



ISSN: 1984-6290

Qualis B1 - quadriênio 2017-2020 CAPES

DOI: 10-18264/REP

Mapeamento nas aulas de Educação Física em situações adversas: do ensino remoto ao retorno presencial

Mário Luiz Ferrari Nunes

Doutor em Educação Física (USP), professor titular da Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas

Caio Patutti

Mestrando em Educação Física (Unicamp), professor de Educação Física da rede municipal de Campinas

Maria Clara Mariuzzo

Graduanda em Educação Física (Unicamp)

Jaqueline de Meira Bisse

Doutoranda em Educação (Unicamp), professora de Educação Física da rede municipal de Campinas

O cenário

O momento de crise política e sanitária instaurado pela pandemia do SARS-Cov-2 ampliou os ataques que todos os segmentos da educação sofrem desde os anos 1990. Essas ofensivas foram fortalecidas no pós-golpe jurídico-político que impediu a continuidade do governo Dilma Rousseff (2014-2016), durante a gestão Michel Temer (2016-2018), e foram intensificadas no governo de Jair Bolsonaro (2019-2022). Assistimos, desde então, de um lado, à promulgação de políticas alinhadas de modo mais intenso a um programa neoliberal de governo, com cortes no financiamento da Educação decorrentes da Proposta de Emenda Constitucional nº 95/16 (Brasil, 2016), denominada PEC dos Gastos e da Reforma do Novo Ensino Médio, entre outras. Por outro, recrudesceram os avanços das articulações neoconservadoras no campo político e no campo educacional, como o Movimento Escola Sem Partido e os defensores do *homeschooling*.

Essas articulações foram consumadas na elaboração de documentos basilares da legislação educacional brasileira, dentre eles a última e autoritária versão da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que excluiu de seu texto qualquer menção aos problemas sociais que envolvem questões da diferença cultural como um todo (Lima; Hipólito, 2019) e pautou-se em um modelo de formação humana ancorado nas denominadas competências socioemocionais de caráter médico-psicológico. Essa proposta foi formalmente desenvolvida há mais de 20 anos nos EUA por um grupo de pesquisadores com o objetivo de investigar o impacto da aprendizagem socioemocional na educação. Naquela época, as escolas e todo o sistema educacional estadunidense estavam promovendo a prevenção sobre o uso de drogas e a violência, a educação moral e cívica, bem como a educação sexual de caráter médico. No Brasil, essa proposta ganha fôlego diante das exigências da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que toma insegurança, ansiedade, estresse como impeditivos da aprendizagem e presentes em grande parte dos estudantes brasileiros (Manfré, 2021).

Os ataques anunciados também influenciaram diretamente o Projeto Institucional de Bolsas à Iniciação Docente (Pibid) no ano de 2020, ao atrasar a abertura de um novo edital, bem como na sua implementação e distribuição de bolsas, que também tiveram seus valores contingenciados pela PEC nº 95/16.

No tocante à pandemia, em março de 2020 várias medidas de segurança sanitária foram adotadas pelo poder público, a fim de conter o contágio da doença e a propagação do vírus. As escolas brasileiras aderiram ao ensino remoto emergencial (ERE) como estratégia para a continuidade dos estudos e de proteção de suas comunidades. Essa ação se prolongou até novembro de 2021, momento em que foi retomado o ensino presencial oficialmente no Estado de São Paulo. Durante esse período, o ensino nas escolas, principalmente as públicas, enfrentou dificuldades diversas tendo em vista a adaptação do ensino às situações de isolamento social, o que também impactou a ação do Pibid (Alves et al., 2021). No percurso, vivenciaram-se atividades totalmente à distância e o ensino híbrido, este dividido em atividades síncronas e assíncronas, até o retorno integral das atividades presenciais nas escolas.

É nesse quadro que este artigo se localiza. Diante da experiência vivida por estudantes, professora supervisora e professor coordenador de um subprojeto Pibid/Educação Física de uma universidade pública, descrevemos parte dos seus acontecimentos para afirmar o Pibid como mais do que uma ferramenta potente de formação docente, como estratégia de luta política por uma escola pública e referencialmente qualificada em tempos de ataque à Educação.

O cenário local

Sem um projeto unificado de governo para o combate à pandemia e para direcionamento da Educação, as adaptações no ensino se deram de acordo com as possibilidades de cada escola, profissionais da Educação e comunidade. Dentro delas, é possível mencionar o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC), como as salas de videochamadas, os aplicativos de mensagens e as plataformas educacionais, além dos próprios equipamentos disponíveis nas escolas e moradias, como computadores, *tablets* e celulares.

No entanto, alguns dados indicavam as limitações do Pibid-2020 devido às dificuldades de acesso às tecnologias digitais por parte dos estudantes. Estudos indicam que 39% dos alunos da rede pública brasileira não possuem computador ou *tablet* em casa (Cetic, 2019), quadro semelhante à escola-campo deste estudo. A pandemia da Covid-19 mudou os significados do Pibid, do que entendemos por acesso à educação, da relação professor-aluno, até da própria Educação Física (EF), aumentando a relevância do que foi realizado.

Essa condição criou novas demandas para o Pibid, face à necessidade de adequação dos encontros formativos com os bolsistas e do contato deles com a escola e os estudantes ao formato de ensino por meio remoto. Isso ficou evidente nas entrevistas para a seleção dos candidatos. Todos queriam saber se as ações seriam presenciais ou não. Afinal, todos tinham expectativas em estar presente na escola, sentir na pele o contato com as crianças e "estar do outro lado". Cabe a ressalva de que, em alguma medida, os bolsistas já estavam adaptados a esse contexto, pois viviam as mesmas condições de aula na universidade.

A escola-campo se configura como escola de ensino público integral em bairro mais periférico de uma cidade de grande porte no Estado de São Paulo. Pode-se dizer, com base em seu projeto pedagógico, que se trata de uma escola com ampla participação da comunidade e com muitas possibilidades de vivências em espaços ao ar livre e salas multiuso, dados que impactam ainda mais o trabalho com a EF no contexto pandêmico.

A escola buscava atender à resolução da Secretaria Municipal de Educação (SME) local, a fim de propor a criação de atividades mitigadoras para os/as alunos/as a serem realizadas pela plataforma Google Sala de Aula e reuniões de trabalho virtuais pelo Google Hangouts Meet. Diante das orientações da SME, a escola-campo procurou construir um trabalho pedagógico atrelado ao contexto da pandemia e preocupada com a garantia dos direitos das crianças de acesso à Educação. A prefeitura da cidade informou à época que mobilizaria esforços para disponibilizar equipamentos tecnológicos e internet 4G a todos os/as estudantes e docentes do Ensino Fundamental, o que contribuiria para a igualdade de condições de acesso. No entanto, ainda em abril de 2020, a escola foi informada de que os/as estudantes não receberiam mais os equipamentos para acesso à plataforma digital como projetado.

Os dados de acesso dos alunos/as à plataforma Google Sala de Aula eram em torno de 20% dos/as estudantes da escola. Considerando o atendimento ao direito de igualdade de condições de acesso de todas as crianças aos materiais a serem disponibilizados na plataforma digital, os docentes organizaram seus trabalhos. O quadro se agravou depois, pois algumas famílias procuravam informações sobre cestas básicas, escancarando mais ainda a necessidade emergencial das crianças. Ciente dessa situação, a escola organizou também uma rede de proteção que permitiu realizar de fato uma concepção de educação integral, visando garantir às crianças o direito à alimentação. Como nem todas as famílias foram atendidas nas suas necessidades vitais, a escola fez contato com elas, produzindo campanhas de arrecadação e distribuição de produtos de higiene, limpeza e alimentação. Esse quadro, sem dúvida, tem que ser ressaltado e impactou sobremaneira as percepções dos bolsistas.

O cenário da Educação Física

O subprojeto Pibid/Educação Física toma como referência para a organização de suas ações o denominado Currículo Cultural de Educação Física (CC). A Educação Física tem histórica presença na escolarização básica desde o momento em que ela foi organizada como sistema nacional de ensino, no final do século XVIII, na Europa. A educação do corpo é, desde então, alvo de disputas por sentido. Essas lutas compõem a história da EF e se expressam nos seus currículos. No atual momento, a EF que ocorre nas escolas toma por objeto de estudo a cultura corporal – o conjunto de práticas sistematizadas e organizadas na forma de esporte, ginástica, dança, lutas e brincadeiras e aquelas ainda não classificadas ou que escapam a qualquer tentativa de classificação, como a capoeira e as artes circenses entre outras. Em que pese essa definição ser consenso e hegemônica nos documentos oficiais da federação, estados e municípios (Neira; Gramorelli, 2017), o trato pedagógico, isto é, os objetivos, as formas de seleção, organização e promoção das atividades, bem como suas práticas avaliativas variam conforme a perspectiva curricular de EF adotada (Neira; Nunes, 2009). Em geral, a EF visa possibilitar aos estudantes da Educação Básica experimentar, conhecer e apreciar essas diferentes práticas corporais, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias.

O CC amplia essas metas e introduz a leitura dos códigos e linguagens que compõem essas práticas, objetivando a compreensão dos modos de regulação que as fazem funcionar, produz sentido, cria representações e fronteiras simbólicas entre participantes, apreciadores e desafetos de modo a marcar identidades e formas de pertencimento e exclusões (Nunes, 2016). Mas isso não é tudo. Não basta vivenciar, compreender. É preciso atuar nessas práticas de modo a afirmar a diferença, tomada aqui no seu sentido pós-estruturalista. Afirmar a diferença implica desenvolver experiências curriculares que permitam aos sujeitos da Educação, num primeiro momento, a compreensão das relações de poder imanentes às práticas da cultura corporal, bem como os ecos de tais disputas na materialidade social, como nas próprias aulas de EF, no recreio etc. e, secundariamente, a produção de outras formas de ver, fazer e dizer sobre as práticas, praticantes e a si mesmo, pois todos estão envolvidos no processo de significação e na dispersão dos discursos. Afinal, todos são constituídos e modificados por essas ações e as modificam.

Essa forma de perspectivar a EF tem história, motivações políticas ancoradas nas lutas históricas de grupos desprestigiados nas relações sociais por direito e equidade. Apoiado nas ideias de Stuart Hall (1997) e nas formulações de Michel Foucault, o CC tem centralidade na cultura, tomada como campo de disputa e controle dos processos de significação e processos de subjetivação; toma o corpo como local dos acontecimentos e experiências da linguagem, marcado pela subjetividade, consolidando outro modo de representar a cultura corporal (Neira; Nunes, 2006; 2009; 2022). O CC formula encaminhamentos didático-metodológicos e princípios ético-políticos que não se encerram em métodos preestabelecidos, tampouco em sequências didáticas formuladas previamente.

O subprojeto EF acompanhou as experiências promovidas com estudantes dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Apesar de os trabalhos terem se desenvolvido majoritariamente diante do isolamento social, os bolsistas participaram da transição do ERE à volta das aulas presenciais assim que houve a flexibilização das políticas sanitárias municipais. Essa retomada se deu de forma gradual, iniciando-se apenas com a professora e poucos alunos na escola para, no decorrer das semanas, ampliar a presença com a ida de todos os integrantes do Pibid e um maior número de crianças nas aulas. Houve descompasso entre as ações promovidas pela SME local e a universidade sede do subprojeto, que manteve por mais tempo alguns aspectos impeditivos de retorno dos alunos e professores às atividades presenciais. Mesmo com o curto período presencial, devido ao encerramento do edital em março de 2022, foi possível identificar diferenças entre os contextos, principalmente no que tange ao mapeamento, importante ação do CC.

Segundo Neira e Nunes (2022), o mapeamento é uma experiência cartográfica nos moldes formulados por Gilles Deleuze acerca do trabalho de Michel Foucault e do próprio pensamento. Trata-se da criação do território em que as experiências que ocorrem entre estudantes, escola e a cultura corporal são traçadas e abertas ao devir para diferir outras experiências, constituindo-se em acontecimentos singulares e contingentes suscitados por jogos de forças diversas, imprevisíveis e improváveis.

Tomamos como empiria para esta escrita as narrativas produzidas, os relatos de campo e as reuniões semanais entre os integrantes (bolsistas, supervisora e coordenador) para discutir o planejamento e a vivência das práticas pedagógicas na escola, avaliando o uso das ferramentas tecnológicas em sua aplicação. Assim, com foco nos processos pedagógicos e considerando o contexto de desenvolvimento do Pibid 2020, apresentamos uma análise comparativa do mapeamento entre o ensino remoto e o presencial mediante a seguinte pergunta: quais foram as diferenças na forma de mapear durante os diferentes períodos ocorridos durante o ERE? Além disso, buscamos também refletir em conjunto como isso influenciou a formação docente nesse primeiro contato com a escola.

Caminhos trilhados

O Currículo Cultural se ancora em algumas das denominadas teorias pós-críticas de currículo (Silva, 1999) para afirmar a EF como espaço para vivência, leitura, análise, aprofundamento, ampliação e ressignificação de saberes alusivos à cultura corporal (Neira; Nunes, 2009; 2021; 2022), tanto para os alunos quanto para os professores. Dessa forma, a proposta se afasta de concepções tradicionais de EF que valorizam o desenvolvimento da aptidão física, controle motor ou domínio de técnicas esportivas. Ela também se afasta das perspectivas críticas da EF, pois não toma a crítica a partir de uma consciência de classe, como propõe a perspectiva crítico-superadora (Soares et al., 1992), tampouco como conscientização acerca dos interesses naturais dos sujeitos, alienados pelas formas dominantes de se-movimentar, como quer a perspectiva crítico-emancipatória (Kunz, 1994). O CC evidencia o contato com a cultura corporal como uma atitude crítica, a fim de produzir novos saberes, formas de pensar e dizer as noções cotidianas dos alunos acerca de si, das práticas corporais e seus praticantes. Pautado em Michel

Foucault, o CC toma a atitude crítica como vontade decisória e refletida de recusa aos mecanismos de regulação (social, moral, política), a fim de promover práticas de liberdade. Trata-se de uma atitude ética constantemente exercida pela problematização das relações saber/poder que incidem sobre o sujeito. A ética, para Foucault (2004), é assumida como o trabalho pelo qual o sujeito constitui a si mesmo mediante certas técnicas. O CC, em certa medida, visa promover algumas para o exercício de si sobre si (Nunes, 2018). Além disso, pode-se afirmar também que, por ter foco na problematização das formas de subjetivação dos indivíduos sociais, busca potencializar possíveis ferramentas de legitimação da heterogeneidade cultural e da singularidade dos indivíduos ao defender a validade dos conhecimentos dos alunos para a experiência de si vivida nas aulas (Nunes et al., 2021).

Os diferentes contextos nos quais o trabalho foi realizado proporcionaram formas diversificadas de atuar nos processos pedagógicos pautados no CC, como o que se deu com o mapeamento – foco deste texto. Neira e Nunes (2022) realçam a importância do mapeamento, pois eles têm papel essencial na seleção das atividades realizadas pelos docentes, a fim de promover experiências aos discentes que permitam se perceberem nos jogos de força que as práticas corporais produzem. Para tanto, a cartografia que o docente realiza de alguma forma permite a identificação das práticas corporais disponíveis aos alunos e alunas, seja no âmbito escolar, seja no universo cultural mais amplo, e dos saberes que acessam e produzem sobre determinadas manifestações sociais, que poderão compor o currículo. É ao conhecer o aluno e o universo em que ele se insere que surgem as práticas pedagógicas e as temáticas a serem trabalhadas.

Tendo em vista que no CC o ambiente de sala de aula (que não se restringe a uma quadra ou a uma sala em si) é um espaço que deve possibilitar aos alunos problematizar “o jogo de verdades aos quais foram submetidos, compreendendo como os processos de significação são estabelecidos, regulam e modelam as experiências de si e dos outros” (Nunes, 2016). Portanto, as formas de planejamento das aulas também se diferenciam de um modelo tradicional, permitindo que os alunos, assim como os professores, sejam agentes ativos de problematização e ressignificação da cultura corporal que estudam e em que estão inseridos.

Apesar de ganhar destaque no início do período letivo e de um novo tema de estudo no transcorrer dele, mapear deve ser uma ação regular do professor durante sua atividade pedagógica, já que também é o mapeamento que define a forma como as temáticas se desenvolvem, e pode surgir de diversas fontes, como a interação direta e verbal entre aluno e professor, a consideração do modo como a realidade sociocultural mais ampla dos alunos é representada, o contexto regional onde a escola se insere e a observação dos alunos fora de sala de aula, entre muitos outros aspectos.

Logo, formando-se como um processo contínuo de identificação e interpretação de elementos da cultura presentes no cotidiano escolar, o mapeamento deve estar aberto aos acontecimentos em aula, às interações entre os alunos, professores e conhecimentos abordados para a constante construção/criação/elaboração do plano (Nunes, 2018; Neira; Nunes, 2022).

As imprevisibilidades impostas pela pandemia, seja em relação ao material tecnológico de acesso, às questões relacionadas à saúde ou sobre as práticas pedagógicas, representaram novos desafios à rotina de todos nós; portanto, a escola não se ausentou disso. Se a elaboração do mapa é sempre uma ação inédita, na pandemia essa prática trouxe outras condições. Coube fazer acontecer o mapeamento de outro modo, tanto no tocante aos meios de sua realização quanto aos novos temas emergentes.

Descrição das vivências

Para a comparação proposta, considerou-se a organização das práticas pedagógicas em três temas diferentes, realizadas por três meios distintos, sendo em seu momento inicial exclusivamente a distância. Em um segundo momento, já no meio do ano de 2021, discutiu-se a volta parcial da escola presencial, seguindo inúmeras medidas sanitárias, com número reduzido de alunos e aulas e, em paralelo, seguiam-se as atividades assíncronas *online*. Finalmente, nos últimos meses de 2021, retomou-se o ensino presencial, possibilitando a estudantes e professores acompanhar uma nova dinâmica escolar. Aqui cabe destacar que essa “novidade” deu-se tanto para os bolsistas, que conheceram a escola e seus sujeitos *in locu*, como para os próprios alunos, pois a escola e a escolarização eram novidades para alguns que pouco tinham tido acesso a ela, quanto para os demais, que por muito tempo se ausentaram dela.

Durante o período em que o ERE se deu integralmente pelas TIC, o contato da professora e dos bolsistas com as crianças foi por meio da plataforma Google Meet para aulas síncronas em chamadas de vídeo semanais, em que foram disponibilizadas propostas de reflexão e experimentação envolvendo fotos, vídeos e perguntas associadas via Google Sala de Aula, para que os alunos realizassem como e quando pudessem. Além disso, ainda havia a possibilidade de os pais se comunicarem com a escola e/ou com a professora por meio do aplicativo de mensagens WhatsApp.

A flexibilidade na realização das atividades era necessária, tendo em vista que, sendo uma escola localizada em região periférica da cidade, um número relevante de famílias da comunidade enfrentava condições socioeconômicas difíceis, pois a grande maioria dos alunos não tinha fácil acesso a essas práticas, seja nas aulas síncronas ou nas propostas disponibilizadas. Os estudantes, em sua maior parte, não tinham outro dispositivo de acesso à internet que não fosse o aparelho celular dos responsáveis, o que dificultava significativamente um contato mais regular com os conteúdos disponibilizados.

No breve período presencial em que os bolsistas Pibid acompanharam presencialmente as ações, observaram-se aulas com um número bem maior de alunos presentes e uma rotina mais regular, além da maior variedade de espaços e materiais disponíveis. Sem depender dos recursos digitais, a escola e o ensino voltaram a ser acessíveis às crianças e à realidade das famílias.

Material analisado

Samba

A primeira ação do grupo ingressante no Pibid consistia em mapear sem empregar o ato, sem restringi-lo ao mero diagnóstico. Evitar essa forma de fazer foi inicialmente a questão a ser pensada, já que, devido aos meios que nos eram possíveis, a comunicação tendia para algo pouco fluido; se não bem refletida, essa situação poderia nos fazer cair em uma forma de mapear muito mais semelhante a “acessar conhecimentos prévios e desvelar verdades deles” ou “identificar o que falta para então ser preenchido na construção do meu sujeito desejado”, modos mais frequentes de se pensar o mapeamento na Educação Física do que propriamente um mapa que adote o conhecimento como, a partir de Foucault, um acontecimento que depende de regime de verdades e jogos de força para sua existência.

Considerando isso, foi então iniciado em março de 2021 o primeiro mapeamento, de forma remota, e levou ao desenvolvimento da temática do samba com os alunos. Para essa escolha, foram consideradas as construções da tematização anterior de danças urbanas, que mostraram o quão popular entre as crianças eram as danças do aplicativo de vídeos TikTok. Nessas práticas realizadas, notamos que várias referências sobre passos de dança e músicas eram relacionadas ao samba.

É válido comentar fatores socioespaciais relevantes, como a existência de uma escola de samba no bairro onde se localiza a escola e a participação na agremiação de familiares pertencentes à comunidade escolar. Decerto há presente na cultura corporal representações do samba na vida cotidiana dessas crianças, cabendo a discussão de quais eram as significações dadas e os discursos dispersados sobre o samba.

O contexto fez com que coletivamente tenhamos decidido nos comunicar com as crianças por meio de formulários *online*, como exemplificado na Figura 1; por ele foi possível construir os primeiros diálogos com relação a essa temática. Tomamos, como estratégia disparadora das provocações feitas às crianças, o envio de vídeos, nos quais alguns sambas eram tocados com instrumentos convencionais e, em outros, também improvisados. Diante desse desafio, rapidamente uma

panela e uma colher viraram tamborim ou até mesmo reco-reco feito com um ralador. A criatividade foi instrumento para a *artistagem* desses mapas. Também conversamos sobre o samba como dança, explorando a gestualidade do mestre-sala e da porta-bandeira, situação que permitiu vivenciarmos o sambar. Os estudantes enviaram novos vídeos de si dançando, pulando, resistindo. Como prática constante, a partir das trocas, seguimos mapeando e ampliando as práticas.

Os registros do nosso mapa se fizeram dentro de um grupo daquela turma no Google Sala de Aula, local pelo qual tanto os formulários com os disparadores eram enviados quanto os materiais produzidos pelas crianças eram compartilhados. O processo, que durou semanas, por fim representou-se em um portfólio que era aberto ao acesso dos responsáveis pelas crianças.



Figura 1: Formulários *online* utilizados para a tematização

Atletismo

O segundo processo de mapeamento também ocorreu em isolamento social; no entanto, já se discutia a retomada gradual das aulas presenciais devido ao avanço, mesmo que a passos lentos, do programa de vacinação. Iniciou-se em agosto de 2021 concomitantemente ao retorno das férias escolares e teve como tematização o atletismo. Com o mês de julho marcado pelos Jogos Olímpicos de Tóquio e agosto pelas Paraolimpíadas, os alunos retornaram às aulas muito envolvidos com esportes olímpicos. Logo nas conversas iniciais sobre a temática entre a professora, os participantes do Pibid e as crianças, foi possível notar uma identificação de várias delas com as diferentes formas de corrida, seja pela prática própria, atividade de familiares ou simples interesse.

Ademais, com o progresso do mapeamento nas aulas e as discussões de planejamento do Pibid, surgiu também um fator regional relevante e de imenso potencial: a existência de um centro de treinamento de atletismo profissional na cidade. Ao considerar todos esses fatores, o atletismo foi listado e explorado como temática das aulas para o início do segundo semestre.

Esse período ficou marcado pela melhora dos quadros de infecção e internação da pandemia. Com isso, a estrutura das aulas sofreu alterações devido à flexibilização das medidas sanitárias vigentes. Dessa maneira, as atividades se deram de forma híbrida, com as aulas *online* passando a acompanhar algumas dinâmicas presenciais.

O retorno das crianças à escola inicialmente foi reduzido, com um menor número de crianças por sala e horários agendados de revezamento, e o mapeamento foi se desenvolvendo a partir dessas novas configurações, que geraram outras possibilidades de aula. Dependente das interações entre os sujeitos, o mapeamento foi significativamente impactado pela ampliação dessas relações, já que agora, apesar das limitações, estávamos presencialmente na escola e com isso era possível uma comunicação mais rápida e, principalmente, para além do virtual, da distância, do assíncrono.

Ressaltamos a importância do olhar atento que permite ver, em todos/as nós, o que até então não era possível, como o sentimento de dúvida que todos/as tinham em como seria essa retomada, a estranheza do uso das máscaras e do distanciamento, a angústia da possibilidade de contaminação, agora exponencialmente maior, e, em contrapartida, a alegria na percepção de alguma melhora na situação de saúde pública, em podermos nos ver novamente e estar com as crianças.

Nessa mistura de sentimentos, deu-se o retorno de muitos estudantes que não tinham condições de interagir e participar das propostas *online*, aumentando nossas interações. Além disso, também voltamos a ter a disponibilidade de usar os ambientes da escola em conjunto com os virtuais, o que trouxe ao mapeamento uma condição de fluxo, de trocas.

Entretanto, justamente porque se tratava de um modelo de transição, ainda havia algumas limitações, principalmente ao considerar que, apesar das relações entre a professora, os bolsistas e os estudantes terem se restabelecido em formas presenciais, as relações entre os alunos ainda eram limitadas, em razão do esquema de rodízio desenvolvido. As aulas presenciais, nesse período, contavam com somente dois a oito alunos, que geralmente eram os mesmos, criando um contexto que restringia trocas entre as crianças e diversas vivências coletivas.

Diante desse cenário, ainda com dificuldades, mas com ampliação das relações, o atletismo foi tematizado a partir das corridas e suas diversas possibilidades, como a corrida durante uma brincadeira e como era presente na prática dos familiares, vinculada ao caráter de exercício físico e saúde e principalmente as corridas que as crianças viram na TV durante os jogos olímpicos e paraolímpicos.

Com o passar das semanas de trabalho, as discussões e atividades se aprofundaram ao destacar as corridas das pessoas com deficiência, muito porque simultaneamente aconteciam as provas de atletismo nas paraolimpíadas e as nossas discussões fizeram com que as crianças olhassem mais para o evento. Além disso, a presença de pessoas com deficiência na escola motivou nossas conversas.

A escola, que destoa do estereótipo de escola pública precária, tem algumas cadeiras de rodas, o que fez com que os alunos pudessem experienciar as corridas por essa possibilidade e vivenciaram o modo como as corridas de pessoas com deficiência visual ocorrem mediante a parceria com atleta-guia, seja por dinâmicas remotas, nas quais as crianças orientavam o deslocamento de algum familiar em casa, ou presenciais. Sem dúvida, o mapeamento constante do território permitiu que as vivências realizadas mobilizassem experiências de si abertas a novos afetos (Nunes et al., 2021), tanto pelos alunos das turmas como pelos bolsistas e a preceptora. O que se promoveu se distanciou muito das costumeiras ações em que os alunos "sem deficiências" vivenciam práticas para sentir o que os deficientes sentem. Pelo contrário: como a vivência é sempre algo anterior à razão e própria de cada sujeito, as situações didáticas demonstraram como o corpo se torna objeto dos manejos e dos modos com que cada um atua sobre si mesmo quando tomado por uma experiência estética (Foucault, 2004), sempre inédita e pautada nas formas de regulação da cultura corporal paraolímpica.

Cartas e figurinhas

Já num momento de retorno presencial completo, o terceiro processo de mapeamento a ser considerado originou-se em fevereiro de 2022 e elencou os jogos de cartas e figurinhas como temática a ser desenvolvida. A identificação dessas práticas como elemento presente na vida das crianças se deu de maneira mais informal, pela observação das crianças em seus momentos fora de aula, como recreio, almoço e/ou nas trocas de aulas. Apesar de a professora ter realizado rodas de conversa para conhecer os alunos e as práticas presentes no cotidiano, notou-se que muitas atividades não eram mencionadas nesses momentos – dentre elas, o ato de colecionar e brincar com cartas e figurinhas. Diferentemente dos processos de mapeamento anteriores, esse contou exclusivamente com o modelo de ensino presencial e possibilitou a identificação de práticas para além do ambiente de sala de aula mais formalizado. O "estar na escola" permitiu que a professora compreendesse e interagisse com os alunos de forma mais ampla e diversificada.

Nesse contexto, a temática das cartas e figurinhas se desenvolveu inicialmente pelos primeiros contatos e pelas experimentações de diferentes formas de brincar com esses elementos. Com essas vivências, houve a percepção de que havia diferentes tipos de cartinhas, com funções e contextos diferentes, além de elementos característicos, como níveis de poder, funcionalidades de ataque e defesa, imagens que remetem a seres mitológicos e fictícios etc. Com essas observações, cada aluno pôde desenvolver suas próprias cartinhas e figurinhas, baseando-se nessas diversas possibilidades e formas, e, a partir dessa experiência de criação e jogo, ressignificar a forma de ler essa prática corporal.

Com as figurinhas e cartas prontas, produziu-se um *fanzine*, uma espécie de revista com informações sobre as confecções e as diferentes formas descobertas de jogar e brincar.



Figura 2: Imagem das cartinhas e *fanzines* criados

Ademais, realizou-se uma oficina em parceria com outras turmas de crianças menores para compartilhar os materiais produzidos e brincar com o que foi criado.

Modelo de ensino remoto

Inicialmente, reforça-se que as necessidades sanitárias impostas pela pandemia foram fatores de enorme impacto nos modelos educacionais, já que, com a necessidade de isolamento social e o afastamento da escola, a EF teve que ser repensada nesse contexto. Para isso, tivemos que atentar aos pressupostos epistemológicos e pedagógicos que sustentam o CC, tendo em vista que o contexto e as possibilidades de acesso, tanto físico quanto virtual, modificaram-se radicalmente, assim como as relações entre os indivíduos na escola. Dessa forma, mesmo as práticas pedagógicas sofrendo diversas modificações nas suas formas de pensar e de se aplicar, mantém-se o compromisso com a luta por uma educação democrática e a formação de sujeitos solidários, aqueles que se unem em ações pontuais contra os excessos de governo e regulação das práticas sociais (Nunes; Rubio, 2008; Nunes, 2018; Neira; Nunes, 2022).

Como exposto anteriormente, as relações entre os integrantes do Pibid e as crianças mudaram, foram reinventadas nos momentos de isolamento físico, mas não se transformaram em isolamentos de ideias. Mesmo com as dificuldades, até então impensadas, coube a todos e todas nós pensar para não significar essa experiência de forma fatalista e desoladora.

Dentre essas dificuldades, é preciso considerar o enorme contingente de alunos que não tinha possibilidade de acesso às aulas ou materiais disponibilizados pela escola, seja por falta de recursos tecnológicos, por falta de adequado espaço de estudos ou pela vulnerabilidade causada pela situação de crise, entre outros fatores. Em seguida, destacam-se os alunos que realizavam, mesmo que parcialmente, os materiais disponibilizados pela professora via Google Sala de Aula, mas que não conseguiram comparecer às aulas síncronas por videochamada. Apesar de o compartilhamento de vídeos e fotos ter ajudado na identificação e no conhecimento de nós diante dos alunos, a comunicação acabava sendo distante.

Por fim, ressaltam-se os alunos que conseguiam estar presentes nas aulas síncronas semanais conosco, que representavam menos de 20% do total. Ainda que tivessem a possibilidade de um diálogo mais direto com a professora, esses encontros eram semanais e breves, com cerca de 30 minutos de duração; mesmo com tempo tão curto, a concentração das crianças era sempre uma complicação. Ademais, as atividades de interação entre os alunos eram muito dificultadas pelo modelo, o que reduziu as trocas entre alunos e fez a escola menos acolhedora para todos.

O mapeamento como encaminhamento didático-metodológico do CC, que possibilita a tematização de um prática corporal e a, partir dela, as inúmeras discussões com potencial de problematizar os significados a essas práticas atribuídos socialmente, parte do diálogo, do olhar, da intencionalidade comprometida com a docência e no contexto adverso que tínhamos, ressaltamos que muito do que foi feito se deu pelo engajamento da professora à comunidade escolar, atuando junto às famílias, possibilitando a comunicação da forma que foi possível, e a equipe profissional unida, que deu forças ao trabalho, além do estudo em andamento, que já mapeava os aspectos regionais da escola.

É essencial destacar também o papel das tecnologias digitais nesse cenário. O mapeamento e os demais encaminhamentos do CC no período de isolamento físico ficaram dependentes de vias *online* para funcionar. Mesmo que enaltecendo que tais meios possibilitaram a comunicação diante de circunstâncias emergenciais, a falta de recursos também limitou o acesso à educação para aqueles em vulnerabilidade de condições materiais e socioeconômicas. Assim, a determinação das temáticas e das formas de desenvolvimento das propostas restringiu-se a uma parcela limitada de alunos, e isso por si só foi um dos pontos que representam o período histórico vivido.

No entanto, o potencial transgressor do CC possibilitou fugir da atitude fatalista, que tende à conformidade das dificuldades da pandemia, possibilitou a mobilização por uma educação democrática mesmo perante o caos. Assim acreditamos e dizemos que, ao menos, tentamos.

Modelo de ensino presencial

A partir da flexibilização das medidas sanitárias e a volta completa do ensino presencial, percebe-se como o contexto influencia a realização de um currículo centrado na cultura, mas a ideia aqui é ressaltar que não depende exclusivamente do modelo presencial para sua viabilização, por mais que o que tenhamos vivenciado apresentasse uma realidade completamente nova.

O mapeamento depende da comunicação na relação entre aquelas pessoas envolvidas no processo pedagógico; portanto, é possível dizer que a retomada presencial oportunizou a ampliação dessa discussão, já que alunos e alunas, até então silenciados pela dificuldade de acesso às aulas, agora representavam novas vozes, novas ideias, novas provocações, não sendo isso uma representação de um “melhor” mapeamento, mas, sim, de outro, de uma democratização do acesso.

A escola em funcionamento presencial distancia-se do que até então vinha sendo feito dentro das possibilidades de ensino emergencial, desde a carga horária mais ampla, possibilidade de socialização diversa, múltiplos recursos e ferramentas de ensino, acessibilidade, até o apoio alimentar que uma escola integral oferece por meio das refeições feitas ali. Não podemos deixar de considerar todos esses pontos que colaboraram positivamente com nosso trabalho presencial.

Além do mais, o retorno também trouxe consigo, na particularidade de cada um e cada uma, questões no âmbito do afeto, seja a alegria de rever os amigos, o alívio de um princípio de melhora da situação pandêmica ou a angústia do que poderia acontecer com o aumento da exposição a outras pessoas. Tudo entra no mapeamento, tudo compõe as linhas do território a se habitar e tudo compõe nosso trabalho; acompanhar as crianças para além de pequenas telas em uma videochamada traz consigo uma ampliação das possibilidades de comunicação, agora não só falado e muito menos só no período de aula, mas intensamente vivido, percebido. Um exemplo disso é que a professora se responsabilizava, além das aulas, por acompanhar os alunos em momentos de intervalo e refeições. A temática elencada e desenvolvida nesse contexto presencial foi fruto dessa ampliação do contato entre a professora e seus alunos, já que foi a partir da observação das crianças no intervalo das aulas que foi mapeada a prática de colecionar e brincar com cartas e figurinhas.

A experiência do Pibid frente aos desafios à educação pública impostos pelo período pandêmico contribuiu para reafirmar a importância da escola capaz de criar um currículo comprometido com a valorização da vida e da diferença no contexto do seu território, arte só possível pela ação de professores comprometidos com a diferença.

Referências

- ALVES, F. C.; MARTINS, E. S.; LEITE, M. C. da S. R. O Pibid e a aprendizagem do fazer docente em tempos de pandemia. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, v. 16, nº esp. 3, p. 1.586–1.603, 2021. DOI: 10.21723/riaee.v16iesp.3.15299. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15299>. Acesso em: 15 maio 2023.
- APPLE, M. W. *Política cultural e educação*. Trad. José do Amaral Ferreira. São Paulo: Cortez, 2000.
- APPLE, M. W. Fazendo o trabalho de Deus: ensino domiciliar e trabalho de gênero. In: APPLE, M. W.; BALL, S. J.; GANDIN, L. A. (org.). *Sociologia da Educação: análise internacional*. Trad. Cristina Monteiro. Porto Alegre: Penso, 2013. p. 166-176.
- BRASIL. *Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016*. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal e dá outras providências. Brasília, 2016. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc95.htm.
- DWECK, E.; TEIXEIRA, R. A. *A política fiscal do governo Dilma e a crise*. 2017.
- CENTRO REGIONAL DE ESTUDOS PARA O DESENVOLVIMENTO DA SOCIEDADE DA INFORMAÇÃO (CETIC). *Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nos domicílios brasileiros*: Pesquisa TIC Domicílios. 2019. Disponível em: <http://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2019/domicilios/>.
- FOUCAULT, Michel. A ética do cuidado de si como prática da liberdade. In: FOUCAULT, Michel. *Ditos e escritos V: ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 258-280.
- HALL, Stuart. *Representation: cultural representation and signifying practices*. Londres: Sage; The Open University, 1997.
- KUNZ, E. *Transformações didático-pedagógicas do esporte*. Ijuí: Ed. Unijuí, 1994.
- LIMA, I. G. de; HYPOLITO, A. M. A expansão do neoconservadorismo na Educação brasileira. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 45, e190901, 2019.

MANFRÉ, A. H. O conceito de competências socioemocionais nas reformas educacionais brasileiras. *Série-Estudos*, Campo Grande, v. 26, p. 267-288, maio/ago. 2021.

NEIRA, M. G.; GRAMORELLI, L. Embates em torno do conceito de cultura corporal: gênese e transformações. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 20, nº 2, p. 321-332, abr./jun. 2017.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Educação Física, currículo e cultura*. São Paulo: Phorte, 2009.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. O mapeamento no currículo cultural da Educação Física: cartografia e vadiagem. *Educação e Filosofia*, v. 36, nº 78, p. 1.449-1.479, 2022.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. Os desafios da Educação Física em tempos de ataques à educação. *Revista Conexões*, v. 19, p. e021026, 2021.

NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. *Pedagogia da Cultura Corporal: crítica e alternativas*. São Paulo: Phorte, 2006.

NUNES, M. L. F. Educação Física na área de códigos e linguagens. In: NEIRA, M. G.; NUNES, M. L. F. (org.). *Educação Física cultural: escritas sobre a prática*. Curitiba: CRV, 2016.

NUNES, M. L. F. Planejando a viagem ao desconhecido: o plano de ensino e o currículo cultural de Educação Física. In: FERNANDES, C. (org.). *Ensino Fundamental – planejamento e prática pedagógica*. Curitiba: Appris, 2018. p. 77-115.

NUNES, M. L. F. et al. As noções de experiência e vivência no currículo cultural de Educação Física: ressonâncias nietzschianas e foucaultianas. *Pró-Posições*, Campinas, v. 32, p. e20190047, 2021.

NUNES, M. L. F.; RUBIO, K. O(s) currículo(s) da Educação Física e a constituição da identidade de seus sujeitos. *Currículo sem Fronteiras*, v. 8, nº 2, p. 55-77, jul./dez., 2008.

SOARES, C. L. et al. *Metodologia do ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

Publicado em 17 de setembro de 2024

Como citar este artigo (ABNT)

NUNES, Mário Luiz Ferrari; PATUTTI, Caio; MARIUZZO, Maria Clara; BISSE, Jaqueline de Meira. Mapeamento nas aulas de Educação Física em situações adversas: do ensino remoto ao retorno presencial. *Revista Educação Pública*, Rio de Janeiro, v. 24, nº 34, 17 de setembro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/34/mapeamento-nas-aulas-de-educacao-fisica-em-situacoes-adversas-do-ensino-remoto-ao-retorno-presencial>



Creative Commons - Atribuição-NãoComercial 4.0 Internacional (CC BY-NC 4.0)

Novidades por e-mail

Para receber nossas atualizações semanais, basta você se inscrever em nosso

[mailing](#)

O que achou deste artigo?



1 Comentário sobre este artigo

[Deixe seu comentário](#)

Ordenar [Data: mais recentes](#) [Data: mais antigos](#) [Classificação: mais curtidos](#) [Classificação: menos curtidos](#)

 Professor Walter • 3 dias atrás

Excelente artigo! Estou utilizando como referência em vários projetos e nas minhas aulas na escola. O conteúdo é muito bem estruturado e claro, o que facilita bastante o aprendizado dos meus alunos. A abordagem dos temas é completa e atual, o que tem contribuído de forma significativa para o desenvolvimento dos nossos estudos. Com certeza continuarei usando este material como apoio nas minhas aulas. Parabéns pelo trabalho!



Este artigo e os seus comentários não refletem necessariamente a opinião da revista Educação Pública ou da Fundação Cecierj.

Best Game of the Year

Best Game of the Year

Best Game of the Year

Best Game of the Year