

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

RICARDO WELLER PILOTO

**ENSINO REMOTO: CORPOREIDADE (DES)CONECTADA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

Uberaba

2021

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO

RICARDO WELLER PILOTO

**ENSINO REMOTO: CORPOREIDADE (DES)CONECTADA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira

Uberaba

2021

**Catálogo na fonte: Biblioteca da Universidade Federal do
Triângulo Mineiro**

P693e	Piloto, Ricardo Weller Ensino Remoto: corporeidade (des)conectada na formação inicial de professores / Ricardo Weller Piloto. -- 2021. 99 f. : il., tab. Dissertação (Mestrado em Educação) -- Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, MG, 2021 Orientador: Prof. Dr. Wagner Wey Moreira 1. Ensino à distância. 2. Corporeidade. 3. Professores universitários. 4. Professores - Formação. I. Moreira, Wagner Wey. II. Universidade Federal do Triângulo Mineiro. III. Título.
	CDU 37.018.43

RICARDO WELLER PILOTO

**ENSINO REMOTO: CORPOREIDADE (DES)CONECTADA NA FORMAÇÃO
INICIAL DE PROFESSORES**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, área de concentração Fundamentos Educacionais e Formação de Professores, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Uberaba, 26 de agosto de 2021.

Banca Examinadora

Prof. Dr. Wagner Wey Moreira – Orientador
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof Dr. Pedro Donizete Colombo Junior
Universidade Federal do Triângulo Mineiro

Prof. Dr. Rafael Guimarães Botelho
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro

À minha esposa Janaína, e a meu filho Artur, os
amores da minha vida.

À memória dos mais de quinhentos mil brasileiros
que perderam suas vidas pela COVID-19 e pela
negligência, corrupção e negacionismo dos
governantes do País.

AGRADECIMENTOS

À minha esposa, Janaína, pelo apoio e incentivo durante toda minha trajetória ao longo do mestrado, por todo o amor e por ter me proporcionado ser pai do Artur, que se tornou dono de nossos corações.

Aos meus pais Roberto e Cida e irmãos Rodrigo e Rodolfo por contribuírem para eu me tornar quem sou.

Aos meus sogros Américo e Adenaide pelo incentivo em perseverar nos estudos.

Ao meu orientador, Wagner Wey Moreira, por toda sua sensibilidade e gentileza nesse processo. Vou levar todos seus ensinamentos para a vida, Professor.

Aos membros da banca examinadora, Professores Pedro, Rafael, Martha e Sérgio.

Aos professores do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFTM, em especial àqueles com quem tive o privilégio de ter aulas, professores Daniel, Pedro, Wagner, Regina, Marinalva, Váldina e Helena.

Ao secretário do Programa, Alex, sempre muito gentil e acolhedor.

Aos colegas da turma 2019, em especial a Luana e Maria Paula, que compartilharam comigo o desejo de ingressar no mestrado.

Aos colegas do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), em especial à Professora Regina, líder do grupo.

Aos professores participantes da pesquisa, que por questões éticas, não podem ser citados, mas que vou levar com muito carinho o fato de disporem do seu tempo para contribuir com nossa pesquisa.

A todos aqueles que direta e indiretamente contribuíram na minha formação como pessoa, cidadão e profissional, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que tornou possível a realização desta pesquisa, através de incentivo financeiro.

Eu não sou o resultado ou o entrecruzamento de múltiplas causalidades que determinam meu corpo ou meu "psiquismo", eu não posso pensar-me como uma parte do mundo, como o simples objeto da biologia, da psicologia e da sociologia, nem fechar sobre mim o universo da ciência. Tudo aquilo que sei do mundo, mesmo por ciência, eu o sei a partir de uma visão minha ou de uma experiência do mundo sem a qual os símbolos da ciência não poderiam dizer nada. Todo o universo da ciência é construído sobre o mundo vivido, e se queremos pensar a própria ciência com rigor, apreciar exatamente seu sentido e seu alcance, precisamos primeiramente despertar essa experiência do mundo da qual ela é a expressão segunda. (MERLEAU-PONTY, 2011, p.3)

RESUMO

A presente pesquisa tem como foco a seguinte pergunta norteadora: como docentes de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), *Campus* Uberaba, percebem o corpo dos discentes em suas aulas remotas? Neste sentido, nosso objetivo foi investigar como docentes de cursos de licenciatura da UFTM percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos, no Ensino Remoto. Mais especificamente pretendemos descrever os sentidos que os docentes atribuem ao corpo dos alunos nesta modalidade de ensino a partir de estudos de Maurice Merleau-Ponty. Acrescenta-se, identificar quais os saberes mobilizados pelos docentes no Ensino Remoto, utilizando como referencial Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Dermeval Saviani e Paulo Freire. Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica do tipo descritiva. A construção do material empírico foi realizada por meio de entrevista estruturada e a análise dos dados se deu pela *Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado* (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005). Doze docentes participaram da pesquisa, respondendo duas questões geradoras: “Quais saberes você mobiliza em suas aulas no Ensino Remoto para formar professores?” e “Qual o lugar do corpo do aluno na aprendizagem da sua disciplina no Ensino Remoto?”. Como resultados, encontramos o saber didático-curricular, os saberes disciplinares, saberes da formação profissional e também saberes identificados na obra de Freire aos quais entendemos ter relação com os estudos de Merleau-Ponty sobre a corporeidade. Verificamos ainda que os docentes concebem o corpo no Ensino Remoto como ausente. Concluímos que a maioria dos docentes que participaram desta investigação vem realizando tentativas de inserção dos alunos em suas disciplinas no Ensino Remoto. No entanto, muitos deles não têm a clareza de que esta interação é corpórea e, assim, o dualismo corpo e mente se faz presente. Assim, acreditamos ser necessária a inserção de teorias relacionadas à corporeidade nos cursos de licenciatura, preparando os futuros professores para o desenvolvimento de uma prática de corpo inteiro. Para este propósito, é fundamental o desenvolvimento de cursos de formação continuada, voltados aos docentes das licenciaturas, buscando a superação do dualismo psicofísico.

Palavras-chave: Corpo. Corporeidade. Ensino Remoto. Licenciatura. Saberes docentes.

ABSTRACT

This research focuses on the following guiding question: how do professors from teacher training courses at the Federal University of Triangulo Mineiro (UFTM), Uberaba Campus, perceive the body of students in their remote classes? In this sense, our objective was to investigate how professors from undergraduate courses at UFTM perceive the phenomenon of students' body/corporeity in Remote Education. More specifically, we intend to investigate the meanings that professors attribute to the body of students in this teaching modality based on studies by Maurice Merleau-Ponty. In addition, we intend to identify which knowledge is mobilized by professors in Remote Education, using as a reference Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Dermeval Saviani and Paulo Freire. Thereunto, we developed a qualitative research with a descriptive phenomenological approach. The construction of the empirical material was carried out through structured interviews and data analysis was carried out through Content Analysis: Technique of Elaboration and Analysis of Meaning Units (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005). Twelve professors participated in the survey, answering two generating questions: "What knowledge do you mobilize in your Remote Education classes to train teachers?" and "What is the place of the student's body in learning their subjects in Remote Teaching?". As a result, we found didactic-curricular knowledge, disciplinary knowledge, professional training knowledge and, also, knowledge identified in Freire's work, which we understand to be related to Merleau-Ponty's studies on corporeity. We also found out that professors conceive the body in Remote Education as absent. We conclude that almost professors have been making attempts to insert students in their subjects in Remote Teaching. However, many of them are not sure if this interaction is corporeal and, thus, the dualism of body and mind is present. Therefore, we believe that it is necessary to insert theories related to corporeity in graduation courses, preparing future teachers for the development of a full-body practice. For this purpose, it is essential to develop continuing education courses, aimed at teachers of graduation courses, seeking to overcome the psychophysical dualism.

Keywords: Body. Corporeity. Remote Teaching. Graduation. Teaching knowledge.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

QUADRO 1 - Síntese de correlação dos Saberes Docentes em Tardif (2012), Gauthier (2006) e Saviani (1996)	49
QUADRO 2 - Saberes necessários à prática docente em Freire (2014)	51
QUADRO 3 - Personalidades que deram nomes fictícios aos participantes da pesquisa e suas respectivas profissões	62
QUADRO 4 - Caracterização dos participantes da pesquisa	65
QUADRO 5 - Indicadores da pergunta 1	66
QUADRO 6 - Indicadores da pergunta 2	73

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - Os dez países com maior número de mortes causadas pela COVID-19 e seus respectivos números de óbitos entre os dias 28 de junho e 4 de julho de 2021.....	17
TABELA 2 - Domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio e existência de utilização da Internet, no Brasil - 4º trimestre 2018.....	31
TABELA 3 - Domicílios particulares permanentes em que não havia utilização da Internet, no Brasil, segundo o motivo de não haver utilização da Internet - 4º trimestre de 2018.....	32
TABELA 4 - Distribuição de programas de pós-graduações stricto sensu na área de avaliação “Educação”, e número de pesquisas relacionadas ao tema corporeidade, no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2020, divididas por Estados e Regiões do Brasil.....	56
TABELA 5- Unidades de Significado da pergunta 1	67
TABELA 6 - Unidades de Significado da pergunta 2	74

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	16
1 O ENSINO REMOTO COMO ALTERNATIVA EMERGENCIAL	22
1.1. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO	22
1.2 O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA	26
1.3. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO	30
2. CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO	34
2.1 CORPOREIDADE E CONHECIMENTO OCIDENTAL	34
2.2 O SER PROFESSOR: SABERES DOCENTES E CORPOREIDADE	44
2.2.1 Os saberes docentes em Tardif, Gauthier e Saviani	45
2.2.2. Os saberes docentes em Paulo Freire: evidenciando a corporeidade	50
2.3. CORPOREIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA.....	54
3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	60
3.1 TIPO DE ESTUDO	60
3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA	61
3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA	62
3.4. CONSTRUÇÃO DE MATERIAL EMPÍRICO	63
3.5 ANÁLISE DOS DADOS.....	63
3.6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA.....	64
4. RESULTADOS E DISCUSSÕES	65
4.1 OS RELATOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À PERGUNTA 1	66
4.2 OS RELATOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À PERGUNTA 2	73
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS	82
ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da UFTM	89
APÊNDICE A – Autorização dos Institutos	95
APÊNDICE B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCL. 97	97

APRESENTAÇÃO

Minha trajetória acadêmica se inicia nos anos 1990, em minha cidade natal, a pequena Santo Anastácio, no oeste paulista. Hoje o município tem por volta de 20 mil habitantes e não deve ter apresentado grandes variações nessas três décadas. A escola que iniciei os estudos se chamava “Escola Estadual de Primeiro Grau Enrico Bertoni”, hoje municipalizada. Aliás, lembro-me que estava nessa mesma escola quando Santo Anastácio aderiu ao convênio com o governo do Estado e assumiu a responsabilidade pelo que chamamos hoje de Ciclo I do Ensino Fundamental.

Em cada ano, era acompanhado por três professoras: uma regente, uma de Educação Artística e uma de Educação Física. Meu rendimento era relativamente bom em todas as disciplinas, mas, sem dúvida, adorava sair da sala de aula para os momentos na quadra poliesportiva. Lá não fazíamos muitas atividades diferenciadas. Geralmente era o famoso “rola-bola” (prática em que o professor de Educação Física, sem nenhum tipo de instrução, apenas dá a bola para que os alunos joguem). Mas o simples fato de correr pela quadra me despertava sentimentos mais prazerosos que em meio a quatro paredes. Outro momento marcante nesta fase era quando a professora regente, como punição ao mau comportamento dos alunos, não nos levava para quadra. Ficávamos reproduzindo atividades já realizadas com a professora regente. Lembro-me também de gostar de estudar de manhã, pelo fato de ter as tardes livres para poder brincar.

Com 11 anos, ingresso no Ciclo II do Ensino Fundamental na “Escola Estadual Osvaldo Ranazzi”. Nesta fase, tomo contato com a prática do futsal para a disputa dos Jogos Escolares do Estado de São Paulo – JEESP. Minha relação com os Jogos se iniciou através do meu irmão mais velho. Ele foi, por três anos consecutivos, medalhista na modalidade voleibol, sendo em uma dessas ocasiões campeão paulista com o time de sua escola.

Na minha experiência como atleta, lembro-me de ter, em um primeiro momento, um professor autoritário, que chamava os atletas de “oreia” e “goiaba”. Já em um segundo momento, uma professora pouco participativa, que também aderiu ao “rola bola”. Outra ocasião relacionada ao esporte escolar foi quando reunimos um grupo de alunos com o intuito de formar um time de basquete, no entanto, não conseguimos que nenhum professor nos orientasse na prática e logo desistimos.

Da quinta a sétima série estudei no período vespertino. Já na oitava série surgiu a possibilidade de participar de uma turma no período matutino. E neste ano fui informado

que a única escola particular da cidade distribuiria duas bolsas de estudo para o Ensino Médio a alunos de escolas públicas, através da indicação das escolas e posterior seleção através de uma prova. Por meio das notas, fui um dos três indicados da minha escola para concorrer às vagas. Luciane, professora de Ciências, que na verdade era licenciada em Matemática, deu aulas da disciplina de sua formação, no contraturno das aulas, antes da prova. Acredito que provavelmente ela não saiba, mas marcou minha trajetória, pois aquelas aulas extras me auxiliaram a ficar em segundo lugar dentre os concorrentes à bolsa de estudos.

Então, aos quinze anos, início o Ensino Médio no colégio particular. Em um primeiro momento, essa transição do ensino público para o privado foi difícil devido ao ritmo acelerado deste, voltado ao vestibular, mas, com o passar do tempo, fui me adequando.

No segundo ano do Ensino Médio prestei meu primeiro vestibular, ainda como “treineiro”. Bacharelado em Ciências da Computação. Não era nenhum entusiasta da informática, nem ao menos tinha computador em casa, mas meu irmão, que me incentivou a fazer a prova, achava que seria uma carreira ascendente e, como ele sempre foi uma influência na minha vida, convenceu-me escolher aquela opção. Fiquei em 52º lugar, uma boa posição para quem não havia concluído o Ensino Médio.

No terceiro ano passei a pensar, com mais cuidado, a qual graduação concorrer no vestibular. Cursos de computação não me motivavam. Por outro lado, aqueles que me interessavam não eram “aprovados” pela minha família. Nunca houve uma proibição direta, mas argumentações contrárias. A solução encontrada por mim foi prestar vestibular para Química. Mesmo sendo licenciatura, há um imaginário de que o profissional da Química pode trabalhar em indústrias, laboratórios e afins, algo que outras licenciaturas não permitiam. Talvez não fosse minha primeira escolha, mas gostava de química no Ensino Médio e era o suficiente para convencer a família.

É assim que inicio na universidade: aprovado em primeiro lugar no vestibular de Licenciatura em Química na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), *Campus* de Presidente Prudente. Foto no jornal publicada pela escola. Felicitações de familiares e amigos. A trágica meritocracia em sua plenitude.

Em março, iniciei a graduação e em abril fui aprovado em um processo seletivo da prefeitura, para atuar como atendente em um posto de saúde. O dia passou a ser trabalhar de manhã e à tarde, pegar o ônibus fretado até a cidade da universidade, ter as aulas de Química, voltar até minha cidade e dormir, repetindo tudo no dia seguinte. Tenho

consciência de que essa é a rotina de diversos estudantes brasileiros, mas, naquele momento, não consegui conciliar. Acumulei reprovos e, no início do segundo ano na universidade, resolvi desistir da graduação. Muitos colegas que entraram no curso na lista de espera se formaram com êxito. Definitivamente, passar em primeiro lugar no vestibular não significava nada. Naquele momento isso passou a fazer sentido para mim.

Naquele mesmo ano, prestei vestibular novamente, agora para Licenciatura em Geografia, matéria que sempre tive afinidade. Aprovado, na mesma UNESP, tomei decisão diferente da anterior: ao invés de abandonar os estudos, abandonei o emprego, uma de minhas melhores decisões. Consegui uma bolsa de auxílio permanência e, assim, cursei dois anos de graduação. Com o fim do auxílio e com poucas possibilidades de recursos previstos pela universidade, prestei concurso público para a prefeitura de Santo Anastácio e fui aprovado no cargo de escriturário. Por ironia do destino, fui alocado em função semelhante àquela que havia me demitido há alguns anos. Posteriormente trabalhei no setor de obras públicas e no setor de trânsito.

No ano de 2011, me formei. No entanto, nunca pude ter a experiência de lecionar, pois sempre estive empregado em cargo público e, desta forma, estava proibido por lei.

Fui aprovado, também, no concurso da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo para o cargo de Analista Administrativo, trabalhando no setor de compras e contratação de serviços. Meu envolvimento com os jogos escolares, nesse período, estava relacionado à compra de bolas, uniformes e outros equipamentos para prática das modalidades esportivas e, também, a contratação de transporte para que os atletas pudessem se locomover. Aquele contato indireto com os Jogos me trazia satisfação.

Um parêntese totalmente relevante em minha trajetória está relacionado à trajetória de minha esposa (Janaína). Sua paixão pela educação e defesa da profissão docente sempre me contagiou. Ela, enquanto namorada, foi minha veterana no curso de Química. Fez Mestrado em Educação, também na UNESP de Presidente Prudente e Doutorado em Ensino de Ciências na Universidade de São Paulo (USP). Logo após a defesa de sua Tese, foi aprovada no concurso para o cargo de Professora do curso de Licenciatura em Química da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM). Assim, eu exonero do cargo na Secretaria de Educação paulista e nos mudamos para Uberaba. Esta foi uma decisão fundamental e que impactou o meu futuro ingresso no mestrado. Novas portas foram Abertas!

Na cidade mineira, com o apoio da minha esposa, recomeço minha trajetória acadêmica, agora cursando Licenciatura em Educação Física em uma instituição de

Ensino a Distância (EAD). A intenção inicial era estudar em um mestrado, a formação de professores de Educação Física na modalidade EAD. A escolha da Educação Física estava vinculada ao meu interesse por esportes. A graduação foi concluída e, como eu suspeitava, deixou uma série de lacunas e deficiências em minha formação. Não suprimiu, no entanto, minha vontade em saná-las e atuar na profissão.

No decorrer de 2018, passei a frequentar o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Corporeidade e Pedagogia do Movimento (NUCORPO), sob a liderança dos professores Dra. Regina Maria Rovigati Simões e Dr. Wagner Wey Moreira, juntamente com a disciplina “Corpo e Corporeidade: do cartesianismo à complexidade”, do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da UFTM, também ministrada pelo Professor Wagner. Esses eventos me fizeram refletir sobre as questões do corpo, como ele tem sido tratado ao longo da História e quais suas implicações na educação. Marcou-me uma frase dita algumas vezes pelo Professor Wagner: “Só mudaremos os rumos da educação quando inserirmos o corpo no centro da aprendizagem”. Esse entendimento vem, cada vez mais, fazendo sentido para mim.

Já no ano de 2019, aprovado no PPGE, recebi a oportunidade de auxiliar Professor Wagner em uma disciplina do sexto período de graduação em Bacharelado em Educação Física da UFTM. Essa disciplina foi minha primeira experiência como docente e, como tal, trouxe o “frio na barriga”, as motivações e também algumas decepções na atuação da área. Nada, no entanto, é mais gratificante e motivador do que ser chamado, pela primeira vez, pela alcunha tão nobre de “Professor”. Assim, me enveredei em entender como o sentido de corpo tem sido compreendido na educação.

Ao longo do primeiro ano do mestrado pude cursar o Seminário de Pesquisa, as disciplinas obrigatórias de Metodologia da Pesquisa e Formação de Educadores e Contemporaneidade, além disciplina eletiva de Análise do Discurso. Esses momentos foram uma grande oportunidade de aprendizado junto aos professores e demais colegas e sem dúvida contribuíram para meu aprendizado e a realização desta pesquisa.

Com relação à pesquisa a ser realizada no mestrado, inicialmente eu tinha um projeto que objetivava “compreender os valores presentes nas ações dos professores que realizam o treinamento de alunos para os Jogos Municipais de Uberaba (JEMU)”. Esta pesquisa seria realizada nas escolas municipais de Uberaba-MG, no entanto me deparei com os reflexos da pandemia de COVID-19, que vem provocando muitas mortes no Brasil e no mundo, sendo necessárias medidas de contenção para evitar sua disseminação,

dentre elas, a paralisação das atividades escolares presenciais. Em Uberaba, a paralisação foi estabelecida pelo Decreto nº 5.350/2020 (UBERABA, 2020).

Como citei anteriormente, além da Educação Física, sou formado também em Geografia. No meu primeiro semestre da graduação, no ano de 2008, cursei a disciplina de Economia e me lembro do professor nos dizendo da singularidade de estar realizando aquela matéria em pleno momento da Crise Econômica de 2008, a maior desde a Grande Depressão (1929). Passados doze anos, estou cursando um mestrado em Educação em outro momento singular, o qual a chanceler alemã, Angela Merkel, classificou como o maior desafio desde a Segunda Guerra Mundial (CARBAJOSA, 2020), seguida na mesma linha, pelo Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres (CHADE,2020).

Considerando esse contexto, os caminhos da pesquisa tiveram que ser modificados e, em diálogo com meu orientador, resolvemos desenvolver nossa investigação levando em conta o cenário da pandemia. Nesse sentido, nossa intenção é compreender como os professores de cursos de licenciatura da UFTM- *Campus* Uberaba, percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos no Ensino Remoto.

INTRODUÇÃO





















A COVID-19 é uma doença causada por um vírus, da família dos coronavírus, denominado SARS-CoV-2 (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2020). Os coronavírus são comumente presentes em diferentes espécies de animais como camelos, gatos e morcegos. Raramente esse tipo de vírus é transmitido a humanos, mas existem exceções como o MERS-CoV (que causa a Síndrome Respiratória do Oriente Médio) e SARS-CoV (causador da Síndrome Respiratória Aguda Grave) (BRASIL, 2020a). O termo COVID deriva de *CO*rona *VI*rus *DI*sease (Doença do Coronavírus), seu nome oficial atribuído pela Organização Mundial da Saúde (OMS), já o número “19” se refere ao ano de 2019, quando foram divulgados publicamente os primeiros casos na cidade de Wuhan, na China (FIOCRUZ, 2020).

A forma de transmissão da doença ocorre geralmente quando pessoas saudáveis entram em contato com gotículas expelidas por pessoas infectadas ao tossir ou espirrar, em contato pessoal próximo, como toque ou aperto de mão ou contato com objetos ou superfícies contaminadas, seguido de contato com a boca, nariz ou olhos (BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE, 2020).

No dia 11 de março de 2020, a OMS classificou a COVID-19 como uma pandemia (ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DE SAÚDE, 2020). Segundo o *Dicionário de termos médicos e de enfermagem* (GUIMARÃES, 2002), o termo *pandemia* se refere a uma “Epidemia muito acentuada, atacando quase toda a população ao mesmo tempo.” (GUIMARÃES, 2002, p. 342). Por sua vez, *epidemia* se caracterizaria como o “Aumento importante do nível de prevalência de uma determinada doença na população. Doença transmissível que acomete ao mesmo tempo e no mesmo lugar um grande número de pessoas.” (GUIMARÃES, 2002, p. 186). Temos então que, a pandemia é a disseminação de uma determinada doença em grandes escalas afetando diferentes continentes, podendo afetar todo o planeta, caso que estamos vivenciando com a COVID-19.

A Tabela 1, apresenta os dez países com o maior número de óbitos decorrentes da COVID-19, além das mortes registradas entre o período de 28 de junho e 4 de julho de 2021.

Tabela 1- Os dez países com maior número de mortes causadas pela COVID-19 e seus respectivos números de óbitos entre os dias 28 de junho e 4 de julho de 2021:

Nome	Mortes - total cumulativo [⇩]	Mortes - relatadas recentemente nos últimos 7 dias
Global	3.954.324	54.427
 Estados Unidos da América	599.680 	1.953
 Brasil	518.066 	10.957
 Índia	400.312 	7.002
 México	233.047 	1.200
 Peru	192.331 	1.258
 Federação Russa	136.565 	4.501
 O Reino Unido	128.162 	114
 Itália	127.587 	225
 França	110.190 	188
 Colômbia	106.544 	4.597

Fonte: Organização Mundial da Saúde. Disponível em: <https://covid19.who.int/table>. Acesso em: 04 de jul. 2021.

Passados mais de um ano, o mundo ainda sofre os efeitos da COVID-19. Até 4 de julho de 2021, foram 182.319.261 casos confirmados, com 3.954.324 mortes (WORLD HEALTH ORGANIZATION, 2021). No Brasil, até a mesma data, foram registrados 18.557.141 casos confirmados da doença, atrás apenas de Estados Unidos e Índia. Em número de óbitos provocados pela COVID-19, o país ocupa a segunda colocação com 518.066 mortes, sendo superado apenas pelos Estados Unidos. Isso significa que o Brasil concentra aproximadamente 13% das mortes no mundo pela doença, tendo somente 2,75% da população mundial. O cenário torna-se mais crítico quando observamos dados mais recentes. O país vem acumulando a liderança tanto em número de casos como de mortes. Entre os dias 28 de junho a 4 de julho de 2021, foram 387.260 casos (14,6% do total no mundo) e 10.957 óbitos, aproximadamente 20% do total de mortes no mundo nesse período. Esse aumento relativo da participação do Brasil no número de mortes é inaceitável, uma vez que já existe vacina para a COVID-19.

O agravamento da crise sanitária no país é reflexo de uma gestão caótica na área da saúde por parte do Governo Federal. A politização da doença, a falsa dicotomia entre economia e saúde, a negação da gravidade da COVID-19, quatro Ministros da Saúde em

menos de um ano, o incentivo ao uso de medicamentos sem comprovação científica da eficácia contra o vírus, aglomerações de pessoas promovidas pelo Presidente da República, além da letargia em adquirir as vacinas, até então a única solução efetiva de combate à doença, são alguns dos graves problemas enfrentados no Brasil.

Na falta de ações efetivas da União, estados e municípios buscaram à sua maneira gerir as ações localmente. Estas iniciativas incidiram sobre os diversos setores da sociedade, dentre eles a educação, desde a Educação Infantil até o Ensino Superior.

Neste sentido, decidimos realizar uma pesquisa dentro do contexto da pandemia e seus reflexos na educação, tendo como participantes docentes dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), *Campus* Uberaba. Esses profissionais, assim como toda a sociedade, passaram por uma mudança forçada em suas rotinas, provocadas pelo chamado “isolamento social”, uma ação de controle sobre a COVID-19.

Consideramos que entender um pouco a respeito das medidas estabelecidas para contenção da COVID-19 pode contribuir para o envolvimento do nosso trabalho. Por isso, adiante apresentaremos um panorama geral das normas que orientam ações de combate ao vírus, desde a União passando pelo estado de Minas Gerais, o município de Uberaba até a UFTM.

Entes da Federação, mesmo que de maneira desarticulada, começaram a tomar medidas de controle à transmissão do vírus. A União promulgou a Lei n. 13.979 de 6 de fevereiro de 2020 (BRASIL, 2020b), que tratou das medidas para o enfrentamento da emergência de saúde pública, dentre elas, destacamos o artigo 3º, incisos I – isolamento e II – quarentena, definidos no artigo 2º:

Art. 2 Para fins do disposto nesta Lei, considera-se: I - isolamento: separação de pessoas doentes ou contaminadas, ou de bagagens, meios de transporte, mercadorias ou encomendas postais afetadas, de outros, de maneira a evitar a contaminação ou a propagação do coronavírus; e II - quarentena: restrição de atividades ou separação de pessoas suspeitas de contaminação das pessoas que não estejam doentes, ou de bagagens, contêineres, animais, meios de transporte ou mercadorias suspeitos de contaminação, de maneira a evitar a possível contaminação ou a propagação do coronavírus. (BRASIL, 2020b, p. 1).

O Estado de Minas Gerais, por meio do Decreto n. 113, de 12 de março de 2020, declarou estado de emergência em saúde pública, podendo, por exemplo, dispensar licitação para aquisição de bens, serviços e insumos de saúde, conforme estabelecido no artigo 3º (MINAS GERAIS, 2020b, p. 1). No dia 15 do mesmo mês, com o Decreto n. 47.886, instituiu o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde

do COVID-19, responsável por adotar medidas de controle da pandemia no estado (MINAS GERAIS, 2020a, p. 1). Uma de suas primeiras ações foi a Deliberação n. 1, também do dia 15, que suspendeu as aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública estadual no período de 18 a 22 de março de 2020 (MINAS GERAIS, 2020c, p. 7). Por meio da Deliberação n. 18, prorrogou as medidas por tempo indeterminado (artigo 2º), bem como estendeu a suspensão às atividades de Educação Superior em todas as unidades autárquicas e fundacionais que integram a Administração Pública Estadual (artigo 3º), sendo facultado o uso de meios não presenciais. No artigo 4º estabeleceu que “[...] a suspensão de atividades de educação a que se referem os artigos 2º e 3º deverá ser observada, no que couber, pelas instituições privadas de ensino e pelas redes de ensino municipais.” (MINAS GERAIS, 2020d, p. 2).

A administração pública do município de Uberaba, por meio do Decreto 5.350, de 17 de março de 2020 (UBERABA, 2020), também no intuito de conter a pandemia em sua localidade, decretou medidas restritivas, dentre elas, no artigo 1º:

I – no âmbito da administração pública, decide:

c) suspender as aulas nas escolas e Centros Municipais de Educação Infantil da Rede Pública Municipal de Ensino entre os dias 19 a 24 de março de 2020, determinando a Secretaria de Educação, em conjunto com os diretores dos estabelecimentos, professores, pais e comunidade escolar, elaborar Plano de funcionamento

II – no âmbito da iniciativa privada, recomenda até o dia 04 de maio de 2020: a) a suspensão/cancelamento dos eventos que acarretem aglomeração, considerando-se como aglomeração a reunião de mais de 100 (cem) pessoas e eventos como shows, exposições, jogos, cultos, feiras, reuniões sociais dentre outros; i) comparecer nos prédios públicos somente em casos urgentes, priorizando outros canais de atendimento como a rede mundial de computadores. (UBERABA, 2020, p. 2).

A primeira ação adotada pela UFTM, como forma de combater a propagação da COVID-19 na instituição, foi a publicação da Resolução nº 12, de 15 de março de 2020, a qual determinou a suspensão das aulas presenciais dos cursos técnicos, graduação, pós-graduação *stricto sensu*, especialização e aperfeiçoamento, na sede (Uberaba/MG) e no *Campus* universitário Iturama/MG, bem como de todas as atividades acadêmicas e eventos internos e externos que utilizem a estrutura física e de pessoal da instituição (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020d). A Resolução nº 14, de 17 de março de 2020, visando reduzir exposição dos servidores, orientou que as reuniões passassem a ocorrer de maneira não presencial através de meios alternativos (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020e). Já a Resolução nº 15, de 20 de março de 2020, suspendeu, por tempo indeterminado, todas as atividades

acadêmicas e as administrativas presenciais, mantendo apenas aquelas essenciais à manutenção do patrimônio da Universidade (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020f).

Tentando mitigar a ausência de aulas, durante o isolamento social, a universidade propôs a Resolução *Ad Referendum*, nº 1, de 26 de julho de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020b). que estabeleceu o Período Suplementar Emergencial (PSE), que consistia em oferecimento de componentes curriculares por meio das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), para os cursos da instituição, tendo se encerrado em 25 de setembro de 2020.

Em seguida a Universidade determinou o retorno do calendário acadêmico de 2020, que havia sido interrompido devido à COVID-19, com a Resolução COENS/UFTM nº 14, de 7 de outubro de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020c). Assim como no PSE, o retorno do calendário acadêmico também ofereceu atividades pedagógicas de forma remota por meio das TIC.

O uso das TIC, enquanto instrumentos mediadores do processo de ensino-aprendizagem, somente seria permitido se as ferramentas utilizadas não gerassem custos adicionais aos discentes, de acordo com o parágrafo 8 do artigo 1º da Resolução COENS/UFTM nº 14, de 7 de outubro de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020c). O referido documento, porém, não informa a respeito de custos gerados aos docentes pelo uso das TIC. No entanto, a instituição buscou oferecer suporte aos professores, disponibilizando acesso a *softwares* pagos, custeados pela mesma, além da Plataforma *Moodle*, (*Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment*), um *software* livre, utilizado pela UFTM como Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ofereceu, ainda, por meio de órgão técnico especializado, treinamentos para cada ferramenta digital disponibilizada (*Microsoft 365; Microsoft Stream; Microsoft Teams; Google Meet; Google Classroom*, entre outros).

Tendo em vista estarmos vivenciando a singularidade das aulas remotas nos cursos de licenciatura da UFTM, nos deparamos com a seguinte questão de pesquisa: **como docentes dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Campus Uberaba, percebem o corpo dos discentes em suas aulas remotas?** Nesse sentido, temos como objetivo geral investigar como docentes de cursos de licenciatura da UFTM percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos, no Ensino Remoto. Para tanto, buscamos descrever os sentidos que os docentes atribuem ao

corpo dos alunos nesta modalidade e, também, identificar quais os saberes mobilizados pelos mesmos no Ensino Remoto.

Esta pesquisa está estruturada da seguinte forma: iniciamos com uma breve introdução para contextualizar as aulas remotas em meio à pandemia de COVID-19. Na primeira seção buscamos compreender o que é o Ensino Remoto, sua relação com as Tecnologias da Informação e Comunicação e, também, alguns desafios que advém de sua implementação. Na segunda seção, (2011), amparados por Moreira e Simões (2006), Nóbrega (2010, 2019), Assmann (2011), Santin (2011), Moreira (2012) e Gonçalves (2012), iniciamos com a abordagem do fenômeno corporeidade, passando por expoentes do conhecimento ocidental, como Platão, Descartes, Espinosa e Nietzsche, culminando na perspectiva fenomenológica de Merleau-Ponty. Em seguida, buscaremos responder duas perguntas: “O que é preciso saber para ensinar?” e “Em quais saberes docentes a corporeidade está presente?”, embasados em Gauthier (2006), Saviani (1996), Tardif (2012) e Freire (2014). Ainda na segunda seção, apresentamos uma revisão de literatura das produções de dissertações e teses em programas de pós-graduação em Educação do Estado de Minas Gerais que se propuseram a estudar o tema entre os anos de 2016 e 2020. Na terceira seção, denominada “Procedimentos Metodológicos”, apresentamos como se caracteriza este estudo, quem são os participantes e quais os instrumentos da pesquisa, como será realizada a construção do material empírico, bem como a análise dos dados, além de apresentar os aspectos éticos e legais. Na quarta seção realizamos a análise e discussão dos dados e, por fim, na quinta seção expomos as considerações finais da pesquisa.

1 O ENSINO REMOTO COMO ALTERNATIVA EMERGENCIAL

Devido à questão de saúde pública provocada pela COVID-19 e à necessidade da realização do chamado isolamento social para seu enfrentamento, a UFTM decidiu por suspender o calendário acadêmico do primeiro semestre de 2020, conseqüentemente, interrompendo as aulas presenciais (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020d).

Durante esta suspensão, foi aprovada no Conselho de Ensino da UFTM (COENS) a implementação do Período Suplementar Emergencial (PSE) (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020b) e, posteriormente, o retorno do calendário acadêmico de 2020 (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020c), no entanto, ofertando os componentes curriculares, ou parte de componentes, de forma não presencial, por meio de aulas e atividades remotas que utilizem as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), nos cursos de graduação da universidade, o chamado Ensino Remoto. Em vista disso, a instituição ofereceu cursos de aperfeiçoamento docente para o desenvolvimento das aulas remotas. Nesse sentido, para atender essa demanda emergencial, parte dos professores puderam se familiarizar com diferentes ferramentas digitais, as quais, muitas delas, não costumavam ser utilizadas em aula.

Para compreendermos melhor o Ensino Remoto e os desafios de sua implementação, iniciaremos tratando o conceito de TIC e sua relação com esta modalidade de ensino.

1.1. TECNOLOGIAS DA INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO

A palavra tecnologia tem origem no grego *tekhne*, relativo à arte, à técnica, a ofício, somado ao sufixo *lógos*, estudo. Sendo assim, a etimologia nos demonstra que a palavra em questão supera o sentido mercadológico que lhe reduz a um conjunto de equipamentos eletrônicos (ATAÍDE; MESQUITA, 2014). Como indicam Kenski, Medeiros e Ordéas (2019):

Tecnologias diversas acompanham a humanidade em todas as eras. Criadas como extensões das capacidades humanas, elas se apresentam como artefatos úteis para viver melhor, de acordo com as concepções do que seja o “melhor” em cada época, cada cultura, cada espaço e cada condição social, econômica e cultural vivenciada. Assim, as relações entre tecnologias e qualidade de vida

dependem de aspectos que extrapolam suas criações e seus usos. Martelos, livros ou armas são utilizados de formas diversas - para sobreviver, aprender ou se divertir – por diferentes pessoas e sociedades. (KENSKI; MEDEIROS; ORDÉAS, 2019, p. 142).

Podemos considerar, então, que tecnologia é um meio pelo qual o ser humano busca facilitar seu modo de vida. Uma carroça, utilizada para se locomover ou transportar uma carga, é tecnologia. A pena e a tinta, utilizadas para a escrita no passado e hoje quase obsoletas, a não ser por apreciadores da caligrafia, são tecnologias. Para cada objeto que se criou buscando favorecer determinada atividade humana, necessitou-se de pesquisas e desenvolvimento de tecnologias. Fica exposto, portanto, que as tecnologias existem em diferentes momentos da sociedade e estas são assim classificadas pelo fato de serem desenvolvidas para auxiliar a atividade humana, ou seja, é impregnada por conhecimentos da sociedade e têm o homem como um agente transformador da matéria, passando esta a ser um artefato cultural.

Para a utilização das mais diversas tecnologias são necessárias determinadas habilidades as quais denominamos “técnica”. A complexidade da tecnologia vai demandar níveis cada vez mais complexos de técnicas, como nos demonstra Kenski (2003):

Algumas dessas técnicas são muito simples e de fácil aprendizado. São transmitidas de geração em geração e se incorporam aos costumes e hábitos sociais de um determinado grupo de pessoas. As técnicas de preparar determinados alimentos, por exemplo, variam muito entre os povos e identificam os hábitos culinários de uma determinada cultura. Existem tecnologias que exigem técnicas mais elaboradas representadas por habilidades e conhecimentos específicos e complexos. Pilotar um avião a jato, por exemplo, requer conhecimentos e treinamentos especializados. (KENSKI, 2003, p. 16).

Tendo a compreensão das delimitações de “tecnologia” e de “técnica”, passaremos a discutir as suas vertentes digitais com o advento da informática.

O termo Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) simboliza as tecnologias digitais e de redes de trocas de dados, que surgiram a partir do fim da década de 1970, com a disseminação do uso da microinformática e da internet, no entanto, o mais adequado seria o uso de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), uma vez que tecnologias da informação e comunicação são utilizadas pela Humanidade desde tempos remotos, já a sua forma digital é um fenômeno apenas do final do século XX (AFONSO, 2002). Tendo em vista que as duas siglas são utilizadas na literatura,

adotaremos o termo TIC, já que o mesmo foi utilizado pela UFTM nas resoluções que regulamentam o PSE e o retorno do calendário acadêmico 2020.

Observando a legislação educacional brasileira percebemos que esta não apresenta um aprofundamento crítico quanto às tecnologias na educação. A Lei 9.394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB/96, em seu artigo 32, que versa sobre o Ensino Fundamental, estabelece, no inciso II, que o objetivo do mesmo é a formação básica do cidadão, sendo necessário para seu alcance algumas premissas, como “a compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade” (BRASIL, 1996, p. 5).

Como uma das finalidades atribuídas ao Ensino Médio, em seu artigo 35, inciso IV, aponta “a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina” (BRASIL, 1996, p. 5). Podemos notar que a LDB/96, no âmbito do Ensino Médio, limita a tecnologia às questões relativas à produção, não abordando outras possibilidades.

Não apresentaremos aqui a relação da tecnologia com a Educação Profissional Técnica de Nível Médio, bem como à Educação Profissional e Tecnológica, por estas estarem ligadas expressamente às dimensões do trabalho.

Com relação à Educação de Jovens e Adultos, o termo tecnologia não foi empregado pela LDB/96. Acreditamos que essa omissão é um equívoco, uma vez que a ausência destes conhecimentos, pode deixar essa parcela de estudantes à margem da sociedade contemporânea.

Para a Educação Superior, no inciso III do artigo 43, a LDB/96 indica como uma de suas finalidades “incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando o desenvolvimento da ciência e da tecnologia e da criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive” (BRASIL, 1996, p. 5). Temos, então, a tecnologia sendo citada como um produto da pesquisa científica, mas, novamente, não há um aprofundamento reflexivo sobre a dimensão tecnologia-educação.

Importante ponderar que a LDB/96 foi promulgada em 1996, momento que o acesso à internet era extremamente restrito e, portanto, justifica-se o não aprofundamento da lei sobre as tecnologias digitais para uso no Ensino Remoto.

Ainda no contexto do Ensino Superior, mas referindo-se apenas aos cursos de formação de professores, a Resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, que define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada dos Profissionais do

Magistério em nível superior (BRASIL, 2015) no artigo 2º, parágrafo 2º, menciona que o professor, em seu exercício profissional, deve dominar diversas linguagens, tecnologias e inovações, buscando ampliar sua visão e atuação. O artigo 5º, inciso VI, estabelece que a formação de profissionais do magistério deve conduzir o egresso “ao uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes” (BRASIL, 2015, p. 6). Em geral, os cursos de formação de professores da UFTM desenvolvem às TIC por meio de poucas disciplinas (ou até mesmo uma). Nesse sentido, acreditamos que oferecimento emergencial de aulas remotas, decorrente do isolamento social provocado pela COVID- 19, faz com que seja necessário ampliar o debate sobre a inserção de conteúdos relacionados as TIC em todas as disciplinas dos cursos de formação, uma vez que o domínio destas tecnologias é condição *sine qua non* ao sucesso das aulas remotas. Isso implica que os docentes devem ampliar seu conhecimento em relação às novas tecnologias.

A Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de Dezembro de 2020 (BRASIL, 2020c), do Conselho Nacional de Educação estabeleceu normas a serem seguidas pelas redes escolares de Educação Básica e Instituições de Educação Superior, sejam estas públicas, privadas, comunitárias ou confessionais, durante o estado de calamidade provocado pela COVID-19. Em seu Capítulo III abordou a Educação Superior. No Artigo 26, possibilitou o desenvolvimento de atividades pedagógicas não presenciais, utilizando TIC, para integralização de carga horária, desde que respeitadas as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) para cada curso. Em seu parágrafo 3º, o mesmo artigo apontou uma série de medidas que poderiam ser adotadas pelas Instituições de Ensino Superior (IES), dentre elas a substituição de disciplinas presenciais (inciso I), de atividades presenciais relacionadas a avaliação, processo seletivo, Trabalho de Conclusão de Curso, aulas de laboratório (II), práticas e estágios (V) por correspondentes não presenciais; capacitação dos docentes para o aprendizado não presencial (X); reorganização dos ambientes virtuais de aprendizagem bem como outras tecnologias (XIV); utilização de mídias sociais de longo alcance como *WhatsApp*, *Facebook*, *Instagram*, dentre outros, para estimular e orientar estudos e projetos (XVIII);

Por ser uma legislação atual, a Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de Dezembro de 2020, traz elementos ligados a tecnologias digitais que as normativas anteriores não definiam com clareza. No entanto, observamos como uma carência no sentido de que a

mesma não define como o desenvolvimento deste modelo seria custeado. No entanto, abordaremos este assunto no item 1.3.

1.2 O ENSINO REMOTO E A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Nesta seção buscaremos compreender o entendimento de Ensino Remoto bem como de Educação a Distância (EAD).

O conceito de Educação a Distância não está relacionado apenas à utilização de computadores ligados à internet, pois, muito antes desta, já existiam iniciativas de educação por meio de cartas, telégrafos, rádios, cinemas e televisão.

Provavelmente a primeira notícia que se registrou da introdução desse novo método de ensinar a distância foi o anúncio das aulas por correspondência ministradas por Caleb Philips (20 de março de 1728, na Gazette de Boston, EUA), que enviava suas lições todas as semanas para os alunos inscritos. (NUNES, 2009, p. 2)

Alves (2009) mostra que no Brasil, os primeiros registros de ensino por correspondência surgiram anteriormente a 1900, registrados em jornais do Rio de Janeiro. Se caracterizavam por cursos de datilografia oferecidos por professores particulares. O mesmo autor aponta ainda o que chamou de “a revolução via rádio”, com a fundação da Rádio Sociedade do Rio de Janeiro, em 1923.

A principal função da emissora era possibilitar a educação popular, por meio de um então moderno sistema de difusão em curso no Brasil e no mundo. Os programas educativos, a partir dessa época, se multiplicavam e repercutiam em outras regiões, não só do Brasil, como em diversos países do continente americano. (ALVES, 2009, p. 9)

Posteriormente surgiram outras rádios vinculadas a igrejas, como também ao Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC) com a criação da Universidade do Ar, nas cidades de São Paulo e Rio de Janeiro, em 1946. No entanto, com o Golpe de 1964, os governos militares que dali surgiram interpretavam as informações disponibilizadas por este meio de comunicação como subversivas, praticamente extinguindo a difusão de conhecimentos educativos por meio do rádio.

A revolução deflagrada em 1969 abortou grandes iniciativas, e o sistema de censura praticamente liquidou a rádio educativa brasileira. Hoje, ainda existem ações isoladas, entretanto, pouco apoiadas pelos órgãos oficiais. O desmonte da EAD via rádio foi um dos principais

causadores de nossa queda no ranking internacional. Enquanto o Brasil deixava de usar as transmissões pela rede de emissoras, outros países implementaram modelos similares. (ALVES, 2009, p. 9)

As primeiras iniciativas de se utilizar a televisão para fins educativos no Brasil ocorreram entre as décadas de 1960 e 1970.

Coube ao Código Brasileiro de Telecomunicações, publicado em 1967, a determinação de que deveria haver transmissão de programas educativos pelas emissoras de radiodifusão, bem como pelas televisões educativas. [...] Dois anos mais tarde, em 1969, foi criado o Sistema Avançado de Tecnologias Educacionais, que previa a utilização de rádio, televisão e outros meios aplicáveis. Logo em seguida o Ministério das Comunicações baixava portaria definindo o tempo obrigatório e gratuito que as emissoras comerciais deveriam ceder à transmissão de programas educativos. [...] No início da década de 1990, as emissoras ficaram desobrigadas de ceder horários diários para transmissão dos programas educacionais, significando um grande retrocesso. (ALVES, 2009, p. 9).

Com passar dos anos, a iniciativa de disponibilizar conteúdos educativos na TV aberta não demonstrou resultados concretos uma vez que os programas com estes fins ocupavam horários que não atingiam ao público-alvo.

A EAD, por meio de tecnologias digitais, vem sendo desenvolvida e estudada há décadas. Nunes (2009) indica que as primeiras iniciativas surgiram simultaneamente em diversos lugares, ocorrendo na Inglaterra uma das experiências mais exitosas, na década de 1970, com a criação da *Open University*, universidade de educação a distância que possibilitou o desenvolvimento de métodos, técnicas e novas tecnologias adequadas ao EAD. No mesmo período, o uso de computadores começou a ser implementado por universidades brasileiras, tendo como objetivo adequar a formação profissional às demandas de uma sociedade emergente, ligadas aos padrões de mercado (ATAÍDE; MESQUITA, 2014). No entanto, apenas posteriormente, com a popularização dos computadores pessoais, foi possível a consolidação do Ensino a Distância no país (ALVES, 2009).

Retomando a LDB/96, agora no contexto da EAD, o seu artigo 80 estabelece que “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de Ensino a Distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, 1996, p. 9). Atualmente, este artigo é regulamentado pelo Decreto 9.057 de 25 de maio de 2017 (BRASIL, 2017), que define a EAD em seu artigo 1º:

Para os fins deste Decreto, considera-se educação a distância a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017, p. 3).

O artigo 4º do mesmo decreto orienta que as diretrizes curriculares nacionais vão definir as atividades presenciais que farão parte dos cursos da modalidade EAD, como estágios, práticas profissionais e de laboratório, tutorias, avaliações e defesa de trabalhos. Desta maneira compreendemos que mesmo a educação a distância é realizada com momentos presenciais.

Assim como a delimitação legal do termo, diversos autores definiram o conceito de EAD. Moore e Kearsley (2013, p. 2) indicam que a “Educação a Distância é o aprendizado planejado que ocorre normalmente em um lugar diferente do ensino, o que requer comunicação por meio de tecnologias e uma organização institucional especial”. Moran (2002), define EAD, no trecho a seguir:

Educação a Distância é o processo de ensino-aprendizagem, mediado por tecnologias, onde professores e alunos estão separados espacial e/ou temporalmente. É ensino/aprendizagem onde professores e alunos não estão normalmente juntos, fisicamente, mas podem estar conectados, interligados por tecnologias, principalmente as telemáticas, como a Internet. Mas também podem ser utilizados o correio, o rádio, a televisão, o vídeo, o CD-ROM, o telefone, o fax e tecnologias semelhantes. (MORAN, 2002, p. 1).

Como podemos perceber tanto a LDB/96 e seu decreto regulamentador, quanto os diferentes autores apresentados, definem a EAD com base no uso de tecnologias para superar o distanciamento físico e/ou temporal entre professores e educandos. Obviamente, a conceituação de EAD não previu a emergência de saúde pública ocasionada pela COVID-19, por isso buscaremos na literatura atual como caracterizar as aulas não presenciais no contexto da pandemia.

Morais et al. (2020) salientam a necessidade de não tratar Ensino Remoto e EAD como sinônimos:

O ensino remoto é um formato de escolarização mediado por tecnologia, mantidas as condições de distanciamento professor e aluno. Esse formato de ensino se viabiliza pelo uso de plataformas educacionais ou destinadas para outros fins, abertas para o compartilhamento de conteúdos escolares. Embora esteja diretamente relacionado ao uso de tecnologia digital, ensinar remotamente não é sinônimo de ensinar a distância, considerando esta última uma modalidade que tem uma concepção teórico-metodológica própria e é

desenvolvida em um ambiente virtual de aprendizagem, com material didático-pedagógico específico e apoio de tutores. [...] a modalidade de ensino remoto [...] pressupõe o planejamento de componentes curriculares do ensino presencial para o formato remoto. (MORAIS et al., 2020, p. 5).

Charczuk (2020) indica que “no caso do ensino remoto, não existe planejamento ou modelos teórico-conceituais específicos e prévios para sua prática; há apenas a transposição do trabalho presencial para um espaço digital ou impresso” (CHARCZUK, 2020, p. 5).

Diferentes autores (HODGES et al., 2020; BOZKURT; SHARMA, 2020) preferem utilizar o termo *Emergency remote teaching*, que pode ser traduzido como “Ensino Remoto de Emergência” (ERE), para se referir às aulas remotas ofertadas por meio de tecnologias digitais para substituir temporariamente às aulas presenciais, em decorrência da necessidade de distanciamento entre pessoas causada pela COVID-19.

Hodges et al. (2020) referem-se a ERE como um ensino alternativo e temporário realizado em períodos de crise. Para os autores, o ERE promove o aprendizado, que normalmente seria realizado de forma presencial ou híbrida, utilizando-se de soluções exclusivamente remotas, sendo encerrado com o fim da crise. Nesse sentido, o objetivo do ERE “não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise” (HODGES et al., 2020, P. 8, tradução nossa).

De acordo com Bozkurt e Sharma (2020), a EAD é uma modalidade de ensino opcional e flexível ao discente, o seja, este, ao buscar por um curso superior, tem a possibilidade de escolher entre a EAD e o ensino presencial. Já o ERE, devido ao contexto da pandemia, torna-se a única alternativa aos discentes que cursam a modalidade presencial.

A ERE não deve ser entendida como uma possibilidade permanente de educação, mas como uma alternativa temporária a uma impossibilidade de encontros presenciais educacionais decorrente de uma crise (HODGES et al., 2020). Nesse sentido, a UFTM, em seu “Plano de Retomada de Atividades” (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020a), aprovado em 30 de novembro de 2020, traçou um planejamento para orientar a retomada das atividades presenciais, incluindo as aulas, de forma gradual, acompanhando as condições de saúde pública do município de Uberaba/MG.

Em síntese, os termos “Ensino Remoto” e “Ensino Remoto de Emergência (ERE)” são utilizados pela literatura como correspondentes ao atual cenário de aulas não presenciais provocadas pela COVID-19. Acreditamos que ERE seria mais adequado pois especifica o caráter excepcional. No entanto, adotaremos o termo Ensino Remoto no decorrer do texto, uma vez que o mesmo é utilizado pela UFTM, assim como fizemos em relação ao termo TIC, na resolução que estabelece o retorno do calendário acadêmico (UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO, 2020c).

Concordamos com os autores acima citados quando apontam ainda a necessidade de que o Ensino Remoto não seja esquecido após o fim da pandemia da COVID-19, devido a possibilidade de surgimento de novas crises relacionadas à saúde pública ou à segurança, que impeçam novamente os encontros presenciais nas instituições escolares. As experiências adquiridas neste momento de exceção devem ser utilizadas para que possamos aprimorar novas metodologias, técnicas e ferramentas capazes de manter o oferecimento de um ensino de qualidade também nestas situações emergenciais.

1.3. OS DESAFIOS DO ENSINO REMOTO

Hodges et al. (2020) apontam um problema relacionado ao número insuficiente de técnicos de informática das instituições de Ensino Superior. A equipe técnica é dimensionada para atender aos docentes, com diferentes níveis de fluência digital, interessados em utilizar as ferramentas digitais disponíveis pela universidade, oferecendo-lhes um atendimento individualizado. Com o Ensino Remoto, essa equipe técnica pode ter dificuldades em oferecer o mesmo nível de suporte, uma vez que o número de professores utilizando-se das TIC cresce substancialmente. As instituições devem então buscar formas de atender este aumento na demanda, auxiliando os docentes a desenvolverem habilidades para atuar em um ambiente *online*.

Expandindo nosso olhar aos desafios encontrados pelos alunos, encontramos um dos graves problemas brasileiros: a desigualdade. O hiato econômico entre classes sociais no país promove uma diferença de acesso a bens e serviços. Desta forma, não são todos os alunos que tem acesso às TIC necessárias para se inserir no Ensino Remoto.

A Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018 - PNAD Contínua 2018 (IBGE, 2018), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) que, no quarto trimestre de 2018, abordou o tema “Acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal”, nos traz informações relevantes ao acesso à

internet nos domicílios brasileiros. A pesquisa refere-se a “Domicílio particular permanente” aquele que foi construído com o intuito de servir exclusivamente como habitação.

A Tabela 2 indica os domicílios brasileiros nos quais havia ou não a utilização da internet.

Tabela 2 - Domicílios particulares permanentes, por situação do domicílio e existência de utilização da Internet, no Brasil - 4º trimestre 2018:

Situação do Domicílio	Domicílios particulares permanentes					
	Valores absolutos (1 000 domicílios)			Valores relativos		
	Total	Existência de utilização da Internet		Total	Existência de utilização da Internet	
		Havia	Não havia		Havia	Não havia
Urbana	62 072	51 995	10 077	100,0	83,8%	16,2%
Rural	9 666	4 752	4 914	100,0	49,2%	50,8%
Total	71 738	56 747	14 991	100,0	79,1%	20,9%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Analisando a Tabela 2, tendo como base os mais de 71,7 milhões de domicílios brasileiros, podemos verificar que a internet não era utilizada em 14.991.000 destes, 20,9% em números relativos. Quando a análise é realizada apenas em domicílios rurais, notamos que o acesso se restringe ainda mais, uma vez que em 50,8% não havia a existência de utilização da internet. Esses números já nos dão indícios da dificuldade da implementação do Ensino Remoto, ou mesmo da EAD, sem que os mesmos se tornem práticas excludentes.

Um dado agravante que a PNAD Contínua 2018 também apontou foi que dos mais de 56,7 milhões de domicílios brasileiros em que havia utilização da Internet, 23,3% deles (13.216.000 em números absolutos) contavam exclusivamente com conexão do tipo banda larga móvel, ou seja, aquela presente em celulares com tecnologia 3G ou 4G. Essa tecnologia, dependendo do pacote de dados do usuário, pode ser insuficiente para a participação em aulas síncronas¹ ou para baixar vídeos extensos, sendo um fator limitante à prática do Ensino Remoto.

¹ Aulas em ambiente virtual que ocorrem ao vivo, ou seja, com professores e alunos conectados na mesma sala virtual e no mesmo horário, possibilitando interação entre os mesmos. Diferem das aulas assíncronas nas quais os alunos assistem a conteúdos gravados, sem a possibilidade de interação em tempo real.

A Tabela 3 corrobora com a preocupação anterior. Ela indica os motivos pelos quais não havia a utilização da internet nos domicílios brasileiros.

Tabela 3 - Domicílios particulares permanentes em que não havia utilização da Internet, no Brasil, segundo o motivo de não haver utilização da Internet - 4º trimestre de 2018:

Motivo de não haver utilização da Internet	Valores absolutos (1 000 domicílios)	Valores relativos
Serviço de acesso à Internet era caro	3 805	25,4%
Equipamento eletrônico necessário para acessar a Internet era caro	704	4,7%
Serviço de acesso à Internet não estava disponível na área do domicílio	1 125	7,5%
Acesso à Internet era realizado em outro local	347	2,3%
Falta de interesse em acessar a Internet	5 196	34,7%
Nenhum morador sabia usar a Internet	3 650	24,3%
Outro motivo	164	1,1%
Total	14 991	100,0%

Fonte: IBGE, Diretoria de Pesquisas, Coordenação de Trabalho e Rendimento, Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua 2018.

Analisando a Tabela 3, verificamos que o principal motivo justificado para a não utilização da internet é a falta de interesse em acessá-la (34,7% dos domicílios). Os fatores que provocam esse desinteresse não foram evidenciados, o que nos permite apenas especulá-los. Para além do simples desinteresse, esta pode ser uma resposta padrão para omitir um possível constrangimento em responder que não consegue pagar pelos serviços e equipamentos necessários, ou mesmo por não saber utilizar a tecnologia em questão.

No entanto, as respostas que destacamos primordialmente em nossa análise são aquelas que têm relação com as condições socioeconômicas dos moradores ou da região onde se encontra o domicílio. Em 25,4% destes domicílios, a internet não era utilizada por seus serviços de acesso serem considerados caros demais. Já em 4,7% destes, a impossibilidade se dava pelo preço dos equipamentos eletrônicos necessários ao uso da internet. Em 7,5% dos domicílios o serviço de acesso à internet não estava disponível na área em que estavam localizados. Temos então que a não existência de utilização de internet em domicílios se dava por condições socioeconômicas desfavoráveis em 37,6% dos casos (5.634.000 em números absolutos). Podemos ainda acrescentar a este fator os 24,3% dos domicílios nos quais a justificativa foi a de que nenhum morador sabia usar a internet, demonstrando também uma defasagem da educação digital no país.

A restrição ao acesso à internet, como um problema socioeconômico brasileiro, torna-se ainda mais evidente quando consideramos o fator renda. A PNAD Contínua 2018 apontou que a renda média *per capita* nos domicílios em que havia a utilização da internet era de R\$ 1.769,00, aproximadamente 88% superior aos R\$ 940,00 daqueles domicílios aos quais não a utilizavam.

Tendo estes dados sido apresentados, devemos estar atentos e cobrar políticas públicas que promovam soluções no sentido de evitar que os alunos que apresentem condições desfavoráveis de acesso e uso da internet não sejam simplesmente deixados à margem no Ensino Remoto. É indispensável propor um amplo debate que envolva o poder público, instituições de ensino, profissionais da Educação e integrantes da sociedade (dentre os quais os próprios alunos), para se discutir esse vácuo tecnológico e impedir que o mesmo torne parte dos alunos seres invisíveis.

Além disso, como destacado nesta seção, o Ensino Remoto se apoia no uso das TIC que, em consequência, está diretamente associada à virtualidade da relação entre os discentes e o professor e dos discentes entre si. Entendemos que este cenário, em que as relações entre esses corpos não são presenciais, pode interferir no processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, na seção seguinte, discutiremos a corporeidade e sua relação com a Educação.

2. CORPOREIDADE E EDUCAÇÃO

Nesta seção, inicialmente, fizemos alguns comentários acerca de alguns dos filósofos do conhecimento ocidental que influenciaram a perspectiva de corpo ao longo da história. Iniciamos com Platão, passando por Descartes, Espinosa, Nietzsche e, finalmente, Merleau-Ponty, que, por meio de suas obras, em especial “Fenomenologia da Percepção (2011)” e o desenvolvimento do tema corporeidade, fundamentou esta pesquisa.

Em seguida nos propusemos a responder duas questões relacionadas aos chamados “saberes docentes”, por meio da obra de Saviani (1996), Gauthier (2006) e Tardif (2012) e Freire (2014), autores amplamente utilizados nas licenciaturas: “O que é preciso saber para ensinar?” e “Em quais saberes docentes a corporeidade está presente?”.

Finalizando a seção, realizamos um levantamento das produções acadêmicas em programas de pós-graduação em Educação, entre os anos de 2016 e 2020, que transitaram pelo tema da corporeidade, buscando aqueles que pudessem se aprofundar nas modalidades de ensino não presenciais.

2.1 CORPOREIDADE E CONHECIMENTO OCIDENTAL

A compreensão de como percebemos o corpo na contemporaneidade está diretamente ligada aos sentidos que lhe foram atribuídos ao longo do tempo em nossa sociedade. Sendo assim, se faz necessário realizarmos uma breve incursão na história, deixando claro que não é nossa intenção realizar aqui uma história do corpo, mas sim, apresentar alguns dos principais expoentes da cultura ocidental que se dedicaram a explicar esses sentidos.

O filósofo da antiguidade grega Platão, dentre os pensadores da Grécia Clássica, foi responsável por desenvolver o pensamento que entende o ser humano como a união de duas partes distintas: o Homem, seria, então, formado “[...] por um corpo (*soma*, em grego) - constituído de matéria física e, por isso mesmo, imperfeito e perecível - e por uma alma (*psiché*) - aquilo que anima, que dá vida ao corpo, de natureza ideal e perfeita e, por isso, imortal e eterna” (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 107). Nesta sua proposta, havia uma ruptura entre o mundo sensível e o mundo inteligível.

A sua ideia de natureza humana carrega em si a cisão desses dois mundos, separando o corpo da alma. O corpo, com suas inclinações e paixões, contamina a pureza da alma racional, impedindo-a de contemplar as ideias perfeitas e eternas. O corpo torna-se, assim, a prisão da alma um obstáculo a realização do ideal de bem e verdade a que ela aspira. (GONÇALVES, 2012, p. 42)

Platão acreditava que o ser humano possuía três almas. Duas delas, imperfeitas e mortais, estavam ligadas ao corpo, enquanto a terceira, perfeita e imortal, era ligada ao mundo ideal, sendo, portanto, de natureza superior.

As almas inferiores seriam a alma concupiscível, responsável por nossos desejos e localizada na região do baixo ventre; e a alma irascível, responsável por nossas emoções e paixões e localizada no peito. A alma superior seria a alma racional, responsável por nossos pensamentos e localizada na cabeça. (GALLO, 2006, p. 15)

Para o filósofo grego, o desejável seria a condição em que as almas inferiores estivessem submetidas à alma superior, em outros termos, que o corpo fosse comandado pela razão.

Apesar de Platão compreender corpo e alma como duas realidades distintas, concepção conhecida como dualismo psicofísico, estas estariam diretamente relacionadas, uma vez que, para ele, o mundo sensível só existiria em decorrência do mundo inteligível. No entanto, esta concepção passou a ser interpretada por alguns discípulos e, séculos depois, pelos neoplatônicos como um desprezo ao corpo (GALLO, 2006).

Para Platão, o início do processo educativo estava diretamente ligado ao cuidado do corpo, com o desenvolvimento da ginástica, da música e da dança. Assim, além do fortalecimento do corpo, garantia-se a integração corpo-alma (GALLO, 2006).

O processo educativo platônico estava configurado de acordo com a classificação das almas por ele elaborado.

Na puberdade, seriam identificadas as crianças com alma concupiscível mais desenvolvida. Essas deixariam os estudos para ser Integradas a cidade, como artesãs. As demais continuam estudando e, além da ginástica, da música e da dança, passariam também aprender aritmética, geometria e astronomia. Por volta dos 30 anos, seriam identificados aqueles indivíduos de caráter irascível que seriam incorporados à cidade como soldados. Apenas os restantes, aqueles de personalidade racional, continuariam estudando, agora voltados para a filosofia e as artes da dialética. Após os 50 anos seriam os juízes e governantes da cidade. (GALLO, 2006, p. 16)

A ginástica, porém, deveria permanecer sendo praticada ao longo de todo aprendizado, inclusive por aqueles que se dedicavam aos estudos filosóficos, reafirmando

a ligação corpo-alma, negando-nos a possibilidade de dizer que Platão sugerisse um desprezo ao corpo.

Se o corpo é imperfeito e mortal, enquanto a alma participa da perfeição das formas e das ideias, cumpre então que exercitemos a alma, de modo a nos aproximamos cada vez mais dessa perfeição que está para além do Físico. Mas o filósofo chama atenção para o fato de que isso não pode ser feito pelo desprezo ao corpo uma vez que não podemos abrir mão dele. Trata-se, então, de exercitar o corpo, antes mesmo da alma, de modo que esta possa exercer controle racional sobre ele. (GALLO, 2006, p. 17)

Assim, podemos perceber, no pensamento platônico, uma submissão do corpo a uma alma racional evidenciando o início de uma concepção racionalista a qual ganharia magnitude, séculos depois, na era moderna, com o advento do cartesianismo.

René Descartes foi o maior expoente do racionalismo na Modernidade. O pensamento cartesiano reestabelece o dualismo psicofísico, dividindo o ser humano em duas substâncias distintas: uma coisa extensa (*res extensa*, em latim), material, o corpo, e uma coisa pensante (*res cogitans*), a alma (GALLO, 2006; GALLO; ZEPPINI, 2016). Neste sentido, para Descartes, “[...] o corpo não é capaz de mover-se, de sentir, de pensar, mas, ao contrário, o corpo é movido por alguma outra coisa, alheia a ele, pela qual é tocado. E essa outra coisa que move o corpo é a alma. A ele resta ser apenas e tão-somente a extensão da alma.” (GALLO, 2006, p. 21). Assim, o Eu cartesiano, fragmentado em si mesmo, era tido apenas como um Eu pensante, que não sentia, isolado do mundo (GONÇALVES, 2012, p. 51).

A filosofia cartesiana tomava o partido da alma em detrimento do corpo em razão do conhecimento. O filósofo advogava que o único conhecimento verdadeiro é aquele produzido pela razão - faculdade da alma -, enquanto conhecimento sensível, com sede no corpo, enganava-os. (GALLO, 2006, p. 21)

Apoiados nos autores anteriores, podemos perceber que Descartes relegou o corpo à subalternidade da alma, posicionamento filosófico que tem reflexos na sociedade atual. Moreira (2012) aponta que Descartes influenciou (e ainda influencia) a área biológica e médica a adotarem uma mecânica de relojoeiro para os estudos do corpo:

Ao associar o corpo a uma máquina mais precisamente um relógio, Descartes propiciou o estabelecimento de uma ciência que passou a tratar o corpo como uma máquina que pode ser analisada em termos do desempenho de suas peças. Nesse sentido, por exemplo, na doença é entendido como mau funcionamento dos mecanismos biológicos e o papel do médico é intervir, física ou quimicamente, para consertar o defeito do funcionamento de um específico

mecanismo enguiçado. Mais ainda, ao concentra-se em partes cada vez mais minúsculas do corpo humano, a medicina moderna perde de vista com muita frequência o paciente como um ser humano e o corpo como um todo. (MOREIRA, 2012, p. 119)

A abordagem reducionista, segundo Capra (2012), embora tenha sido bem sucedida na biologia, em especial no campo da engenharia genética, passou a ser tratada como o único método válido, na contemporaneidade. Nas palavras deste autor:

Os estudantes não são encorajados a desenvolver conceitos integrativos, e as instituições de pesquisa dirigem suas verbas quase exclusivamente para a solução de problemas formulados no âmbito dos conceitos cartesianos. Os fenômenos biológicos que não podem ser explicados em termos reducionistas são considerados indignos de investigação científica. Por conseguinte, os biólogos desenvolveram métodos muito curiosos para lidar com os organismos vivos. Como sublinhou o eminente biólogo e ecologista humano René Dubos, eles usualmente sentem-se muito à vontade quando a coisa que estão estudando já não vive. (CAPRA, 2012, p. 96)

Podemos novamente observar aqui o corpo como objeto, estando os biólogos mais familiarizados a lidarem com a natureza inanimada, o corpo não vivo. Da mesma forma, o método cartesiano influenciou em grande medida a medicina contemporânea. Como consequência, a área da saúde se torna cada vez mais dependente de uma tecnologia complexa promovendo especializações e, assim, seus profissionais passam a tratar partes específicas do corpo distanciando-se do ser humano em sua totalidade. Deste modo, nos amparamos na reflexão de Moreira (2012) e, posteriormente na de Capra (2012), que examinam as implicações deste cenário:

Quais as consequências disto? Um corpo máquina, pertencente ao domínio do intelecto cuja função é a de discriminar, medir e classificar. Máquina imperfeita que deve ser reparada, azeitada/oleada seu funcionamento, classificada com os padrões de bom, regular e deficiente (MOREIRA, 2012, p. 120).

[...] como a sociedade, somos propensos a usar o diagnóstico médico como cobertura para problemas sociais. Preferimos falar sobre a "hiperatividade" ou a "incapacidade de aprendizagem" de nossos filhos, em lugar de examinarmos a inadequação de nossas escolas; preferimos dizer que sofremos de "hipertensão" a mudar nosso mundo super-competitivo dos negócios; aceitamos as taxas sempre crescentes de câncer em vez de investigarmos como a indústria química envenena nossos alimentos para aumentar seus lucros (CAPRA, 1997, p. 155).

Aprofundando as consequências da adoção do método cartesiano na educação, Moreira (2012) aponta a oposição em que a Educação Física foi posta em relação as demais disciplinas:

Ao analisar a situação da composição curricular das disciplinas que participam da transmissão e da aquisição do conhecimento na escola observamos que há um rol de "matérias", ditas cognitivas e teóricas, que são valorizadas exatamente para administrar um conhecimento fundado, na maioria das vezes, em conceitos racionais e até naturais. Por outro lado, a Educação Física/Esporte Escolar caracteriza-se, ao longo de sua história, por dedicar-se à prática corporal, prática essa repetitiva, com movimentos mecânicos, os quais deveriam ser executados pelos alunos sem a necessidade de explicações causais. (MOREIRA, 2012, p. 128).

Com base nas colocações do autor, acreditamos ser urgente modificar a concepção de que disciplinas como Matemática, Língua Portuguesa, Geografia ou História são disciplinas dedicadas exclusivamente à racionalidade, enquanto a Educação Física é a disciplina responsável pela formatação do corpo objeto, adestrando-o e tornando-o hábil. Para isso, na continuidade do texto, tratamos da importância de se pensar o fenômeno corporeidade na educação.

Contemporâneo a Descartes, Bento (ou Baruch) de Espinosa, filósofo holandês, desenvolveu uma visão não dualista de Homem, na qual corpo e alma não poderiam ser tratados separadamente, negando também a imposição da razão sobre o a natureza corporal. Gallo e Zeppini (2016) apontam que:

[...] [Espinosa] falava em corpo-mente (ele preferia o termo mente ao termo alma), compreendido como uma única realidade. Não há uma prevalência da mente sobre o corpo, ou vice-versa; o corpo não força a mente a pensar, como esta não força o corpo agir, pois pensamento e ação, assim como corpo e alma, são diferentes expressões da mesma realidade (GALLO; ZEPPINI, 2016, p. 108).

Podemos constatar esta afirmação dos autores, de que o filósofo holandês considerava mente (substância pensante) e corpo (substância extensa) como uma unidade, apresentando um excerto de *Ética* de Espinosa:

[...] tudo o que pode ser percebido por um intelecto infinito como constituindo a essência de uma substância pertence a uma única substância apenas e, conseqüentemente, a substância pensante e a substância extensa são uma só e a mesma substância, compreendida ora sob um atributo, ora sob o outro. Assim, também um modo da extensão e a idéia desse modo são uma só e mesma coisa, que se exprime, entretanto, de duas maneiras. (ESPINOSA, 2007, p. 121).

Em outra passagem em *Ética*, podemos notar a ideia da não prevalência da mente sobre o corpo em Espinosa:

[...] os homens dificilmente se convencerão a examinar essas questões com equanimidade, a tal ponto estão firmemente persuadidos de que o corpo, por um simples comando da mente, ora se põe em movimento, ora volta ao

repouso, e de que faz muitas coisas que dependem apenas da vontade da mente e de sua capacidade de arquitetar. O fato é que ninguém determinou, até agora, o que pode o corpo, isto é, a experiência a ninguém ensinou, até agora, o que o corpo - exclusivamente pelas leis da natureza enquanto considerada apenas corporalmente, sem que seja determinado pela mente - pode e o que não pode fazer. Pois, ninguém conseguiu, até agora, conhecer tão precisamente a estrutura do corpo que fosse capaz de explicar todas as suas funções, sem falar que se observam, nos animais, muitas coisas que superam em muito a sagacidade humana, e que os sonâmbulos fazem muitas coisas, nos sonhos, que não ousariam fazer acordados. Isso basta para mostrar que o corpo, por si só, em virtude exclusivamente das leis da natureza, é capaz de muitas coisas que surpreendem a sua própria mente. Além disso, ninguém sabe por qual método, nem por quais meios, a mente move o corpo, nem que quantidade de movimento ela pode imprimir-lhe, nem com que velocidade ela pode movê-lo. Disso se segue que, quando os homens dizem que esta ou aquela ação provém da mente, que ela tem domínio sobre o corpo, não sabem o que dizem, e não fazem mais do que confessar, com palavras enganosas, que ignoram, sem nenhum espanto, a verdadeira causa dessa ação. (ESPINOSA, 2007, p. 167).

Segundo Chagas (2006) um dos princípios fundamentais que definia a filosofia espinosana, consistia na não desvinculação de essência e existência:

[...] por causa de si mesma (*causa sui*), entende Espinosa aquilo cuja essência inclui em si a existência, ou seja, aquilo cuja essência só pode ser pensada como existente; isto é, a causa de si mesma (*Ursache seiner selbst*) existe fundamentada em si mesma e é, por conseguinte, necessária [...] (CHAGAS, 2006, p. 82).

Martins (2000) reforça a oposição do pensamento de Espinosa à tradição cartesiana, quando aponta a negação do filósofo a um mundo unicamente intelectual:

Só existe uma única substância, um só mundo, isso traz duas implicações: não é possível existir um mundo ou uma dimensão apenas intelectual, ou imaterial, tal como pensou a tradição filosófica; assim como, por conseguinte, pensamento e extensão são dois aspectos, ou atributos de um mesmo mundo (isto é, substância única), de onde decorre que corpo e alma (ou mente) são dois aspectos de um mesmo indivíduo. (MARTINS, 2000, p. 187).

A filosofia de Espinosa sucumbiu ao pensamento cartesiano na modernidade, no entanto, fundou bases para uma diferente percepção do corpo, proposto pelo alemão Friedrich Nietzsche, no século XIX.

Nietzsche criticou o menosprezo ao corpo produzido pelo pensamento cartesiano, sendo o pensamento parte de nossa experiência corporal, como demonstra Gallo (2006):

O filósofo alemão destacaria o pensamento como algo encarnado, uma atividade corporal, de certa forma antecipando as descobertas da neurociência do século XX, que começou a desvendar os processos sinápticos de nossos cérebros e os processos fisiológicos e bioquímicos daquilo a que chamamos de "pensar" [...] (GALLO, 2006, p. 21).

Ainda em oposição a Descartes, Nietzsche propõe que todo o conhecimento e toda a realidade partem do corpo, do carácter fisiológico. Para ele, ideias e pensamentos tinham relação direta com o corpo, sendo o homem animal em sua razão e, ao mesmo tempo, corporal em sua humanidade (MARTINS, 2000). Neste sentido, Zaratustra de Nietzsche (2011) fala aos “desprezadores do corpo”:

Aos desprezadores do corpo desejo falar. Eles não devem aprender e ensinar diferentemente, mas apenas dizer adeus a seu próprio corpo — e, assim, emudecer.

“Corpo sou eu e alma” — assim fala a criança. E por que não se deveria falar como as crianças?

Mas o desperto, o sabedor, diz: corpo sou eu inteiramente, e nada mais; e alma é apenas uma palavra para um algo no corpo.

O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um só sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor.

Instrumento de teu corpo é também tua pequena razão que chamas de “espírito”, meu irmão, um pequeno instrumento e brinquedo de tua grande razão.

“Eu”, dizes tu, e tens orgulho dessa palavra. A coisa maior, porém, em que não queres crer — é teu corpo e sua grande razão: essa não diz Eu, mas faz Eu. [...]

Há mais razão em teu corpo do que em tua melhor sabedoria. E quem sabe por que teu corpo necessita justamente de tua melhor sabedoria? [...]

Ainda em vossa tolice e desprezo, vós, desprezadores do corpo, atendeis ao vosso Si-mesmo. Eu vos digo: vosso próprio Si-mesmo quer morrer e se afasta da vida.

Já não é capaz de fazer o que mais deseja: — criar para além de si. Isso é o que mais deseja, isso é todo o seu fervor.

Mas ficou tarde demais para isso: — então vosso Si-mesmo quer perecer, desprezadores do corpo!

Vosso Si-mesmo quer perecer, e por isso vos tornastes desprezadores do corpo! Pois não mais sois capazes de criar para além de vós.

E por isso vos irritais agora com a vida e a terra. Há uma inconsciente inveja no oblíquo olhar do vosso desprezo.

Não seguirei vosso caminho, desprezadores do corpo! Não sois, para mim, pontes para o super-homem! — Assim falou Zaratustra. (NIETZSCHE, 2011, p. 34).

Chegamos, então, a Maurice Merleau-Ponty, filósofo francês do século XX, cuja concepção em relação aos sentidos atribuídos ao corpo orienta este trabalho. O autor promove, de forma inédita, uma profunda reflexão sobre a questão da corporeidade, na qual proporciona uma visão do corpo e do movimento integrados na totalidade humana (GONÇALVES, 2012).

O filósofo desenvolveu seus estudos, por meio da Fenomenologia, a Ciência dos Fenômenos, que se propunha compreender os sentidos do mundo. Para isso, “[...] a Fenomenologia busca as essências, sendo que estas não se encontram no mundo à parte: o mundo das ideias - à maneira platônica - ou o mundo da consciência - à maneira do cogito cartesiano. As essências encontram-se na existência.” (NÓBREGA, 2019, p. 70).

A perspectiva fenomenológica, especialmente o pensamento de Merleau-Ponty, contrapõe-se ao discurso linear, que considera o corpo como um conjunto de partes distintas entre si, submisso às análises empirista ou intelectualista, apresentando a análise existencial, que considera o corpo a partir da experiência de vida ou como modo de ser no mundo. Para o conhecimento do corpo, não basta dividido em partes ou funções, mesmo reconhecendo a contribuição que as diferentes especializações trouxeram para tal compreensão. (NÓBREGA, 2010, p. 47).

Gonçalves (2012) afirma que o cerne da obra de Merleau-Ponty fundou-se na crítica ao cartesianismo, quando esta corrente propõe a divisão entre corpo e alma, promovendo um conhecimento dividido entre o objetivismo da ciência e o idealismo filosófico. A autora nos esclarece que:

Tanto o empirismo – que toma o mundo como realidade em si – como o racionalismo – que reduz o mundo à imanência do conhecimento – não são capazes de dar conta de uma verdadeira compreensão da realidade humana, pois não questionam a experiência originária, pela qual o mundo aparece ao homem antes da cisão consciência e mundo. Permanecem como “pensamento de sobrevoo”, não tocam o real em sua totalidade existencial, decompondo-o em aspectos parciais e abstratos. (GONÇALVES, 2012, p. 65)

Merleau-Ponty nega o pensamento causal, no qual a consciência seria produtora dos acontecimentos, enquanto o corpo seria um objeto, constituído de partes, submetidas a relações meramente mecânicas. Para ele, corpo e consciência apresentam uma relação dialética (NÓBREGA, 2019). Procurou, então, entender o homem de maneira integral, nesta relação dialética do movimento da vida, entre sujeito e objeto, entre natureza e cultura, entre corpo e espírito (GONÇALVES, 2012).

Para Merleau-Ponty (2011) o corpo é elemento essencial à constituição da consciência. É por meio dele que a consciência se liga ao mundo utilizando-se da experiência corpórea.

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida; ora brincando e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelas penas pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural. Em todos os planos ele exerce a mesma função, que é a de emprestar aos movimentos instantâneos da espontaneidade um pouco de ação renovável e de existência independente. Diz-se que o corpo compreendeu e o hábito está adquirido quando ele se deixou penetrar por uma significação nova, quando assimilou a si um novo núcleo significativo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 203).

O pensamento de Merleau-Ponty passa por modificações ao longo do tempo: suas primeiras obras estiveram sob influência da fenomenologia de Edmund Husserl, na qual a consciência tinha o poder de constituir o mundo e atribuir-lhe significados; refletindo sobre a percepção em seus novos trabalhos, em especial “*Fenomenologia da Percepção*”, esse poder da consciência vai sendo minimizado, ganhando evidência a relação homem-mundo como a responsável por atribuir significados (GONÇALVES, 2012).

[...] pois se é verdade que tenho consciência de meu corpo através do mundo, que ele é, no centro do mundo, o termo não percebido para o qual todos os objetos voltam a sua face, é verdade pela mesma razão que meu corpo é o pivô do mundo: sei que os objetos têm várias faces porque eu poderia fazer a volta em torno deles, e neste sentido tenho consciência do mundo por meio de meu corpo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 122).

A Fenomenologia existencialista, proposta pelo autor, desloca a centralidade do Eu humano, definindo-o a partir de seu corpo, em uma perspectiva sensível, opondo-se à perspectiva racionalista, na qual o pensamento teria essa atribuição (NÓBREGA, 2019).

O corpo é nosso meio geral de ter um mundo. Ora ele se limita aos gestos necessários à conservação da vida e, correlativamente, põe em torno de nós um mundo biológico; ora, brincando com seus primeiros gestos e passando de seu sentido próprio a um sentido figurado, ele manifesta através deles um novo núcleo de significação: é o caso dos hábitos motores como a dança. Ora enfim a significação visada não pode ser alcançada pelos meios naturais do corpo; é preciso então que ele se construa um instrumento, e ele projeta em torno de si um mundo cultural corpo. (MERLEAU-PONTY, 2011, p. 203).

Esta cultura e, também a história, são produzidos pela corporeidade, ao mesmo tempo que esta é modificada pela cultura e pela história. Mas o que seria essa corporeidade? Nóbrega (2010) nos traz a seguinte concepção do termo:

A corporeidade, compreendida em termos epistemológicos como campo de saberes do corpo, emerge da capacidade interpretativa do ser vivo desde os níveis celulares e moleculares até os aspectos simbólicos e sociais. Trata-se de um saber incorporado, desdobrado pela percepção, configurando a linguagem sensível. Assim posto, a corporeidade é considerada como um campo de experiência e reflexão, a partir do qual se desdobram possibilidades epistemológicas, éticas, estéticas, sociais e históricas. (NÓBREGA, 2010, p. 35).

Santin (2011) aponta que estamos habituados a exigir que as palavras tenham precisão e clareza, que tenham um significado preciso, algo oriundo da linguagem científica. Para o autor, isso não acontece com a corporeidade, pois a mesma não é um objeto, uma forma ou mesmo um modelo.

A corporeidade deveria dar-nos uma ideia que reunisse ação de cultuar e a de cultivar. Assim, pode-se dizer que a corporeidade é culto e cultivo do corpo. Não pode ser só cultivo porque pode dar a impressão de plantio de árvores, flores ou cereais, uma ação muito manual, mecânica, que acontece de forma externa. Não pode ser só culto porque pode significar que a corporeidade seja algo pronto, acabado e completo, que precisa ser venerado e contemplado. A corporeidade precisa ter a dignidade da ação sagrada e festiva e, ao mesmo tempo, a cotidianidade do esforço e do trabalho criativo. As ideias de culto e cultivo são invocadas para nos ajudar a imaginar não propriamente o significado de corporeidade, mas para nos inspirar a traçar as atividades específicas de seu desenvolvimento. O importante não é saber o sentido, mas saber construí-la, ou melhor, vivê-la. (SANTIN, 2011, p. 67).

Moreira e Simões (2006, p. 71) nos dizem que para falar de corporeidade “[...] poderíamos simplesmente dizer que *corporeidade é*”, pois corporeidade mais do que um conceito, são atitudes.

Corporeidade é voltar os sentidos para sentir a vida; olhar o belo e respeitar o não tão belo; tirar o odor agradável e batalhar para não haver podridão escutar palavras de incentivo, carinho, odes ao encontro, e ao mesmo tempo buscar silenciar, ou pelo menos não gritar, nos momentos de exacerbação da racionalidade e do confronto; tocar tudo com cuidado e a maneira como gostaria de ser tocado; saborear temperos bem preparados, discernindo seus componentes sem a preocupação de isolá-los, remetendo essa experiência a outras no sentido de tornar a vida mais saborosa e daí transformar sabor em saber. (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p. 73)

Santin (2011) afirma que é fundamental aprendermos a realidade corporal humana para podermos repensar e desenvolver a corporeidade. A interpretação do corpo não deve ser resumida aos padrões da biologia, em músculos, batimentos cardíacos e pressão sanguínea e consumo de calorias, pois estes, mesmo não podendo ser desprezados, são encontrados em outros seres vivos.

A corporeidade humana deve ir além, precisa considerar a sensibilidade afetiva, as emoções, os sentimentos, os impulsos sensíveis, o senso estético etc. Também não significa que isso seja a corporeidade humana, mas é aqui e assim que ela se manifesta e se expressa. São esses os sinais e os elementos que precisam ser desenvolvidos, isto é, cultivados e, portanto, orientados, estimulados, fortalecidos. Poderíamos dizer, talvez, educados, e ao mesmo tempo cultuados, isto é, mantidos livres, espontâneos, criativos, como obra de arte, como os valores estéticos. (SANTIN, 2011, p. 67)

Moreira e Simões (2006) nos alertam que “Corporeidade não é tema que vai salvar o mundo”, no entanto, a “[...] corporeidade aprendente deve ser alvo de ação educativa, buscando uma permanência nessa ação e a criação de hábitos para o sentido de pesquisar”. (MOREIRA; SIMÕES, 2006, p. 75).

Assmann (2011) vai ao encontro desta afirmação:

Vejo a ponte fundamental entre motricidade e educação no papel fundamental da participação corporal nos processos de aprendizagem. Todo conhecimento se instaura como um aprender mediado por movimentos internos e externos da corporeidade viva. Toda aprendizagem tem uma inscrição corporal. Não existe mentalização sem corporalização. Por isso, o corpo aprendente é a referência fundante de toda aprendizagem. A morfogênese do conhecimento acontece no interior da motricidade corporal do ser humano. E a unidade dos processos cognitivos com os processos vitais obedece normalmente a uma dinâmica de prazerosidade. (ASSMANN, 2011, p. 47).

Concordamos com os autores que a aprendizagem é um processo corporal. Isto significa dizer que não há Educação que se concretize sem o vivo, que se estabelece por meio do corpo.

Por isso, entendemos que o tema corporeidade não se limita à Educação Física, enquanto área do conhecimento. Devemos, portanto, romper fronteiras e propor discuti-la em outras áreas. Precisamos superar o dualismo cartesiano que estabelece a Educação Física como aquela responsável por preparar o corpo, enquanto matéria inanimada, mero objeto, que serve a uma lógica guiada pela produtividade, enquanto outras áreas, como a Matemática ou Filosofia, por exemplo, são responsáveis por desenvolver a cognição e pensamento crítico.

Dessa maneira, buscamos compreender se a corporeidade está inserida nas classificações dos saberes que um docente deve possuir, realizadas por autores amplamente utilizados nos cursos de licenciatura brasileiros.

2.2 O SER PROFESSOR: SABERES DOCENTES E CORPOREIDADE

“O que é preciso saber para ensinar?” (GAUTHIER, 2006, p. 17). Esta questão, de Gauthier (2006), nos fez realizar uma segunda pergunta, que, juntas, nortearam esta seção: Em quais saberes docentes a corporeidade está presente?

Diversos pesquisadores se dedicaram a investigar quais são os elementos indispensáveis para a constituição do professor. Dentre esses estudiosos, abordaremos primeiramente os saberes docentes nas obras de Saviani (1996), Gauthier (2006) e Tardif (2012) e, em seguida, estenderemos nosso olhar aos saberes descritos por Freire (2014), buscando apontar em quais saberes docentes, descritos por esses autores, a corporeidade se faz presente.

2.2.1 Os saberes docentes em Tardif, Gauthier e Saviani

A educação, tendo os professores como mediadores, é o conjunto de processos necessários à formação e à aprendizagem dos membros de uma sociedade por meio da transmissão dos “saberes sociais”, ou seja, do conjunto de saberes presentes naquela sociedade (TARDIF, 2012)². Desta forma, levando em consideração o papel do professor neste processo, discutiremos quais são os saberes que caracterizam a singularidade da profissão docente, buscando ainda compreender em quais deles a corporeidade está inserida.

O saber docente é o conjunto de elementos que o professor deve dominar para exercer seu ofício com mais propriedade, “[...] um repertório de conhecimentos próprios ao ensino.” (GAUTHIER, 2006, p. 19). Esses saberes vão nortear a prática docente do professor ao longo de sua carreira. Nesse sentido, os cursos de licenciatura são responsáveis, no Ensino Superior, por formar profissionais para atuar na docência, promovendo valores, atitudes, habilidades para que o futuro professor possa construir sua práxis por meio das demandas encontradas no cotidiano escolar.

Gauthier (2006) e Tardif (2012), durante a tentativa de definir os saberes docentes, expõem que, até então, não existiam muitas pesquisas que se propuseram a tratar sobre este tema, justificando, então, a necessidade da tarefa à qual se propuseram. Para isso, Gauthier (2006) afirma a necessidade de contornar dois obstáculos fundamentais. O primeiro deles surge da própria atividade docente, a qual está oculta em sala de aula, sem revelar os saberes necessários ao seu ofício. Essa ocultação propiciou o surgimento de ideias preconcebidas, entre as quais a de que o domínio de um único elemento seria suficiente para conduzir o processo educativo: “basta conhecer o conteúdo”, “basta ter talento”, “basta ter bom senso”, “basta seguir a intuição”, “basta ter experiência” e “basta ter cultura”. Estas são algumas das concepções errôneas que daí emergiram. O segundo obstáculo surge do campo das ciências da educação, que de acordo com o autor, esta foi responsável por produzir um esvaziamento sobre o ensino, uma vez que os saberes desse campo não consideram a realidade concreta do ambiente escolar e do professor real.

Por exemplo, certas experiências behavioristas foram realizadas sem levar suficientemente em conta o professor real, sozinho na sala de aula a distribuir

² Apesar de nosso estudo se caracterizar como uma pesquisa de tipo fenomenológica, justificamos o uso de autores fora desse campo filosófico, como Maurice Tardif, Clermont Gauthier, Dermeval Saviani e Paulo Freire, por se tratarem de grandes referências do tema no Brasil.

reforços a um determinado grupo de alunos. Outras, inspiradas na psicologia humanista, não se preocuparam o bastante com as consequências concretas, para o professor, de partir das necessidades e interesses do aluno. Confundiuse, assim, o contexto coletivo do ensino com o contexto individual da relação. Outras, ainda, seguindo a tradição piagetiana, imaginaram o ensino como se ele se desenvolvesse numa relação clínica com um único aluno. (GAUTHIER, 2006, p. 25).

Na tentativa de superar esses obstáculos e avançar na direção do desenvolvimento profissional docente, apresentamos os quatro saberes expressos por Tardif (2012): “saberes disciplinares”, “saberes curriculares”, “saberes da formação profissional” e “saberes experienciais”. Apontamos ainda, por meio da nossa interpretação desses saberes, as possíveis aproximações e distinções referentes às suas ideias e as de Saviani (1996) e de Gauthier (2006).

Os “saberes disciplinares” emergem das diversas áreas do conhecimento (matemática, biologia, geografia, por exemplo) e estão presentes nas universidades por meio de disciplinas. Esse saber não é produzido pelo professor, mas sim por pesquisadores (GAUTHIER, 2006), sendo inserido em sua prática docente por meio da sua formação inicial e contínua (TARDIF, 2012).. O rol de saberes que fará parte desse conjunto será escolhido e definido pelas instituições universitárias. Saviani (1996), diferentemente de Gauthier (2006) e de Tardif (2012), denominou esses conhecimentos como “saberes específicos”.

Importante ressaltar que no Brasil, atualmente, a estrutura dos cursos de licenciatura é voltada para áreas específicas de conhecimento (licenciatura em Letras, licenciatura em Física, entre outras). Diante disso, os formadores responsáveis por ministrarem esses saberes específicos, muitas vezes, limitam-se apenas ao seu conteúdo disciplinar, negligenciando outros saberes importantes, como os saberes curriculares e os saberes da formação profissional, deixando-os a cargo exclusivamente daqueles docentes oriundos das áreas de ensino e educação.

Os “saberes curriculares” se constituem como programas escolares, mobilizando objetivos, métodos e conteúdos, aos quais as instituições de educação básica se utilizam para estruturar o ensino (TARDIF, 2012), estando relacionados à organização e realização da prática educativa do professor (SAVIANI, 1996). Assim como os “saberes disciplinares”, os “saberes curriculares” não são produzidos pelos professores em sala de aula, sendo geralmente elaborados por funcionários do Estado ou especialistas das diferentes disciplinas, nas secretarias ou ministérios responsáveis por conduzir a Educação em um determinado país (GAUTHIER, 2006). Saviani (1996) denomina esses

saberes de maneira diversa aos demais autores, chamando-os de “saber didático-curricular”.

Os “saberes da formação profissional” em Tardif (2012), nomeados por Saviani (1996) como “saber pedagógico”, são aqueles desenvolvidos junto às instituições de formação de professores, geralmente vinculados às faculdades ou institutos de educação das universidades. Esse saber “[...] fornece a base da construção da perspectiva especificamente educativa com base na qual se define a identidade do educador como um profissional distinto dos demais profissionais, estejam eles ligados ou não ao campo educacional.” (SAVIANI, 1996, p. 149).

Gauthier (2006) apresenta estes saberes dividindo-os em outros dois saberes distintos, denominando-os “saber das ciências da educação” e “saber da tradição pedagógica”. O primeiro é formado por conhecimentos relacionados a seu ofício ou à educação escolar em geral, sendo adquiridos ao longo da sua formação ou durante o desenvolvimento de seu trabalho. Aqui estão presentes aspectos de organização escolar, como, por exemplo, o conselho escolar e a carga horária. Também compreende conhecimentos relativos à criança, aspectos psicológicos, socioeconômicos e culturais.

Por sua vez, o “saber da tradição pedagógica” se configura como aquele pautado em uma representação do que o professor entende das relações de ensino e da escola. Ele se origina até mesmo antes de ingressar em um curso de licenciatura. Estes saberes manifestam-se como “[...] doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa.” (TARDIF, 2012, p. 37).

Por fim, os “saberes experienciais” são aqueles adquiridos ao longo do exercício da profissão, por meio das práticas no cotidiano. “Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidades de saber-fazer e saber-ser.” (TARDIF, 2012, p. 39). Gauthier (2006), ao expor esse saber, aponta que o mesmo está limitado pelo fato de que ele se baseia em pressupostos não verificados pela ciência, mas sim oriundos da experiência pessoal e privada do professor, que acabam tornando-se jurisprudência para tomada de decisões. Desta forma, o autor propõe um outro saber derivado do saber experiencial, o saber da ação pedagógica. Este é o saber experiencial que se torna público e é testado por pesquisas realizadas em sala de aula. “Os julgamentos dos professores e os motivos que lhes servem de apoio podem ser comparados, avaliados, pesados, a fim de estabelecer

regras de ação que serão conhecidas e aprendidas por outros professores” (GAUTHIER, 2006, p. 33). O autor acredita que este saber é o mais necessário à profissionalização do ensino, ainda assim, o menos desenvolvido dentre eles.

Saviani (1996), por sua vez, refletindo sobre os saberes, não considerou a experiência como uma categoria igual às demais, uma vez que, para ele, tanto os saberes decorrentes da experiência de vida (*sofia*) quanto os decorrentes dos processos sistemáticos de construção de conhecimentos (*episteme*), em maior ou menor medida, perpassam por todos os saberes aos quais categorizou.

O mesmo autor apresenta ainda dois saberes que não nos parecem ter uma correlação direta com os saberes descritos em Gauthier (2006) e em Tardif (2012): o “saber crítico-contextual” e o “saber atitudinal”. O saber “crítico-contextual” está relacionado as condições sócio-históricas que estabelecem a ação educativa. O educador deve compreender o movimento da sociedade, para formar estudantes ativos e, quando possível, inovadores para que nela possam intervir. Já o “saber atitudinal” inclui atitudes e posturas que são atribuídas ao docente. Dentre elas “[...] disciplina, pontualidade, coerência, clareza, justiça e equidade, diálogo, respeito às pessoas dos educandos, atenção às suas dificuldades, etc.” (SAVIANI, 1996, p. 148).

Apresentados todos os saberes presentes em Saviani (1996), retomemos a justificativa do mesmo em relação à não categorização de um saber experiencial como em Gauthier (2006) e Tardif (2012), tentando desta forma elucidar seu posicionamento:

Considerando, sob o ponto de vista da forma, os saberes implicados na formação do educador, é possível destacar que a forma "sofia" e também a forma "episteme" atravessam indistintamente os diferentes tipos de saber, ainda que com ênfases diferenciadas. Assim, se no caso do "saber atitudinal" tende a predominar a experiência prática e nos casos dos "saberes específicos" e do "saber pedagógico" prevalecem os processos sistemáticos, ficando em posição intermediária ou saberes "crítico contextual" e "didático curricular", é certo que a forma "episteme" marca também o saber atitudinal assim como a forma "sofia" não está ausente do modo como educador apreende os saberes específicos e o saber pedagógico. Com efeito, as atitudes, na medida em que se configuram como saber, implicam necessariamente um certo grau de sistematização, assim como a experiência de vida tem um peso que não pode ser desconsiderado na forma como se constroem os saberes específicos e o saber pedagógico. (SAVIANI, 1996, p. 150, grifo do autor).

Elaboramos o Quadro 1, na tentativa de demonstrar as similaridades e diferenças entre os saberes docentes descritos por Saviani (1996), Gauthier (2006) e Tardif (2012).

Quadro 1 - Síntese de correlação dos Saberes Docentes em Tardif (2012), Gauthier (2006) e Saviani (1996):

TARDIF	GAUTHIER		SAVIANI		
Saberes Disciplinares	Saber Disciplinares		Saberes referentes à experiência prática (sofia)	Saber Específicos	Saberes referentes aos processos sistemáticos (episteme)
Saberes Curriculares	Saber Curriculares			Saber Didático-Curricular	
Saberes da Formação Profissional	Saberes das Ciências da Educação	Saberes da Tradição Pedagógica		Saber Pedagógico	
Saberes Experienciais	Saberes Experienciais	Saberes da Ação Pedagógica			
				Saber Crítico-Contextual	
				Saber Atitudinal	

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Com base no Quadro 1, buscaremos dissertar alguns comentários em relação às classificações dos saberes docentes elaboradas pelos autores citados, focando em suas similaridades e diferenças.

Consideramos os saberes docentes definidos por Gauthier (2006) e por Tardif (2012) muito similares, com duas subdivisões propostas pelo primeiro, nos quatro saberes descritos pelo segundo autor.

Com relação às definições realizadas por Saviani (1996), consideramos os saberes específicos, saber didático-curricular e saber pedagógico equivalentes aos saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes da formação profissional, respectivamente, presentes em Gauthier (2006) e em Tardif (2012).

Em relação às diferenças nos trabalhos analisados, concordamos com Saviani (1996) quando este aponta que os saberes advindos da experiência não caracterizam um saber específico, mas, sim, perpassam pelos demais saberes. Estes saberes são mais evidentes quando nos referimos ao “saber atitudinal”, no entanto, não podemos desconsiderá-los em relação aos “saberes específicos” e ao “saber pedagógico” (mais ligados aos conhecimentos oriundos de processos sistemáticos), pois na aprendizagem destes saberes também há influência da experiência de vida dos futuros docentes.

A sistematização do saber “crítico-contextual” também nos pareceu uma relevante contribuição à temática feita por Saviani (1996). A importância do saber crítico-contextual está no fato de buscar formar o educando, por meio dos conhecimentos de uma sociedade em constante movimento, com níveis de difusão da informação cada vez mais acentuados, promovidos pelas tecnologias digitais. Os estudantes devem ser preparados para refletir criticamente a respeito dos temas que estão presentes tanto em sua comunidade, como no país e no mundo, naquele determinado tempo histórico. Atualmente, cidadania, desigualdade, desenvolvimento sustentável e qualidade de vida, são alguns exemplos de assuntos que fazem parte desde contextos locais até o global.

Saviani (1996), Gauthier (2006) e Tardif (2012), com os seus respectivos agrupamentos de saberes docentes, nos respondem o que é preciso saber para ensinar, primeira pergunta realizada nesta subseção: são necessários saberes relacionados ao conteúdo de sua área específica, do currículo, pedagógicos, experienciais (oriundos da prática e também de processos sistemáticos da construção do conhecimento), das condições sócio-históricas e, também, os atitudinais.

Buscando responder a segunda questão, que indaga em quais saberes docentes a corporeidade está presente, consideramos que Gauthier (2006) e Tardif (2012) não consideraram os saberes relativos aos valores em seus estudos. Isso nos permite considerar que a corporeidade está ausente em suas obras.

Acreditamos que o “saber atitudinal”, descrito por Saviani (1996), o qual ousamos considerar o mais importante dentre os demais, traz elementos que sutilmente se aproximam da resposta. Este saber engloba justiça e equidade, diálogo e respeito. Estes elementos nos parecem alicerces necessários à transformação de uma sociedade, por meio do desenvolvimento do educando, considerando-o um ser-no-mundo. Ainda assim, entendemos a necessidade de aprofundar a busca por saberes docentes nos quais esteja evidente a presença da corporeidade. Nesse sentido, nos amparamos em Freire (2014) para nos auxiliar trazendo mais elementos que indiquem a corporeidade nos saberes docentes.

2.2.2. Os saberes docentes em Paulo Freire: evidenciando a corporeidade

Após expor as reflexões de Saviani (1996), Gauthier (2006) e Tardif (2012), a respeito dos saberes necessários à docência, respondendo “O que é preciso saber para ensinar?” e considerar que o “saber atitudinal” traz elementos que se aproximam da

corporeidade, mas de maneira tênue, buscamos aprofundar a relação entre esta e os saberes docentes, por meio de Freire (2014), já que consideramos a corporeidade fundamental no processo de ensino-aprendizagem.

É importante ressaltar que Freire (2014) aponta saberes correspondentes aos descritos em Saviani (1996), Gauthier (2006) e Tardif (2012), não desconsiderando, de modo algum, o rigor necessário ao fazer pedagógico, como demonstrado, por exemplo, nos dois primeiros subcapítulos intitulados “Ensinar exige rigorosidade metódica” e “Ensinar exige pesquisa” (FREIRE 2014). Entretanto, não nos fixaremos neles. Nesta pesquisa, propomos dar evidência àqueles saberes que consideramos ter sua ligação com a corporeidade.

O Quadro 2 apresenta uma compilação dos saberes docentes presentes em Freire (2014). Nele, primeiramente, dividimos os saberes conforme os três capítulos da obra: 1) Prática Docente: primeira reflexão, 2) Ensinar não é transferir conhecimento e 3) Ensinar é uma especificidade humana. Em seguida, acrescentamos os subcapítulos correspondentes, sendo que todos estes são precedidos pela expressão “Ensinar Exige”.

Quadro 2 - Saberes necessários à prática docente em Freire (2014):

	1) Prática Docente: primeira reflexão	2) Ensinar não é transferir conhecimento	3) Ensinar é uma especificidade humana
Ensinar Exige	rigorosidade metódica	consciência do inacabamento	segurança, competência profissional e generosidade
	Pesquisa	reconhecimento de ser condicionado	comprometimento
	respeito aos saberes dos educandos	respeito à autonomia do ser do educando	compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo
	Criticidade	bom-senso	liberdade e autoridade
	estética e ética	humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores	tomada consciente de decisões
	corporificação das palavras pelo exemplo	Apreensão da realidade	saber escutar
	risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer tipo de discriminação	alegria e esperança	reconhecer que a educação é ideológica
	crítica sobre a prática	convicção de que a mudança é possível	disponibilidade para o diálogo
	reconhecimento a assunção da identidade cultural	curiosidade	querer bem aos educandos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Podemos notar, por meio do Quadro 2, que o autor em questão apresentou uma série de saberes relacionados à prática educativa, não se fixando a uma categorização

rígida dos mesmos, diferentemente de Saviani (1996), Gauthier (2006) e Tardif (2012). Sua obra se concentra especialmente nos valores necessários à emancipação e à autonomia do educando, por meio de uma educação democrática e libertadora.

Como afirmamos anteriormente, pretendemos, neste momento, nos concentrar exclusivamente nos saberes aos quais consideramos ter uma relação evidente com a corporeidade, ou seja, os saberes vinculados ao campo das vivências e da percepção, sendo, portanto, o educando um ser que aprende pela interação com o mundo e com os outros por meio de seus sentidos, valores e experiências. No entanto, não é nossa pretensão esgotar essa relação nesta seção da pesquisa, sendo assim, poderemos recorrer a outros subcapítulos de Freire (2014) ao longo do texto.

No subcapítulo intitulado “Ensinar exige estética e ética” o autor orienta que estes dois valores devem estar sempre associados no processo educativo. Para ele “[...] a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza. Uma crítica permanente aos desvios fáceis com que somos tentados às vezes ou quase sempre, a deixar as dificuldades que os *caminhos* verdadeiros podem nos colocar.” (FREIRE, 2014, p. 34, grifo do autor). Acrescenta ainda que, a experiência educativa não deve limitar exclusivamente ao treinamento técnico e ao ensino de conteúdos. O fundamental nesta experiência é a formação da moral do estudante.

O autor manifesta no subcapítulo “Ensinar exige alegria e esperança” a necessidade de se estar atento à atmosfera do espaço pedagógico. Para ele, a alegria e esperança estão relacionadas, uma vez que esta contribui para que professores e alunos possam juntos construir conhecimentos, criticar, se indignar, se movimentar e enfrentar os obstáculos à alegria. A esperança, portanto nos faz enfrentar concepções deterministas que, convenientemente, tem o *status quo* como algo imutável. “‘É triste, mas que fazer? A realidade é mesmo esta’. A realidade porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra, e é para que seja outra que precisamos, os progressistas, lutar.” (FREIRE, 2014, p. 73, grifo do autor).

No subcapítulo “Ensinar exige curiosidade” Paulo Freire expressa que a ação autoritária do educador nega a formação do educando quando impede a curiosidade do mesmo: “Com a curiosidade *domesticada* posso alcançar a memorização mecânica do perfil deste ou daquele objeto, mas não o aprendizado real ou o conhecimento cabal do objeto (FREIRE, 2014, p. 83, grifo do autor). Assim, ao invés de dar explicações discursivas sobre um assunto ao qual os alunos não têm interesse, o professor deve estimular as dúvidas, as reflexões críticas, a indagação destes, superando a postura passiva

de uma educação bancária, na qual o professor fala e o aluno ouve. Essa relação aluno-professor deve então ser dialógica. “Nesse sentido, o bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até intimidade do *movimento* de seu pensamento.” (FREIRE, 2014, p. 83, grifo do autor).

No subcapítulo “Ensinar Exige Segurança, competência profissional e generosidade”, o autor sinaliza que a mesquinhez inferioriza a ação formadora. “A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação” (FREIRE, 2014, p. 90). Para ele é necessário que as relações sejam justas e generosas para que seja promovido um clima de respeito, imperativo à tarefa educativa.

Paulo Freire, no subcapítulo “Ensinar exige saber escutar”, orienta que os educadores não devem agir como se fossem os portadores da verdade, impondo sua compreensão aos discentes. “O educador que escuta aprende a difícil lição de transformar o seu discurso, às vezes necessário, ao aluno, em uma fala *com ele*” (FREIRE, 2014, p. 111, grifo do autor). Aquele que tem algo a dizer possui o direito de se expressar, no entanto, se faz necessário que o mesmo compreenda que não é o único a ter esta capacidade. Deve saber ainda que o que tem a dizer não é a verdade que todos esperam. “É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta sequer tem tempo próprio, pois o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala” (FREIRE, 2014, p. 114). O professor democrático deve motivar, provocar àquele que escuta (o educando) a falar, nunca torná-lo um silenciado.

Concordamos com Freire (2014) que estética, ética, alegria, esperança, curiosidade, generosidade, assim como outros expressos por ele, mas não aprofundados neste trabalho, são saberes indispensáveis na relação dialógica entre educador e educando. São exemplos de elementos sensíveis presentes em uma educação democrática, que busque autonomia e emancipação do discente. São nesses saberes, que consideram a vivência e a experiência corporal do educando, que consideramos estar presente a corporeidade.

Atentando-se aos saberes destacados em Freire (2014) e também ao saber atitudinal em Saviani (1996), nos questionamos em que medida é possível esses serem expressos no Ensino Remoto? Segundo Saviani (1996) o saber atitudinal engloba atenção às dificuldades dos educandos. Neste sentido, como o professor conseguirá efetivar este cuidado em um ambiente virtual? Para ele, os discentes terão suas imagens reduzidas a

uma tela de catorze polegadas de um computador, ou ainda menores, como a de um celular. Por vezes, os estudantes podem ainda desligar suas câmeras e microfones. Neste cenário, como ficam os elementos sensíveis da estética, ética, alegria, esperança, curiosidade, generosidade? Também pairam dúvidas em relação a estes elementos, aos quais atribuímos relação direta à corporeidade. Assim, julgamos necessário verificar o que as produções acadêmicas recentes têm desenvolvido em relação à corporeidade, em especial nas modalidades não presenciais de ensino.

2.3. CORPOREIDADE NA PRODUÇÃO ACADÊMICA

Realizamos uma revisão de literatura a fim de mapear a produção acadêmica em programas de pós-graduação *stricto sensu* inseridos na área de avaliação “Educação”, no Brasil, sobre a temática corporeidade no Ensino Superior. O período temporal compreende de janeiro de 2016 até dezembro de 2020.

Nesta revisão, dividimos o processo em duas etapas. Primeiramente, realizamos um levantamento dos programas de pós-graduação *stricto sensu* da área de avaliação “Educação” no Brasil, com base nos dados da Plataforma Sucupira. Em seguida, identificamos as dissertações e teses sobre a temática corporeidade no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

O levantamento do material respeitou os seguintes critérios de inclusão: 1) Obedecer ao período temporal que definimos, ou seja, de janeiro de 2016 a dezembro de 2020; 2) Conter a palavra corporeidade em seu título, palavra-chave ou resumo; 3) Estar disponível na íntegra, uma vez que apenas os resumos se mostraram insuficientes para o levantamento.

A CAPES apontou que, até abril de 2019, a área de Educação contava com 270 cursos de Pós-graduação, divididos em 133 de mestrado acadêmico, 88 de doutorado acadêmico, 48 de mestrado profissional e um doutorado profissional. Estes cursos estavam presentes em 184 programas, 88 deles com mestrado e doutorado acadêmicos, 48 com mestrado acadêmico, um com mestrado e doutorado profissional e 47 com mestrado profissional (COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR, 2019, p. 3). Verificamos um aumento neste número, com o ingresso de cursos aprovados para o ano de 2020. Até dezembro de 2020 eram 288 cursos, que se organizavam em 138 mestrados acadêmicos, 95 doutorados acadêmicos, 52

mestrados profissionais e três doutorados profissionais. O número de programas passou a ser 191, sendo 94 com mestrado e doutorado acadêmicos, 44 com mestrado acadêmico, um com doutorado acadêmico, três com mestrado e doutorado profissionais e 49 com mestrado profissional.

Tabela 4. Distribuição de programas de pós-graduações *stricto sensu* na área de avaliação “Educação”, e número de pesquisas relacionadas ao tema corporeidade, no período de janeiro de 2016 a dezembro de 2020, divididas por Estados e Regiões do Brasil:

ESTADO/ REGIÃO	ME	DO	MP	DP	DISSER- TAÇÕES	TESES	TOTAL DE PESQUISAS
Acre	1	0	0	0	0	0	0
Amazonas	2	1	0	0	0	0	0
Amapá	1	0	0	0	0	0	0
Pará	5	3	0	0	3	0	3
Rondônia	1	0	1	1	1	0	1
Roraima	2	0	0	0	0	0	0
Tocantins	1	0	1	0	1	0	1
NORTE	13	4	2	1	5	0	5
Alagoas	1	1	0	0	0	0	0
Bahia	4	2	6	0	2	0	2
Ceará	3	2	2	0	1	1	2
Maranhão	1	1	3	0	0	0	0
Paraíba	2	1	2	0	1	0	1
Pernambuco	3	2	4	0	2	0	2
Piauí	1	1	0	0	0	0	0
Rio Grande do Norte	3	2	1	0	2	1	3
Sergipe	2	2	0	0	2	0	2
NORDESTE	20	14	18	0	10	2	12
Distrito Federal	2	2	1	0	1	1	2
Goiás	7	2	0	0	1	1	2
Mato Grosso	3	1	0	0	1	2	3
Mato Grosso do Sul	6	3	1	0	1	0	1
CENTRO-OESTE	18	8	2	0	4	4	8
Espírito Santo	1	1	1	0	2	1	3
Minas Gerais	14	8	6	0	7	1	8
Rio de Janeiro	11	9	0	0	5	3	8
São Paulo	25	23	13	0	16	1	17
SUDESTE	51	41	20	0	30	6	36
Paraná	9	8	3	1	1	0	1
Rio Grande do Sul	15	13	5	1	3	3	6
Santa Catarina	12	7	2	0	4	2	6
SUL	36	28	10	2	8	5	13
BRASIL	138	95	52	3	57	17	74

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Legenda: ME= Mestrado Acadêmico; DO= Doutorado Acadêmico; MP= Mestrado Profissional; DP= Doutorado Profissional.

A Região Norte abrangia 13 mestrados e quatro doutorados acadêmicos e dois mestrados e um doutorado profissionais. Nela encontramos cinco dissertações referentes ao tema corporeidade. Estas pesquisas estavam distribuídas entre os estados do Pará (3), Rondônia (1) e Tocantins (1). Foi a região com o menor número de pesquisas da temática. Isso pode estar relacionado ao menor número de cursos de mestrado e doutorado do que as demais regiões.

Na Região Nordeste estão presentes 20 mestrados e 14 doutorados acadêmicos, somados a 18 mestrados profissionais. Nesta região, notamos dez dissertações com relação ao tema, presentes nos estados da Bahia (2), Ceará (1), Paraíba (1), Pernambuco (2), Rio Grande do Norte (2) e Sergipe (2). Foram encontradas, também, duas teses, sendo uma no Ceará e a outra no Rio Grande do Norte. Podemos notar que o Nordeste apresentou apenas uma pesquisa a menos do que o Sul, mesmo tendo um número menor de programas de pós-graduação em Educação. Isso pode nos levar a considerar que o estudo da corporeidade está mais difundido na Região Nordeste, mas a comprovação desta situação necessitaria de estudos mais aprofundados, aos quais não são o foco da nossa pesquisa.

O Centro-Oeste brasileiro contém 18 mestrados e oito doutorados acadêmicos, além de dois mestrados profissionais. Levantamos quatro dissertações, uma para cada Unidade da Federação da Região. Foram encontradas, também, quatro teses, de instituições do Distrito Federal (1), Goiás (1) e Mato Grosso (1). Este número parece ser bastante relevante, uma vez que regiões com um número consideravelmente maior de programas na área da Educação como Sul e Sudeste tiveram apenas poucas teses a mais (uma e duas, respectivamente). Consideramos um fator relevante, pois a tese é uma pesquisa realizada por um pesquisador mais experiente academicamente falando, além de contar com um maior tempo para ser concluída.

A Região Sudeste apresenta o maior número de programas de pós-graduação na área de Educação. São 51 mestrados e 41 doutorados acadêmicos e 20 mestrados profissionais. Esse número maior de programas influenciou também na maior quantidade de dissertações entre as regiões brasileiras, totalizando 30 pesquisas, distribuídas entre os estados do Espírito Santo (2), Minas Gerais (7), Rio de Janeiro (5) e São Paulo (16). Não notamos porém, como dito anteriormente, um elevado número de teses, se comparado a regiões com menos programas de doutoramento. Foram encontradas apenas seis teses relacionadas à corporeidade, presentes no Espírito Santo (1), Minas Gerais (1), Rio de Janeiro (3) e São Paulo (1).

No Sul do país estão presentes 36 mestrados e 28 doutorados acadêmicos e, também, dez mestrados e dois doutorados profissionais. Estes programas elaboraram oito dissertações (uma no Paraná, três no Rio Grande do Sul e quatro em Santa Catarina) e cinco teses (três no Rio Grande do Sul e duas em Santa Catarina) relacionadas à corporeidade, no período considerado.

Levando em conta nossa posição que considera a corporeidade fundamental ao exercício da Educação em sua plenitude, amparados pelos referenciais citados anteriormente em nossa pesquisa, que se propuseram a estudá-la, podemos dizer que trata-se de um número insuficiente de pesquisas relacionadas ao tema, situação em que nos estimulou a seguir com nossa investigação.

As 74 pesquisas foram organizadas em uma planilha de dados, apresentando informações como a Instituição de Ensino Superior (IES) a qual pertence, a modalidade do programa de pós-graduação, o título da dissertação/tese, o nome do autor, o ano de publicação e o enfoque dado ao corpo dentro da pesquisa. Para o levantamento destas informações, optamos por realizar a leitura dos resumos, bem como das seções em que a temática corporeidade estava inserida.

Obtivemos, então, três pesquisas que tiveram o enfoque voltado para o Ensino Superior, sendo essa uma semelhança encontrada com o trabalho que desenvolvemos, tendo como participantes docentes ou graduandos. Apresentaremos estas pesquisas a seguir:

Campos (2017) se propôs compreender os sentidos de corpo e como ele deve ser trabalhado, na visão de alunos concluintes do curso de graduação em Educação Física, do Brasil e dos Estados Unidos da América. Em sua pesquisa de abordagem fenomenológica, por meio da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), obteve que a maior parte dos graduandos entende o corpo como uma unidade e uma totalidade, no entanto, relataram que trabalhariam o corpo de alunos/atletas em um aspecto exclusivamente biológico.

Ortiz (2016) desenvolveu uma pesquisa de cunho fenomenológico que buscou compreender a percepção da corporeidade dos professores de Educação Física. Assim, entrevistou sete professores da Educação Básica e do Ensino Superior. A análise das respostas se deu por meio da redução fenomenológica. Como resultado, a autora concluiu que os professores percebiam o corpo como uma forma de se expressar e viver no mundo e que, uma vez que cada ser-no-mundo é uma corporeidade, existem então diferentes corporeidades.

Teixeira (2016) buscou compreender em que medida o conceito de corporeidade está presente no ensino de flauta e piano narrados pelos professores. Foram realizadas entrevistas com dez professores de flauta transversal e piano de universidades públicas da Região Sul do Brasil, além de registro de diário de campo. A metodologia adotada foi a História Oral, realizando a análise do material foi a partir da Teoria Fundamentada (CHARMAZ, 2009). Como resultados, a pesquisa destacou que os participantes estavam preocupados em compreender o aluno enquanto um indivíduo único, buscando propiciar um ensino personalizado. Observou ainda que, apesar de o conceito de corporeidade estar presente em algumas práticas de ensino, alguns dos professores mantinham o que chamou de um “olhar mais tradicional”, preocupados apenas com a postura e saúde.

Após apontadas as pesquisas que acreditamos ter proximidade com a que desenvolvemos, evidenciaremos, a seguir, os pontos que consideramos específicos da nossa pesquisa.

Com base no levantamento realizado, entendemos que há um tema pouco explorado sobre os estudos da corporeidade: os cursos superiores de licenciatura em áreas diversas à Educação Física, já que nesta, os programas de pós-graduação da área específica têm realizado este papel. No entanto, não foram notados trabalhos que dão centralidade à corporeidade, desenvolvidos com docentes de cursos como Matemática, Ciências Biológicas ou Geografia, por exemplo. Nesta pesquisa, buscamos compreender a percepção de profissionais dessas áreas de formação de professores com relação à temática.

Um outro fator importante que não notamos no levantamento realizado no período é a ausência de teses e dissertações que se propuseram a estudar a corporeidade em contextos não presenciais de ensino, como a EAD ou o Ensino Remoto. Nesse sentido, buscamos trazer contribuições iniciais na investigação dessas modalidades.

3. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

3.1 TIPO DE ESTUDO

Considerando a pergunta norteadora e o fenômeno em questão, este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica do tipo descritiva. Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa atua no campo dos significados, valores e atitudes, ou seja, fenômenos humanos, vinculados a sua realidade vivida e na relação com o outros.

Merleau-Ponty (2011) nos ampara ao responder à seguinte questão: O que é Fenomenologia?

A fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’. É uma filosofia transcendental que coloca em suspenso, para compreendê-las, as afirmações da atitude natural, mas é também uma filosofia para a qual o mundo já está sempre ‘ali’, antes da reflexão, como uma presença inalienável, e cujo esforço todo consiste em reencontrar este contato ingênuo com o mundo, para dar-lhe enfim um estatuto filosófico. É a ambição de uma filosofia que seja uma ‘ciência exata’, mas é também um relato do espaço, do tempo, do mundo ‘vivos’. É a tentativa de uma descrição direta de nossa experiência tal como ela é, e sem nenhuma deferência à sua gênese psicológica e às explicações causais que o cientista, o historiador ou o sociólogo dela possam fornecer, e todavia Husserl, em seus últimos trabalhos, menciona uma ‘fenomenologia genética’ e mesmo uma ‘fenomenologia construtiva’. (MERLEAU-PONTY, 2011, p.1, grifo do autor).

Com relação à abordagem fenomenológica, Bicudo (2011b) nos indica que as investigações realizadas por meio desta “[...] assumem a primazia das vivências e com ela a da percepção, a duração desses atos vivenciais, as questões específicas concernentes à expressão do articulado nos fatos da consciência mediante a linguagem, em suas diferentes nuances [...]” (BICUDO, 2011b, p. 37).

Martins, Boemer e Ferraz (1990) afirmam que, utilizada como uma alternativa metodológica de pesquisa, “a fenomenologia busca a essência do fenômeno situado³ e para a análise de sua estrutura o pesquisador obtém descrições dos sujeitos que estão experienciando a situação, buscando a formação de unidades significantes” (MARTINS; BOEMER; FERRAZ, 1990, p. 139).

³ Fenômeno é aquilo que se mostra ao sujeito que vê (ou interroga) com intencionalidade. Esse fenômeno é percebido de acordo com as condições históricas e culturais vigentes, sendo então contextualizado e assim denominado de fenômeno situado (BICUDO, 2011a, p. 53).

Por sua vez, classificamos nosso estudo como descritivo, uma vez que buscamos conhecer a percepção dos nossos participantes a respeito do fenômeno corpo/corporeidade. Como indica Triviños (2017, p. 110), “O foco essencial destes estudos [do campo da educação] reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores [...] etc.” Ainda segundo o autor, esse tipo de estudo busca descrever fatos e fenômenos da realidade com “exatidão”.

3.2 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes de nossa pesquisa são professores do magistério superior de cursos de licenciatura da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), *Campus* Uberaba, que ministraram aulas remotas e, manifestaram interesse em participar desta investigação.

Esta instituição contempla as licenciaturas em Letras, Geografia e História do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) e os cursos de Ciências Biológicas, Física, Matemática, Química e Licenciatura em Educação do Campo (LECAMPO) do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE)

Convidamos quarenta e oito professores do ICENE e do IELACHS, entre os dias 4 de abril a 3 de maio de 2021, para participarem da pesquisa. Doze responderam afirmativamente. Um fator relevante é que professores com proximidade pessoal ao pesquisador não foram convidados a participar desta investigação para evitar possíveis constrangimentos.

O perfil dos participantes será caracterizado no item 4- *Resultados e Discussões*, por meio do Quadro 4. Adotamos o uso de codinomes em relação aos participantes devido a questões éticas. Para os codinomes foram utilizados o primeiro nome de personalidades que tiveram relevância na área de formação do participante. Essas personalidades são citadas no Quadro 3.

Quadro 3 – Personalidades que deram nomes fictícios aos participantes da pesquisa e suas respectivas profissões:

PERSONALIDADE	PROFISSÃO
Sergio Buarque de Holanda	Historiador
Aziz Ab'Saber	Geógrafo
Berta Lange de Morretes	Bióloga
Maria Laura Moura Mouzinho Leite Lopes	Matemática
Edison Farah	Matemático
Maria Nilde Mascellani	Pedagoga
Cândido Lima da Silva Dias	Matemático
Dora de Amarante Romariz	Geografia
Crodowaldo Pavan	Biólogo
Milton Santos	Geógrafo
Gilda Rocha de Mello e Souza	Filósofa
Lucy Seki	Letróloga

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

3.3 INSTRUMENTO DE PESQUISA

Como instrumento, utilizamos a entrevista estruturada, na qual “[...] segue-se um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas.” (GERHARDT et al., 2009, p. 72). A entrevista estruturada tem-se mostrado a mais adequada quando utilizada junto à técnica de análise de dados escolhida, a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado, elaborada por Moreira, Simões e Porto (2005). Optamos, ainda, pela entrevista estruturada em detrimento de questionários, primeiro, por considerarmos que as respostas seriam mais aprofundadas e, segundo, pois a técnica de análise utilizada recomenda que o pesquisador deve [...] se possível, anotar os comportamentos dos respondentes, no sentido de criar o pano de fundo para melhor interpretar o fenômeno investigado” (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005, p. 111). Entretanto, a percepção, por parte do pesquisador, dos comportamentos, bem como de gestos e outras manifestações corporais dos participantes, foi limitada pela entrevista virtual e, assim, pouco utilizada na pesquisa.

A entrevista abordou informações para se traçar o perfil dos participantes (formação acadêmica e tempo de magistério no Ensino Superior). Além disso, o roteiro da entrevista foi composto por duas questões geradoras descritas a seguir: 1) Quais saberes você mobiliza em suas aulas no ensino remoto para formar professores? 2) Qual o lugar do corpo do aluno na aprendizagem de sua disciplina no ensino remoto?

3.4. CONSTRUÇÃO DE MATERIAL EMPÍRICO

Com base nas recomendações dos órgãos de saúde competentes, que aconselham o distanciamento social para a não propagação do vírus da COVID-19, optamos por realizar as entrevistas por meio de uma plataforma digital denominada *Google Meet*. Este *software* vem sendo utilizado pelos participantes da pesquisa para a realização de reuniões institucionais da universidade da qual fazem parte, podendo, também, caso desejarem, ser usado nas aulas remotas, demonstrando a familiaridade dos participantes da pesquisa com a ferramenta. Justificamos, ainda, o uso do *Google Meet* pelo fato de sua versão paga, que permite gravações, estar sendo disponibilizada pela UFTM também aos discentes.

Entramos em contato, por correio eletrônico, com cada um dos docentes, convidando-os para participar da pesquisa. Juntamente ao *e-mail*, encaminhamos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Desta forma, as entrevistas foram agendadas conforme dia e horário acordados com os participantes que sinalizaram sua participação.

Na entrevista, inicialmente nos apresentamos e esclarecemos as dúvidas relativas ao TCLE. Sanadas as dúvidas, informamos aos participantes que iniciaríamos a gravação da entrevista. Neste momento, primeiramente fizemos as perguntas relacionadas ao perfil do participante e, em seguida, realizamos as questões geradoras da pesquisa, uma por vez. Nelas, deixamos o entrevistado falar livremente, sem realizar interrupções em suas respostas. Encerradas as respostas, interrompemos a gravação.

3.5 ANÁLISE DOS DADOS

Para análise dos dados, utilizamos a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), para tratamento dos dados obtidos. Os autores desta técnica indicam que ela surge embasada em outras duas propostas: a Técnica de Análise de Asserção Avaliativa de Osgood, Saporta e Nunnally, citada por Bardin (1977) e pela Análise do Fenômeno Situado, estruturada por Giorgi (1978) e Martins e Bicudo (1989). Nesse sentido, classificada como uma abordagem qualitativa de Análise de Conteúdo, esta técnica busca interpretar os significados dos discursos de sujeitos com relação a um determinado fenômeno (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005). A referida técnica consiste em três momentos: 1) o Relato Ingênuo, que se caracteriza pela transcrição das respostas dos sujeitos

sem qualquer alteração na grafia ou nos termos utilizados; 2) a Identificação de Atitudes, que consiste em selecionar, no relato ingênuo, as unidades mais significativas que servirão de referencial para a interpretação. Deve-se, contudo, sempre estar atendo ao sentido geral da fala do entrevistado, sendo necessário voltar diversas vezes as suas respostas; 3) a Interpretação, que se dará por meio da construção de um quadro geral, com as unidades de significado, com a finalidade de interpretar os pontos divergentes e convergentes das respostas de cada sujeito sem com isso, buscar generalizações.

3.6 ASPECTOS ÉTICOS E LEGAIS DA PESQUISA

Respeitando o caráter ético necessário aos trabalhos científicos, submetemos esta pesquisa à apreciação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UFTM, que foi aprovada sob o parecer número 4.591.489, conforme demonstrado no Anexo A.

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para apresentarmos nossos resultados, primeiramente, por meio do Quadro 4, fizemos uma breve caracterização dos participantes da pesquisa, no qual os identificamos por meio de codinomes. Registramos sua formação acadêmica nos níveis de graduação, a presença ou ausência do título de mestrado e/ou doutorado e, também, o tempo de atuação no magistério no Ensino Superior (E. S.).

Quadro 4 – Caracterização dos participantes da pesquisa:

CODINOME	FORMAÇÃO ACADÊMICA			TEMPO DE MAGISTERIO NO E. S.
	GRADUAÇÃO	MESTRADO	DOCTORADO	
Sergio	Licenciatura e Bacharelado em História	Sim	Sim	16 anos
Aziz	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	Sim	Sim	15 anos
Berta	Licenciatura em Ciências Biológicas	Sim	Sim	11 anos
Maria Laura	Licenciatura em Matemática	Sim	Não	13 anos
Edison	Licenciatura em Matemática	Sim	Sim	12 anos
Maria Nilde	Licenciatura em Pedagogia	Sim	Sim	8 anos
Cândido	Bacharelado em Matemática	Sim	Sim	12 anos
Dora	Licenciatura e Bacharelado em Geografia	Sim	Sim	17 anos
Crodowaldo	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas	Sim	Sim	12 anos
Milton	Licenciatura em Geografia	Sim	Sim	16 anos
Gilda	Bacharelado em Filosofia	Sim	Sim	22 anos
Lucy	Licenciatura em Letras	Sim	Não	13 anos

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

O grupo de participantes foi formado por 12 professores, sendo seis homens e seis mulheres. O tempo de docência no Ensino Superior dos professores participantes variou entre oito e 22 anos.

Quatro participantes da pesquisa eram formados em licenciatura e bacharelado em suas áreas específicas, seis participantes apenas em licenciatura, enquanto dois deles tinham somente o bacharelado como formação.

Com base na Técnica de Elaboração e Análise das Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), exibiremos as duas perguntas, seus respectivos indicadores, unidades de significado e as interpretações.

4.1 OS RELATOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À PERGUNTA 1

A seguir, no Quadro 5, apresentamos os indicadores de cada participante para a pergunta 1: Quais saberes você mobiliza em suas aulas no Ensino Remoto para formar professores?

Quadro 5 – Indicadores da pergunta 1:

PARTICIPANTES	INDICADORES
Sergio	1. Aplicativos
Aziz	1. Aulas teóricas 2. <i>Youtube, Whatsapp, e-mail</i> 3. Roupas, perfume
Berta	1. <i>Moodle</i> , outros espaços, sala virtual, ferramenta 2. Interação
Maria Laura	1. Participação, colocar o aluno em ação
Edison	1. Interação, Participação dos estudantes 2. Ferramentas, <i>Google Meet, Mentimeter</i> , novas tecnologias
Maria Nilda	1. Conteúdo da disciplina 2. Lugar, iluminação, organização né do ambiente, maquiagem 3. Questão relacional, trazer o aluno para participar 4. Tecnologia, <i>link</i> , plataformas, <i>Instagram</i>
Cândido	1. Conhecimento das disciplinas 2. <i>Softwares</i> , tecnologias 3. Lousa digital
Dora	1. Integração, interação 2. Emocionais 3. Saberes técnicos 4. Conteúdos
Crodowaldo	1. Disciplinas técnicas 2. Internet, qualidade de conexão 3. Imagens, vídeos, <i>gifs</i> animados, <i>memes</i>
Milton	1. Formação técnica, plataformas, <i>Google Meet, Moodle, Classroom</i> 2. Conteúdo específico 3. Imagens, figuras, vídeo, material visual
Gilda	1. Conteúdo específico 2. Interação 3. Aula gravada, vídeos gravados 4. Plataforma, <i>Classroom</i>
Lucy	1. Recursos audiovisuais 2. Computador 3. Saber relacional

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Após a análise dos indicadores, identificamos seis unidades de significado (US), como mostra o Tabela 5.

Tabela 5 – Unidades de Significado da pergunta 1:

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES DA PESQUISA												Nº DE OCORRÊNCIAS
	Sergio	Aziz	Berta	Maria Laura	Edison	Maria Nilda	Cândido	Dora	Crodovaldo	Milton	Gilda	Lucy	
Tecnologias Digitais	X	X	X		X	X	X	X	X	X	X	X	11
Interação			X	X	X	X		X			X	X	7
Conteúdo		X				X	X	X	X	X	X		7
Recursos Didáticos							X		X	X		X	4
Produção		X				X					X		3
Emocional								X					1

Elaborado pelo autor, 2021.

A primeira US em destaque foi **Tecnologias Digitais**, que compreende aplicativos, *softwares*, plataformas, redes sociais ou qualquer outro meio ou ferramenta digital. Esta US foi mencionada por 11 participantes. Sergio relatou que “[...] *quando veio a pandemia, com a suspensão das aulas, [...], quando a UFTM, a Pró-Reitoria de Ensino aprovou o Período Suplementar Emergencial, primeira questão que foi impositiva pra mim foi ‘eu tenho que ter habilidades para poder desenvolver... para usar os aplicativos’*”. Cândido indicou o caráter indispensável das tecnologias digitais no Ensino Remoto, quando afirmou que “[...] *o Ensino Remoto sem tecnologia, ele não sobrevive, principalmente quando você está trabalhando com disciplinas que há bastante geometria.*”.

Entendemos que o uso dessas tecnologias, para o desenvolvimento do trabalho docente, se relaciona ao “saber didático-curricular”, descrito por Saviani (1996) – saberes curriculares em Tardif (2012) e Gauthier (2006) – como:

[...] o domínio do saber-fazer. Implica não apenas os procedimentos técnico-metodológicos, mas a dinâmica do trabalho pedagógico, como uma estrutura articulada de agentes, conteúdos, **instrumentos** e **procedimentos** que se movimentam no espaço e tempo pedagógicos, visando a atingir objetivos intencionalmente formulados. (SAVIANI, 1996, p. 149, grifo nosso).

Saviani (1996) afirma ainda que, a princípio, todo educador deve dominar estes saberes e, assim, os mesmos devem ser integrados em seu processo de formação. Nesse sentido,

vivenciando o Ensino Remoto, decorrente da necessidade de isolamento social provocada pela COVID-19, consideramos, conforme argumentos já realizados na subseção 1.1, ser necessário expandir a carga horária referente às tecnologias digitais ou inserir conteúdos relacionados às TIC em todas as disciplinas dos cursos de formação e, além disso, promover cursos regulares de formação em tecnologias digitais, tendo os docentes como público-alvo.

A segunda US com mais ocorrências foi **Interação**, com sete no total. Nela, reunimos indicadores como *interação*, *integração*, *participação* e *questão relacional*. Essa US demonstrou a necessidade de um saber docente que fosse capaz de mobilizar o aluno de maneira ativa no decorrer da aula. Dora expôs adversidades nessa ação: “[...] *as minhas aulas, no geral, presencialmente, eram aulas sempre muito dialogadas, com muita interação, então, sempre em círculos. Tinha muitas aulas que tinham lanche. A gente combinava o horário do café. Cada um levava [...] E isso foi muito difícil pra transpor essa interação.*”. Edison disse que a busca da participação dos alunos é o maior desafio nas aulas remotas. Para auxiliá-lo nesse processo, tem-se utilizado das tecnologias digitais: “[O] *Ensino Remoto, ele faz com que a gente procure reorganizar aquela dinâmica que a gente desenvolvia anteriormente na presencialidade, mas, sem dúvida, a gente tem que se basear em outros recursos metodológicos pra poder auxiliar essa interação junto com os alunos.*”.

Estabelecemos com esta US um elo com os saberes vinculados à corporeidade que encontramos em Freire (2014). No subcapítulo “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos”, o autor nos questiona: “Por que não estabelecer uma *intimidade* entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos?” (FREIRE, 2014, p. 32, grifo do autor). Concordamos com Freire (2014) sobre a necessidade de vincular os saberes curriculares estabelecidos com as vivências que os indivíduos trazem consigo. Maria Laura menciona que a experiência adquirida com as oficinas que realizava no momento presencial, a auxiliou a promover uma maior participação dos estudantes também no Ensino Remoto:

Eu como fiz muita oficina de resolução de problemas, investigação, há muitos anos colocando o aluno em ação, eu tenho muita coisa pra colocar ele em ação pra depois falar da teoria a partir de algumas... pelo menos de algumas... alguns raciocínios antes, pra depois eh... conceitualmente. Então no remoto eu tive um pouco de dificuldade, que agora eu já tô vendo uma participação grande. (MARIA LAURA).

Essas oficinas de resolução de problemas e investigação costumam partir de questões do cotidiano dos alunos, tornando essas ações mais significativa aos mesmos.

Ainda em relação a esta US, salientamos a importância de o professor estar aberto a ouvir seu aluno, desenvolvendo um diálogo com o mesmo, sem se portar autoritariamente como o único detentor da verdade, como nos diz Freire (2014) em “Ensinar exige saber escutar”:

Se, na verdade, o sonho que nos anima é democrático e solidário, não é falando aos outros, de cima para baixo, sobretudo, como se fôssemos os portadores da verdade a ser transmitida aos demais, que aprendemos a *escutar*, mas é *escutando* que aprendemos a *falar* com eles. Somente quem escuta paciente e criticamente o outro, fala *com ele*, mesmo que em certas ocasiões precise falar *a ele*. O que jamais faz quem aprende a escutar para poder falar com é falar *impositivamente*. (FREIRE, 2014, p. 111, grifo do autor).

A US **Conteúdo** também apresentou sete ocorrências. Ela reúne os indicadores *conteúdos*, *conteúdo específico*, *conteúdo da disciplina*, *conhecimento da disciplina*, *aulas teóricas* e *disciplinas técnicas*. Essa US foi identificada nas falas dos participantes que buscavam se referir a um saber da sua área específica de formação.

Gilda relata a necessidade de substituir atividades práticas não obrigatórias que realizava em sua disciplina por conteúdos teóricos: “[...] *quando eu venho para o Ensino Remoto eu tive que me concentrar mesmo nas... nesse conteúdo teórico, nesse trato teórico mesmo, que a Filosofia já tem.*”. Milton comenta que houve a diminuição do conteúdo das disciplinas no Ensino Remoto: “*Mas eu vejo que perdeu um pouco uma parte do conteúdo [...] E eu vejo que nas aulas remotas, eu tenho que resumir isso muito mais e passar um texto lá.*”. Essa redução ocorre pois o participante não utiliza toda a carga horária em atividades síncronas, por acreditar que os alunos se dispersam em longos períodos de aulas remotas. Assim, parte do conteúdo é compartilhado como atividades complementares por meio de textos, aos quais o professor não aborda nas aulas. Crodowaldo sinaliza que mesmo alguns conceitos são difíceis de ser desenvolvidos no Ensino Remoto, primeiro, devido à baixa qualidade de conexão de internet na transmissão de um vídeo, segundo, devido à impossibilidade de desenvolver atividades práticas junto aos alunos:

E eu utilizo muito macromodelos também. Então eu levo pra sala de aula macromodelos pra dar essa concretude um pouco maior para os alunos. Trabalho bastante com... bom, levo macromodelos, eles confeccionam esses macromodelos também. Pra ter uma ideia, estava dando uma aula de... específica, de embriologia e a aluna me perguntou “Professor, olha, eu não entendi tal coisa”. Tive que correr, pegar massinha de modelar das minhas filhas, fazer aqui e mostrar na câmera. Coisa que no Presencial eu faço muito mais fácil. (CRODOWALDO).

Consideramos que a US Conteúdo está diretamente ligada aos “saberes disciplinares” descritos por Gauthier (2006) e Tardif (2012), e nomeados de “saberes específicos” por Saviani (1996). Segundo Tardif (2012), matemática, história, literatura etc. “São saberes que

correspondem aos diversos campos do conhecimento, aos saberes que dispõe a nossa sociedade, tais como se encontram hoje integrados nas universidades sobre a forma de disciplinas, no interior de faculdades e de cursos distintos.” (TARDIF, 2012, p. 38).

A quarta US foi **Recursos Didáticos**, com quatro ocorrências. Compreende os indicadores *imagens, figuras, vídeo, material visual, recursos audiovisuais, gifs animados, desenho, lousa digital e macromodelos*. Correspondem aos instrumentos (materiais e/ou digitais) que auxiliam o processo de ensino-aprendizagem.

Lucy relata que já fazia uso destes instrumentos nas aulas presenciais e que manteve sua utilização no Ensino Remoto: *“Eu sempre trabalhei muito com recursos audiovisuais. Sempre levei o computador pra sala e sempre procurei... eu sou professora de Língua Estrangeira né, então... trecho de filme, até, por exemplo, comerciais, clipes, assim, sempre trabalhei muito com audiovisual.”*.

Milton indica que estes recursos têm possibilitado melhores resultados nas aulas remotas: *“E aí assim, o que que eu vejo que funciona mais aí? Tem que usar mais imagens, mais figuras, mais vídeo, mais material visual, que eu acho que funciona mais, nesse modelo de Ensino Remoto.”*. Cordowaldo tem o mesmo entendimento: *“mesmo no Presencial e agora muito mais no Remoto, uso e abuso de imagens, vídeos, gifs animados, “memes” também funciona bastante com o pessoal [...]”*.

Relacionamos esta US com os “saberes da formação profissional” em Tardif (2012, p. 36), que consiste no “[,,] conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores.”. Nestas instituições, ou mesmo nas disciplinas da área de educação e/ou ensino, estes recursos didáticos têm seu uso incentivado durante as aulas.

A quinta US identificada foi **Produção**, com três ocorrências. Engloba termos como *edição de vídeo, iluminação, ambiente, aula gravada, roupa, perfume, maquiagem*, dentre outros, que se referem à elaboração e edição de conteúdos gravados, organização do ambiente de fundo do vídeo e, também, aspectos relacionados à aparência do professor. A fala de Maria Nilda exemplifica bem esta US:

[...] tem toda essa questão do formato. Como que você tá se apresentando? Como que você tá falando? Se você ficar também... eu penso, se você ficar muito ali monótono, fica mais difícil do aluno entender, prestar atenção, então... a iluminação... então eu acho que você tem que pensar em todas essas... a gente virou, além de ator, também produtor, porque você tem que pensar o que vai tá aparecendo atrás, se é uma parede, se é uma cama [risos], enfim, a produção do ambiente e também da voz e... acho que é um pouco isso. (MARIA NILDA).

Aziz considera fundamental estar vestido adequadamente nas aulas remotas, com os mesmos trajes que utilizava nas aulas presenciais:

[...] antes da aula eu tomo meu banho, ponho uma roupa... como se eu fosse para a universidade. Ponho o sapato ponho a calça, ponho uma camisa. Tomo um banho passo um perfuminho e... como se eu fosse dar minha aula... em respeito aos meus alunos, sabe? Eu não chego de camiseta tal, suado, “depois eu tomo...”. Não! Eu tomo um banho, eu me preparo. Eu sento aqui, [mostra uma caneca] ponho as vezes um chá, uma água, aqui do lado, como eu sempre fazia na universidade, arrumo meu material, arrumo tudo e dou a minha aula arrumado, porque os alunos merecem o meu respeito também. (AZIZ).

Gilda põe em dúvida se os procedimentos que realiza de preparação, gravação e arquivo de vídeos são de fato um saber, algo que nós, no decorrer dessa pesquisa, consideramos afirmativamente:

Eu tenho feito coisas que eu não fazia. Eu odiava essa coisa de aparecer em vídeo [risos]. Eu nunca gostei muito desse tipo de exposição, mas tive que aprender. Então, fiz também... gravo antecipadamente minhas aulas. Então, tenho um material disponível para os alunos, como aula gravada. E aí completamente amador. Então se você perguntar “Você tem um saber pra isso?”, eu fiz muito amadoristicamente, pelo menos em um momento inicial. (GILDA).

Ao relacionarmos esta US com os saberes docentes, novamente encontramos uma aproximação ao “saber didático-curricular” em Saviani (1996), uma vez que nesta categoria “compreendem-se os conhecimentos relativos às formas de organização e realização da atividade educativa no âmbito da relação educador-educando (SAVIANI, p. 149).

A US de menor ocorrência foi **Emocional**, surgindo uma única vez. Esta US corresponde à sensibilidade de compreensão do momento vivido e das condições emocionais decorrentes do mesmo.

Então os saberes que eu tenho acionado pra que isso aconteça, primeiro a paciência em relação a dar o tempo deles. Então saberes mais de ordem “psicoemocionais”, vamos dizer assim, não sei, estou falando assim apenas por intuição. Então, saberes em relação à paciência, no sentido de entender que as câmeras podem estar fechadas por motivos que a gente desconhece. Pode ser que eles estejam em um momento da família... que eu dou aula à noite, então em um momento que eles estão jantando ou lavando a louça. Então ter essa paciência de entender que isso não é comigo, que é fechar as portas pra dialogar, mas que é uma situação distinta do que a pessoa se deslocar e ir até a universidade. Então, são saberes nesse sentido, depois tem também eh... emocionais mais dessa questão da paciência. (Dora).

Dora utiliza o termo “psicoemocional” em sua fala, dizendo usá-lo por intuição, alegando incerteza em seu uso. Apenas para critério de coerência com nossos referenciais

teóricos, utilizamos apenas o termo “emocional”, uma vez que consideramos o prefixo *psico*, (do grego *psykhé*, "alma" ou “mente”), como parte indissociável do corpo.

Consideramos que esta US tem relação com a fala de Freire (2014) em “Ensinar exige bom-senso”:

O meu bom-senso me adverte de que há algo a ser compreendido no comportamento de Pedrinho, silencioso, assustado, distante, temeroso, escondendo-se de si mesmo [...] É meu bom-senso, em primeiro lugar, o que me deixa suspeito, no mínimo, de que não é possível à escola, se, na verdade, engajada na formação de educandos e educadores, alhear-se das condições sociais, culturais e econômicas de seus alunos, de suas famílias e de seus vizinhos.

Fizemos esta aproximação da US Emocional com o bom-senso em Freire (2014), pois entendemos que um professor consciente da realidade do seu aluno será sensível às câmeras fechadas, provocadas pelo momento vivenciado, em suas aulas remotas, como descrito no relato de Dora.

Levando em consideração um de nossos objetivos que buscava “identificar quais os saberes mobilizados pelos docentes no Ensino Remoto”, e, tendo em vista os indicadores levantados junto aos relatos dos participantes, podemos indicar que os saberes identificados foram o “saber didático-curricular” (SAVIANI, 1996), associado às US **Tecnologias Digitais** e **Produção**, os “saberes disciplinares” (TARDIF, 2012), associados à US **Conteúdo**, os “saberes da formação profissional” (TARDIF, 2012), associados à US **Recursos Didáticos**. Temos ainda os saberes indicados por Freire (2014) “Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” e “Ensinar exige saber escutar”, relacionados à US **Interação** e “Ensinar exige bom-senso”, relacionados à US **Emocional**.

Como destacado no item 2.2.1, consideramos que os “saberes experienciais” estão presentes, em maior ou menor intensidade, em todos os demais saberes, não sendo necessário, portanto, associá-los a uma US específica.

Entendemos que as Unidades de Significado **Interação** e **Emocional** trazem elementos relacionados à corporeidade. Em **Interação**, os participantes demonstraram sua preocupação com o silenciamento dos discentes nas aulas remotas e, a partir disso, buscaram estimular estes corpos a se manifestarem. Já em **Emocional**, a participante indicou a necessidade de ter a sensibilidade de compreender este silenciamento, tendo a segurança de não considerar uma afronta pessoal do discente para consigo.

4.2 OS RELATOS DOS PROFESSORES EM RELAÇÃO À PERGUNTA 2

Na sequência, no Quadro 6, apresentamos os indicadores da pergunta 2: Qual o lugar do corpo do aluno na aprendizagem da sua disciplina no Ensino Remoto?

Quadro 6 – Indicadores da pergunta 2:

PARTICIPANTES	INDICADORES
Sergio	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência do corpo, ausência do corpo físico 2. Gestos corporais, movimentos do corpo, reações
Aziz	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apenas voz 2. (Alunos) mais à vontade 3. Concentração
Berta	<ol style="list-style-type: none"> 1. Corpo físico 2. Corpo como um todo, emocional (psíquico) 3. Desatenção
Maria Laura	<ol style="list-style-type: none"> 1. Não consigo separar a mente do corpo 2. Olhar do aluno, gestos de rosto, gesto corporal 3. Distante
Edison	<ol style="list-style-type: none"> 1. Apagamento, inexistência, ausência 2. O corpo fala, o corpo diz muito, manifesta, fisionomia de indignação 3. O aluno não é só mente, ele é também todo um conjunto
Maria Nilda	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eles não estão aparecendo, não sei como que eles estão, eu não vejo 2. Sumido 3. Liberdade do próprio corpo e do tempo e do espaço
Cândido	<ol style="list-style-type: none"> 1. Retraído, vergonha, fechadinho, posição de ouvir 2. Você vê a cara dele reagindo das coisas
Dora	<ol style="list-style-type: none"> 1. Eu dependia dos olhares. É porque é muito mais do que ouvir, é ver, é sentir. Olho no olho, risada. Não ter o <i>feedback</i> do corpo
Crodowaldo	<ol style="list-style-type: none"> 1. Olho no olho, eu sou muito visual
Milton	<ol style="list-style-type: none"> 1. Vendo a reação do aluno, aluno conversando com o outro 2. É como se eu tivesse fazendo uma transmissão de tipo de rádio, televisão aí, um programa porque alguém tá assistindo
Gilda	<ol style="list-style-type: none"> 1. Ausência, silêncio, (Fantasmagórico), Eu vejo quadradinhos 2. Você não tem rosto para olhar, para fazer essa leitura. O aluno todo tempo tá provocando a gente com suas reações
Lucy	<ol style="list-style-type: none"> 1. Aluno inteiro 2. Ele [corpo] não existe de fato 3. Perceber a maneira com a que ele me olha. Todos esses textos não verbais

Fonte: Elaborado pelo autor, 2021.

Com base nos indicadores levantados na pergunta 2, identificamos nove unidades de significado (US), descritos o Tabela 6.

Tabela 6 – Unidades de Significado da pergunta 2:

UNIDADES DE SIGNIFICADO	PARTICIPANTES DA PESQUISA												Nº DE OCORRÊNCIAS
	Sergio	Aziz	Berta	Maria Laura	Edison	Maria Nilda	Cândido	Dora	Crodovaldo	Milton	Gilda	Lucy	
Falta do Movimento	X			X	X	X	X	X	X	X	X	X	10
Ausência	X			X	X	X				X	X	X	7
Unidade				X	X							X	3
Dualismo		X	X										2
Liberdade						X							1
Concentração		X											1
Desconcentração			X										1
Inibição							X						1
Desinibição		X											1

Elaborado pelo autor, 2021.

A US com mais ocorrências na segunda questão foi **Falta do Movimento**, com 10 no total. Esta US representa impossibilidade dos docentes notarem ações corporais dos alunos, como gestos, olhares, reações, dentre outros, durante as aulas remotas.

Dora relata a dificuldade de compreender o entendimento dos alunos devido a não poder observar os alunos, em suas aulas no Ensino Remoto: “[...] porque eu dependia dos olhares. [...] É porque é muito mais do que ouvir, é ver, é sentir. Então, essa questão da dimensão do corpo foi a que mais me impactou muito, no início. [...] por conta justamente de não ter o feedback do corpo [...]”.

Traçando um paralelo com o Ensino Presencial, Sergio também indica a dificuldade em compreender o entendimento dos alunos no Ensino Remoto:

Porque em sala de aula você observa com o passar do tempo, com a didática, quando você fala um tema, um assunto que está interessando ao aluno, você percebe que mesmo o aluno que não está participando no sentido de estar falando, de fazendo colocações, você observa pelo olhar do aluno, pelo gesto do aluno que ele está ali acompanhando o texto, acompanhando o que você está falando. Quando... às vezes também você percebe que quando o tema da aula não tá sendo interessante para o aluno, o corpo do aluno ele responde na medida em que ele fica olhando no celular, fica olhando no relógio. Então, ou seja, são esses gestos, são esses movimentos do corpo... a gente percebe o que diz respeito a essa aprendizagem. Você tem essa percepção. Mas isso, assim, na sala de aula presencial, física. Agora, no Ensino Remoto, eu consigo perceber essa linguagem corporal dos alunos quando um ou outro habilita o vídeo, mas como eu falei, a grande maioria não habilita o vídeo. {SERGIO}.

Sergio considera possível perceber alguns destes movimentos corporais dos alunos, desde que suas câmeras estejam ligadas, no entanto, afirma que são poucos os alunos que as habilitam no decorrer das aulas.

Maria Laura, diferentemente de Sergio, aponta esta dificuldade de percepção dos corpos dos alunos mesmo com as câmeras dos mesmos ligadas: *“Na sala de aula o olhar do aluno diz se ele tá entendendo ou não às vezes. É uma coisa que tá fazendo falta. E mesmo no vídeo olhando não dá pra ver todos os gestos de rosto de [...] aquela situação de incômodo que você vê de longe, senta do lado e vê que ponto tá ali e a pessoa não tem coragem.”*.

Nóbrega (2010) apresenta a concepção de corpo em Merleau-Ponty:

O corpo não é coisa, nem ideia, o corpo é movimento, gesto, linguagem, sensibilidade, desejo, historicidade e expressão criadora. Essa é, de um modo geral, a concepção de corpo de Merleau-Ponty opondo-se à perspectiva mecanicista da filosofia e da ciência tradicionais e aliando-se a uma nova compreensão do corpo humano. (NÓBREGA, 2010, p. 47)

Esta concepção se opõe ao que a autora chama de “perspectiva mecanicista da filosofia e da ciência tradicionais”, ou seja, aquela centrada na razão, sendo o corpo um amontoado de acessórios, e causador de falhas.

A segunda US em destaque é **Ausência**, com sete ocorrências. Ela representa a percepção de inexistência do corpo do aluno no Ensino Remoto. Esta US é composta por indicadores como *ausência, apagamento, inexistência, distante, sumido*, além de frases que representam a ocultação do corpo do discente. Lucy indica essa inexistência: *“Eu acho que a gente tá... acho que esse corpo é virtual só. Ele não existe de fato.”*.

Milton faz uma analogia com meios de comunicação, como rádio e TV, na qual ele é o apresentador e seus alunos os ouvintes ou telespectadores, indicando uma falta de interação com os mesmos durante as aulas: *“[...] Então ficou um pouco assim, pelo menos a impressão que eu tenho, que eu tenho assim, é como se eu tivesse fazendo uma transmissão de tipo de rádio, televisão aí, um programa porque alguém tá assistindo. É essa questão que fica na minha... no meu imaginário.”*.

Edison aponta que esta ausência provoca uma perda no aspecto da aprendizagem quando há a transição de uma atividade presencial para o remoto, situação vivenciada por professores durante a pandemia:

Pra mim, sendo bem sincero, assim franco, pra mim é um apagamento, uma inexistência, uma ausência. A gente não consegue lidar com essa dimensão. Por isso, que é uma perda. Na verdade é uma perda quando a gente está desenvolvendo um

trabalho na presencialidade e procura desenvolver remotamente. Eu acho que a gente não dá conta de acompanhar essa questão do corpo do aluno. [EDISON].

Como apontado anteriormente no trecho de Nóbrega (2010), a concepção de Merleau-Ponty que corpo é movimento, é gesto, é linguagem, sensibilidade e desejo, logo, na ausência destes, temos também a ausência do corpo.

A terceira US indicada é **Unidade**, com três ocorrências. Ela está presente nas falas dos participantes que afirmam considerar o corpo como de maneira integral, ou seja, sem separá-lo em corpo e mente.

Maria Laura representa esta US em sua fala: *“É que o corpo pra mim... às vezes eu não consigo separar a mente do corpo. Pra mim é uma coisa toda junta.”*.

Lucy, demonstrando ter familiaridade com o tema corporeidade, afirma estarmos desprovidos da mesma, no contexto do Ensino Remoto: *“Eu acho que a gente tá privado dessa corporeidade, desse aluno inteiro, ali na sua frente, que conversa com o colega do lado, que faz uma piada, que levanta pra tomar água e volta, sabe?”*.

Nóbrega (2019) demonstra a conformidade desta US com a concepção de corpo em Merleau-Ponty, afirmando que “O corpo expressa a unidade na diversidade, entrelaçando o mundo biológico e o mundo cultural e rompendo com o dualismo entre os níveis físicos e psíquicos. Com meu corpo, atuo no mundo.” (NÓBREGA, 2019, p. 74). Gonçalves (2012) segue na mesma linha:

Merleau-Ponty busca a compreensão do homem de forma integral. O homem é um ser-no-mundo e só pode ser compreendido "a partir de sua facticidade". O homem, para ele, é ambiguidade. Nele estão presentes nos dois mundos - o mundo do corpo e o mundo do espírito -, numa tensão dialética, sendo, ao mesmo tempo, interioridade e exterioridade, sujeito e objeto, corpo e espírito, natureza e cultura, num movimento que é a própria vida e o tecido da história. (GONÇALVES, 2012, p. 65).

Em oposição à Unidade de Significado anterior, consideramos também a presença da US **Dualismo**, com duas ocorrências. Ela fica evidente nos relatos dos participantes que, de algum modo, sinalizam a separação entre corpo e mente.

Berta faz considerações, a respeito de dois corpos, um corpo físico é um corpo em sua totalidade ou emocional:

Eu pensei em duas frentes para essa pergunta. O corpo do aluno no corpo físico mesmo, assim... dele sentado na sua cadeira em frente ao computador. E pensei no corpo como, corpo como um todo assim, aí não só o físico, corpo como ele... o que ele pode estar sentindo. [BERTA].

Aí a outra frente que eu disse da resposta né seria essa questão do corpo como um todo, não só o físico, mas também o que... o emocional, a questão da atenção. [BERTA].

Consideramos que quando Berta se referia a “emocional”, na verdade estava relatando aspectos cognitivos, mentais e, mesmo enfatizando o “corpo como um todo” estava na verdade enfatizando uma dualidade.

Aziz, por sua vez, na dúvida em relação à questão, indica que é a cabeça que deve estar presente em suas aulas remotas: “*Do corpo do aluno? Como assim? Acho que é a cabeça né?*”.

Esta US está diretamente ligada ao dualismo psicofísico cartesiano, que dividiu o corpo (*res extensa*) e alma, ou o pensamento (*res cogitans*) (GALLO; ZEPPINI, 2016).

A US Liberdade, com uma ocorrência, se refere a possibilidade do aluno poder realizar a aprendizagem da forma e no momento que o mesmo julgar apropriado.

Maria Nilda relata esta liberdade que os modelos não presenciais de ensino possibilitam:

Então, o fato do aluno de repente estar assistindo uma aula, ele pode estar deitado na cama dele, ele pode tá fazendo um almoço ali, fazendo qualquer coisa. Eu acho legal isso, entendeu? Então eu também não acho... assim, que a gente deva obrigar o aluno a aparecer ali também, colocar. Eu acho que... eu acho que é legal isso, tem um componente da liberdade dele poder não aparecer e enfim, participar da forma como ele quiser. Se ele quiser aparecer. [Maria Nilda].

Porque essa coisa escola como uma prisão né, que eu estudei o Foucault também, de ficar ali fechado dentro da sala de aula, a carteira como uma prisão, eu acho horrível. Então eu acho que um pouco a Educação a Distância traz essa liberdade, essa maior liberdade do próprio corpo e do tempo e do espaço. Eu acho isso interessante. [Maria Nilda].

A participante cita Michel Foucault (2014), que relata o controle dos corpos dos alunos nas escolas, em suas salas de aula rigidamente estruturadas, com carteiras enfileiradas e alunos sentados por longos períodos de tempo. Este controle busca suprimir comportamentos considerados indesejáveis.

Nos questionamos se as modalidades não presenciais de ensino são de fato libertadoras ou se, na verdade, são novas formas de controle do corpo. Consideramos que o convívio entre os estudantes e com o professor é fundamental para o desenvolvimento de uma “educação de corpo inteiro”, como nos descreve Freire (1992):

[...] entendendo-se, por isso, um corpo em relação com outros corpos e objetos, no espaço. Educar corporalmente uma pessoa não significa provê-la de movimentos qualitativamente melhores, apenas. Significa também educá-la para não se movimentar, sendo necessário para isso promover-se tensões e relaxamentos, fazer e não fazer. (FREIRE, 1997, p. 84).

A US **Concentração**, com uma ocorrência, indica que o Ensino Remoto possibilita uma maior atenção dos alunos às aulas. Esta US é indicada na fala de Aziz:

Agora quando... quando a aula era presencial, eu percebia que os alunos ficavam mais no fundo, mais no fundo. Alguns na frente, mas a maioria ficava no fundo. E as salas, aquelas salas grandes da UFTM, do CE [Centro Educacional], ficava até um hiato, um vazio entre o pessoal, mim... eu, pessoal ali da frente e o pessoal do fundo. Ficava aquele hiato no meio. E tinha aquele ar-condicionado tudo, tal... Sem falar que o povo ficava gritando lá fora. Então assim, eu percebia que eles ficavam mais dispersos também. Ficavam ali fora, para sair, porque tinham horário para tomar o lanche, ir pra escada encontrar o amigo... aqui não tem como, aqui... tá em casa. [AZIZ].

Aziz afirma que o contexto universitário no Ensino Presencial, como o som de conversas de alunos nos corredores e áreas externas, pausas para refeições e uso do banheiro ou os horários para embarque dos ônibus, por exemplo, provocava distrações nos alunos, sendo esses uma das vantagens do Ensino Remoto.

A US **Desconcentração**, com uma ocorrência, é pensada em oposição à unidade de significado anterior. Ela estabelece que o Ensino Remoto provoca desatenção nos alunos, tendo em vista ser possível o acompanhamento das aulas simultaneamente a outras atividades propiciadas pelo computador, *tablet* ou celular. Berta exemplifica esta US:

[...] isso pode ser que talvez dificulte um pouco a atenção do aluno, a tela ali, pode ser um caminho para distraí-los. Então, enfim, ele pode estar me ouvindo, mas pode estar vendo uma outra tela aberta aqui [...] nesse momento remoto na aprendizagem, eu acho que pode complicar um pouquinho porque você pode estar presencialmente, fisicamente, mas você está... sua atenção pode estar numa outra tela que você consiga abrir, mesmo ouvindo seu professor. [BERTA]

A US **Inibição**, com uma ocorrência, refere-se ao acanhamento dos alunos nas aulas remotas.

Olha, eu acho que o lugar do corpo do aluno na aprendizagem do Ensino Remoto é um pouco retraído. Então, assim... eu não sei... a gente tem vergonha né de expor... às vezes o aluno... às vezes tem vergonha de expor a própria casa dele. A gente mesmo, professor, tem vergonha né de expor uma parte da nossa intimidade. Nós não fomos preparados para trabalhar com esse tipo de ensino. Então, esse lugar que o aluno ocupa é exatamente um lugar não muito exposto, embora fica sempre na... como fala? Naquela de ouvir mesmo. Ele coloca mais na posição de ouvir. Eu acho que a diferença do Ensino Presencial... você olha para o aluno e você vê a cara dele reagindo das coisas e às vezes ele, de certa forma, sente uma determinada pressão né de responder aquilo. Não que ele tenha que responder, mas se você está olhando para ele, ele responde. Agora, se você faz uma pergunta que no Ensino Remoto, usando o Google Meet, ele fica retraído simplesmente, fica com vergonha. Você não direciona perguntas a determinado discente, ao menos que você fala “fulano de tal”. Acho que no Ensino Remoto isso não é legal. É bom você deixar o aluno o mais confortável

possível. Porque é aquela coisa, ninguém está bem. Mas eu acredito que o lugar do aluno é esse: um lugar mais fechadinho.” [CÂNDIDO].

Cândido indica que este acanhamento pode ser devido às condições físicas da casa, mas o mesmo pode também ocorrer resultante de relações familiares conflituosas, com discussões, gritos e ofensas.

Em oposição à unidade de significado anterior, temos a US **Desinibição**, com uma ocorrência. Ela indica a possibilidade dos alunos estarem mais à vontade nas aulas remotas em relação às presenciais. Aziz expõe sua percepção acerca dessa desinibição: “Então assim, a gente percebe ali... eu percebo que eles ficam mais à vontade do que em sala de aula, porque eles podem se ocultar atrás da internet.”.

Percebemos que, dentre os participantes, Aziz é aquele que valoriza o Ensino Remoto em detrimento ao Ensino Presencial, como podemos notar por suas US. Na resposta da pergunta 1, o participante afirmou que suas aulas melhoraram com o advento do Ensino Remoto. Ele pondera, no entanto, que isso só é possível por suas aulas serem “completamente teóricas”. Sua justificativa se deu pelo fato de, na modalidade virtual, não precisar se deslocar até a universidade e, assim, não se desgastar. Também apontou o fato de poder utilizar recursos presentes em sua casa durante as aulas. Podemos, a partir dos relatos do participante, interpretar que o mesmo considera o corpo dos alunos prejudicial ao bom desenvolvimento de sua aula.

De posse dos indicadores selecionados na Pergunta 2 e, tendo em vista nosso objetivo de “descrever os sentidos que os docentes atribuem ao corpo dos alunos no Ensino Remoto”, podemos considerar que o corpo do aluno, que sente, que convive, que vivencia sua corporeidade, está ausente no Ensino Remoto.

As duas Unidades de Significado de maior incidência nos ajudam a constatar a ausência do corpo nessa modalidade de ensino. A primeira delas, **Ausência**, que indica que parte dos participantes é incisiva em dizer que este corpo integral não está vivenciando as aulas. A segunda US, **Falta de Movimento**, corrobora nossas considerações de que corpo é movimento, é interação com o meio e com os outros, aparados por nossos referenciais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa de base fenomenológica objetivou investigar como os professores de cursos de licenciatura da UFTM percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos, no Ensino Remoto. Nesse sentido, por meio da Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005), analisamos as respostas de duas questões submetidas a professores do magistério superior da referida universidade.

No estudo teórico pudemos explicar sobre conceitos de tecnologia, dentre eles as Tecnologias da Informação e comunicação (TIC) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC). Compreendemos também as diferenças entre o Ensino Remoto e a Educação a Distância. Finalizando a primeira seção com os desafios enfrentados no país para o desenvolvimento de modalidades de ensino não presenciais.

Em seguida, na segunda seção, compreendemos a evolução da concepção de corpo elaborada por grandes filósofos ocidentais como Platão, Descartes, Espinosa, Nietzsche, culminando na perspectiva da corporeidade em Merleau-Ponty. Desenvolvemos a noção de saberes docentes em Saviani (1996), Gauthier (2006), Tardif (2012) e Freire (2014), buscando responder, primeiro, “O que é preciso saber para ensinar?” e segundo, “Em quais saberes docentes a corporeidade está presente?”. Encerrando a seção, realizamos uma revisão de literatura, entre os anos de 2016 e 2020, buscando mapear a produção acadêmica de programas de pós-graduação em Educação a respeito da temática corporeidade.

Como resultados da pesquisa, na primeira questão, indagamos quais saberes os participantes mobilizavam em suas aulas no Ensino Remoto para formar professores. Entendemos que os quatro saberes docentes descritos por Tardif (2012) – saberes da formação profissional, saberes disciplinares, saberes curriculares e saberes experienciais – foram contemplados nas unidades de significado propostas. Também verificamos a elaboração de unidades de significado, como **Interação e Emocional**, que sustentaram a presença de saberes relacionados à corporeidade, corroborados pelos saberes relatados por Freire (2014).

Na segunda questão, perguntamos qual era o lugar do corpo do aluno na aprendizagem de sua disciplina no Ensino Remoto. Por meio das unidades de significado de maior ocorrência, **Falta de Movimento** e **Ausência**, podemos considerar que o corpo unitário, dotado de vivências, de relações e de afetos, concebido por Merleau-Ponty, se mostrou ausente na modalidade remota de ensino.

Entendemos, com base nas respostas das duas questões propostas, que os participantes vêm realizando tentativas de inserção dos alunos na aprendizagem em suas disciplinas no

Ensino Remoto, como demonstrado na unidade de significado da questão 1 **Interação**. No entanto, muitos deles não têm a clareza que esta interação é corpórea e, assim, o dualismo corpo e mente se faz presente. No entanto, as unidades de significado da questão 2 **Falta de Movimento**, e **Ausência**, indicam que essa compreensão não está longe de se concretizar, sendo um caminho possível para aqueles que como nós militam por uma educação que insira o corpo no centro da aprendizagem.

Assim, como na seção 1.1, na qual sugerimos a ampliação de conteúdos relacionados às TIC nas licenciaturas, acreditamos, também, ser necessário inserir teorias relacionadas à corporeidade nestes cursos, preparando os futuros docentes para o desenvolvimento de uma prática de corpo inteiro. Para este propósito, é fundamental o desenvolvimento de cursos de formação continuada, voltados a docentes das licenciaturas, buscando a superação do dualismo psicofísico.

Esta pesquisa, no entanto, não cessa as discussões sobre a corporeidade e sua relação com a aprendizagem em modalidades de ensino não presencial. Como apontado na subseção 2.3, no período entre janeiro de 2016 e dezembro de 2020, não encontramos teses e dissertações em programas de pós-graduação em Educação que se propuseram a estudar a corporeidade em contextos não presenciais de ensino, como a EAD ou o Ensino Remoto. Neste sentido, acreditamos ser necessários novos estudos a respeito do tema, incluindo, também, alunos dos cursos de licenciatura como participantes.

REFERÊNCIAS

AFONSO, Carlos Alberto. Internet no Brasil: alguns desafios a enfrentar. **Informática Pública**, Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 169-184, dez. 2002. Disponível em: http://www.ip.pbh.gov.br/ANO4_N2_PDF/ip0402afonso.pdf. Acesso em: 2 set. 2020.

ALVES, João Roberto Moreira. A história da EAD no Brasil. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 2, p. 9-13.

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. 4. ed. Piracicaba: Editora Unimep, 2011.

ATAÍDE, Jefferson Fagundes; MESQUITA, Nyuara Araújo da Silva. O arborescer das TIC na Educação: da raiz aos ramos mais recentes. **Revista Brasileira de Ensino de Ciência e Tecnologia**, [Ponta Grossa], v. 7, n. 1, p. 82-106, maio 2014. Disponível em: <https://periodicos.utfpr.edu.br/rbect/article/view/1537/1223>. Acesso em: 2 set. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, Edições 70, 1977.

BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE. **Novo Coronavírus (COVID-19): informações básicas**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020. Disponível em: <https://bvsmis.saude.gov.br/ultimas-noticias/3135-novo-coronavirus-covid-19-informacoes-basicas>. Acesso em: 13 jun. 2021.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Análise fenomenológica estrutural e variações interpretativas. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo, Cortez, 2011a. cap. 4, p. 53-74.

BICUDO, Maria Aparecida Viggiani. Aspectos da pesquisa qualitativa efetuada em uma abordagem fenomenológica. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani (org.). **Pesquisa qualitativa segundo a visão fenomenológica**. São Paulo:, Editora Cortez, 2011b. cap. 2, p. 29-40.

BOZKURT, Aras; SHARMA, Ramesh. Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. **Asian Journal of Distance Education**, v. 15, n. 1, p. 1-6, 2020. Disponível em: <http://www.asianjde.com/ojs/index.php/AsianJDE/article/view/447>. Acesso em: 10 maio 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. **O que é COVID**. Brasília, DF: Ministério da Saúde, 2020a. Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/vacinacao/#o-que-e-covid>. Acesso em: 16 mar. 2021.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 100, p. 3-4, 26 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do

coronavírus responsável pelo surto de 2019. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 27, p. 1, 7 fev. 2020b.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 131, n. 248, p. 1-9, 23 dez. 1996.

BRASIL. Resolução CNE/CP Nº 2, de 10 de Dezembro de 2020. Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas pelos sistemas de ensino, instituições e redes escolares, públicas, privadas, comunitárias e confessionais, durante o estado de calamidade reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, ano 158, n. 237, p. 52-55, 11 dez. 2020c.

BRASIL. Resolução nº 2, de 1 de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, Brasília, DF, ano 152, n. 124, p. 8-12, 2 jul. 2015.

CAMPOS, Marcus Vinicius Simões de. **Corpo e esporte na formação de professores/profissionais em cursos de graduação em educação física:** Brasil e Estados Unidos da América. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Triângulo Mineiro, Uberaba, 2017. Disponível em: <http://bdtd.uftm.edu.br/bitstream/tede/440/5/Dissert%20Marcus%20V%20S%20Campus.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CAPRA, Fritjof. **O ponto de mutação:** a ciência, a sociedade e a cultura emergente. 30. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CARBAJOSA, Ana. **Merkel apela a cidadãos e chama coronavírus de “maior desafio desde a Segunda Guerra Mundial”.** Berlim, 2020. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2020-03-18/merkel-pede-colaboracao-dos-cidadaos-diante-do-maior-desafio-desde-a-segunda-guerra-mundial.html>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CHADE, Jamil. **Pandemia é maior desafio desde Segunda Guerra, alerta ONU.** São Paulo, 2020. Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/colunas/jamil-chade/2020/04/01/pandemia-e-maior-desafio-desde-segunda-guerra-alerta-onu.htm>. Acesso em: 28 jul. 2020.

CHAGAS, Eduardo Ferreira. Feuerbach e Espinosa: deus e natureza, dualismo ou unidade? **Trans/Form/Ação**, Marília, v. 29, n. 2, p. 79-93, set. 2006. Disponível em: <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/transformacao/article/view/915/820>. Acesso em: 20 jun. 2020.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a transferência no ensino remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, n. 4, p. 1-20, dez. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edreal/a/S7dGKjBx7Ch4FxCwVc93pVg/?lang=pt>. Acesso em: 24 dez. 2020.

CHARMAZ, Kathy. **A construção da Teoria Fundamentalada:** Guia prático para análise qualitativa. Porto Alegre, Artmed, 2009.

COORDENAÇÃO DE APERFEIÇOAMENTO DE PESSOAL DE NÍVEL SUPERIOR. **Documento de Área - Área 38:** Educação. Brasília, DF: CAPES, 2019. Disponível em: http://capes.gov.br/images/educacao_doc_area_2.pdf. Acesso em: 5 abr. 2021.

ESPINOSA, Bento de. **Ética.** Belo Horizonte: Autêntica, 2007.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. 47 ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

FIOCRUZ. **Por que a doença causada pelo novo vírus recebeu o nome de Covid-19?** 2020. Disponível em: <https://portal.fiocruz.br/pergunta/por-que-doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-recebeu-o-nome-de-covid-19>. Acesso em: 16 mar. 2021.

FREIRE, João Batista. **Educação de corpo inteiro:** teoria e prática da educação física. São Paulo: Scipione, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia:** saberes necessários à prática educativa. 49. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

GALLO, Silvio. Corpo ativo e a filosofia. *In:* MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Século XXI:** a era do corpo ativo. Campinas: Papyrus, 2006. cap. 1, p. 9-30.

GALLO, Silvio; ZEPPINI, Paola Sanfelice. "O que pode um corpo?": perspectivas filosóficas para a corporeidade. *In:* MOREIRA, Wagner Wey; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni (org.). **Educação física e esporte no século XXI.** Campinas: Papyrus, 2016. cap. 5, p. 107-131.

GAUTHIER, Clermont. **Por uma teoria da pedagogia:** pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Unijuí, 2006.

GERHARDT, Tatiana Engel; RAMOS, Ieda Cristina Alves; RIQUINHO, Deise Lisboa; SANTOS, Daniel Labernarde dos. Estrutura do projeto de pesquisa. *In:* GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. **Métodos de pesquisa.** Porto Alegre: Editora da Ufrgs, 2009. cap. 4, p. 65-88.

GIORGI, Amedeo. **A psicologia como ciência humana:** uma abordagem de base fenomenológica. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. **Sentir, pensar, agir:** corporeidade e educação. 15. ed. Campinas: Papyrus, 2012.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário de termos médicos e de enfermagem.** São Paulo, Rideel, 2002.

HODGES, Charles; MOORE, Stephanie; LOCKEE, Barb; TRUST, Torrey; BOND, Aaron. **The difference between emergency remote teaching and online learning.** 2020.

Disponível em: <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning#fn1>. Acesso em: 2 set. 2020.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios**: acesso à internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2018. Rio de Janeiro: IBGE, 2018. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/17270-pnad-continua.html?edicao=27138&t=sobre>. Acesso em: 2 set. 2020.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. Campinas: Papirus, 2003.

KENSKI, Vani Moreira; MEDEIROS, Rosângela Araújo; ORDÉAS, Jean. Ensino superior em tempos mediados pelas tecnologias digitais. **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 28, n. 1, p. 141-152, abr. 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9872/9932>. Acesso em: 2 set. 2020.

MARTINS, Joel; BICUDO, Maria Aparecida. Viggiani. **A pesquisa qualitativa em psicologia**: fundamentos e recursos básicos. São Paulo, PUC-SP, 1989.

MARTINS, André. Nietzsche, Espinosa, o acaso e os afetos. **O que nos faz pensar?**, v. 11, n. 14, p. 183-198, ago. 2000. Disponível em: http://oquenofazpensar.fil.puc-rio.br/import/pdf_articles/OQNFP_14_11_andre_martins.pdf.

MARTINS, Joel; BOEMER, Magali Roseira; FERRAZ, Clarice Aparecida. A fenomenologia como alternativa metodológica para pesquisa: algumas considerações. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 24, n. 1, p. 139-147, abr. 1990. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-62341990000100139&lang=pt%0Ahttp://www.scielo.br/pdf/reeusp/v24n1/0080-6234-reeusp-24-1-139.pdf.

MERLEAU-PONTY, Maurice. **Fenomenologia da percepção**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

MINAS GERAIS. Decreto nº 47.886, de 15 de março de 2020. Dispõe sobre medidas de prevenção ao contágio e de enfrentamento e contingenciamento, no âmbito do Poder Executivo, da epidemia de doença infecciosa viral respiratória causada pelo agente Coronavírus (COVID-19), institui o Comitê Gestor do Plano de Prevenção e Contingenciamento em Saúde do COVID-19 – Comitê Extraordinário COVID-19 e dá outras providências. **Jornal Minas Gerais**: caderno 1, Belo Horizonte, MG, ano 128, n. 56, p. 1, 15 mar. 2020a.

MINAS GERAIS. Decreto Com Numeração Especial nº 113, de 12 de março de 2020. Declara SITUAÇÃO DE EMERGÊNCIA em Saúde Pública no Estado em razão de surto de doença respiratória – 1.5.1.1.0 - Coronavírus e dispõe sobre as medidas para seu enfrentamento, previstas na Lei Federal nº 13.979, de 6 de fevereiro de 2020. **Jornal Minas Gerais**: caderno 1, Belo Horizonte, MG, ano 128, n. 53, p. 1, 13 mar. 2020b.

MINAS GERAIS. Deliberação do Comitê Extraordinário COVID-19 nº 1, de 15 de março de 2020. Dispõe sobre a suspensão das aulas nos estabelecimentos de ensino da rede pública

estadual. **Jornal Minas Gerais**: caderno 1, Belo Horizonte, MG, ano 128, n. 57, p. 7, 17 mar. 2020c.

MINAS GERAIS. Deliberação do Comitê Extraordinário Covid-19 nº 18, de 22 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas adotadas no âmbito do Sistema Estadual de Educação, enquanto durar o estado de CALAMIDADE PÚBLICA em decorrência da pandemia causada pelo agente coronavírus COVID-19, em todo o território do Estado. **Jornal Minas Gerais**: caderno 1, Belo Horizonte, MG, ano 128, n. 63, p. 2-3, 22 mar. 2020d.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. *In*: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 33. ed. Petrópolis: Vozes, 2013. cap. 1, p. 9-29.

MOORE, Michael Grahame; KEARSLEY, Greg. **Educação a distância**: sistemas de aprendizagem on-line. 3. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

MORAIS, Ione Rodrigues Diniz; GARCIA, Tânia Cristina Meira; RÊGO, Maria Carmem Freire Diógenes; ZAROS, Lilian Giotto; GOMES, Apuena Vieira. **Ensino Remoto Emergencial**: orientações básicas para elaboração de plano de aula. Natal, SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: http://sedis.ufrn.br/wp-content/uploads/2020/08/2_ENSINO_REMOTO_EMERGENCIAL_orientacoes_basicas_par_a_elaboracao_de_plano_de_aula.pdf. Acesso em: 24 dez. 2020.

MORAN, José. **O que é educação a distância**. São Paulo, 2002. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2013/12/dist.pdf>. Acesso em: 2 set. 2020.

MOREIRA, Wagner Wey. Formação profissional em ciência do esporte: homo sportivus e humanismo. *In*: BENTO, Jorge Olímpio; MOREIRA, Wagner Wey (org.). **Homo sportivus**: o humano no homem. Belo Horizonte: Instituto Casa da Educação Física, 2012. p. 113-180.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina. Educação física, corporeidade e motricidade: criação de hábitos para educação e para a pesquisa. *In*: DE MARCO, Ademir. **Educação física**: cultura e sociedade. 2. ed. Campinas: Papirus, 2008. cap. 4, p. 71-85.

MOREIRA, Wagner Wey; SIMÕES, Regina; PORTO, Eline. Análise de conteúdo: técnica de elaboração e análise de unidades de significado. **Revista Brasileira de Ciência e Movimento**, Brasília, DF, v. 13, n. 4, p. 107-114, out. 2005. Disponível em: <https://portalrevistas.ucb.br/index.php/RBCM/article/view/665/676>. Acesso em: 28 jul. 2020.

NIETZSCHE, Friedrich. **Assim falou Zaratustra**: um livro para todos e para ninguém. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. *In*: NÓBREGA, Terezinha Petrucia da; CAMINHA, Iraquitã de Oliveira (org.). **Merleau-Ponty e a educação física**. São Paulo: Liber Ars, 2019. p. 69-91.

NÓBREGA, Terezinha Petrucia da. **Uma fenomenologia do corpo**. São Paulo: Livraria da Física, 2010.

NUNES, Ivônio Barros. A história da EAD no mundo. *In*: LITTO, Fredric Michael; FORMIGA, Manuel Marcos Maciel (org.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. cap. 1, p. 2-8.

ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **OMS afirma que COVID-19 é agora caracterizada como pandemia**. Brasília, DF: OPAS, 2020. Disponível em: <https://www.paho.org/pt/news/11-3-2020-who-characterizes-covid-19-pandemic>. Acesso em: 16 mar. 2021.

ORTIZ, Paula Emboava. **A percepção da corporeidade sob o olhar dos professores de Educação Física: um estudo em Fenomenologia**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul, Campo Grande, 2016. Disponível em: <https://posgraduacao.ufms.br/portal/trabalho-arquivos/download/4251>. Acesso em: 5 abr. 2021.

SANTIN, Sílvio. Perspectivas na visão da corporeidade. *In*: MOREIRA, Wagner Wey (org.) **Educação Física & Esporte: perspectivas para o século XXI**. Campinas, SP: Papirus, 2011. p. 51-69.

SAVIANI, Dermeval. Os saberes implicados na formação do educador. *In*: BICUDO, Maria Aparecida Viggiani; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (org.). **Formação do educador: dever do estado, tarefa da universidade**. São Paulo: Editora Unesp, 1996. p. 145-155.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

TEIXEIRA, Ziliane Lima de Oliveira. **Narrativas de Professores de flauta transversal e piano no Ensino Superior: a corporeidade presente (ou não) na aula de instrumento**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2016. Disponível em: https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/3510/TEIXEIRA%2C_ZILIANE_LIMA_DE_OLIVEIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em: 5 abr. 2021.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação - o positivismo, a fenomenologia, o marxismo**. São Paulo: Atlas, 2017.

UBERABA. Decreto nº 5.350, de 17 de março de 2020. Dispõe sobre as medidas para enfrentamento da emergência de saúde pública de importância internacional decorrente do Coronavírus – COVID19, no âmbito do Município de Uberaba, Estado de Minas Gerais e dá outras providências. **Porta Voz Uberaba**: Uberaba, MG, ano 25, n. 1793, p. 2-4, 17 mar. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Plano de Retomada de Atividades da UFTM**. Versão 2. Uberaba, MG: UFTM, dez. 2020a. 36 f. Disponível em: <https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/?to=RTZjcGZxTGFsSkFOOXRhSkpVdm5ELzBmWjZPUjNwZVNDdzA3NzFoRzcxeFREdkl2ZlIMa25YaklsN0IFMEJ3MHVWQ2ZDVjFiTIFCRXRiUy9jR1k4dDRSU3JtSlk0WUhcUXhXdld4VlpXbFJhNitTN1ZSbm9yQVZycWJidWE2QmhDOHh3RmFPVVE4dEpuVTZrbEtVY1BvbMf5VmVQVHMxUmc4N25ZOENPbVRH WmprSHFqREdZNzhrbUxvckZzSEIr&secret=uftm>. Acesso em: 15 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução Ad Referendum nº 1, de 26 de junho de 2020.** Dispõe sobre o oferecimento de componentes curriculares por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação, no ensino de graduação nos campi Sede e Universitário de Iturama, e no ensino técnico no campus Sede, da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, durante o Período Suplementar Emergencial - PSE, devido às consequências acarretadas pela pandemia da COVID-19. Uberaba, MG: UFTM, 26 jun. 2020b. Disponível em:
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=1320&publicacao=7235>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução COENS/UFTM Nº 14, de 7 de outubro de 2020.** Dispõe sobre o retorno do calendário acadêmico durante o regime do ensino remoto e o oferecimento de componentes curriculares por meio de Tecnologias de Informação e Comunicação, no ensino de graduação nos campi Sede e Universitário de Iturama da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, devido às consequências acarretadas pela pandemia da COVID-19. Uberaba, MG: UFTM, 7 out. 2020c. Disponível em:
https://sei.uftm.edu.br/sei/publicacoes/controlador_publicacoes.php?acao=publicacao_visualizar&id_documento=450020&id_orgao_publicacao=0. Acesso em: 15 abr. 2021.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 12, de 15 de março de 2020.** Suspensão de aulas e atividades acadêmicas e eventos no âmbito da UFTM a partir de 16/03/2020, e replanejamento de atividades administrativas, como medida de prevenção ao COVID-19. Uberaba, MG: UFTM, 15 mar. 2020d. Disponível em:
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=33&publicacao=6928>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 14, de 17 de março de 2020.** Estabelece medidas de caráter temporário visando reduzir exposição pessoal e interações presenciais entre os servidores da UFTM e a comunidade universitária, incluindo o replanejamento de rotinas e procedimentos de trabalho, como forma de prevenção aos problemas causados pelo COVID-19. Uberaba, MG: UFTM, 17 mar. 2020e. Disponível em:
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=33&publicacao=6944>. Acesso em: 28 set. 2020.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO TRIÂNGULO MINEIRO. **Resolução nº 15, de 20 de março de 2020.** Dispõe sobre a suspensão de atividades na UFTM em função da disseminação comunitária do COVID-19. Uberaba, MG, 22 mar. 2020f. Disponível em:
<https://sistemas.uftm.edu.br/integrado/sistemas/pub/publicacao.html?secao=33&publicacao=6972>. Acesso em: 28 set. 2020.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **Coronavirus disease (COVID-19).** Genebra: WHO, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/emergencies/diseases/novel-coronavirus-2019/question-and-answers-hub/q-a-detail/coronavirus-disease-covid-19>. Acesso em: 13 jun. 2021.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. **WHO Coronavirus (COVID-19) Dashboard.** Genebra: WHO, 2021. Disponível em: <https://covid19.who.int/table>. Acesso em: 21 mar. 2021.

ANEXO A – Parecer do Comitê de Ética e Pesquisa da UFTM



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: ENSINO REMOTO: CORPOREIDADE (DES)CONECTADA NA FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES

Pesquisador: Wagner Wey Moreira

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 40837320.2.0000.5154

Instituição Proponente: Universidade Federal do Triangulo Mineiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 4.591.489

Apresentação do Projeto:

Este é a versão 3 do projeto para atender as pendências do parecer número 4.547.304

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação dos Riscos e Benefícios" foram retiradas do arquivo Informações Básicas da Pesquisa (PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO, de 28/02/21) e do Projeto Detalhado (Projeto_Ricardo_Diligencia2_ENVIADO, de 28/02/21).

Introdução: "A pandemia provocada pelo Novo Coronavírus necessitou da atenção de inúmeros segmentos da sociedade global. A Chanceler alemã Angela Merkel classificou como o maior desafio desde a Segunda Guerra Mundial (CARBAJOSA, 2020), seguida na mesma linha, pelo Secretário-Geral da Organização das Nações Unidas (ONU), António Guterres (CHADE, 2020). Um dos segmentos afetados foi a Educação, o qual, em lugares e momentos diversos, incluindo o Brasil, teve sua modalidade de ensino presencial suspensa e, em grande medida, vem sendo substituída temporariamente pelo ensino remoto. Hodges et al. (2020) referem-se a Ensino Remoto Emergencial (ERE) como um ensino alternativo e temporário realizado em períodos de crise, como a gerada pela pandemia do Novo Coronavírus. O ERE promove o aprendizado, que normalmente seria realizado de forma presencial ou híbrida, utilizando-se de soluções exclusivamente remotas, sendo encerrado com o fim da crise. Nesse sentido, o objetivo do ERE

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões

Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440

UF: MG **Município:** UBERABA

Telefone: (34)3700-6803

E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 4.591.489

"não é recriar um ecossistema educacional robusto, mas fornecer acesso temporário à instrução e suporte educacional de uma maneira que seja rápida de configurar e esteja disponível de forma confiável durante uma emergência ou crise" (HODGES et al., 2020, s. p, tradução nossa). Considerando este contexto, o presente trabalho tem como foco a seguinte pergunta norteadora: como docentes dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), campus Uberaba, percebem o corpo dos discentes em suas aulas remotas? Neste sentido, nosso objetivo é investigar como professores de cursos de licenciatura percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos no ensino remoto. Mais especificamente pretendemos identificar os sentidos que os professores formadores atribuem ao corpo dos alunos nesta modalidade de ensino, a partir de estudos de Merleau-Ponty (2011), amparados também por Moreira e Simões (2008), Nóbrega (2010; 2019), Assmann (2011), Moreira (2012) e Gonçalves (2012). Acrescenta-se identificar quais os saberes mobilizados pelos docentes no ensino remoto, usando como referencial autores como Saviani (1996), Gauthier (2006), Tardif (2012), Freire (2014). Para isso, desenvolvemos uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica do tipo descritiva. A construção do material empírico será realizada por meio de entrevista estruturada e, a análise dos dados se dará pela Análise de Conteúdo: Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005)*.

Hipótese: "Como docentes dos cursos de formação de professores da Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM), campus Uberaba, percebem o corpo dos discentes em suas aulas remotas?"

Método(s) a ser(em) utilizado(s): "Este estudo se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, do tipo descritiva. Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa atua no campo dos significados, valores e atitudes, ou seja, fenômenos humanos, vinculados a sua realidade vivida e na relação com o outros. Com relação a abordagem fenomenológica, Bicudo (2011, p. 37), nos indica que as investigações realizadas por meio desta "[...] assumem a primazia das vivências e com ela a da percepção, a duração desses atos vivenciais, as questões específicas concernentes à expressão do articulado nos fatos da consciência mediante a linguagem, em suas diferentes nuances [...]". Por sua vez, classificamos nosso estudo como descritivo, uma vez que buscamos conhecer a percepção dos nossos participantes a respeito do fenômeno corpo/corporeidade. Como indica Triviños (2017, p. 110), "O foco essencial destes estudos [do campo da educação] reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadía CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DO
TRIÂNGULO MINEIRO - UFTM



Continuação do Parecer: 4.591.489

gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores [...] etc." Ainda segundo o autor, esse tipo de estudo busca descrever fatos e fenômenos da realidade com "exatidão". Como instrumento, utilizaremos a entrevista estruturada, na qual "[...] segue-se um roteiro previamente estabelecido, as perguntas são predeterminadas. O objetivo é obter diferentes respostas à mesma pergunta, possibilitando que sejam comparadas." (GERHARDT et al., 2009). A entrevista estruturada tem se mostrado a mais adequada quando utilizada junto a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado. Esta técnica, elaborada por Moreira, Simões e Porto (2005), consiste em três momentos: 1) o Relato Ingênuo, que se caracteriza pela transcrição das respostas dos participantes sem qualquer alteração na grafia ou nos termos utilizados; 2) a Identificação de Atitudes, consiste em selecionar, no relato ingênuo, as unidades mais significativas, que servirão de referencial para a interpretação. Deve-se, contudo, sempre estar atendo ao sentido geral da fala do entrevistado, sendo necessário voltar diversas vezes as suas respostas; 3) a Interpretação, se dará por meio da construção de um quadro geral, com as unidades de significado com a finalidade de interpretar os pontos divergentes e convergentes das respostas de cada sujeito, sem com isso, buscar generalizações. A entrevista abordará informações para se traçar o perfil dos participantes, como idade, titulação e tempo de docência no ensino superior. Será composta, ainda, de duas questões geradoras descritas a seguir: 1) Quais saberes você mobiliza em suas aulas no ensino remoto para formar professores? 2) Qual o lugar do corpo do aluno na aprendizagem da sua disciplina no ensino remoto?, A entrevista será transcrita e analisada conforme a Técnica de Elaboração e Análise de Unidades de Significado (MOREIRA; SIMÕES; PORTO, 2005) técnica mencionada anteriormente. Para a construção do material empírico, respeitando as recomendações dos órgãos de saúde competentes, que aconselham o distanciamento social para a não propagação do vírus da COVID-19, optamos por realizar as entrevistas por meio de uma ferramenta para videoconferência denominada Google Meet. Esta vem sendo utilizada pelos participantes da pesquisa para a realização de reuniões institucionais da universidade da qual fazem parte, podendo também, caso desejarem, ser utilizada nas aulas, demonstrando a familiaridade dos participantes da pesquisa com a ferramenta. Justificamos, ainda, o uso do Google Meet, pelo fato de sua versão paga, que permite gravações, estar sendo disponibilizada pela UFTM também aos discentes. Realizaremos um sorteio na qual selecionaremos 1 (um) docente de cada um dos departamentos descritos a seguir, totalizando 10 (dez) professores, respeitando os critérios estabelecidos no item 7 deste documento: Departamento em Educação em Ciências, Matemática e Tecnologias – DECMT; Departamento de Ciências Biológicas – DCB; Departamento de Física – DF; Departamento de Matemática – DEMAT;

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
Bairro: Abadia **CEP:** 38.025-440
UF: MG **Município:** UBERABA
Telefone: (34)3700-6803 **E-mail:** cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.591.489

Departamento de Química – DQ; Departamento de Geografia – DEGEO; Departamento de História – DHIS; Departamento de Linguística e Língua Portuguesa – DLLP; Departamento de Educação – DE; e Departamento de Filosofia e Ciências Sociais – DFICS. Entraremos em contato, por correio eletrônico, com cada um dos docentes selecionados, convidando-os para participar da pesquisa. Juntamente ao e-mail, encaminharemos o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que solicitará autorização para filmagem e gravação da entrevista. Em caso de aceite, o participante deverá reenviar o TCLE assinado aos responsáveis pela pesquisa, também por e-mail, no prazo máximo de 10 dias. Desta forma, as entrevistas serão agendas conforme dia e horário acordados com os participantes”.

Critérios de inclusão e exclusão dos participantes: “Ser docente do magistério superior da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, campus de Uberaba; “ter oferecido disciplinas nos cursos de licenciatura em Letras, Geografia, História, Matemática, Química, Física, Ciências Biológicas ou na Licenciatura do Campo (Lecampo) na vigência do ensino remoto da UFTM; Ser sorteado(a) para participar da pesquisa; Aceitar participar da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)”. “Os docentes que não atenderem aos quatro critérios citados anteriormente”.

Objetivo da Pesquisa:

“Temos com objetivo geral investigar como os professores de cursos de licenciatura percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos no ensino remoto. Para tanto, como objetivos específicos, buscaremos identificar os sentidos que os formadores atribuem ao corpo dos alunos nesta modalidade de ensino e, também, identificar quais os saberes mobilizados pelos docentes no ensino remoto”.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Segundo os pesquisadores: “Entendemos como risco a possibilidade de perda de confidencialidade das identidades dos sujeitos da pesquisa. Para minimizá-lo serão adotados códigos e/ou nomes fictícios quando da análise dos dados coletados. Salientamos que os dados que possam identificar os participantes serão de acesso exclusivo dos pesquisadores responsáveis”. “Como benefícios da pesquisa, pretendemos contribuir com o estudo do fenômeno corporeidade nas licenciaturas no contexto do ensino remoto”.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadía CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.591.489

Os pesquisadores propõem realizar um estudo que se caracteriza como uma pesquisa qualitativa de abordagem fenomenológica, do tipo descritiva. Para Minayo (2013), a pesquisa qualitativa atua no campo dos significados, valores e atitudes, ou seja, fenômenos humanos, vinculados a sua realidade vivida e na relação com o outros. O tema será sobre o fenômeno da corporeidade no ensino remoto. O estudo será realizado com 10 participantes que serão recrutados por sorteio. Serão realizadas entrevistas pelo Google Meet e o TCLE será enviado por email.

Equipe de pesquisadores vinculada na Plataforma Brasil: Wagner Wey Moreira (Responsável Principal), Ricardo Weller Piloto (Mestrando em Educação da UFTM).

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos obrigatórios foram apresentados adequadamente.

Recomendações:

Não há.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

De acordo com as atribuições definidas na Resolução CNS 466/12 ou CNS 510/16 e Norma Operacional 001/2013, o Colegiado do CEP-UFTM manifesta-se pela aprovação do protocolo de pesquisa proposto, situação definida em reunião do dia 05/03/2021.

O CEP-UFTM informa que de acordo com as orientações da CONEP, o pesquisador deve notificar na página da Plataforma Brasil, o início do projeto. A partir desta data de aprovação, é necessário o envio de relatórios parciais (semestrais), assim como também é obrigatória, a apresentação do relatório final, quando do término do estudo.

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado em reunião de Colegiado do CEP-UFTM realizada em 05/03/2021.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1678531.pdf	26/02/2021 13:43:25		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_Ricardo2_ENVIADO.docx	26/02/2021 13:42:49	Wagner Wey Moreira	Aceito
TCLE / Termos de	Termo_Consentimento_ENVIADO.	26/02/2021	Wagner Wey	Aceito

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br



Continuação do Parecer: 4.591.489

Assentimento / Justificativa de Ausência	docx	13:42:31	Moreira	Aceito
Declaração de concordância	Autoriza_IELACHS.pdf	18/01/2021 16:22:09	Wagner Wey Moreira	Aceito
Outros	Autoriza_ICENE.pdf	18/01/2021 16:21:24	Wagner Wey Moreira	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto_Ricardo.pdf	08/12/2020 23:17:27	Wagner Wey Moreira	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

UBERABA, 15 de Março de 2021

Assinado por:
Daniel Fernando Bovolenta Ovigli
(Coordenador(a))

Endereço: Av. Getúlio Guaritá, nº 159, Casa das Comissões
 Bairro: Abadia CEP: 38.025-440
 UF: MG Município: UBERABA
 Telefone: (34)3700-6803 E-mail: cep@uftm.edu.br

APÊNDICE A – Autorização dos Institutos



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
Av. Getúlio Guaritá, 159 – Bairro Abadia, Uberaba – MG, 38025-440

Uberaba, 14 de janeiro de 2021

Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para coleta de endereços eletrônicos de professores do Instituto de Educação, Letras, Artes, Ciências Humanas e Sociais (IELACHS) e envio de convite para participarem da pesquisa: Ensino remoto: corporeidade (des)conectada na formação inicial de professores, sob a responsabilidade de Wagner Wey Moreira. O objetivo dessa pesquisa é investigar como os professores de cursos de licenciatura percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos no ensino remoto, para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos de informações sobre sua atuação docente, coletadas junto aos participantes por meio de entrevistas realizadas remotamente, utilizando-se uma plataforma digital denominada Google Meet, em datas e horários a serem previamente combinadas com os participantes como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa.

2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê.

3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,

Wagner Wey Moreira
Professor do Magistério Superior
(34) 99171-6700

De acordo com a realização da pesquisa:

deferido
 indeferido

WAGNER DA SILVA TEIXEIRA
Diretor do IELACHS-UFTM
CNPJ nº 1322561
Assinatura do Responsável do setor

Uberaba, 15 de janeiro de 2021.



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Programa de Pós-graduação em Educação - PPGE
 Av. Getúlio Guaritá, 159 – Bairro Abadia, Uberaba – MG, 38025-440

Uberaba, 14 de janeiro de 2021

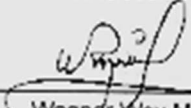
Assunto: Pedido de autorização para realização de pesquisa

1. Solicitamos, respeitosamente, autorização para coleta de endereços eletrônicos de professores do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação (ICENE) e envio de convite para participarem da pesquisa: Ensino remoto: corporeidade (des)conectada na formação inicial de professores, sob a responsabilidade de Wagner Wey Moreira. O objetivo dessa pesquisa é investigar como os professores de cursos de licenciatura percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos no ensino remoto, para atingirmos os resultados dessa pesquisa necessitaremos de informações sobre sua atuação docente, coletadas junto aos participantes por meio de entrevistas realizadas remotamente, utilizando-se uma plataforma digital denominada Google Meet, em datas e horários a serem previamente combinadas com os participantes como parte da metodologia proposta para alcance dos objetivos propostos no projeto da pesquisa.

2. Salientamos que esta autorização é indispensável para a submissão do projeto junto ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFTM, órgão responsável pela apreciação ética em pesquisa com seres humanos. E conforme prevê a Resolução 466/12 CNS, a pesquisa somente será iniciada a partir da aprovação do referido comitê.

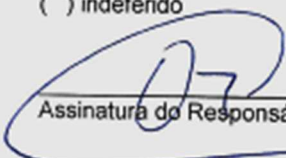
3. Sem mais para o momento, agradecemos a atenção e nos colocamos a disposição para eventuais esclarecimentos.

Atenciosamente,


 Wagner Wey Moreira
 Professor do Magistério Superior
 (34) 99171-6700

De acordo com a realização da pesquisa:

deferido
 indeferido


 Assinatura do Responsável do setor

Uberaba, 16 de janeiro de 2021.

OSMAR ALESSIO
 Diretor do Instituto de Ciências Exatas, Naturais e Educação
 ICENE/UFTM
 SIAPE: 1551437

APÊNDICE B – Modelo de Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Página 1 de 3



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538
 Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Convidamos você a participar da pesquisa: Ensino Remoto: corporeidade (des)conectada na formação inicial de professores. O objetivo desta pesquisa é investigar como os professores de cursos de licenciatura percebem o fenômeno corpo/corporeidade dos alunos no ensino remoto. Sua participação é importante, pois temos a necessidade de promover avanços nos estudos do fenômeno corporeidade nas licenciaturas no contexto do ensino remoto.

Caso você aceite participar desta pesquisa será necessário participar de uma entrevista que compreende questões para caracterizar o perfil do docente e duas questões relacionados ao nosso objetivo de pesquisa. A referida entrevista será realizada via *Google Meet* com um tempo estimado de aproximadamente quarenta minutos em data e horário a ser combinado previamente por correio eletrônico.

O único risco presente neste estudo é o risco da possibilidade de perda de confidencialidade das identidades dos sujeitos da pesquisa. Para minimizá-lo tomaremos as seguintes providências: adoção de códigos e/ou nomes fictícios quando da análise dos dados coletados, sendo os mesmo de uso e posse exclusivos dos pesquisadores. Não há previsão de benefícios diretos a você nesta pesquisa. Contudo, indiretamente, a pesquisa espera contribuir para o desenvolvimento do trabalho docente no que se refere ao estudo do fenômeno corporeidade nas licenciaturas no contexto do ensino remoto.

Você poderá obter quaisquer informações relacionadas a sua participação nesta pesquisa, a qualquer momento que desejar, por meio dos pesquisadores do estudo. Sua participação é voluntária, e em decorrência dela você não receberá qualquer valor em dinheiro. Você não terá nenhum gasto por participar nesse estudo, pois qualquer gasto que você tenha por causa dessa pesquisa lhe será ressarcido. Você poderá não participar do estudo, ou se retirar a qualquer momento, sem que haja qualquer constrangimento junto aos pesquisadores, ou prejuízo quanto a sua vida acadêmica, bastando você dizer ao pesquisador que lhe entregou este documento. Você não será identificado neste estudo, pois a sua identidade será de conhecimento apenas dos pesquisadores da pesquisa, sendo garantido o seu sigilo e privacidade. Você tem direito a requerer indenização diante de eventuais danos que você sofra em decorrência dessa pesquisa.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
 Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538
 Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350

Contato dos pesquisadores:

Pesquisador(es):

Nome: Wagner Wey Moreira
 E-mail: weymoreira@uol.com.br
 Telefone: (34) 3700-6937
 Endereço: Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538
 Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350

Nome: Ricardo Weller Piloto
 E-mail: rwpiloto@gmail.com
 Telefone: (34)991xx-xx53
 Endereço: Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
 Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538
 Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350

Em caso de dúvida em relação a esse documento, favor entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Triângulo Mineiro, pelo telefone (34) 3700-6803, ou no endereço Av. Getúlio Guaritá, 159, Casa das Comissões, Bairro Abadia – CEP: 38025-440 – Uberaba-MG – de segunda a sexta-feira, das 08:00 às 12:00 e das 13:00 às 17:00. Os Comitês de Ética em Pesquisa são colegiados criados para defender os interesses dos participantes de pesquisas, quanto a sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento das pesquisas dentro dos padrões éticos.

Eu, _____, li e/ou ouvi o esclarecimento acima e compreendi para que serve o estudo e a quais procedimentos serei submetido. A explicação que recebi esclarece os riscos e benefícios do estudo. Eu entendi que sou livre para interromper minha participação a qualquer momento, sem justificar minha decisão e que isso não afetará minha relação na universidade. Sei que meu nome não será divulgado, que não terei despesas e não receberei dinheiro para participar do estudo. Concordo em participar do estudo, Ensino Remoto: corporeidade (des)conectada na formação inicial de professores, e receberei uma via assinada deste documento.

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data



Universidade Federal do Triângulo Mineiro
Centro de Pesquisas Professor Aluizio Rosa Prata
Rua Vigário Carlos, 100 - 5º andar - Sala 538
Bairro Abadia - Uberaba - MG - CEP:38025-350

Uberaba,/...../.....

Assinatura do participante

Orientador: Professor Dr. Wagner Wey Moreira
(34) 3700-6937

Orientando: Ricardo Weller Piloto
(34) 991XX-XX53

Este documento deverá ser emitido em duas vias, uma para o participante e outra para o pesquisador.

Rubrica do participante	Data	Rubrica do pesquisador	Data