhecimentos: existencial, instrumental, relacional e reflexivo.

Revisitamos Josso (2007) e Autor (2020) ao referenciarem que: 1- o conhecimento existencial se apropria das experiências refletidas e conscientizadas, integrando assim as dimensões de nosso ser no mundo, os nossos registros de expressões as competências genéricas transversais; 2- o conhecimento instrumental emite a reunião de processos e procedimentos em todos os domínios da vida prática, numa dada cultura e num dado momento histórico; 3- o conhecimento relacional considera as aquisições de comportamentos, de estratégias de trocas e de comunicação com o outro, do saber-ser em relação consigo, com o outro e com o mundo; e 4- o conhecimento reflexivo como a construção do saber-pensar nos referenciais explicativos e compreensivos.

Buscamos, portanto, estreitar esses conhecimentos em leitura hermenêutica sobre a experiência da fotonarratividade e o ensino remoto nas representações do corpo, ressaltando que eles não se esgotam em si, uma vez que consideramos amalgamados, num constante ir e vir conversativo.

Ao apreendermos o conhecimento existencial nas fotonarrativas (quadro 1) identificamos a busca pelo conhecimento de si como ser psicossomático em nossas dimensões de ser no mundo, em atravessamento da realidade pandêmica em que nos colocamos à espreita do estar vivo como projeção que alimenta os momentos de reorientação da vida, dos estudos, da atividade docente, examinadas em leitura sincrônica e diacrônica explicitadas e interrogadas em sua lógica de emergência.

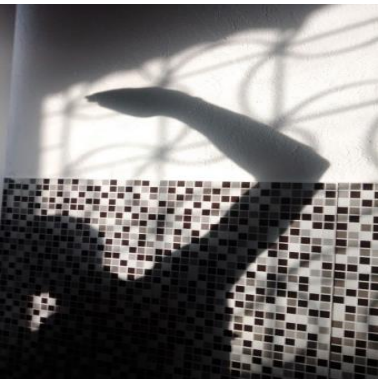
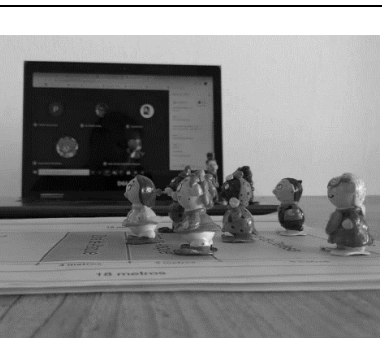
**Quadro 1** – Conhecimento existencial

	<p><i>A bola de papel para alguns pode ser algo insignificante, para outros pode ser o motivo de uma diversão; Uma representação da bola de vôlei; O olhar pela janela me faz lembrar que a aula em breve vai começar, como se o céu fosse um alarme natural, preciso me preparar; E você, lembra que tem algum compromisso ao acordar e olhar para o céu?(Fotonarrativa 1, discente A)</i></p>
	<p><i>E todo dia temos a chance de um recomeço. Um sol que ilumina, te beija, te acorda, te veste, te benze e te nutre. Aproveite essa chance diária, faça uma meditação, tome um banho de sol e comece seu dia tão iluminado quanto ele. A vida às vezes pede essa calma, pede atenção para as coisas mais simples e a gente precisa tirar esse tempo para ela e para nós. (Fotonarrativa 2, discente B)</i></p>

Fonte: construção da autora.

No que tange ao conhecimento instrumental circunscrito nas fotonarrativas percebemos a necessária transposição didática para o ensino remoto, reunindo procedimentos, estratégias e processos tecnológicos para os domínios da vida educativa cujas representações envolvem as situações-limites das expressões corporais na relação da ensinagem assinaladas pelos discentes e docente, em processo de reinvenções (Quadro 2).

**Quadro 2** – Conhecimento instrumental

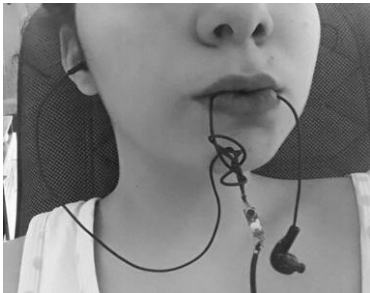

	<p><i>Saudades de quando este movimento era algo concreto, e não apenas uma representação numa parede inanimada. (Fotonarrativa 3, discente 3)</i></p>
	<p><i>No país da fantasia, num estado de euforia. Cidade polichinelo Sítio do Pica-Pau Amarelo" Não sei Lobato imaginou que seus personagens se tornariam jogadores de voleibol. Na aula de ontem, a 'narrativa de ficção' foi fazer a escalação de um time de voleibol considerando os personagens do Sítio do Pica Pau Amarelo, que estavam 'enfeitando" a prateleira da minha estante de livros e guardados nas minhas memórias infantis (Fotonarrativa 4, docente 1).</i></p>

Fonte: construção da autora.

Em concordância com Santos, Lima e Souza (2020) vivemos um tempo marcado pelo ineditismo, urgência e potência de busca ativa por experiências de ensinagem que ajude a propor caminhos que apostem em um presente/futuro melhor para humanidade, e que por neles o corpo em movimento esteja vivo em suas diversas fruições.

Ao refletirmos sobre o conhecimento relacional nos aproximamos das fotonarrativas que reúnem as aquisições sobre o saber-estar com relação a si, ao outro e ao mundo (em situação pandêmica e do ensino remoto), e encontramos nelas as reiteraões orgânicas sobre o cansaço físico e mental em que, por muitas vezes, o corpo é confundido com uma máquina, uma vez que há uma intensidade/sobrecarga aprendente em afirmação.

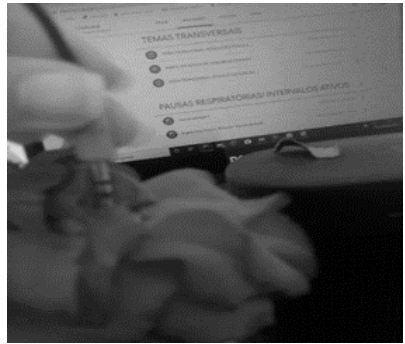


**Quadro 3** – Conhecimento relacional

	<p><i>Fone com o microfone quebrado, sem borracha auricular, com um só lado funcionando. O lado que não funciona me proporciona a felicidade de um movimento repetitivo de mordiscar em duas horas sentada, além do gosto plástico na boca e todas as bactérias e sujeiras. Minha mãe briga toda vez que passa e vê. Às vezes me encontro no mesmo estado de espírito do fone: todo quebrado, mas funcionando para o seu propósito. É assim mesmo. (Fotonarrativa 5, discente 4)</i></p>
	<p><i>Seria bom se pudéssemos recarregar nossas energias com a facilidade que as máquinas são recarregadas" (Fotonarrativa 6, discente 5)</i></p>

Fonte: construção da autora.

No que tange ao conhecimento reflexivo as disposições das situações-limites são apresentadas como realidade de transgressão emitindo o lugar da alteridade e reconhecendo nela a busca por uma consciência crítica, seja pela compreensão do ser professora de Educação Física imersa na realidade do ensino remoto, como também pela reiteração da arte como linguagem de expressão de si, e pela condição de corresponsabilidade de divisão de tarefas em contexto domiciliar para os discentes.

**Quadro 4** – Conhecimento reflexivo

	<p><i>“Dedilhando ... A sonoridade do corpo e a docência em transgressão”.</i> (Fotonarrativa 7, docente 1)</p>
	<p><i>“A arte é a autoexpressão lutando para ser absoluta”.</i> (Fotonarrativa 8, discente 6)</p>
	<p><i>Dois corpos e uma mente. Ao mesmo tempo que estudo, cuido da minha sobrinha. Que responsabilidade grande, não é mesmo?</i></p>

Fonte: construção da autora.

Pudemos identificar na trajetória dos conhecimentos mobilizados pelas fotonarrativas sobre a experiência vivida, que foi posto em cena um ser-sujeito relacionado com a realidade pandêmica, emitindo uma convivialidade consigo, com os outros, e com o ensino remoto, “numa tensão permanente entre os modelos possíveis de identificação com outrem (conformação) e aspirações à diferenciação (singularização)” na qual nos fala Josso (2007, p. 11), como dimensão de alteridade pedagógica.



REVELAÇÕES APRENDENTES NA E PELA EXPERIÊNCIA COM A FOTONARRATIVIDADE

Afirmamos uma experiência pedagógica implicada na produção de uma linguagem de sentidos e significados sobre expressões corporais acerca do vivido pelos (as) sujeitos-autores(as) (discentes e docente) no espaçotempo do ensino remoto pela fotonarratividade. Reconhecemos também que a ensinagem na Educação Física, em contexto de reexistência pedagógica pelo contexto pandêmico está implicada a uma práxis de humanização e emancipação, portanto, não pode se dar na exterioridade de uma fruição estética, estética e política como reiteração ao sentir-pensar a vida e as expressões do corpo, a fim que não possamos retroceder historicamente a um saber-fazer que sobrepõe a racionalidade técnica, em deslocamento de corpo-sujeito.

O investimento na e pela fotonarratividade se configurou como evidência de uma proposta de ensinagem em Educação Física centrada na perspectiva das subjetividades, conferindo o conhecimento de si sobre o ser e fazer corporal, uma vez que possibilitou a reunião e ordenação dos diferentes momentos da leitura corporal no decurso da vida pandêmica no ensino remoto como dimensão autoformadora, revelada por meio da heteroformação (sujeito-atores/as pedagógicos) e ecoformação (espaçotempo da ensinagem), pois possibilitaram a tomada de consciência do sujeito sobre si mesmo e sobre suas interações com o meio sociocultural em disponibilidade aprendente de uma racionalidade pedagógica.

Reconhecemos em diálogo com Ricoeur (2006, p.115) que “aprender a narrar-se é também aprender a narrar a si mesmo de outro modo”, algo que presenciamos pelas fotonarrativas dos sujeitos/autores envolvidos.

Dito isto, a experiência com a fotonarratividade como dispositivo pedagógico nos possibilita pensar na função social da Educação Física Escolar em atos curricularizantes nas relações entre reflexividade, alteridade e dialogicidade para a assunção de um corpo consciente, em movimento de uma didática transgressiva e eco relacional, emergente a um contexto pós-pandêmico.

Por fim, torna-se necessário desconstruir a percepção da sociedade estatal que continua a responsabilizar exacerbadamente o/a professor/a pelas mazelas educativas, sem reconhecer o processo de precarização do seu trabalho, sobretudo, em contexto pandêmico e



ensino remoto, de modo a furtar do seu papel político e pedagógico, em característica de autocomplacência.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Samara Moura Barreto de. **A formação para a pesquisa de licenciandos em educação física**: uma experiência (auto)formadora. 2015. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2015.

_____. **Autoformação docente na experiência de supervisão do Pibid**: transações para uma práxis pedagógica emancipatória na educação física. 2020. 330f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, CE, 2020.

ABREU, Samara Moura Barreto de; SABÓIA, Wilson Nóbrega; NOBREGA-THERRIEN, Silvia Maria. Formação docente em educação física: perspectivas de uma racionalidade pedagógica do corpo em movimento. **Educação & formação**, v. 4, n. 12, p. 191-206, set./dez., 2019.

ABREU, Samara Moura Barreto de e colaboradores. Diários de aula como dispositivo pedagógico na (auto)formação docente. **Revista de educação, ciência e cultura**, v. 26, n. 1, 01-10, mar., 2021.

ALMEIDA JUNIOR, Ademir Soares de. Foto (e) grafias na formação de professores/as de educação física. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, v. 2, n. 6, p. 661-681, dez., 2017.

ALVES, Nilda. Imagens das escolas: sobre redes de conhecimentos e currículos escolares. **Educar em revista**, v. 17, n. 17, p. 53-62, jun., 2001.

ALVES, Flávio Soares; CARVALHO, Yara Maria; DIAS, Romualdo. A "escrita de si" na formação em educação física. **Movimento**, v. 17, n. 2, p. 239-258, 2011.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos. Ensinar, aprender, apreender e processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (Orgs.). **Processos de ensinagem na universidade**. Joinville, SC: Univille, 2003.

ANTUNES, Ricardo. **O privilégio da servidão**: o novo proletariado de serviços na era digital. São Paulo: Boitempo, 2018.

BARTHES, Roland. **A câmara clara**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

BOSSLE, Fabiano. Atualidade e relevância da educação libertadora de Paulo Freire na educação física escolar em tempos de "Educação S/A". In: SOUZA, Claudio Aparecido; NOGUEIRA, Valdilene Aline, MALDONADO, Daniel Teixeira (Orgs.). **Educação física escolar e Paulo Freire**: ações e reflexões em tempos de chumbo. Curitiba, PR: CRV, 2019.



BRACHT, Valter. CBCE 40 anos: sobre “senderos” conflitantes entre epistemologia e política. In: LARA, Larissa e colaboradores (Orgs.). **Ciências do esporte, educação física e produção do conhecimento em 40 anos de CBCE**. Ijuí, RS: Unijuí, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018.

SANTOS, Elzanir dos; LIMA, Ideusuite de Sousa; DE SOUSA, Nadia Jane. “Da noite para o dia” o ensino remoto: (re)invenções de professores durante a pandemia. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1632-1648, dez., 2020.

DUBOIS, Philippe. **O ato fotográfico e outros ensaios**. 10. ed. Campinas, SP: Papirus, 2007.

FABRI, Eliane Isabel; ROSSI, Fernanda; FERREIRA, Lilian Aparecida. Episódios marcantes das aulas de educação física: valorizando as experiências dos alunos por meio de narrativas. **Movimento**, v. 22, n. 2, p. 583-596, 2016.

Freire, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados, 1989.

JOSSO, Marie-Christine. A transformação de si a partir da narração de histórias de vida. **Revista educação**, v. 63, n. 3, p. 413-438, set./ dez., 2007.

JOSSO, Marie-Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (Orgs.) **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2006.

Larrosa, Jorge Bondia. “Tecnologias do eu e educação”. In: SILVA, Tomaz Tadeu. **O sujeito da educação**. Petrópolis, RS: Vozes, 1994.

MACEDO, Roberto Sidnei. **A pesquisa e o acontecimento**: compreender situações, experiências e saberes acontecimentais. Salvador, BA: EDUFBA, 2016.

MADDALENA, Tânia Lúcia; COUTO JUNIOR, Dilton Ribeiro; TEIXEIRA, Marcelle Medeiros. O que dizem os memes da educação na pandemia? Dilemas e possibilidades formativas. **Revista brasileira de pesquisa (auto)biográfica**, v. 5, n. 16, p. 1518-1534, dez., 2020.

MOLINA NETO, Vicente. A cultura do professorado de educação física das escolas públicas de Porto Alegre. **Movimento**, v. 4, n. 7, p. 34-42, 1997.

NÓBREGA, Terezinha Petrúcio da. **Corporeidade e educação física**: do corpo objeto ao corpo-sujeito. Natal, RN: EdUFRN, 2000.

NÓVOA, António. Os professores e as histórias de vida. In: NÓVOA, António (Org.). **Vida de professores**. 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 2013.



OLIVEIRA, Bráulio Nogueira de. **Personal trainer de bolso**: uma tecnologia disruptiva na produção de imperativos para uma vida fitness. 219 f. 2021. Tese (Doutorado em Ciências do Movimento Humano). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2021.

RICOEUR, Paul. **Percurso de reconhecimento**. São Paulo: Loyola, 2006.

SAMAIN, Etienne. Modalidades do olhar fotográfico. In: ACHUTTI, Luís Eduardo (Org.). **Ensaio (sobre o) fotográfico**. Porto Alegre, RS: Editorial, 1998.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: Uneb, 2006.

ZABALZA, Miguel. **Diários de aula**: contributos para o estudo dos dilemas práticos dos professores. Porto, Portugal: Porto, 1994.

Dados da autora:

Email: samara.abreu@ifce.edu.br

Endereço: Rua Coronel Solon, 380, apto. 803, José Bonifácio, Fortaleza, CE, CEP 60040-270, Brasil.

Recebido em: 19/01/2022

Aprovado em: 24/02/2022

Como citar este artigo:


ABREU, Samara Moura Barreto de. Fotonarratividade e ensino remoto: revelações do corpo consciente no ensino médio técnico integrado. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 104-117, jan./abr., 2022.


EDUCAÇÃO FÍSICA NA ESCOLA APÓS DOIS ANOS DE PANDEMIA: NARRATIVAS DE PROFESSORES DO ENSINO FUNDAMENTAL

PHYSICAL EDUCATION IN SCHOOL AFTER TWO YEARS OF PANDEMIC: NARRATIVES OF ELEMENTARY SCHOOL TEACHERS

EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA DESPUÉS DE DOS AÑOS DE PANDEMIA: RELATOS DE MAESTROS DE PRIMARIA


Rogério Zaim de Melo


<https://orcid.org/0000-0002-0430-8040> 

<http://lattes.cnpq.br/1352324187056085> 

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Corumbá, MS – Brasil)
rogeriozmelo@gmail.com


Carlo Henrique Golin


<https://orcid.org/0000-0002-1858-6068> 

<http://lattes.cnpq.br/1286678412675311> 

Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (Corumbá, MS – Brasil)
carlo.golin@ufms.br

Deyvid Tenner de Souza Rizzo

<https://orcid.org/0000-0002-9622-9816> 

<http://lattes.cnpq.br/9642851209900423> 

Universidade Federal da Grande Dourados (Dourados, MS – Brasil)
deyvidrizzo1@gmail.com

Resumo

Em março de 2020 foi oficialmente declarado pela Organização Mundial da Saúde (OMS) a pandemia do SARS-CoV2, hoje popularmente denominado Covid-19. Diante desse cenário, esta investigação tem como objetivo analisar a prática docente de professores de Educação Física que atuaram durante a pandemia, objetiva ainda compreender como a experiência professoral foi resignificada. A pesquisa é de natureza qualitativa do tipo estudo de caso, o instrumento de coleta de dados utilizado foi a construção de narrativas, tendo como tema gerador a ação pedagógica do professor durante a pandemia - erros e acertos. Participaram da pesquisa dois professores e uma professora de Educação Física que atuaram durante a pandemia de Covid-19. Considera-se que os desafios que surgiram durante a pandemia induziram às transformações na esfera educacional, por conseguinte, conclui-se que após dois anos de conjuntura pandêmica, as incitações tornaram os professores desse estudo melhores, mais atentos e dispostos a se adaptar durante as adversidades.

Palavras-chave: Educação Física Escolar; Covid-19; Ensino Remoto.

Abstract

In March 2020, the SARS-CoV2 pandemic, popularly known as Covid-19, was officially declared by the World Health Organization (WHO). Given the scenario, this research aimed to analyse the teaching practice of Physical Education teachers who acted during the pandemic, aiming to understand how the teaching experience was adapted. This is a qualitative research, a case study type, or a data collection instrument used for the construction of narratives, having as a generating theme the pedagogical action of the teacher during the pandemic - mistakes and successes. Three PE professors who worked during the Covid-19 pandemic will participate in the research. It is considered that the challenges that will arise during the pandemic will lead to transformations in the educational sphere, therefore, it is concluded that after two years of pandemic conjuncture, the incitement will make the professors study better, more attentive and willing to adapt during the pandemic adversities.

Keywords: Physical Education School; Covid-19; Remote Teaching.



Resumen

En marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró oficialmente la pandemia del SARS-CoV2, ahora conocido popularmente como Covid-19. Ante este escenario, esta investigación tiene como objetivo analizar la práctica docente de los profesores de Educación Física que actuaron durante la pandemia, también tiene como objetivo comprender cómo se adaptó la experiencia docente. La investigación es de naturaleza cualitativa del tipo estudio de caso, el instrumento de recolección de datos utilizado fue la construcción de narrativas, teniendo como tema generador la acción pedagógica del docente durante la pandemia - errores y aciertos. Participaron de la investigación dos docentes y un profesor de Educación Física que trabajaron durante la pandemia de la Covid-19. Se considera que los desafíos que surgieron durante la pandemia indujeron transformaciones en el ámbito educativo, por lo tanto, se concluye que luego de dos años de situación de pandemia, los estímulos hicieron que los docentes de este estudio fueran mejores, más atentos y dispuestos a adaptarse durante las adversidades. **Palabras clave:** Educación Física Escolar; COVID-19; Enseñanza Remota.

INTRODUÇÃO

Em meados de março de 2020, fomos assolados pela confirmação da existência de uma pandemia, causada pelo vírus SARS-COV-2, detectado pela primeira vez na província de Wuhan (China). De uma hora para outra a Organização Mundial da Saúde (OMS), uma das principais autoridades sanitárias no mundo, indicou a necessidade de entrarmos em isolamento social visando combater a disseminação do vírus. Neste sentido, diversos agentes públicos pelo mundo decretaram o fechamento dos comércios, shoppings, igrejas, cinemas, teatros, escolas, estando autorizados a permanecer aberto apenas os locais de serviços essenciais, prioritariamente para saúde e alimentação da população.

No Brasil, no campo educacional, os diferentes gestores (federal, estadual e municipal) acabaram suspendendo as aulas para seus alunos. De imediato as escolas foram fechadas e os alunos mandados permanecer em casa, o corpo docente viveu a incerteza e a falta de informações sobre o que fazer. Essas incertezas levaram o Conselho Nacional de Educação (CNE) a criar e regulamentar algumas diretrizes que versavam sobre a reorganização do calendário escolar e a realização de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, publicando o parecer nº 5/2020, que orientaram as ações de ensino de escolas da educação básica e instituições de ensino superior (BRASIL, 2020). No princípio, acreditava-se que a suspensão das aulas seria relativamente curta e que o retorno às aulas não demoraria tanto, ledô engano. A realidade é que já se passaram quase dois anos e as atividades escolares não normalizaram e os professores buscam encontrar caminhos para um “novo normal” pedagógico.

Portanto, pesquisas sobre o impacto da pandemia na Educação Física se tornou um tema emergente em vários contextos, com reflexões sobre estratégias e práticas



pedagógicas docentes (MACEDO; NEVES, 2021), sobre a adesão dos alunos em relação as atividades remotas durante a pandemia (SILVA et al., 2020), assim como as aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física no período pandêmico. (GODOI, et al., 2020)

Entre os componentes curriculares trabalhados nas escolas, a Educação Física foi um dos mais afetados. As aulas na grande maioria são práticas (ZAIM-DE-MELO et al., 2021), realizadas em quadras, campos, pátios e playgrounds das escolas (SANTOS et al., 2021).

Nesse contexto, tanto escolas (coordenação, professores e alunos) como familiares e responsáveis precisaram fazer um grande esforço para manter o processo ensino e aprendizagem. Os professores, em alguns casos, com auxílio dos coordenadores, tiveram que (em tempo recorde) adequar os conteúdos que seriam ministrados presencialmente e as metodologias que deveriam ser aplicadas com seus alunos em quarentena. A isso foram somadas as incertezas com prazos, a falta de treinamento com as ferramentas digitais e a falta de acesso à *internet* pelos alunos. Dessa forma, pais e responsáveis tiveram que se comprometer com novas demandas da escola e adequação do ensino, principalmente na rede pública (ZAIM-DE-MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021, p. 3).

O presente texto, focado na narrativa de três professores do ensino de Educação Física que atuam no Ensino Fundamental, tem como objetivos analisar a prática docente de professores de Educação Física que atuaram durante a pandemia, objetiva ainda compreender como a experiência professoral foi resignificada. Partimos do pressuposto que esses professores precisaram sair de uma sua “zona de conforto”, procurando de certa forma atender aos objetivos do seu componente curricular, buscando não haver prejuízo na relação ensino e aprendizagem de seus alunos. Inclusive, observando e compreendendo como a experiência na pandemia, enquanto “janela” de oportunidade, resignificou o seu fazer docente.

EDUCAÇÃO FÍSICA E O ENSINO REMOTO EMERGENCIAL

Amparados pelas diretrizes aprovadas pelo CNE, parecer nº 5/2020 (BRASIL, 2020), os estados e municípios brasileiros buscaram alternativas para amenizar as perdas na educação decorrente da pandemia. Dessa maneira, apropriaram-se do Ensino Remoto Emergencial (ERE) como alternativa. O ERE é uma adaptação temporária na forma de ensinar, buscou-se soluções totalmente remotas, devido a circunstâncias de crise.

The primary objective in these circumstances is not to re-create a robust educational ecosystem but rather to provide temporary access to instruction and instructional supports in a manner that is quick to set up and is reliably available during an emergency or crisis (HODGES et al., 2020, p. 2).



Como afirmam os autores, o uso do ERE não objetiva a criação de um novo ecossistema de ensino, e sim de fornecer a realização do ensino, sem que haja grandes prejuízos aos educandos, deixando claro a diferença entre o ensino remoto e a educação a distância. O ERE preconiza a personalização, tendo a ação docente um papel importante no processo, tendo como suporte as Tecnologias Digitais da Informação e da Comunicação (TDIC's).

No campo educacional, essa mudança abrupta, revelou um desafio para os de professores, de um modo geral e principalmente dos docentes de Educação Física, indicando a necessidade de se dar uma atenção maior sobre a utilização das TDIC's nos cursos de formação inicial, bem como, nas políticas de formação continuada (BARBOSA; DAMASCENO; ANTUNES, 2021).

Munidos com celulares, notebooks e muito papel impresso, a escola (professores, alunos e pais/responsáveis) iniciou as aulas em ERE. A participação dos pais nesse processo se tornou essencial, coube a eles adequar os horários das crianças, incentivar a continuidade dos estudos, mesmo diante de uma tela de computador, dando apoio aos professores.

Os professores de educação física tiveram que transferir suas aulas das quadras esportivas, campos e piscinas para a frente das telas do computador ou do celular. Eles adaptaram espaços e materiais, pesquisaram conteúdos e atividades pedagógicas, implementaram outras estratégias metodológicas, estabeleceram novas formas de comunicação e interação com seus alunos. (GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020, p. 98-99)

Ferramentas como o *WhatsApp*, *Google Classroom* e *Google Meet* foram as mais utilizadas no que diz respeito às TDIC's, enquanto as impressões das atividades serviam para suprir a falta de acesso à Internet, por parte dos alunos (ZAIM-DE-MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021).

Até meados dos anos 2020, poucos eram os estudos realizados sobre a utilização das TDIC's nas aulas de Educação Física nas escolas, quando utilizadas como recurso didático para auxiliar nos conteúdos desenvolvidos nas aulas presenciais (BARBOSA; DAMASCENO; ANTUNES, 2021).

Após o início da pandemia houve um aumento significativo em pesquisas e relatos de experiência que envolveram o ERE e a TDIC's. Em pesquisa realizada com a ferramenta Google acadêmico, em 20 de janeiro de 2022, com as palavras "educação física escolar", "ensino remoto" e "relato de experiência", foram encontrados 103 relatos de experiência (27 publicados em anais de congresso, 18 Trabalhos de Conclusão de Curso e 58 artigos). Os



artigos trazem em seu corpo textual diversos enfoques, como as ações de cursos de graduação e pós-graduação, projetos de PIBID e Residência Pedagógica e práticas docentes realizadas na educação básica. Para este artigo, destacaremos os artigos publicados que relatam as experiências com a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, uma vez que os professores que participam desta pesquisa atuam na educação básica.

Quadro 1 – Relatos de experiência em artigos

Artigo	Recursos Utilizados	Etapa de Ensino
ANDRADE SILVA, M. Jogos eletrônicos e Educação Física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental	Plataformas digitais <i>WhatsApp</i>	Ensino Fundamental 1
BARBOSA, R. A. S.; SHITSUKA, R. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental	<i>WhatsApp</i>	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1
CORRÊA, A. P. Vivência docente no ensino remoto: da quadra para as telas digitais	Plataformas digitais <i>WhatsApp</i> <i>YouTube</i>	Ensino Fundamental 1
DÖRR, N.; FELTES, A. F. Importância do diálogo sobre corpo e mídia nas aulas de Educação Física: um mundo de ilusões	Plataformas digitais <i>Padlet</i> <i>WhatsApp</i>	Ensino Fundamental 2
GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; ALMEIDA GOMES, L. "Temos que nos reinventar": os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19	Plataformas digitais <i>WhatsApp</i>	Ensino Fundamental 1
SILVA FILHO, G.P.; FONTENELE, G.L.S. A Educação Física Escolar no contexto do ensino remoto em uma escola do Ensino Fundamental I: desafios e possibilidades	Plataformas digitais <i>WhatsApp</i>	Ensino Fundamental 1
LEIFELD, F; ALMEIDA, I. C.; LABIAK, O. Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia	Rede Social <i>WhatsApp</i>	Educação Infantil e Ensino Fundamental 1
SILVA, A. C.; GERMANO, V.A.C.; MENEZES, N.G.P. Educação Física e Saúde ampliada: relato de experiência e possibilidades pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19	<i>Moodle</i> <i>WhatsApp</i>	Ensino Médio

Fonte: construção dos autores.

Em todas as experiências relatadas, o principal recurso utilizado foram as plataformas digitais (PINHEIRO et al., 2021; SILVA FILHO; FONTENELLE, 2021) e o aplicativo *WhatsApp* (BARBOSA; SHITSGUKA, 2020). Dentro das plataformas os docentes compartilharam com os alunos vídeos, áudios e textos (PINHEIRO et al., 2021), formulários e questionários (ANDRADE SILVA, 2021). As aulas no início tendiam a ser uma reprodução das ações didáticas anteriores a pandemia, mas passado o "susto", adaptações foram realizadas e os alunos



tornaram-se produtores de conteúdos digitais utilizados nas aulas (SILVA; GERMANO; MENEZES; 2021; DÖR; FELTES, 2021).

Em quase todos os relatos, o conhecimento dos professores com as ferramentas necessárias para a utilização do ERE era inexistente (CORRÊA, 2021; BARBOSA; DAMASCENO; ANTUNES, 2021) e sua entrada nesse universo, quase sempre foi um “voo solo”, com buscas por tutoriais no YouTube e em alguns casos com formações oferecidas pela própria escola (PINHEIRO et al., 2021) ou secretaria de educação (SILVA FILHO; FONTENELLE, 2021).

ASPECTOS METODOLÓGICOS

Para a realização deste estudo, optou-se por uma pesquisa qualitativa com a utilização de narrativas. Optou-se por uma abordagem de natureza qualitativa, pois como Rodrigues e Limena (2006) afirmam, é a mais indicada para investigar problemas que os procedimentos estatísticos não podem alcançar ou representar, em virtude de sua complexidade. Entre esses problemas, destacam-se aspectos sociais, psicológicos, opiniões, comportamentos, atitudes de indivíduos ou de grupos. Como destacado por Minayo (2004, p. 17), “nada pode ser intelectualmente um problema, se não tiver sido, em primeiro lugar, um problema da vida prática”.

Portanto, a pesquisa qualitativa tem como matéria prima um conjunto de sentidos: experiência, vivência, senso comum e ação que, por sua vez, expressam valores, crenças e representações sociais, e, essa utilidade é profundamente produtiva quando se trata e se aplica como luva às questões relativas à COVID-19 (MINAYO, 2020).

O instrumento de pesquisa utilizado foi a construção de narrativas, tendo como tema gerador a ação pedagógica do professor durante a pandemia: erros e acertos. As narrativas possibilitam aos participantes da pesquisa “[...] a possibilidade de narrar o vivido ou passar ao outro sua experiência de vida, torna a vivência que é finita, infinita. [...] a narrativa é fundamental para a construção da noção de coletivo” (MUYLEAERT et al., 2014, p. 194).

A narrativa torna-se uma maneira alternativa e fecunda, para analisar aqueles que falam da vida por meio de fragmentos narrativos, em seus diferentes momentos da vida (CLANDININ; CONNELLY, 2011). Nessa conjuntura, Cintra, Correia e Teno (2020) entendem que dar voz ao professor para falar das suas experiências seria um caminho melhor para compreendê-lo.



Foi solicitado a cada participante que narrasse a sua prática docente durante a pandemia, sendo necessário incluir alguns tópicos: dificuldades; soluções empregadas; “voltando no tempo” o que faria diferente; e o que muda no ser docente depois da pandemia. As narrativas foram realizadas via áudio, utilizando a ferramenta *WhatsApp*.

Participaram da pesquisa dois professores e uma professora de Educação Física que ministram suas aulas no Ensino Fundamental que atuaram durante a pandemia (Covid-19). A escolha desses participantes se deu por duas razões: 1. Trabalharem em redes de ensino diferentes (município, estado e rede particular) e; 2. Terem ministrado aulas que envolveram seus alunos, com pouca evasão escolar e boa participação dos discentes. Os participantes são dos municípios de Ponta Porã e Corumbá, no Mato Grosso do Sul e da cidade de São Paulo, SP.

As narrativas foram analisadas utilizando a técnica de Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2011). Buscou-se compreender criticamente o sentido das comunicações, as convergências e divergências na fala dos professores, seu conteúdo manifesto ou latente, as significações ocultas ou explícitas.

Em um primeiro momento foi feita a leitura de cada narrativa, buscando os pontos em comum na fala dos professores. A partir desta etapa elencou-se indutivamente categorias que serviram para realizar a discussão dos dados produzidos. As categorias foram: desafio, avaliação, tecnologia e mudança.

DESAFIOS

Ser professor durante os anos de 2020 e 2021 foi algo completamente desafiador. Exigiu muito de todos os docentes: necessidade de mudança de planejamento, incertezas, acesso a novas tecnologias, etc. Os professores que participaram desta pesquisa apontam que o desafio perante o “novo” fazer pedagógico foi um dos maiores obstáculos para a sua prática docente.

Foi complicado, um misto de **incertezas** e **desafios**. Não sabia por onde começar pra falar a verdade, muitas dúvidas apareciam, tais como, meus alunos teriam acesso as tecnologias para tal? Fariam as atividades propostas de fato? Como seria o processo avaliativo que eu poderia adotar? Ou ainda seria possível ensinar educação física remotamente (Professor A).

Dar aula na pandemia foi um dos maiores **desafios** da minha vida até o momento, foi extremamente **muito diferente, distinto**. Eu lembro que ambas as escolas que eu trabalho são escolas particulares, entraram em quarentena



no dia 17 de março, foi o último dia que eu trabalhei, a partir do dia 18, eu já fiquei de quarentena (Professor B).

No início foi um pouco tenso, porque a gente não tinha nenhum contato com as crianças. Era apenas por mensagem de *WhatsApp*, ou vendo o papel que ela respondeu, que ela escreveu. Então foi muito **desafiador** porque principalmente na área da Educação Física a gente tem muito contato com as crianças (Professora C)

Inclusive, Machado e colaboradores (2020) destacam que a disciplina de Educação Física acompanhou as atividades produzidas em algumas escolas, contudo, identificaram alterações na forma de condução das aulas e ressaltam os desafios do trabalho dos docentes e seus efeitos no currículo.

O efeito desafiador, a falta de formação para o ERE e a falta de informação sobre a pandemia apontado nas narrativas, corroboram com muitos estudos encontrados na literatura (PINHEIRO et al., 2021; SILVA; GERMANO; MENEZES; 2021; DÖR; FELTES, 2021). Outro grande desafio foi como gerir a ausência de acesso à Internet de muitos dos alunos brasileiros (SANTOS et al., 2021; ZAIM-DE-MELO; RIZZO; RIBEIRO, 2021). Muitas escolas optaram em organizar materiais impressos, como o apresentado pela professora C (Figura 1) que eram encaminhados para os alunos, via seus responsáveis ou utilizaram o aplicativo *WhatsApp* como ferramenta metodológica para transmitir as atividades para as crianças (SANTOS et al., 2021).

Figura 1 – Exemplo de bloco de atividade da Educação Física - 6º ano

Escola	
Aluno (a):	Ano:
Professor (a):	Data:

Educação Física : 6ºAno – Bloco VI

ESPORTES DE PRECISÃO

Esporte é uma forma atividade física praticada com finalidade recreativa, educativa, sociocultural, profissional ou como meio de melhorar a saúde.

O esporte sujeito a regras descrito em suas mais diversas modalidades tem um amplo histórico dentro da história da humanidade. Com o passar do tempo e as mudanças que cada século traz, os esportes também tem sofrido mudanças, criando novas modalidades e deixando outras de lado.

Vários critérios podem ser utilizados para classificar os esportes. Neste caso adotaremos os critérios de cooperação, interação com o adversário, desempenho motor e objetivos táticos. Assim temos esportes de: marca, precisão, campo e taco, rede, parede, invasão, técnico-combinatório e combate.

Os esportes de precisão são caracterizados pelo arremesso ou lançamento de um objeto com o objetivo de acertá-lo ou aproximá-lo de um alvo específico, estático ou em movimento. Exemplos são o boliche, a bocha, o arco e flecha e o tiro ao alvo.

Fonte: Município de Corumbá, MS (2020).



Outro grande desafio para os professores durante a pandemia foi a gestão do tempo de trabalho. Para o professor B: *Eu lembro que nas quatro primeiras semanas de trabalho remoto as 7 da manhã e saia 11 da noite, meia noite, sendo que meu período de aula é quatro horas, cinco horas no período da manhã, e cinco horas no período da tarde.* Muitos professores acabaram triplicando sua jornada de trabalho, planejar sua aula, atender a gestão escolar, responsáveis e alunos e ainda aprender como utilizar a tecnologia ao seu favor (CORRÊA, 2021). Ainda sobre a o tempo de trabalho: *Foi muito difícil entender como me enquadrar, eu tava tentando fazer a rotina do presencial, encaixar e caber dentro do ensino remoto (Professor A).*

Um outro desafio foi lidar com o aluno sem a presença física dele. Para a professora C: *foi um pouco tenso, porque a gente não tinha nenhum contato com as crianças [...] na área da Educação Física a gente tem muito contato. Eu senti bastante falta disso.* Em muitos casos, o professor não sabia como era o seu aluno, física e socialmente falando, devido ao pouco tempo de aula presencial, antes do início do ERE. Uma das maneiras de modificar essa situação foi a utilização das plataformas digitais, com aulas em formato de vídeo conferência, mas essa estratégia, gerou outros problemas. Segundo o professor B: *a grande dificuldade foi as ausências presente, ou seja, o cara estava lá na videoconferência e estava com a câmera e o microfone desligado o tempo inteiro.*

Os desafios/dificuldades dos professores de Educação Física participantes deste estudo vão além do seu processo de formação inicial e/ou continuada, pois embora a tecnologia possa “quebrar” algumas barreiras, a presença física do aluno é fundamental. Especulamos que sem eles, os professores têm a impressão de incompletude em suas aulas.

AVALIAÇÃO

Se em tempos não pandêmicos, com aulas presenciais, avaliar na Educação Física sempre foi uma das maiores dificuldades dos professores. Comumente encontramos alunos sendo avaliados pela frequência e participação nas aulas, por ser partícipe de uma equipe de esporte da escola ou pela sua performance em determinado exercício, saber fazer a bandeja, saber sacar por cima, etc. (OLIVEIRA; FRIZZO, 2018). Junte-se a esse processo o que observamos em manuais didáticos que situam a avaliação como uma tarefa protocolar que deve ocorrer no final do processo ensino/aprendizagem, entendendo esse processo como



linear: primeiro se define os objetivos; depois os conteúdos; os métodos e por fim avaliação (FREITAS et al., 2009). Como ficou a avaliação durante a pandemia?

Diferente do observado antes da pandemia por Oliveira e Frizzo (2018) e Freitas e colaboradores (2009), os professores A, B e C, utilizaram a avaliação processual durante a pandemia, buscando compreender se os seus alunos compreenderam e se apropriaram das práticas corporais apresentadas em suas aulas.

[...] eu tentar ver a aprendizagem deles de alguns conceitos, alguns conteúdos que a gente estava desenvolvendo ali, na quadra a sua devolutiva, o seu feedback é muito mais rápido, porque você está ali, você está vendo você fala, você conversa com o aluno. No ensino remoto, essa comunicação ficou mais lenta, porque você propõe, seja via vídeo, seja via vídeo conferência. O aluno recebe isso, ele interage com isso e aí ele produz algo e te devolve (Professor B).

Um dos meus maiores problemas decorrentes do ensino remoto foi a avaliação, eu estava acostumado a ficar na beira da quadra, explicando para os meus alunos os movimentos que eles estavam realizando. Utilizando situações que aconteciam para gerar discussões e perceber as necessidades dos meus alunos (Professor A).

A solução encontrada pelos professores foi a utilização de fotografias e vídeos feitos pelos alunos e, quando existiu a possibilidade de vídeo conferência, os alunos executavam os movimentos e/ou discutiam sobre as práticas corporais com os docentes. Se faz necessário deixar claro, que para os três docentes, o primeiro ano de pandemia foi de experimentação, tentativa e erro, para buscar a forma "ideal" de avaliar.

TECNOLOGIA

Os avanços da tecnologia sempre estiveram presentes no cotidiano dos professores. Mas, nunca se falou tanto no uso da tecnologia como nos últimos dois anos: plataformas virtuais, ambiente virtual de aprendizagem, aplicativos e rede social foram os recursos mais utilizados e empregados pelos professores. A necessidade de encontrar um caminho para o ensino e aprendizagem tornar-se possível levou a uma busca por aperfeiçoamento, uma vez que os cursos de graduação em Educação Física foram ineficientes nesse aspecto (SILVA FILHO; FONTENELLE, 2021).

Uma das escolas que eu trabalho deu uma semana de recesso para os professores poderem se especializar, estudar, fazer formação da utilização dos meios digitais, do ambiente virtual de aprendizagem. Depois de uns dois meses, eu fui entendendo, me apropriando de ferramentas que poderiam me ajudar. Descobri várias plataformas virtuais que me ajudaram muito ao longo de toda a pandemia e ainda me ajudam, o *mentimeter*, por exemplo que uma



plataforma que você pode criar “n” situações de aprendizagem, desde nuvem de palavras, perguntas e respostas, fazer apresentações mais interativas [...] o *worldwall*, que é uma porção de jogos que você mesmo pode criar para trabalhar alguns conteúdos e alguns conceitos, eu utilizei bastante. Enfim, fui desenvolvendo, fui descobrindo, me apropriando e utilizando algumas dessas ferramentas (Professor B).

A situação relatada pelo professor B, não é diferente da prática relatada pelos docentes A e C, bem como nos relatos de experiência já citados no presente texto e observado em outros trabalhos recentes (PINHEIRO et al., 2021; SILVA; GERMANO; MENEZES, 2021; DÖR; FELTES, 2021). Ressalta-se que o aplicativo *WhatsApp* foi um dos mais utilizados, quer seja pela transmissão dos conteúdos (professor A e professora C) ou para a comunicação com os alunos e/ou responsáveis (professor B). Conjecturamos que o uso deste aplicativo está relacionado a fatores financeiros, o aplicativo é gratuito e por ter se tornado o aplicativo de mensagem presente em 99% dos celulares brasileiros (CHEQUER, 2020).

Nesse enredo, percebe-se que pandemia de COVID-19 forçou uma reinvenção ou adaptação no processo de ensino-aprendizagem da educação física, mediado pelas tecnologias digitais (GODOI; NOVELLI; KAWASHIMA, 2021). Destarte, a necessidade de mudança da prática docente vai refletir na integração e ao acesso dos alunos à diferentes tecnologias, especialmente se forem consideradas as desigualdades sociais na atualidade.

MUDANÇA

As práticas docentes foram pautadas em tentativa e erro, os professores pesquisados buscavam alternativas para suas aulas e muitas vezes precisavam “lutar” para que suas ideias fossem aceitas pelos gestores escolares.

Logo no início da pandemia as atividades dos alunos recebiam eram feitas pela secretaria de educação, não eram planejadas pelo professor. Demorou muito tempo para a gente (professores) se impor, **ter o direito de planejar** as atividades de acordo com a realidade dos nossos alunos (Professora C).

Uma das escolas que eu trabalho é um pouco resistente a esse tipo de estratégia, o planejamento participativo, é uma escola que acredita muito que o professor é a referência, o professor é o centro, é partir dele que emana o conhecimento. Eu somente consegui lançar mão desse planejamento participativo depois de **convencer a gestão escolar**, de que era o caminho possível, era o caminho viável, eu tive que fazer esse trabalho de convencimento da gestão escolar, para poder lançar mão dessa estratégia. Eu passei o ano de 2020 inteiro me digladiando pensando em como fazer o curso de Educação Física online acontecer, e somente no ano passado, lá para maio, que eu tive esse estalo e as coisas começaram a funcionar (Professor B).



Percebe-se que ao propor e desenvolver alternativas pedagógicas as mesmas acabaram gerando mudanças no fazer docente do professor durante a pandemia. A utilização de vídeos conferências nas aulas, mesmo quando a Secretaria Municipal de Educação de Corumbá desacreditava essa prática (no caso da professora C), produzir animações para os alunos compreenderem os conteúdos, sendo criticado pelos pares, pois estaria “criando chifre em cabeça de cavalo” (Professor A), não foram suficientes para desestimular ou impedir aulas. Desta forma, as mudanças na educação são muitas vezes vistas com desconfiança, sendo que muitas práticas estão arraigadas em saberes do cotidiano docente. A chegada da pandemia mostrou o contrário, “provocando” o professor para estar atento as tecnologias e aberto a modificações no seu fazer docente.

Também no contexto pandêmico, Godoi e colaboradores (2021) estimulam a produção cultural dos estudantes na Educação Física e questionam: “O que podem os corpos em tempos de pandemia?”, e, chegam à conclusão que o compartilhamento de experiências relacionadas às suas vidas nas vídeo aulas ajudam na superação de temas relacionados ao racismo, aos padrões corporais ou de gênero, entre outros.

APÓS DOIS ANOS: ALGUMAS REFLEXÕES

Se antes da pandemia tínhamos muitas incertezas, após dois anos é possível afirmar que esse cenário mudou. Agora temos algumas certezas, mudanças foram e serão necessárias daqui para a frente.

Os recursos tecnológicos (plataformas virtuais, ambiente virtual de aprendizagem, aplicativos) são parte indissolúvel do fazer docente, deixando claro que eles não substituem o professor, e sim, são aliados da sua prática;

Embora possamos encontrar cursos de formação em Educação Física que já incluíram em seus currículos utilizam a utilização das TDIC's, muitos cursos não possuem e a pandemia escancarou a necessidade de mudanças, não sabemos se teremos outra pandemia e/ou outros contextos que será necessário a utilização da tecnologia.

O componente curricular Educação Física é muito maior do que a prática pela prática, pode e deve incluir no seu escopo discussões que avançam substancialmente na construção de um ser humano capaz de compreender as práticas corporais, indo além da mera reprodução das mesmas.



Após esses dois anos, os professores que participaram deste estudo são uníssonos, a pandemia os mudou profundamente, embora cheios de percalços, tornaram-se professores mais atentos com a realidade dos seus alunos, capazes de se adaptar em diversas situações, sempre buscando valorizar a Educação Física escolar. Os participantes deste estudo são professores afortunados, no sentido de serem efetivos em seus respectivos empregos e as mudanças que eles fizeram em suas práticas foram diretamente relacionadas ao compromisso que possuem com a sua profissão.

Considerando que essa experiência inédita de ensino remoto na Educação Física Escolar, a partir do ponto de vista das condições geográficas, socioeconômicas, culturais e especialmente de saúde, foi, é, e será muito importante para docentes e estudantes ao longo da história da humanidade. Ademais, não podemos desistir de viver, como professores, somos desafiados a todo o momento, mesmo antes da pandemia, então, precisamos continuar resistindo, ensinando bem e aprendendo com nossos erros e acertos, e como sempre, respeitando o compromisso de educar com solidariedade e fraternidade para uma emancipação humana plena.

Gostaríamos de deixar claro que nosso intuito foi apresentar a prática desses professores que acreditamos ter alcançado algum sucesso, e, que seria válido em outros estudos escutar outros docentes que acreditam não ter conseguido atingir suas metas diante do desafio vivido: a pandemia.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE SILVA, Marcelo. Jogos eletrônicos e Educação física: uma opção para os anos iniciais do ensino fundamental. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-17, 2021.

BARBOSA, Kamila de Amorim; DAMASCENO, Aline Godoy; ANTUNES, Scheila Espindola. Educação física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de educação física na educação básica? **Caderno de educação física e esporte**, v. 20, e-27832, 2022.

BARBOSA, Rosimar Alencar Silva; SHITSUKA, Ricardo. Uso de tecnologias digitais no ensino remoto de alunos da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental: relato de experiência. **E-Acadêmica**, v. 1, n. 1, p. e12, 2020.

BARDIN, Lawrence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.



BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes para escolas durante a pandemia**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/busca-geral/12-noticias/acoes-programas-e-projetos-637152388/89051-cne-aprova-diretrizes-para-escolas-durante-a-pandemia>>. Acesso em: 26 jan., 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CP nº 05**. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33371-cne-conselho-nacional-de-educacao/85201-parecer-cp-2020#:~:text=Parecer%20CNE%2FCP%20n%C2%BA%205,da%20Pandemia%20da%20COVID%2D19>>. Acesso em: 05 mar., 2022

CHEQUER, Victor. **WhatsApp no Brasil**: como o app se tornou a principal forma de comunicação digital? Disponível em: <<https://www.take.net/blog/whatsapp/whatsapp-no-brasil/>>. Acesso em 03 mar. 2022.

CINTRA, Sones Lei Aparecida Domingues; CORREIA, Léia Bernal Sanches; TENO, Neide Araújo Castilho. Pesquisa narrativa: uma metodologia para compreender experiências formativas. **Brazilian journal of development**, v. 6, n. 9, p. 66451–66463, 9 set. 2020.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa**: experiência e história em pesquisa qualitativa. Uberlândia, MG: EDUFU, 2011.

CORRÊA, Ana Paula. Vivência docente no ensino remoto: da quadra para as telas digitais. **Revista com censo**, v. 8, n. 4, p. 88-93, nov., 2021.

DÖRR, Nicole; FELTES, Alessandra Fernandes. Importância do diálogo sobre corpo e mídia nas aulas de educação física: um mundo de ilusões. **Revista com censo**, v. 8, n. 3, p. 237-241, ago., 2021.

SILVA FILHO, Geraldo Pereira; FONTENELE, Gilceia Leite dos Santos. A educação física escolar no contexto do ensino remoto em uma escola do ensino fundamental I: desafios e possibilidades. **Revista Com Censo**, v. 8, n. 3, p. 232-236, ago. 2021.

FREITAS. Luiz Carlos de e colaboradores. **Avaliação educacional**: caminhando pela contramão, Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

GODOI, Marcos e colaboradores. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, society and development**, v. 9, n.10, p. 1-19, 2020.

GODOI, Marcos e colaboradores. As práticas do ensino remoto emergencial de educação física em escolas públicas durante a pandemia de covid-19: reinvenção e desigualdade. **Revista prática docente**, v. 6, n. 1, p. e012, 2021.



GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. "Temos que nos reinventar": os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, n. 36, p. 86-101, set./ dez., 2020.

GODOI, Marcos; NOVELLI, Fabiula Isoton; KAWASHIMA, Larissa Beraldo. Educação física, saúde e multiculturalismo em tempos de covid-19: uma experiência no ensino médio. **Saúde e sociedade**, v. 30, n. 3, 2021.

HODGES, Charles e colaboradores. The difference between emergency remote teaching and online learning. **Educause review**. Disponível em: <<https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>>. Acesso em: 25 jan., 2022.

LIMENA, Maria Margarida Cavalcanti; RODRIGUES, Maria Lúcia. **Metodologias multidimensionais em ciências humanas**. Brasília, DF: Liber Livro, 2006.

LEIFELD, Fabiana; ALMEIDA, Isabella Cristina de; LABIAK, Osni. Desafios e possibilidades nas aulas de educação física: as narrativas docentes em tempos de pandemia. **Olhar de professor**, v. 24, p. 1-8, abr., 2021.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1998.

MACEDO, Laiz Mara Meneses; NEVES, Luis Eduardo de Oliveira. Práticas de Educação Física na pandemia por Covid-19. **Ensino em perspectivas**, v. 2, n. 3, p. 1-5, jul., 2021.

MACHADO, Roseli Belmonte e colaboradores. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, e26081, 2020.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Pesquisa social qualitativa para compreensão da Covid-19. **Enfermagem em foco**, v. 11, n. 3, p. 4-5, 2020.

_____. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 4. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: HUCITEC/ABRASCO, 2004.

MUYLAERT, Camila Junqueira e colaboradores. Entrevistas narrativas: um importante recurso em pesquisa qualitativa. **Revista da escola de enfermagem da USP**, v. 2, n. 48, p. 193-199, 2014.

OLIVEIRA, Ivan Bremm de; FRIZZO, Giovanni Felipe Ernest. Avaliação na educação física escolar: um estudo com docentes em diferentes períodos de experiência profissional. **Kinesis**, v. 36, n. 2, p. 64-72, 2018.

SANTOS, Any Gracyelle Brum dos e colaboradores. Diagnóstico das aulas de educação física no estado do Rio Grande do Sul durante a pandemia da Covid-19. **EaD em foco**, v. 11, n. 2, e1300, 2021.



SILVA, Angélica Caetano da; GERMANO, Vitor Abdias Cabót; MENEZES, Nathalia Gaspar Perestrello. Educação física e saúde ampliada: relato de experiência e possibilidades pedagógicas desenvolvidas durante a pandemia da COVID-19. **Temas em educação física escolar**, v. 6, n. 3, p. 1-10, 2021.

SILVA, Patrícia da Rosa e colaboradores. Educação física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 233-239, 2021.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da e colaboradores. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.

ZAIM-DE-MELO, Rogério.; RIZZO, Deyvid Tenner da Silva; RIBEIRO, Edinéia Aparecida Gomes. Prática pedagógica e docência: o olhar do professor de educação física no enfrentamento da Covid-19. **Kinesis**, v. 39, p. 1-17, 2021.

ZAIM-DE-MELO, Rogério e colaboradores. Pé/bola - mão/bola: o ensino do conteúdo esporte nas aulas de educação física escolar na fronteira Brasil-Paraguai. **Coleção pesquisa em educação física**, v. 20, n. 3, p. 99-106, 2021.

Dados da primeira autora:

Email: rogeriozmelo@gmail.com

Endereço: Rua Círiaco de Toledo, 630, Bairro Dom Bosco, Corumbá, MS, CEP: 79333-040, Brasil.

Recebido em: 08/02/2022

Aprovado em: 07/03/2022

Como citar este artigo:


ZAIM-DE-MELO, Rogerio; GOLIN, Carlo Henrique; RIZZO, Deyvid Tenner de Souza. Educação física na escola após dois anos de pandemia: narrativas de professores do ensino fundamental. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 118-133, jan./ abr., 2022.


**A EDUCAÇÃO FÍSICA NO INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-GRANDENSE
DIANTE A PANDEMIA DE COVID-19:
DESAFIOS, DIFICULDADES E FACILIDADES**

**PHYSICAL EDUCATION AT FEDERAL INSTITUTE SUL-RIO-
GRANDENSE DURING THE COVID-19 PANDEMIC:
CHALLENGES, DIFFICULTS AND FACILITIES**

**LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL INSTITUTO FEDERAL SUL-RIO-
GRANDENSE ANTE LA PANDEMIA DE COVID-19:
DESAFÍOS, DIFICULTADES Y FACILIDADES**


Fabiana Celente Montiel


<https://orcid.org/0000-0002-9921-6703> 

<http://lattes.cnpq.br/7208001902484898> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Pelotas, RS – Brasil)
fabianamontiel@ifsul.edu.br


Tales Emílio Costa Amorim


<https://orcid.org/0000-0002-5602-6328> 

<http://lattes.cnpq.br/2585188070716592> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Camaquã, RS – Brasil)
talesamorim@ifsul.edu.br


André Oreques Fonseca


<https://orcid.org/0000-0001-8453-9270> 

<http://lattes.cnpq.br/5631608595665322> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Venâncio Aires, RS – Brasil)
andrefonseca@ifsul.edu.br


Tiago Wally Hartwig


<https://orcid.org/0000-0002-9582-1826> 

<http://lattes.cnpq.br/7556530034739315> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Bagé, RS – Brasil)
tiagohartwig@ifsul.edu.br

Gabriel Barros da Cunha

<https://orcid.org/0000-0001-6074-9150> 

<http://lattes.cnpq.br/3161518569001136> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Pelotas, RS – Brasil)
gabrielcunha@ifsul.edu.br

Resumo

Este artigo tem como objetivo identificar os desafios, dificuldades e facilidades encontradas pelos/as docentes de Educação Física do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense no desenvolvimento das atividades remotas durante o período da pandemia de Covid-19. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, da qual participaram 32 docentes de Educação Física, que responderam um questionário com questões sobre o planejamento e condução das aulas de Educação Física durante o período remoto. Foi utilizada a Análise Textual Discursiva durante o processo analítico, que resultou em três categorias finais: Teorização da Educação Física;



Tecnologias e recursos digitais; Participação, interação e motivação dos/as estudantes. Destaca-se que os/as docentes foram desafiados/as constantemente durante o período de pandemia, adaptaram objetivos e conteúdos, incorporando o uso de tecnologias e recursos digitais, para que fosse possível proporcionar um processo educacional qualificado, com aulas de Educação Física que tivessem significado diante do cenário atual.

Palavras-chave: Educação Física; Atividades Remotas; Educação Profissional; Prática Pedagógica.

Abstract

This article aims to identify the challenges, difficulties and facilities encountered by Physical Education teachers at the Federal Institute of Education Science and Technology Sul-rio-grandense in the development and implementation of remote activities during the period of the COVID-19 pandemic. This is qualitative research, in which 32 Physical Education teachers participated by answering a questionnaire about planning and leading Physical Education classes during this period. Discursive Textual Analysis was used during the analytical process, which resulted in three final categories: Physical Education Theorization; Digital resources and technologies; Participation, interaction and motivation of students. It is noteworthy that teachers were constantly challenged during the pandemic period, had to adapt objectives and content by incorporating the use of technologies and digital resources so that it was possible to provide a qualified education process, with Physical Education classes that had meaning in the face of the current scenario.

Keywords: Physical Education; Remote Activities; Professional Education; Pedagogical Practice.

Resumen

Este artículo tiene como objetivo identificar los desafíos, las dificultades y las facilidades encontradas por los/las profesores/as de Educación Física del Instituto Federal de Educación, Ciencia y Tecnología Sul-rio-grandense en desarrollo de actividades remotas durante el período de la pandemia de COVID-19. Se trata de una investigación cualitativa, en la que participaron 32 profesores/as de Educación Física, quienes respondieron un cuestionario con preguntas sobre la planificación y realización de las clases de Educación Física durante el período de actividades remotas. Se utilizó como procedimiento analítico el Análisis Textual discursiva, que resultó en tres categorías finales: Teorización de la Educación Física; Tecnologías y recursos digitales; Participación, interacción y motivación de los alumnos. Se destaca que los/as docentes fueron desafiados/as constantemente durante el período de la pandemia, adaptaron objetivos y contenidos, incorporando el uso de tecnologías y recursos digitales para que fuera posible brindar un proceso educativo calificado, con clases de Educación Física que tenían sentido antes el escenario actual.

Palabras clave: Educación Física; Actividades Remotas; Educación Profesional; Práctica Pedagógica.

INTRODUÇÃO

Diante de um cenário de incertezas advindo da pandemia de Covid-19, as instituições de ensino precisaram se mobilizar, pois os processos de ensino e de aprendizagem necessitavam ser repensados a partir das demandas atuais. E não foi diferente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (IFSul), após um período de discussões com a comunidade acadêmica, aprovou, em agosto de 2020, junto ao Conselho Superior, as diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais (APNP), as quais previam a possibilidade de oferta de um calendário extraordinário ou continuidade do calendário regular, suspenso em março de 2020 (IFSUL, 2020a).

A partir dessas diretrizes, os 14 *campi* do IFSul planejaram e organizaram a oferta das APNP aos/às estudantes. Importa salientar que, no período entre a aprovação das diretrizes e o início das atividades, foram abertos editais para estudantes em vulnerabilidade



social, com objetivo de garantir que todos e todas tivessem possibilidade de acesso às atividades remotas. Os *campi* Pelotas, Jaguarão, Pelotas-Visconde da Graça e o Centro de Referência optaram pela oferta de um calendário extraordinário, com atividades pedagógicas que não contariam no calendário letivo. Os demais *campi* do IFSul optaram por dar continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem suspensos em função da pandemia de Covid-19 (IFSUL, 2020b).

Os diferentes cursos, áreas e componentes curriculares tiveram que repensar seus objetivos, conteúdos e metodologias, de forma que fosse viável a oferta no formato remoto. A Educação Física, componente curricular com um caráter essencialmente prático, viu-se diante do dilema de como fazer, promover e estruturar uma aula on-line. Como sinalizado por Silva e colaboradores (2021b) não se tinha até então exemplos de aulas de Educação Física para educação básica no formato remoto. Estudo realizado por Machado e colaboradores (2020) indicou que foram diversos os desafios enfrentados pelos/as docentes de Educação Física, entre esses:

[...] entraves nas relações entre famílias, alunos e professores; a dificuldade e falta de acesso e de conhecimento sobre como operar com as tecnologias da informação e da comunicação; a valorização de saberes conceituais em detrimento de saberes corporais e de saberes atitudinais; e a falta de interação entre os sujeitos. (MACHADO et al., 2020, p. 12).

Para Silva e Martins (2020) as atividades remotas colocaram estudantes e docentes em situações semelhantes – de aprendizes, ou seja, “estavam navegando juntos/as no caminho da aprendizagem, de um lado, tínhamos o grupo que estava aprendendo a ensinar no modelo de ensino remoto, e do outro lado, estavam o grupo que estava aprendendo a aprender por meio de plataformas digitais” (SILVA; MARTINS, 2020, p. 41). Foi um tempo de novos aprendizados, desafios, dificuldades, adaptação, reinvenção e superação, que tanto docentes quanto estudantes vivenciaram, em papéis distintos, porém que se assemelhavam em diversos aspectos.

Diante desse panorama e considerando a importância de conhecermos mais sobre como ocorreram algumas dinâmicas educacionais nas aulas de Educação Física do IFSul, este artigo tem como objetivo identificar os desafios, dificuldades e facilidades encontradas pelos/as docentes de Educação Física do IFSul no desenvolvimento das atividades remotas durante o período da pandemia de Covid-19.



CAMINHOS METODOLÓGICOS

Este artigo é recorte de uma pesquisa maior sobre a Educação Física no IFSul aprovada no comitê de ética e pesquisa da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas, sob número 4.651.611 e registrado junto a Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFSul.

A construção do corpus da pesquisa se deu por meio de um questionário composto por seis seções (Informações Pessoais; Atuação no IFSul; Diagnóstico da Realidade; Trabalho Docente; Cenário Remoto; Educação Física Ideal), com perguntas abertas e fechadas, enviado aos/às docentes de Educação Física de forma on-line, o qual continha o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e o convite para participar da pesquisa.

O foco deste artigo será a seção que abordava a questão do desenvolvimento do trabalho docente durante o cenário remoto, visto que em março de 2020 o IFSul interrompeu as suas atividades presenciais, em função da pandemia de Covid-19. Nessa seção os/as docentes relatavam sobre os desafios, as dificuldades e as facilidades durante o planejamento e condução das aulas de Educação Física no IFSul no cenário remoto, além de informarem seus principais campos de atuação durante esse período.

Conforme estudo realizado por Montiel (2021), o IFSul possui um total de 41 docentes de Educação Física, entre efetivos/as e substitutos/as. Aceitaram participar desta pesquisa 33 docentes, representando os 14 *campi* da Instituição. Importa salientar que cinco docentes de Educação Física do IFSul são os/as responsáveis pela condução da pesquisa e por esse motivo não foram contabilizados entre os/as participantes.

Para este estudo, serão considerados/as 32 participantes, visto que uma docente não respondeu no questionário a seção específica do cenário remoto, pois se encontrava afastada para doutoramento. Para identificação dos/as mesmos/as, no intuito de preservar suas identidades, serão utilizados numerais de 01 a 32. A tabela a seguir apresenta uma breve caracterização desse grupo de participantes:

**Tabela 1** – Caracterização docentes participantes

Números Absolutos / Percentuais	n	(%)
Sexo		
Mulher cisgênera	17	(53,13)
Homem cisgênero	15	(46,87)
Cor da Pele		
Branca	29	(90,63)
Parda	1	(3,12)
Preta	2	6,25
Idade (anos)		
Até 35 anos	8	(25,00)
36-45 anos	14	(43,75)
46 ou mais	10	(31,25)
Formação Acadêmica		
Especialização	4	(12,50)
Mestrado	16	(50,00)
Doutorado	10	(31,25)
Pós-doutorado	2	(6,25)
Situação Funcional		
Efetivo/a	23	(71,87)
Substituto/a	9	(28,13)
Tempo de Atuação IFSul		
0-5 anos	15	(46,87)
6-15 anos	14	(43,75)
16 anos ou mais	3	(9,38)
Ingresso no IFSul		
Antes da pandemia	28	(87,50)
Durante a pandemia	4	(12,50)

Fonte: construção dos/as autores/as.

O processo analítico foi realizado por meio da técnica da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi (2011), tendo como suporte para sistematização das informações o programa NVivo 10, a qual envolve as seguintes etapas: unitarização – atribuindo significado a cada unidade; categorização – construção das categorias a partir dos sentidos expressos nas unidades; elaboração do metatexto – constituído de descrição e interpretação (MORAES; GALIAZZI, 2011).

Desse processo emergiram 103 unidades de sentido, 22 categorias iniciais, dez categorias intermediárias e três categorias finais, intituladas: Teorização da Educação Física; Tecnologias e recursos digitais; Participação, interação e motivação dos/as estudantes. Cada uma dessas categorias será explorada na seção a seguir.



DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O corpus de análise nos permitiu reconhecer o quão difícil foi esse período de pandemia para os/as docentes de Educação Física, os/as quais destacaram muitos desafios que tiveram que enfrentar para superar as adversidades do momento e poder dar seguimento aos objetivos propostos para as aulas de Educação Física. Importa destacar que em sua maioria, os/as docentes relataram sobre a sua experiência com aulas para estudantes dos cursos da Educação Profissional Técnica de Nível Médio, na modalidade integrada - Ensino Médio Integrado (EMI).

Destacamos que a análise realizada partiu de uma perspectiva crítica de Educação Física, na qual o foco está na formação integral do ser humano, de maneira que esse se sinta capaz de atuar de forma autônoma e crítica na sociedade em que está inserido. Uma Educação Física que, juntamente com as questões motoras, ao problematizar “os conteúdos da cultura corporal, considerando as vivências de cada aluno(a), respeitando e contextualizando o seu conhecimento e sua forma de pensar o mundo, possibilita benefícios cognitivos e socioemocionais aos(as) alunos(as)” (MONTIEL, 2019, p. 173).

As três categorias finais que emergiram durante o processo de análise, incorporam tanto as dificuldades quanto as facilidades destacadas pelos/as docentes no planejamento e condução das aulas de Educação Física. Nesse sentido, em uma mesma categoria teremos a presença de elementos que para uns/umas foi visualizado como uma dificuldade e para outros/as apresentou-se como uma facilidade.

A primeira categoria foi nomeada de “Teorização da Educação Física” e estão presentes elementos relacionados aos conteúdos da área, dinâmicas das aulas e adaptação do componente curricular a um contexto de atividades remotas, considerando a dificuldade de manter atividades teóricas, em um componente curricular de natureza essencialmente prática, no sentido de movimento corporal.

Reconhecemos que a partir da década de 1990 começaram a surgir as concepções críticas da Educação Física, as quais, de acordo com Silva (2014) e Montiel (2019), ressignificaram essa área do conhecimento, a partir do desenvolvimento de práticas pedagógicas que compreendem o ser humano em sua totalidade, propondo abordagens diferentes para os conteúdos da cultura corporal que “vão além do ensinar as habilidades e técnicas relativas a determinado esporte, mas sim reconhecer o(a) aluno(a) em sua



totalidade, considerando sua historicidade, ou seja, suas vivências anteriores” (MONTIEL, 2019, p. 63).

Apesar disso, os/as participantes do estudo, manifestaram que um dos grandes desafios das atividades remotas foi trabalhar essencialmente com questões teóricas relacionadas à Educação Física, como destacado pelo docente 17: “Entendo que nossa prática, historicamente, é mais voltada ao desenvolvimento de habilidades físicas o que fica comprometido no ensino remoto”.

A constituição da Educação Física Escolar no Brasil foi proeminentemente da ordem de saberes corporais, estabelecendo-se como uma referência aos docentes e à sociedade. Não se afirma que esses são saberes mais importantes do que outros, mas se alerta que são parte da construção cultural e social, sendo responsabilidade da Educação Física ensiná-los aos sujeitos nas escolas. (MACHADO et al., 2020, p. 10).

Outros/as respondentes apontaram questões nesse mesmo sentido, reconhecendo que o formato remoto se configura em um ambiente mais propício a desenvolver “somente conteúdos teóricos” (DOCENTE 04). Somado a isso, docentes ressaltam que “a falta de aulas práticas fez uma enorme diferença na Educação Física” (DOCENTE 26), assim como “a dificuldade de adaptar conteúdos, como a vivência esportiva” (DOCENTE 01). A docente 14 expõe que “o cenário remoto acabou atrapalhando o curso normal da disciplina (essencialmente prática)”, evidenciando novamente essa vinculação da Educação Física ao desenvolvimento dos saberes práticos.

Observamos que, por mais que o campo da Educação Física tenha avançado na discussão e na proposição de uma práxis pedagógica que envolve também os saberes conceituais e atitudinais, ainda é forte para os/as docentes da Instituição a vinculação da área com os saberes práticos. Compreendemos que o momento vivido possa ter contribuído para repensar a Educação Física, no sentido de superação da dualidade teoria e prática.

Relacionado ainda aos saberes corporais, o docente 03 destaca que optou por não promover vivências motoras: “Eu como docente, com medo que os alunos pudessem vir a se machucar devido à má execução de algum movimento, resolvi trabalhar todos os conteúdos de forma teórica”. Outro ponto ressaltado foi a falta de espaços apropriados para o desenvolvimento das aulas, como enfatizado pela docente 08 os/as “discentes nem sempre possuem espaço em casa para que possa fazer uma proposta de movimentação”.

Andrade e colaboradores (2020) evidenciam que a pandemia de Covid-19 movimentou a vida de todas as pessoas, que tiveram suas casas invadidas pelas tarefas de



trabalho e escolares, não só estudantes precisaram adaptar espaços, mas “os/as docentes precisaram ocupar suas casas como espaços de salas de aulas, usando recursos próprios para a efetivação das atividades remotas” (ANDRADE et al. 2020, p. 3). Pontes e Rostas (2020) apontam que a transferência das atividades docentes para a casa, gerou uma sobrecarga aos/às docentes, sinalizando como principais razões:

[...] a inexistência de horários de trabalho (aulas, reuniões, orientações e pesquisas), a relação familiar intensificada pela ausência de privacidade e momentos de afastamentos até o aumento das contas de energia, manutenção de equipamentos digitais dentre outros. (PONTES; ROSTAS, 2020, p. 291).

Em acordo com o sinalizado pelas autoras, a docente 27 destaca que entre os desafios do cenário remoto estão os planejamentos extensos. Ponto esse reforçado pela docente 14 ao manifestar que os/as docentes tiveram a “jornada de trabalho aumentada em função da readequação da disciplina ao cenário remoto e quantidade de trabalhos e atividades assíncronas a serem corrigidas semanalmente”. Ainda sobre planejamento, a docente 21 informa que a maior dificuldade “foi sistematizar as aulas buscando coesão entre os conteúdos e a estrutura”.

Outros/as docentes ainda manifestaram que foi um momento de estudos e atualizações. O docente 06 destaca que, durante o cenário remoto precisou de: “Muito estudo, leitura, horas na frente do computador, muito faz e desfaz planejamento e aulas”. Como positivo é destacado as trocas realizadas entre os pares, o que “resultou em aprendizagens” (DOCENTE 12). Já a docente 15 reforça que: “A parceria, acolhida, apoio e incentivo dos colegas de trabalho tem sido o diferencial para desenvolver um trabalho efetivo”.

Os/As docentes ressaltaram que o formato remoto possibilitou “aprofundar alguns temas, com abordagem de artigos, vídeos, apresentações” (DOCENTE 18), o que demonstra a possibilidade de ampliação e exploração das temáticas da cultura corporal, como indicado pelo docente 07, ao mencionar que entre as facilidades está “o potencial da Educação Física para trabalhar com temas transversais”. Nesse sentido, Machado e colaboradores (2020) destacam que um dos ganhos da Educação Física durante esse período pandêmico pode ter sido a conexão do conhecimento escolar com a vida cotidiana.

Considera-se que há uma reinvenção no modo como o ensino e a aprendizagem vinham sendo propostos de dentro e para dentro da escola. Resta olhar para o que está sendo reorganizado, recriado, transmutado – para, quem sabe, reescrever uma prática pedagógica em que Educação Física



possa ser invadida, contaminada pelo cotidiano e pela existência. (MACHADO et al., 2020, p. 12).

Outro ponto sinalizado pelos/as docentes participantes, está relacionado com a importância de “aproximar os alunos da prática de AF [Atividade Física] dentro de um cenário bastante oportuno e onde eles estavam carentes e saudosos de realizarem práticas de AF/ esportivas” (DOCENTE 14). A pandemia acabou por afastar as pessoas da prática de uma atividade física, devido às restrições sanitárias e ao isolamento social. Poder proporcionar essa reaproximação com a atividade física, foi muito significativo tanto para os/as estudantes quanto para os/as docentes. Porém, de acordo com o docente 20, “a prática de atividades físicas precisou ser bastante adaptada para estimular o mínimo de exercícios físicos para os alunos”, mostrando, assim, mais um desafio encontrado pelos/as docentes, que é de encontrar “uma forma motivadora de levar a prática de atividade física para os alunos fazerem em casa” (DOCENTE 19).

Na segunda categoria, denominada de “Tecnologias e recursos digitais”, está presente a relação dos/as docentes com o uso da internet e de ferramentas, a questão de acesso por parte dos/as estudantes, experiência com aulas no formato remoto, possibilidade de trazer convidados/as para os encontros síncronos e aprendizagens relacionadas ao uso das plataformas e ambientes virtuais. Durante o período de atividades remotas, os/as docentes e estudantes tiveram como recursos disponibilizados pelo IFSul o Moodle, a RNP e o G Suite for Education.

De acordo com informações na página do IFSul a RNP é uma ferramenta de webconferência, do governo federal, para reuniões e apresentações remotas. G Suite for Education é uma solução integrada de comunicação e colaboração que a empresa Google oferta às instituições de ensino, a qual disponibiliza ferramentas on-line de colaboração como e-mail, videoconferência, bate-papo, agenda, compartilhamento de arquivos e ambientes virtuais de aprendizagem.

Um ponto muito destacado pelos/as docentes foi o acesso dos/as estudantes às aulas e aos materiais de apoio, tanto no que diz respeito à garantia desse acesso por parte da Instituição, quanto à dificuldade dos/as estudantes com as atividades no formato remoto. A docente 10 expõe que entre os desafios está que “todos tenham acesso e que os estudantes, que possuem acesso, se entreguem a essa possibilidade de corpo e alma”, ou seja, que participem efetivamente do proposto.



Esse mesmo aspecto é destacado pelos/as docentes 09, 10, 14, 24, 25 e 27 quando apontam que incluir todos/as estudantes no processo foi um dos desafios enfrentados, no sentido de possibilitar “estruturas de rede de internet, materiais e equipamentos para todo(a)s” (DOCENTE 24). Em estudo realizado por Silva e colaboradores (2020), para além das questões de dificuldade de acesso devido as desigualdades sociais, os autores destacam que as escolas deveriam preparar, tanto docentes quanto estudantes, para o uso de tecnologias digitais de informação e comunicação.

Sobre o uso dos recursos e ferramentas digitais, as opiniões dos/as docentes participantes foram diversificadas, pois enquanto alguns/algumas indicaram ter tido facilidade na utilização, outros/as mencionaram o manuseio e experiência, como sendo dificuldades decorrentes do período pandêmico. Os/As docentes 06, 07, 11, 13, 18 e 28 apontaram a dificuldade com o uso das tecnologias. Para a docente 13 foi um “desafio utilizar a tecnologia”, fato que também foi sinalizado pelo docente 07 ao expor que teve “algumas dificuldades com os sistemas e plataformas”. O estudo de Spies e colaboradores (2021) relata que entre as dificuldades apresentadas pelos/as docentes participantes da pesquisa, está a inexistência de formação, tanto inicial como continuada, para a utilização dos recursos tecnológicos.

Nesse sentido, Silva e colaboradores (2021a, p. 5) destacam que “é uma demanda urgente que a escola pública permita aos/às professores/as uma condição favorável para que possam ensinar com o aporte da tecnologia, o que novamente nos remete à necessidade de oportunidades formativas para os(as) docentes”, ou seja, é um desafio à educação “ações formativas que orientem os professores a transitarem de um modelo tradicional para uma abordagem integradora das TD [Tecnologias Digitais] como mediadoras da aprendizagem é um desafio à educação” (OLIVEIRA; SILVA; SILVA, 2020, p. 34). Compreendemos que, entre os legados da pandemia de Covid-19, estão os/as docentes com um repertório maior no que diz respeito ao uso de tecnologias nas aulas de Educação Física, não só de forma remota, mas que podem ser incorporadas nos momentos presenciais.

Docentes relataram pontos positivos no uso de tecnologias, como, por exemplo, o docente 29, o qual afirma que os “recursos tecnológicos e online disponíveis, acabam facilitando um pouco a criação e desenvolvimento das aulas” (DOCENTE 29), assim como o “fato de ser online facilita o uso de vídeos como instrumento de apoio” (DOCENTE 23) e que o “uso de recursos de aplicativos e jogos interativos são pontos que ajudam a interação das



aulas” (DOCENTE 01). A partir do exposto pelos/as docentes 01, 14, 23, 26, 29 e 31, compreendemos que a aproximação às novas tecnologias, recursos e ferramentas digitais, contribui de forma positiva para o desenvolvimento das atividades previstas.

Também foi evidenciado que o formato remoto possibilitou encurtar distâncias, pois permitiu que os/as docentes trouxessem convidados/as de diferentes lugares, para contribuir com o tema em debate. Outro ponto ressaltado pela docente 14 é que a gravação dos encontros permitiu ao/à estudante “assistir e retomar os conteúdos trabalhados em qualquer tempo e dentro da sua disponibilidade”.

Destacamos que, a partir dos pontos evidenciados pelos/as docentes, parece ser necessário que as instituições de ensino incorporem em seu planejamento, formações sobre o uso de tecnologias digitais, assim como capacitações constantes que proporcionem a qualificação do corpo docente. O que observamos é que, assim como exposto no estudo de Silva *et al.* (2021a), os/as docentes, em colaboração com seus pares, criaram estratégias para superar os desafios impostos pelo uso das tecnologias, além daqueles/as que se apropriaram de experiências anteriores para desenvolver os processos de ensino e de aprendizagem.

A última categoria, designada “Participação, interação e motivação dos/as estudantes”, apresenta como os/as estudantes reagiram a esse formato remoto, em especial a participação nas aulas e atividades propostas, abertura de câmeras, acompanhamento de desempenho e distanciamento corporal provocado pela ausência de atividades presenciais.

Os/As docentes, em sua grande maioria, mencionaram que entre os desafios está o “aprender a dar aulas para alunos sem rosto” (DOCENTE 15), ou seja, “ensinar sem, muitas vezes, ter o retorno visual dos alunos” (DOCENTE 28). A docente 30 manifesta que “o fato de não estar presencialmente dificulta a percepção da reação dos estudantes referente ao conteúdo, ao entendimento”. O “perceber se está havendo aprendizado” (DOCENTE 23), é algo que na área da Educação Física ocorre, em alguns casos, pela observação dos/as estudantes durante as vivências práticas, fato esse destacado no estudo de Mendes e Rinaldi (2021), no qual entre as estratégias para avaliar a evolução dos/as estudantes, a observação é utilizada pela maioria dos/as docentes investigados/as.

Como manifestado por alguns/algumas docentes, ocorreu um distanciamento de corpos, de olhares, de “toques e movimentos corporais” (DOCENTE 18). Mais uma vez observamos que docentes fazem uma relação direta da Educação Física com questões motoras. No entanto, destacamos que essas vivências corporais não estão apenas



relacionadas com execução de técnicas e de gestos motores, mas sim no sentido de um corpo que se relaciona com o ambiente que está inserido e de uma prática pedagógica que contribua “efetivamente para a compreensão do lugar que ocupamos e do qual fazemos parte em conjunto com todas as formas de vida” (MONTIEL; ANDRADE, 2022, p. 249).

A docente 13 relatou que “sente falta do contato físico, do olho no olho, da troca afetiva com os alunos”. Andrade e colaboradores (2020, p. 7) ressaltam que: “Os processos decorrentes da relação entre ensino e aprendizagem são complexos e dinâmicos, requerendo o contato afetivo e efetivo com o/a outro/a. Educação é processo social, é interação e integração entre e com os/as outros/as”. No que se refere à interação, os/as docentes também apontaram como uma dificuldade, sinalizando, entre outros aspectos, a “pouca participação dos alunos no formato remoto” (DOCENTE 22) e o desafio de “fazer os alunos interagirem nas aulas” (DOCENTE 32).

Para o docente 25 a “não obrigatoriedade de ligar a câmera durante as aulas, [fez] com que muitos alunos não participassem das aulas”, sendo que, por estarem de câmeras fechadas, não era possível saber se os/as estudantes estavam efetivamente na aula. Compreendemos a sutileza do momento e que muitos/as estudantes não se sentiam à vontade em abrir suas câmeras e expor a sua casa para todos/as. Porém, a falta desse retorno visual comprometeu os processos de ensino e de aprendizagem.

A docente 05, avança ainda mais nesse ponto da falta de interação nos encontros síncronos, relatando que:

Sinto que a passividade foi acentuada no ensino remoto. Sinto como se a aula fosse um mercado onde os/as estudantes vão na prateleira pegar o seu produto. Disponibilizamos materiais/conteúdos como produtos a serem consumidos. Há baixa construção coletiva de conhecimento. (DOCENTE 05)

A partir do exposto pela docente, podemos refletir sobre o que Silva e Martins (2020, p. 29) afirmam que a pandemia evidenciou a educação bancária, destacando que: “A forma mais frequente do ensino remoto foi a concepção ‘bancária’ de educação, em que a única margem da ação que se oferece as educandas e educandos é de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los”.

Como último ponto, enfatizamos a dificuldade e o desafio de “manter a turma motivada nas aulas teóricas e ativas nos períodos assíncronos previstos” (DOCENTE 02). A sensação mencionada pelo docente 26 é que “a grande maioria dos alunos apenas assiste as aulas sem a participação efetiva”. A interação dos/as estudantes durante o período remoto



foi um desafio enfrentado pelos/as docentes. Para Barbosa, Damasceno e Antunes (2022) “no ensino remoto, gerar estímulos capazes de motivar os alunos para as aulas acaba sendo mais complicado, exatamente pelo tipo de interação entre professor e alunos, a qual passa ocorrer por mediação tecnológica”.

As categorias apresentadas aqui neste artigo, nos permitem compreender que os/as docentes de Educação Física do IFSul passaram por um período de adaptações e reflexões acerca do que e do como ensinar, apresentaram dificuldades e facilidades relacionadas ao uso das tecnologias e sentiram-se desafiados/as em relação a postura dos/as estudantes nos encontros síncronos. Cabe ressaltar, que, apesar de tudo isso, buscaram formas de promover um aprendizado significativo, atentos/as às especificidades do momento e às demandas educacionais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O período que estivemos em pandemia nos permitiu refletir mais, não só sobre as questões da vida diária e da sociedade, mas também sobre as nossas práticas pedagógicas, as quais precisaram ser reinventadas para atender um novo contexto educacional. Foi reforçada a importância da Educação Física no contexto escolar, no sentido de bem-estar físico e mental, pois os/as estudantes ficaram durante muito tempo “aprisionados/as” e sem a possibilidade de fazer uma atividade física, sendo que muitos/as dependem da Educação Física escolar para ter a oportunidade de realizá-la.

A forma de alcançarmos os objetivos traçados foi modificada. E para isso nos utilizamos de outras ferramentas e conteúdos da cultura corporal, que dessem conta de processos de ensino e de aprendizagem efetuados por meio de atividades remotas, em ambientes distintos, tendo um computador, notebook, tablet ou celular como instrumento indispensável. Muitos/as docentes tiveram que deixar a parte prática da Educação Física em um segundo plano e focar na teoria, pois não era possível proporcionar a todos/as estudantes uma mesma vivência prática, dado e constatado que muitos/as nem tinham espaço mínimo adequado para a realização de atividades.

Docentes de Educação Física precisaram se adaptar com a ausência do olhar, do toque e das trocas que acontecem por meio de corpos, que não só se movimentam, mas que sentem, percebem e se expressam de diferentes maneiras. Em grande parte de nossos



encontros síncronos, não vimos os/as estudantes, apenas uma tela, com fotos ou letras, que pouco ou quase nada representam o que realmente esses/as discentes estão sentindo e como estão se movimentando.

As ferramentas digitais e os recursos disponíveis de forma on-line foram nossos aliados durante este período pandêmico. Grande parte dos/as docentes de Educação Física não tinham conhecimento e hábito de utilizar os recursos digitais para o processo de ensinar, tendo sido necessário aprender, buscar novas formas de ensinar e de possibilitar que os/as estudantes aprendessem. Compreendemos que o período da pandemia pode ter servido para provocar uma reflexão em relação a como tradicionalmente a Educação Física vem sendo desenvolvida na escola, de forma que possamos superar a dualidade teoria e prática, problematizando os diferentes temas da cultura corporal por meio da mobilização de saberes conceituais, procedimentais e atitudinais.

Não temos dúvida que a pandemia e as aulas remotas de Educação Física nos trouxeram muitas vivências, desafios e dificuldades. Porém não deixamos de tentar proporcionar aos/às estudantes que estiveram conosco, um processo educacional de qualidade, mesmo reconhecendo todas as fragilidades que as atividades educacionais têm em um formato remoto. Fica a reflexão sobre tudo que aprendemos e a certeza de que podemos sair mais fortalecidos/as, compreendendo a grandeza da Educação Física e o quanto podemos e temos para explorar a partir dos diversos temas que atravessam a cultura corporal.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANDRADE, Danielle Müller de e colaboradores. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à Educação. **Revista EDUCITEC**, v. 6, Ed. Esp., e150120, 2020.

BARBOSA, Kamila de Amorim; DAMASCENO, Aline Godoy; ANTUNES, Sheila Espíndola. Educação Física e pandemia: o que dizem alguns estudos sobre o ensino remoto de Educação Física na educação básica? **Caderno de educação física e esporte**, v. 20, p. e-27832, 2022.

IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **Diretrizes para o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais no IFSul adotadas em razão da pandemia (COVID-19)**. 20 ago. 2020a. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/3349-ifsul-aprova-diretrizes-para-o-desenvolvimento-de-atividades-pedagogicas-nao-presenciais>>. Acesso em 19 jan. 2021.



IFSUL. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense. **IFSul inicia retomada das atividades pedagógicas de forma não presencial em diversos câmpus do estado**. 09 out. 2020b. Disponível em: <<http://www.ifsul.edu.br/ultimas-noticias/3406-ifsul-inicia-retomada-das-atividades-pedagogicas-de-forma-nao-presencial-em-diversos-campus-do-estado>>. Acesso em 19 jan. 2021.

MENDES, Evandra Hein; RINALDI, Ieda Parra Barbosa. Evaluación del aprendizaje en la educación física escolar. **Pensar en movimiento**, v. 18, n. 1, p. e42361, jun., 2020.

PONTES, Fernanda Rodrigues; ROSTAS, Márcia Helena Sauaia Guimarães. Precarização do trabalho do docente e adoecimento: COVID-19 e as transformações no mundo do trabalho, um recorte investigativo. **Revista Thema**, v. 18, n. Esp., p. 278-300, 2020.

MACHADO, Roseli Belmonte e colaboradores. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, p. e26081, dez., 2020.

MONTIEL, Fabiana Celente. **A educação física no Instituto Federal Sul-rio-grandense: desenvolvimento da autonomia do(a) educando(a)**. 2019. 199f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade Federal de Pelotas, Pelotas, RS, 2019.

MONTIEL, Fabiana Celente e colaboradores. Perfil dos professores de educação física do Instituto Federal Sul-Rio-Grandense. **Journal of physical education**, v. 32, n. 1, p. e-3224, mar., 2021.

MONTIEL, Fabiana Celente; ANDRADE, Danielle Muller. Trilhas virtuais no ensino médio integrado: uma experiência pedagógica em educação física escolar. In: MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira (Orgs.). **Educação física e justiça social: experiências curriculares na educação básica**. Curitiba, PR: CRV, 2022.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. **Análise textual discursiva**. 2. ed. Ijuí, RS: Unijuí, 2011.

OLIVEIRA, Sidmar da Silva; SILVA, Obdália Santana Ferraz; SILVA, Marcos José de Oliveira. Educar na incerteza e na urgência: implicações do ensino remoto ao fazer docente e a reinvenção da sala de aula. **Educação**, v. 10, n. 1, p. 25-40, 2020.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da e colaboradores. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da e colaboradores. Desafios da educação física escolar em tempos de pandemia: notas sobre estratégias e dilemas de professores(as) no combate à Covid-19 (Sars-Cov-2). **Cenários educacionais**, v. 4, n. 10618, p. 1-27, 2021a.



SILVA, Marcos Antonio da. **Uma abordagem crítica do conteúdo esporte nas aulas de educação física no ensino médio integrado**. 2014. 111f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2014.

SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira. Reflexos da pandemia na Educação Física escolar: uma reflexão possível à luz de Paulo Freire. In: SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphaell Moreira (Orgs.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba, PR: CRV, 2020. p. 25-48.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da e colaboradores. Educação física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-7, 2021b.

SPIES, Márcia Franciele e colaboradores. Aspectos relacionados à atuação de professores/as de educação física durante o ensino remoto na pandemia da Covid-19. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 65-70, 2021.

Dados da primeira autora:

Email: fabianamontiel@ifsul.edu.br

Endereço: Rua Canoas, 1801, Bairro Laranjal, Pelotas, RS, CEP: 96090-130, Brasil.

Recebido em: 26/02/2022

Aprovado em: 23/03/2022

Como citar este artigo:


MONTIEL, Fabiana Celente e colaboradores. A educação física no Instituto Federal Sul-rio-grandense diante a pandemia de covid-19: desafios, dificuldades e facilidades. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 134-149, jan./ abr., 2022.


**A DANÇA COMO CONTEÚDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA:
UMA EXPERIÊNCIA COM O ENSINO REMOTO NO IFMT**

**DANCE AS CONTENT OF PHYSICAL EDUCATION:
AN EXPERIENCE WITH REMOTE TEACHING AT IFMT**

**LA DANZA COMO CONTENIDO DE EDUCACIÓN FÍSICA:
UNA EXPERIENCIA CON ENSEÑANZA A DISTANCIA EN IFMT**


Larissa Beraldo Kawashima


<https://orcid.org/0000-0002-2613-9647> 

<http://lattes.cnpq.br/7049292211666474> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)
larissa.kawashima@ifmt.edu.br


Marcelo Gomes Alexandre


<https://orcid.org/0000-0001-9497-5017> 

<http://lattes.cnpq.br/2633269794377460> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)
marcelo.alexandre@ifmt.edu.br


Marcos Roberto Godoi


<https://orcid.org/0000-0002-9238-4704> 

<http://lattes.cnpq.br/3059311968076769> 

Escola Municipal Madre Marta Cerutti (Cuiabá, MT – Brasil)
mrgodoi78@hotmail.com

Elisangela Almeida Barbosa

<https://orcid.org/0000-0002-4342-6525> 

<http://lattes.cnpq.br/3022853688873014> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso (Cuiabá, MT – Brasil)
elisangela.almeida@ifmt.edu.br

Resumo

Este texto tem por objetivo apresentar e descrever uma experiência com o ensino remoto da Dança nas aulas de Educação Física com turmas do Ensino Médio integrado durante o contexto da pandemia de COVID-19. A apresentação da experiência seguiu os caminhos percorridos na sequência pedagógica construída, sendo estruturada a partir da elaboração coletiva do plano de ensino/aula entre os professores das turmas envolvidas e o desenvolvimento dos conteúdos durante as aulas. Os conteúdos selecionados estavam relacionados ao ensino da dança, como conceito de ritmo e dança, classificações segundo construção histórica e os preconceitos relacionados às danças. Encontramos estratégias que permitiram desenvolver o conteúdo durante as aulas propostas, de forma que os alunos pudessem conhecer e vivenciar algumas danças, mesmo que através de acesso e produção de vídeos, exigindo pesquisa e dinamicidade de nós, professores, para promover um encontro entre as linguagens utilizadas (corporal, visual, midiática) e os interesses dos alunos.

Palavras-chave: Dança; Ensino Remoto; Ensino Médio; Educação Física.

Abstract

This text aims to present and describe an experience with remote teaching of Dance in Physical Education classes with integrated High School classes during the context of the COVID-19 pandemic. The presentation of the experience followed the paths followed in the constructed pedagogical sequence, being structured from the collective elaboration of the teaching/class plan between the teachers of the classes involved and the development



of content during the classes. The selected contents were related to dance teaching, such as the concept of rhythm and dance, classifications according to historical construction and prejudices related to dances. We found strategies that allowed us to develop the content during the proposed classes, so that students could know and experience some dances, even through access to and production of videos, requiring research and dynamism from us, teachers, to promote a meeting between the languages used (body, visual, media) and the interests of the students.

Keywords: Dance; Remote Teaching; High School; Physical Education.

Resumen

Este texto tiene como objetivo presentar y describir una experiencia con la enseñanza a distancia de la Danza en las clases de Educación Física con clases integradas de Enseñanza Media durante el contexto de la pandemia del COVID-19. La presentación de la experiencia siguió los caminos seguidos en la secuencia pedagógica construida, estructurándose a partir de la elaboración colectiva del plan de enseñanza/clase entre los docentes de las clases involucradas y el desarrollo de los contenidos durante las clases. Los contenidos seleccionados estaban relacionados con la enseñanza de la danza, como el concepto de ritmo y danza, las clasificaciones según la construcción histórica y los prejuicios relacionados con las danzas. Encontramos estrategias que permitieron el desarrollo de contenidos durante las clases propuestas, para que los estudiantes pudieran conocer y vivenciar algunos bailes, aunque sea a través del acceso y producción de videos, requiriendo investigación y dinamismo de nosotros, los docentes, para promover un encuentro entre lenguajes. utilizados (corporales, visuales, multimedia) y los intereses de los alumnos.

Palabras clave: Danza; Enseñanza a Distancia; Escuela Secundaria; Educación Física.

INTRODUÇÃO

Uma das finalidades de uma intervenção curricular emancipadora e contemporânea é preparar os estudantes para serem cidadãos ativos, críticos e membros de uma sociedade solidária e democrática. Nesta perspectiva, é preciso especificar os princípios pedagógicos, os procedimentos de ensino-aprendizagem, os conteúdos culturais selecionados e abordados, as formas de avaliação e os modelos organizativos que contribuam para a socialização crítica dos estudantes, bem como para a construção de seus conhecimentos, capacidades, atitudes e valores necessários para se tornarem bons cidadãos (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Para desenvolver esse trabalho formativo, a escola precisa colocar em ação projetos curriculares fundamentados em conhecimentos adequados, contrastando com questões sociais atuais. Ademais, é importante que os estudantes sejam levados a tomar decisões, solicitar a colaboração de colegas, debater e criticar sem medo de ser sancionado por opinar e defender posturas contrárias as dos professores, dentre outras (TORRES SANTOMÉ, 2013).

Nesta perspectiva, este texto tem por objetivo apresentar e descrever uma experiência com o ensino remoto da Dança nas aulas de Educação Física com turmas do Ensino Médio integrado dos cursos de Eventos e Secretariado durante o contexto da pandemia da COVID-19. A experiência foi realizada no ano letivo de 2020 do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso, IFMT, campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva. A



opção em relatar a experiência com o conteúdo “Dança” se deu por ter sido este o primeiro conteúdo a ser oferecido totalmente de forma remota em 2020.

Destaca-se que abordar o conteúdo Dança por meio do ensino remoto representou um triplo desafio. Primeiro porque o ensino da Educação Física no formato remoto por si só apresentou novas demandas aos professores, que tiveram que se reinventar e se adaptar a um novo formato de ensino mediado pelas tecnologias digitais (GODOI et al., 2020; GODOI; KAWASHIMA; GOMES, 2020; GODOI et al., 2021).

O segundo ponto refere-se à ruptura com o modelo tradicional de Educação Física. Conforme González e Fensterseifer (2009, p. 12), a ruptura com o modelo tradicional – o “exercitar para” – trouxe a necessidade da Educação Física de reinventar o seu espaço na escola, na forma de um componente curricular, responsável por um conhecimento específico, “subordinado a funções sociais de uma escola republicana, comprometida com a necessidade que as novas gerações têm de conhecimentos capazes de potencializá-los para enfrentar os desafios do mundo contemporâneo”.

A terceira questão foi romper com o modelo tradicional de ensino da Dança, uma vez que a dança nas aulas de Educação Física enfrenta diversos problemas que vão desde a falta de espaço físico adequado e carências na formação inicial e continuada do professor, até as “barreiras apresentadas pelos próprios alunos, como vergonha, a resistência ao conteúdo, a exposição exagerada e o preconceito”, interferindo na inserção deste conteúdo na escola (DINIZ et. al. 2017, p. 385). Problemas que poderiam ser agravados com a transposição do conteúdo para o ensino remoto.

A EDUCAÇÃO FÍSICA E A DANÇA NO ENSINO MÉDIO

A Educação Física no Ensino Médio deve ser pensada não apenas como uma disciplina isolada, mas integrada à área das Linguagens, como um de seus componentes curriculares. Na proposta para esta etapa da Educação Básica, a Área de Linguagens tem a responsabilidade de propiciar oportunidades para a consolidação e a ampliação das habilidades de uso e de reflexão sobre as linguagens – inclusive artísticas e corporais – e a Educação Física, a de proporcionar/viabilizar aos estudantes a vivência do movimento e da gestualidade de práticas corporais de diferentes grupos culturais, analisando os discursos e os valores associados a elas (BRASIL, 2017).



Porém, se já havia “uma dificuldade em repensar o modelo de Educação Física oferecido nas escolas, com práticas pedagógicas contextualizadas e conteúdos sistematizados, o desafio agora é muito maior” (KAWASHIMA; MOREIRA, 2020, p. 13). Soma-se a isso, os desafios de um ensino remoto, apresentado na introdução deste texto.

A Educação Física no Ensino Médio integrado busca atender um de seus principais objetivos na escola, que é oportunizar/vivenciar/diversificar manifestações culturais construídas historicamente e valorizadas pela nossa sociedade há longa data, de modo que, ao aprendê-las, ganhem autonomia para praticá-las por toda a vida, nos mais diferentes ambientes em que estas se manifestarem e para que vivam melhor individualmente e em sociedade (SANTANA; REIS, 2006 apud KAWASHIMA; MOREIRA, 2020). Sendo assim, a proposta de Educação Física aqui apresentada considera uma organização curricular com conteúdos sistematizados e integrados à proposta pedagógica dos cursos (Secretariado e Eventos).

Para tanto, é preciso promover ações que garantam aos alunos possibilidades de adquirirem autonomia, possibilitando-os serem agentes críticos e transformadores de sua realidade, tarefa que só surtirá efeito se houver um processo de construção conjunta, provendo-os de fundamentos teóricos e práticos que os permitam compreender a relevância e amplitude das manifestações da cultura corporal de movimento (CORREIA, 2011; MOREIRA; PEREIRA; LOPES, 2009).

Para Kawashima e Moreira (2020, p. 19),

As aulas de Educação Física no Ensino Médio precisam garantir o direito de participação e aprendizagem de todos os alunos, com aulas inclusivas, igualitárias, sem exclusão social, de gênero ou deficiência. Aulas em que todos possam conhecer e compreender as mais diversas formas de manifestação da cultura corporal de movimento. Agora, se acessarão esses conhecimentos em suas vidas, não sabemos! Mas, pelo menos, terão autonomia para decidirem por si.

Assumindo o posicionamento da impossibilidade de ofertar todas as práticas corporais existentes ao longo da Educação Básica, muito menos num período de três anos correspondente ao Ensino Médio, a dança foi selecionada como um dos conteúdos possíveis de serem desenvolvidos nas aulas de Educação Física, considerando o formato de ensino remoto.

Vale destacar que a Dança é um dos conteúdos tematizados na Educação Física e a compreendemos, assim como Sborquia e Gallardo (2006), como uma manifestação da



expressividade humana, considerando que é produzida e reproduzida conforme as características do contexto e dos grupos sociais que dançam, de suas crenças e valores.

A relevância desse conteúdo considera “a importância de apreender e vivenciar nossa cultura corpórea através da dança, uma linguagem que o homem construiu e reconstrói/constrói ao longo da sua história”, como ressalta Brasileiro (2006, p. 56). Para a autora, há a necessidade de superar o fato de que a Dança está limitada ao reconhecimento de movimentos, pois assim, “retira-se dela o seu sentido/significado, ou a possibilidade de construí-los, e apega-se unicamente às suas possibilidades de movimento, aos seus códigos”.

Como linguagem construída pelo ser humano, a pluralidade é uma característica marcante da dança e aspectos como variedade de estilos e formas, propostas educativas, produções artísticas, entre outros fatores, são expressivos no Brasil. Ao fazer apontamentos sobre as exigências da sociedade tecnológica, Marques (2007, p. 17) afirma que “é nessa perspectiva da diversidade e da multiplicidade de propostas e ações que caracterizam o mundo contemporâneo que seria interessante lançarmos um olhar mais crítico sobre a dança na escola”, problematizando temas que façam sentido aos estudantes e que abram espaço para dialogar com suas ideias e afinidades. É fato que a dança ocupa espaços da escola e o mundo tecnológico tem influenciado escolhas e práticas corporais que são levadas e desenvolvidas nela.

Ainda que seja importante considerar as características e demandas do mundo tecnológico e o momento de ensino remoto devido à pandemia da Covid-19, é importante salientar o entendimento de que o movimento dançante é intencional, contextualizado, envolvendo a solicitação e a promoção de aspectos diversos (motor, cognitivo, afetivo, social, cultural) com referências históricas e significados impressos no corpo que se tornam visíveis pela expressão (SBORQUIA, 2002) e que esses são conhecimentos que podem criar um espaço de diálogo, de reflexão e prática da dança nas aulas de Educação Física.

Na Educação Física, a tematização da dança tem como um dos objetivos a compreensão da realidade em foco. O professor precisa ajudar e acompanhar os alunos na identificação dos seus significados, nos efeitos que ela produz em quem dança e como se dão as relações de poder nos grupos sociais que dançam. Como afirmam Sborquia e Neira (2008), uma condição *sine qua non* é não desqualificar ou desprestigiar nenhum estilo de Dança e nem seus representantes, principalmente, acrescentamos, ao tratar dela no processo formativo da educação básica.



Trabalhar a dança na escola, nesse sentido, exige do professor dinamicidade, criatividade e muita pesquisa das vivências socioculturais, pois a dança, como várias outras linguagens, retrata as ansiedades, ideias, necessidades e interesses de cada época (NANNI, 2002). Para refletir sobre essas questões, Marques (2007) afirma que ao processo educacional transformador pertence a possibilidade de interferir, de compreender e participar criticamente do mundo na contemporaneidade. Nesse mundo globalizado e tecnológico, as propostas pedagógicas para o ensino da dança estariam mais voltadas a “perceber as imensas teias de relações tecidas dia a dia entre as Danças veiculadas pela mídia, as Danças tradicionais, as Danças das festas e dos bailes” (MARQUES, 2007, p. 161). Assim, qualquer Dança desenvolvida traz, nela mesma, conceitos que precisam ser discutidos e articulados verbal e corporalmente por meio de práticas pedagógicas.

METODOLOGIA

Este artigo se configura como um relato de experiência em que são descritas e analisadas as etapas da sequência didática planejada para o ensino remoto da Dança com as turmas do 2º ano do Ensino Médio do IFMT. Nos relatos de experiência, os professores explicitam sua intenção nas atividades pedagógicas planejadas e realizadas, suas observações e reflexões durante o ensino, bem como anunciam planos futuros, com vistas a melhoria do processo pedagógico. Ademais, o relato de experiência é um artefato importante para a formação inicial e continuada de professores, pois permite colocar o conhecimento produzido pelos professores disponível ao acesso de outras pessoas (NEIRA, 2017).

Para Chizzotti (2013, p. 108), “o professor é, por exigência de sua prática, um observador constante que recolhe informações de diversas formas, compartilhando suas percepções, convivendo com pessoas e com problemas persistentes que circundam sua atividade”. Desta forma, o professor realiza exercícios de investigação em sua atividade cotidiana, com sistematizações, habilitando-o a combinar atividades regulares de ensino com algumas formas de pesquisa (CHIZZOTTI, 2013).

A experiência se configura como qualitativa-descritiva, pois segundo Lüdke e André (1986) supõe o contato direto e prolongado do professor-pesquisador com o ambiente e a situação que está sendo investigada, via de regra, através do trabalho intensivo de campo, neste caso, as atividades remotas. O lócus da experiência são as aulas de Educação Física dos



cursos técnicos de Secretariado e Eventos integrado ao ensino médio do IFMT – Campus Cuiabá Cel. Octayde Jorge da Silva, sendo os sujeitos os estudantes matriculados nas quatro turmas de 2º ano do ano letivo de 2020, somando 140 indivíduos envolvidos. Para garantir o sigilo da identidade dos alunos, foram utilizados nomes fictícios ou abreviações do primeiro nome.

A apresentação da experiência seguirá os caminhos percorridos na sequência pedagógica construída, sendo estruturada a partir da elaboração coletiva do plano de ensino/plano de aula entre os professores das turmas envolvidas e o desenvolvimento dos conteúdos durante as aulas. A experiência foi desenvolvida durante o segundo bimestre do ano letivo de 2020, no período de 31 de julho a 25 de setembro do referido ano.

Relato da experiência: planejamento e primeiras aulas

Este relato se refere ao 2º bimestre do ano letivo de 2020, em que as atividades ocorreram em formato remoto estabelecido pelo Regime de Exercício Domiciliar (RED) no IFMT (IFMT, 2020). O registro do planejamento bimestral foi realizado por meio de documento eletrônico no Sistema Unificado de Administração Pública (SUAP), por meio de formulário eletrônico do RED e revisado e aprovado pela coordenação de cada curso.

O IFMT adotou a plataforma Moodle, um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) para as atividades remotas, e o Google Meet para os encontros online (aulas síncronas). Todas as aulas síncronas no Google Meet foram gravadas e disponibilizadas no AVA para os alunos que não conseguiram assistir ao vivo. Além disso, os slides e/ou outros materiais apresentados durante os encontros também foram disponibilizados na plataforma.

Para elaboração do Plano de Ensino, constava nas ementas dos Projetos Pedagógicos de Curso o tema “danças: regionais, folclóricas e populares”. Desta forma, os conteúdos selecionados para o bimestre foram: conceito de ritmo e sua identificação nas mais diferentes situações; classificações das danças segundo sua construção histórica; os preconceitos relacionados às danças; conceitos, pesquisa e construção de documentários sobre danças regionais, folclóricas e populares; construção e apresentação sobre a origem, história e vivência de um estilo de dança.

A experiência relatada já havia sido desenvolvida de modo presencial nos anos anteriores, sendo repensada e adaptada para a realidade do ensino remoto, totalizando 20



aulas. Inicialmente, foi realizado um encontro online (aula síncrona) com cada turma para apresentação do planejamento para o bimestre e introdução aos conceitos de atividades rítmicas, expressivas e danças, utilizando *Power Point*.

Como atividades complementares, foram disponibilizados no AVA materiais para leitura e visualização, sendo um texto com recorte do capítulo 12 “Dança” (GASPARI, 2005) do livro “Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica” (DARIDO; RANGEL, 2005) sobre a classificação das danças segundo os dados históricos (étnicas, folclóricas, de salão e artística ou teatral) e, também, vídeos de algumas danças referentes a essas classificações.

Para problematização, discussão e identificação de preconceitos relacionados às danças, disponibilizamos na plataforma AVA, o filme “Vem dançar” (link do YouTube), e mais dois textos (reportagens) que tratam de preconceitos relacionados às danças, sendo o primeiro “Dança é coisa de homem, sim, senhor!” e “O preconceito contra o funk”. Filme e textos abordavam preconceitos relacionados a expressões socioculturais, gênero, gordofobia, homofobia, dentre outros temas contemporâneos transversais.

Diniz e colaboradores (2017) propõem que, no Ensino Médio, ocorra um aprofundamento dos conhecimentos a partir da dimensão conceitual e atitudinal, através de temas que podem auxiliar no tratamento da dança, uma vez que as experiências podem oferecer aos alunos outras possibilidades de aprender sobre ela. Num segundo momento, poder-se-ia explorar a dimensão procedimental. Desta forma, a proposição de textos e vídeos para debater os preconceitos presentes nas manifestações da dança corroborou a ideia dos autores.

Na sequência, ainda sobre o tema preconceitos, realizamos uma aula síncrona com os alunos para discutirmos os textos e vídeos mencionados e os alunos fizeram uma atividade avaliativa no AVA para responder questões sobre assunto: uma atividade relacionada à classificação das danças; demais questões: sobre o filme “Vem Dançar” – Quais os preconceitos que você conseguiu identificar no filme? Descreva-os; sobre os textos: a) Quais são eles? Você acredita que eles acontecem nos dias atuais? b) Você já vivenciou ou viu alguém sofrer algum preconceito por praticar ou gostar de alguma dança? Conte-nos como foi. Se a resposta for negativa, você pode falar sobre outro preconceito com as danças que você conheça.

Em relação a esta última questão respondida pelos alunos, chamou-nos atenção relatos de preconceitos sofridos ou preconizados por eles:



Eu mesma já julguei o estilo de dança do funk, achava que era muito apelativo, hoje eu gosto, mas sei que muitos vão ter uma impressão pré construída quando você diz gostar de funk, é algo meio velado. O mesmo acontece com quem gosta de *k-pop*, muitos vão ter uma imagem construída da sua personalidade só levando em conta um dos muitos gostos que alguém tem (Grazi)

Sim, por gostar de ouvir e dançar funk, algumas pessoas acham que não é adequado de uma “moça” dançar desse jeito (Cris)

Já sofri preconceito por querer dançar balé. Nunca dancei de fato, pois quando falava que queria dançar, as pessoas falavam, “mas balé é para gente magra e você não é magra daquele jeito”, e eu acabei desistindo da ideia depois que contei para alguns amigos (Maria)

Sim, bom, inicialmente foi difícil, pois se você não for forte não irá conseguir superar isso que se torna até um medo em tudo que você for fazer em relação a dançar. No início eu parei por achar que isso era feio e errado, principalmente por questões familiares e aí o preconceito se torna maior. Por isso parei de dançar para deixar de seguir meus sonhos para realizar de outros. Estudar, fazer uma faculdade e dar orgulho a eles. Mais o que eu realmente queria era poder entrar pra uma academia de dança. Praticar eu sinto a dança dentro de mim o ritmo, a batida. Tudo que seja relacionado a dança me inspira. Isso me move e eu amo dançar de tudo para sempre ser um aprender coisas novas. Eu levo minha vida acadêmica como uma música e dança. Tem momentos em que é aplaudido e momentos que é vaiado. Mais de uma coisa sei no final de tudo sempre haverá alguém que sentirá orgulho de você estar ali (sic.). (João)

Foi possível apreender dos relatos a existência de preconceitos com determinadas danças, como é o caso do funk ou *k-pop*. O funk é uma dança presente na realidade dos alunos, destacado por Diniz e colaboradores (2017, p. 386) como danças que “parecem se aproximar do contexto dos alunos, como é o caso do *hip hop*, do funk e de outras danças eletrônicas, por exemplo”. Por essa proximidade, e podemos dizer até mesmo inserção, uma estratégia indicada como inicial para o conteúdo dança é “a utilização dessas manifestações para que, num segundo momento, os alunos se mostrassem menos resistentes a aprender sobre esse conteúdo” (DINIZ et al., 2017, p. 386).

A estética relacionada ao balé e sua ligação às raízes europeias, instituem-na como uma dança elitizada (SBÓRQUIA; NEIRA, 2008). Por ter sido por muitos séculos a referência de corpo e comportamento na dança, reforçados pelo período romântico do balé, a bailarina continua representando a hegemonia da figura feminina, branca, leve, de perfil alongado que ainda ocupa o imaginário no ambiente escolar (MENDES, 2001; MARQUES, 2007).

Ainda que a questão seja a dança na escola, considerando-a parte do processo educativo onde se espera que seja desprovida dos padrões vistos para as danças mais clássicas,



principalmente sobre os ideais de corpos a quem é apresentada como momento de conhecimento e prática, esses ideais (magreza, flexibilidade, leveza) continuam muito presentes e, por vezes, restringem a possibilidade do sujeito de se ver dançando (MARQUES, 2007), como no caso do relato de uma das alunas.

Associadas a esse estereótipo, posturas como a gordofobia, racismo e homofobia acabam ganhando espaço na escola, o que precisa ser desconstruído e repensado pela nossa sociedade. Para aprofundar ainda mais este debate organizamos uma aula/live com o tema “Quem dança a dança?: trajetórias artísticas e enfrentamentos”, realizada pelo *Google Meet* com convidadas envolvidas no meio da dança para debater questões raciais, de gênero, entre outras, relacionadas às danças. As palestrantes foram duas professoras, negras e bailarinas, que compartilharam suas experiências com o balé e outras danças de origem afro-brasileiras conosco.

Esta atividade foi importante, pois com a oportunidade de dialogar com elas, os alunos expuseram suas experiências e se identificaram com as histórias de vida das professoras. Além disso, pudemos compreender melhor questões como: o racismo estrutural em nossa sociedade; como o preconceito afeta diretamente as escolhas das pessoas em praticar determinadas danças; sobre as vestimentas do balé clássico e sua relação com as meias calças e sapatilhas rosas como padrão pela continuidade do “tom da pele” das bailarinas; a escassa presença de pessoas negras em salas de aula de balé clássico, entre outras discussões. A atividade foi transmitida ao vivo pela rede social Facebook, com participação aberta tanto à comunidade escolar quanto externa à Instituição.

Os vídeos sobre dança e questões do Enem

Para ampliar os conhecimentos e, também, incentivar o contato e a vivência de diversos estilos de dança, foi solicitado aos alunos a elaboração de um vídeo (trabalho) sobre uma dança escolhida por eles, com a seguinte organização: formação de grupos de 5 a 8 pessoas, escolha do grupo de uma dança para pesquisar e apresentar em formato de programa de televisão, reportagem ou documentário, construindo um vídeo em que todos aparecessem apresentando parte do trabalho.

Entre os elementos apresentados no vídeo deveriam constar: a origem, história e classificação da dança (conforme dados históricos apresentados em aula); curiosidades sobre



a dança pesquisada; apresentar criatividade na elaboração do vídeo; exibir o grupo dançando; todos os componentes do grupo deveriam aparecer no vídeo (apresentando e/ou dançando). Não era obrigatório que todos dançassem e poderiam, ainda, convidar pessoas externas à turma para participar, como amigos e familiares. Os grupos deveriam fazer as gravações em suas próprias residências, sem reuniões presenciais devido ao isolamento social imposto pela pandemia, utilizando de edições para compor um trabalho único. O trabalho foi enviado previamente no AVA e apresentado no formato de “seminário online” no horário da aula síncrona de cada turma pelo *Google Meet*.

A avaliação foi realizada pelos próprios alunos (avaliação por pares) por meio de questões organizadas pelos professores no *Google Forms*, tendo como critérios de avaliação os elementos obrigatórios que deveriam constar nos vídeos, atribuindo uma nota de 0-10 para cada apresentação, sendo a nota de cada grupo resultante de uma média das notas das avaliações por pares.

A participação dos alunos na pesquisa, elaboração e apresentação dos vídeos no encontro online foi expressiva, principalmente em uma das turmas do curso de Secretariado, em que grande parte dos alunos abriu a câmera para prestigiar e se manifestar sobre o vídeo dos colegas, interagindo, comentado e elogiando as produções.

Consideramos uma atitude diferenciada da turma, já que a exposição do corpo pela dança é um dos fatores que contribui para que muitos alunos, principalmente os jovens, sintam vergonha em se expressar, medo de errar um passo ou até mesmo insegurança de ser julgado pelos colegas (DINIZ et al., 2017), gerando um desinteresse crônico pelo conteúdo:

É claro que este contexto foi delineado em toda história escolar, e não se iniciou no Ensino Médio, todavia a fase que os jovens vivenciam neste período está permeada de sensações, medos, anseios e dúvidas. Para os adolescentes, pequenas situações parecem enormes, com impactos determinantes para a vida social e para o relacionamento com os colegas. Neste cenário de múltiplas transformações e intensidades na vida dos jovens, a dança acaba ainda mais distante das aulas de Educação Física, por exigir muitas vezes dos alunos que se expressem diante da turma, que vivenciem as possibilidades de liberdade de movimento e criação, pela simples necessidade de dançar, estratégias que podem afastar ainda mais os alunos. (DINIZ et al., 2017, p. 387).

Porém, dançar e/ou se expressar por meio dos vídeos se mostrou uma estratégia interessante e atrativa para as aulas remotas, pois os alunos têm domínio das ferramentas tecnológicas melhor que nós, professores, que tivemos que nos adaptar e nos apropriar do



mundo digital repentinamente. A tecnologia faz parte do universo dos jovens estudantes do IFMT e assim:

[...] faz-se necessário atentar para como e de que maneira a tecnologia está entrelaçada com a cultura juvenil. Por isso, é imprescindível agregar novos valores às possibilidades que foram abertas com o advento das tecnologias. É preciso notar as suas predileções, as formas de compreensão do mundo que os cercam, os produtos culturais criados para seu consumo, bem como os significados que deles emanam (BATISTA et al., 2016, p. 115).

Para Bianchi, Pires e Vanzin (2008 apud BATISTA et al. 2016, p. 117), a inclusão das tecnologias da informação e comunicação (TICs) nas aulas de Educação Física é importante pois conecta a linguagem dos alunos ao lançar conteúdos expostos nas mídias em que “os alunos têm interesse e curiosidade, discutindo-os, reconstruindo seus significados e inovando nas estratégias de ensino-aprendizagem dos seus próprios conteúdos escolares”.

Como resultado dos vídeos, as danças apresentadas pelos alunos foram: maculelê, hula, valsa, jive rock, dança do ventre, samba, axé, j-pop, k-pop, sertanejo universitário, dança contemporânea, rasqueado e jazz. As figuras 1 a 6 a seguir são prints de alguns vídeos apresentados:

Figura 1 – Rock



Fonte: acervo dos autores.



Figura 2 – Maculelê



Fonte: acervo dos autores.

Figura 3 – J-Pop



Fonte: acervo dos autores.

Figura 4 – Rasqueado



Fonte: acervo dos autores.

**Figura 5** – Axé

Fonte: acervo dos autores.

Figura 6 – Valsa

Fonte: acervo dos autores.

Ao apresentar os vídeos e socializar os conhecimentos pesquisados por cada grupo, verificamos que as experiências vivenciadas e compartilhadas pelos alunos fizeram sentido, pois, conforme Kawashima e Moreira (2020, p. 30-31):

É preciso oferecer subsídios para que os alunos compreendam o que aprendem, atribuindo significado à prática a partir dos conceitos, dos fatos, da análise crítica dos conteúdos e do estabelecimento de relações com a vida cotidiana, para que sejam capazes de entender o porquê de fazer determinado movimento ou vivenciar este ou aquele esporte, dança ou ginástica. Enfim, é preciso que as experiências façam sentido para os alunos. É a aprendizagem para a vida, a relação entre os saberes e o mundo, os outros ou consigo mesmos, passando, então, a fazer sentido para eles.

Para finalizar o conteúdo havíamos planejado a discussão de questões referentes ao Exame Nacional do Ensino Médio – ENEM - sobre dança. Porém, devido ao número reduzido das aulas, alteramos a estratégia e não discutimos as questões com os alunos, realizando,



então, uma avaliação no *Google Forms* no formato de *Quiz* em que foram disponibilizadas todas as questões que versaram sobre a temática de dança no ENEM e outras elaboradas por nós, professores. A avaliação funcionou como um simulado para o ENEM e os alunos sugeriram que fosse atribuída nota de 5,0 pontos, sendo que poderiam errar até duas questões sem prejuízo na nota. Todos os alunos realizaram a avaliação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Fazendo uma avaliação da própria prática docente, como sugere Franco (2012), percebemos o avanço em relação à utilização das TICs nas aulas de Educação Física, aproveitando o conhecimento dos alunos em manusear as ferramentas digitais, algo que era pouco utilizado no ensino presencial. Foi necessária uma experiência anterior realizando as mesmas atividades para identificar uma nova forma de avaliação mais condizente e justa com a produção dos alunos. Franco (2012, p. 189) ressalta que:

[...] qualquer prática docente não começa do zero, mas vai estruturando-se num caminho histórico, e as inovações pretendidas devem ser vistas como reajustes de trajetória. Esses reajustes de trajetória vão tornando-se mais pertinentes e constantes à medida que se amplia a consciência dos docentes sobre a própria prática.

Como já havíamos mencionado, dança não é um conteúdo que temos domínio, principalmente os de ordem procedimental. Sabemos que são muitos os argumentos que fazem parte das justificativas para a ausência da dança entre os conteúdos da Educação Física e a falta de experiência ou de domínio está entre eles (BARBOSA, 2011). Porém, entendemos que não temos o direito de negar qualquer que seja o conhecimento aos alunos, sendo assim, encontramos estratégias que nos permitiram desenvolver o conteúdo durante as aulas propostas, de forma que os alunos pudessem conhecer e vivenciar algumas danças, mesmo que fossem através de acesso e produção de vídeos, o que exigiu pesquisa e dinamicidade de nós, professores, para promover um encontro entre as linguagens utilizadas (corporal, visual, midiática) e os interesses dos alunos.

Ao apresentar os principais conceitos de ritmo e classificação das danças, tematizar o conteúdo pela perspectiva dos preconceitos delimitados a alguns tipos de dança pelo encontro com falas de pessoas que vivenciaram (ou vivenciam) tais situações, dispor materiais de estudo e contar com produção de material visual como trabalho final, buscamos oferecer, ao menos em parte, as propostas e ações múltiplas pontuadas por Marques (2007), na intenção



de problematizar temas significativos aos estudantes e abrir espaço para possíveis diálogos de suas ideias e afinidades.

Foi possível perceber esse espaço de diálogo ao longo das aulas: tanto a aula-live quanto a atividade sobre o filme “Vem dançar”, por exemplo, evidenciaram o quanto muitos estudantes ainda se restringem ou desistem de vivências em dança, mesmo na escola, por receio de julgamentos, críticas e discriminações diversas. Muitos se identificaram com a fala das professoras e se sentiram, naquele momento, livres pra expressar sua opinião. Essa “liberdade” pode estar relacionada a uma expressão mais “discreta” no ambiente virtual, pela fala ou escrita, sem a obrigatoriedade de exposição da própria imagem ao argumentar. Talvez esse seja um desafio ao retorno presencial das atividades: estimular a expressão de opiniões dos alunos sem medo da exposição, construindo um ambiente de diálogo e de respeito.

Outro ponto foram os resultados dos trabalhos. Pela liberdade conferida à escolha das danças a serem apresentadas, os estudantes colaboraram em grupo, tomaram decisões e construíram um trabalho em conjunto. Assim, trouxeram temas e danças significativas a cada um deles e formatos de apresentação que mostraram conhecimentos de diversos tipos de mídia e ferramentas digitais, explorando movimentos com o próprio corpo, a própria imagem, a imagem de sua casa e familiares em formatos diversos. As apresentações dos vídeos estimularam o engajamento da turma em relação a seus pares, proporcionando um clima de afetividade, incentivo e reciprocidade num momento de distanciamento social obrigatório da pandemia.

Diante das apresentações, é notório que não há como a tecnologia ficar de fora das atividades da Educação Física, desde que estabeleçam relações com a proposta pedagógica, o que pode levar a uma integração maior das linguagens corporal, visual e midiática. Além disso, os trabalhos desenvolvidos pelos estudantes no ensino remoto mostraram o quanto a dança e a Educação Física podem contribuir para a construção do conhecimento quando esses fazem sentido para os estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BARBOSA, Elisangela Almeida. **A dança na formação de professores de educação física: saberes e conhecimentos na intervenção profissional**. 2011. 158f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Mato Grosso, Cuiabá, MT, 2011.



BATISTA, Alison Pereira e colaboradores. A dança nas aulas de educação física no ensino médio: reflexões sobre o uso do xbox como ferramenta de ensino e aprendizagem. In: BATISTA, Alison Pereira e colaboradores (Orgs.). **Educação física no IFRN**. Natal, RN: IFRN, 2016.

BRASILEIRO, Lívia Tenório. O conteúdo “dança” em aulas de educação física: temos o que ensinar? **Pensar a prática**, v. 6, p. 45-58, 2006.

CHIZZOTTI, Antônio. Metodologia do ensino superior: o ensino com pesquisa. In: CASTANHO, Sergio; CASTANHO, Maria Eugênia (Orgs.). **Temas e textos em metodologia do ensino superior**. Campinas, SP: Papirus, 2013.

CORREIA, Walter Roberto. **Educação física no ensino médio**: questões impertinentes. 2. ed. Várzea Paulista, SP: Fontoura, 2011.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DINIZ, Irla Karla dos Santos e colaboradores. Dança no ensino médio: da contextualização à prática. In: DARIDO, Suraya Cristina (Org.). **Educação física no ensino médio**: diagnóstico, princípios e práticas. Ijuí, RS: Unijuí, 2017.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

GASPARI, Telma Cristiane. Dança. In: DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade (Orgs.). **Educação física na escola**: implicações para a prática pedagógica. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

GODOI, Marcos e colaboradores. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de educação física. **Research, society and development**, v. 9, n. 10, p. e4309108734, 2020.

GODOI, Marcos; KAWASHIMA, Larissa Beraldo; GOMES, Luciane de Almeida. Temos que nos reinventar-: os professores e o ensino da educação física durante a pandemia de COVID-19. **Dialogia**, v. 1, n. 36, p. 86-101, 2020.

GODOI, Marcos e colaboradores. Les défis et les apprentissages des formateurs d'enseignants d'éducation physique pendant la pandémie de COVID-19 au Brésil. **Revue internationale des technologies en pédagogie universitaire**, v. 18, n. 1, p. 5-20, 2021.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. In: **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009, p. 9-24.

KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos. A educação física no ensino médio. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA, Evando Carlos (Orgs.). **Educação física no ensino médio**: reflexões e práticas exitosas [e-book]. Cuiabá, MT: EdUFMT Digital, 2020.



MARQUES, Isabel. **Dançando na escola**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MENDES, Miriam Garcia. **A dança**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.

MOREIRA, Evando Carlos; PEREIRA, Raquel Stoilov; LOPES, Tomires Campos. Desafios e propostas para a educação física no ensino médio. In: MOREIRA, Evando Carlos; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení (Orgs.). **O quê e como ensinar educação física na escola**. Jundiaí, SP: Fontoura, 2009.

NANNI, Dionísia. **Dança educação**: princípios, métodos e técnicas. 4. ed. Rio de Janeiro: Sprint, 2002.

NEIRA, Marcos Garcia. Análise e produção de relatos de experiência da educação física cultural: uma alternativa para a formação de professores. **Textos FCC**, v. 53, p. 52-64, 2017.

SBORQUIA, Silvia Pavesi. **A dança no contexto da educação física**: os (des) encontros entre a formação e a atuação profissional. 2002. 199f. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2002.

SBORQUIA, Silvia Pavesi; GALLARDO, J. S. P. As danças na mídia e as danças na escola. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 23, n. 2, p. 105-118, 2002.

SBORQUIA, Sivilia Pavesi; NEIRA, Marcos Garcia. Danças folclóricas e populares no currículo da educação física: possibilidades e desafios. **Motrivivência**, v. 20, n. 31, p. 79-98, dez., 2008.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomaz Tadeu (Org.). **Alienígenas em sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

Dados da primeira autora:

Email: larissa.kawashima@ifmt.edu.br

Endereço: Rua João de Barro, 273, Recanto dos Pássaros, Cuiabá, MT, CEP: 78075-290, Brasil.

Recebido em: 25/02/2022

Aprovado em: 23/03/2022

Como citar este artigo:


KAWASHIMA, Larissa Beraldo e colaboradores. A dança como conteúdo da educação física: uma experiência com o ensino remoto no IFMT. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 150-167, jan./abr., 2022.


**A EDUCAÇÃO FÍSICA EM MEIO À PANDEMIA DE COVID-19:
RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NO IFSUL/PELOTAS**

**PHYSICAL EDUCATION IN THE MIDDLE OF THE COVID-19
PANDEMIC:
A REPORT OF AN EXPERIENCE IN IFSUL/PELOTAS**

**LA EDUCACIÓN FÍSICA EN MEDIO DE LA PANDEMIA DEL COVID-19:
RELATO DE UNA EXPERIENCIA EN IFSUL/PELOTAS**


Fabiane de Oliveira Schellin


<https://orcid.org/0000-0002-2265-5273> 

<http://lattes.cnpq.br/8765422448615060> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Pelotas, RS – Brasil)
fabianeschellin@gmail.com

Fabiana Celente Montiel

<https://orcid.org/0000-0002-9921-6703> 

<http://lattes.cnpq.br/7208001902484898> 

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense (Pelotas, RS – Brasil)
fabianamontiel@ifsul.edu.br

Resumo

O artigo objetiva relatar a experiência e principais aprendizados dos/as estudantes participantes do projeto de ensino "Educação Física e Sociedade", ofertado ao Ensino Médio Integrado, no Instituto Federal Sul-rio-grandense – *Campus Pelotas (IFSul/Pelotas)* em 2020. Trata-se de uma pesquisa de caráter qualitativo, do tipo relato de experiência. O corpus foi composto por: projeto e plano de ensino; descrições das atividades síncronas e assíncronas; relatório final; textos reflexivos dos/as estudantes. O projeto promoveu a problematização das seguintes temáticas: Barreiras e possibilidades para a prática de Atividades Físicas no contexto da pandemia; Esporte enquanto direito social e as desigualdades sociais; Esporte e suas potencialidades nas discussões de gênero e racismo. Por meio da experiência e dos relatos finais dos/as estudantes legitimamos a Educação Física como um espaço para discussões e contribuições capazes de auxiliar na transformação da realidade social, no desenvolvimento integral do ser humano, sob as dimensões pedagógicas, sociológicas e filosóficas.

Palavras-chave: Covid-19; Ensino; Educação Física; Esporte.

Abstract

This article aims to report the experience and main learnings of students that participated in the learning Project "Physical Education and Society", offered to the High School, at the *Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas (IFSul/Pelotas)* in 2020. This is a research of qualitative character, of the experience report type. The research corpus was composed by: project and teaching plan; descriptions of synchronous and asynchronous activities; final report; reflexive texts formulated by the students. The project promoted the questioning of the following themes: Barriers and possibilities for the practice of physical activities in the pandemic context; Sports as a social right and social inequalities related to it; Sport and its potential in gender and racism discussions. Based on the experience and final reports of the students, it is possible to address that the physical education at the School can offer a space for discussions and contributions capable of assisting in the transformation of social reality and in profound human development under pedagogical, sociological and philosophical dimensions.

Keywords: Covid-19; Education; Physical Education; Sports.



Resumen

El artículo tiene como objetivo relatar la experiencia y los principales aprendizajes de los/as estudiantes que participaron del proyecto de enseñanza "Educación Física y Sociedad", ofertado a la Enseñanza Media Integrada, en el *Instituto Federal Sul-rio-grandense – Campus Pelotas (IFSul/Pelotas)* en 2020. Se trata de una investigación cualitativa, del tipo relato de experiencia. El corpus fue compuesto por: proyecto y plan de estudio; descripción de las actividades sincrónicas y asincrónicas; relatorio final; textos reflexivos de los/as estudiantes. El proyecto promovió la problematización de las siguientes temáticas: Barreras y posibilidades para la práctica de Actividades Físicas en el contexto de la pandemia; El deporte como derecho social y las desigualdades sociales; El deporte y sus potencialidades en las discusiones de género y racismo. A través de las experiencias y de los relatos finales de los/as estudiantes, legitimamos la Educación Física como un espacio de discusiones y aportes capaz de auxiliar en la transformación de la realidad social y en el desarrollo integral del ser humano, bajo las dimensiones pedagógicas, sociológicas y filosóficas.

Palabras clave: Covid-19; Enseñanza; Educación Física; Deporte.

INTRODUÇÃO

O surgimento da pandemia de Covid-19 gerou um caos tão grande que a humanidade precisou rever prioridades básicas, entre elas, permanecer vivo e saudável, sendo necessário que entrássemos em isolamento social. Sem o conhecimento de quase nada do vírus tornou-se inviável frequentar espaços em que pudesse haver contato entre as pessoas, dentre esses a escola foi uma das primeiras instituições a ter suas atividades presenciais interrompidas (SILVA et al., 2020).

Diante desse cenário, em março de 2020 o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Sul-rio-grandense – *Campus Pelotas (IFSul/Pelotas)*, lugar que trabalhamos e *lôcus* dessa investigação, com base em instrução normativa emitida pela Reitoria, suspendeu suas atividades presenciais. Depois de um período de discussões com a comunidade acadêmica o IFSul aprovou, em agosto de 2020, as diretrizes para oferta de Atividades Pedagógicas não Presenciais (APNP), podendo os *campi* que compõem a Instituição, optar pela oferta de um calendário extraordinário ou dar continuidade ao calendário regular.

O IFSul/Pelotas optou pela oferta de um calendário extraordinário, com início em novembro de 2020 e término em janeiro de 2021. O período entre a aprovação das diretrizes para oferta da APNP e o início do calendário serviu para cadastramento de estudantes e oferta de editais de auxílio financeiro, possibilitando assim a inclusão sociodigital de todos/as. Os diversos componentes curriculares dos cursos de Educação Profissional Técnica de Nível Médio (EPTNM) precisaram repensar as suas práticas pedagógicas, identificando as possibilidades e limitações para o seu desenvolvimento no formato remoto. Em relação à oferta poderiam optar em propor a APNP no formato de disciplina ou projeto de ensino.



A Educação Física, em especial, precisou ser repensada e para isso foi necessário discutir de que forma manteríamos, como docentes, os vínculos com estudantes e daríamos continuidade aos processos de ensino e de aprendizagem, já que não tínhamos mais o espaço físico e as atividades práticas, que normalmente são fatores cativantes para os/as estudantes. Como explicitam Miragem e Almeida (2021, p. 6):

[...] além de enfrentar os desafios históricos da constituição da EF enquanto campo do conhecimento dentre os quais, enfatizamos, a relação teoria/prática, a motivação para as aulas de EF [Educação Física], a falta de uma proposição curricular coerente com as especificidades de nosso campo de tematização e os propósitos da escola, dentre outros; passamos a enfrentar também, os novos desafios impostos pelo ensino remoto, como o distanciamento social, a falta de interação entre os sujeitos (“salas virtuais com câmeras e microfones desligados”), dificuldades no uso das tecnologias da informação e comunicação (TICs), falta de acesso à internet, aulas síncronas e assíncronas [...].

Silva e colaboradores (2021, p. 3), também sinalizaram em seu estudo as dificuldades da falta de referências sobre as aulas on-line, os/as docentes não dominavam as plataformas virtuais, portanto, foi tudo muito “novo e desafiador”. E por fim, Machado e colaboradores (2020) destacam diversos desafios enfrentados pelos/as docentes de Educação Física decorrentes do cenário remoto, e acrescentam que:

O trabalho em conjunto - de troca, de vibração em grupo, de aprendizagens coletivas - foi deslocado para um trabalho voltado para o individual. A espontaneidade do contato docente e discente foi substituída pela edição dos vídeos. A voz do professor, pela leitura solitária dos textos. O coletivo, pelo individual [...]. O barulho da turma foi trocado pelos microfones desligados. A correria da escola perdeu espaço para as câmeras fechadas (MACHADO et al., 2020, p. 12-13).

Compreendemos que o esporte é conteúdo hegemônico nas aulas de Educação Física (FORTES et al., 2012; ARAÚJO; ROCHA; BOSSLE, 2017), não sendo diferente no IFSul/Pelotas, e para a oferta de uma APNP esse conteúdo precisou ser reinventado. Assim a coordenadoria de Educação Física, optou por oferecer dois projetos de ensino, ambos voltados a estudantes dos semestres finais (sétimo e oitavo) dos cursos de EPTNM, modalidade integrada - Ensino Médio Integrado, sendo eles: Educação Física e Saúde; Educação Física e Sociedade.

A partir de então, com a ajuda da tecnologia, lançamos mão de ferramentas e aplicativos pelos quais pudéssemos estabelecer contato e formalizar o ensino de maneira remota. Nesse sentido, este artigo teve como objetivo relatar a experiência e principais



aprendizados dos/as estudantes do projeto de ensino “Educação Física e Sociedade”, ofertado ao Ensino Médio Integrado, no IFSul/Pelotas no ano de 2020.

CAMINHOS METODOLÓGICOS

Trata-se de um trabalho de caráter qualitativo, desenvolvido a partir da experiência com o projeto “Educação Física e Sociedade”, do qual participaram cinco docentes da área, sendo duas as autoras deste relato. O mesmo contou com duas turmas e teve um total de 19 inscritos/as, dos/as quais 13 participaram efetivamente das atividades síncronas e assíncronas, o que consideramos um número significativo já que se tratava de uma atividade facultativa, que ocorreria nos meses de novembro, dezembro e janeiro, em meio a um contexto pandêmico.

Para a construção do corpus utilizamos os documentos produzidos durante a organização e implementação da APNP: projeto de ensino; plano de ensino; descrições das atividades síncronas e assíncronas; relatório final. Também incorporamos o corpus de análise os textos reflexivos dos/as estudantes, produzidos ao final da APNP. Dos 13 textos encaminhados, recebemos autorização de dez estudantes para utilizar suas reflexões na construção deste artigo. Utilizamos nomes fictícios para manter o anonimato dos/as estudantes, sendo: Amanda, Anne, Eveline, Fagner, Iris, Isabel, Julia, Liliane, Natalia e Virginia.

Os resultados foram interpretados por meio da análise de conteúdo que, de acordo com Rauen (2006), tem como primeiro passo a organização do corpus, seguida da decomposição e depois a recomposição, determinando a elaboração, discussão e criação das categorias. Para o autor: “O princípio da análise é desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação” (RAUEN, 2006, p. 170).

A partir desse movimento e para facilitar a compreensão da construção do projeto de ensino, após uma breve explicação de como o mesmo se deu, a análise será apresentada a partir de três categorias, as quais englobam as temáticas desenvolvidas e as reflexões realizadas pelos/as estudantes. As três categorias que compõem este artigo são: Barreiras e possibilidades para a prática de Atividades Físicas no contexto da pandemia; Esporte enquanto direito social e as desigualdades sociais; Esporte e suas potencialidades nas discussões de gênero e racismo.



PROJETO DE ENSINO EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE – O ESPORTE SOB UMA ÓTICA HUMANISTA

O projeto de ensino Educação Física e Sociedade foi planejado a partir da inquietação de cinco docentes com o fato de que, mais do que nunca, ensinar o esporte por si só (aspectos técnicos e táticos) não fazia sentido. Havia consenso da importância de motivar os/as participantes ao enfrentamento e à superação do momento atual com responsabilidade e cidadania, por meio da proposição e estímulo de ações pedagógicas e vivências da corporeidade sem gerar ansiedades e sobrecarga de estudos para os/as estudantes. Dessa forma, depois de algumas reflexões o grupo construiu a APNP com o seguinte objetivo geral:

Promover práticas corporais que auxiliem na melhora da qualidade de vida e refletir sobre as demandas sociais e culturais a partir do esporte, debatendo questões de desigualdade social e étnico-raciais, bem como as vivências corporais como direito social. (PROJETO DE ENSINO APNP EDUCAÇÃO FÍSICA E SOCIEDADE, 2020, p. 3).

O esporte serviu de base para pensarmos e debatermos temáticas que extrapolassem meramente à sua prática, mas que estivessem vinculadas com as questões socioambientais, políticas e econômicas que atingem a sociedade, aproximando as práticas escolares da realidade vivida. Entendemos que era necessário ter um olhar cuidadoso para as questões referentes à consciência corporal, à Atividade Física e às diferentes possibilidades de práticas corporais, pensando em como elas poderiam auxiliar o enfrentamento do momento pandêmico.

O projeto contou com atividades assíncronas disponibilizadas no Ambiente Virtual de Aprendizagem Moodle (textos, vídeos, reflexões, pesquisas) e com atividades síncronas, por meio de encontros virtuais semanais na plataforma do Google Meet. Durante os encontros síncronos os/as estudantes foram convidados/as ainda a participar de vivências práticas (alongamentos, atividades de aquecimento, ioga, entre outras). As atividades foram organizadas por temáticas como apresenta o quadro a seguir:

Quadro 1 – Temáticas desenvolvidas

Sem.	Encontro Síncrono	Atividade Assíncrona
1	Acolhida e apresentação da proposta	Barreiras para a prática de Atividade Física
2	Barreiras para a prática de Atividade Física	Possibilidades de práticas na pandemia
3	Possibilidades de práticas na pandemia	Desigualdade social: reflexos da pandemia



4	Desigualdade social: reflexos da pandemia	Esporte como um direito social
5	Esporte como um direito social	Racismo Estrutural e o esporte
6	Racismo Estrutural e o esporte	Gênero e esporte
7	*Feriado Nacional*	Identidade de gênero e esporte
8	Identidade de gênero e esporte	Mulher no esporte
9	Mulher no esporte	Reflexão final
10	Fechamento e avaliação da APNP	-----

Fonte: construção das autoras.

Depois de nove semanas de atividades, solicitamos que os/as estudantes nos encaminhassem um texto reflexivo sobre os aspectos discutidos e as práticas desenvolvidas durante a APNP, discorrendo sobre as suas opiniões, observações e a relação do que foi debatido com a realidade de cada um/a. As reflexões serão apresentadas a seguir, a partir das categorias de análise, juntamente com a descrição das atividades propostas.

BARREIRAS E POSSIBILIDADES PARA A PRÁTICA DE ATIVIDADES FÍSICAS NO CONTEXTO DA PANDEMIA

A primeira temática começou de maneira assíncrona com a proposta de leitura de um artigo sobre as barreiras que dificultam a adesão à Atividade Física entre adolescentes e com a reflexão prévia dos/as estudantes sobre questões voltadas à prática de Atividade Física. As perguntas mobilizadoras foram:

Você tem feito Atividade Física? Seu nível de Atividade Física se manteve o mesmo comparado ao período anterior a pandemia? Quais das barreiras apontadas são impedimentos para a sua adesão a uma determinada Atividade Física? Durante a pandemia quais os principais fatores que, em sua opinião, impedem a prática de Atividade Física? (PROPOSTA DE ATIVIDADE ASSÍNCRONA 01).

O artigo trabalhado tinha como objetivo investigar os possíveis agentes que dificultam a prática de Atividade Física entre adolescentes (SANTOS et al., 2010). Na aula síncrona, foi discutido com os/as estudantes se essas barreiras eram presentes em seus contextos, quais as mais evidentes e quais seriam as novas barreiras impostas pela singularidade do momento pandêmico, visto que para muitos/as estudantes a Educação Física e a escola eram um dos poucos espaços de prática de Atividade Física. Assim a fala da aluna Liliane veio ao encontro das discussões quando ela expõe na reflexão final que:

Debater em aulas sobre a importância da atividade, não só para evitar a obesidade, mas também como forma de manter a boa saúde e aumentar a disposição e o ânimo, foi de muita importância para que eu “caísse na real” e visse a forma que eu estava levando os meus dias de forma nada saudável.



O artigo de Santos e colaboradores (2010) evidencia ainda a diferença de níveis de Atividade Física entre os sexos masculino e feminino, destacando que os meninos tendem a possuir maiores níveis de Atividade Física comparados com as meninas. Nesse sentido, solicitamos que os/as estudantes relatassem como se estabeleceram suas novas rotinas durante as atividades remotas e como era a relação entre as pessoas dos diferentes sexos/gêneros no seu ambiente familiar.

Meu nível de prática de Atividade Física diminuiu consideravelmente relacionado com o período anterior a pandemia; já que anteriormente eu praticava aulas de Educação Física e me deslocava uma parte do caminho até a instituição a pé e no momento o máximo que eu faço é realizar as tarefas domésticas. (JULIA).

As diferenças de níveis de Atividade Física entre meninos e meninas podem estar associadas a fatores socioculturais, de maneira que existe a ideia que homens e mulheres possuem papéis diferentes na sociedade (SANTOS et al, 2010). Podemos afirmar que ainda existe uma estrutura de sociedade em que as tarefas dos homens tradicionalmente estão mais voltadas ao trabalho formal fora de casa e das mulheres às tarefas domésticas, que muitas vezes se somam ao trabalho formal.

Propomos também que refletissem sobre as possibilidades de práticas de Atividade Física, uma vez que muitos/as ainda não saíam de casa por insegurança de contaminar-se ou por aspectos financeiros que impossibilitavam a prática. Para tanto foram apresentados alguns sites, aplicativos de celular, páginas da internet e contas em redes sociais que pudessem servir de suporte para a busca de Atividade Física, no intuito de auxiliar na manutenção de um estilo de vida ativo. Solicitamos aos/às estudantes uma pesquisa sobre possíveis práticas que poderiam ser realizadas em casa ou ao ar livre e que não demandassem muitos materiais, gastos financeiros ou riscos de contaminação e lesões.

A partir das proposições trazidas pelos/as estudantes foram organizadas vivências práticas para os momentos síncronos. Entre as propostas sugeridas estavam os alongamentos, a dança, a ioga e o treinamento funcional.

As práticas realizadas em aula, como exercícios de alongamento e a prática da ioga, com uma convidada especial, foi um ótimo jeito de fazer os professores e alunos terem uma proximidade maior, já que não podemos fazer nossas atividades pessoalmente como era comum antes da pandemia. (AMANDA).

Entendemos que essas aulas foram importantes para os/as estudantes, contribuindo para motivá-los/as na adesão à prática de Atividade Física, especialmente no



momento de pandemia, permitindo que se mantivessem ativos/as e ampliassem seus horizontes para novas possibilidades de Atividade Física. As práticas foram significativas, também por contar com a participação de profissionais convidados/as e configuraram-se como uma aproximação da nossa práxis, por meio de momentos de relaxamento e de interação social, mesmo que fisicamente distantes.

ESPORTE ENQUANTO DIREITO SOCIAL E AS DESIGUALDADES SOCIAIS

Na semana quatro a proposta foi de atividades que trabalhassem com as questões do esporte enquanto um direito social. Para essa aula, foram disponibilizados previamente trechos de dois artigos: “Políticas Públicas do Estado do bem-estar social e neoliberal” (BRACHT; ALMEIDA, 2003) e “A importância do Esporte como Política Pública o Brasil” (OLIVEIRA et al., 2011). Como provocação as seguintes questões foram lançadas:

a) O Esporte (e por consequência, a Educação Física) é considerado um direito no Brasil? Por quê? b) Existe espaço para elaboração de políticas para o esporte e lazer nos Estados e Municípios? Pesquise as políticas para o setor na tua cidade. (PROPOSTA DE ATIVIDADE ASSÍCRONA 03).

A ideia de direito social nos remete a pensar sobre o dever do Estado em promover o bem-estar de todos/as em áreas como saúde, educação, empregabilidade, transporte e qualidade de vida, em especial por meio de políticas públicas de esporte e lazer. Assim as políticas públicas precisam estar voltadas para o atendimento da população de forma abrangente e não apenas de uma classe ou grupo social (BRACHT; ALMEIDA, 2003). O que observamos no âmbito escolar é que o esporte acaba não servindo como garantia de direito social a todos/as, uma vez que uma parte grande de estudantes, não possuem as condições para atender as demandas do esporte competitivo, e, assim, não conseguem se inserir nas práticas, pois elas atendem aos mecanismos e às regras do excludente esporte de rendimento, como mostra o relato da estudante Liliane:

Em uma das aulas debatemos sobre o esporte ser um direito social, o que gerou muita conversa e foi uma aula bem legal, em que nós relatamos as dificuldades que encontramos em nos inserir na prática de vários esportes. A maior dificuldade encontrada é a inclusão de meninas, pois relatamos a exclusão que sofríamos no ensino fundamental, feita pelos meninos que geralmente tomavam conta da aula de Educação Física [...].

Outra forma de exclusão que podemos destacar é a falta de investimento pelo Estado em políticas que atendam as comunidades mais necessitadas e instituições públicas, tornando o esporte um mecanismo de segregação social. Essa reflexão é trazida pelos/as estudantes quando discutimos os espaços para as práticas em seus bairros.



Os esportes deveriam ser oferecidos como um direito social, pensando na melhoria da saúde, porém na verdade são ofertados com a intenção de ter competições; além disso, quando são oferecidos, são voltados para pessoas de classe social mais elevada, em zonas mais privilegiadas, dificilmente zonas periféricas são beneficiadas. (JULIA).

Numa realidade mais próxima [...] constatamos que além de academias ao ar livre e pistas de ciclismo, é necessário mais incentivo à prática esportiva. Pois tais medidas públicas não são democratizadas, ou seja, precisamos levar quadras de esporte, ciclovias, eventos e projetos sociais voltado ao esporte por todos os lugares, não apenas nos grandes centros. (IRIS).

Para compreender como o ensino e a aprendizagem dos/as estudantes estavam acontecendo durante as atividades remotas, na semana cinco trabalhamos o esporte como meio para a diminuição das desigualdades sociais. Apresentamos uma síntese do texto: "Um olhar para a desigualdade escolar em tempos de pandemia" (CARTA CAPITAL, 2020) e imagens que demonstravam como estavam acontecendo os processos pedagógicos remotos nas distintas classes sociais. A partir da reflexão os/as estudantes foram instigados/as a postar, em um fórum no Moodle, uma imagem que refletisse o seu sentimento em relação ao momento vivido.

As discussões realizadas no encontro síncrono serviram para expor sentimentos, sobre questões como o acesso a internet, a falta de equipamentos ou mesmo as novas demandas atribuídas às famílias a partir do momento em que todos/as precisaram permanecer em casa. Pelo relato da Eveline, é possível perceber que, a partir da problematização da temática, os/as estudantes sentiram-se confortados/as e acolhidos/as pelo grupo de docentes: "Apesar de tudo, posso de dizer que as aulas online me trouxeram o conforto que me faltava no momento, a sensação de impotência de permanecer no mesmo lugar durante todo o ano peculiar que tivemos" (EVELINE).

Torna-se relevante pensar que a realidade vivida por todos/as foi delicada, principalmente no tocante aos comportamentos e sentimentos presentes nos corpos. Os corpos, por vezes, podem expressar um aprisionamento e uma dificuldade de lidar com essa nova realidade. Como ressaltam Andrade e colaboradoras (2020, p. 3) "a pandemia da COVID-19 movimentou a vida de professores/as e alunos/as, os/as quais tiveram que rapidamente adaptar-se a um novo contexto educacional". Fato legitimado por Eveline: "Os horários das mesmas [disciplinas] convergiram com minhas novas atividades rotineiras, foi necessária uma adaptação de equipamentos e do próprio ambiente [...]".



Discutimos ainda sobre como o esporte poderia contribuir na diminuição de desigualdades sociais. O relato a seguir, expressa uma das reflexões realizadas:

É preciso que o poder público adote o entendimento de que o esporte é um meio de inclusão, de educação e de melhoria da saúde física e psíquica da população, e assim promover ações mais contundentes no sentido de fomentar ações de garantia de direitos sociais constitucionalmente previstos [...] (NATALIA).

A discussão sobre as desigualdades sociais foi fundamental, uma vez que o momento vivido não foi exclusivamente de crise sanitária, mas também econômica e social, em decorrência da pandemia de Covid-19. Porém nessa crise, que não atingiu uniformemente a sociedade, a desigualdade social foi exposta de forma escancarada e as classes menos favorecidas foram, ainda mais, privadas de seus direitos, inclusive o direito ao esporte e ao lazer.

ESPORTE E SUAS POTENCIALIDADES NAS DISCUSSÕES DE GÊNERO E RACISMO

Nas semanas posteriores trabalhamos o combate às desigualdades de gênero, raça e etnia. Quando falamos em raça ou identidade racial, referimo-nos a um conceito sócio, histórico e cultural criado para separar grupos de pessoas ou sujeitos baseado nas características biológicas e/ou físicas (SALES; ALMEIDA, 2015). Não raramente é um pressuposto distorcido cuja finalidade é “demarcar a supremacia de dominação e força social na reprodução das desigualdades, valores e atitudes discriminatórias e preconceituosas contra sujeitos e grupos negros”, não se sustentando sob o “aspecto biológico”, mas sim, na questão social permeada por desigualdades identitárias (SALES, ALMEIDA, 2015, p. 134).

Para essa temática os/as estudantes refletiram a partir de charges/imagens que mostravam situações de racismo e discriminação durante práticas esportivas, assistiram dois vídeos sobre racismo estrutural e buscaram reportagens sobre o tema para discutirmos no encontro síncrono. Também disponibilizamos alguns conceitos básicos para o entendimento do que é racismo estrutural e como ele se encontra intrínseco nas ações do dia a dia. Abaixo trazemos a reflexão da estudante Eveline sobre o tema:

As aulas debatidas foram todas muito esclarecedoras e me fizeram pensar em como aquilo se aplicava em minha volta, em especial sobre o racismo estrutural, no qual aprendi coisas nas quais eu mesma fazia de errado compactuando com o ato, como exemplo, usar expressões como “moreno” e não “negro”, “denegrir” e até mesmo “criado-mudo”. Pude trazer esse debate para minha família, apresentando a eles o que seria o termo “racismo



estrutural”, a necessidade e forma de melhorarmos. Todos aprendemos muito.

Sendo o preconceito, normalmente, uma consequência de padrões erroneamente estabelecidos pela sociedade, a escola lida com os corpos que refletem esses padrões, muitas vezes sob a forma de críticas, exclusões e humilhações (SALES; ALMEIDA, 2015). Dentro da Educação Física, o esporte, enquanto espaço das vivências corporais e relações sociais, deveria apresentar subsídios que minimizassem esse preconceito, construindo um espaço de respeito à diversidade e aos pares.

Na sequência trouxemos uma reportagem sobre o “Caso Tiffany” que se refere às discussões desenroladas a partir da participação de uma atleta transgênero no esporte de alto rendimento (GARCIA; PEREIRA, 2020). Os/As estudantes leram um artigo, foram munidos/as de reportagens sobre o tema e convidados/as a trazer outras reportagens que abordassem as relações de transgeneridade no esporte para o momento síncrono. Como provocação alguns questionamentos foram apresentados:

Como a sociedade lida com a identidade de gênero de forma geral e no esporte? Como as pessoas trans se relacionam com o mundo esportivo? Existem outros casos de pessoas trans no esporte? Quais tuas percepções e opinião sobre o assunto? Se você tivesse no papel de determinar a inclusão ou não de pessoas trans nos padrões normativos do esporte, quais seriam os embasamentos para a sua decisão? Como a Educação Física escolar pode colaborar com a inclusão de pessoas que não se enquadram nos padrões da cisheteronormatividade? (PROPOSTA DE ATIVIDADE ASSÍNCRONA 07).

A presença de atletas transgêneros no âmbito das práticas esportivas nos fez refletir sobre a representação desses sujeitos na sociedade, uma vez que o esporte é, ou deveria ser, considerado instrumento de inclusão social, permitindo uma visibilidade que foge ao padrão heteronormativo. Nesse sentido, Isabel expõe um pouco dessa realidade:

É visível que o gênero feminino e o masculino são prioridade para essas entidades, em consequência outros gêneros não são contemplados nas modalidades esportivas. Por conta disso, casos como o da Tiffany Abreu no vôlei são ainda muito discutidos e questionados, pois recém agora se inicia um processo de inclusão, mesmo que de forma singela.

Goellner (2005) relata que o esporte historicamente é um dos espaços mais ativos nos processos de binarismo e exclusão de gêneros, antes mesmo das questões de transgeneridade a história de luta das mulheres no esporte se fazia presente. Atualmente vemos que as mulheres participam de quase todas as modalidades esportivas, porém ainda há muitas barreiras na trajetória do esporte feminino.



A discussão sobre a mulher no esporte foi trazida para que os/as estudantes refletissem sobre suas experiências e pontos de vista. Para tanto solicitamos a leitura de trechos de um artigo “Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades” (GOELLNER, 2005) e a reflexão sobre o texto considerando: os diferentes períodos retratados no texto; o papel e os estereótipos da mulher na sociedade; estereótipos ainda presentes em relação à mulher no esporte (PROPOSTA DE ATIVIDADE ASSÍNCRONA 08). Trazemos o relato da estudante Anne, que foi muito enriquecedor, uma vez que ela conseguiu relacionar a história de vida das mulheres de sua família com o tema.

Sinto que falta incentivo para as mulheres serem esportistas. Quando vemos mulheres no futebol, escutamos frases de pessoas amarguradas, as rotulando e impondo uma sexualidade nelas. Apesar de notar isso em outras famílias, posso dizer que nasci em uma casa privilegiada, pois o esporte sempre foi algo muito incentivado pela minha mãe, pois ela foi incentivada também pela mãe dela que foi integrante de um dos primeiros times de futebol feminino da cidade na década de 50 (ANNE).

Infelizmente nossa sociedade reproduz “hierarquias epistêmicas entre grupos e sujeitos a partir de um reconhecimento desigual dos marcadores sociais, tais como gênero, sexualidade, raça/etnia, classe social, religião, geração, espectro político, entre outros” (GARCIA; PEREIRA, 2020, p. 2). As discussões sobre igualdade social e gênero, apesar de toda a luta que se percebe pelos movimentos sociais, na prática ainda se mantém no discurso, com poucas atitudes e políticas efetivas no combate as desigualdades, como expõe Virginia em sua reflexão:

Se analisarmos o esporte como um direito de todos e fizermos um comparativo com espaços ocupados por algumas partes da população veremos que a inclusão se restringe aos discursos motivacionais, pois não é posta em execução. Em pleno século XXI ainda são recorrentes os casos de racismo, machismo, xenofobia e LGBTfobia no âmbito esportivo.

Concordando com Adelman (2006), o campo das práticas esportivas e corporais pode ser um espaço importante para dialogar sobre as mudanças nas relações e representações de gênero na sociedade. Um lugar sensível para questionar os rumos de uma cultura em transição para padrões mais igualitários, mais andróginos, avançando, ainda que devagar, para uma despadronização de corpos (ADELMAN, 2006).

DESAFIOS E POTENCIALIDADES DO ENSINO REMOTO – APONTAMENTOS FINAIS



A Covid-19 trouxe uma ruptura não só na presença efetiva, mas em todo o modo de organização e planejamento do trabalho docente, sendo necessário redimensionar todos os processos de ensino e de aprendizagem (SILVA et al., 2020). A pandemia deixou uma distância entre docente e estudante, além de, como sinalizam Silva e Martins (2020), evidenciar a educação bancária criticada por Freire (2011), tendo os/as estudantes como depósitos de conteúdos.

A própria efetivação das atividades remotas foi um desafio, uma vez que nem todos/as tiveram as condições minimamente necessárias para o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem. A falta de acesso às tecnologias, como aparelhos celulares, notebooks, redes de internet, para conseguir cumprir com todas as demandas desse novo processo educacional, foi uma realidade enfrentada por muitas famílias, estudantes e docentes. Concordamos com Cunha, Silva e Silva (2020, p.36) ao afirmar que:

O Ensino Remoto Emergencial, implantado às pressas e sem a consideração das múltiplas realidades brasileiras ou das reais condições de efetivação, revelou o quanto os projetos e/ou as políticas educacionais precisam ser melhor planejadas e implantadas baseadas nos indicadores sociais, seja de nível nacional ou dos micro contextos escolares, a fim de evitar o aprofundamento das desigualdades já existentes no país.

O tempo, o cansaço e/ou a falta de entendimento sobre como o processo pedagógico aconteceria, fez com que muitos/as optassem por não aderir às APNP ou a desistir ao longo do processo. Esse fato nos fez refletir sobre o futuro das aprendizagens escolares desses/as estudantes, os/as quais foram os/as mais prejudicados/as, uma vez que por não terem acesso, ficaram privados/as do processo educacional.

Outro grande desafio que enfrentamos foi o fato de que tínhamos em sala de aula, no lugar de rostos que normalmente expressam dúvidas, certezas e questionamentos, apenas câmeras fechadas. Como forma de trazer os/as estudantes ao debate e à participação ativa nos encontros, foram pensados objetivos e conteúdos que não caíssem na prática do neotecnicismo (apenas execução de gestos motores) e não fossem encontros puramente teóricos e conteudistas. Tínhamos a consciência de que os/as estudantes estavam à frente de uma rede de conexões e possibilidades de fugas virtuais, tornando assim o desafio de prender a atenção desses/as jovens ainda maior. Os relatos de Anne e Fagner confirmam esses anseios e percepções, quando expõem que:

As práticas realizadas nas aulas foram coisas que vieram em um momento ótimo onde tudo o que pensamos em fazer é deitar e ficarmos confortáveis.



Foram momentos muito importantes para nos reconectarmos com nosso corpo, desde o alongamento, a ioga e ao treinamento funcional. (ANNE).

Entre as disciplinas que cursei durante este semestre, a “Educação física e sociedade” foi de longe a menos dura e mais relaxante, contrariando todas as minhas expectativas. As atividades foram tranquilas, os textos não eram maçantes e os momentos síncronos além de trazerem muitas discussões riquíssimas, eram extremamente divertidos com professores dedicados, que se tornaram realmente nossos amigos. (FAGNER).

Para que pudéssemos chegar nesses resultados foi necessário readequar metodologias, pensar em objetivos e conteúdos que utilizassem o esporte e a Atividade Física como meios contribuintes para uma melhora da qualidade de vida. Vida que se encontrava cerceada pelas ansiedades e angústias da pandemia, em que muitos/as precisavam estar em casa, sem um ambiente favorável ao estudo, com sobrecarga de trabalho e/ou de estudo, com dificuldade de acesso e estruturação das atividades remotas.

Apesar de tantos desafios, é importante salientar que a realização da APNP apresentou potencialidades, pois nos fez pensar em meios de atender o/a estudante constantemente. Merece ênfase a possibilidade de trazer convidados/as de qualquer lugar do mundo para os momentos síncronos, assim como a utilização de ferramentas digitais e o fato de contarmos com o Moodle para organizarmos as atividades previamente. A articulação entre os/as docentes para pensar em práticas significativas e motivantes foi essencial na elaboração e execução do projeto, para que os/as estudantes passassem por este momento com tranquilidade, como demonstra o relato da Anne:

Inicialmente eu não havia entendido sobre o que essa APNP se trataria, mas confesso que me surpreendi positivamente, pois os temas que foram debatidos em aula foram muito úteis e também atuais, trazendo reflexões e conversas que geralmente não temos.

O projeto desenvolvido no decorrer das dez semanas do calendário extraordinário do IFSul/Pelotas foi uma experiência de extrema relevância, tanto para os/as docentes quanto para estudantes. Assim, dentre os legados da experiência para os docentes, destacamos o investimento nas redes de colaboração, a dialogicidade e a contextualização, como bases para que consigamos tentar desenvolver processos de ensino e de aprendizagem que extrapolem o simples depósito de conteúdo. Já para os/as discentes podemos destacar o fato de conhecer e discutir o esporte a partir de outros aspectos, as possibilidades de contribuir para a construção de uma sociedade mais igualitária, para a minimização de desigualdades sociais e garantia de direitos. Além de promover práticas



corporais que auxiliassem na melhora da qualidade de vida dos/as estudantes, possíveis de serem realizadas no contexto pandêmico.

Entendemos que a Educação Física, como campo do conhecimento vinculado à cultura corporal, precisa estar em consonância com os acontecimentos e mudanças sociais, e assim, assumir a responsabilidade de contribuir com as discussões que abordem temas capazes de auxiliar na transformação da realidade social, buscando o desenvolvimento integral do ser humano, sob as dimensões pedagógicas, sociológicas e filosóficas.

Abordar assuntos como esporte e as questões de desigualdades sociais, étnicas, raciais e gênero, prática corporal como direito social, saúde e qualidade de vida, possibilita ao/a estudante compreender a realidade social. Nesse sentido, o projeto conseguiu provocar reflexões sobre diferentes demandas a partir do esporte, bem como as vivências corporais como direito social. O relato de Fagner demonstra a percepção dos/as estudantes.

Disciplinas como esta são essenciais no desenvolvimento humano e social, uma vez que pudemos descobrir as barreiras que fazem com que nós não pratiquemos esportes, entender que a prática é garantida a nós pela constituição, e saber o bem que atividades simples feitas em casa podem trazer ao nosso corpo foi bom demais.

Os objetivos traçados foram alcançados, pois os/as estudantes expressaram em seus relatos finais o quão proveitoso e importante foi refletir sobre assuntos que cotidianamente não se fazem presentes na escola, tampouco na Educação Física, como expressa Iris: "Acerca do conteúdo, com a sociedade em questão, são debates mais que imprescindíveis em qualquer momento de nossas vidas, para entendermos melhor os processos que ocorrem ao nosso redor". Os/As estudantes reconheceram as principais barreiras que podem existir na adesão e prática da Atividade Física, e trouxeram novas barreiras que emergiram no contexto pandêmico. Além disso, concluíram a APNP mais conscientes em relação às demandas sobre as temáticas de desigualdade social, gênero e étnico-raciais debatidas e problematizadas a partir do esporte, e refletiram sobre como essas questões se fazem presentes no seu dia a dia, tanto na escola quanto fora dela.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADELMAN; Miriam. Mulheres no esporte: corporalidades e subjetividades. **Movimento**, v. 12, n. 1, p. 11-29, jan./ abr., 2006.



ANDRADE, Danielle Müller de e colaboradores. Atividades remotas em tempos de pandemia da COVID-19: possíveis legados à educação. **Revista EDUCITEC**, v. 6, Ed. Esp., e150120, 2020.

ARAÚJO, Samuel Nascimento de; ROCHA, Leandro Oliveira; BOSSLE, Fabiano. Os conteúdos de ensino da educação física escolar: um estudo de revisão nos periódicos nacionais da área 21. **Motrivivência**, v. 29, n. 51, p. 205-221, jul., 2017.

BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão. A política de esporte escolar no Brasil: a pseudovalorização da educação física. **Revista brasileira de ciência do esporte**, v. 24, n. 3, p. 87-101, mai., 2003.

CARTA CAPITAL. **Um olhar para a desigualdade escolar em tempos de pandemia.** 25 maio 2020. Disponível em: <<https://www.cartacapital.com.br/blogs/sororidade-em-pauta/um-olhar-para-a-desigualdade-escolar-em-tempos-de-pandemia/>>. Acesso em: 04 nov. 2020.

CUNHA, Leonardo Ferreira Farias da; SILVA, Alcineia de Souza; SILVA, Aurênio Pereira da. O ensino remoto no Brasil em tempos de pandemia: diálogos acerca da qualidade e do direito e acesso à educação. **Revista com censo**, v. 7, n. 3, p. 27-37, ago., 2020.

FORTES, Milena de Oliveira e colaboradores. A educação física escolar na cidade de Pelotas, RS: contexto das aulas e conteúdos. **Journal of physical education**, v. 23, n. 1, p. 69-78, jan./abr., 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GARCIA, Rafael Marques; PEREIRA, Erik Giuseppe Barbosa. A opinião de atletas e treinadores de voleibol sobre a participação de mulheres trans. **Movimento**, v. 26, e26068, jan./dez., 2020.

GOELLNER, Silvana Vilodre. Mulheres e futebol no Brasil: entre sombras e visibilidades. **Revista brasileira de educação física e esporte**, v. 19, n. 2, p. 143-151, 2005.

MACHADO, Roseli Belmonte e colaboradores. Educação física escolar em tempos de distanciamento social: panorama, desafios e enfrentamentos curriculares. **Movimento**, v. 26, p. e26081, dez., 2020.

MIRAGEM, Antônio Azambuja; ALMEIDA, Luciano de. Potencialidades e limitações da educação física no ensino remoto: o efeito pandemia no componente curricular. **Movimento**, v. 27, p. e27053, jan./dez., 2021.

OLIVEIRA, Pedro Ferreira Alves de e colaboradores. A importância do esporte como política pública no Brasil. **EFDeportes**, ano 16, n. 162, nov., de 2011.

RAUEN, Fábio José. **Roteiros de pesquisa**. Rio do Sul, SC: Nova Era, 2006.



SALES, Leydiane Vitória; ALMEIDA, Neil Franco Pereira de. Diversidade racial e educação física escolar na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (1979-2013). **Conexões**, v. 13, n. 1, p. 129-161, 2015.

SANTOS, Mariana Silva e colaboradores. Prevalência de barreiras para a prática de atividade física em adolescentes. **Revista brasileira de epidemiologia**, v. 13, n. 1, p. 94-104, mar., 2010.

SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. Reflexos da pandemia na Educação física escolar: uma reflexão possível à luz de Paulo Freire. In: SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira (Orgs.). **Pressupostos freireanos na educação física escolar: ação e movimentos para a transformação**. Curitiba, PR: CRV, 2020.

SILVA, Antonio Jansen Fernandes da e colaboradores. A adesão dos alunos às atividades remotas durante a pandemia: realidades da educação física escolar. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 57-70, mai./ ago., 2020.

SILVA, Patrícia da Rosa Louzada da e colaboradores. Educação física e suas possibilidades no ensino remoto: relato de uma escola privada. **Caderno de educação física e esporte**, v. 19, n. 3, p. 1-7, 2021.

Dados da primeira autora:

Email: fabianeschellin@gmail.com

Endereço: Rua Mané Garrincha, 452, Bairro Navegantes, Pelotas, RS, CEP: 96076-190, Brasil.

Recebido em: 01/02/2022

Aprovado em: 26/03/2022

Como citar este artigo:


SHELLIN, Fabiane de Oliveira; MONTIEL, Fabiana Celente. A educação física em meio à pandemia de covid-19: relato de uma experiência no IFSul/Pelotas. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 168-184, jan./ abr., 2022.


DOCUMENTOS PARA A EDUCAÇÃO NO MUNICÍPIO DE GOIÂNIA E AS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO CONTEXTO DA PANDEMIA: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA

DOCUMENTS FOR EDUCATION IN GOIÂNIA AND PEDAGOGICAL PRACTICES OF PHYSICAL EDUCATION IN THE CONTEXT OF THE PANDEMIC: AN EXPERIENCE REPORT

DOCUMENTOS PARA LA EDUCACIÓN EN LA CIUDAD DE GOIÂNIA Y PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL CONTEXTO DE LA PANDEMIA: RELATO DE UNA EXPERIENCIA

Thiago Camargo Iwamoto


<http://orcid.org/0000-0002-1509-6047> 


<http://lattes.cnpq.br/5384867084797134> 

Pontifícia Universidade Católica de Goiás (Goiânia, GO – Brasil)

thiagoiwamoto@outlook.com

Viviane de Assis Ramos

<https://orcid.org/0000-0002-2567-4250> 

<http://lattes.cnpq.br/8798182673308288> 

Secretaria Municipal de Educação de Goiânia (Goiânia, GO – Brasil)

vivaassis@yahoo.com.br

Resumo

O objetivo do presente trabalho é de relatar as experiências de professores de Educação Física nos anos iniciais (1º e 2º ano) de uma escola municipal da cidade de Goiânia, sobretudo o que concerne às práticas pedagógicas desse componente curricular a partir das normativas e orientações para o funcionamento das escolas públicas do município em questão durante a pandemia da COVID-19, focando nos anos de 2020 e 2021. A metodologia segue a perspectiva de um relato de experiência em conjunto com a apresentação dos documentos norteadores para as instituições educacionais. Embora houvesse várias orientações e normativas para tentar efetivar as práticas pedagógicas dos componentes curriculares diante do cenário pandêmico, incluindo a Educação Física, essas práticas foram deficientes devido às diversas dificuldades encontradas, seja institucional e/ou procedimental. Nesse sentido, as práticas pedagógicas de Educação Física ficaram comprometidas devido às falhas nas orientações de como desenvolver esse componente curricular, impactando no desenvolvimento dos estudantes.

Palavras-chave: Pandemia; Educação Física; Aula Presencial; Escola; Decretos.

Abstract

The aim of the this work is to report the experiences of Physical Education teachers of elementary school (Grade 1 and Grade 2) of a municipal school in the city of Goiânia, especially with regard to the pedagogical practices of this curricular component from the norms and guidelines for the functioning of municipal public schools during the COVID-19 pandemic, focusing on the years 2020 and 2021. The methodology follows the perspective of an experience report together with the presentation of guiding documents for educational institutions. Although there were several guidelines and regulations to try to implement the pedagogical practices of the curricular components in the face of the pandemic scenario, including Physical Education, these practices were deficient due to the various difficulties encountered, whether institutional and/or procedural. The pedagogical practices of Physical Education were compromised due to failures in the guidelines on how to develop this curricular component, impacting the development of students.

Keywords: Pandemic; Physical Education; Classroom; School; Decrees.



Resumen

El presente trabajo tiene como objetivo relatar las experiencias de profesores de Educación Física en los años iniciales (1º y 2º año) de una escuela de la ciudad de Goiânia, especialmente en lo que se refiere a las prácticas pedagógicas de este componente curricular a partir de las normas y lineamientos para el funcionamiento durante la pandemia del COVID-19, con foco en los años 2020 y 2021. La metodología sigue la perspectiva de un relato de experiencia junto con la presentación de documentos orientadores para las instituciones educativas. Si bien existían varios lineamientos y normativas para tratar de implementar las prácticas pedagógicas de los componentes curriculares ante el escenario de la pandemia, incluida la Educación Física, estas prácticas resultaron deficientes debido a las diversas dificultades encontradas, ya sean institucionales y/o procedimentales. Las prácticas pedagógicas de Educación Física se vieron comprometidas por fallas en los lineamientos sobre cómo desarrollar este componente curricular, impactando en el desarrollo de los estudiantes.

Palabras clave: Pandemia; Educación Física; Lección en el aula; Colegio; Decretos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo relatar as experiências de dois professores de Educação Física, sobretudo o que concerne às práticas pedagógicas desse componente curricular, a partir das normativas e orientações para o funcionamento das escolas públicas no município de Goiânia durante a pandemia da COVID-19, focando nos anos de 2020 e 2021. A metodologia segue duas situações: uma que apresenta os documentos e normativas publicadas pela Prefeitura de Goiânia e encaminhadas pela Secretaria Municipal de Educação (SME) e, simultaneamente, relatando a experiência dos professores de Educação Física de uma escola municipal de Goiânia. Ponderamos os arquivos públicos municipais escritos, considerados como “documentos oficiais”, como fonte de documentos para a análise (MARCONI; LAKATOS, 2010). Ademais, as experiências apresentadas dizem respeito ao trabalho pedagógico nos anos iniciais do ensino fundamental, mais especificamente nas turmas de 1º e 2º ano.

A contar do início da pandemia causada pelo SARS-CoV-2 (COVID-19) houve uma série de modificações substanciais em todos os setores da sociedade, impactando de forma significativa sobre cada uma, assim como na vida, rotina e comportamentos das pessoas. De sobremaneira, os impactos foram mais significativos em determinados locais e grupos sociais, evidenciando e reforçando ainda mais o processo de desigualdade social, cultural e de acesso aos serviços essenciais, como a educação, saúde, saneamento, entre outros.

Desde meados da segunda quinzena de março de 2020, Goiânia, assim como outras partes do Brasil e do mundo, tem tentado se estruturar a partir de protocolos de biossegurança para diminuir as possibilidades de disseminação e contaminação da COVID-19, instituindo políticas pública para garantir a segurança sanitária e contenção do vírus. A área da



educação é um desses espaços que se mobilizou diante ao enfrentamento da COVID-19, havendo modificações estruturais e ressignificações no processo de ensino aprendizagem.

O funcionamento das escolas no município de Goiânia foi paralisado na segunda quinzena de março de 2020, com uma expectativa de que em 15 dias retornaríamos às atividades presenciais. Porém, não ocorreu como esperado, havendo a necessidade de planejar novas propostas educativas e possibilidades de intervenções junto à comunidade, uma vez que o cenário pandêmico não era favorável ao retorno presencial.

Diante disso, a Secretaria Municipal de Educação, em conjunto com a Prefeitura de Goiânia, balizadas em diversos documentos oficiais das Secretarias Federais, Estaduais e Municipais de Educação e de Saúde do país, manteve a suspensão das aulas presenciais obedecendo aos decretos que foram sendo atualizados no sentido de conter a propagação do vírus. Os três meses seguintes ao mês de março de 2020 foram marcados por incertezas e por grande expectativa da comunidade escolar para o retorno do atendimento dos educandos. O que somente ocorreu em meados de setembro de 2020 e no modelo remoto. Segundo Hodges e colaboradores (2020, p. 6), o ensino remoto é considerado como uma alternativa para o ensino diante das necessidades emergenciais do cenário pandêmico atual, apresentando “[...] suportes e conteúdos educacionais de maneira rápida, fácil de configurar e confiável [...]”. Esses autores ainda apontam que a educação online “[...] pode ocorrer a qualquer hora e em qualquer lugar [...]” (HODGES et al., 2020, p. 2).

Esse retorno efetivo do atendimento aos educandos no modelo remoto foi marcado por muitas dúvidas e falhas tecnológicas do Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido (AVAH). Foi um período conturbado para toda a comunidade escolar, uma vez que a ambientação e domínio dos espaços tecnológicos ainda não estavam assimilados, nem tão pouco disponível para todos. Assim, a Secretaria Municipal de Educação encontrou grande dificuldade em propor ações efetivas para esse modelo, esbarrando na falta de estrutura das unidades escolares, na necessidade em promover formação do corpo docente e em garantir que os estudantes pudessem ser atendidos com qualidade.

O primeiro semestre de 2021 não foi diferente, a partir das experiências no semestre anterior, a Secretaria Municipal de Educação reformulou algumas propostas visando atender o maior número de famílias e crianças, e minimizar os prejuízos e a grande evasão escolar que aumentou nesse período. No segundo semestre do mesmo ano, um novo decreto municipal autorizou o retorno parcial do atendimento aos educandos mediante uma série de



exigências para o cumprimento dos protocolos sanitários, no qual o distanciamento social ainda se fazia necessário. Isto posto, houve o retorno presencial das atividades educativas por meio do ensino híbrido e sendo reduzido a 50% da capacidade escolar, a depender da realidade de cada escola, do tamanho das salas de aula e do quantitativo de educandos.

Diante dos apontamentos levantados e do trato inicial de algumas orientações, organizamos as próximas seções com o intuito de apresentar os documentos normatizadores para a educação nesse período de pandemia, assim como relatar, concomitantemente, nossas experiências como professores de Educação Física e como esse componente curricular foi tratado. Optamos por estruturar o trabalho da seguinte forma: (1) documentos e orientações da Prefeitura de Goiânia e Secretaria Municipal de Educação para o ano de 2020 e 1º semestre de 2021; (2) novas orientações e as atividades híbridas para o segundo semestre de 2021 e retorno das atividades presenciais em 2022.

DOCUMENTOS E ORIENTAÇÕES DA PREFEITURA DE GOIÂNIA E DA SME PARA O ANO DE 2020 E 1º SEMESTRE DE 2021

Em 13 de março de 2020, a Prefeitura de Goiânia decretou “Situação de Emergência em Saúde Pública no Município de Goiânia”, Decreto nº. 736 (GOIÂNIA, 2020a) e, posteriormente, como “Calamidade Pública no Município” em 23 de março de 2020, Decreto nº. 799 (GOIÂNIA, 2020b) por 120 dias, sendo prorrogada por mais 120 dias em 20 de dezembro de 2021, a partir do Decreto nº. 4.805 (GOIÂNIA, 2021a). Vários decretos, como o de nº. 784, de 18 de março de 2020 (GOIÂNIA, 2020c), Decreto nº. 3.237, de 08 de junho de 2021 (GOIÂNIA, 2021b), entre outros, foram e vem sendo publicados no Diário Oficial do Município como meio de visibilizar as informações à população sobre as medidas de enfrentamento da pandemia.

Sobre a Educação, um dos primeiros documentos norteadores e orientadores foi o Decreto nº. 871, de 06 de abril de 2020 (GOIÂNIA, 2020d), que interrompeu efetivamente qualquer atividade educacional na modalidade presencial, seja em escolas, faculdades e universidades. Esse Decreto altera o de nº. 751, de 16 de março de 2020, dispondo:

Art. 1º A Secretaria Municipal de Educação e Esporte (SME) deverá acompanhar as recomendações expressas do Governo do Estado de Goiás sobre a interrupção das atividades educacionais presenciais em todos os níveis educacionais nas instituições do Município (municipais e conveniadas)



enquanto perdurar o estado de emergência causado pelo Coronavírus (COVID-19). (GOIÂNIA, 2020d).

Em meio a esse contexto de incertezas e ainda com o não retorno das atividades presenciais, a Secretaria Municipal de Educação, ainda no primeiro semestre de 2020, convocou os docentes das diferentes modalidades de ensino a participarem de um curso de formação para uso e manuseio de uma plataforma virtual, denominado Ambiente Virtual de Aprendizagem Híbrido, que seria implantada no mês de agosto, a fim de retomar o atendimento educacional após as férias escolares que ocorreu em julho.

Em conjunto com o processo de elaboração da plataforma AVAH, a Secretaria Municipal de Educação implementou como ferramenta os programas televisivos em canal aberto em parceria com a TV SAGRES e TV UFG, denominados "Programa de Televisão Conexão Escola" e a implementação do "Portal Conexão Escola", esse último como forma de complementação e de reposição da carga horária do período em que não houve atendimento escolar. O Portal Conexão Escola é uma "Plataforma de recursos educacionais digitais da SME" (GOIÂNIA, 2021i), que oferece informações e atividades para a educação infantil, ensino fundamental e educação de jovens e adultos. Entretanto, as primeiras propostas realizadas no primeiro semestre de 2020 não foram bem-sucedidas, sobretudo devido à demora para a divulgação de como seria o funcionamento e o início das atividades utilizando o AVAH e os programas televisivos, além de não haver informações e cronograma descritivo dos programas televisivos sobre quais os componentes curriculares, os conteúdos, turmas que seriam contempladas em cada horário, entre outros.

Importante ressaltar que a falta de diálogo da SME com os coletivos das escolas foi algo que colaborou para que houvesse um distanciamento e perda de vínculo dos estudantes com a escola. A falta de informações, a dificuldade de comunicação, a doença que avançava de forma avassaladora e as condições desiguais de acesso foram fatores que limitaram e até impediram o atendimento aos educandos nesse primeiro momento. Sob o pretexto de que a economia não pode parar, a pressão pelo retorno das atividades escolares e econômicas, em nome de um "novo normal", ignorou o aumento diário do número de mortes, da fome e da miséria de grande parte da população. Diante disso, no período que compreende a segunda quinzena de março à primeira quinzena de setembro de 2020, as crianças, adolescentes, jovens e adultos das escolas do município de Goiânia, não tiveram qualquer tipo de atendimento, ou contato direto com a escola e seus professores.



Para o segundo semestre de 2020, foi encaminhado pela Secretaria Municipal de Educação outras orientações para a organização do trabalho pedagógico - Ofício Circular nº. 085/2020 – DIRPED (Diretoria de Assistência e Projetos Estratégicos em Desenvolvimento), o qual solicitava a socialização do material intitulado “Organização pedagógica para o período de pandemia” (GOIÂNIA, 2020e). Esse documento apresentou informações mais esclarecedoras, porém, com lacunas, sobre a proposta do atendimento remoto aos estudantes, evidenciando a importância do roteiro semanal de estudos, informando como seriam as propostas e o desenvolvimento do trabalho pedagógico utilizando o AVAH, os programas televisivos e o Portal Conexão Escola. Também apresentou um cronograma e uma proposta para o trabalho da matriz das habilidades estruturantes do Documento Curricular para Goiás – Ampliado (DC-GO), adaptando os cortes temporais para o restante do ano de 2020, levando em consideração os objetos de conhecimentos/conteúdos e habilidades necessárias.

Sobre esses pontos levantados pelo documento “Organização pedagógica para o período de pandemia”, encontramos certas dificuldades quanto à prática pedagógica da Educação Física, uma vez que o processo de ensino e aprendizagem e o acesso ao conhecimento se dá na relação com o outro, na mediação entre professor e aluno, e na interação entre todos com o meio ambiente e com os conteúdos da cultura corporal (COELHO; XAVIER; MARQUES, 2020). O fato da não presencialidade e o não contato com os estudantes, interveio negativamente sobre o desenvolvimento e formação dos estudantes. Isso se dá pelo fato de que, na realidade das escolas municipais, o acesso aos conteúdos escolares se deu pela mediação da família, que não tem formação adequada para o exercício dessa função, assim como não dispõe das condições materiais para exercê-la.

Esse documento ainda propôs que os objetos de conhecimento previstos para o ano de 2020, em conformidade com o Documento Curricular para Goiás – Ampliado, fossem condensados nos quatro meses restantes do ano, que deveria ter iniciado em 16 de agosto de 2020, o que não ocorreu mediante os inúmeros problemas de implantação da plataforma AVAH. Em nossa realidade escolar optamos por apenas dois dos quatro objetos de conhecimento previstos, uma vez que efetivamente o atendimento só começou na segunda quinzena de setembro.

Esse trabalho inicial foi marcado por muitas informações desconstruídas, falhas na plataforma, dificuldades de docentes e discentes no acesso e execução das tarefas, uma vez que o AVAH não suportou a quantidade de acesso. As aulas deveriam ser postadas na



plataforma AVAH, obedecendo as orientações do documento, sendo que Língua Portuguesa e Matemática correspondiam a uma carga horária de quatro horas cada, ou seja, quatro atividades, enquanto os demais componentes curriculares, incluindo a Educação Física, com duas horas semanais, isto é, duas atividades para cada. O conjunto das atividades de todos os componentes curriculares, disponibilizadas no AVAH, totalizava 20 horas semanais letivas, visto que a Secretaria considerou o tempo de 60 minutos para cada atividade.

Como forma de complementar a carga horária e repor o período em que não houve o atendimento pedagógico, os estudantes deveriam acessar diariamente o Portal Conexão Escola, para computar duas horas/aula por dia. Essa quantidade de atividades e aulas diárias somando uma carga horária exaustiva foi alvo de reclamação massiva das famílias, que além de não terem a formação adequada para assumir o papel de educador, teve que lidar com uma plataforma falha, uma internet insuficiente e a falta de tempo e condições materiais para exercer essa tarefa. Famílias que muitas vezes só dispunham de um aparelho celular, para dar conta de toda essa demanda ou, como em outros casos, nem mesmo possuíam algum tipo de aparelho para acompanhar o conteúdo e realizar as atividades.

O documento “Organização pedagógica para o período de pandemia” aponta ainda a importância da devolutiva das atividades, acompanhamento das crianças e adolescentes e diálogo com os pais e/ou responsáveis. É destacado a importância de aproximação e orientação às famílias e/ou responsáveis dos estudantes sobre os processos educativos e uso das diversas ferramentas. O retorno das atividades, a avaliação e o feedback foram e são instrumentos importantes para o levantamento de informações sobre o processo de ensino e aprendizagem. Todavia, quando esse retorno das atividades se torna inviável por parte dos estudantes e das famílias, esse procedimento avaliativo fica comprometido, não sendo possível identificar e analisar as características, dificuldades e evolução das turmas.

Como forma de amenizar as dificuldades no uso da plataforma, a escola optou por outros mecanismos (E-mail e *WhatsApp*) a fim de facilitar o acesso às atividades escolares. Também foram disponibilizadas atividades impressas para os estudantes que não dispunham de nenhum tipo de recurso tecnológico e acesso à internet. No entanto, isso ocorreu já no final do mês de outubro de 2020. Nesse período a evasão escolar já era grande e, dos que se mantiveram, poucos apresentavam as devolutivas. Sobre esse aspecto, todo o processo de ensino e aprendizagem ficou comprometido.



A Educação Física como componente curricular responsável pelo trato com a cultura corporal, por meio dos jogos, brincadeiras, ginásticas, danças, lutas e esportes, se viu no desafio de propor aulas adequadas às condições socioeconômicas dos educandos, sem uso de materiais ou espaços específicos e que por sua vez não exigissem o contato e a participação de mais membros. Somou-se a esse desafio o fato de que as crianças dos anos iniciais ainda não têm o domínio pleno da leitura e da escrita, o que requer o auxílio da família de forma integral. Como em sua maioria são filhos de trabalhadores, que tem uma jornada intensa de trabalho, a execução e devolutiva dessas atividades foi um enorme desafio que não pôde ser cumprido pela maioria.

O início do ano de 2021 foi marcado pela disponibilização das vacinas contra a COVID-19 e, com isso, a esperança da possibilidade de retorno das atividades presenciais. Porém, no primeiro semestre de 2021 ainda não seria possível o retorno presencial devido ao número elevado de contaminados, alta taxa de transmissão e óbitos, além do baixo número de vacinas disponíveis. O governo de Goiânia, através do Decreto nº. 1.646, de 27 de fevereiro de 2021, tomou a posição de estabelecer novas e de manter algumas medidas mais restritivas para evitar a disseminação da COVID-19 (GOIÂNIA, 2021c).

Quanto à educação, o decreto nº. 1.646, de 27 de fevereiro de 2021, em seu artigo 1º, parágrafo 3º, inciso XXVIII – “em estabelecimentos privados de educação nas etapas infantil, fundamental e médio, limitada ao máximo de 30% (trinta por cento) da capacidade total da instituição”, e inciso XXXIV – “em estabelecimentos públicos e privados de educação na etapa superior, exclusivamente na modalidade remota” (GOIÂNIA, 2021c), estabeleceu como proceder o retorno das atividades, não fazendo nenhuma menção à educação básica e pública, levando a compreender que não haveria o retorno das atividades presenciais. À vista disso, a Secretaria Municipal de Educação encaminhou as “Orientações para o trabalho pedagógico e para o planejamento inicial das Instituições Educacionais da SME – 2021”, apontando sobre a Educação Infantil, Educação Fundamental da Infância e da Adolescência, e Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos (GOIÂNIA, 2021d).

Para a Educação Fundamental da Infância e da Adolescência há a descrição de quais as propositivas para essa etapa da educação, quais são as ações prioritárias, como deve ser a organização das atividades pedagógicas, dos professores, dos educandos e do ensino. Nessa etapa define-se a estratégia do atendimento escolar ampliado para os alunos não alfabetizados a partir da 1ª série/ano ou agrupamento A (GOIÂNIA, 2021d).



Apesar de novos documentos e orientações, a Secretaria Municipal de Educação manteve a estrutura de atendimento via AVAH, que apesar de mais bem estruturada, não foi suficiente para que as famílias em conjunto com as crianças pudessem acessar as atividades. A evasão escolar se manteve alta e a Secretaria passou a exigir das instituições escolares que se fizesse uma “busca ativa” dos educandos que não estavam realizando as atividades, porém, sem sucesso. O primeiro semestre de 2021 seguiu com o ensino remoto sem alcançar boa parte dos estudantes, com muito trabalho para o professor, que precisou criar estratégias, abrir novas frentes de trabalho em outras redes sociais para atrair os educandos, na maioria das vezes sem sucesso.

Após uma avaliação, que teve como ponto de partida a busca ativa realizada pelas escolas, a Secretaria Municipal de Educação anunciou outra proposta de trabalho, que foi iniciada na última quinzena do mês de junho de 2021, com a confecção de cadernos pedagógicos elaborados pelas escolas a serem entregues na primeira semana do mês de agosto. Daquele momento em diante a Secretaria abandonou a exigência do uso da plataforma AVAH, para esse novo formato de atividades impressas e que ajudaria a compor outra fase do período da pandemia, o retorno parcial com o ensino híbrido. Nesse primeiro caderno, a ser encaminhado na primeira semana de agosto de 2021, houve a presença de todos os componentes curriculares, com a orientação de um trabalho de revisão dos objetos de conhecimento tratados até então.

NOVAS ORIENTAÇÕES E AS ATIVIDADES HÍBRIDAS PARA O SEGUNDO SEMESTRE DE 2021 E RETORNO PRESENCIAL EM 2022

Em 08 de junho de 2021, o prefeito de Goiânia publicou o Decreto nº. 3.237 (GOIÂNIA, 2021e), referente, ainda, sobre a situação de emergência em saúde pública no município, apontando as seguintes informações sobre os estabelecimentos de ensino, alteradas pelo Decreto nº. 4.294, de 27 de outubro de 2021 (GOIÂNIA, 2021f):

18. Fica estabelecida a retomada integral das aulas presenciais nas **escolas da rede municipal de ensino** do Município de Goiânia, de acordo com escalonamento e cronograma a ser estabelecido pela Secretaria Municipal de Educação. (Redação dada pelo Decreto nº. 4.294, de 2021.)

18.1. Para o funcionamento de **estabelecimentos públicos e privados** de ensino regular nas etapas infantil, fundamental, médio e superior deverão ser obedecidos os protocolos estabelecidos pela Secretaria Municipal de Saúde. (Redação dada pelo Decreto nº. 4.294, de 2021, grifo nosso)



A Secretaria Municipal de Educação encaminhou o Ofício Circular nº. 147/2021 (GOIÂNIA, 2021g) a respeito do “Plano Pedagógico de Retorno ao Atendimento Educacional Presencial” (GOIÂNIA, 2021h), o qual foi embasado dentro dos parâmetros e normativas para o enfrentamento da COVID-19. As aulas no modelo híbrido de ensino foram realizadas por meio de momentos presenciais e não presenciais, sendo que os pais e/ou responsáveis deveriam assinar um termo concordando com o retorno ou não do estudante. Para os estudantes presenciais havia o rodízio de 50% da capacidade da sala de aula, enquanto aqueles que optaram pelo ensino não presencial, recebiam os cadernos de atividades dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática. Conforme o Ofício Circular nº. 147/2021, de 27 de julho de 2021, os cadernos posteriores ao primeiro deveriam “[...] priorizar os componentes de Língua Portuguesa e Matemática para o ensino presencial e não presencial, integrando os demais componentes curriculares, sempre que for possível, com foco na apropriação da linguagem escrita” (GOIÂNIA, 2021h, p. 10). Esses cadernos também eram distribuídos aos estudantes do modelo presencial, para compor o atendimento nos dias de aula não presencial, visto que para esse grupo as aulas aconteceram em dias alternados.

Os demais componentes deveriam ser contemplados como temas a serem tratados em forma de textos e atividades, situação que foi possível somente com os alunos presenciais. Os alunos que não retornaram às aulas presenciais não tiveram contato com os objetos de conhecimento da Educação Física, pois, como apresentado anteriormente, a partir do segundo caderno de atividades foi priorizado Língua Portuguesa e Matemática, conforme orientação da Secretaria. Assim, supomos que a percepção dos gestores da Secretaria Municipal de Educação compreende que a Educação Física é uma “disciplina essencialmente prática” e que, portanto, deve ser contemplada apenas para os alunos que optaram pelo ensino presencial.

Foi necessário nesse período a manutenção dos grupos de WhastApp, recurso que se mostrou mais eficaz tanto na comunicação quanto no atendimento aos pais e estudantes. As dúvidas referentes aos cadernos, em especial dos alunos em atendimento não presencial, deveriam ser encaminhadas para os professores das respectivas turmas com o intuito de solucioná-las. Os cadernos, tanto para os alunos presenciais como para os não presenciais, deveriam ser devolvidos para que fossem corrigidos, para avaliação e como instrumento de frequência. A Secretaria Municipal de Educação considerou que “Os cadernos de atividades merecem atenção especial dos educadores, familiares e educandos.” (GOIÂNIA, 2021i). Todavia, a avaliação do componente de Educação Física seria somente para os alunos



presenciais, não sendo aplicada para os alunos não presenciais e para os alunos em situação de abandono, uma vez que não integrou os cadernos de atividades, exceto o primeiro.

Devido ao rodízio dos grupos, as aulas presenciais de Educação Física também ficaram restritas, em razão de que o contato com o estudante ocorria apenas uma vez por semana, ou seja, a cada 15 dias. Assim, o tempo pedagógico para o trato com os objetos de conhecimento foi extremamente reduzido, impossibilitando aprofundar e desenvolver os elementos da cultura corporal conforme orientado pelos documentos da própria Secretaria Municipal de Educação. Também foi orientado manter o distanciamento social de 1,5 metros durante as atividades de Educação Física, Artes e correlatas, sendo realizadas preferencialmente ao ar livre. Quanto àqueles que optaram pelas aulas não presenciais, por opção nossa, as atividades foram ofertadas nos grupos de *WhatsApp*, por compreendermos que é um direito da família e da criança que optou pelo não retorno presencial, o acesso a esse conhecimento, ainda que de forma simplificada, precária e sem as experimentações dos movimentos.

Importante salientar que esse período também foi marcado de intenso trabalho por parte dos docentes que tiveram que se desdobrar em atender e ofertar aulas e atividades aos alunos do presencial e do não presencial. Processo que gerou uma sobrecarga de trabalho, adoecimento, sem contar o desenvolvimento de ansiedade e medo, uma vez que a pandemia continua fazendo vítimas no mundo todo e inviabilizando determinadas situações.

Vale reforçar que, em nossa percepção, a Educação Física, enquanto componente responsável pelo trato da cultura corporal, mais uma vez foi colocada em segundo plano pelos gestores pedagógicos, ampliando a ordem de prejuízos aos educandos que já perderam tanto no decorrer desse período pandêmico. Vista como disciplina menos importante por alguns, a atuação dos professores dessa instituição buscou garantir o acesso aos conhecimentos ainda que de forma precária e sem o menor incentivo. Mediante esse contexto de necessário distanciamento e isolamento social, muitos desafios foram postos aos componentes curriculares, sobretudo quando relacionado ao desenvolvimento das práticas pedagógicas. Para a Educação Física o desafio foi ainda maior, posto que é um componente que tem especificidades, que envolvem o uso de materiais e espaços adequados ao desenvolvimento dos objetos de conhecimento, além do movimentar-se corporalmente. O desafio se torna ainda maior quando se perde, no decorrer desse processo, a relação direta entre professor-



aluno e aluno-aluno, conforme ocorreu durante o período de ensino remoto, onde o acesso ao conhecimento se deu de forma mediada pela família.

Sobre o retorno das aulas presenciais no ano de 2022, conforme Decreto nº. 4.294, de 27 de outubro de 2021 (GOIÂNIA, 2021f), as atividades de ensino em todos os estabelecimentos, públicos e privados, retornaram ao formato presencial, situação que ocorreu em algumas instituições e, no caso das escolas municipais, o retorno ocorreu no início do ano de 2022, mesmo diante do avanço dos casos de COVID-19, variante Ômicron.

Em consonância a essa informação, é válido ressaltar que o Instituto Butantan (2022) também reforça o impacto que a COVID-19 tem sobre as crianças, com mais de 1400 óbitos, deixando sequelas em outras. Para o Instituto Butantan (2022) “[...] a Covid-19 está entre as dez principais causas de morte de crianças entre cinco e 11 anos de idade – atrás apenas dos acidentes de trânsito”. Ainda assim, muitos municípios, inclusive Goiânia, decidiram retornar as atividades presenciais. Para que houvesse o retorno, foi encaminhado o “Protocolo de Retorno do Atendimento Presencial das crianças e estudantes da Rede Municipal de Educação de Goiânia: orientações operacionais” (GOIÂNIA, 2022a). A Secretaria Municipal de Educação também encaminhou o documento “Plano Pedagógico de Atendimento Educacional – 2022” (GOIÂNIA, 2022b) que norteia os principais pontos sobre as propostas pedagógicas, estruturais e administrativas para o retorno 100% das atividades educacionais, com objetivo de “[...] recomposição, recuperação e aprofundamento das aprendizagens do estudante” (GOIÂNIA, 2022b).

Porém, mesmo diante de novas orientações e documentos para o retorno presencial em 2022, ainda precisamos pensar nas situações reais e atuais, uma vez que a pandemia ainda não acabou. De fato, e diante da situação epidemiológica, o cenário atual ainda não está propício para um retorno 100% presencial de todos os alunos, sobretudo na escola em tela, uma vez que o ambiente físico que nos encontramos não possui boas condições estruturais para manter o distanciamento e para seguir efetivamente todos os protocolos de biossegurança. Os decretos e normativas não levam em consideração as diversidades de infraestrutura das escolas, sobretudo porque muitas escolas não possuem estruturas para atender às novas demandas e necessidades.

Outro ponto que levantamos é que, visivelmente, a forma como a Secretaria Municipal de Educação conduziu a oferta de ensino aos estudantes nesse período de pandemia, aponta para uma diminuição da autonomia dos professores em geral, como a



obrigatoriedade do uso de cadernos pedagógicos que não atendem todos componentes curriculares e que são idealizados por agentes externos à instituição escolar, ferindo o princípio da autonomia presente no Projeto Político Pedagógico da Escola e desconsiderando a realidade da comunidade escolar.

Levantamos outras problemáticas e desafios percebidos no retorno da presencialidade, como: (1) os estudantes que se afastaram por completo da escola, retornam sem noções básicas do que seja o papel da escola e das formas de convívio social coletivo, e sem percepção da importância e do sentido dessa; (2) professores frustrados por não conseguirem atender tantas demandas burocráticas que se fizeram presentes desde o início da pandemia, permanecendo até hoje; (3) um sistema de controle e avaliação cada vez mais arbitrário que se instrumentaliza através das avaliações externas que visam padronizar o trabalho das escolas e dos professores mediante demandas que são alheias às necessidades dos educandos; (4) desânimo e desinteresse pela escola e pelo processo de educação, incluindo o componente curricular da Educação Física, por parte de todos os envolvidos na comunidade escolar, gerando diversas consequências; (5) o aumento da evasão escolar nesse período e a perda de vínculos dos estudantes com a escola; e (6) outros.

Observando a Educação Física nesse momento da pandemia, a partir dos documentos norteadores para os procedimentos didático pedagógicos durante a pandemia, das nossas experiências e a concepção de Educação Física Escolar, consideramos que o (des)trato com essa área de conhecimento pode, como decorrência, ampliar e fortalecer o movimento que visa diminuir a carga horária da Educação Física em algumas modalidades de ensino. Isso se dá a uma percepção equivocada de que a Educação Física seria menos importante do que os outros componentes curriculares, reforçando a visão utilitarista e instrumentalizadora de que a Língua Portuguesa e Matemática deve se sobrepor aos demais conhecimentos, sobretudo quando na escola pública, local que falta investimento na estrutura física das instituições, no apoio tecnológico, na qualificação e formação continuada de professores e nas condições de trabalhos.

Por fim, consideramos que esse momento de pandemia deixou marcas profundas e significativas nos diversos setores das sociedades e que perdurarão por muito tempo. O sistema de educação foi uma das instituições que sofreu com esse momento, porém, buscou alternativas para tentar manter a continuidade do processo de ensino e aprendizagem, essas que em determinadas situações não foram efetivas. A Educação Física, componente curricular



indispensável, ficou em segundo plano em grande parte das propostas da Secretaria Municipal de Educação, situação que comprometeu o trabalho pedagógico dos professores em questão e, possivelmente, a formação total dos estudantes.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COELHO, Carolina Goulart; XAVIER, Fátima Vieira da Fonseca; MARQUES, Adriane Cristina Guimarães. Educação física escolar em tempos de pandemia da COVID-19: a participação dos alunos de ensino médio no ensino remoto. **Intercontinental journal on physical education** v. 2, n. 3, p. 1-13, 2020.

GOIÂNIA. Decreto nº. 736, de 13 de março de 2020. Declara situação de emergência em saúde pública no município de Goiânia. **Diário Oficial do Município**: 7258 de 13 de 03 de 2020, Goiânia, GO. 2020a. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2020/dc_20200313_00000736.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

_____. Decreto nº. 799, de 23 de março de 2020. Declara situação de calamidade pública no município de Goiânia e dá outras providências. **Diário Oficial do Município**: 7264 de 23 de março de 2020, Goiânia, GO. 2020b. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2020/dc_20200323_00000799.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

_____. Decreto nº. 784, de 18 de março de 2020. Altera o Decreto nº 751, de 16 de março de 2020. **Diário Oficial do Município**: 7261 de 18 de março de 2020, Goiânia, GO. 2020c. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2020/dc_20200318_00000784.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

_____. Decreto nº. 871, de 06 de abril de 2020. Altera os Decretos nº 751, de 16 de março de 2020 e nº 849, de 27 de março de 2020. **Diário Oficial do Município**: 7274 de 06 de abril de 2020, Goiânia, GO. 2020d. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2020/dc_20200406_00000871.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

_____. **Organização** Pedagógica para o Período de Pandemia. Prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Pedagógica, Diretoria Pedagógica. Goiânia, GO. 2020e.

_____. Decreto nº. 4.805, de 30 de dezembro de 2021. Prorroga a situação de calamidade pública no município de Goiânia. **Diário Oficial do Município**: 7708 de 30 de dezembro de 2021 – Suplemento, Goiânia, GO. 2021a. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2021/dc_20211230_00004805.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.



_____. Decreto nº. 3.237, de 08 de junho de 2021. Mantém a situação de emergência em saúde pública no âmbito do município de Goiânia. **Diário Oficial do Município**: 7568 de 08 de junho de 2021 – Suplemento, Goiânia, GO. 2021b. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2021/dc_20210608_00003237.html#ART000030>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

_____. Decreto nº. 1.646, de 27 de fevereiro de 2021. Altera o Decreto nº. 1.601, de 22 de fevereiro de 2021. **Diário Oficial do Município**: 7496 de 27 de fevereiro de 2021, Goiânia, GO. 2021c. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2021/dc_20210227_00001646.html>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

_____. **Orientações para o trabalho pedagógico e para o planejamento inicial das instituições educacionais da SME – 2021**. Prefeitura de Goiânia: Secretaria Municipal de Educação, 2021d. Disponível em: <<http://encurtador.com.br/hipyY>>. Acesso em: 07 de fev. 2022.

_____. Decreto nº. 3.237, de 08 de junho de 2021. Mantém a situação de emergência em saúde pública. **Diário Oficial do Município**: 7568 de 08 de junho de 2021 – Suplemento, Goiânia, GO. 2021e. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2021/dc_20210608_00003237.html#ART000030>. Acesso em: 07 de fev. 2022.

_____. Decreto 4.294, de 27 de outubro de 2021. Altera o Decreto nº. 3.237, de 8 de junho de 2021. **Diário Oficial do Município**: 7665 de 27 de outubro de 2021, Goiânia, GO. 2021f. Disponível em: <https://www.goiania.go.gov.br/html/gabinete_civil/sileg/dados/legis/2021/dc_20211027_00004294.html#ART000001>. Acesso em: 02 de fev. 2022.

_____. **Ofício Circular nº. 147/2021 – DIRPED**. Retorno ao atendimento educacional presencial. prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Pedagógica, Diretoria Pedagógica. Goiânia, GO. 2021g. Disponível em: <<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

_____. **Plano pedagógico de retorno ao atendimento educacional presencial**. Prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Pedagógica, Diretoria Pedagógica. Goiânia, GO. 2021h. Disponível em: <<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>>. Acesso em: 01 de fev. 2021.

_____. **Portal conexão escola**: plataforma de recursos educacionais digitais da SME. 2021i. Disponível em: <<https://sme.goiania.go.gov.br/conexaoescola/>>. Acesso em: 25 de fev. 2022.

_____. **Protocolo de retorno do atendimento presencial das crianças e estudantes da rede municipal de educação de Goiânia**: orientações operacionais. Prefeitura de Goiânia,



Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Pedagógica, Diretoria Pedagógica. Goiânia, GO. 2022a. Disponível em: <<https://sme.goiania.go.gov.br/site/index.php/institucional/documentos-oficiais-2/category/27-documentos-gerais>>. Acesso em: 10 de fev. 2022.

_____. **Plano pedagógico de atendimento educacional 2022**. Prefeitura de Goiânia, Secretaria Municipal de Educação, Superintendência Pedagógica, Diretoria Pedagógica. Goiânia, GO. 2022b.

HODGES, Charles e colaboradores. As diferenças entre o aprendizado online e o ensino remoto de emergência. **Revista da escola, professor, educação e tecnologia**, v. 2, p. 1-12, 2020.

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

Dados do primeiro autor:

Email: thiagoiwamoto@outlook.com

Endereço: Rua GB-8, Condomínio Parque Ipê, Jardim Guanabara II, Goiânia, GO, CEP: 74680-770, Brasil.

Recebido em: 28/02/2022

Aprovado em: 29/03/2022

Como citar este artigo:


IWAMOTO, Thiago Camargo; RAMOS, Viviane de Assis. Documentos para a educação no município de Goiânia e as práticas pedagógicas da educação física no contexto da pandemia: um relato de experiência. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 185-200, jan./ abr., 2022.


A EDUCAÇÃO FÍSICA COM A EDUCAÇÃO INFANTIL: APROXIMAÇÕES COM LORIS MALAGUZZI

**THE PHYSICAL EDUCATION WITH EARLY CHILDHOOD EDUCATION:
THE APPROACH OF LORIS MALAGUZZI**

**LA EDUCACIÓN FÍSICA CON EDUCACIÓN INFANTIL:
ENFOQUES CON LORIS MALAGUZZI**

Robson Reis


<https://orcid.org/0000-0002-5920-4716> 


<http://lattes.cnpq.br/5381110243740308> 

Escola Maple Bear (São Paulo, SP – Brasil)

robsonreisprof@gmail.com

Isabel Porto Filgueiras


<https://orcid.org/0000-0001-6173-9560> 


<http://lattes.cnpq.br/0237297268408453> 

Universidade São Judas Tadeu (São Paulo, SP – Brasil)

belfilgueiras45@gmail.com

Uirá de Siqueira Farias

<https://orcid.org/0000-0001-7286-1000> 

<http://lattes.cnpq.br/6466078003137119> 

Universidade São Judas Tadeu (São Paulo, SP – Brasil)

uirasiqueira@yahoo.com.br

Resumo

O presente texto tece aproximações entre a Educação Física com a Educação Infantil e a pedagogia desenvolvida na região italiana de Reggio Emilia. Esta proposta pedagógica, fundamentada em Loris Malaguzzi, foi reconhecida mundialmente como um dos melhores sistemas educativos para a Educação Infantil. Admite-se que as razões desse êxito foi por realocar a criança no centro da aprendizagem, reconhecendo-a como ativa, exploradora e portadora de múltiplas linguagens; e por introduzir o trabalho por projetos. Todavia, a presença dos professores de Educação Física não é garantida legalmente nos sistemas públicos de Educação Infantil nacionais, apesar de muitas redes municipais contarem com sua presença. O problema é que, em muitas destas iniciativas, o trabalho do especialista carece de diálogo com a proposta pedagógica da Escola e com o trabalho da professora unidocente. Diante do exposto, observamos a proposta de Reggio Emilia como fonte de inspiração para a Educação Física, podendo proporcionar espaço para as pluralidades de experiências e múltiplas linguagens nas quais a criança possa produzir, inventar e ampliar a visão de mundo a partir das manifestações da cultura corporal.

Palavras-Chave: Educação Física; Educação Infantil; Linguagens; Loris Malaguzzi.

Abstract

This project relate the approach between the Physical Education with the Early Childhood Education (Pre-School/Kindergarten) and the theory in the practice developed in the Regio Emilia Italian City. This pedagogical goal based on Loris Malaguzzi, was best known internationally as one of the best education systems to the Early Childhood Education. Acknowledges the reason of this approach was the children is seen as a central focus of the development, recognizing as an active, explorer and with multiple languages; including the projects approaches. However, Physical Education teachers are not legally guaranteed in the Early Childhood Public Systems, despite a lot of schools counting on their work. The problem is that most of those initiative have a lack of information with the pedagogical goal and the Head Teacher. According to the topic, we observe Regio Emilia approach as an inspiration



for Early Childhood Education, helping to develop pluralities in experiences and multiples languages that children can reproduce, create and expand the World view according to the body culture.

Keywords: Physical Education; Early Childhood Education; Languages; Loris Malaguzzi.

Resumen

Este texto teje aproximaciones entre la Educación Física Escolar con Educación Infantil y la pedagogía desarrollada en la región italiana de Reggio Emilia. Esta propuesta pedagógica, basada en Loris Malaguzzi, fue reconocida mundialmente como uno de los mejores sistemas educativos para la Educación Infantil. Se admite que las razones de este éxito fueron reubicar a los niños en el centro del aprendizaje, reconociéndolos como activos, exploradores y portadores de múltiples lenguajes; y para introducir el trabajo en proyectos. Sin embargo, la presencia de docentes de Educación Física no está garantizada legalmente en los sistemas públicos nacionales de Educación Infantil, apesar de que muchas redes municipales tienen su presencia. El problema es que, en muchas de estas iniciativas, el trabajo del especialista carece de diálogo con la propuesta pedagógica de la Escuela y con el trabajo del profesor único. Dado lo anterior, observamos la propuesta de Reggio Emilia como fuente de inspiración para la Educación Física Escolar, que puede dar espacio a la pluralidad de experiencias y múltiples lenguajes en los que el niño puede producir, inventar y expandir la cosmovisión a partir de las manifestaciones del cuerpo. cultura.

Palabras clave: Educación Física; Educación Infantil; lenguajes; Loris Malaguzzi.

INTRODUÇÃO

Historicamente, a construção de propostas para a educação da primeira infância no Brasil foi marcada pela desigualdade social que afeta o país. Para crianças oriundas das classes trabalhadoras, a visão assistencialista e higienista levou a propostas de atendimento em instituições empobrecidas em termos de qualificação profissional, infraestrutura e projetos educativos, nas quais a noção de cuidar limitava-se aos aspectos físicos e à segurança higiênica. Para crianças oriundas das elites, as propostas de atendimento educacional primavam pela organização de propostas educativas, escolha de materiais e espaços variados e qualificação docente (BRASIL, 2013). Somente após militância de movimentos sociais, a partir da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e com o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990) a Educação Infantil torna-se, do ponto de vista legal, direito de todas as crianças, independentemente da classe social (BRASIL, 2013; BRASIL, 2019).

Em 20 de dezembro de 1996, surge outro elemento fundante para Educação Infantil no âmbito educacional, a promulgação da Lei 9394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN), a qual consolida a Educação Infantil como a primeira etapa da educação básica (BRASIL, 1996). A lei foi um marco para o desenvolvimento de concepções pedagógicas em instituições voltadas para a primeira infância. Ademais, o documento insere, pela primeira vez, a Educação Física como componente curricular obrigatório, desde a educação infantil ao ensino médio (SILVEIRA, 2015).

Vale ressaltar que a lei sofreu alteração pelo então deputado Pedro Wilson em 2001 com a Lei nº 10.328, diante disto foi inserido no parágrafo 3º do artigo 26 da LDB a



palavra "obrigatório". Tal modificação diminuiria a possibilidade de interpretações questionáveis sobre a existência da Educação Física como componente curricular obrigatório na educação básica (MONTEIRO, 2014). Todavia, o documento continua com dubiedade na interpretação sobre a Educação Física, pois não é explicitada a obrigatoriedade de uma/ um profissional de Educação Física para ministrar as aulas. Destarte, pela ambiguidade do documento muitos municípios e estados deixam de inserir nas instituições de Educação Infantil professores/as do componente (SILVEIRA, 2015).

Atualmente, com a promulgação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em 2017, documento normativo, definiram-se as aprendizagens essenciais que devem ser garantidas para todas as crianças brasileiras que frequentam a Educação Infantil. Mello e colaboradores (2016) argumenta que a proposta da BNCC para a Educação Infantil se fundamenta em concepções da sociologia da infância, nas quais a criança deixa de ser um "vir-a-ser" para se tornar um "ser-que-é", essa perspectiva busca romper com a visão adultocêntrica sobre a criança e evidenciar as diferentes linguagens da infância como saberes culturalmente construídos.

É importante trazer para essa discussão pesquisas que possibilitam verificar elementos que estão na trama da Educação Física na Educação Infantil. Martins e Mello (2019) relatam que o predomínio de professores e professoras de Educação Física que atuam na Educação Infantil são jovens, com menos de 40 anos, recém-formados e com menos vínculos com o sistema público de ensino. Em muitas localidades o ingresso desses profissionais tem sido por meio de concursos públicos, estes, por sua vez, não são exclusivamente voltados para o atendimento na Educação Infantil, ao assumirem os devidos cargos públicos, geralmente as vagas para a Educação Infantil são escolhidos por pessoas que não ocuparam as primeiras classificações, reforçando a ideia de que quem assume a Educação Infantil muitas vezes o faz por condição e não por opção. O curso de licenciatura em Educação Física ocupa a segunda posição na formação inicial, dos professores que atuam na Educação Física com a Educação Infantil no Brasil, a primeira é a Licenciatura em Pedagogia.

Martins (2018) e Farias e colaboradores (2020) levantam outra questão, ao olharem para a lei que regulamenta o piso salarial lei nº 11.738/2008 (BRASIL, 2008) problematizam que a Educação Física na EI não têm sido inserida no ciclo de escolarização por ser considerada um componente curricular que contribua na formação das crianças, mas pelo interesse burocrático dos estados e municípios para cumprir a lei do piso salarial no qual um terço da jornada



pedagógica dos professores/as deve ser cumprida sem o atendimento direto às crianças. Nesse cenário, a Educação Física, muitas vezes, vem a preencher a lacuna deixada na carga horária do/da professor/a polivalente.

Devemos ratificar a presença do/da professor/a de Educação Física nas propostas educativas para a primeira infância, sendo intelectuais responsáveis por trazerem a tona as discussões que envolvem a cultura corporal, essa como objeto de estudo da área. Logo, ao tematizar quaisquer práticas corporais o movimento dá lugar ao gesto que vem dotado de sentido e significado, podendo ser expresso por diversas linguagens contextualizadas culturalmente. Todavia, é sabido que muitos advogam a favor de uma educação infantil integral e não fragmentada em componentes curriculares estanques, não devendo de forma alguma, ser extensão do Ensino Fundamental. Por conseguinte, a presença do/da professor/a especialista em Educação Física, atuando na lógica de um componente curricular isolado em um contexto que não se organiza dessa forma torna-se contraditória. (SILVEIRA, 2015).

Grande parte dos argumentos contra a presença de especialistas nessa etapa da educação gira em torno da preocupação de assumirmos já na Educação Infantil um modelo organizado em disciplinas e afinado com uma abordagem fragmentária de conhecimento que tende a compartimentar a criança (AYOUB, 2005, p. 144).

Mello e colaboradores (2016) alertam para o fato de a Educação Infantil se organizar de forma distinta às outras etapas de ensino, o que exige repensar como o/a professor(a) de Educação Física inserem-se nesse contexto. A BNCC (BRASIL, 2017) e documentos anteriores como o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (BRASIL, 1998) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL, 2009) não mencionam em seus escritos a Educação Física, reforçando o que alerta Trindade e colaboradores (2019) os quais preconizam que apesar da Educação Física ser componente curricular obrigatório na Educação Infantil essa função geralmente é exercida pelo/a professor/a pedagogo/a, atribuindo outro nome como movimento, estimulação motora ou se restringindo a atividades nos espaços externos das escolas.

Todo esse contexto histórico e cultural traz desafios à inserção da Educação Física na Educação Infantil, além disso observa-se nos cursos de formação inicial em Educação Física lacunas no tratamento da especificidade pedagógica da primeira infância (SAYÃO, 1999). Gomes (2012) corrobora afirmando que a formação dos/das futuros/as professores/as de Educação Física não se aprofunda nos estudos da infância, já que os conteúdos e espaços na Educação Infantil fogem à lógica de ensino das demais etapas da educação básica.



Martins, Tostes e Mello (2018) revelam algo muito preocupante, indo ao encontro de Sayão (1999) e Gomes (2012). Ao analisarem as ementas de cursos de Formação inicial em Educação Física de 18 universidades públicas do país, 14 delas apresentam disciplinas relacionadas a Educação Infantil, o que seria algo muito bom, porém, quando os autores analisaram as bases filosóficas que prevalecem nessas disciplinas, o resultado demonstrou que ainda existe um predomínio total de concepções voltadas à psicologia, à psicomotricidade e ao comportamento motor. Fica evidente o grande distanciamento que as universidades vêm provocando, negando os avanços realizados nos últimos anos com relação à concepção de criança e infâncias que os estudos tanto da sociologia, como da pedagogia da infância têm realizado. Essa lacuna tem promovido a formação de futuros/as profissionais que pouco dialogam com as pesquisas mais recentes que tratam da educação das crianças.

Reconhecemos que as concepções relatadas acima tiveram fundamental importância no processo de desenvolvimento da área e que respeitamos cada uma delas. Porém, é necessário que a Formação Inicial de Licenciatura em Educação Física avance para possibilitar uma formação mais crítica dos/das futuros/as docentes, rumo a uma formação emancipatória, problematizadora e libertadora (GOBBI, 2016), para que os/as professores/as de Educação Física na Educação Infantil contribuam para avanços frente aos desafios históricos do currículo de educação das infâncias brasileiras.

Não obstante, não podemos depositar somente na formação inicial as interlocuções teórico-metodológicas da área, a formação permanente é de suma importância para o saber/fazer da prática pedagógica, ancorada no movimento dialético de ação e reflexão (SOARES, 2020). Para Bagnara (2014) a formação de professores/as integra cursos, seminários, oficinas, relatos de experiências, dentre outros. Ao passo, fornece aos docentes um ambiente de aprendizagem com diferentes contextos escolares. Nessa ótica, podemos dizer que em ambas as formações ainda existem poucos diálogos da Educação Física com a fundamentação teoria pautada em Malaguzzi.

Todavia, é possível afirmar que existe um aumento na produção de conhecimento, no âmbito acadêmico que envolve a Educação Física na Educação Infantil. Tal assunção pode ser defendida a partir dos estudos de Farias e colaboradores (2019; 2021), em que foi possível verificar crescimento de pesquisas da Educação Física com a Educação Infantil, inclusive trazendo debates relacionados à sociologia da infância, pedagogia da infância e outras temáticas que vão além de análises psicologizantes e biologizantes. Estudos como esses



podem auxiliar tanto a formação inicial como a continuada a entender o cenário da Educação Infantil e promover discussões com os/as professores/as no sentido de provocar reflexões para se repensar as práticas pedagógicas com a Educação Infantil.

Pioneira nessa discussão, Sayão (2002) já afirmava:

[...] só se justifica a necessidade de um profissional dessa área na Educação Infantil se as propostas educativas que dizem respeito ao corpo e ao movimento estiverem plenamente integradas ao projeto da instituição, de forma que o trabalho dos adultos envolvidos se complete e se amplie visando possibilitar cada vez mais experiências inovadoras que desafiem as crianças (SAYÃO, 2002, p. 59).

Sayão (2002) e Ayoub (2005) foram pioneiras em pesquisas sobre o segmento infantil e a Educação Física e já defendiam a presença do/a professor/a de Educação Física na Educação Infantil, desde que o trabalho estivesse atrelado e articulado, com os demais âmbitos e atores do contexto escolar, superando o formato de Educação Física fragmentada e disciplinar (MELLO et al., 2016). Para Trindade e colaboradores (2019) a Educação Física pode contribuir na formação integral da criança ao promover o planejamento pedagógico alinhado ao projeto político pedagógico da escola, concomitantemente com a professora/o pedagoga/o, e acima de tudo, com a participação das crianças. Silveira (2015) defende que é fundamental a compreensão da Educação Infantil como um espaço/tempo a ser partilhado por diferentes profissionais, a fim de promover propostas qualificadas em diferentes conhecimentos e formas de linguagens.

Ante ao exposto, observamos a Educação Física como componente curricular da Educação Infantil no âmbito das linguagens da criança, passível de interpretação e significado entre os interlocutores, sendo produtora de conhecimento para ações pedagógicas na primeira infância (MELLO et al., 2016). Entretanto, este espaço continua sendo um campo de disputa político-pedagógica (SILVEIRA, 2015), e que necessita ser mais aprofundado por pesquisas no intuito de superarmos as lacunas em suas concepções pedagógicas.

Nesse cenário, contribuições como as de Loris Malaguzzi podem potencializar aproximações dos e das professoras de Educação Física Escolar a práticas pedagógicas que privilegiem a escuta das crianças e suas capacidades de atuarem como produtoras de cultura, mobilizando sobretudo, a sua íntima relação com a ideia de cem linguagens, como denominou Mallaguzzi (1968).



LORIS MALAGUZZI E AS CEM LINGUAGENS DA CRIANÇA

A pedagogia malaguzziana se contrapõe às pedagogias transmissivas e centradas no adulto e propõe que o currículo de Educação Infantil deve promover práticas reflexivas em comunhão com as crianças, fomentando interpretações da realidade, recusando a prática pedagógica na primeira infância pautada por aplicação de instrumentos e modelos, e defendendo o diálogo e a proximidade com as crianças e com o contexto cultural que às envolve (FOCHI, 2019).

Loris Malaguzzi foi um professor italiano inspirado em diferentes autores da educação como: Froebel, Montessori, Dewey e Piaget. Seus estudos foram canalizados para pedagogia da infância, mais precisamente na educação dos bebês e crianças bem pequenas. Foi secretário de educação na cidade de Reggio Emilia atuando na educação pública. Seu percurso pedagógico ganha notoriedade após o fim da Segunda Guerra, quando passa a apoiar pedagogicamente um grupo de moradores que decidiu reconstruir uma escola. Sua empreitada pedagógica na Educação Infantil inicia em 1945, seis dias após o fim da Segunda Guerra, quando descobre um pequeno vilarejo chamado Villa Cella, próximo a cidade de Reggio Emilia onde os próprios habitantes estavam reconstruindo a cidade devastada pela guerra, e decidiram construir e operar uma escola para as crianças pequenas. As primeiras verbas para construção da sonhada escola foram conseguidas com a venda de caminhões, cavalos e um tanque de guerra deixado pelos soldados ocupantes. Depois de um certo tempo a escola se erguia pela força do povo da pequena cidade (BURDZINSKI, 2017),

A pedagogia construída na cidade foi considerada pela revista *newsweek* em 1991 como um dos melhores sistemas de educação do mundo por ter um olhar diferenciado para a primeira infância, alocando a criança como portadora do inédito. (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999; FOCHI, 2013). Malaguzzi, que se autoproclamava um “criancista”, modificou os conceitos de infância que entendiam a criança como um vim-a-ser, ou seja, os interesses e desejos das crianças não eram levados em consideração, inovando sua prática pedagógica ao realocar a criança como protagonista em uma sociedade adultocêntrica (FARIA, 2007).

Malaguzzi concentrou seus esforços em estabelecer uma comunidade de prática, desenvolvendo sua pedagogia por décadas de forma colaborativa com professores/as de diferentes áreas e especificidades, pais, membros da comunidade e crianças. O objetivo era promover um sistema educacional para infância, nos qual o potencial emocional, social,



intelectual e moral de cada criança fosse incentivado e orientado (EDWARDS, GANDINI e FORMAN, 1999). Segundo Faria (2007) uma das principais heranças que Malaguzzi deixou para a Educação Infantil foi realocar o lugar da criança no centro da pedagogia, reconhecendo-a como inventiva, ativa, exploradora, uma criança que aceita os desafios nas diferentes linguagens. Por este olhar, a pedagogia malaguzziana possui a intenção de respeitar os momentos de cada criança sentir-se inteira.

Este sentimento de exploração do eu com o mundo evidencia a vontade de Malaguzzi em não promover em seu credo pedagógico um currículo fechado e autoritário. Corroborando com esta questão Filgueiras (2007) apresenta que a pedagogia Malaguzziana é centrada na criança produtora de cultura juntamente com seus pares (crianças, educadores e famílias) formando uma comunidade aprendente. Para Edwards, Gandini e Forman (1999) a pedagogia malaguzziana incentiva o desenvolvimento intelectual da criança ao encorajar a exploração do ambiente e expressão em múltiplas linguagens: palavras, gestos, movimentos, desenhos, pinturas, esculturas, teatro, música, entre outros. Os espaços escolares são organizados de forma a promover atitudes cooperativas de soluções de problemas e o trabalho com projetos

Já na década de 1970, Malaguzzi menciona as conquistas desenvolvidas ao longo dos anos pelas escolas de Reggio Emilia, para o pedagogo esses aspectos ganharam notoriedade por serem considerados elementos de uma boa escola:

Encontros com a família, reuniões periódicas, jornada de estudo para as professoras, formação da equipe, conferências pedagógicas para os pais, exposições didáticas, criação direta do material educativo, experimentações didáticas, congressos de estudos com os quais participam professoras de outras cidades constituem os momentos produtivos de formação, de atualização, de investigação que caracterizam o trabalho das nossas escolas (MALAGUZZI, 1968, p.148).

E após o ano de 1970, o programa de Reggio Emilia ganha notoriedade e consolida a pedagogia malaguzziana na história. Dentre os marcadores dessa ascensão surge o novo regulamento para as escolas de educação infantil e creches, modificando a carga horária dos/das professores/as, tempo para planejamento e formação docente juntamente com a primeira creche municipal (crianças de 0 a 3 anos). Com esse cenário de expansão da educação para a primeira infância, Malaguzzi dedicou seu tempo ao seu credo pedagógico, lutando para tirar o anonimato da criança na escola e realocá-la como protagonista do processo (FOCHI, 2019).



Malaguzzi adota como principal modelo curricular para as escolas de Reggio Emilia a pedagogia de projetos, desenvolvendo as práticas a partir dos interesses e indagações das crianças. Desse modo, a criança se manifesta de diferentes formas, seja na linguagem oral, escrita, musical e/ou corporal, frente nessa forma de pedagogia, as hipóteses são geradas no início do projeto e ao longo do processo vão sendo reconstruídas e canalizadas pelas crianças (FILGUEIRAS, 2007), dinamizando o processo pedagógico através da escuta (FOCHI, 2019).

A organização na forma de projetos para a primeira infância funciona como articuladora e integradora das múltiplas linguagens, democratizando os conhecimentos e não hierarquizando os saberes (MONTEIRO, 2012). Nesse modelo de organização do currículo, os saberes surgem a partir das necessidades das crianças, mobilizando as diferentes linguagens para contemplar de forma integral os questionamentos feitos por elas. A pedagogia de projetos reconhece a criança como centro da aprendizagem, todavia, além dos interesses da criança, o trabalho por projetos só funciona com a observação cuidadosa do/da professor/a (FOCHI, 2013; FILGUEIRAS, 2007).

Desse modo, Edwards, Gandine e Forman (1999, p.43) informa "O trabalho com projetos oferece amplos textos, pretextos, e contextos para conversas genuínas e extensas entre adultos e crianças". Diante do exposto, Malaguzzi parecia ter encontrado na forma de projetos um diálogo com as diferentes linguagens, produzindo e deixando em evidência os projetos desenvolvidos, para qualquer educador/a compreender e ressignificar em sua realidade escolar.

Nesse diapasão, podemos observar aproximações da filosofia Malaguzziana com os campos de experiências sugeridos pela BNCC, segundo o documento:

As aprendizagens e o desenvolvimento das crianças têm como eixos estruturantes as interações e a brincadeira, assegurando-lhes os direitos de conviver, brincar, participar, explorar, expressar-se e conhecer-se, a organização curricular da Educação Infantil na BNCC está estruturada em cinco campos de experiências, no âmbito dos quais são definidos os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. Os campos de experiências constituem um arranjo curricular que acolhe as situações e as experiências concretas da vida cotidiana das crianças e seus saberes, entrelaçando-os aos conhecimentos que fazem parte do patrimônio cultural (BRASIL, 2017, p. 38).

Segundo Pasqualini e Martins (2020), a adoção da organização por campos de experiências ressignifica os moldes tradicionais historicamente construídos de planejamento e práticas pedagógicas na Educação Infantil, ofertando experiências significativas para a infância.



Para Finco e Barbosa (2015), a proposição curricular organizada em campos de experiências reconhece a importância da criança no centro do processo educativo, possibilitando diálogos e experiências entre professor/as, crianças e famílias.

Embora a BNCC não possua a fundamentação teórica em Malaguzzi, o documento organizado nos campos de experiência aloca a criança como protagonista na aprendizagem, tendo como ponto de partida suas experiências de vida e reconhecendo seus saberes.

Nessa conjuntura, Edwards, Gandine e Forman (1999) informam que Malaguzzi em sua prática pedagógica com as crianças pequenas prezava pela observação reflexiva e pela escuta, para ele era fundamental reconhecer o protagonismo da criança, ofertando espaços para o inédito e novas descobertas. Nesta pedagogia da escuta e das linguagens não há espaço para disciplinas ou componentes curriculares isolados, mas para o planejamento de experiências educativas a partir da observação das necessidades das crianças, convidando os e às docentes ao exercício constante do olhar sensível, a fim de proporcionar experiências significativas para as infâncias (BARBOSA, 2016).

Outra virtude da proposta de Reggio Emilia é a documentação pedagógica. Os registros elaborados e partilhados pelos/as educadores/as e crianças são fundamentais para o currículo escolar, possibilitando transparência nas práticas para a comunidade escolar. Pode-se afirmar que a documentação pedagógica é a essência do ensino de Reggio Emilia (PRADO e MIGUEL, 2013). Com os registros desenvolvidos pelos/as professoras/es e crianças, as experiências se tornam mais significativas e reflexivas, como afirma o autor:

A professora observa, encoraja, anota, volta a propor, comprova. As professoras têm cadernos de observação onde atualizam com os fatos significativos do seu trabalho, de suas experiências das diferentes atuações das crianças com uma atitude de reflexão crítica e de maravilha (MALAGUZZI, 1968, p. 149).

Para Fochi (2019), a documentação pedagógica proposta por Malaguzzi, vai além dos registros para a visibilidade dos percursos das crianças, é uma estratégia intrínseca à prática pedagógica e representa a dinamicidade e as incertezas do campo educacional. A documentação pedagógica permite a reflexão docente e a compressão do contexto para responder de forma fidedigna às complexidades da prática. Formosinho e Formosinho (2017) relatam que a documentação pedagógica permite à criança compreender o que aprendeu, como aprendeu e os desafios. Também permite facilitar os processos de aprendizagem e suas realizações.



Nesse sentido, a documentação pedagógica, pautada em Malaguzzi, possui o compromisso ético de comunicar os resultados das experiências com e das crianças. Este formato investigativo do cotidiano escolar traz o testemunho das crianças, professores/as e escola, e torna a pedagogia Malaguzziana democrática e produtora de novos conhecimentos advindos da realidade escolar (FOCHI, 2019).

AS LINGUAGENS COMO PONTO DE APROXIMAÇÃO

Quando voltamos nossos olhares para a Educação Física enquanto área que pode contribuir com a Educação Infantil, é necessário ressaltar a sua inserção no âmbito das linguagens, relação que vem, há algum tempo, habitando as discussões acadêmicas da área (COSTA e ALMEIDA, 2018; NEIRA e NUNES, 2021). Nessa concepção, o corpo passa a ocupar de forma mais ampla outras discussões, pois deixa de ser visto apenas como um conjunto de músculos, ossos e sistemas orgânicos, para ser visto em sua dimensão cultural, o que enriquece a leitura que se faz do ser humano (COSTA e ALMEIDA, 2018). Dessa forma, compreendemos que a Educação Física pode se aproximar das ideias de Malaguzzi na medida em que visualizamos em sua pedagogia uma interessante marca com as linguagens que as crianças reverberam.

As linguagens transcendem os modos de expressão/comunicação, são também fontes geradoras de significados, conhecimento e valores, baseando-se na interdisciplinaridade como edificação do conhecimento (KUNZ et al., 2020). Para Nunes (2016), tratar a Educação Física no âmbito das linguagens significa entender o corpo e a cultura corporal como textos passíveis de leituras e interpretações que precisam ser tematizadas e ensinadas na escola.

Para Nogueira e colaboradores (2020), a linguagem passa a fazer sentido ao partilhar os gestos em um determinado grupo, promovendo conexões entre pessoas no formato de comunicação, tornando a linguagem corporal compartilhada em costumes e identidade cultural. Neira e Nunes (2014) voltam seus estudos para o gesto, sem julgar certo ou errado, sem focalizar qualidade ou quantidade, e principalmente não visando a técnica e nem o rendimento. Para os autores, trabalhar a gestualidade é criar formas de comunicação que favoreçam o diálogo de forma democrática mediante as diferentes produções culturais.



Segundo os autores, gestos são movimentos com significados sociais, o gesto pode simbolizar diferentes fontes de comunicação, dependendo do contexto e do interlocutor.

A linguagem é a capacidade humana de produzir sentidos, de articular significados sociais e pessoais, e compartilhá-los conforme as necessidades e experiências da vida em sociedade. E não se restringe ao verbal, a língua, pois inclui a produção sócio, e esta é ponto de encontro entre comunicação humana e comportamento comunicativo de comunidades não humanas. Assim, tanto a palavra é um signo quanto o podem ser uma imagem, um som, um gráfico, um gesto, um sentimento, um piscar de olhos, um passo de dança ou drible de futebol (BETTI e SILVA, 2019, p. 39).

Entender a Educação Física como manifestação de múltiplas linguagens das infâncias que produzem e partilham cultura corporal por meio de signos e significados, permite construir práticas pedagógicas que permitam às crianças leituras e releituras de mundo a partir de suas experiências concretas, protagonistas e autorais. Entender a cultura como território da Educação Física fortalece o compromisso ético dos/das professores/as com as infâncias plurais, ampliando possibilidades de discussões nas práticas pedagógicas e organização dos saberes que permitem às crianças pequenas interagir com distintos modos de interpretar o mundo. (KUNZ et al., 2020). A cultura corporal como objeto de ensino da Educação Física Escolar, por meio práticas corporais, como os jogos e brincadeiras, as danças, as lutas, os esportes, as ginásticas, entre outras, potencializam a práticas pedagógicas com a Educação Infantil, trazendo elementos aos docentes para problematizar com as crianças o mundo, no sentido de ler e interpretar essas práticas que são produzidas pela/através da linguagem corporal, em conexão com as demais linguagens, os quais, de forma integrada aos gestos, expressam visões de mundo, sentimentos e emoções (NEIRA, 2017).

Diante do exposto, a Educação Física deve incentivar as múltiplas linguagens produzidas pelas crianças e proporcionar espaços democráticos para a construção de novos saberes. Basei (2008) ratifica que a Educação Física pode contribuir com a pedagogia da infância desde que proporcione um espaço para o inédito, com experiências corporais desafiadoras e comprometidas com as interações sociais. Diante disto, observamos a Educação Física como um espaço da pluralidade de experiências, nas quais possam produzir, reproduzir, inventar e reelaborar conceitos e ideias a partir de manifestações da cultura corporal.

Inspirados tanto na pedagogia Malaguzziana quanto na compreensão da Educação Física no âmbito das linguagens, as aulas podem romper com padronização que habita a escola brasileira e promover ambientes pedagógicos democráticos e participativos, que respeitem os direitos das crianças enquanto atores e atrizes da construção do mundo, em que as linguagens



sejam reconhecidas e valorizadas por diversas experiências, com diferentes espaços, materiais e brincadeiras.

Como mostra a pesquisa-ação desenvolvida por Zandomínegue, Martins e Mello (2020) que se dedicou a analisar as produções culturais das crianças nas aulas de Educação Física favorecendo as múltiplas linguagens como musical, artística e corporal. E durante as aulas o brincar surgiu como cerne da linguagem infantil apresentando crianças que produzem e reproduzem cultura. Segundo Filgueiras (2007) a pedagogia de Reggio Emilia contempla outras atividades além dos projetos e documentação pedagógica, incluem também brincadeiras livres, audições de histórias, exploração de materiais e espaços entre outros. Este cenário frutífero para possibilitar as múltiplas linguagens é um campo fértil para as práticas pedagógicas da Educação Física.

Porém, é necessário reconhecer que o campo tem muito a trilhar, pois ainda é perceptível que perspectivas hegemônicas predominam nas práticas pedagógicas, o que demonstra a importância de se aproximar a pedagogia Malaguzziana da Educação Física, como uma forma de transformar a área, trazendo pedagogias que de fato dialoguem com as especificidades das infâncias.

Na pesquisa desenvolvida por De Bona e Moraes (2018) com quarenta e oito professores e professoras de Educação Física atuantes na Educação Infantil é possível perceber tal apontamento dito anteriormente, algumas proposições da Educação Física Escolar como Desenvolvimentista e Saúde Renovada surgem na fala de treze professores (a)s, dizendo que o objetivo da Educação Física na Educação Infantil é o desenvolvimento motor da criança ou promover atitudes relacionadas a saúde e hábitos saudáveis. Para outros cinco professores ainda predominam métodos esportivistas, com o discurso de incentivar o esporte e potencializar o desenvolvimento infantil. E para 52% dos professores/as a Educação Física na Educação Infantil deve estar voltada para a psicomotricidade e pedagogias construtivista, voltando as práticas para alfabetização através do movimento e o desenvolvimento das capacidades motoras, cognitivas.

A pesquisa elaborada por De Bona e Moraes (2018) ilustra o cenário apresentado por Sayão (1999) e Gomes (2012) sobre a lacuna de estudos relacionados à Educação Física com a Educação Infantil que se distancia de práticas voltadas somente aos aspectos motores da criança.



Outro estudo elaborado Moura, Costa e Antunes (2016) investigou em periódicos nacionais a temática Educação Física na Educação Infantil. Sendo encontrado um total de vinte e cinco artigos separados em quatro categorias (diversidade cultural, formação profissional, Educação do Corpo e Planejamento pedagógico) que ilustram os principais interesses da Educação Física no âmbito da Educação Infantil. Dentre as categorias, a “Educação do Corpo” possui a maior quantidade de artigos, apresentando certa dubiedade em relação ao corpo da criança na educação infantil: por um lado o corpo vira instrumento de aprendizagem e para o outro uma forma de disciplinarização.

A Educação Infantil deve ser um espaço singular onde a criança torna-se cientista em seus experimentos e o/a professor/a o/a “orientador/a” das teses. Tal espaço exploratório é defendido por Basei (2008) afirmando que a Educação Infantil deve ser um espaço socioeducativo onde as crianças conhecem e se reconhecem em diversos elementos da cultura, permitindo as trocas de experiências e saberes com outras crianças e educadores/as para produzir hipóteses e conhecer o mundo. As inspirações de Reggio Emilia ancoradas em Malaguzzi podem suscitar novas possibilidades, principalmente convocar uma profunda reflexão sobre sua prática pedagógica que se dá na Educação Infantil, ainda mais, diante das importantes transformações ocorridas nos últimos 20 anos com relação aos estudos das infâncias em todo mundo.

Estudos mais recentes de Farias e colaboradores (2019; 2021) ilustram que a Educação Física com a Educação Infantil vive um momento ímpar, pois já se notam estudos que fogem à ênfase em aspectos motores. Zandomínegue, Martins e Mello (2020, p. 116) corroboram tal afirmação:

Observamos que a efetivação de práticas que dialoguem com as linguagens infantis requer perceber os movimentos que as revelam no contexto local, reconhecendo-as como potenciais educativos fundamentais para a consolidação de ações que favoreçam as produções de conhecimento com elas. Ao incorporar as produções culturais das crianças nas mediações pedagógicas, a Educação Física evidenciou como reconhecimento das situações presentes no cotidiano delas podem compor a ação educativa e ampliar a sua participação.

Esses estudos, vem ao encontro da proposta de Malaguzzi, pois defendem práticas construídas com as próprias crianças, naquilo que elas apresentam, não no que o/a professor(a) prospecta como falta nas crianças (BURDZINSKI, 2017).

Podemos observar o aumento de produções científicas da Educação Física na primeira etapa da educação básica, e como afirmam Moura, Costa e Antunes (2016) e De Bona



e Moraes (2018) existem intervenções desconexas com a infância ou faltam relatos de práticas nessa etapa, precisando possibilitar aos docentes da Educação Física mais conhecimentos sobre essa etapa da educação. Todavia, talvez o que falte para os/as professores/as de Educação Física é o que Malaguzzi incentiva, que as crianças se pronunciem por meio das cem linguagens, e que os/as educadores/as aprendam a ouvi-las, que conheçam seus interesses e os reconheça como inventiva, ativa, exploradora, uma criança que adora desafios e que se manifesta em diferentes linguagens.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora possamos observar a complexidade de inserir a Educação Física com a Educação Infantil em um ambiente que não se organiza como os demais segmentos escolares, como ilustra a pesquisa de cunho documental de Martins, Tostes e Mello (2018) ao informar as dificuldades de ampliação e até mesmo de permanência de professores/as com a formação em Educação Física na primeira etapa da educação básica, o presente estudo revela avanços no campo acadêmico das pesquisas no que se refere a infância e práticas pedagógicas da Educação Física na/com a Educação Infantil. Todavia, como os professores/as interpretam e aplicam em seus contextos escolares ainda é embrionário, necessitando de mais pesquisas sobre e diferenciais teórico-metodológicos como os de Malaguzzi.

Acreditamos que o diálogo da Educação Física com a pedagogia de Loris Malaguzzi e seu olhar para as múltiplas linguagens da criança ampliam as possibilidades da Educação Física no campo das linguagens, tornando a gestualidade passível de interpretações, sentidos e significados com o prisma singular para atender de forma mais plural as crianças na Educação Infantil. Ademais, os avanços construídos pela BNCC através dos campos de experiência trouxeram implicações significativas no modo de organização das práticas pedagógicas e para as diferentes infâncias existentes no contexto das escolas brasileiras que atendem as crianças pequenas.

Tal elocução provocativa nos faz compreender as cem linguagens incentivadas por Malaguzzi e os campos de experiência inseridos na BNCC como caminho a ser explorado pelos professores/as de Educação Física. A fim de ofertar, a partir da escuta e do reconhecimento da criança como ser histórico, práticas pedagógicas que incentivem as múltiplas linguagens e nos modos de produzir e interpretar a cultura corporal



Ante ao exposto, temos ciência das limitações deste ensaio frente à grandeza do potencial da pedagogia de Loris Malaguzzi para a Educação Física e recomendamos que outros estudos possam ofertar para a Educação Física reflexões para uma prática pedagógica ancorada nas cem linguagens.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, Eliana. Narrando experiências com a educação física na educação infantil. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 6, n. 3, p. 143-158, mai., 2005.

BAGNARA, Ivan Carlos. Educação física escolar e os processos de formação continuada. **Revista brasileira de ciências do esporte**, v. 36, n. 2, p. 413-427, 2014.

BARBOSA, Fabianna Kamilla Lopes. **A pedagogia da escuta como potencializadora da vivência do processo colaborativo por alunos-atores**. 2016. 32f. Monografia (Licenciatura em Artes Cênicas). Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2016.

BASEI, Andréia. A educação física na educação infantil: a importância do movimentar-se e suas contribuições no desenvolvimento da criança. **Revista iberoamericana de educación**, v. 47, n. 3, p. 1-12, 2008.

BETTI, Mauro; SILVA, Pierre Normando Gomes da. **Corporeidade, jogo, linguagem: a educação física nos anos iniciais do ensino fundamental**. São Paulo: Cortez, 2019.

BURDZINSKI, Edina. **Aspectos epistemológicos da abordagem de Reggio Emilia na educação infantil: uma leitura a partir da teoria dos paradigmas de Thomas Kuhn**. 2017. 131f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas). Universidade Federal da Fronteira do Sul, Chapecó, SC, 2017.

BRASIL. **Lei 11.738/2008**. Lei que regulamenta o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2008.

BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais (PCNs)**. Introdução. Ensino Fundamental. Primeiro e segundo ciclos. Brasília, DF: Ministério da Educação/ Secretaria de Ensino Fundamental, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf>>. Acesso em 20 abr. 2021.

BRASIL, 2017. **Base nacional comum curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf>. Acesso em: 20 abril. 2021.



BRASIL. **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Lei nº 9394, 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/l9394.htm>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. **Referencial curricular nacional para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1998. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_vol1.pdf>. Acesso em 25 abril. 2021.

BRASIL. **Diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil**. Brasília, DF: Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/diretrizescurriculares_2012.pdf>. Acesso em 25 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica**. Brasília/DF, 2013. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica-2013-pdf/file>>. Acesso em 25 abril. 2021.

BRASIL. **Currículo Paulista**. São Paulo, SP: Secretaria do Estado de São Paulo, 2019. Disponível em: <<https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/wp-content/uploads/sites/7/2019/09/curriculo-paulista-26-07.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2021.

COSTA, Marcelo.; ALMEIDA, Felipe. Educação física e a “virada culturalista” do campo: um olhar a partir de Mauro Betti e Valter Bracht. **Corpoconsciência**, v. 22, n. 1, p. 1-12, abr., 2018.

DE BONA, Brunas; MORAES, Diênifer. As concepções de desenvolvimento humano nos objetivos da educação física na educação infantil no município de Criciúma, SC. **Motrivivência**, v. 30, n. 55, p. 124-139, 2018.

FARIA, Ana. **Loris Malaguzzi e os direitos das crianças pequenas**. In. FORMOSINHO, Júlia Oliveira; KISHIMOTO, Tizuko; PINAZZA, Mônica. (Orgs.). **Pedagogia(s) da Infância: dialogando com o passado construindo o futuro**. Porto Alegre, RS: Artmed, 2007.

FARIAS, Uirá Siqueira e colaboradores. Educação física escolar na área de linguagens: diálogos com a educação infantil. **Revista Metalinguagens**, v. 6, n. 2, pp. 43-61, 2020.

FARIAS, Uirá Siqueira e colaboradores. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, v. 25, p. 25058, 2019.

FILGUEIRAS, Isabel Porto. **Movimento e educação infantil: um projeto de formação em contexto**. 2007. 320f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

FINCO, Deborah; FARIA, Aline (orgs). **Campos de experiência na escola da infância: contribuições italianas para inventar um currículo de educação infantil brasileiro**. Campinas, SP: Edições Leitura Crítica, 2015.



FOCHI, Paulo. **Mas os bebês fazem o que no berçário, heim?:** documentando ações de comunicação, autonomia e saber-fazer de crianças de 6 à 14 meses em um contexto de vida coletiva. 2013. 172f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013.

_____. **A documentação pedagógica como estratégia para a construção do conhecimento praxiológico:** o caso do observatório da cultura infantil- OBECI. 2019. 347f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo, 2019.

FORMOSINHO, Júlia Oliveira; FORMOSINHO, João. Pedagogia-em-Participação: a documentação pedagógica no âmbito da instituição dos direitos da criança no cotidiano. **Em Aberto**, v. 30, n. 100, p. 115-130, set./ dez., 2017.

GOMES, Manoel dos Santos. **Educação física na educação infantil:** um estudo sobre a formação de professores em educação física. 2012. 243f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, SC, 2012.

KUNZ, Elenor e colaboradores. Acerca da educação física na área de linguagens na Base Nacional Comum Curricular - BNCC. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano V, v. 3, p. 86-99, mar., 2020.

MALAGUZZI, Loris. Scuelo Materne Comunali: com pedagogia a la par com lons niños de nuestro tempo (1968). In: CAGLIARI e colaboradores. **Loris Malaguzzi y las escuelas de Reggio Emilia**. Madrid, España: Morata, 2017.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; TOSTES, Luiza Fraga; MELLO, André da Silvia. Educação infantil e formação docente: análise das ementas e bibliografias de disciplinas dos cursos de educação física. **Movimento**, v. 24, n. 3, p. 705-720, jul./ set., 2018.

MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; MELLO, André da Silva. Perfil profissional dos professores de educação física que atuam na educação infantil pública das capitais brasileiras. **Humanidades & inovação**, v. 6, n. 15, p. 160-172, 2019.

MONTEIRO, Tatiane Lopes. **A comunicação da criança sobre suas aprendizagens na pedagogia de projetos:** em foco o corpo em movimento. 2012. 137f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, PR, 2012.

MOURA, Diego Luz; COSTA, Kamilla Ribeiro Nunes; ANTUNES, Marcelo Moreira. Educação física e educação infantil: uma análise em seis periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, v. 19, n. 1, p. 182-195, 2016.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mário. **Pedagogia da cultura corporal:** críticas e alternativas. 2. ed. São Paulo: Phorte, 2014.

NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. Currículo cultural, linguagem, códigos e representação: uma proposta para a produção de outras formas de fazer, ver e dizer a respeito de si, das práticas corporais e seus praticantes. In: MALDONADO, Daniel Teixeira.; FARIAS, Uirá



Farias; NOGUEIRA, Valdilene Aline. **Linguagens na educação física escolar**: diferentes formas de ler o mundo. Curitiba, PR: CRV, 2021.

NOGUEIRA, Valdilene Aline e colaboradores. A educação física na área de linguagens: lazer cultura como temas geradores na escola pública. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano V, v. 3, p. 119-130, mar., 2020.

NUNES, Mario. Educação física na aera de códigos e linguagens. In: NEIRA, Marcos Garcia; NUNES, Mario Luiz Ferrari. **Educação física cultural**: escritos sobre a prática. Curitiba, PR: CRV, 2016.

PASQUALINI, Juliana Campregher; MARTINS, Lígia Márcia. Currículo por campo de experiência na educação infantil: ainda é possível preservar o ensino desenvolvente? **Revista online de política e gestão educacional**, v. 24, n. 2, p. 425-447, mai./ ago., 2020.

PRADO, Camila; MIGUEL, Marcos. A proposta pedagógica de Loris Malaguzzi: registros no cotidiano da educação infantil. SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS, SUBJETIVIDADE E EDUCAÇÃO, 2, 2013, Curitiba, PR. **Anais...** Curitiba, PR: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da educação física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, v. 27, n. 45, p. 13-27, set., 2015.

SOARES, Maria perpétua do Socorro Beserra. Formação permanente de professores: um estudo inspirado em Paulo Freire com docentes dos anos iniciais do ensino fundamental. **Educação & formação**, v. 5, n. 13, p. 151-171, jan./ abr., 2020.

TRINDADE, Ricardo e colaboradores. A educação física na educação infantil: contribuições para o desenvolvimento integral. **Revista brasileira educação física escolar**, ano IV, v. 3, p. 80-92, mar., 2019.

SAYÃO, Deborah. Educação física na educação infantil: riscos conflitos e controvérsias. **Motrivivência**, n. 13, p. 221-236, 1999.

_____. Corpo e movimento: alguns desafios para a educação infantil. **Revista eletrônica zero a seis**, v. 4, n. 5, p. 1-11, jan./ jul., 2002.

ZANDOMÍNEGUE, Bethânia; MARTINS, Rodrigo; MELLO, André. A educação física na articulação curricular com a educação infantil. **Revista brasileira de educação física escolar**, ano V, v. 3, p. 100-118, mar., 2020.

Dados do primeiro autor:

Email: robsonreisprof@gmail.com

Endereço: Avenida Fagundes Filhos, 574, apto. 103, Vila Monte Alegre, São Paulo, SP, CEP: 04304-000, Brasil.

Recebido em: 09/09/2021



Aprovado em: 20/01/2022

Como citar este artigo:

REIS, Robson; FILGUEIRAS, Isabel Porto; FARIAS, Uirá de Siqueira. A educação física com a educação infantil: aproximações com Loris Malaguzzi. **Corpoconsciência**, v. 26, n. 1, p. 201-220, jan./ abr., 2022.