

Educação Física, por meio do ensino remoto, junto a uma aluna com deficiência visual: um relato de experiência na EJA

Mateus Lemos Barroso¹, Jayane Mara Rosendo Lopes², Thaidys da Conceição Lima do Monte³, Heraldo Simões Ferreira⁴

Resumo

Objetivamos relatar a experiência de um professor de Educação Física, no ensino remoto, junto a uma aluna com deficiência visual na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Pautamos essa intervenção pedagógica na ótica freiriana, tendo como princípios norteadores: diálogo, inclusão, construção de uma relação horizontal entre professor e aluna, e experiências de vida. Foram realizados momentos síncronos, via *WhatsApp*, tendo a realidade da estudante como ponto de partida para a construção da aprendizagem, consciência crítica e reflexiva, por meio dos saberes da Educação Física por aulas dialógicas. Algumas dificuldades foram vivenciadas, como a falta de conhecimentos sobre tecnologias educacionais para mediar aulas, a instabilidade da conexão de *internet*, a insegurança sobre o ensino remoto e a experiência de práticas corporais sem a presença do professor. Concluímos que há a necessidade da formação de professores nas tecnologias educacionais, além da importância de metodologias inclusivas, dialógicas e problematizadoras. A escolha por atividades síncronas/assíncronas contribuiu para a redução da distância entre professor e aluna, possibilitando a construção do conhecimento, a partir de uma prática pedagógica dialógica. A ausência de apoio estrutural, tecnológico e pedagógico, no contexto pandêmico, e a inexistência de formações continuadas sobre tecnologias educacionais refletiram no aumento das desigualdades educacionais.

Palavras-chave

Deficiência visual. Educação de Jovens e Adultos. Ensino remoto. Educação Física Inclusiva.

¹ Mestre em Ciências Médicas pela Universidade de Fortaleza, Ceará, Brasil; professor efetivo da rede pública estadual do Ceará, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE). E-mail: mateuslembos@gmail.com.

² Mestranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Brasil; professora efetiva da rede pública municipal de Canindé, e da rede pública estadual do Ceará, Brasil; membro do Núcleo de Investigação em Avaliação Educacional (NIAVE/IFCE/CNPq) e do Grupo de Pesquisa em Instrumentos, Modelos e Políticas em Avaliação (IMPA/UECE/CNPq). E-mail: jayanemara1@gmail.com.

³ Doutoranda em Educação na Universidade Estadual do Ceará, Brasil; professora efetiva do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará, Campus Canindé; membro do Grupo de Estudos em Educação Física Escolar (GEEFE/UECE). E-mail: thaidys.monte@ifce.edu.br.

⁴ Doutor em Saúde Coletiva pela Universidade Estadual do Ceará, Brasil; estágio pós-doutoral em Desenvolvimento Humano e Tecnologias na mesma instituição; professor adjunto da Universidade Estadual do Ceará, Brasil; líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Educação Física Escolar (GEPEFE/UECE). E-mail: heraldo.simoese@uece.br.

Physical Education, through remote teaching, with a visually impaired student: an experience report in Youth and Adult Education

Mateus Lemos Barroso⁵, Jayane Mara Rosendo Lopes⁶, Thaidys da Conceição Lima do Monte⁷, Heraldo Simões Ferreira⁸

Abstract

We aim to report the experience of a Physical Education teacher, in remote teaching, with a visually impaired female student in Youth and Adult Education (EJA). We base this pedagogical intervention on the Freirean perspective, having as guiding principles: dialogue, inclusion, construction of a horizontal relationship between teacher and student, and life experiences. Synchronous moments were carried out, via WhatsApp, having the student's reality as a starting point for the construction of learning, critical and reflective awareness, through the knowledge of Physical Education through dialogic classes. Some difficulties were experienced, such as the lack of knowledge about educational technologies to mediate classes, the instability of the internet connection, the insecurity about remote teaching and the experience of body practices without the presence of the teacher. We conclude that there is a need for teacher training on educational technologies, in addition to the importance of inclusive, dialogic and problematizing methodologies. The choice of synchronous/asynchronous activities contributes to reducing the distance between teacher and student, enabling the construction of knowledge, through a dialogic pedagogical practice. The absence of structural, technological and pedagogical support, in the pandemic context, and the lack of continuing education on educational technologies reflected in the increase in educational inequalities.

Keywords

Visual impairment. Youth and Adult Education. Remote teaching. Inclusive Physical Education.

⁵ Master in Medical Sciences, University of Fortaleza, State of Ceará, Brazil; effective teacher in the state public network of Ceará, Brazil; member of the Study and Research Group on School Physical Education (GEPEFE/UECE). E-mail: mateuslemosb@gmail.com.

⁶ Master degree student in Education, State University of Ceará, Brazil; effective teacher in the municipal public network in Canindé, State of Ceará, Brazil; and in the state public network in Ceará, State of Ceará, Brazil; member of the Research Group on Educational Assessment (NIAVE/IFCE/CNPq) and of the Research Group on Assessment Instruments, Models and Policies (IMPA/UECE/CNPq). E-mail: jayanemara1@gmail.com.

⁷ PhD student in Education, State University of Ceará, State of Ceará, Brazil; effective teacher at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Ceará, Campus Canindé, State of Ceará, Brazil; member of the Study Group on School Physical Education (GEEFE/UECE). E-mail: thaidys.monte@ifce.edu.br.

⁸ PhD in Collective Health, State University of Ceará, State of Ceará, Brazil; post-doctoral internship in Human Development and Technologies at the same institution; adjunct professor at the State University of Ceará, State of Ceará, Brazil; leader of the Study and Research Group on School Physical Education (GEPEFE/UECE). E-mail: heraldo.simoes@uece.br.

Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como modalidade da Educação Básica brasileira, fortalece a continuidade dos estudos e deve se adequar às diferentes realidades para garantir o acesso e a permanência do estudante na escola. Dentre os componentes curriculares obrigatórios da Educação Básica, temos a Educação Física que, inserida nessa modalidade, possibilita a ampliação do repertório prático cultural dos estudantes (BRASIL, 1996).

Dentro do campo teórico da educação, tanto brasileira como internacional, Paulo Freire é referência na modalidade da EJA, em virtude do trabalho que desenvolveu, ao longo de sua trajetória de vida, em Educação Popular e alfabetização de adultos (OLIVEIRA *et al.*, 2020). A perspectiva freiriana tem impactos na educação de forma geral, mas também, especificamente, na Educação Física, oportunizando aos professores que mergulham em uma postura crítica da realidade e, conseqüentemente, aparato teórico para desenvolver um trabalho educacional mais dialógico, horizontal e inclusivo (GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE, 2016).

No contexto do ensino de pessoas com deficiência, na modalidade da EJA, os subsídios teóricos encontrados nas obras de Freire (1987; 1992; 2019) trazem luz para a atuação docente em Educação Física escolar, embora o caminhar seja carregado de desafios. A experiência que será relatada nesse trabalho faz surgir debates acadêmicos em torno de algumas lacunas na formação inicial de professores.

Primeiro, a fragilidade de conteúdos teóricos e práticos sobre Educação Inclusiva (MEDEIROS FILHO *et al.*, 2019). Segundo, a pouca reflexão, durante a graduação, sobre a atuação na EJA, inclusive nos estágios supervisionados (LOPES, 2017) e cursos de licenciatura em Educação Física, em que são poucos os que inserem em seus currículos o estudo de disciplinas sobre essa modalidade (PEREIRA, 2013). Terceiro, a falta de disciplinas destinadas ao uso de tecnologias educacionais (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; VALENTE *et al.*, 2020) que, no contexto pandêmico, tornou-se uma necessidade mais evidente, devido ao ensino remoto.

Dada essa contextualização, este relato vem carregado de sentimentos desafiadores que o docente da Educação Básica vivencia no cotidiano da escola pública, quer seja no ensino presencial, quer seja no ensino remoto, que se intensificaram, ainda mais, devido à realidade pandêmica, jamais vivenciada por essa geração. Além da ausência de políticas públicas estruturais, pedagógicas e tecnológicas educacionais para esse novo formato de ensino, a falta

de formação inicial e continuada sobre tecnologias educacionais, ensino remoto e a desvalorização e distorção da imagem que a sociedade tem sobre o trabalho docente, que se potencializou durante o isolamento físico.

Esse texto apresenta um relato de experiência que pode ser definido como um método científico em que ocorre a narração de uma vivência subjetiva e detalhada pelos autores (GROLLMUS; TARRÈS, 2015). Dessa maneira, o objetivo desse estudo é relatar uma prática docente na disciplina de Educação Física na EJA, junto a uma estudante com deficiência visual, durante o período de ensino remoto, ocorrido entre novembro de 2020 e abril de 2021.

Escola, campo da experiência

A escola em que se passou a experiência é um centro de EJA da rede estadual, localizada no sertão central cearense, contando com 900 estudantes matriculados, sendo 349 no ensino fundamental, anos finais, e 551 no ensino médio; deles, 20 são estudantes com deficiência, sendo 10 com deficiência auditiva, 3 com deficiência física, 4 com deficiência intelectual, e 3 com deficiência visual⁹. Por dispor do maior número de estudantes com deficiência na região, a escola tem o apoio pedagógico de uma docente de Atendimento Educacional Especializado (AEE), com formação em Educação Inclusiva, intérpretes de Língua Brasileira de Sinais (Libras) e estrutura física com acessibilidade.

Antes da pandemia da Covid-19, os alunos realizavam atividades presenciais na escola, em formato de atendimento pedagógico, e outras fora do ambiente escolar, uma vez que esses Centros de EJA da rede pública estadual do Ceará adotam o formato de ensino semipresencial, buscando a inclusão do maior número de estudantes, a partir dos 15 anos, para estudos no Ensino Fundamental, anos finais, e 18 anos para o Ensino Médio. O funcionamento da instituição ocorre nos 3 turnos, em horário ininterrupto, pois grande parte do público é formado por trabalhadores, moradores da zona rural, pais e mães de família que enfrentam dificuldades de cumprir a rotina regular de estudos presenciais, necessitando de flexibilidade de horários.

Dessa forma, os estudantes não precisavam comparecer todos os dias e cumprir um

⁹ Segundo a Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008 do Ministério da Saúde, em seu artigo 1º, “§ 1º Considera-se pessoa com deficiência visual aquela que apresenta baixa visão ou cegueira. § 2º Considera-se baixa visão ou visão subnormal, quando o valor da acuidade visual corrigida no melhor olho é menor do que 0,3 e maior ou igual a 0,05 ou seu campo visual é menor do que 20º no melhor olho com a melhor correção óptica (categorias 1 e 2 de graus de comprometimento visual do CID 10) e considera-se cegueira quando esses valores se encontram abaixo de 0,05 ou o campo visual menor do que 10º (categorias 3, 4 e 5 do CID 10).

turno completo, levando em consideração a diversidade de realidades dos discentes atendidos. Assim, compareciam à escola a partir de sua disponibilidade e, também, em diálogo com o núcleo gestor sobre o horário de trabalho dos professores. Outra característica desse centro¹⁰ de EJA é que os estudantes não cursam todos os componentes curriculares concomitantemente, desse modo, estudam um componente curricular por vez, uma vez que, concluindo todo o nível que estiver cursando (Ensino Fundamental ou Ensino Médio), poderá avançar e cursar outra disciplina até finalizar todas daquele nível de ensino estudado.

As salas de aula são divididas por áreas do conhecimento (Linguagens e Códigos, Ciências Humanas, Ciências da Natureza e Matemática), em que os estudantes de ensino fundamental e médio são atendidos pelos professores, por meio do formato de aula individual e dialógica. Com isso, docentes de distintos componentes curriculares e alunos de diferentes níveis de ensino, ao mesmo tempo, compartilham e dialogam nos mesmos espaços de aprendizagem.

Adaptações pedagógicas a partir da pandemia e do ensino remoto

Diante do cenário pandêmico e da necessidade de isolamento físico no mês de março de 2020, as aulas migraram do presencial para o ensino remoto (CEARÁ, 2020), fato que necessitou de uma adaptação, por parte dos professores, que, até então, não tinham vivenciado tal realidade, fragilizada pela falta de formação em relação a tecnologias educacionais (SARAIVA; TRAVERSINI; LOCKMANN, 2020; VALENTE *et al.*, 2020).

De acordo com os estudos do Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB) (2020), os desafios enfrentados pelos professores, com a mudança repentina do formato de ensino, deram-se pela falta de formação em tecnologias educacionais, em que o uso de plataformas digitais passou a ser indispensável para as aulas remotas.

As práticas pedagógicas adotadas em diferentes redes de ensino do Brasil foram: o uso do *WhatsApp* para comunicação e orientação; disponibilização de conteúdo em redes sociais, como *Facebook* e *YouTube*, e em ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Google Classroom*; concessão de *pen drives* com videoaulas e materiais impressos para estudantes sem acesso; aulas veiculadas em programas de rádio e televisão.

Nesse formato, as atividades pedagógicas da escola passaram a ser individualizadas,

¹⁰ A visão monocular também é considerada deficiência visual.

divididas em momentos síncronos e assíncronos¹¹ quando foram utilizados recursos tecnológicos. Tentou-se acrescentar, inicialmente, a plataforma *Google Classroom*, porém, foi notado que muitos estudantes da modalidade EJA não tinham domínio de recursos básicos tecnológicos e não conseguiam utilizar o aplicativo.

Pensando nessa problemática, em decisão coletiva e democrática, a partir de discussões entre professores e núcleo gestor, a escola decidiu que iria focar suas atividades pedagógicas no aplicativo de mensagens instantâneas *WhatsApp*, uma vez que ele já era usado no cotidiano de todos os alunos, além dos formulários do *Google*, dada sua fácil utilização.

Nesse momento de pandemia, tornou-se ainda mais necessária a adaptação das aulas às realidades dos estudantes, no intuito de amenizar os prejuízos de aprendizagem decorrentes do momento de isolamento físico, bem como de garantir o direito de todos a uma educação de qualidade (FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020).

Ensino remoto de Educação Física a uma estudante com deficiência visual

Dentre os alunos participantes das atividades remotas do componente curricular de Educação Física, estava uma estudante do Ensino Médio com deficiência visual congênita e cegueira total, 31 anos, residente na zona rural, com duas filhas e que havia concluído o Ensino Fundamental na mesma instituição.

Em virtude da dinâmica de ensino antes da pandemia, a estudante, como todos os discentes da escola, não era lotada em uma turma específica, haja vista a dinâmica do formato do ensino semipresencial oferecido, convivendo e compartilhando espaços de aprendizagem com diferentes estudantes e docentes. O horário de estudos presenciais da estudante era o turno matutino, pois era o momento em que existia disponibilidade de transporte escolar para moradores da zona rural.

Após o período mais crítico da Covid-19, a estudante optou por ser acompanhada no ensino remoto, também no turno da manhã, em razão de considerar o melhor horário para conciliar suas atividades domésticas e de cuidado com as filhas. Para o acesso às aulas, a discente utilizava um *smartphone* próprio, com acesso à internet pelos dados móveis, e, por residir em uma localidade distante da zona urbana, em alguns momentos da aula, ocorriam

¹¹ Momento síncrono se refere à comunicação imediata entre professor e aluno, enquanto o momento assíncrono refere-se a uma comunicação sem interação imediata, em que ambos se comunicam no tempo disponível.

falhas na conexão. A discente apresentava conhecimentos básicos e autonomia no domínio tecnológico e recursos de acessibilidade do seu aparelho.

Antes da intervenção pedagógica, realizou-se o planejamento, quando se buscou ouvir e conhecer a realidade da estudante com deficiência visual, sua história de vida, seus conhecimentos e saberes populares, suas vivências anteriores no componente curricular da Educação Física, vivências com as tecnologias, seus anseios e dificuldades, gerando, assim, uma rede colaborativa dentro da escola, com a gestão e a professora do AEE, que contribuíram para o desenvolvimento das atividades, objetivando a inclusão.

A Educação Física na EJA tem como objeto de estudo a cultura corporal do movimento (BRACHT, 2010 *apud* GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE, 2016). Logo, o professor deve buscar, em sua prática pedagógica, superar a visão biológica da disciplina. Nesse sentido, Freire (1987; 1992; 2019) aponta para a necessidade de planejar metodologias baseadas no diálogo e voltadas para a inclusão, que contemplem a diversidade de idade, as histórias de vida, a cultura, dentre outras, estando fortemente presentes na EJA (GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE, 2016).

Embora Paulo Freire não tenha apontado diretamente a Educação Física em seus estudos, interpretamos que suas teorias podem ser incorporadas nesse componente curricular (GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE, 2016), principalmente na EJA, modalidade à qual o autor dedicou parte de seus estudos. Assim, ancorando-se nessa ótica, buscamos construir uma prática pedagógica freiriana, a partir de princípios norteadores, como: compreender a estudante como sujeito histórico-cultural, inconcluso, reconhecendo e valorizando seus saberes populares; relações com a realidade social; construção de uma relação horizontal entre professor e aluno, opondo-se à educação bancária; ter a dialogicidade por meio da linguagem verbal e não verbal (corporal) como elemento indispensável da prática pedagógica (FREIRE, 1978; 1987; 2019).

Nesse contexto, compreendemos que a EJA deve assumir uma “educação problematizadora” que visa a transformação da realidade, a partir da construção baseada no diálogo para a cidadania, a reflexão, a autonomia, buscando superar uma consciência ingênua para alcançar uma criticidade sobre o contexto social em que se vive, contrapondo-se à concepção domesticadora que está presente na “educação bancária”, a qual considera o aluno apenas como um ser passivo e “depósito de conhecimentos” (FREIRE, 1987).

O professor como mediador deve, então, construir uma prática pedagógica dialógica, não tecnicista, (re)construindo o processo de ensino-aprendizagem, tendo a realidade dos

estudantes como ponto de partida, sem se limitar à transmissão passiva de conhecimentos (FREIRE, 1987; 1992).

Ação pedagógica por meio de atividades síncronas e assíncronas

Buscando alcançar uma prática pedagógica para a inclusão, por meio do ensino remoto, foram utilizadas tecnologias que pudessem auxiliar a aproximação entre professor e estudante no período pandêmico. Nesse cenário traçamos o planejamento de atividades síncronas e assíncronas, visando a melhora do processo de ensino-aprendizagem e uma maior aproximação com a estudante, apesar do distanciamento físico.

As atividades síncronas ocorriam por meio de ligações de áudio pelo aplicativo *WhatsApp*, em que, fundamentando-se em uma perspectiva freiriana, objetivou-se construir uma educação problematizadora e dialógica, apesar da distância. Essas atividades ocorriam duas vezes por semana, com duração de duas horas por encontro. Buscamos conhecer a trajetória de vida da estudante com deficiência visual, (re)conhecendo-a como sujeito histórico-cultural, tendo seus saberes populares e conhecimentos prévios como ponto de partida para a construção da aprendizagem.

Utilizamos perguntas problematizadoras, dando voz à estudante para que pudesse debater e se posicionar, visando (re)construir uma visão crítica e reflexiva, por meio da tematização de saberes da Educação Física, relacionando-a com elementos que dialogassem com sua realidade social, a partir de uma aula dialógica, inclusiva e com uma relação horizontal entre professor e aluna.

Essa prática pedagógica dialoga com Freire (1992), que considera importante, para o professor, buscar superar a “concepção domesticadora” da educação e compreender o aluno como sujeito histórico-cultural, que traz consigo experiências de vida e saberes populares que devem ser valorizados para a construção da aprendizagem.

Corroborando com essa ótica, de acordo com França e Neira (2014), as aulas de Educação Física, numa perspectiva freiriana, devem contribuir para que os estudantes reflitam, de forma crítica, sobre sua realidade social, opondo-se a uma “educação bancária” e trabalhando uma educação problematizadora, tematizando, debatendo, dando voz e escuta aos educandos, valorizando sua experiência de vida, entrelaçando-a com os saberes da Educação Física.

Para as atividades assíncronas, que foram planejadas para que a estudante pudesse estudar em casa, no momento que tivesse disponibilidade, foram disponibilizadas gravações de

áudios pelo professor, utilizando-se de uma linguagem simples e compreensível, relacionando com elementos da realidade social da discente, com temáticas que versavam sobre atividade física, saúde e qualidade de vida. Além das gravações de áudios, foram indicados materiais complementares, como vídeos, *sites* ou artigos que, por meio da função de acessibilidade do celular, a estudante conseguiu ter acesso.

O estudo de Torres, Ferreira e Mota (2017) aponta outras possibilidades metodológicas para o uso de tecnologias digitais nas aulas de Educação Física, tais como: navegação *on-line* (*Google* e *Bing*); comunicação (*Messenger* e *Hangouts*); vídeo (*Youtube* e *TeacherTube*); áudio/som (*Podcasts*); imagens (*ToonDoo*, *Mindomo* e *Canva*); textos/planilhas/*slides* (*Google Docs* e *Google Forms*); mapas (*Google Maps* e *FreeMind*); jogos e simuladores (*Videogame* e *Fligh Gear*); *blogs* (*Blogger* e o *Wordpress*); redes sociais (*Facebook* e *Twitter*); Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) (*Moodle*).

A avaliação dialógica no ensino remoto

A avaliação dialógica foi escolhida para fundamentar e nortear essa prática pedagógica, por meio do diálogo com a estudante durante as aulas nos momentos síncronos, utilizando-se de debates e discussões, buscando a construção de uma consciência crítica e reflexiva sobre as temáticas abordadas. Também foram realizadas atividades que eram gravadas pelo professor, mediante áudio, para facilitar a acessibilidade da aluna, e que contavam com perguntas objetivas e subjetivas, objetivando relacionar os conhecimentos trabalhados nessa intervenção pedagógica e a realidade de vida da estudante.

Ancorada em Paulo Freire, a avaliação dialógica vai na contramão da avaliação tradicional, que compreende o aluno como um “depósito de conhecimentos” e um ser passivo no processo de ensino-aprendizagem. Nessa proposta de avaliação, o diálogo entre professor e estudante é o elemento central, tendo o “erro” não como um elemento negativo e punitivo, mas como um processo importante na construção do conhecimento e reflexão sobre a aprendizagem, em que os educandos se tornam protagonistas e sujeitos ativos (ROMÃO, 1998).

No que se refere ao processo avaliativo, as respostas eram também encaminhadas, pela estudante, por meio da gravação de áudios, que, posteriormente, eram discutidas nos momentos síncronos. Dessa forma, buscou-se construir uma avaliação por uma perspectiva inclusiva, formativa, contínua, valorizando os aspectos qualitativos sobre os quantitativos, e não punitiva, conforme é preconizado nos documentos educacionais oficiais (BRASIL, 1996; 1999; 2013;

2017; CEARÁ, 2019).

Essa perspectiva de avaliação fundamentada em Freire (2019) defende uma visão crítica que não se reduz à padronização de fórmulas, ou que apenas meça o “bem querer” que o professor tem pelo estudante, mas que rompa com os discursos verticalizados e disfarçados de democráticos, assumindo um papel de libertação e consciência crítica sobre o mundo. Outrossim, as ações pedagógicas e a avaliação da aprendizagem construídas nessa experiência visaram estimular a autonomia da discente.

De acordo com Darido (2012), a avaliação na Educação Física deve contribuir para que o estudante possa compreender suas fragilidades e avanços em relação aos conhecimentos obtidos nas aulas, sendo algo além da atribuição de uma nota quantitativa, mas um caminho para a reflexão docente sobre se os objetivos de aprendizagem traçados estão sendo atingidos no percurso formativo individual e coletivo.

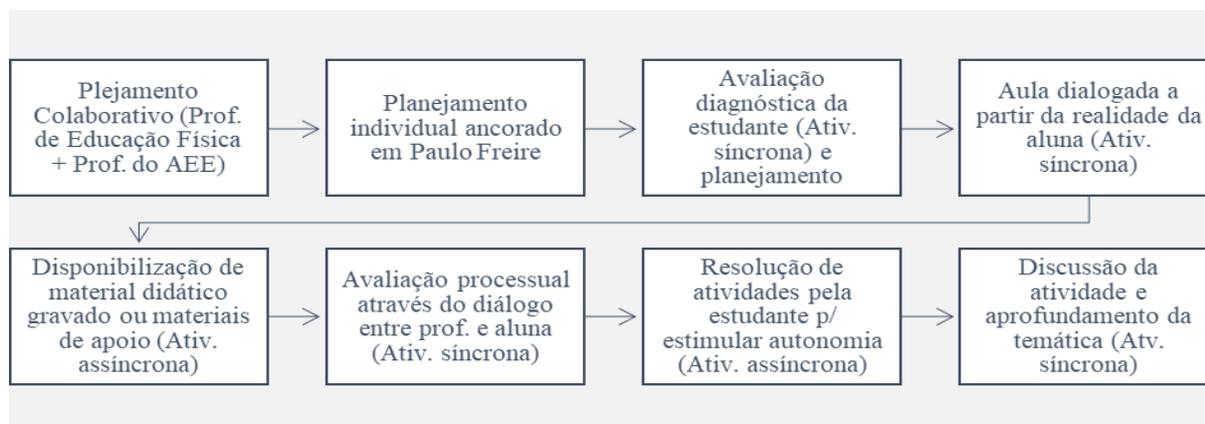
Como vimos, o processo de avaliação se deu desde o início da atuação com a estudante, partindo de uma avaliação diagnóstica sobre seus conhecimentos prévios, saberes populares e experiências vivenciadas sobre os conhecimentos tematizados, além de uma avaliação formativa, por meio do acompanhamento ao longo das aulas, tirando dúvidas e intervindo para a melhoria da aprendizagem na Educação Física Escolar (SILVA *et al.*, 2017).

Os autores também citam a possibilidade de registro de monitoramento de atividades como instrumento de avaliação. Em nossa experiência, utilizamos uma ficha de acompanhamento individual para registro de atividades realizadas, notas e frequência.

A perspectiva de avaliação assumida nessa experiência em Educação Física se contrapõe aos modelos historicamente excludentes: higienista, militarista e esportivista, que se baseavam nas capacidades físicas dos estudantes, acolhendo, então, as tendências que passaram a avaliar o estudante nas capacidades socioafetivas, físicas e cognitivas, sendo elas, tendência popular e pedagógica (PONTES JUNIOR; TROMPIERI FILHO, 2011; PONTES JUNIOR *et al.*, 2016). Os aspectos sociais inclusivos e motivadores da cultura de avaliação, que tornam o estudante ativo dentro do processo formativo e o professor como mediador e tomador de decisões, fortalece o processo de ensino e aprendizagem (PONTES JUNIOR *et al.*, 2016).

Na Figura 1, apresentamos o fluxo do trabalho docente nessa experiência da Educação Física na EJA, por meio do ensino remoto, junto a uma estudante com deficiência visual, a partir de uma perspectiva freiriana.

Figura 1 – Fluxo das ações docente na atuação junto a estudante com deficiência visual no ensino remoto



Fonte: Os autores (2021).

Dificuldades vivenciadas durante o percurso de ensino-aprendizagem

Algumas dificuldades foram vivenciadas tanto pelo professor como pela estudante. Uma delas foi a falta de conhecimentos sobre as tecnologias educacionais, por parte do docente, que inicialmente causou insegurança, pois na formação inicial e pós-graduação não existiram conteúdos e disciplinas no currículo que tratassem dessa temática, fator que provoca reflexão sobre as lacunas desses aspectos na formação inicial e continuada de professores de Educação Física para a Educação Básica.

Com a paralisação das atividades presenciais no sistema educacional brasileiro houve um grande movimento, por parte das redes de ensino, em dar suporte e formação para os professores sobre o uso das tecnologias digitais, o que gerou e ainda gera efeitos emocionais, como a ansiedade e a insegurança na atuação (INSTITUTO RUI BARBOSA, 2020).

Dados dessa pesquisa revelam que, na rede municipal de ensino do Sudeste brasileiro, conteúdos como “Sala invertida, estudo e análises de possibilidade de implantação do sistema *Google For Education*, *Google* formulário, gravação de podcast, aprendizagem colaborativa” (TORRES; FERREIRA; MOTA, 2017, p. 27) foram abordados nas formações oferecidas aos professores. Na Educação Física escolar, o uso de ferramentas digitais pode ampliar o repertório metodológico do professor, desde que adequadas à realidade dos alunos e da escola.

Uma dificuldade encontrada, principalmente pela estudante, foi que em alguns momentos, por residir em um distrito da zona rural, longe da zona urbana, e utilizar internet por dados móveis ofertada por uma operadora, ocorreram quedas de conexão ou instabilidade na

rede que interrompiam ou impediam o prosseguimento das atividades pedagógicas síncronas.

Esse fato infere uma reflexão crítica sobre o descaso do governo federal com o contexto educacional durante esse período pandêmico, em que estudantes e professores não tiveram apoio estrutural de equipamentos tecnológicos e internet para acessibilidade nas aulas. Os docentes também não dispuseram de formação continuada em tecnologias educacionais, que é uma lacuna na formação inicial das licenciaturas no Brasil (SOUZA *et al.*, 2020). Essas questões aumentaram ainda mais a exclusão educacional, a desigualdade social e impactaram diretamente na aprendizagem e motivação dos estudantes e professores.

Com base no Instituto Península (2020), 79% dos professores da Educação Básica (que participaram da pesquisa) apontaram a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos como o principal desafio do ensino remoto, seguido da dificuldade de manter o engajamento dos alunos (64%); distanciamento e perda de vínculos com alunos (54%); falta de formação para lidar com desafios do ensino remoto (49%); falta de conhecimento das ferramentas virtuais (46%); ausência de um ambiente adequado para trabalhar em casa (45%); trato com pais, familiares e cuidadores (38%); o lado emocional, que tem atrapalhado o trabalho (34%); a falta de conhecimento de recursos de acessibilidade comunicacional (26%). Ao dividir a percepção dos professores por etapas, 84% dos professores do Ensino Médio também indicaram a falta de infraestrutura e conectividade dos alunos como o grande desafio, corroborando com nosso relato.

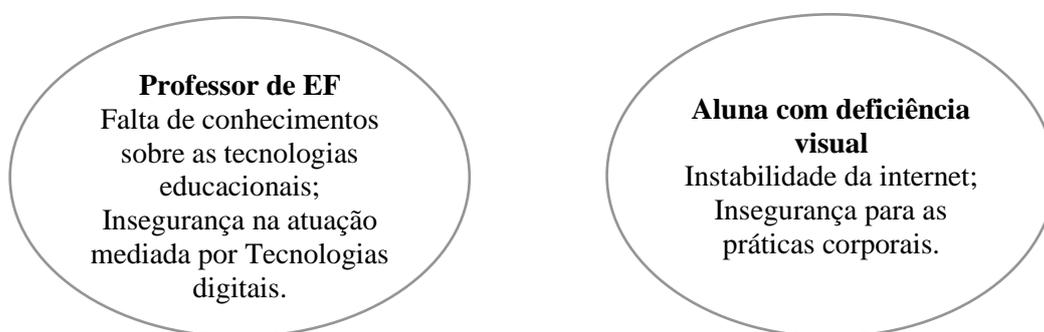
Outra dificuldade foi a não realização de atividades pedagógicas que envolvessem as práticas corporais, fato amparado legalmente pela estudante, devido à sua insegurança para realização devido ao distanciamento físico do professor. A Lei nº 9.394/1996, de Diretrizes e Bases da Educação, possibilita para o público de estudantes maiores de 30 anos e que tenham prole a possibilidade de facultatividade das vivências práticas em Educação Física, o que acaba impactando no trabalho docente (GOLDSCHMIDT FILHO; CRUZ; BOSSLE, 2016), em relação ao ensino de atividades que envolvam movimentos corporais. Essa questão ficou ainda mais complexa e desafiadora para os professores desse componente curricular, haja vista ser uma modalidade em que ensinavam estudantes com deficiência no ensino remoto durante a pandemia.

A partir desse embasamento legal que aponta a facultatividade das atividades práticas da Educação Física em casos específicos, e devido à estudante se encaixar nesses critérios, visando-se a construção de uma relação democrática e horizontal entre professor e estudante,

buscou-se dialogar se a discente desejaria participar de atividades que envolvessem práticas corporais que seriam orientadas pelo professor remotamente e de forma síncrona.

Após reflexões, ela afirmou que desejaria participar das atividades práticas se fossem presenciais, pois não se sentia segura para vivenciar as práticas corporais sem o auxílio e a presença do professor. Dessa forma, atividades que envolviam o movimento corporal não foram realizadas nessa experiência. Em síntese, as dificuldades enfrentadas estão expostas na Figura 2.

Figura 2 – Dificuldades enfrentadas pelo professor de Educação Física e a estudante com DV no ensino remoto



Fonte: Os autores (2021).

Considerações finais

Esse relato de experiência foi construído a partir das vivências, lembranças e percepções de um professor de Educação Física de uma escola pública cearense, atuante na EJA, ocorridas em um contexto específico, que agora foram (res)significadas nesse estudo por meio de reflexões. São percepções de um docente, parte de um “universo plural” chamado escola, expressas por sua ótica singular de ser humano, carregadas de sentimentos, tensões, emoções e desejos.

Esse estudo partiu do objetivo de relatar a experiência docente de Educação Física na EJA, no ensino remoto, junto a uma aluna com deficiência visual, a partir de uma perspectiva freiriana, evidenciando as ações docentes para a promoção da aprendizagem da estudante, bem como os desafios enfrentados por ambos na dinâmica do ensino remoto.

Foi tentado construir, apesar do distanciamento físico, uma relação horizontal entre professor e aluna, tendo como princípios norteadores para a prática pedagógica a dialogicidade, valorizando os saberes populares, os conhecimentos, as experiências prévias, a história e a

realidade de vida, visando a construção da aprendizagem, consciência crítica e reflexiva por meio dos saberes do componente curricular de Educação Física, apesar da ausência de vivências que envolvessem as práticas corporais. Além disso, ao longo do processo, a avaliação da aprendizagem foi realizada de forma dialógica, crítica, contínua e reflexiva, a fim de valorizar e estimular a autonomia da estudante.

Observamos a partir dessa experiência o quanto se torna relevante, na atualidade, a formação em tecnologias educacionais dos professores da Educação Básica, principalmente nesse contexto pandêmico atual. Nessa vivência compartilhada notamos a importância da construção de metodologias de ensino inclusivas e problematizadoras que dialoguem com a realidade dos estudantes.

O distanciamento físico foi um fator desafiante, pois dentro da Educação Física as práticas corporais são o principal elemento e devido ao ensino remoto essas atividades não foram possíveis, haja vista a insegurança da estudante para experienciar o movimento corporal sem a presença física do professor. A opção por atividades síncronas e assíncronas foi um elemento positivo, pois permitiu a construção do conhecimento por meio de uma educação problematizadora e dialógica, além da redução da distância entre professor e aluna.

Aprendemos criticamente que a falta de apoio do governo federal na Educação Básica pública, durante a pandemia, em relação à estrutura tecnológica para estudantes, docentes, além da ausência da oferta de formação continuada para professores que não foram preparados em sua formação inicial para enfrentar um ensino remoto, constituíram-se como elementos que interferiram, de modo direto, para a elevação das desigualdades educacionais na aprendizagem, a motivação dos alunos e a exclusão social, fato que também se refletiu nessa experiência pedagógica.

Referências

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica**. Brasília: MEC: SEB: DICEI, 2013. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13448-diretrizes-curriculares-nacionais-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: ensino médio. Brasília, DF: MEC, 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/BasesLegais.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

BRASIL. Portaria nº 3.128, de 24 de dezembro de 2008. Define que as Redes Estaduais de Atenção à Pessoa com Deficiência Visual sejam compostas por ações na atenção básica e Serviços de Reabilitação Visual. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2008/prt3128_24_12_2008.html. Acesso em: 10 mar. 2022.

CEARÁ. Decreto nº 33.510, de 16 de março de 2020. Decreta situação de emergência em saúde e dispõe sobre medidas para enfrentamento e contenção da infecção humana pelo novo coronavírus. **Diário Oficial do Estado do Ceará**, Fortaleza, 2020. Disponível em: <https://www.ceara.gov.br/wp-content/uploads/2020/04/DECRETO-N%C2%BA33.510-de-16-de-mar%C3%A7o-de-2020.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

CEARÁ. **Documento Curricular Referencial do Ceará**. Fortaleza: UNDIME CE, 2019. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/implementacao/curriculos_estados/documento_curricular_ce.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

DARIDO, S. C. (org.). A avaliação da educação física na escola. *In*: UNESP. **Caderno de formação**: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140. Disponível em: https://acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41556/1/Caderno_blc2_vol6.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

FRANÇOSO, S.; NEIRA, M. G. Contribuições do legado freiriano para o currículo da Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Brasília, DF, v. 36, n. 2, p. 531-546, 2014. Doi: 10.1590/S0101-32892014000200017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/fhBMgZf9Nb78DCfvQNts37q/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 27 mar. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FUNDAÇÃO CARLOS CHAGAS. **Informe nº 1**. Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na visão de professoras/es da Educação Básica. São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.fcc.org.br/fcc/educacao-pesquisa/educacao-escolar-em-tempos-de-pandemia-informe-n-1>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GOLDSCHMIDT FILHO, F.; CRUZ, L. L.; BOSSLE, F. Educação Física na EJA: desafios e possibilidades. **Kinesis**, Santa Maria, v. 34, n. 2, 2016. Doi: 105902/0102830822290. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/22290/pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

GROLLMUS, N. S.; TARRÈS, J. P. Relatos metodológicos: difractando experiencias narrativas de investigación. **Forum Qualitative Social Research**, Bonn, v. 16, n. 2, 2015. Disponível em: https://ddd.uab.cat/pub/artpub/2015/132224/Schongut_i_Pujol.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

INSTITUTO PENÍNSULA. **Sentimento e percepção dos professores brasileiros nos diferentes estágios do Coronavírus no Brasil**. São Paulo, 2020. Disponível em: https://www.institutopeninsula.org.br/wp-content/uploads/2020/03/Pulso-Covid-19_-Instituto-Peni%CC%81nsula.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

INSTITUTO RUI BARBOSA. Estudo mapeia iniciativas de redes de ensino durante a pandemia. Instituto Rui Barbosa, Brasília, DF, 16 de junho de 2020. Disponível em: <https://irbcontas.org.br/estudo-mapeia-iniciativas-de-educacao-durante-a-pandemia/>. Acesso em: 27 mar. 2021.

LOPES, B. S. Formação docente inicial para atuação na Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 1, p. 156-165, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/34062/pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

MEDEIROS FILHO, A. E. C. *et al.* Desempenho de estudantes de Educação Física em Educação Inclusiva no Enade/Brasil. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 8, n. 7, p. 29, 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7164763>. Acesso em: 27 mar. 2021.

OLIVEIRA, A. B. F. *et al.* Uma biografia de Paulo Freire: subsídios para o estudo crítico de sua obra. In: GONÇALVES, R. M. P. *et al.* (org.). **Teorias da educação e a formação de professores: marcos fundamentais da história do pensamento educacional**. Fortaleza: EdUECE, 2020. p. 185-217.

PEREIRA, R. R. **Diálogos sobre a Educação Física na Educação de Jovens e Adultos numa Perspectiva Freiriana**. 2013. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2878/1/000447000-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2021.

PONTES JUNIOR, J. A. F. *et al.* Da pedagogia do exame à cultura da avaliação no processo de ensino-aprendizagem. **Educação e Linguagem**, Aracati, n. 1, p. 63-73, 2016. Disponível em: https://www.fvj.br/revista/wp-content/uploads/2017/05/6_EDUC_20161.pdf. Acesso em: 27 mar. 2021.

PONTES JUNIOR, J. A. F.; TROMPIERI FILHO, N. Avaliação do ensino-aprendizagem na Educação Física escolar. **Lecturas Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, n. 161, p. 161, 2011. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd161/avaliacao-na-educacao-fisica-escolar.htm>. Acesso em: 27 mar. 2021.

ROMÃO, J. E. **Avaliação dialógica**: desafios e perspectivas. São Paulo: Cortez, 1998.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C. S.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de Covid-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, p. 1-24, 2020. Doi: 10.5212/PraxEduc.v.15.16289.094. Disponível em: <https://revistas2.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16289/209209213529>. Acesso em: 27 mar. 2021.

SILVA, J. C. *et al.* Debate sobre os tipos de avaliação no ensino-aprendizagem: vistas à educação física escolar. *In*: PONTES JUNIOR, J. A. F. (org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 296-323.

SOUZA, A. S. *et al.* Formação inicial de professores: as lacunas presentes em seu percurso formativo e possíveis caminhos de superação. **Revista Cenas Educacionais**, Caetité, v. 3, p. 1-17, 2020. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/9488/6987>. Acesso em: 27 mar. 2021.

TORRES, A. L.; FERREIRA, H. S.; MOTA, M. M. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs) e a educação física escolar: possibilidades metodológicas. *In*: PONTES JUNIOR, J. A. F. (org.). **Conhecimentos do professor de educação física escolar**. Fortaleza: EdUECE, 2017. p. 198-214.

VALENTE, G. S. C. *et al.* O ensino remoto frente às exigências do contexto de pandemia: reflexões sobre a prática docente. **Research, Society and Development**, Vargem Grande Paulista, v. 9, n. 9, 2020. Doi: 10.33448/rsd-v9i9.8153. Disponível em: <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/view/8153>. Acesso em: 27 mar. 2021.

Submetido 8 de setembro de 2021.

Aprovado em 12 de abril de 2022.