

Literatura, Linguagem, Educação e Ensino

Tecendo novos
debates e
percursos



TERRIED

Gabriella Eldereti Machado
[Organização]

Literatura, Linguagem, Educação e Ensino

Tecendo novos
debates e
percursos



TERRIED

Gabriella Eldereti Machado
[Organização]

1.ª Edição - Copyrights do texto - Autores e Autoras

Direitos de Edição Reservados à Editora Terried

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte.



O conteúdo dos capítulos apresentados nesta obra são de inteira responsabilidade d@s autor@s, não representando necessariamente a opinião da Editora.

Permitimos a reprodução parcial ou total desta obra, considerado que seja citada a fonte e a autoria, além de respeitar a Licença Creative Commons indicada.

Conselho Editorial

Adilson Cristiano Habowski - ***Currículo Lattes***

Anísio Batista Pereira - ***Currículo Lattes***

Adilson Tadeu Basquerote Silva - ***Currículo Lattes***

Alexandre Carvalho de Andrade - ***Currículo Lattes***

Cristiano Cunha Costa - ***Currículo Lattes***

Celso Gabatz - ***Currículo Lattes***

Denise Santos Da Cruz - ***Currículo Lattes***

Emily Verônica Rosa da Silva Feijó - ***Currículo Lattes***

Fernanda Monteiro Barreto Camargo - ***Currículo Lattes***

Fredi dos Santos Bento - ***Currículo Lattes***

Fabiano Custódio de Oliveira - ***Currículo Lattes***

Guilherme Mendes Tomaz dos Santos - ***Currículo Lattes***

Leandro Antônio dos Santos - ***Currículo Lattes***

Lourenço Resende da Costa - ***Currículo Lattes***

Marcos Pereira dos Santos - ***Currículo Lattes***

Dados de Catalogação na Publicação (CIP)

Literatura, Linguagem, Educação e Ensino Tecendo novos debates e percursos [livro eletrônico]. Organização Gabriella Eldereti Machado. -- Alegrete, RS : TerriED Editora, 2022.

PDF

ISBN 978-65-84959-09-5

1. Educação

T. MACHADO. Gabriella Eldereti.

CDD-370

CDU-21-37/49

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação 370.



10.48209/978-65-84959-09-5



www.terried.com

contato@terried.com

(55) 99656-1914

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: A PRÁTICA DOCENTE NOS DESAFIOS DA PANDEMIA PARA USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS.....6

Abraão Danziger de Matos

doi: 10.48209/978-65-84959-09-1

CAPÍTULO 2

DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA PESQUISA DE MESTRADO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONSTRUÇÃO DE SABERES OUTROS.....22

Marcio Rogerio Bresolin

doi: 10.48209/978-65-84959-09-2

SOBRE A ORGANIZADORA.....43

doi: 10.48209/978-65-84959-09-1

CAPÍTULO 1

EDUCAÇÃO EM CONTEXTO: A PRÁTICA DOCENTE NOS DESAFIOS DA PANDEMIA PARA USO DAS NOVAS TECNOLOGIAS

Abraão Danziger de Matos¹

¹ Formado em Gestão de Negócios pela Fatec/BS, com especializações na área da Educação, Administração e Informática, bem como mestrando em Educação pela ACU -Absolute Christian University. E-mail: estudentegc@gmail.com; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-1329-9999>

Resumo: A atividade educacional foi inegavelmente atingida, pois o distanciamento social e/ou isolamento domiciliar fizeram com que as aulas e atividades presenciais fossem suspensas. Atrelado aos impactos causado por uma pandemia nos sistemas básicos de assistência social promovidos pelo estado, são notórios os obstáculos preocupantes enfrentados pelos educadores frente a um contexto de ampla utilização de novos aparatos tecnológicos no ensino, já que todas as demandas docentes passaram do modo presencial para o virtual – a distância. Assim, esse trabalho objetiva realizar uma análise reflexiva, a fim de conhecer os desafios acerca da prática docente no ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do novo coronavírus. Para tal, recorre-se a literatura especializada a fim de fundamentar a análise.

INTRODUÇÃO

Diante dos inúmeros históricos cenários caóticos que já existiram no sistema econômico e social brasileiro, é notável uma acentuação da crise vivenciada pelo país frente à pandemia mundial do novo Coronavírus. Os sistemas educacionais de diversas regiões do Brasil sofreram grande impacto negativo perante condição epidêmica, uma vez que as aulas presenciais foram suspensas e a comunidade escolar se deparou, repentinamente, com uma realidade desafiadora e com a necessidade de habilitação em formas de ensino remoto emergencial.

A doença determinada pelo novo coronavírus - COVID-19 - é causada pelo vírus SARS-COV-2. É uma patologia cujo quadro clínico varia de infecções assintomáticas à crise respiratória grave (BRASIL, 2020). A transmissão da doença se iniciou na China, no final de 2019. Já em meados de março do ano seguinte, o vírus se encontrava em todo o mundo, levando a um aumento considerável no número de casos e caracterizando um quadro pandêmico. Com isso, a pandemia alterou profundamente e de múltiplas formas a vida cotidiana, o mundo produtivo, o sistema financeiro global, as possibilidades de circulação de pessoas, produtos, serviços e informação (SANTANA-FILHO, 2020).

Neste contexto, a atividade educacional foi inegavelmente atingida, pois o distanciamento social e/ou isolamento domiciliar fizeram com que as aulas e atividades presenciais fossem suspensas. Tais alterações tiveram impacto direto na vida de toda comunidade escolar: professores, alunos e famílias, bem como nos processos de ensino-aprendizagem em todos os níveis educacionais (SANTANA-FILHO, 2020). Atrelado aos impactos causado por uma pandemia nos sistemas básicos de assistência social promovidos pelo estado, são notórios os obstáculos preocupantes enfrentados pelos educadores frente a um contexto de ampla utilização de novos aparatos tecnológicos no ensino, já que todas as demandas docentes passaram do modo presencial para o virtual – a distância. Assim, esse trabalho objetiva realizar uma análise reflexiva, a fim de conhecer os desafios acerca da prática docente no ensino remoto emergencial imposto pela pandemia do novo coronavírus. Para tal, recorre-se a literatura especializada a fim de fundamentar a análise.

O estudo faz-se necessário, haja vista que, embora a sociedade esteja vivendo na era da informação ou era da tecnologia da comunicação, muitos docentes ainda não estão preparados para enfrentar tal realidade virtual imposta na prática educacional. Apesar dos inúmeros trabalhos na literatura e das discussões acadêmicas sobre os avanços decorrentes da utilização das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) no contexto escolar, falta domínio básico das plataformas de comunicação online. Diante disso, é necessário analisar o contexto do exercer docente frente às atividades remotas, destacando as limitações desse ensino a professores e alunos, bem como levantar propostas que solucionem essas problemáticas.

DESENVOLVIMENTO

Nota-se que maioria dos professores que migraram para os meios digitais se inseriram no mundo da tecnologia como uma forma de ensinar que, basicamente, transpôs a realidade presencial (o modo de ensinar) para o meio digital. Por esse motivo, muitas das vezes o processo de ensino remoto não se dá de forma satisfatória, pois a metodologia em tal cenário tem suas peculiaridades e seus métodos didáticos diferenciados da experiência presencial. Uma das consequências dessa migração forçada é a falta de sintonia com o modelo de ensino e a realidade material, cultural e psicológica tanto do docente quanto discente (BACICH, 2015). Arelado a isso, os professores na tentativa de se adequarem de forma rápida às ferramentas digitais de ensino, vêm tendo um aumento de carga horária de trabalho sem aumento de remuneração correspondente, e muitas das vezes sem a qualidade de ensino adequada (SILVA; BEZERRA; ADRIÃO, 2020).

Assim, evidencia-se que o ensino remoto emergencial em tempos de pandemia não deve se tratar de um momento onde se ampara nas tecnologias a qualquer custo, mas sim de um período onde deve-se acompanhar consciente e deliberadamente uma mudança de método educacional que questiona profundamente as formas institucionais, as mentalidades e a cultura dos sistemas educacionais tradicionais e, sobretudo, os papéis de professor e de aluno (LÉVY, 2000). Unindo a isso, reflete-se outra problemática que do ponto lógico torna essa realidade bem mais caótica, isto é, a falta de infraestrutura e recursos financeiros que limita alunos inseridos na rede pública de ensino acesso aos materiais adequados ao ensino remoto, o que gera um atraso irrecuperável a formação dos indivíduos dessa classe. Segundo dados da UNESCO (2020) o impacto resultante ao isolamento social atingiu mais de 70% da população estudantil no mundo, em números estimados são mais de 1,7 bilhão de estudantes, indicando um total de 90% de todos os estudantes do mundo.

É possível relatar que o formato de ensino remoto emergencial revela uma realidade de alunos que encontram dificuldades na forma de acessar as aulas, pois uma parte considerável dos estudantes não têm acesso à internet e nem a um dispositivo móvel adequado, sendo assim, tornando-se impossível eles terem a oportunidade de acompanhar o andamento das aulas.

O crescimento da desigualdade também está sendo observado durante a pandemia do novo coronavírus, acentuado pela somatória de problemas econômicos globais com locais, decorrentes da restrição de circulação de pessoas, que leva a uma diminuição do consumo, com conseqüente aumento no desemprego, levando ao aumento da insegurança no trabalho e perda de renda das famílias (QUINZANI, 2020). Tudo isso, sem dúvida, interfere diretamente nos processos educacionais, abrangendo uma esfera maior voltada às questões sociais, principalmente dos alunos de escola pública. Por exemplo, diminuindo as condições materiais dos alunos para acompanhar as aulas - dispositivos que permitem uma boa conexão de internet -, além da própria condição nutricional dos alunos que pode ser prejudicada, dificultando o aprendizado.

Além disso, mediante o percorrer da história da Educação brasileira, percebe-se que um desequilíbrio no sistema político e econômico reflete em instabilidade no sistema educacional do país, partindo do fato de que o ensino sempre esteve à mercê das decisões e metas do governo, que possui a forte influência na organização das diretrizes educacionais (LDB). Logo, é importante entender que a educação é um processo histórico e transitório que sofre alterações no decorrer do tempo e de acordo com o contexto socioeconômico, do local em que a comunidade está inserida e dependendo do contexto global, é necessário muitas vezes adequar-se às reais necessidades do aluno e do processo de aprendizagem (DOMINGUES, 2019).

Assim, atualmente, um grande desafio é apresentado e provavelmente ocorrerá outras vezes, visto a complexa e provável circunstância de novas enfermidades epidêmicas serem impostas à humanidade, modificando drasticamente a rotina de meios de trabalhos. Nesse cenário, é importante que os profissionais da educação aprendam e ressignifiquem a utilização das tecnologias digitais como ponto de garantia ao cumprimento de seus deveres e obrigações. Assim, tais recursos devem estar cada vez mais inseridos na efetivação da prática docente como uma nova forma de expandir os conhecimentos tanto dos professores como dos discentes. Provavelmente, em nenhum momento na história da educação o exercer docente esteve tão imerso nas formas remotas.

Com isso, discutir a respeito dos impactos que uma pandemia e as tecnologias causam sob o sistema educacional, em decorrência do exercer docente na sua prática remota, é essencial e deve ser aprofundado nos cursos de formação de professores e na realidade escolar do ensino básico. Tendo em vista que a educação é um processo que está em constante transição, com alterações em decorrência da evolução cultural e por influências socioeconômicas locais e globais, se faz necessário discutir os métodos de ensino desenvolvidos no contexto da pandemia do novo coronavírus.

DISCUSSÃO

O ensino emergencial é marcado por uma fase transitória e obrigatória de mudanças no sistema educacional por meio de medidas que envolva o bem coletivo. A passagem de 2019 para o ano de 2020 revolucionou mundialmente as atividades rotineiras. A princípio, a Organização Mundial da Saúde (OMS) declarou que o contágio por SARS-CoV-2 constituía uma emergência de saúde pública de importância internacional. Em 11 de março de 2020, a OMS anunciou tratar-se de uma pandemia mundial. Três meses e meio após este anúncio já havia quase

10 milhões de casos confirmados de COVID-19 e quase meio milhão de mortes em todo o mundo (WHO, 2020).

O sistema educacional brasileiro em tempo algum vivenciou um momento tão complexo e desafiador como este em virtude da pandemia, principalmente para os educadores que foram submetidos ao sistema de atividades remotas, sendo obrigatoriamente forçados a se adequar e exercer sua profissão em um sistema de atividades online. Diante disso, percebe-se que essa abordagem em consequência da situação atípica vivenciada pelas instituições escolares, e até mesmo os sistemas econômico e político do país sofrem alterações importantes, defrontam-se com a limitação da demanda, decorrente do isolamento social, que os fazem buscar ideias para se reinventarem e continuarem ativos em suas atividades (MOREIRA, 2020).

Martins (2020, p. 251), afirma que o cenário da pandemia encaminhou a população para novas e velhas reflexões e preocupações para o campo educacional, entres elas estão “[...] as condições de trabalho do docente, a qualidade do processo de ensino-aprendizagem, a relevância e o significado dos temas a serem abordados, o desenvolvimento de práticas pedagógicas centradas no estudante [...]”. Mediante a isso é preciso ter a noção de quão problemática e dificultosa se torna o ensino docente emergencial, sendo necessário dar voz as considerações daqueles que estão na linha de frente dessa luta, os mediadores de conhecimento, com a finalidade de tentar compreender sua cognição e experiência acerca do momento hostil que a educação como um todo se encontra; e conseqüentemente identificar lacunas, limites e desafios que a pandemia sujeita à prática pedagógica.

Cabe ressaltar que o ensino remoto emergencial difere da modalidade de Educação a Distância (EAD), pois a EAD conta com recursos e uma equipe multiprofissional preparada para ofertar os conteúdos e atividades pedagógicas, por

meio de diferentes mídias em plataformas online. Segundo a LDB, Art. 80: a educação a distância é a modalidade educacional na qual a mediação didática pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. Em contrapartida, o intuito do ensino remoto emergencial não é estruturar um ecossistema educacional robusto, mas ofertar acesso temporário aos conteúdos curriculares que seriam desenvolvidos presencialmente (HODGES, 2020).

O ensino remoto emergencial inserido no contexto das problemáticas diversas já vivenciadas nas escolas públicas não permite um ambiente educacional satisfatório para o ensino aprendido, mas sim um retrocesso do muitas das vezes falho sistema educacional tradicional. Silva, Bezerra e Adrião (2020) demonstraram que é possível observar que o formato de ensino remoto emergencial imposto na realidade escolar da maioria dos alunos brasileiros foi ineficiente. Grande parte dos alunos encontram dificuldades na forma de acessar as aulas remotas, em decorrência da falta de meios materiais e/ou disponibilização de acesso à internet de qualidade, sendo assim, tornando-se impossível para os discentes terem a oportunidade de acompanhar adequadamente as aulas.

Logo, a condição de baixa renda de grande parte dos alunos das escolas públicas e a desigualdade/falta de acesso à internet de boa conexão e devido a diversos fatores como falta de um local adequado disponível para os estudos, deixa claro as dificuldades impostas ao ensino remoto de qualidade.

O regime remoto emergencial refere-se à realização das tarefas pedagógicas de forma temporária e pontual com o uso da internet. A finalidade desse tipo de método é minimizar os impactos na aprendizagem dos estudantes advindos de sistema de ensino originalmente presencial, aplicadas neste momento de crise (DAROS, 2020). Consequentemente, essas aulas remotas são uma medida

emergencial provisória organizada para desempenhar as demandas educacionais de ensino diante da necessidade do distanciamento social. Nesse tipo de regime, a coordenação pedagógica e os professores estão à mercê dos limites impostos pelo uso dos meios tecnológicos e ao contato superficial nas aulas online com os alunos.

Dentro do ensino remoto, podemos ter o desenvolvimento de atividades síncronas, as quais são uma alternativa fundamental na qual professores e estudantes devem se conectar sincronicamente como ocorre nos dias e horários das aulas presenciais. Essa condição apesar de parecer uma mudança simples na rotina anteriormente estabelecida nas aulas presenciais, não o é. A falta de interação presencial, da leitura de linguagens corporais em sala e a intermediação do contato por aparelhos tecnológicos cria a necessidade do amplo domínio de ferramentas tecnológicas que auxiliem e contribuam no processo de ensino e aprendizagem dos estudantes, tanto pelos estudantes como pelos professores.

É necessário ressaltar que muitas escolas públicas, tanto estaduais quanto municipais antes da pandemia não utilizavam nenhuma plataforma ou ambiente virtual de aprendizagem, o que reforça os desafios e a exclusão social no sistema de ensino remoto (SORJ, 2003; NEY; SOUZA; PONCIANO, 2010). Portanto, destacam-se como imprescindíveis as discussões sobre: a vulnerabilidade social e a democratização do acesso à internet e tecnologias digitais, a desvalorização e intensificação do trabalho docente (BARRETO; ROCHA, 2020), a resignificação dos conceitos de distância e de ensino e o novo paradigma da educação (MARTINS, 2020).

Os docentes, frente a essa situação imposta depararam-se com uma situação de falta de preparação, planejamento ou organização, no que diz respeito à instrumentalização e à formação para o uso de outras ferramentas para que fos-

sem oferecidas alternativas de extensão da rotina escolar no ambiente doméstico em canais virtuais (FERREIRA; BARBOSA, 2020).

Nesse sentido, muitos educadores estão imersos a uma responsabilidade maior do que se pode imaginar diante dessa nova realidade, pois os mesmos precisam se adaptar a forma de uso das ferramentas tecnológicas e entender seu funcionamento, criar novas metodologias ativas de ensino para alcançar uma eficácia no processo de ensino aprendizagem ao público alvo, como também compreender os parâmetros que giram em torno da vida dos alunos e, assim poder identificar o que retrocede e progride nesse cenário atípico. Isso afirma que essa situação exige do mediador atributos que vão além do simples ato de transmitir conhecimentos, sendo necessário uma ressignificação do seu papel.

Assim, percebe-se o quão desafiador é para o professor atual compartilhar mudanças complexas e enigmáticas. Por estarem vivenciando esse processo de ensinar e de aprender, os docentes precisaram repensar o ensino dos conteúdos, bem como criar atividades e avaliações a partir de ferramentas digitais e isso tem gerado muito trabalho, pois além de ensinar em tempo real (síncrono online), tem que adaptar todo o material a ser explorado (MOREIRA; SCHLEMMER, 2020). Para Hodges (2020) o planejamento pedagógico em situações atípicas exige resolução criativa dos problemas, demandando transposição de ideias tradicionais e proposição de estratégias pedagógicas diferenciadas para atender à demanda dos estudantes e professores.

É importante destacar que os alunos precisam ter autonomia e consciência do seu papel como estudantes, compreender que o ensino remoto é modalidade de ensino promissora, essencial, que atribui de fundamentos que também podem contribuir no seu processo como futuros cidadãos éticos, social e ambientalmente responsáveis, com criticidade e autonomia. Assim como nas aulas presenciais, os estudantes devem desprender-se do papel passivo, de meros receptores de in-

formação, que lhes foi atribuído por tantos séculos a educação tradicional, para assumir um papel ativo e de protagonistas da própria aprendizagem. Portanto, é fundamental dar autonomia de estudo e de iniciativa para os estudantes aprenderem (FILATRO; CAVALCANTI, 2018).

Então, pode-se perceber que o contexto educacional frente ao ensino remoto emergencial expõe numerosas objeções que requerem muita articulação pedagógica, planejamento e reflexão da realidade no contexto social e econômico de toda comunidade escolar, para desenvolver estratégias e soluções que ajudem a minimizar as problemáticas impostas nesse cenário.

O final do século XX é marcado pelos avanços tecnológicos da terceira revolução industrial, dando início a Era da Informação, definida pelo avanço da dinamização dos fluxos informacionais pelo mundo que advém ao acesso à internet e a criação das novas tecnologias. Este período de revoluções no campo técnico engloba os avanços nas telecomunicações, na computação – incluindo softwares e hardwares – e na microeletrônica. O surgimento da internet e a maneira como os usuários trocam informações nela contribuiu para uma ambiente web, no qual usuários não apenas consomem informações, mas as produzem e divulgam de modo colaborativo (VALENTE; MATTAR, 2007; VILAÇA, 2011).

Hoje, em plena quarta revolução industrial, marcada pela robótica, internet das coisas e avanços sem precedentes na velocidade da comunicação e uso da inteligência artificial, utilizar as ferramentas digitais nas aulas não é mais uma opção. No contexto da pandemia percebe-se que o avanço das tecnologias de informação possibilitou aos professores uma alternativa no exercer de sua profissão em tempos de aulas remotas por meio da criação de ferramentas digitais. Assim, as tecnologias digitais da informação e Comunicação (TDIC) podem ser ressignificadas e ocupar um espaço importante no processo de ensino-aprendizagem, em todos os níveis de ensino (AVELINO; MENDES, 2020; BARRE-TO; ROCHA, 2020; MARTINS, 2020).

Professores e alunos transpõem-se da realidade vivida em sala de aula composta por quatro paredes para um ambiente novo, cheio de informação, mas que exige reconsiderar a qualquer custo os métodos pedagógicos tradicionais, para métodos atuais que adaptem as novas mudanças. As novas tecnologias criam novas chances de reformular as relações entre alunos e professores e de rever a relação da escola com o meio social, ao diversificar os espaços de construção do conhecimento, ao revolucionar os processos e metodologias de aprendizagem, permitindo à escola um novo diálogo com os indivíduos e com o mundo (MERCADO, 1999).

As TDIC são protagonistas quando se refere aos recursos digitais disponíveis as atividades e estratégias educacionais no ensino remoto, uma vez que proporcionam comunicação e o alcance nas relações entre os indivíduos. Tais tecnologias permitem a interação num processo contínuo, rico e insuperável que disponibiliza a construção criativa e o aprimoramento constante rumo a novos aperfeiçoamentos (TEZANI, 2011).

Ferramentas digitais como: Kahoot, Canva, Google Classroom, Jamboard, Mentimeter, entre outras, são as plataformas interativas mais comuns e frequentes utilizadas no sistema de aulas remotas, e que apresentam formas de dinamizar e facilitar o conteúdo nessas aulas. Neste sentido, esses meios apresentam o objetivo de viabilizar esse processo educacional nas aulas online, trazendo além da conexão, a percepção do quanto o mundo tecnológico tem a contribuir em todo método de ensino aprendido. Entretanto, o uso destas implica em novas competências e habilidades para docentes e estudantes, os quais realizavam predominantemente atividades teórico-práticas presenciais, além da necessidade de acesso à internet e computadores ou celulares (ANDRADE, et al., 2018; VAONA, et al., 2018).

Diante das importantes contribuições dos recursos tecnológicos na atividade docente compreende-se que uso da TDIC favorece a democratização do

acesso a informação de forma excepcional, sendo uma ponte que liga as relações entre os humanos e os seus meios: social, cultural e educacional. Em meio a essa afirmativa, é possível evidenciar que tais recursos mais do que nunca estão sendo utilizados como nunca antes pelos sistemas de educacional, mais precisamente na função das demandas atribuídas aos professores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Será retrógrado imaginar que, a situação atual que impulsionou repentinamente a educação no contexto digital é apenas uma fase momentânea imposta por medidas de saúde coletiva. Tudo indica que a adoção de ferramentas digitais síncronas e assíncronas continuará em meio à educação e provavelmente novos métodos e tecnologias da telecomunicação surgirão para otimizar e tornar mais eficiente o aprendizado nos meios digitais.

Assim, é evidente que os recursos digitais possibilitam tanto aos professores quanto aos alunos a interação em suas relações, no qual pode contribuir significativamente no processo de ensino-aprendizagem de forma relevante, mas em contrapartida, esses recursos por si só não possuem a capacidade de transformar a realidade contingente da educação sem haja estratégias e estudos pedagógicos que promovam uma adequação que compreenda a realidade de todos que compõe comunidade escolar.

Nesse sentido, a utilidade das ferramentas tecnológicas na educação deve ser vista sob o uso de uma estratégia de ensino interativo, que possa retirar o aluno da sua zona de conforto, influenciando este a desenvolver o pensamento crítico reflexivo por meio do manejo aplicado da criatividade, autonomia e exercício crítico nas plataformas digitais. Nesse ínterim, percebe-se que tal estratégia visa dar continuidade e complementar ao processo de ensino e aprendizagem presencial, o qual não deve ser descartado frente ao ensino online.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, E. G. R. de; Et al. **Contribuição da monitoria acadêmica para o processo ensino-aprendizagem na graduação em enfermagem.** Rev. Bras. Enferm. Brasília, v. 71, supl. 4, p. 1596-1603, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/dhLG3DTR8zjLvK8YQ5tzwpX/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 01 de março de 2022.

AVELINO, W. F.; MENDES, J. G. **A realidade da educação brasileira a partir da COVID-19.** Boletim de Conjuntura, Boa Vista, v. 2, n. 5, p. 56-62, 2020. Disponível em: <https://revista.ufr.br/boca/article/view/AvelinoMendes/2892>. Acesso em: 14 de setembro 2021.

BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação.** Porto Alegre: Penso, 2015.

BARRETO, A. C. F.; ROCHA, D. N. **COVID 19 e Educação: Resistências, Desafios e (Im)Possibilidades.** Revista ENCANTAR – Educação, Cultura e Sociedade. Bom Jesus da Lapa, v. 2, p. 1-11, 2020. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/encantar/article/view/8480>. Acesso em: 01 de março de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. (2020a). **PORTARIA Nº 473, DE 12 DE MAIO DE 2020.** Disponível em: <http://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020-256531507>. Acesso em: 01 de março de 2022.

DAROS, Thuinie. **Covid-19 impulsiona uso de metodologias ativas no ensino a distância. 2020.** Disponível em: <https://desafiosdaeducacao.grupoa.com.br/coronavirus-metodologias-ativas/>. Acesso em: 01 de março de 2022.

DOMINGUES, Alex Torres. **A interiorização da EAD nas instituições públicas de educação no Estado do Mato Grosso do Sul: Avanços e perspectivas.** Horizontes, revista de educação. v. 7, n.14 (2019). Disponível em: <http://ojs.ufgd.edu.br/index.php/horizontes/article/view/10855/5474>. Acesso em: 01 de março de 2022.

FERREIRA, Luciana Haddad; BARBOSA, Andreza. **Lições de quarentena: limites e possibilidades da atuação docente em época de isolamento social.** Práxis Educativa, v. 15, p. 1-24, 2020.

FILATRO, A; CAVALCANTI, C.C. **Metodologias inovativas na educação presencial, a distância e corporativa.** São Paulo: Saraiva Educação, 2018.

HODGES, C. (et al). **The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning.** EDUCAUSE Review, 2020. Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn3>. Acesso em: 01 de março de 2022.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura.** São Paulo: Editora 34, 2000.

MARTINS, R. X. **A COVID- 19 e o fim da Educação a Distância: um ensaio.** Revista de Educação a Distância, v. 7, n. 1, p. 242-256, 2020. Disponível em: <https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/620>. Acesso em: 01 de março de 2022.

MERCADO, Luís Paulo Leopoldo. **Formação continuada de professores e novas tecnologias.** Maceió: EDUFAL, 1999.

MOREIRA, J. A.; SCHLEMMER, E. **Por um novo conceito e paradigma de educação digital onlife.** Revista UFG, v. 20, 2020.

NEY, M. G.; SOUZA, P. M.; PONCIANO, N. J. **Desigualdade de acesso à educação e evasão escolar entre ricos e pobres no Brasil rural e urbano.** Revista Científica internacional, ano 3, n. 13, maio/jun. 2010.

QUINZANI, M. A. D. **“O avanço da pobreza e da desigualdade social como efeitos da crise da COVID19 e o estado de bem-estar social”.** Boletim de Conjuntura (BOCA), vol. 2, n. 6, 2020.

SANTANA-FILHO, M. M. **Educação geográfica, docência e o contexto da pandemia COVID-19.** Revista Tamoios, v. 16, n. 1, p. 3-15, 2020.

SILVA, T. A.; BEZERRA, M. S.; ADRIÃO, M. A. V. **Aulas remotas: adaptação e reinvenção nessa nova fase da educação.** In: ENCONTRO NACIONAL PERSPECTIVAS DO ENSINO DE HISTÓRIA - PERSPECTIVAS WEB 2020, 11., 2020, Ponta Grossa. Anais [...]. Ponta Grossa: ABEH, 2020. p. 1-10.

SORJ, B. **Brasil@povo.com: a luta contra a desigualdade na sociedade da informação.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar; Brasília, DF: Unesco, 2003.

TEZANI, Thaís Cristina Rodrigues. **A educação escolar no contexto das tecnologias da informação e da comunicação: desafios e possibilidades para a prática pedagógica curricular.** Bauru: Revistafaac. [online], p. 35-45. vol. 1, n. 1, set. 2011. Disponível em: <<http://www2.faac.unesp.br/revistafaac/index.php/revista/article/view/11/5>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **“COVID-19 Educational Disruption and Response”.** UNESCO [2020]. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 01 de março de 2022.

VALENTE, C. e MATTAR, J. **Second Life e Web 2.0 na Educação: o potencial revolucionário das novas tecnologias.** São Paulo: Novatec, 2007 Acesso em: 01 de março de 2022.

VILAÇA, M. L. C. **Web 2.0 e materiais didáticos de línguas: reflexões necessárias.** Cadernos do CNLF, Vol. XV, Nº 5, t. 1. Rio de Janeiro: CiFEFiL, 2011. Disponível em: <http://www.filologia.org.br/xv_cnlf/tomo_1/90.pdf>. Acesso em: 01 de março de 2022.

VAONA, A.; BANZI, R.; KWAG, K.; RIGON, G.; CEREDA, D.; PECORARO, V.; TRAMACERE, I.; MOJA, L. **E-learning for health professionals.** Cochrane Database of Systematic Reviews, s./v, n. 1, 2018.

WHO. **World Health Organization.** Disponível em: <<https://www.who.int/emergencies/diseases/novelcoronavirus-2019>>. Acesso em: 01 de março de 2022.

CAPÍTULO 2

DESENVOLVENDO PRÁTICAS PEDAGÓGICAS A PARTIR DE UMA PESQUISA DE MESTRADO: A EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA EM CONSTRUÇÃO DE SABERES OUTROS

Marcio Rogerio Bresolin¹

¹ Professor de Educação Física. Licenciado e Bacharelado em Educação Física, Especialização em Educação Física Escolar, Docência no Ensino Superior e Mestre em Educação.

Resumo: Este resumo apresenta procedimentos instrucionais em Educação Física a partir de uma abordagem multidisciplinar em um contexto multicultural, na Educação Básica de Maracaju. As referências utilizadas são HUIZINGA (2007), NORONHA E BESSA-OLIVEIRA (2019), UNESCO (2021), entre outros. O objetivo é introduzir a educação física escolar como parte de um currículo multidisciplinar por meio de vários processos escolares. A Metodologia da Pesquisa-Ação foi realizada por meio da realização de atividades de Educação Física em uma escola pública da cidade de Maracaju-MS. A jornada prática é desenvolvida utilizando o conteúdo dos eixos que foram previamente estabelecidos pelo governo estadual no 6º ano do fundamental II. Os resultados indicam que de fato pode haver processos interdisciplinares na Educação Física, bem como oportunidades de aprender a partir do conhecimento de outras áreas. Nessa perspectiva, devemos ser capazes de garantir que os processos de ensino e aprendizagem, tanto interdisciplinares quanto interdisciplinares, na transferência de conhecimento possam ser incorporados ao conhecimento científico, pois quando começamos a desenvolver o processo de transferência de conhecimento, ele vai além da participação em sistemas de conhecimento baseados em processos transdisciplinares. Portanto, a interseção não pode ser determinada apenas como a projeção da estrada, mas é estimada pela “interseção” de saberes *outros*. Esperamos que isso seja muito importante, obviamente, porque acreditamos na prática da percepção de um outro corpo (não colonial), na prática e no trabalho com base no antagonismo, na consciência transcendental, na construção da autoconsciência e na produção cultural no corpo.

Palavra-Chave: Educação Física, Multidisciplinar, Saberes.

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é gerar reflexões adicionais sobre a disciplina de educação física por meio de experiências no ambiente escolar. Pensemos além das metodologias e livros didáticos formados e implementados pela lógica da modernização, do progresso e da racionalização capitalista que em grande parte silenciam o corpo/sujeito. O pensar deve transcender e constituir rotinas escolares (re)construídas, discutidas e transformadas com uma perspectiva decolonial, visando resgatar as vozes, experiências, memórias, identidades e

histórias das classes populares que, por vezes, são negligenciadas na construção do conhecimento.

Carmem Lúcia Soares (2009) acredita e considera a importância do campo da Educação Física, para o qual é “necessário afastar-se do paradigma tecnológico que lhe é atribuído” para avançar para o foco em saber como implementar, para que os alunos reflitam urgentemente sobre o que fazer, sua experiência e sua sensação, o que mais uma vez indica a possibilidade de saberes multiculturais como apresentada pelo crítico cultural Stuart Hall (2016, p. 21):

Em parte, nós damos significados a objetos, pessoas e eventos por meio de paradigmas de interpretação que levamos a eles. Em parte, damos sentido às coisas pelo modo que as utilizamos ou as integramos em nossas práticas cotidianas. É o uso que fazemos de uma pilha de tijolos com argamassa que faz disso uma “casa”; e o que sentimos pensamos ou dizemos a respeito dela é o que faz dessa “casa” um lar (HALL, 2016, p. 21).

Ao nos referirmos ao paradigma da interpretação através da prática cotidiana, vemos que o corpo/aluno/indivíduo é capaz de (re)inventar-se, estabelecer valores culturais, mudar constantemente e no processo desenvolver o conhecimento e a capacidade de aprender. além do ensino tradicional. Uma abordagem diferenciada da prática, multidisciplinar e descolonizada. Ao relatar outros saberes pós-coloniais/decoloniais, é preciso lembrar também que nos estudos culturais se constituem a evolução e a compreensão de um conjunto de saberes.

Conservando esses esforços em mente, podemos começar dizendo que os Estudos Culturais constituem um campo interdisciplinar, transdisciplinar e algumas vezes contra-disciplinar que atua na tensão entre suas tendências para abranger tanto uma concepção ampla, antropológica, de cultura, quanto uma concepção estreitamente humanística de cultura. (NELSON, TREICHLER & GROSSBERG, 1995, p.13).

Diante desse discurso, é possível demonstrar que a abordagem cognitiva da descolonização do corpo/aluno transcende a interdisciplinaridade, a

interdisciplinaridade e a antidisciplinaridade, e é um conceito amplo de conhecimento e não um conhecimento de livros didáticos ou réplicas mecânicas. Essas são as reais habilidades desse corpo/aluno para gerar conhecimento e cultura a partir de seu lugar, trazer para si a importância emocional de praticar o movimento, ser seres humanos, reais e valorizados na carne humana

ITINERÁRIOS DE PESQUISA PELO CAMINHO DESCOLONIAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Para que acontecesse a pesquisa-ação proposta, realizei um diálogo com a direção e a coordenação da Escola Estadual Cambarai, pautando as etapas da pesquisa. Por ser um ano atípico, em função da pandemia, causada pela Covid-19, quando fui chamado para assumir as aulas de Educação Física na escola no mês de agosto de 2021, os alunos estavam retornando de um ensino remoto, com basicamente um ano e meio sem atividades práticas de Educação Física.

Suspensas desde março de 2020 devido à pandemia de COVID-19, as aulas presenciais das redes públicas de ensino permaneceram em regime remoto na maioria dos estados brasileiros até maio de 2021. Atualmente, todos as redes estaduais de ensino estão ofertando ensino híbrido, combinando aulas presenciais com aulas remotas, ou aulas 100% presenciais. Ainda que parcialmente, em junho de 2021, todos os estados iniciaram a vacinação dos profissionais da educação. Nesse contexto, a UNESCO no Brasil realiza um levantamento sobre a situação de cada rede estadual de ensino com relação ao retorno das aulas presenciais, bem como a situação da vacinação dos profissionais de educação (UNESCO, 2021).

Com isso, as aulas voltam do ensino remoto para o ensino híbrido no Estado de Mato Grosso do Sul no mês de agosto de 2021.

Mato Grosso do Sul:

Fechamento: não. Os 205 mil estudantes atendidos pela Rede Estadual de Ensino voltaram às atividades de forma 100% presencial desde outubro.

Educação a distância: sim.

Alimentação: sim, distribuição de kits de alimentação escolar.

Vacinação dos profissionais da educação: sim, mais de 76 mil profissionais já foram vacinados.

Plano de reabertura: sim. As atividades foram retomadas de forma alternada e seguindo protocolos de biossegurança, com escolas reformadas e equipadas. (UNESCO, 2021).

Cito todas essas situações para que futuros leitores possam observar a gravidade e a catástrofe da educação nesse período, contribuindo para o entendimento significativo da pesquisa.

Fizemos a escolha pelas turmas do 6º ano do ensino fundamental. Primeiramente realizamos uma roda de conversa, elaborei perguntas a todos os alunos, com o objetivo de resgatar as brincadeiras e jogos populares/antigos. Nessa primeira fase, como estava em aula na escola e o currículo me ajuda a trabalhar os jogos, elaborei um questionário para os alunos responderem:

1 – Quais as brincadeiras/jogos que seus avós/tios praticavam quando eram crianças e adolescentes?

2 – Quais as brincadeiras/jogos que vocês praticam fora da escola?

3 – Você gostaria de praticar outros jogos na escola, além das modalidades oferecidas?

4 – Qual brincadeira/jogo/modalidade você pratica atualmente?

Nesse momento, observei que os alunos estavam dispostos a mudança de hábitos na prática de atividades físicas, a partir de suas respostas, e que em sua maioria 80% da turma, estavam propostos em práticas *outras* de jogos. Abaixo, está um dos questionários respondido por um dos alunos, que me motiva para uma construção e alternativa de ensino *outro*.

Imagem 1: Questionário sobre os jogos

Escola Estadual Cambarai

Disciplina de Educação Física

Professor: Marcio Rogerio Bresolin

Geovanni

1- Quais as brincadeiras/jogos que seus avós/tios praticavam quando crianças e adolescentes?

Betão, Pular elástico, saltar pipa, jogar Bolinha de Gude,
Pé na lata, escondi - escondi, pega-pega.

2- Quais as brincadeiras/jogos que vocês praticam fora da escola?

Pular elástico, saltar pipa, jogar Luquinha, escondi - escondi,
Pega-pega e Bolinha

3- Você gostaria de praticar outros jogos na escola, além das modalidades oferecidas?

Pular elástico, Pé na lata e mal de ruca dois cantos.

4- Qual brincadeira/jogo/modalidade que você faz a prática atualmente?

futebol, bolinha, ping-pong e basquete.

Fonte: Acervo pessoal do autor

Esse processo poderá impactar e mudar a opinião de todos, mas, esse algo novo traz significado, emoções e lembranças, começa a inquietar a turma, desenvolve a socialização, através de uma aula (descolonizada). Nesse sentido, Tizuko Morchida Kishimoto (1994, p. 45), afirma:

Por meio de uma aula lúdica, o aluno é estimulado a desenvolver sua criatividade e não a produtividade, sendo sujeito do processo pedagógico. Por meio da brincadeira o aluno desperta o desejo do saber, a vontade de participar e a alegria da conquista. Quando a criança percebe que existe uma sistematização na proposta de uma atividade dinâmica e lúdica, a brincadeira passa a ser interessante e a concentração do aluno fica maior, assimilando os conteúdos com mais facilidades e naturalidade. (KISHIMOTO, 1994, p. 45).

Esses alunos, além de estarem totalmente inquietos, após basicamente um ano e meio sem uma atividade física satisfatória, com o medo provocado pela

pandemia, mostravam que até em uma movimentação de uma corrida estavam descoordenados. Afirmavam que desenvolviam somente atividades tecnológicas (jogos eletrônicos, filmes etc), a maioria em situação sedentária.

Por esse motivo e na sequência da pesquisa-ação na escola, a próxima etapa seria que os próprios alunos desenvolvessem uma brincadeira/jogo, que basicamente fosse uma criação deles ou adaptação, que através das perguntas deles anteriormente isso fosse criado. Foi dividida a sala em 4 equipes, para que cada uma elaborasse algo novo e brincadeiras *outras*.

SEQUÊNCIAS DAS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS PELOS ALUNOS

Equipe 01 – Atividade meu Circuito Divertido

Nesta atividade os alunos utilizaram o que estava disponível na escola naquele momento, desenvolvendo um circuito utilizando os cones, giz, as mesas e cadeiras. O mais importante no momento foi a capacidade de criação, imaginação, socialização, interação e prazer em realizar a atividade prática, resultando em um trabalho de coordenação global geral em habilidades físicas.

O estudante não compreende que está aprendendo, muito menos que esteja produzindo conhecimento a partir de seus próprios conhecimentos. Neste caso, os estudantes só entendem que estão aprendendo o conteúdo, que é disciplinar, se estiverem sentados em suas respectivas cadeiras e com o caderno e lápis sobre a mesa em infinitas anotações das lousas repletas de histórias alheias (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Precisamos pensar urgentemente, discutir para um caminho epistêmico através de uma perspectiva descolonial que vise reconhecer e considerar esses corpos que não são reconhecidos nos entre muros da instituição escolar, como formação de conhecimento. Posso afirmar que somente uma epistemologia *outra* poderá realizar e construir possibilidades *outras* de ensino aprendizagem, e romper com esse pensar abissal que divide, como um abismo, o campo de investigação dos alunos no campo escolar.

Podemos afirmar que apenas uma epistemologia *outra* pode conseguir possibilitar e trazer saberes *outros*, rompendo o pensamento abissal que delimita os campos de estudo dos alunos da escola como crateras sem fim: um abismo construído à margem da dualidade, português, matemática e ciência sendo privilegiados, por algum tempo. E diferentes corpos/sujeitos, da cultura, arte e múltiplos conhecimentos. Partindo desta perspectiva, que é sobre seu corpo próprio que esse corpo/aluno consegue adquirir seu autoconhecimento e seu autorreconhecimento de movimentos corpóreos – ter domínio do seu corpo – aprender através do seu corpo, como corpo que se reconhece pedagogicamente, foi entendido que há uma oportunidade em desenvolver “novas” alternativas de ensino aprendizagem.

Imagem 2: Atividade meu Circuito Divertido



Fonte: Acervo pessoal do autor

Imagem 3: Atividade Pacman Humano



Fonte: Acervo pessoal do autor

Equipe 03: Atividade Pacman Humano

Os alunos elaboraram uma adaptação do jogo de vídeo game do *Pacman*, em que poderiam percorrer somente sobre as linhas da quadra para a movimentação. Iniciando o jogo com o aluno chamado de pegador e esse se estabelece de um lado da quadra e o restante da turma na outra extremidade. Trata-se basicamente de um pega-pega diferenciado, com algumas alterações e regras, algo simples, prazeroso. Todos os alunos participaram e não se precisou utilizar nenhum material/aparelhagem físico.

São essas capacidades de construções de movimentos que o professor proporciona, como também o aluno, observando que todo esse processo está atrelado com um consentimento e também um planejamento escolar, pois, como

foi explanado anteriormente no texto, esta epistemologia para uma perspectiva de descolonizar não se manifesta somente para agregar valores, mas, também constrói a necessidade de uma

pedagogia libertadora de Paulo Freire, pois, conduz esse corpo/aluno para uma prática de liberdade de seu fazer, ser, agir, sentir, divulgar esse corpo que move-se através de uma visão de liberdade do corpo, sendo uma atividade física de movimentos para todos, independente da sua condição social, o corpo do esporte nas aulas de Educação Física, que vive, que anda, com condições de corpo/sujeitos que produz e não (re)produz (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Equipe 3: Atividade de Corrida Zigue-Zague com tempo

Utilizando os cones, os alunos desenvolveram a corrida com o zigue-zague, de uma forma que desse para verificar quem chegaria em menos tempo, cada aluno fez o percurso e foi verificado o tempo de cada participante. Em outro momento sugeri para que todos corressem pela extensão da quadra e, logo que parassem, observassem os batimentos cardíacos individualmente. Está aí, por exemplo, um professor que não deixa passar uma oportunidade proposta pelos próprios estudantes para avaliar e formular outros conhecimentos possíveis: sociais ou científicos.

Isso pode ser feito mesmo sem qualquer equipamento, colocando-se os dedos indicador e médio na lateral do pescoço para sentir o pulso, verificando quantas pulsações ocorrem em um minuto. O mesmo resultado é encontrado ao se contar as batidas por 15 segundos, depois multiplicando o resultado por 4.

Imagem 4: Atividade de Corrida Zigue-Zague com tempo



Fonte: Acervo pessoal do autor

Equipe 4: Atividade Dono da Rua

Atividade Dono da Rua, temas seguintes e regras:

Participantes no mínimo três.

COMO BRINCAR: São traçadas no chão duas linhas paralelas e distantes uma da outra cerca de 4 metros (ou 4 passos). O grupo se divide em dois lados, deixando na área central apenas uma criança, a “mãe da rua”. As demais devem atravessar a “rua” pulando em uma perna.

Nessa atividade quem é o Dono da Rua fica no meio da quadra, não podendo deixar passar quem irá ficar no outro lado, se o dono da rua encostar em alguém, esse mesmo ajudará a pegar o restante.

Imagem 5: Atividade Dono da Rua



Fonte: Acervo pessoal do autor

A brincadeira que virou aqui uma atividade educativa, “Dono da Rua”, tem um quê de brincadeira situada em um tempo histórico mais antigo que, muitas vezes, vários desses estudantes sequer lembram ou experivenciam. O chamado “garrafão”, brincadeira de rua de quem tem hoje mais ou menos 50 a 60 anos de idade em que as crianças riscavam uma espécie de garrafão com duas bocas na rua de terra e as crianças, situadas à cada extremidade das linhas sem a boca tinham que atravessar o garrafão saltando em uma perna só. A criança do centro, que era quem tinha que pegar aos atravessadores, só saia dessa condição ao conseguir acercar uma das crianças que tinha que correr até um pique para não ser castigada pelas demais crianças envolvidas na brincadeira.

O corpo cênico pedagógico do estudante, partindo dessa prática de liberdade na educação, possibilita ainda o melhor entendimento desse corpo a partir das suas próprias experivências culturais. Por isso, os corpos dos estudantes,

através de um olhar atualizado no estágio supervisionado, foram estimulados e provocados nas aulas por outros saberes que, por conseguinte, registrou-os como corpos produtores de arte, cultura e conhecimento através da própria arte. Pois, o corpo *bio*geográfico do estudante *-bio*-sujeito, geo-espço, grafia-narrativas- passou a dançar a partir das suas experivivências, apreendendo as propostas pedagógicas através da sua narrativa e também ensinando/estimulando a si e ao outro diante do seu próprio corpo-discurso nas aulas. O corpo cênico pedagógico é um corpo que tem voz e vez (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 7).

Partindo do discurso dos autores, quando relatam sobre esse corpo/aluno pedagógico com capacidades de práticas livres através de suas experivivências culturais, fica demonstrando que somos responsáveis por estimular e instigar esses alunos nas nossas aulas, por saberes *outros*, provocando, conduzindo-os e colocando-os na capacidade de produzir cultura e conhecimentos a partir de suas próprias atividades ali desenvolvidas, a partir do seu *lócus*, que são capazes de ensinar e estimular a si mesmo e aos outros, durante e através de seu local de fala, com seu discurso.

Partindo desse termo epistemologia *outra*, a ideia sobre esses corpos está exatamente em poder (re)verificar e (re)significar corpos outros nas salas de aula, a exemplo de como o corpo tradicional “escolar” se (re)configura em dança. Por isso, tomo de outras perspectivas como produtoras de conhecimentos, diferentes daquela estrutura dicotômica do “corpo sentado”, corpos condicionados às cadeiras e mesas dos estudantes como únicos lugares ocupáveis. Uma ideia de corpo que ainda mantém seu controle do corpo, do movimento e do espaço da sala de aula, tornando os corpos dos estudantes enrijecidos por um padrão de corpo moderno colonizador (NORONHA; BESSA-OLIVEIRA, 2019, p. 6).

Partindo dessa perspectiva epistemológica, desenvolvi uma prática pedagógica sem fronteiras, que venha a somar com outros, que possa problematizar e desnaturalizar, mostrando a multiplicidade e a riqueza do corpo sujeito que vive nas diferenças, colaborando para uma construção em novas direções, que a instituição escolar/acadêmica repense esse caminho, a Educação Física como disciplina, no lazer, no social, criando estratégias e desconstruindo estereótipos, de certa forma tentando extinguir com esse abuso/violência colonial em tempos contemporâneos ainda muito vivo em nosso meio.

Dessa forma, observo que alunos aprendem através desta proposta, pois conseguem verdadeiramente falar, ensinar e aprender através de seus corpos/alunos, promovendo o reconhecimento a partir de si próprio, do corpo outro e da contextualização propriamente em seu espaço-corpóreo. Esses sujeitos-corpos-lugares não são reconhecidos pelas instituições escolares e pela ciência moderna. Com isso, são gerados conhecimentos e culturas, a partir de uma *construção epistêmica que parte de suas experevivências e suas narrativas, que nem sempre é manifestado por esse corpo/aluno em suas relações com esses lugares*. É necessário que este corpo/aluno tenha seu lugar de fala, (re)existindo a toda opressão. Dessa forma, todos esses corpos chegam ao seu autorreconhecimento, da autorrepresentação de identidade e para ser respeitado a/ou respeito por si próprio em relação ao outro, por dentro ou fora dos entre muros da escola e ou sala de aula.

Imagem 6: Se Autorreconhecer



Fonte: Acervo pessoal do autor

Na imagem anterior, poderia eu como professor impedir a prática da atividade para os alunos que não vieram vestidos e sem os calçados adequados para a aula? E o que é correto e adequado? Este corpo/aluno que reconhece ter mais habilidades desta maneira, ele está se autorreconhecendo e é capaz, e eu como professor reconheço, aprendendo e respeito-o a partir do seu lugar de fala. O mais interessante é que todos esses que estão jogando descalços vieram para a escola todos com tênis, mas se identificaram com mais afinidade e destreza no jogo ao jogar descalços. Está certo ou errado? Vou oprimir esse aluno, me impondo sobre ele?

São as demonstrações de suas experiências e suas narrativas de vida, manifestadas por esse corpo a desconstruir esse estereótipo de esporte competitivo implantado na escola. O objetivo principal é, portanto, romper as fronteiras estabelecidas na prática de atividades físicas, artística, teórica e pesquisa que definem a ciência como o único e exclusivo local de produção de conhecimento, ou seja, corpo/sujeitos de conhecimento e cultura válidos se comprovados cientificamente que atendam aos padrões estabelecidos. Corroborando a isso Ramón Grosfoguel assegura que:

Contudo, a análise do sistema-mundo não encontrou uma maneira de incorporar os saberes subalternos nos processos de produção de conhecimento. Sem isto não pode haver uma descolonização do conhecimento nem uma utopística capaz de superar o eurocentrismo. A cumplicidade entre as ciências sociais e a colonialidade do poder na produção de conhecimento e dos desenhos imperiais globais requer novos lugares institucionais e não-institucionais, a partir dos quais o subalterno possa falar e ser ouvido (GROSFOGUEL, 2008, p. 71).

Além disso, a proposta desta pesquisa será/é em observar, conduzir, mediar e ressaltando sempre que este corpo/aluno/dona de casa/corpo social pedagógico também é produtor de cultura e conhecimentos, justamente e precisamente do local onde esses corpos os querem *si-moverem-se* ou não. Pois, é sabido que os conceitos

de cultura e conhecimento estão sempre em risco de opressão, compreendidos e estabelecidos pela cultura ocidental eurocêntrica, da mesma forma os padrões e conceitos de corpo, aluno, educador e, porque não, do movimento, dos jogos, da atividade física, já que estamos falando do ensino de Educação Física.

Esse processo possível de (re)significação de corpos *outros* nas aulas, parte, pois, do professor através desses corpos atravessados de saberes nessa transformação, podendo ser mediado/orientado nesse viés das disciplina de Educação Física, e sendo estimulados a si-moverem-se (BESSA-OLIVEIRA) demonstrando suas capacidades de construção Geo-Corpo-Cultural, que entendo como um corpo que cria a partir do seu local de fala, através de suas particularidades e especificidades nos locais/espacos da sala/quadra esportiva/lazer na disciplina de Educação Física.

Imagem 7: Jogo do Taco e ou Betis¹



Fonte: Acervo pessoal do autor

São tantas possibilidades para construir aulas novas, renovadas e descolonizadas, mas a maioria dos professores assim mesmo se acomoda. Este dia da pesquisa-ação foi para mim um pequeno gigante laboratório de construção de cultura e conhecimento através de um jogo de Betis. Observando que o mover-se de forma *outra* produz habilidades motoras como qualquer outra modalidade, dependendo do objetivo da aula.

Pesquisando a BNCC, percebo que não estou equivocado em promover esses diálogos e pesquisas para construção de cultura e conhecimento, sendo que o Ensino Fundamental pela visão da BNCC no que se refere à Educação Física define:

4.1.3. EDUCAÇÃO FÍSICA: A Educação Física é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. Nessa concepção, o movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura e não se limita a um deslocamento espaço-temporal de um segmento corporal ou de um corpo todo.

Nas aulas, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade. (BNCC, versão final, 2018, p. 483).

Na sequência da versão final da Base Nacional Comum Curricular menciona-se a Educação Física em suas possibilidades e importâncias no ensino médio, que são características a serem desenvolvidas nesses corpos/alunos:

No Ensino Médio, além da experimentação de novos jogos e brincadeiras, esportes, danças, lutas, ginásticas e práticas corporais de aventura, os estudantes devem ser desafiados a refletir sobre essas práticas, aprofundando seus conhecimentos sobre as potencialidades os limites do corpo, a importância de se assumir um estilo de vida ativo, e os componentes do movimento relacionados à manutenção da saúde. É importante também que eles possam refletir sobre as possibilidades de utilização dos espaços públicos e privados que frequentam para desenvolvimento de práticas corporais, inclusive as aprendidas na escola, de modo a exercer sua cidadania e seu protagonismo comunitário. Esse conjunto de experiências, para além de desenvolver o autoconhecimento e o autocuidado com o corpo e a saúde, a socialização e o entretenimento, favorece o diálogo com as demais áreas de conhecimento, ampliando a compreensão dos estudantes a respeito dos fenômenos da gestualidade e das dinâmicas sociais associadas às práticas corporais (BNCC, versão final, 2018, p. 484).

As informações que encontramos junto à BNCC, à LDB e aos PCNs parecem positivas em seus pareceres descritivos, mas apresentam tantas inconsistências, contradições, negacionismo, são normas e leis incoerentes, já que na prática a Educação Física está marginalizada, coagida, está procurando ser assistida, ouvida, ter voz e vez, ou talvez surpreendida por um corpo que a ouça nas semelhanças

das diferenças no seu local de fala.

Imagem 8: Jogo do Taco e ou Betis



Fonte: Acervo pessoal do autor

Já na imagem 8 observamos a motivação e a disponibilidade dos alunos para desenvolver a atividade, o sentimento de tensão e alegria do jogo transpassa esse corpo/aluno, a emoção em fazer a tarefa prática.

Nesse mesmo dia, na turma que está no canto superior da imagem são os alunos que foram dispensados da aula, já que o professor havia se ausentado, razão pela qual a turma saiu para a quadra de esporte. A ocorrência é normal nesta escola – como em qualquer outra –, mas, estavam lá os alunos fazendo toques na bola de vôlei, sem nenhuma motivação.

Os alunos que estavam no Betis, ao contrário, atuavam espontaneamente

felizes, sendo que, de forma autônoma e voluntária, desenvolviam habilidades motoras, que são características de práticas de atividades físicas. Segundo Johan Huizinga, o jogo é:

uma atividade ou ocupação voluntária, exercida dentro de certos e determinados limites de tempo e de espaço, segundo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias, dotado de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentimento de tensão e de alegria e de uma consciência de ser diferente da 'vida cotidiana' (HUIZINGA, 2007, p. 30).

Partindo dessa perspectiva que busco em desenvolver esta pesquisa, possibilitando esse corpo/aluno em práticas de atividades com regras livremente consentidas, proporcionando alegria, emoção, buscando esse corpo participativo, do corpo despadronizado, dito isso pelo mundo contemporâneo, envolvendo todos os corpos que se acham desprovidos de movimentos ou por algum motivo foram paralisados por corpos da superioridade eurocêntricos capitalistas.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017/2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 18 agosto 2022.

GROSGUÉL, Ramón. Para descolonizar os estudos de economia política e os estudos pós-coloniais: Transmodernidade, pensamento de fronteira e colonialidade global. Tradução de Inês Martins Ferreira. In: Revista Crítica de Ciências Sociais, 80 / 2008, p. 41-91. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/697> - Acesso em: 15 de agosto 2022.

HALL, Stuart. Cultura e Representação. Stuart Hall; Organização e Revisão Técnica: Arthur Ituasu; Tradução: Daniel Miranda e William Oliveira.- Rio de Janeiro : Ed. PUC- Rio : Apicuri, 2016, p. 21.

HUIZINGA, Johan. *Homo Ludens: O jogo como elemento da cultura*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2007, p. 30.

KISHIMOTO, T. M. Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação. 6. ed. São Paulo: Cortez, p. 45. 1994.

NELSON, Cary; TREICHLER, Paula; GROSSBERG, Lawrence. Estudos Culturais: Uma introdução. In. SILVA, Tomas Tadeu (org.). Alienígenas na sala de aula: Uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

NORONHA, Marina Maura de Oliveira; BESSA-OLIVEIRA, Marcos Antônio. Corpos roubados nos saberes do ensino de Arte. Revista da FUNDARTE, Montenegro, p. 417-437, ano 2019, no 37, Janeiro/Março. Disponível em: <http://seer.fundarte.rs.gov.br/index.php/RevistadaFundarte/index>. Acesso em 13 de setembro de 2022.

SOARES, Carmem Lúcia... [et al.]. Metodologia do ensino de educação física. 2ª. ed. Revisada, São Paulo : Cortez, 2009 .p. 173.

UNESCO. Situação na Educação no Brasil (por região/estado – novembro 2021). 2021. Disponível em: <https://pt.unesco.org/fieldoffice/brasil/covid-19-education-Brasi>. Acesso em: 15 de agosto de 2022.

SOBRE OS ORGANIZADORES

Gabriella Eldereti Machado



É Licenciada em Química pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Farroupilha - IFFar - Campus Alegrete (2015) e Pedagoga pelo Centro Universitário Facvest - Unifacvest (2020). Especialista Educação Ambiental pela Universidade Federal de Santa Maria (2016), Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Maria (2018). Atualmente é Discente do Programa de Pós - Graduação em Educação - Doutorado em Educação na Universidade Federal de Santa Maria.

www.terried.com 

[@editora_terried](https://www.facebook.com/terried) 

[/editoraterried](https://www.instagram.com/terried) 

contato@terried.com 

rebel. I couldn't make
why he was here.

him right on his back. He
him laughing and crying
as gone.
375

391
said. "Go on, then."

thought. A great
stal held an open Bible
407



TERRIED