

Inquietudes de um professor de Educação Física em tempos pandêmicos: o que compreendia e não tematizava, o que não consigo compreender e o que começo a saber

RESUMO

Imbuído pelos impactos da covid-19 na trajetória docente define-se como objetivo analisar as principais aprendizagens na Educação Física escolar na perspectiva de um professor do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal Ceará, *Campus* Baturité, no período pandêmico entre 2020 e 2021. Para tanto, foram organizadas três categorias analíticas, a primeiro foi, “o que compreendia e não tematizava nas aulas de Educação Física”, o ensino remoto exigiu mudanças e algumas poderiam ser implementadas antes, um fato foram as redes de colaboração. A segundo foi “o que não consigo compreender para o trabalho docente”, tratou da criminalização docente que partia de vários âmbitos e pouco se observou de reconhecimento aos docentes. O terceiro foi “o que começo a saber sobre a prática pedagógica em Educação Física” que organizou elementos que surgiram na pandemia e podem ser incorporados na Educação Física. O principal contributo foi a Unidade Temática do Corpo Consciente.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino remoto; Prática pedagógica; Experiência docente

Raphaell Moreira Martins

Doutor em Desenvolvimento Humano e Tecnologias pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará *campus* Baturité, Brasil
raphaell.martins@ifce.edu.br
 <https://orcid.org/0000-0001-6988-7795>

An uneasy ness of a Physical Education teacher in pandemic times: what I understood and did not thematize, what I cannot understand and what I begin to know

ABSTRACT

Imbued by the impacts of covid-19 the objective defined by the teacher's trajectory is to analyse the main ways of learning at the academical Physical Education in the perspective of a teacher at a Integrated High School of the Instituto Federal Ceará, Campus Baturité, in the pandemic period between 2020 and 2021. Therefore, have been organized three analytic categories, first, "what comprehended and didn't thematized in the Physical Education classes", the distance learning demanded changes and some of them could have been implemented before, one of these facts were the collaboration networks. The second, "what I cannot compreend for the teacher's work", whereupon treated about the teacher's criminalization that departed from various ambits and little have been observed about the reconnaissance to the teachers. The third, "what I start to know about the pedagogical practice in Physical Education" which organized elements that emerged in the pandemics and can be incorporated in the Physical Education. The main contributor was the Thematic Unity of Concious Body.

KEYWORDS: Distance learning; Pedagogical practice; Teacher's experience

Una inquietud de un profesor de Educación Física en tiempos de pandemia: lo que entendí y no tematizó, lo que no puedo entender y lo que empiezo a saber

RESUMEN

Los impactos generados por el Covid-19 en la trayectoria docente, exige una búsqueda por analizar algunos puntos entre los principales aprendizajes en Educación Física escolar. Lo haremos desde la perspectiva de un docente integrado de secundaria del Instituto Federal Ceará, Campus Baturité, en el período entre 2020 y 2021. Para ello, se organizaron tres categorías analíticas, la primera fue, "lo que entendía y no tematizaba en las clases de educación física", la enseñanza remota requería cambios y algunos podían implementarse antes, un hecho eran las redes de colaboración. El segundo fue "lo que no puedo entender por el trabajo docente", versó sobre la criminalización docente que partió de diversas áreas y poco se observó de reconocimiento a los docentes. El tercero fue "lo que empiezo a saber sobre la práctica pedagógica en Educación Física" que organizó elementos que surgieron en la pandemia y pueden ser incorporados a la Educación Física. La principal contribución fue la Unidad Temática del Cuerpo Consciente.

PALABRAS-CLAVE: Enseñanza remota; Práctica pedagógica; Experiencia docente

INTRODUÇÃO

A produção de um texto que versa sobre a trajetória docente por meio das aprendizagens, reflexões, sensações, métodos de trabalhos e particularmente os receios oriundos do período pandêmico por Covid-19, precisa, antes de tudo, iniciar se afirmando que não vai tratar dessa jornada docente que se relaciona entre o singular e plural da vida profissional das professoras e dos professores de Educação Física, de forma romântica e buscar “adoçar” as grandes dores que esse período proporcionou e por algum período entre o ano de 2021 e 2022 vai continuar perturbando grande parcela da classe docente.

Por estarmos vivendo na tessitura deste texto no entre-lugar (BHABA, 2001) do final do ensino remoto para muitas realidades das redes de ensino e o retorno para o ensino presencial com o compromisso político-pedagógico de não espelhar tudo como era antes, pois se vamos falar sobre aprendizagens, o primeiro ensinamento foi que não somos mais os mesmos. Sendo assim, a escola também não pode voltar a ser a mesma, e principalmente, no caso deste texto, a Educação Física escolar não pode ser a mesma.

Por isso, o lugar de construção desse trabalho poderia ser classificado no campo dos relatos de experiências, poderia transitar pelo contexto das histórias de vida e narrativas autobiográficas, entre outras estratégias de criação analítica. No entanto, a melhor concepção para o que vamos abordar foi a de uma análise avaliativa de conjuntura, tendo em vista que na trajetória docente a reflexão da prática pedagógica deveria ser um exercício clássico na carreira profissional, mas nem sempre se observa essa postura.

Após essa abertura, apresentamos a intenção deste manuscrito que foi analisar as principais aprendizagens na área de Educação Física escolar na perspectiva de um professor de um curso técnico, nível médio - modalidade integrada - do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará (IFCE), *Campus* Baturité, no período pandêmico entre 2020 e 2021.

Para tanto, a estratégia de trabalho adotada para guiar uma linha de raciocínio factível em traduzir o que identificamos como aprendizagens relevantes do período pandêmico, se apropria da experiência da vivência docente com o diálogo intenso com o meio acadêmico acerca dos principais fenômenos que a pandemia por Covid-19 repercutiu para a vida e para o trabalho docente na Educação Física escolar. Neste mote, apostamos nossas inquietações em três grandes categorias, que serão arroladas a seguir: 1 – O que compreendia e não tematizava nas aulas de Educação Física; 2 – O que não consigo compreender para o trabalho docente; 3 – O que começo a saber sobre a prática pedagógica em Educação Física.

Destacamos que, por rigorosidade metodológica as categorias levantadas não são dissonantes de uma categoria perante a outra, na melhor interpretação, o contexto foi o mesmo, ou seja, o ensino remoto em tempos pandêmicos, a tomada de posição afirmativa sobre este fenômeno foi que ocasionou três comportamentos distintos, que vai do que foi acolhido como algo necessário para a prática pedagógica, para aquilo que deve ser recusado, pois não contempla uma postura político pedagógica na qual temos nos aproximado no presente momento para as aulas de Educação Física. Com base no exposto, descreveremos a experiência que foi e vem sendo realizada nas aulas de Educação Física no IFCE *Campus* Baturité.

CONTEXTUALIZANDO O ENSINO REMOTO NO IFCE *CAMPUS* BATURITÉ

Se existe algo consensual em muito do que o meio acadêmico produziu sobre a docência no ensino remoto foi a confirmação de que a desigualdade social carnívora no Brasil se refletia tanto na proposta de ensino remoto adotada pelas redes de ensino, como nas organizações do trabalho pedagógico pelas professoras e pelos professores de Educação Física, e especialmente, no acesso ao conhecimento pelas alunas e pelos alunos que ficaram refém da barreira digital que habitava em nosso país, muito antes do período pandêmico, mas com a pandemia, houve a aceleração da crise econômica que afeta mais forte as classes populares.

Para Moreira, Martins e Rocha (2020) a Covid-19 no Brasil teve um dano muito maior pelo contorno político em todas as dimensões que envolviam as medidas de enfrentamento do vírus e a crescente crise econômica que aprofundou a desigualdade social no período pandêmico, levando uma parcela significativa da população brasileira para a situação de calamidade que se desdobraria na conduta de acessar o ensino remoto.

Com base neste olhar conjuntural o IFCE foi uma das últimas redes de ensino do estado do Ceará a iniciar o ensino remoto. Essa espera não foi para as professoras e os professores ficarem desocupados em casa, como declarado por boa parte da mídia, grupos organizados da classe política e da sociedade civil de viés conservador, alinhados ao pensamento do atual Presidente da República, Jair Bolsonaro (Partido Liberal) que tentavam diminuir os impactos da Covid-19 a todo custo.

Pelo contrário, como afirma Martins (2021) praticamente, a classe docente não deixou de trabalhar um único dia sequer desde que a pandemia iniciou. O que ocorreu efetivamente foi um aumento desproporcional da carga de trabalho (planejamento, reuniões, orientações, entre outros) e mais do que nunca, uma demonstração de bravura das professoras e dos professores de Educação Física em assumir um compromisso com o acesso ao conhecimento da forma que fosse possível e com os recursos que possuíam.

Esse fato precisa de visibilidade tendo em vista que o pacote de *internet* era por conta da(o) docente, a energia elétrica das residências aumentou significativamente pelo tempo dedicado ao trabalho remoto, os aparelhos celulares se tornaram quase que exclusivamente para uso profissional. Em residências no qual as professoras e os professores só utilizavam um aparelho e este era compartilhado com a família, a situação ficava extremamente comprometedor. Fora tantos outros pontos que poderiam ser levantados, por exemplo, no momento da aula síncrona, o local teria que se transformar em um silêncio profissional para garantir a transmissão, isso era muito complexo em algumas realidades.

No caso do IFCE, os primeiros meses foram de formação continuada, planejamento de como conduzir o ensino remoto em uma instituição verticalizada da Educação Básica até a Pós-graduação. Foram realizadas pesquisas socioeconômicas da realidade dos docentes e discentes, como também, a produção de cursos de curta duração para toda a comunidade com o desejo de promover uma educação situada e acomodada para o período pandêmico.

Em termos cronológico, o IFCE *Campus* Baturité iniciou o ensino remoto em junho de 2020, com as turmas do curso técnico em comércio, nível médio - modalidade integrada. Por ocorrer já no final do semestre, algumas estratégias adotadas por outras redes de ensino, também foram espelhadas no IFCE, tais como: A utilização da plataforma do *Google Sala de Aula* como ambiente virtual de aprendizagem; O aplicativo do *Google Meet* como espaço para encontros síncronos; A continuidade do sistema Q-Acadêmico para registro das frequências, conteúdo das aulas, práticas avaliativas e os referidos conceitos destas avaliação; Produção de uma instrução

normativa que balizava as regras do que se estava propondo como ensino remoto, pontuando claramente o que competia a classe docente e o que competia a classe discente.

Todavia, um aspecto que precisa ser assinalado neste trabalho são as alunas e os alunos do IFCE, *Campus* Baturité do Ensino Médio Integrado, desde que o ensino remoto iniciou no *campus*, a participação e o compromisso da turma foi admirável, totalmente diferente da realidade de muitas redes de ensino, principalmente no tocante a participação em aulas síncronas e entrega das atividades de aprendizagens¹.

Porém, a desigualdade social, também estava inserida em nossa realidade, em uma turma com 35 alunas e alunos por exemplo, a situação era a seguinte, cerca de 20 discentes conseguiram ter acesso e frequência as aulas síncronas, em torno de cinco alunas e alunos, tinham dificuldade de acesso à *internet*, e uma base de 10 estudantes, não tinham acesso algum ao ensino remoto, por várias barreiras que a desigualdade estava expressando, seja de ordem tecnológica, por vulnerabilidade social ou pela própria dinâmica familiar que foi se degradando com a severidade da pandemia, com contornos mais delicados para as alunas, que assumiram funções que são marcadas pelo gênero, tais como, cuidar de parentes, a limpeza da moradia e preparação das alimentações.

Último aspecto a ser descrito neste tópico foi as iniciativas tardias mais necessárias do IFCE em reparar essa situação de vulnerabilidade, na condição tecnológica foi entregue tabletes e *chips* com conexão à *internet* para uma parcela pequena de alunas e alunos mais necessitados. Posteriormente foi avaliado que essa estratégia não era suficiente para participar das aulas síncronas, dado a quantidade de dados que esse tipo de acesso exige. Todavia, consideramos uma medida importante, como também, foi oportunizado mutirões para envio de cestas básicas para as alunas e os alunos, para contribuir na segurança alimentar. O IFCE já possuía uma rede de assistência estudantil consolidada, e as iniciativas dos profissionais de psicologia e da assistência social em atender a classe docente e discente foi outra estratégia valorativa no período do ensino remoto.

O QUE COMPREENDIA E NÃO TEMATIZAVA NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Para esse tópico a primeira reflexão que deve pairar no imaginário de quem está na condição de leitora ou leitor deste manuscrito, deve ser o que um professor ou professora de Educação Física já compreendia como algo vultoso na prática pedagógica, e por quais razões já não implementava em sua caminhada docente? Outra análise permissiva neste mote seria a de examinar o fatídico entendimento no qual foi preciso uma pandemia, e conseqüente, um movimento forçado de ensino remoto emergencial, para um professor ou professora acolher questões que já assimilava como valorosas na prática pedagógica.

Todas essas questões e tantas outras que poderiam ser provocadas por meio da chamada deste tópico, só podem ser estabelecidas por quem não conhece efetivamente o ambiente escolar das instituições de ensino públicas brasileiras e sua dinâmica social, mesmo se tratando de uma realidade diferenciada, como a do IFCE. As instituições de ensino não acompanham as mudanças que estão em nosso corpo consciente (FREIRE, 2013), por isso, algumas mudanças são promovidas por meio de experiências (LARROSA, 2002) e momentos charneiras (JOSSO, 2006), que nos movem de uma zona habitual. Justamente deste movimento excepcional que a pandemia emergiu foi o lugar que este tópico traçou a sua proposição.

¹ Em matéria jornalística do portal Exame do dia 31/05/2021 foi tratado da precarização do ensino remoto e da grande evasão discente. <https://exame.com/bussola/ acesso-precario-a-ensino-remoto-e-evasao-sequelas-da-pandemia-na-educacao/> acessado em: 09/11/2021.

Sendo assim, após mais de um ano de ensino remoto na área de Educação Física, nos parece salutar indicar pelo menos cinco fenômenos que devem ser mantidos após o período mais severo da pandemia. O primeiro seria a manutenção e o fortalecimento das redes de colaboração docente na área de Educação Física. No início da pandemia, surgiram vários grupos em redes sociais com o intuito de partilhar diversos materiais pedagógicos que pudessem auxiliar no acesso tematizado da Educação Física.

Neste primeiro momento, as professoras e os professores estavam praticamente transferindo materiais de forma direta entre si, sem contar as atitudes controversas de venda de planos de aulas e materiais didáticos nas redes sociais. Mas com o passar da pandemia, essas redes foram se qualificando, tanto de forma autônoma de grupos formados por docentes de várias partes do Brasil, como também, as redes de ensino de forma oficial, organizaram formações continuadas para qualificar o ensino remoto. Destacamos os grupos de docentes que conseguiram efetivamente construir unidades didáticas em que o saber-parceiro e o trabalho colaborativo eram autenticamente acolhidos.

No entanto, esses grupos de professores e professoras já existiam antes da pandemia, igualmente o fato das redes sociais que também já existiam. O que a pandemia garantiu foi uma ampliação e participação de mais docentes de diferentes etapas da carreira profissional (HUBERMAM, 1995) neste tipo de compartilhamento e produção de material didático.

Para Silva e Martins (2020) essa colaboração entre pares tornou possível vencer os medos e superar desafios apresentados pelo ensino remoto. A prática colaborativa, em “conversar” com os demais colegas profissionais da área de Educação Física, partilhando as dificuldades e potencialidade, tornou-se uma prática que em muito contribuiu para os processos de reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, que potencializou um ganho muito maior do que a resolução das demandas diretas do ensino remoto.

Acreditamos que esse procedimento de buscar relações autênticas e de parceria no desejo de promover uma prática pedagógica qualitativamente superior deve ser mantida e cada vez mais aperfeiçoada. Principalmente com a derrubada do tabu do trabalho presencial, podemos construir trabalhos por meio de reuniões virtuais, e produzir experimentações dos materiais didáticos em diferentes partes do país, além continuar esse diálogo por meio das plataformas digitais.

Esse suporte das plataformas digitais nos leva ao segundo fenômeno em que defendemos como algo que já se possuía uma compreensão e não era devidamente implementado que foi a inclusão nas aulas de Educação Física das plataformas digitais. Principalmente pela especificidade orgânica da Educação Física (BETTI, 1994), a utilização das telas não fazia parte do radar de vários docentes do nosso país.

Vários dos ambientes virtuais de aprendizagens já tinham sido elaborados antes da pandemia, muitos já estavam sendo utilizados nas experiências de formação profissional por meio da Educação a Distância. Mas não estamos falando somente dos Ambientes Virtuais de Aprendizagens, o *WhatsApp* também foi bastante explorado no ensino remoto. Antes da pandemia, essa rede social era pouco utilizada para fins educacionais, até pelo fato de que sua origem não foi para esse princípio.

No entanto, o que se observou como estratégias mais comuns observadas em todo o país foi o ensino emergencial remoto organizado por meio de grupos de *WhatsApp* que teve muitas funções no ensino remoto, tais como, repositório de atividades, orientação dos trabalhos tutorados, informações administrativas da escola, espaço para partilha de dúvidas dos pais e alunos, e essencialmente, envio de material de apoio, que em sua grande parcela era formalizada por gravações de áudios e encaminhamentos de vídeos do *YouTube* (MOREIRA; MARTINS; ROCHA, 2020).

Dessa forma, compreendemos que essas plataformas digitais já estavam disponíveis, principalmente as que possuem livre acesso e não precisam de pagamento de assinaturas e licenças. Mas somente no ensino remoto a sua utilização foi oportunizada ou assumida como possibilidade de garantir uma interatividade possível na tematização do conhecimento dos objetos de conhecimento da Educação Física.

No entanto, estamos encaminhando a ideia da continuidade da utilização dessas plataformas digitais interativas por meio da noção de dispositivos pedagógicos (LARROSA, 1994), tendo em vista que só fará sentido a manutenção da utilização da tecnologia educacional, se esse dispositivo apresentar algum tipo de aprendizado específico e que sem o suporte das plataformas digitais não seria possível acessar aquela expectativa de aprendizagem para o objeto de conhecimento tematizado.

Sendo assim, muito do que se aprendeu no manuseio e tratamento das aulas por meio destas plataformas digitais podem e devem ser utilizados, desde que respondam essa condição: promoverá um aprendizado mais qualificado sobre determinado objeto de conhecimento da Educação Física com a utilização deste recurso tecnológico? Se a resposta for positiva, devemos incluir este dispositivo pedagógico na tematização do objeto de conhecimento. Se a resposta não for satisfatória, não precisa ficar utilizando as plataformas digitais, até para não ficar preso a parafernália tecnológica que foi útil no ensino remoto, mas trouxe vários efeitos colaterais, tanto para a saúde do docente como para a saúde do discente.

O terceiro fenômeno seria a efetiva garantia da autonomia curricular (MACEDO, 2013) das estudantes e dos estudantes na construção dos saberes curriculares da Educação Física. Várias professoras e vários professores já realizavam este movimento de planejar com as alunas e os alunos o seu percurso curricular. No entanto, o que a pandemia trouxe como algo realmente impactante foi que a realidade, o cotidiano, a comunidade, sua ancestralidade, seus desejos, seus medos, sua estética e sua rigorosidade, entre outros, precisavam ser respeitadas na trajetória curricular da Educação Física.

De forma óbvia, essa condição já deveria estar posta antes da pandemia, mas com a rotina de trabalho e tematizar os objetos de conhecimento na escola, a ideia de coletividade de alguma forma, cria uma sombra para as questões individuais. Mas como a pandemia, afetava cada aluno e cada aluna de forma singular, teríamos que entender o todo no singular e o singular no coletivo. Acreditamos que essa postura deve ser rigorosamente continuada, ou seja, romper com a ideia de que ensinamos para uma turma de alunas e alunos, na prática ensinamos alunas e alunos que estão em um mesmo grupo.

A organização curricular continua como base do quarto fenômeno que já se tinha um entendimento, mas não se efetivava a sua implementação com a devida clareza. Neste caso, seria a inclusão dos temas contemporâneos/transversais em um currículo diversificado da Educação Física. Identificamos que uma perspectiva diversificada das unidades temáticas e dos objetos de conhecimento vinham sendo tateada na área, principalmente, após a divulgação da Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

Lançamos a compreensão que os temas transversais foi ponto de debate desde os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) do século passado. Ou seja, a sua relevância já era evidenciada pela área de Educação Física desde muito tempo atrás. O que a pandemia e o ensino remoto propiciaram foi a conscientização por parte das professoras e dos professores que esses assuntos não podem estarem a margem ou em momentos específicos do percurso formativo. Essa tematização se faz com a Educação Física e os temas contemporâneos diariamente.

No entanto, o que estamos articulando neste ponto foi a junção da diversificação dos objetos do conhecimento, alinhados as grandes questões sociais. Para Martins (2021) define-se a

contextualização dos temas contemporâneos no ensino da Educação Física como o reconhecimento do cotidiano e suas grandes demandas contemporâneas, amparadas pelo respeito aos saberes, experiências, sentimentos, subjetividades, valores, ancestralidades, curiosidades e realidade comunitária das alunas e dos alunos.

O último fenômeno e mais complexo de dissertar em um texto sobre as aprendizagens docentes foi sobre o implacável reconhecimento que no Brasil não se pode perder de vista a desigualdade social, carnívora e em forte crescimento. Diferente de tratar esse assunto como um tema transversal sobre trabalho e consumo. Esse aspecto tem haver com uma Educação Física que percebe literalmente que estamos atravessando jornadas diferentes, e dentro destas jornadas, existem situações complexas sendo experimentadas.

Por isso, não se pode planejar e tematizar as aulas como se os alunos e as alunas estivessem dentro de um padrão ou ideal tipo de rotina de vida. Depois do ensino remoto, observamos que cada aluna e cada aluno, encontrou uma forma de resolver suas situações-limites (FREIRE, 2013), no acesso ao conhecimento. Dessa forma, saímos da ideia de que o aluno e a aluna são nossas preocupações quando entram nos ambientes de ensino, para um real entendimento, que suas vidas importam como um todo.

O QUE NÃO CONSIGO COMPREENDER PARA O TRABALHO DOCENTE

Neste tópico o aspecto crucial foi a demarcação de algo que se deve com veemência rejeitar no campo crítico e progressista da docência, mesmo em “situações de fronteira”, como o caso do ensino remoto em um tempo pandêmico, certas opções e acontecimentos que foram observados, devem ser afirmados como não mais aceitáveis. Isto posto, o sentimento de não compreensão ocorre por meio de uma leitura de mundo crítica e política que se estabelece em uma trajetória docente na área de Educação Física.

O primeiro fato que consideramos de difícil compreensão foi o fortalecimento da Educação Bancária (FREIRE, 2013) no ensino remoto emergencial. Essa análise já foi muito bem desenvolvida por Silva e Martins (2020) ao anunciarem as últimas evidências do fracasso da educação bancária na educação brasileira por meio da pandemia por Covid-19. No entanto, um fenômeno que foi surgindo já no ano de 2020 e se intensificou no ano de 2021, foi o que classificamos como a criminalização e perseguição docente em situação de trabalho remoto.

O ensino remoto não seria algo convencional e afetuoso para ninguém, tendo em vista que não foi uma escolha das professoras e dos professores, como também, das alunas e dos alunos, este modelo de ensino, as condições sanitárias e de biossegurança foram as responsáveis por nos levar para o ensino remoto emergencial. Por essa razão, todas e todos deveriam ter serenidade e solidariedade com os contornos do ensino remoto, principalmente, com as condições objetivas das professoras e dos professores de Educação Física, que em todo o país passaram distante das mais adequadas para a produção de boas situações de ensino e aprendizagem para o ensino remoto. Pelo contrário, a situação da classe docente nunca foi confortável no ensino remoto, essa sensação pouco foi reconhecida pelas famílias, sociedade e a grande mídia.

No entanto, o que aconteceu de forma impressionante, e até revoltante dado a falta de sensibilidade com a severidade pandêmica no Brasil, foi que desde meados de maio de 2020 a imagética do retorno das aulas presenciais por parte significativa da população, mesmo sabendo que o número de mortes só aumentou no país ao passar dos meses, sempre veio à tona até com mobilizações nas ruas, produções de propagandas por parte das associações de instituições de

ensino particulares, incentivos do governo federal e de sua base política aliada e por vários canais midiáticos (MARTINS, 2021).

No centro deste debate extremamente confuso, estava a figura do professor e da professora, que não podia se expor em suas redes sociais em locais que não fosse a sua residência, como também, não poderia se quer reclamar das condições precárias de trabalho que isso gerava um certo tipo de criminalização e desqualificação. Em vários acontecimentos esse tipo de situação permitiu um debate que sempre apontava para o mesmo lugar, que as professoras e os professores poderiam fazer as aulas presenciais.

O que está inculcado nessa concepção e não se aceita mais compreender, foi a confirmação da imagem utilitarista e de depósito de seres humanos em que as escolas assumem para parte significativa da sociedade. Outro ponto que ficou latente foi a ideia que todas e todos podem apresentar opiniões sobre a vida escolar e como se deve seguir, mas a professora e o professor, não possuem autoridade científica para deliberar como poderia ser o retorno as aulas presenciais.

Outro aspecto que não mais aceitável foi o prolongamento do ensino remoto baseado somente na lógica da educação bancária (FREIRE, 2013) essa situação seria inevitavelmente prejudicial após um tempo deste modelo de ensino. A estratégia da transmissão de conhecimento, poderia surtir um efeito para um tempo de um ano de ensino remoto, mas após esse período, as redes de ensino, deveriam estar pensando não somente em voltar a todo custo para o ensino presencial, pois a pandemia no Brasil por questão de uma demora na cobertura vacinal, demorou a desacelerar em comparação a outros países. Todavia, o pensamento das redes de ensino, deveria estar comprometido com a qualificação do ensino remoto, ou outras iniciativas como o ensino híbrido, mas o que sempre se observou foi o desejo declarado pelo ensino presencial.

Um dos principais pontos que demonstrava que o ensino remoto seria pouco eficaz para um período longo de sua utilização, ocorreu pelo fato que a base desta proposta de ensino se organizava em torno das experiências educacionais de transferência passiva de conhecimento, nesta situação ficava improvável a condição fundamental do ato de conhecimento que é a sua relação dialógica (FREIRE, 2013a). Nesta condição, tanto o processo de aprendizagem fica sacal, como também, fica consideravelmente limitado, pois carece de vários princípios pedagógicos que envolve a relação dialógica com o objeto estudado (MARTINS, 2021).

Sendo assim, não se sustentava o sentimento de que as professoras e os professores não desejavam o retorno as aulas presenciais por vários fatores que partiam desde a saúde docente até o cansaço e a monotonia deste ensino remoto baseado em transferência de conhecimento, que faziam com que as professoras e os professores, também desejassem o retorno as aulas presenciais. A única e cirúrgica objeção da classe docente era o compromisso com as vidas humanas que habitam o ambiente escolar. Pois sem a cobertura vacinal de parte da população e sem os procedimentos de biossegurança que as escolas deveriam adotar para um retorno presencial, retornar de forma aligeirada como parte da população exigia, seria criminoso e um acinte a todas as posições que a ciência vinha produzindo sobre um retorno seguro as aulas presenciais.

Para fechar o tópico do que não se consegue mais identificar como compreensivo para a docência da Educação Física foi o que Martins (2021) denominou como o retorno da não-aula de Educação Física. O que sustentava esse modelo de aula, foi o movimento identificado por Silva e Martins (2020) de um novo tecnicismo que foi aceito socialmente na perspectiva da adoção de uma agenda mais saudável e positiva no período de distanciamento social, a metodologia de ensino estava baseada em programas de exercício físicos e reproduções de movimentos das várias práticas corporais.

Essa lógica foi muito bem avaliada para uma parte da classe docente, tendo em vista que promovia um certo tipo de movimento corporal, tomando como base uma ideia de se travestir de

metodologias ativas e interativas. Porém, não se coaduna para o que defendemos de tematização da Educação Física, de acordo com Neira (2018), a tematização das práticas corporais no ambiente escolar nas aulas de Educação Física, promove uma transformação do acesso ao conhecimento em um espaço vivo de interações, aberto ao real e às suas múltiplas dimensões, tornando o conhecimento importante à compreensão e intervenção na realidade.

Destarte, a tematização implica procurar o maior compromisso possível do objeto de estudo em uma realidade social, cultural e política, de maneira a possibilitar uma compreensão profunda da maneira como ocorre a prática corporal por meio de uma perspectiva crítica (SANTOS; NEIRA, 2019).

Por isso, observamos como algo que não se pode compreender como adequado para o presente momento, independente de pandemia e ensino remoto, estarmos falando de algo que já foi considerado retrógrado do ponto de vista das aulas de Educação Física, anterior a esse contexto, do que as professoras e os professores acolhem como visão e valores da sua prática pedagógica, sem levar como argumento toda a produção acadêmica apontando para uma compreensão ampliada de acesso tematizado da Educação Física. Essa questão da não-aula poderia ser relativizada, pelo distanciamento ainda real da produção da universidade para a escola.

Todavia, inclusive a própria BNCC (BRASIL, 2017) expressa que o ensino da Educação Física deve contemplar as seguintes dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Por isso, não poderíamos ter adotado essa postura do tecnicismo de procedimentos visualizado por telas, pois acreditamos que esse modelo de Educação Física pode ser maximizado nas aulas presenciais, e isso, enfraqueceria o movimento progressista e crítico das aulas de Educação Física.

O QUE COMEÇO A SABER SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Adentramos ao último tópico deste manuscrito que se apoia em uma estrutura forjada na prática avaliativa da jornada docente em Educação Física escolar em tempos pandêmicos pela Covid-19. Neste espaço dedicamos uma análise acerca de um movimento que emana da efervescência e das contradições do ensino remoto e podem ser ajustados para um processo contínuo em busca da vigilância crítica da prática pedagógica. Ou seja, o que foi possível começar a saber a partir do período do ensino remoto e com o devido amadurecimento crítico, poderá ser incluído na prática pedagógica em Educação Física.

Demarcamos que esse movimento não se aproxima de uma suavização de todo o caos que a pandemia e o ensino remoto promoveram na vida docente, e de alguma medida, foi atenuado o que pensamos sobre o ensino remoto nos tópicos anteriores. No entanto, considera-se inegáveis as evidências de que aprendizagens foram surgindo e precisam de um tempo maior para sua assimilação e acolhimento por completo nas aulas de Educação Física, e justamente deste lugar, que organizaremos a nossa análise.

Dos aspectos que podemos afirmar como possibilidades oriundas do ensino remoto, um dos mais satisfatórios foi a efetivação autêntica da integração entre distintas instituições por meio de plataformas digitais remotamente, que em nossa percepção deve ser mantida no retorno ao ensino presencial. No primeiro tópico, tratamos da colaboração entre docentes, neste tópico estamos abordando a colaboração entre instituições de ensino.

Nesse mote, podemos exemplificar uma iniciativa interessante quando recebemos uma provocação da disciplina de Didática do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará (UFC) para explicar em uma aula para a turma de alunas e alunos o seguinte aspecto: como definiria minha prática pedagógica? Esse exercício foi muito necessário para delimitar os aspectos que consideramos fundantes para uma postura político-pedagógica na Educação Física.

Destacamos que esse movimento foi realizado por um docente que possui mais de 12 anos de prática pedagógica na Educação Física escolar, e durante todos esses anos esteve envolvido com o Ensino Médio. De acordo com o ciclo de vida profissional de Huberman (1995) esse período é classificado como a fase de diversificação da carreira docente, ou seja, o docente se sente autônomo e seguro para ousar e variar sua prática pedagógica. Outro aspecto valorativo, o docente se apresenta como um educador consciente de que se deve ensinar e pesquisar as situações-limites que surgem na prática pedagógica, por isso, essa análise foi estabelecida por alguém que produz conhecimento sobre a Educação Física na Educação Básica e, neste momento atua no IFCE que expressa uma condição de trabalho mais satisfatória do que grande parte das escolas públicas do país.

Realizando essa reflexão da própria prática pedagógica, surgiu o “CASE”, que abrevia as palavras: Crítica; Alegria; Sintonia; e Engajamento. Na atividade de revisitar como organizamos o próprio projeto de ensino e aprendizagem, um primeiro posicionamento veio à tona, a opção declarada por uma leitura crítica da Educação Física. A perspectiva crítica não pode ser um dispositivo que está descrito somente na proposta curricular da Educação Física, nos projetos institucionais e demais normativas pedagógicas, essa opção de atuação deve estar clara para o docente, para as alunas e os alunos, para a comunidade acadêmica e deve repercutir na representação de como a sociedade observa as aulas de Educação Física, que neste contexto, não está rendida a uma perspectiva que se limite a busca da aptidão física e a experimentação de esportes.

A opção pela alegria nas aulas de Educação Física se justifica por um projeto de ensino e aprendizagem que permite ser feliz durante a tematização dos objetos de conhecimento, e acreditamos que a junção da perspectiva crítica e a alegria no contexto de ensino, pode suscitar uma correlação pouco usual, mas o ideal seria produzir ambientes de ensino e aprendizagem em que ser feliz não se distancie do pensamento crítico das práticas corporais nas aulas de Educação Física.

O entendimento de sintonia para as aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado a um curso técnico se torna necessário quando se valoriza que o grupo que participa desta etapa de ensino é, em sua maioria, composto pelas juventudes, e com isso, um arranjo das estruturas deve ser alocado para as aulas de Educação Física, tais como, os seus projetos de vida, as suas experiências, as suas demandas sociais e a cultura juvenil.

Sendo assim, as aulas de Educação Física têm que estarem sintonizadas com a cultura juvenil por meio dos seus ritos, por sua pluralidade de ideias e possibilidades de ser e estar no mundo. Mas vale a ponderação, que essa conduta em nada se assemelha, em infantilizar as aulas e muito menos, tornar a tematização dos objetos de conhecimentos futilizadas. Pelo contrário, o que determinamos como significativo na sintonia com as juventudes, é a apropriação do protagonismo da juventude, o desejo de inovar e a capacidade de reivindicar seu espaço de estar no mundo e no acesso as práticas corporais.

Já para o engajamento o que realizamos é o convite bem articulado para uma experiência para além da aula propriamente dita, ou seja, que as discussões, experimentações e sensações da tematização da Educação Física chegue nas casas das alunas e dos alunos, seja divulgada em suas redes sociais, produza movimentos em suas comunidades e torne a instituição de ensino mais viva, tudo isso, pelo fato que existe um engajamento com as aulas de Educação Física por parte de todas

e todos envolvidos e envolvidas. Acreditamos que o tempo e o espaço da aula foram reconfigurados após o ensino remoto. O que vai manter o interesse do aluno e da aluna para além do encontro presencial no assunto tematizado será a capacidade deste objeto de conhecimento e sua situação de aprendizagem estar envolta de um movimento que engaje as alunas e os alunos a continuarem investindo o seu tempo nesta aprendizagem acerca da cultura corporal de movimento.

Outros pontos precisamos refletir por mais tempo, tais como a qualificação e a descriminalização dos programas de exercícios físicos nas aulas de Educação e um fortalecimento da Educação Física e a justiça social, por meio de práticas educativas que favoreçam a responsabilidade social e o cuidado de si. Nesse ínterim, no tocante a BNCC (BRASIL, 2017), vale a argumentação que antes da pandemia existiam dois grupos muito bem definidos nos assuntos relacionados as sistematizações curriculares na Educação Física escolar. Para Martins, Ferreira Júnior e Silva (2020), um dos grupos composto por uma gama maior de autoras e autores defendem uma proposta de um currículo comum para a Educação Física, já para o outro grupo, projeta-se um currículo particular para cada escola.

Quando a pandemia assolou o mundo e as instituições de ensino tiveram que se adaptar a nova realidade, cada professora e cada professor de Educação Física teve que tomar uma decisão: ou continua a proposta planejada ou resolveria encarar o novo momento e repensar os planejamentos de ensino. Foi isso, que realizamos na reflexão das Unidade Temáticas, aceitamos manter os objetos de conhecimentos planejados, mas os percursos empreendidos deveriam se conectar com a realidade, cotidiano e o verdadeiro mundo dos alunos e das alunas.

A nossa reflexão não está novamente abandonando uma ideia de uma Base Comum, estamos repensando o documento federal e suas opções para a Educação Física, e concordamos com o alerta estabelecido por Martins (2021) em que, pontua que a BNCC já pode estar incorrendo de um envelhecimento precoce, pelos seguintes pontos: o *impeachment* da presidenta Dilma (PT) em 2016; as mudanças implementadas no documento de forma autoritária e sectária no governo Temer (MDB) entre o final de 2016 até o final de 2018; a invisibilidade do documento no governo atual de Bolsonaro (Partido Liberal); e por fim, a pandemia por Covid-19 que fez a Educação Brasileira pensar outros arranjos curriculares para resolver as situações específicas da pandemia.

Por isso, precisamos continuar insistindo na vigilância crítica das propostas curriculares para garantir o máximo de proveito das discussões da Educação Física para o atual momento da sociedade, e não ficarmos com a dúvida se estamos ensinando e aprendendo algo que não esteja dialogando com os anseios do atual momento da sociedade brasileira.

Por fim, a pandemia por Covid-19 e o ensino remoto promoveu a criação da Unidade Temática do Corpo Consciente que por meio das práticas corporais como uma ação inerente das mulheres e dos homens como sujeitos críticos-reflexivos-propositivos no mundo, destaca a sua pluralidade, diversidade e liberdade de Corpos Conscientes que se manifestam de forma afetiva, estética, ética, curiosa, epistemológica, política e rigorosa nas várias possibilidades de práticas corporais existentes, em uma intersecção entre o seu próprio Corpo Consciente e os Corpos Conscientes que o rodeiam, numa possibilidade de construção de saberes-parceiros (MARTINS; NOGUEIRA, 2021).

Nesta proposta surgem duas categorias de objetos de conhecimento, uma determinada pela dimensão social e a outra pela própria lógica interna do corpo consciente. Para a primeira categoria voltada para a dimensão social temos os seguintes objetos de conhecimento: Corpo Consciente na comunidade local e comunitária; Corpo Consciente no Brasil; Corpo Consciente no mundo; Corpo Consciente de matrizes africanas e indígenas; e Corpo Consciente na mídia e redes sociais. Nesses Objetos de Conhecimento contempla-se a dimensão do Corpo Consciente de si e no mundo, como também a dimensão de colaboração e de saberes-parceiros e plurais entre os Corpos Conscientes (MARTINS; NOGUEIRA, 2021).

Para a segunda categoria relacionada a lógica interna do corpo consciente, aparecem os seguintes objetos de conhecimento: Anatomia e diversidade do Corpo Consciente; Capacidades Físicas do Corpo Consciente; Distúrbios da imagem do Corpo Consciente; e Cuidados e acolhimento do Corpo Consciente. Nesses Objetos de Conhecimento, retoma-se o reconhecimento da pluralidade e diversidade de Corpos Conscientes que habitam na humanidade e a necessidade de cuidado de si e de outros Corpos Conscientes em busca de um bem viver compartilhado pelo desejo de ser-mais (MARTINS; NOGUEIRA, 2021).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fechamento deste manuscrito retoma a intenção principal empreendida de analisar as principais aprendizagens na área de Educação Física escolar no período pandêmico entre 2020 e 2021. Esse exercício expressa um peso simbólico pois tratou de uma temática complexa para o Brasil, no mundo a pandemia por covid-19 foi severa, mas em nosso país por questões partidárias, ideológicas, mercadológicas e de negação da ciência, as pessoas neste país, sofreram muito mais.

No caso da docência em Educação Física, categorizamos as apreensões do ensino remoto e dos rebatimentos da pandemia em três espectros, o primeiro seria, “o que compreendia e não tematizava nas aulas de Educação Física”, como para várias professoras e professores, o ensino remoto exigiu mudanças significativas na prática pedagógica, e algumas dessas mudanças, já poderiam ser implementadas antes, no entanto, faltava algo para incluir de vez nas aulas de Educação Física. O exemplo mais contundente foi as redes de colaboração docente, que desejamos que sejam mantidas e cada vez mais qualificadas.

O segundo espectro no qual discutimos sobre “o que não consigo compreender para o trabalho docente”, poderia ter atacados vários causos que implicaram na vida das professoras e dos professores. No entanto, a perseguição e a criminalização docente que partia do Presidente da República Jair Bolsonaro (Partido Liberal) chegava até os grupos de *WhatsApp* em que participavam docentes, alunos e alunas e alguns casos pais, mães e responsáveis.

Grande parte das avaliações sociais relacionada a classe docente, sempre se pautava pelos aspectos em que as professoras e os professores não faziam, como por exemplo, retornar logo no início da pandemia para o ensino presencial, ou, ficar fiscalizando pequenos erros na prática profissional. Mas pouco se viu de reconhecimento e incentivo as professoras e os professores no período da pandemia.

O terceiro espectro versou sobre “o que começo a saber sobre a prática pedagógica em Educação Física” que organizou elementos que surgiram no período pandemia e estão em fase de amadurecimento para serem devidamente incorporados na prática pedagógica em Educação Física. O principal contributo foi a idealização da Unidade Temática do Corpo Consciente, que reconfigura as discussões sobre o corpo na Educação Física, e preenche uma lacuna deixada pelas unidades temáticas da BNCC.

Esse ensaio foi dedicado a cada professora e a cada professor de Educação Física que tomou as rédeas da sua prática pedagógica, mesmo com todas as condições adversas, mesmo com muito medo de como a pandemia adentrou no Brasil, ainda com esse contexto impiedoso, foi peça fundamental para garantir o mínimo de acesso ao conhecimento das alunas e dos alunos acerca das práticas corporais. Esse trabalho mostra o quanto a classe docente está preparada para tornar este país menos desigual, menos injusto e menos arrogante. Contudo, as professoras e os professores demonstraram que o impossível pode se tornar possível, se neste acontecimento tiver uma leitura de

mundo transformador, baseado na esperança e no desejo de potencializar o ser-mais de cada brasileira e brasileiro.

Portanto, no futuro, existirão vários trabalhos e pesquisas que analisaram os desdobramentos do ensino remoto na educação brasileira, neste sentido, esse manuscrito vai contribuir efetivamente para esses estudos, pois foi escrito, vivenciado e sentido por um corpo consciente que analisou todas as dimensões do ensino remoto nas aulas de Educação Física.

REFERÊNCIAS

BETTI, Mauro. O que a semiótica inspira ao ensino da Educação Física. **Discorpo**, São Paulo, n. 3, p. out., 1994. Disponível em: https://www.researchgate.net/profile/Mauro-Betti/publication/281407725_O_que_a_semiotica_inspira_ao_ensino_da_educacao_fisica/links/55e5b5c908aede0b57371d0c/O-que-a-semiotica-inspira-ao-ensino-da-educacao-fisica.pdf. Acesso em: 14 fev. 2022.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física**. Brasília: MEC, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação é a base**. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf. Acesso em 14 fev. 2022.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013a.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antonio. **Vida de professores**. Porto Alegre, Porto Editora, 1995.

JOSSO, Marie Christine. As figuras de ligação nos relatos de formação: ligações formadoras, deformadoras e transformadoras. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 373-383, maio/ago. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/s6NdjwQC6LGVHJWXNb9753R/abstract/?lang=pt>. Acesso em 14 fev. 2022.

LARROSA, Jorge. Tecnologias do eu e educação. In: TOMAZ, Tadeu (org.) **O sujeito da educação: estudos foucaultianos**. Petrópolis: Vozes, v. 1, n. 994, p. 35-86, 1994.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, jan./fev./mar./abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 14 fev. 2022.

MARTINS, Raphael Moreira. A interseccionalidade do medo e da ousadia no retorno às aulas presenciais de Educação Física em tempos pandêmicos. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. Set. 2021, p. 89-105, 2021. Disponível em: https://www.rebescolar.com/files/ugd/beb6ee_00683563d3034fc18329ceb49f36320a.pdf. Acesso em 14 fev. 2022.

MARTINS, Raphael Moreira; NOGUEIRA, Pedro Henrique Silvestre. A tematização sobre o corpo consciente na educação física escolar: um diálogo à luz da pedagogia de Paulo Freire. **Revista de Educação Popular**, v. Set. 2021, p. 259-276, 2021. <https://doi.org/10.14393/REP-2021-61769>. Acesso em 14 fev. 2022.

MOREIRA, Luiza Silva; MARTINS, Raphael Moreira; ROCHA, Hugo Paulo Almeida da. Dispositivos para educação do corpo e modulação do comportamento nas aulas de educação física: ponto de vista sobre o contexto pandêmico. **Temas em Educação Física Escolar**, v. 5, p. 2-22, 2020. Disponível em: <https://www.cp2.g12.br/ojs/index.php/temasmedfisiacaescolar/article/view/2876/1804>. Acesso em 14 fev. 2022.

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

SANTOS, Ivan Luis dos; NEIRA, Marcos Garcia. Tematização e problematização: pressupostos freireanos no currículo cultural da educação física. **PRÓ-POSIÇÕES**, v. 30, p. 1-19, 2019. <https://doi.org/10.1590/1980-6248-2016-0168>. Acesso em 14 fev. 2022.

SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira. Pressupostos freireanos na educação física escolar: ação e movimentos para a transformação. In: SILVA, Maria Eleni Henrique da; MARTINS, Raphael Moreira (Orgs.). **Reflexos da pandemia na Educação Física escolar**: uma reflexão possível à luz de Paulo Freire. ed. Curitiba: Editora CRV, 2020, v. 1, p. 25-48.

NOTAS DE AUTOR

AGRADECIMENTOS

As professoras e os professores de Educação Física de todo o país que tematizaram as suas aulas mesmo dentro de um cenário hostil, como também, as alunas e os alunos do Ensino Médio Integrado do IFCE *campus* Baturité que ativaram uma docência que nem eu mesmo sabia que existia neste período de distanciamento entre os corpos conscientes, mas de afeto e sentimentos aproximados.

FINANCIAMENTO

Não se aplica.

CONSENTIMENTO DE USO DE IMAGEM

Não se aplica.

APROVAÇÃO DE COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA

Não se aplica.



CONFLITO DE INTERESSES

Não se aplica.

LICENÇA DE USO

Os autores cedem à **Motrivivência - ISSN 2175-8042** os direitos exclusivos de primeira publicação, com o trabalho simultaneamente licenciado sob a [Licença Creative Commons Attribution Non-Comercial ShareAlike](#) (CC BY-NC SA) 4.0 International. Esta licença permite que **terceiros** remixem, adaptem e criem a partir do trabalho publicado, desde que para fins **não comerciais**, atribuindo o devido crédito de autoria e publicação inicial neste periódico desde que adotem a mesma licença, **compartilhar igual**. Os **autores** têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho publicada neste periódico (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial neste periódico, desde que para fins **não comerciais e compartilhar com a mesma licença**.

PUBLISHER

Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física. LaboMídia - Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva. Publicado no Portal de Periódicos UFSC (periódicos.ufsc.br). As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião dos Editores ou da Universidade.

EDITORES

Mauricio Roberto da Silva, Giovani De Lorenzi Pires, Rogério Santos Pereira.

EDITORES ASSOCIADOS DA SEÇÃO TEMÁTICA

Ricardo Rezer, Mariângela da Rosa Afonso, Inácio Crochemore

REVISÃO DO MANUSCRITO E METADADOS

Juliana Rosário; Maria Vitória de Paula Duarte; Keli Barreto Santos.

HISTÓRICO

Encaminhado pelos Editores Associados em 31 de maio de 2022.