



DISCIPLINAS DE GINÁSTICA NO ENSINO SUPERIOR: O QUE ENSINAMOS E APRENDEMOS EM TEMPOS PANDÊMICOS?

Fernanda Simone Lopes de Paiva*
Paula Cristina da Costa Silva**

RESUMO

Este texto apresenta, descreve e avalia a implementação do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial nas disciplinas de Ginástica no curso de Licenciatura em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de um estudo de caso no qual foram analisados os documentos didáticos e as salas virtuais de três disciplinas. A adaptação ao ensino remoto apresentou dificuldades, porém houve adesão às propostas decorrentes da construção coletiva, que garantiu o direito de aprendizado dos estudantes.

Palavras-chave: Ensino da ginástica; Ensino remoto; Ensino superior; CEFD/UFES.

GYMNASTICS SUBJECTS IN HIGHER EDUCATION: WHAT DO WE TEACH AND LEARN IN PANDEMIC TIMES?

ABSTRACT

This text presents, describes and evaluates the implementation of Temporary and Emergency Remote Learning in the disciplines of Gymnastics in the Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo Licentiate Degree in Physical Education. A case study was developed in which didactic documents and virtual classrooms of three subjects were analyzed. Adapting to remote learning generated difficulties, but adherence to the proposals resulting from the collective construction which guaranteed the students' right to learning was identified.

Keywords: Gymnastics teaching; Remote teaching; University education; CEFD/UFES.

ASIGNATURAS DE GIMNASIA EN EDUCACIÓN SUPERIOR: ¿QUÉ ENSEÑAMOS Y APRENDEMOS EN TIEMPOS DE PANDEMIA?

RESUMEN

Este texto presenta, describe y evalúa la implementación de Enseñanza-Aprendizaje Remoto Temporal y de Emergencia en las disciplinas de Gimnasia en la Licenciatura en Educación Física del Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. Se desarrolló

* Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – FaE/UFMG. Professora do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: fee.ufes@gmail.com

** Doutora em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas (FE – Unicamp). Professora do Departamento de Ginástica do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo. E-mail: paula.silva@ufes.br

un estudio de caso en el que se analizaron documentos didácticos y aulas virtuales de tres asignaturas. La adaptación al aprendizaje a distancia generó dificultades, pero se identificó la adherencia a las propuestas resultantes de la construcción colectiva que garantizaba el derecho al aprendizaje de los estudiantes.

Palabras clave: Enseñanza de gimnasia; Enseñanza remota; Enseñanza superior; CEFD/UFES.

INTRODUÇÃO

A pandemia da covid-19 impôs uma reformulação no modo como os cursos presenciais de Ensino Superior desenvolviam suas atividades formativas. O ensino remoto foi assumido para possibilitar o cumprimento do isolamento social, uma das medidas para conter a propagação do vírus. Diante da situação, que demandava outras práticas na realização de unidades curriculares, conclui-se que seguir de forma atenta, ainda que em situação adversa, seria condição necessária para que fosse possível a estudantes e docentes aprender com o desafio imposto.

Este estudo objetivou descrever e avaliar a implementação do Ensino-Aprendizagem Remoto Temporário e Emergencial (EARTE) nas unidades curriculares que tematizam a Ginástica no curso de Licenciatura de Educação Física, do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (CEFD/UFES), no semestre 2020/1, momento em que a necropolítica invade a educação (LIBERALI, 2020) e os professores são convocados a encontrar forças para se reinventar e reexistir, uma vez exposta a potencialização das desigualdades educacionais (MAGALHÃES, 2021).

Em se tratando de situação inédita, foi oportuno mergulhar em um processo de ensino-aprendizado-pesquisa. Os registros nos meios digitais orientaram a organização e a implementação da ação, assim como a reflexão sobre ela. A pesquisa caracterizou-se como exploratória e reflexiva, de abordagem qualitativa, com fontes documentais restritas a um único caso. Foram propostas duas questões norteadoras: identificar o que mais se adequava ao ensino da Ginástica no EARTE e o que com ele se aprenderia.

NOTAS SOBRE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA E ENSINO REMOTO

Instituições de Ensino Superior já promoviam experiências de ensino-aprendizagem não presencial, incluindo o próprio CEFD/UFES, por ocasião da oferta do curso de licenciatura em Educação Física, do Programa Pró-Licenciatura (PROLICEN) (PAIVA, 2012; POZZATTI,

2018). Acompanhando os ventos favoráveis das políticas públicas para a formação de professores, viu-se a oportunidade de experimentar a modalidade educação a distância (EaD), caracterizada por: distância física e temporal dos agentes; planejamento prévio das atividades e dos materiais disponibilizados; processo de ensino-aprendizagem intermediado por tecnologias; interação entre os agentes mediada por tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs); autonomia dos estudantes; existência de professor-mediador (tutor) no processo de ensino-aprendizagem (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016).

Tais características impõem interdependência no tripé professores, objeto de aprendizagem (OA) e estudantes, cuja conexão/intercessão se dá por meio da mediação. No entanto, para a garantia de qualidade e sucesso das atividades em EaD, são condições inegociáveis o planejamento e a preparação prévia das disciplinas por uma equipe de especialistas multidisciplinar (professores, designers educacionais e profissionais multimídia, entre outros), e, para tanto, necessita-se do “gerenciamento dos recursos e tecnologias, organização, políticas e conteúdos, de maneira a poderem interagir e se inter-relacionar no processo de ensino-aprendizagem” (VENDRUSCOLO; BEHAR, 2016, p. 304).

No PROLICEN, as disciplinas de Conhecimento e Metodologia do Ensino da Ginástica (CMEG) e a Oficina de Docência em Ginástica (ODGin) foram oferecidas de modo semipresencial e se valeram das especificidades características da EaD, apresentando o planejamento da disciplina com antecedência de um ano, preparação de materiais necessários com apoio de equipe multidisciplinar, preparação e customização de ambiente virtual de aprendizagem feita por equipe técnica, apoio de estudos e mediação realizados por tutores presenciais e a distância, e, no caso específico da ODGin, houve imersão presencial com a docente responsável pela disciplina no CEFD/UFES, além de atividades que foram desenvolvidas pelos alunos nas escolas de seus municípios, sob a supervisão compartilhada de professores e tutores (Silva, 2013a).

No entanto, Behar (2020) sublinha:

O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância não podem ser compreendidos como sinônimos, por isso é muito importante, no contexto que estamos vivendo, clarificar estes conceitos. O termo “remoto” significa distante no espaço e se refere a um distanciamento geográfico. O ensino é considerado remoto porque os professores e alunos estão impedidos por decreto de frequentarem instituições educacionais para evitar a disseminação do vírus. É emergencial porque do dia para noite o planejamento pedagógico para o ano letivo de 2020 teve que ser engavetado.

A decisão pelo EARTE e sua implementação não foi fácil. Considerando que as aulas ficariam suspensas por 15 dias, a primeira sinalização foi para que os docentes avaliassem as condições para o uso de recursos tecnológicos e ferramentas virtuais e seu desenvolvimento para a realização de atividades de estudos e interação com os estudantes em ambiente virtual. Avaliações deveriam ser agendadas para quando se finalizasse o caráter de excepcionalidade. As orientações oriundas do Ministério da Educação encetavam para a substituição das aulas presenciais por atividades em meios digitais (BRASIL, 2020a). Nesse cenário, oficializou-se a necessidade de reorganizar o calendário letivo e a possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento de carga horária (BRASIL, 2020b).

A ideia inicial era de que os docentes garantissem as atividades letivas e de conteúdo, valendo-se dos recursos que a universidade disponibilizava: o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) da Plataforma Moodle.

Entretanto, as primeiras orientações foram anuladas, posto que a Pró-reitoria de Graduação (PROGRAD) entendeu que

[...] a curto prazo, não seria possível substituir, integralmente, a carga horária das aulas presenciais por aulas na modalidade a distância, seja devido à ausência de infraestrutura tecnológica e de recursos humanos, seja porque as disciplinas desenvolvidas completamente a distância exigem projeto pedagógico específico, com metodologias e materiais didáticos particulares para o contexto da Educação a Distância. (UFES, 2020, p. 1)

Em que pese a necessidade de se indicar caminhos para que a comunidade acadêmica se movesse, não tardou o reconhecimento da ausência de infraestrutura tecnológica (de um dia para outro, todas as disciplinas da graduação e da pós-graduação passariam a ser virtuais); da ausência de recursos humanos (a tessitura da rede para construir disciplinas “*on-line*” depende de fatores além da “boa vontade” de professores e alunos); e, principalmente, não tardou o reconhecimento de que a EaD tem especificidades e exige preparação, já que não se reverte “instantaneamente” uma disciplina planejada para a modalidade presencial em uma disciplina para ocorrer na modalidade a distância, e isso por inúmeros fatores, incluindo os destacados pela PROGRAD: a apropriação de metodologias específicas e a produção de material didático¹.

¹ Nos cursos à distância oferecidos pela UFES com o apoio da Superintendência de Educação a Distância, o processo de produção de uma disciplina leva em torno de 18 meses, desde o contato inicial com o professor até a abertura da sala. Consideram-se a formação e a qualificação de professores, preparando-os didática e metodologicamente para reconfigurar a disciplina, elaborando fascículos e outros materiais didáticos-digitais, reconceitualizando a disciplina, o que envolve replanejamento, desenvolvimento de estratégias de ensino-aprendizagem, de objetos de aprendizagem e de avaliação, elaboração de mapa de atividades e arquitetura da disciplina em ambiente virtual. Isso com apoio de profissionais específicos.

Na UFES, as atividades letivas presenciais foram suspensas em março de 2020 e, em meados de agosto, aprovou-se que um novo semestre fosse iniciado em setembro, por meio do EARTE. Ainda que houvesse a premência de dar orientações à comunidade acadêmica, foi prudente a decisão de alinhar e de amadurecer a maneira como se dariam as atividades letivas remotamente.

Gusso *et al.* (2020) tipificaram dois caminhos que as instituições poderiam seguir: o simples ou o complexo. O caminho simples se baseia nas premissas de que: os envolvidos (docentes e estudantes) teriam fácil acesso a recursos *on-line*; os envolvidos estariam em condições (entre outras, financeiras, psicológicas, de saúde e de manejo dos recursos eletrônicos) para a realizar as atividades remotas; e, por fim, ensinar é transmitir “conteúdo” no sentido clássico da aula expositiva, considerando que, se o professor ensinou, os alunos aprenderam.

O caminho complexo seria mais custoso e moroso. No que tange aos estudantes, seria necessário mapear as possibilidades de acesso à internet (o que foi feito por pesquisa institucional) e neles/com eles desenvolver um repertório de habilidades acadêmicas compatível com as exigências do ensino remoto, envolvendo maior grau de autonomia para os estudos e refinamento para as atividades de leitura e de escrita. Em relação aos docentes, envolveria a garantia de condições de trabalho remoto e a qualificação para lidar com os recursos *on-line*, além de minimamente capacitá-los para os processos de ensino-aprendizagem implicados nas atividades formativas que se dão de modo virtual.

PREPARAÇÃO DAS ATIVIDADES LETIVAS

Entre a adoção do EARTE e o início do semestre, deu-se um período de 20 dias, no qual os docentes participaram de formações institucionais e aos estudantes foi disponibilizada a “Capacitação Classroom – Ferramentas do G-Suite”, o “Caderno – Orientações aos Estudantes” e o “Caderno – Flexibilização das Normas Acadêmicas”.

Feitas as formações, iniciou-se o processo de reconfigurar as unidades curriculares de Ginástica para o modo EARTE, que, além das disciplinas CMEG e ODGin, abrangeria a Atividade Integrativa de Formação em Docência da Ginástica (ATIFGin). A CMEG problematiza a temática da Ginástica submetida aos processos de escolarização, refletindo sobre a transformação do fenômeno sócio-histórico e cultural da Ginástica em objeto de ensino; a ODGin propicia a experimentação corporal e reflexões sobre o trato pedagógico

da Ginástica para Todos (GPT); a ATIFGin, por sua vez, viabiliza uma interlocução com o ensino da Ginástica em diferentes ambientes educacionais, especialmente o “chão da escola”. Na UFES, essas disciplinas são oferecidas de modo articulado no 4º período do curso de licenciatura, no qual as pesquisadoras estão inseridas.

Importante registrar que, antes da pandemia, apenas a ODGin tinha a docência compartilhada. As duas outras unidades curriculares ficavam sob a responsabilidade de uma ou da outra professora, conforme oferta do departamento, que as assumiam imprimindo-lhes características próprias. O EARTE, no entanto, trouxe a possibilidade de compartilhamento da docência também em CMEG e na ATIFGin.

Do ponto de vista disciplinar, compreendemos que a Ginástica é uma manifestação da cultura corporal construída historicamente, que teve como berço na modernidade o que foi chamado de “núcleo primordial”. Este, por sua vez, caracterizava-se pelas atividades que compunham o campo dos divertimentos: festas populares, espetáculos de rua, do circo, desfiles militares e passatempos da aristocracia, no século XIX, na Europa. Foi a partir dessa amálgama que militares, fisiologistas e médicos desenvolveram os métodos ginásticos que originaram o que conhecemos hoje por Educação Física (SOARES, 1998) e as práticas corporais e modalidades esportivas organizadas via Federação Internacional de Ginástica (FIG).

A essa perspectiva somamos a compreensão da GPT, que permite a vivência da ludicidade no contexto das práticas gímnicas e tem como foco a inclusão de participantes, independentemente de idade, condição física ou financeira, em uma lógica que vai contra a competição e ao encontro da demonstração, por meio de composições coreográficas como síntese do processo de ensino-aprendizado (AYOUB; GRANER, 2013). Nesse sentido, a abordagem da GPT no ensino superior caracteriza-se por viabilizar um caminho de transposição didática do que é aprendido potencializando a inserção da temática da Ginástica na escola.

Perante o desafio de redesenhar planejamentos voltados para o ensino presencial, construímos três propostas de trabalho que foram discutidas com os estudantes no início do semestre especial. Para a disciplina CMEG, buscamos estratégias para reconfigurar sua oferta tal como já consolidada em semestres anteriores por uma das professoras. Para a ATIFGin, elaboramos um projeto de rodas de conversa com os professores de Educação Física das redes de ensino da Região Metropolitana de Vitória/ES para, em tempo real, conhecer o que estava sendo proposto por eles no ensino remoto. Para ODGin, optamos por experimentar uma nova abordagem, conforme projeto de parceria institucional estabelecido por uma de nós.

Vale marcar que a ODGin foi uma das poucas unidades curriculares com experimentação corporal a ser oferecida no modo EARTE pelo CEFD/UFES.

O QUE ENSINAMOS

Um ponto priorizado no processo de planejamento foi como lidar com a produção de OAs e de materiais didáticos (MDs) dado o curto tempo para pôr as disciplinas no ar. Após ponderações, descartamos a gravação de videoaulas², que se manteve em CMEG e ODGin. Na primeira disciplina, priorizamos vídeos curtos, disponíveis no YouTube e em outros repositórios, que dialogavam com os temas tratados e compunham OAs. A exibição dos vídeos tinha como propósito provocar curiosidades, ilustrar passagens, problematizar pontos importantes e trazer leveza à condução da disciplina. Para CMEG, investimos na produção de tutoriais e exemplos de atividades no ensino de alguns elementos gímnicos, em uma parceria entre o Laboratório de Ginástica e Práticas Corporais (LabGin), do CEFD/UFES, e o Núcleo de Estudos e Pesquisa em Ginástica e Infância (NEPGI) da Escola Superior de Educação Física da Universidade Federal de Pelotas (ESEF/UFPel). Na ODGin, os vídeos também estiveram presentes no registro feito pelos alunos, para compartilhar suas experimentações corporais.

Ainda em relação à produção de OAs e de MDs, ponderamos sobre a produção de *podcasts*, de textos e de *slides*. Os *podcasts* foram experimentados e abandonados; os textos informativos e de orientações de atividades tiveram boa repercussão na avaliação dos alunos, porque, segundo eles, ajudavam a retomar o que fora apresentado nas aulas. Já os *slides* foram refeitos, já que a linguagem textual apoiada em tópicos deu lugar a imagens, por meio das quais eram criados *links* com sites externos e vídeos que propiciaram “passeios” mundo afora.

As metodologias ativas já eram presentes em nossa prática pedagógica, compreendendo a importância de o aluno construir seu próprio conhecimento por meio das relações sociointerativas, exercendo a capacidade de aprender por meio da curiosidade reflexiva e criativa com e sobre o conhecimento (FREIRE, 2002). Com relação às atividades propostas, buscamos organizá-las nas disciplinas com diferentes escalonamentos (Quadro 1).

² Justifica-se a escolha: a) sem uma equipe de apoio, como ocorre na EaD, essa ferramenta traria um acréscimo de trabalho e preocupação, considerando nossa inexperiência com a produção, gravação e edição de vídeos mais longos, incluindo o que poderia ser denominado de “linguagem adequada” para esse canal de comunicação; b) imprecisão na clareza de questões legais de uso da imagem e com a propriedade intelectual desses vídeos; c) em razão do momento delicado vivido, estar ao vivo com os estudantes, ainda que mediado pela tela, seria a melhor estratégia para estabelecer vínculos.

Quadro 1 – Organização das atividades didáticas desenvolvidas no semestre 2020/1

Unidade Curricular	ATIFGin	CMEG	ODGin
Aulas e atividades planejadas	Majoritariamente síncrona	Metade síncrona e metade assíncrona	Majoritariamente assíncrona
Replanejamento ao longo do semestre	Não houve	Majoritariamente síncrona	Não houve

Fonte: Banco de dados do estudo.

Nas disciplinas ATIFGin e CMEG, os conhecimentos tratados referiram-se, respectivamente, à conceituação de termos relativos à Ginástica e a trocas de experiências com relação ao trato pedagógico dos conteúdos que os professores de Educação Física da rede de ensino da Região Metropolitana de Vitória/ES vinham desenvolvendo, buscando aliar temas conceitual-reflexivos com a realidade enfrentada por eles na contingência da pandemia. As experiências vividas nessas disciplinas foram importantes e complementares na formação dos estudantes, mas foi na ODGin que tematizamos o processo de ensino-aprendizado da ginástica, trazendo mais elementos com sentidos e significados relevantes para a ação docente, contemplando, nesse caso, a abordagem da GPT.

A ODGin foi estruturada com 14 semanas letivas, nas quais foram desenvolvidas aulas síncronas, assíncronas, leitura de textos e execução de tarefas. A avaliação da disciplina foi processual e verificada por meio das ferramentas disponibilizadas na sala virtual. Todas as atividades avaliativas foram assíncronas e incluíram questionários sobre os textos estudados, a produção e postagem de vídeos, nos quais os estudantes experimentavam elementos ginásticos, atividades de navegação na internet, postagem e participação nos fóruns virtuais.

Na aproximação com a nova realidade para experimentação da prática, traçamos um diagnóstico das condições materiais dos estudantes para vivenciar os elementos gímnicos propostos nas videoaulas, mapeando espaço físico, colchões, colchonetes, almofadas e travesseiros, para amenizar possíveis desequilíbrios ou quedas. Ainda, indagamos sobre as condições de saúde ou limitação física que os impedissem de realizar as propostas de vivência.

Tratamos dos conteúdos programáticos propostos no plano de ensino que incluíam os fundamentos da GPT, a segurança em sua prática, o manejo de materiais não tradicionais da ginástica e as composições coreográficas de GPT.

A abordagem dos fundamentos da GPT não se deu somente na prática, quando se refletiu também sobre suas conceituações, argumentando-se que a proposta é a mais adequada para as aulas de Educação Física escolar, uma vez que contempla um caráter inclusivo com relação ao número de participantes, idade, corpos, gênero, e abarca a possibilidade de tratar

pedagogicamente acerca de jogos, teatro, expressão corporal, diferentes modalidades de ginástica, artes circenses, danças, entre outras práticas corporais. Marcassa (2004), Toledo e Schiavon (2008), Toledo, Tsukamoto e Gouveia (2009), Ayoub e Graner (2013), Silva (2013b) e Ayoub (2014), entre outros, destacam a diversidade da GPT e veem a potencialidade dessa modalidade para o trabalho coletivo e cooperativo, por ser um conhecimento que instiga a criatividade no processo de aprendizado dos gestos gímnicos, na qual não é cobrada na experimentação mestria na execução técnica, mas sim a participação efetiva do praticante.

Aliando os pressupostos teóricos com o aprendizado gestual, apontamos que os fundamentos da ginástica envolvem deslocamentos, saltos, saltitos, giros, rolamentos, ondas, movimentos axiais, equilíbrios e apoios; elementos corporais que são a base motora comum a diferentes ginásticas (NUNOMURA; TSUKAMOTO, 2009), entre as quais a artística, a rítmica, a acrobática, a aeróbica e a de trampolim. Nas experimentações virtuais propostas na ODGin, priorizamos deslocamentos, saltos, equilíbrios, apoios, flexibilidade e acrobacias simples, como os rolamentos e a estrela.

A experimentação dos elementos gímnicos propostos foi modesta se comparada aos vivenciados nas aulas presenciais, entretanto foi o que pareceu palpável para compor uma primeira versão do EARTE, considerando o ineditismo e o imprevisto a que todos estavam submetidos. Nossa *expertise* mostrou-se frágil perante as condições materiais mapeadas e a incipiência motora de parte dos estudantes em relação à ginástica: era preciso equacionar o aprender sem se lesionar em ambientes pouco propícios para a prática. Não se contava com a preparação de ambientes seguros, com técnicas de segurança, nem mesmo com o olhar atento e orientações precisas, que, em ato, nas aulas presenciais, organizam e zelam pelo processo de experimentação corporal dos alunos, com as várias mãos cooperando no cuidado da integridade corporal do outro, ponto fulcral do aprender-ensinar ginástica. À medida que os vídeos vivenciais apontavam a consolidação das diferentes limitações que cercavam a experimentação (de alguns) dos alunos (espaços muito apertados, falta de cuidado com sua própria segurança, ausência de mecanismos de amortecimento de quedas), certificou-se de que a abordagem dos elementos corporais mais simples fora certa.

Tratamos a “segurança na prática da Ginástica” como um dos conteúdos programáticos, e, mesmo remotamente, havia uma responsabilidade grande em relação à integridade física dos estudantes, redobrando cuidados para evitar que houvesse qualquer exposição ao atendimento ambulatorial naquele momento crítico e crescente de casos de covid-19. Essa questão

repercutiu nas discussões síncronas, quando os alunos manifestaram medo e insegurança em realizar alguns movimentos, e isso foi considerado. Assim, embora os vídeos postados com as experimentações dos elementos gímnicos fossem parte da avaliação processual da disciplina, consideramos válidas as tentativas de executá-los enriquecidos pelos comentários que descreviam e refletiam o esforço em aprender o que fora proposto.

Deparamo-nos com situações inusitadas nos vídeos gravados pelos alunos, com as cenas apresentando “erros de gravação”, que explicitavam as dificuldades motoras, muitas vezes resultando em risos por parte dos alunos ao experimentar o movimento. Esses registros mostraram-se reveladores do processo de ensino-aprendizado, mais que aqueles em que apareciam somente as experimentações executadas com êxito. Tais registros sinalizavam como os estudantes apreendiam e lidavam com os OAs, constituindo-se em preciosas pistas para compreendermos como ajudar na percepção corporal e compreensão e aprendizado do gesto técnico, que potencializou a aprendizagem de alguns alunos. E dizemos alguns, pois nem todos tiveram dificuldades com os elementos mais simples, e o que foi mais significativo do ponto de vista do trato com a EARTE, nem todos se permitiram mostrar nos “bastidores”, sinalizando uma preocupação com a exposição. A preocupação com a exposição – acrescida da sobrecarga de trabalho acadêmico – resultou no insucesso da proposta de criação de uma composição coletiva ao final da ODGin, o que comentaremos mais adiante.

Uma surpresa na produção dos vídeos dos alunos deu-se pelo fato de alguns terem se mobilizado com a proposta de ensinar o que aprendiam aos irmãos, a parentes próximos e mesmo às crianças com as quais conviviam no isolamento social. Foi uma forma que encontraram para amplificar a experiência formativa e exercer a docência para além da própria experimentação corporal.

Outros conteúdos programáticos tratados foram o manejo de materiais não tradicionais da ginástica e as composições coreográficas de GPT, e ambos foram prejudicados. No caso do manejo, nas aulas presenciais, os estudantes têm a possibilidade de manipular os materiais tradicionais e não tradicionais, e, no EARTE, foi possível contato apenas com os materiais não tradicionais, improvisando manuseios (apenas) com o que tinham em casa (almofadas, utensílios de cozinha, apetrechos pessoais). Buscamos suprir parte dessa lacuna com estudo do trabalho de Schiavon (2008), além de vídeos que apresentassem o uso de materiais não tradicionais em vivências de ginástica.

No caso da composição coreográfica, esbarramos numa dupla dificuldade. A dos alunos com dificuldades no trato com a exposição e reclames com relação ao acúmulo

de atividades³, mas também houve uma dificuldade nossa: a inexperiência em orientar/supervisionar o processo de composição coreográfica *on-line*. Sabíamos que era possível, mas não havia referências de como estruturar as composições coreográficas de forma remota, ainda não havíamos tido a oportunidade de participar de um festival virtual de GPT ou a oferta de publicações como a de Carbinatto e Ehrenberg (2020), que relatam esse tipo de experiência. A tematização da composição coreográfica ficou mais aquém do que havíamos planejado, sendo abordada com o estudo de Murayama e Ugaya (2010), e, mais uma vez, com a pesquisa de vídeos com composições coreográficas no âmbito escolar.

A experiência da ODGIN, no modelo EARTE, foi válida, mas as dificuldades didático-pedagógicas também foram maiores que nas outras duas unidades curriculares, e acreditamos que isso se refletiu na formação dos estudantes: houve uma limitação no repertório de atividades e sentimos a ausência da ajuda manual, do toque, do olhar que perpassa o ensino presencial.

O QUE APRENDEMOS

Entre outros aprendizados, destacamos a potencialidade do compartilhamento de disciplinas, que criou ricas possibilidades de planejamento e gerou escolhas ponderadas e amadurecidas. Mais que isso, mostrou que o trabalho coletivo acrescenta tanto na formação discente como no aprimoramento da ação docente, permitindo que dificuldades fossem superadas de forma solidária. A oportunidade de interlocução também qualificou as discussões e promoveu encantamentos, favorecendo a criação daquilo que Liberali (2020), apoiada em Paulo Freire, qualifica como o inédito viável. A experiência em EaD foi fundamental para fazermos as adequações com organização e responsabilidade no EARTE, o que foi reconhecido pelos alunos como um dos pontos fortes das disciplinas.

No que tange à interação, nas aulas síncronas, inicialmente os silêncios e as câmeras fechadas foram fatores marcantes. Essa “falta de presença” gerou um incômodo que demorou a ser superado, à medida que fomos provocando o diálogo e mobilizando outras ferramentas além dos encontros síncronos, como conversas no grupo de WhatsApp, diálogos nos fóruns

³ Do ponto de vista curricular, a reorganização do tempo no EARTE promoveu a desperiodização das disciplinas e a suspensão de travas, permitindo aos alunos matriculem-se nas disciplinas ofertadas e almeçadas, o que promoveu a iniciativa de se “adiantar matérias”, com relatos de alunos matriculados em 10 ou mais disciplinas. Mas houve situação inversa: alunos que, em virtude de dificuldades financeiras impostas, tiveram que “ir à luta”, o que lhes tomou parte do tempo para dedicar-se à formação. Outro fator mencionado pelos alunos na equação do tempo foi a “desorganização” de alguns professores, que passavam muitas tarefas ou “inventavam atividades de um dia para o outro”, conforme registraram em seus comentários, aqui transcritos entre aspas.

assíncronos e nos *feedbacks* das postagens das atividades. Com a aproximação que se construiu na relação professoras-alunos, compreendemos que as câmeras e os microfones por vezes não eram abertos porque, como sinaliza a etnografia de Máximo (2021), a “faculdade” não cabia em casa: as necessidades domésticas, o trabalho e a saúde demandavam atenção no momento das aulas. Não significavam, necessariamente, falta de interesse dos estudantes. Avaliando as condições sociomateriais das turmas, os planejamentos foram reconstruídos e efetivados com base naquilo que era dialogado com os estudantes.

As intensas trocas, ainda que, para alguns, com precariedade de equipamentos e condições objetivas de ensino-aprendizagem, permitiram a superação da situação adversa. A adaptação ao ensino remoto apresentou dificuldades, porém identificamos adesão às propostas decorrentes da construção coletiva, que garantiu o direito de aprendizado dos discentes – de câmera fechada, mas de coração e mente abertos.

REFERÊNCIAS

- AYOUB, Eliana. **Ginástica geral e educação física escolar**. Campinas: UNICAMP, 2014.
- AYOUB, Eliana; GRANER, Larissa. Transformando poema em gesto, corda em estrela, conduíte em flor. In: TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgs.). **Democratizando a ginástica: estudo e exemplos de sua implementação em diferentes espaços sociais**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013.
- BEHAR, Patricia Alejandra. O Ensino Remoto Emergencial e a Educação a Distância. **Jornal da Universidade**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
- BRASIL. Portaria nº 343, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre a substituição de aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus – COVID-19. **Diário Oficial da União**: ed. 53, seção 1, Brasília, DF, p. 39, 18 mar. 2020a.
- BRASIL. Súmula do Parecer CNE/CP n. 5/2020. Reorganização do Calendário Escolar e da possibilidade de cômputo de atividades não presenciais para fins de cumprimento da carga horária mínima anual, em razão da Pandemia da COVID-19. **Diário Oficial da União**: ed. 83, seção 1, Brasília, DF, p. 63, 4 maio 2020b.
- CARBINATTO, Michele Viviene; EHRENBERG, Mônica Caldas. **Festival ginástico e isolamento social: retratos de um evento on-line [recurso eletrônico]**. Curitiba: Bagai, 2020. <https://doi.org/10.37008/978-65-87204-79-6.16.11.20>
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- GUSSO, Hélder Lima *et al.* Ensino superior em tempos de pandemia: diretrizes à gestão universitária. **Educação & Sociedade**, Campinas, 2020, v. 41, e 238957, 2021. <https://doi.org/10.1590/ES.238957>.
- LIBERALI, Fernanda C. Construir o inédito viável em meio a crise do coronavírus: lições que aprendemos, vivemos e propomos. In: LIBERALI, F. C. et al. (Orgs.). **Educação em tempos de pandemia: brincando com um mundo possível**. Campinas: Pontes Editores, 2020. p. 13-25.
- MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva. Pandemia de covid-19, ensino remoto e a potencialização das desigualdades educacionais. **História, Ciências, Saúde**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 4, p. 1263-1267, 2021. <https://doi.org/10.1590/S0104-59702021005000012>.
- MARCASSA, Luciana. Metodologia do ensino da ginástica: novos olhares, novas perspectivas. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, v. 7, n. 2, p. 171-186, jul./dez. 2004.

- MÁXIMO, Maria Elisa. No desligar das câmeras: experiências de estudantes de ensino superior com o ensino remoto no contexto da covid-19. **Civitas – Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, pp. 235-247, 2021. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2021.2.39973>.
- MURAYAMA, Michele Naomy Gusikuda; UGAYA, Andressa S. Composição coreográfica em Ginástica Geral e a utilização de figuras acrobáticas: dificuldades na elaboração de transições. In: FÓRUM INTERNACIONAL DE GINÁSTICA GERAL, 5., 2010, Campinas. **Anais [...]**. Campinas: UNICAMP, 2010, p. 109-113.
- NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí: Fontoura, 2009.
- PAIVA, Fernanda. Formação em formação: memórias da constituição do ser tutor na perspectiva do PROLICEN/CEFD/UFES. In: PAIVA, Fernanda; VAGO, Tarcísio (Orgs.). **Escritas de coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES**. Vitória: UFES, 2012. p. 167-201.
- POZZATTI, Mariana. Formação inicial de professores de educação física a distância: aprendendo com o Pró-Licenciatura em Educação Física do CEFD/UFES. 2018. 324 f. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.
- SCHIAVON, Laurita Marconi. Materiais alternativos para a ginástica artística. In: NUNOMURA, Myrian; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. **Compreendendo a ginástica artística**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 169-181.
- SILVA, Paula Cristina da Costa. O ensino-aprendizado da ginástica no ambiente semipresencial: a experiência do Prolicen/Cefd/Ufes. In: TOLEDO, Eliana; SILVA, Paula Cristina da Costa (Orgs.). **Democratizando a ginástica: estudo e exemplos de sua implementação em diferentes espaços sociais**. Várzea Paulista: Fontoura, 2013a. p. 121-140.
- SILVA, Paula Cristina da Costa. **Oficina de docência em ginástica geral**. Vitória: UFES, 2013b.
- SOARES, Carmen Lúcia. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX**. Campinas: Autores Associados, 1998.
- TOLEDO, Eliana; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz; GOUVEIA, Carlos Ramos. Fundamentos da ginástica geral. In: NUNOMURA, Myrian; TSUKAMOTO, Mariana Harumi Cruz. **Fundamentos das ginásticas**. Jundiaí: Fontoura, 2009, p. 23-49.
- TOLEDO, Eliana; SCHIAVON, Laurita Marconi. Ginástica geral: diversidade e identidade. In: PAOLIELLO, Elisabeth (Org.). **Ginástica geral: experiência e reflexões**. São Paulo: Phorte, 2008. p. 218-238.
- UFES – UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO. **Resolução CEPE/UFES n. 31/2020**. Aprova o calendário acadêmico especial para o semestre 2020/1. Vitória: DAOCS/UFES, 2020.
- VENDRUSCOLO, M. V.; BEHAR, P. A. Investigando modelos pedagógicos para educação a distância: desafios e aspectos emergentes. **Educação**, Porto Alegre, v. 39, n. 3, p. 302-311, 2016. <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2016.3.20666>