

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Hab. Licenciatura

EMILIO BEN BARRETO FREIRE

**CORPO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA DOS
DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS**

Florianópolis

2022

Emilio Ben Barreto Freire

**CORPO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA DOS
DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS**

Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Educação Física – Hab. Licenciatura, Centro de Desportos/CDS, da Universidade Federal de Santa Catarina/UFSC, como requisito parcial para obtenção do Título de Licenciado em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Jaison José Bassani

Florianópolis

2022

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA – UFSC
CENTRO DE DESPORTOS - CDS
CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA – Habilitação: Licenciatura

Termo de Aprovação

A Comissão Examinadora abaixo assinada aprova o Trabalho de Conclusão de Curso,

**CORPO E TECNOLOGIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: UMA LEITURA DOS
DOCUMENTOS PEDAGÓGICOS DA REDE MUNICIPAL DE ENSINO DE
FLORIANÓPOLIS**

Elaborado por

EMILIO BEN BARRETO FREIRE

Como pré-requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Educação Física

Coordenador do Curso - Prof. Dr. Carlos Luiz Cardoso

Comissão Examinadora (Banca):

Orientação: Prof. Dr. Jaison José Bassani - CDS/UFSC

Membro titular: Prof^a. Dr^a Fabiane Castilho Teixeira - CDS/UFSC

Membro titular: Prof. Dr. Juliano Silveira - RMEF

Florianópolis, SC., 14 de março de 2022

AGRADECIMENTOS

É marcante que o agradecimento venha no início do trabalho, um elemento importante de saudação que reconhece todes e tudo que foi necessário para chegar até aqui e fortalece laços que nos mantêm caminhando para outras chegadas.

Em primeiro lugar gostaria de saudar a universidade pública, gratuita e de qualidade que, sem isso, nada disso seria realizado. Também agradecer ao professor Jaison, orientador do presente trabalho, que me incentivou sempre no sentido de me abrir horizontes e jamais de podar as ideias que tive no processo. Agradeço a professora Fabiane e ao professor Juliano que fizeram parte da minha formação como professor de Educação Física e são responsáveis por ser banca do presente trabalho.

Estendo meus agradecimentos às pessoas próximas de mim que foram essenciais para garantir o meu bem-estar ao longo dos 4 anos de UFSC (2 no campus da Trindade e 2 em casa). Agradecer minha mãe Jo Freire e meu pai Paulo Freire pelo suporte incondicional em tudo que busco, meu irmão Luis pelas conversas raras, mas instigantes, e a minha companheira Liane, pela paciência e afeto de sempre.

Agradeço todos com quem construí algum vínculo nesse período de graduação em Educação Física: a galera do CAEF (Andreza, Antônio, Bruna, Camile, Iana, João Caetano, João Segundo, João Space, Ju, Manu, Moresco, Pati, Pedro), o pessoal da turma 18.1 (Edu, Dilvair, Lakshmi, Mano, Julia, Keli, Lauryn) e, em especial, Leozinho e Soares, amigos de longa data que me incentivaram a entrar na Educação Física e que a amizade de ambos carrego comigo para além.

Por fim, saúdo e agradeço os espaços de luta e formação para além da universidade que, sem esses espaços a universidade não faria sentido e sequer as palavras presentes no trabalho a seguir. Um salve para todos os companheiros e companheiras de luta passados, presentes e futuros e ao povo que batalha.

RESUMO

O presente trabalho, iniciado no contexto de pandemia do COVID-19, visa analisar concepções sobre corpo e tecnologia presente em documentos pedagógicos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Para tal, foram analisados os documentos curriculares pedagógicos do município publicados entre 2015 e 2021 por meio da análise de discurso. Os resultados foram organizados e discutidos em quatro categorias: (1) **movimento como deslocamento**, que olha para a redução do movimento e seu sentido pedagógico; (2) **binômio cuidar-educar**, pautado na relação entrar cuidar e educar e a autonomia corporal; (3) **tecnologia como ferramenta pedagógica/avaliativa**, que visa debater a redução das tecnologias a meras ferramentas; e (4) **desconexão temporal**, que questiona as tecnologias que aparecem nos documentos e pauta a atualização e historicização dos mesmos. Como principais resultados observamos que, as análises revelam limites dos documentos curriculares e necessidade de avançar sobre as concepções de corpo e tecnologia na Educação Física no contexto da Educação Infantil, de modo específico, e, de modo mais amplo, na educação infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis.

Palavras-chave: Educação Física. Educação Infantil. Corpo. Tecnologia.

ABSTRACT

The present study, initiated in the context of the COVID-19 pandemic, aims to analyze conceptions of body and technology present in pedagogical documents of early childhood education in the municipal education system of Florianópolis. For this means, the curriculum documents of the municipality published between 2015 and 2021 were analyzed through discourse analysis. The results were organized and discussed in four categories: (1) **movement as dislocation** which looks at the reduction of movement and its pedagogical meaning; (2) **care-education binomial** based on the relation between care and education and body autonomy; (3) **technology as a pedagogical/evaluative tool** that aims to look at the reduction of technologies as tools; and (4) **temporal disconnection** that questions the technologies that appear in the documents and the necessity to refresh and historicize them. The analyzed categories show limits of curricular documents and the need to advance on the conceptions of body and technology in Physical Education in early childhood education,

specifically, and, more broadly, in early childhood education in the municipal education system of Florianópolis.

Palavras-chave: Physical Education. Early childhood education. Body. Technology

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	11
2.1	EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO, TECNOLOGIA E DOCUMENTOS CURRICULARES.....	15
3	MATERIAIS E MÉTODO.....	20
4	DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: UM PANORAMA.....	22
4.1	GRUPO 1: DOCUMENTOS PRODUZIDOS ENTRE 2015 E 2019.....	22
4.2	GRUPO 2: DOCUMENTOS PRODUZIDOS ENTRE 2020 E 2021.....	24
5	DAS CONCEPÇÕES DE CORPO E TECNOLOGIA.....	26
5.1	MOVIMENTO COMO DESLOCAMENTO.....	26
5.2	BINÔMIO CUIDAR-EDUCAR.....	30
5.3	TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA/AVALIATIVA.....	32
5.4	DESCONEXÃO TEMPORAL.....	34
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
7	REFERÊNCIAS.....	39

1 INTRODUÇÃO

O ano de 2020 ficará conhecido como o ano em que a pandemia do coronavírus (COVID-19) atingiu o planeta em escala global. Tivemos um aumento de epidemias ao longo dos últimos anos, como a Ebola e Zika vírus, por exemplo, mas nenhuma que acarretou tamanha crise sanitária e levou tantos países e governos a adotarem medidas de isolamento social e de contingenciamento como a COVID-19.

Mesmo que tenha se espalhado rapidamente no mundo todo, a forma pela qual afetou as populações e as medidas tomadas pelos governos não foram homogêneas. No Brasil, a postura do governo Bolsonaro foi de negacionismo, ignorando medidas sanitárias promovidas pela Organização Mundial da Saúde (OMS), incentivando o uso de medicamentos sem comprovação científica e banalizando a gravidade do vírus. Essa postura levou a uma taxa de mortalidade elevada comparada com outros países, assim como uma confusão coletiva sobre como agir diante do novo coronavírus por parte da população brasileira.

Entre as medidas de distanciamento social adotadas (de modo mal gerido em nosso país, vale ressaltar), encontram-se o cancelamento de grandes eventos, o fechamento de comércio não essencial, de empresas, de universidades e escolas básicas, visando reduzir a aglomeração (AQUINO et. al, 2020). Ao mesmo tempo, foram buscadas formas de burlar as medidas para frear a transmissão, como *festas clandestinas*¹ e comércios não essenciais, vendendo produtos alimentares na busca de se enquadrar como tais.

No Estado de Santa Catarina houve uma iniciativa do próprio governo para considerar, ainda que em situação de calamidade pública, atividades educativas como essenciais, como se pode observar em portaria estadual publicada em dezembro de 2020:

atividades educacionais, aulas presenciais nas unidades das redes pública e privada de ensino; municipal, estadual e federal, relacionadas à educação infantil, ensino

¹ As festas clandestinas ganharam notoriedade nas redes sociais durante o período de pandemia por serem festas às escondidas em casas com um número acentuado de convidados, ou ainda, em casas noturnas que se autodenominavam como restaurante para conseguirem abrir quando na verdade se caracterizavam como “baladas”.

fundamental, nível médio, Educação de Jovens e Adultos (EJA), ensino técnico, ensino superior e afins, apenas durante a pandemia de COVID-19. (SANTA CATARINA, 2020)²

A contradição posta nessa portaria é que, apesar de considerada essencial no período de pandemia, os investimentos em educação têm sido cada vez menores no governo Bolsonaro e nos que o antecederam, levando a questionar os interesses vinculados a esta dualidade entre uma instituição considerada essencial e, ao mesmo tempo, desassistida pelo mesmo estado que também esfacela essa essencialidade.

Neste contexto pandêmico, atravessado pela divulgação de *notícias falsas* em torno da educação e seus atores e pela publicação ou da revogação de portarias e outros documentos educacionais, foi adotado o ensino remoto emergencial (ERE), como uma forma de minimizar prejuízos nas atividades pedagógicas.

É nesse lugar remoto – situado entre a pressão por um retorno presencial sem segurança sanitária e a situação inusitada de interações limitadas ao digital – que posicione o presente estudo, que toma como fonte os documentos destinados à educação infantil publicados no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) e busca analisar as concepções de corpo e de tecnologia neles contidos.

Após o retorno presencial dos núcleos de educação infantil e escolas, que aconteceu ao longo do ano de 2021 e de forma total em 2022, a comunidade científica buscou refletir sobre o impacto do covid-19 na Educação e Educação Física, em particular (RIBEIRO DA SILVA; BECKER DA SILVA, 2022; DA SILVA et al, 2022). Contudo, ainda carecem de pesquisas que olhem para a pandemia do covid-19 em relação à Educação Infantil e, particularmente, à Educação Física na Educação Infantil.

Em linhas gerais, o caminho adotado para o trabalho remoto da Educação infantil da RMEF, divulgado no documento “Orientações para o teletrabalho” (FLORIANÓPOLIS, 2020a), foi organizado em torno de três eixos: “documentação pedagógica”; “comunicação com as famílias”; e “formação descentralizada a distância”, estruturados mediante grupos de mensagens instantâneas de WhatsApp e do portal educacional da Prefeitura Municipal de Florianópolis (PMF) (FLORIANÓPOLIS, 2020a).

² É importante destacar que tal medida não foi bem recebida pela categoria dos professores, que realizaram greves em diversos locais do estado, tendo como pauta o retorno presencial somente mediante segurança sanitária. A mais duradoura foi a dos professores e professoras da rede municipal de ensino de Florianópolis, que durou 67 dias.

O interesse nessa temática da educação básica e sua realização no município de Florianópolis surgiu a partir das minhas experiências na formação inicial, relacionadas ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID), vivenciadas por ocasião da pandemia de COVID-19 na condição de acadêmico do Curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (CDS/UFSC).

No contexto da Educação Física, o corpo, como elemento fundamental, torna-se impactado ou “invadido” pela tecnologia, de forma até então não vivenciada por docentes, estagiários e crianças na Educação Infantil, especialmente porque, nesta etapa da educação básica, ainda se resiste em institucionalizar-lá, talvez buscando manter uma das fortes representações da infância em nossa moderna sociedade: à uma maior proximidade das crianças à natureza e um maior distanciamento dos artefatos tecnológicos como forma de garantir uma educação mais “autêntica”, mais “livre”, mais “própria” de uma sensibilidade infantil. De certo modo, isso pode ser observado nas leituras e concepções de tecnologia relacionadas ao corpo (e conseqüentemente a Educação Física e ao movimento) e à infância, que tendem a ser negativas, funcionalistas, ou ao menos saudosistas (PIRES, 2002; LAZZAROTTI FILHO; FIGUEIREDO, 2007).

Nesse ínterim, as relações entre infância e tecnologia no âmbito do ensino remoto em tempos de pandemia colocam em cena o corpo: nos cuidados, nas interações e nas brincadeiras, que se configuram como eixos do trabalho no *interior das instituições* de educação infantil, conforme os documentos político-curriculares da RMEF, assim como o Portal educacional, mas que agora, de repente, devem ser concretizados diante de telas remotas, no *interior da casa*, uma vez que com o isolamento social houve o fechamento das escolas e orientação para ficar cada um nas suas casas.

Com base nessas considerações, o **objetivo** desta pesquisa foi analisar concepções sobre corpo e tecnologia presentes em documentos pedagógicos da Educação Infantil na Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF).

O recorte temporal dividiu os documentos em dois grupos que foram analisados: o primeiro (2015-2019) se refere a documentos produzidos antes da pandemia do coronavírus e o segundo grupo (2020-2021) se refere aos documentos produzidos após a chegada da pandemia no Brasil e, por consequência, pela adoção do ensino remoto emergencial. Para o primeiro grupo foi estabelecido os últimos cinco anos prévios à pandemia porque esse período caracterizou a publicação, a partir da produção e renovação anterior, de documentos

que norteiam a Educação Infantil na RMEF. O segundo grupo se define pelo período em que as aulas ainda não haviam retornado totalmente de forma presencial.

Após a introdução, no capítulo segundo, apresento breves considerações em torno das tecnologias e da educação física em estudos da área, bem como um panorama geral do tema nos documentos que regem a educação infantil no Brasil, em especial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), uma vez que esta sustenta e organiza o trabalho pedagógico na Educação Básica brasileira, composta pela educação infantil, pelo ensino fundamental e pelo ensino médio.

No terceiro capítulo apresento aspectos metodológicos da pesquisa, considerando a análise de discurso, bem como uma descrição dos diferentes documentos pedagógicos da RMEF, tomados como fonte do presente trabalho. No capítulo seguinte, aprofundo a descrição dos documentos, organizados em dois grupos: documentos produzidos previamente a pandemia e documentos publicados durante a pandemia.

O quinto capítulo está voltado para a exposição das concepções sobre corpo e tecnologias que foram sistematizadas em quatro categorias: duas categorias sobre corpo (movimento como deslocamento; binômio cuidar-educar) e duas sobre tecnologia (tecnologia como ferramenta pedagógica/avaliativa e desconexão temporal).

No sexto e último capítulo são apresentadas as considerações finais na busca por sintetizar achados da pesquisa. Ainda no último capítulo, destaco alguns pontos específicos que chamam atenção ao longo da pesquisa e aponto para algumas possibilidades e limitações a partir disso.

2 EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO INFANTIL: CORPO, TECNOLOGIA E DOCUMENTOS CURRICULARES

O processo de implementação da Educação Física na educação infantil coincide com um movimento de mudança de concepção no trabalho pedagógico com crianças de zero a cinco anos, cuja intenção é superar um assistencialismo³ que permeava/permeia as práticas nas instituições voltadas para a pequena infância (SILVEIRA, 2015).

Em sua gênese em Florianópolis, a inserção da Educação Física na Educação infantil foi por motivos que hoje seria considerado, no mínimo, conservadores apontados por Sayão (1996) como: (1) A presença de uma figura masculina na vida de crianças que haviam a ausência de uma figura paterna em casa; (2) A necessidade de alguém responsável por organizar eventos como gincanas e apresentações de dança na escola; e (3) uma forma de absorver a mão-de-obra excedente das universidades locais, já que não havia postos de trabalho o suficiente nas escolas de outras etapas da educação.

Conforme Silveira (2015, p.18), o que qualifica e legitima a presença de um professor de Educação Física na educação infantil são “as bases conceituais didático-pedagógicas específicas da Educação Física acerca do trato com o corpo e o movimento humano.” É importante ressaltar, portanto, que isso não resulta em uma relação corporativista, como do sistema CREF/CONFED⁴, onde somente a Educação Física é responsável pelo corpo e movimento humano. Ao considerarmos que “as práticas que incidem sobre o corpo não se diferenciam muito se realizadas no âmbito das aulas de Educação Física ou nos outros espaços e tempos institucionais”, a centralidade inquestionável do corpo é um convite para que a Educação Física construa de forma conjunta as propostas formativas para a infância (RICHTER; VAZ, 2005, p. 91).

Mais recentemente, com o desenvolvimento da Educação Infantil e da Educação Física dentro e fora dela, têm surgido questões que perpassam a presença da tecnologia nas instituições de Educação Infantil. Wiggers, Siqueira e Passos (2016) destacam como as mídias *atravessam* as narrativas de corporeidade das crianças, podendo ser observada no cotidiano infantil através das roupas, calçados, mochilas, brinquedos, lanches e adesivos presentes nesses espaços. As figuras de desenhos animados estão presentes nas instituições de

³ Sobre o tema conferir KUHLMAN JR., (2000).

⁴ Sobre o sistema CREF/CONFED conferir a bibliografia disponível em: <http://mncref.blogspot.com/p/publicacoes.html>

ensino através dos objetos, mas também nas brincadeiras das crianças, sendo um elemento que atua no âmbito da sociabilidade, assim como revela a presença marcante do consumismo no universo infantil.

A televisão teve um papel central nesse processo, sendo o meio de comunicação hegemônico nos lares brasileiros (SOLER, 2015). Contudo, "a extensão do tempo que a criança passa assistindo a TV, o tipo de mediação do adulto e o conteúdo da programação" são considerados fatores mais importantes na estrutura do cotidiano (WIGGERS; SIQUEIRA; PASSOS, 2016, p. 162). Isso reforça a importância da mediação das professoras e professores de educação infantil no processo de aproximação da mídia na primeira infância.

A(s) mídia(s) se relacionam com a corporeidade e tem levado ao interesse do estudo das relações entre educação, Educação Física e mídia, ao menos no contexto brasileiro. Isso se deve muito aos esforços do grupo de trabalho temático (GTT) de comunicação e mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE), criado em 1997 (DORENSKI et al, 2020). A partir do GTT, o interesse pela temática de Educação Física e Mídia aumentou e resultou na inclusão de disciplinas nos cursos de graduação da área e na criação de grupos, núcleos e laboratórios que se dedicam a pesquisar sobre o tema e suas ramificações.⁵

Contudo, as pesquisas oriundas da Educação Física que investigam educação infantil, em especial, e mídia são escassas. Um dos motivos disso pode se dar pelo fato de que a Educação Física escolar na educação infantil é um tema de pesquisa recente (FARIAS et al., 2021) ou, ainda, pela pouca adesão das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nesse ambiente educacional, conforme referido anteriormente, na introdução.

Isso gera lacunas para os debates sobre a tecnologia e a educação infantil, restringindo-se, em grande medida, a mídia e, em específico, à literatura infantil e à televisão. Soler (2015) chama a atenção para as referências televisivas que estão presentes na infância e buscou questionar como professoras da educação infantil podem dialogar com os saberes que as crianças trazem para a escola e levou a sua pesquisa a ser uma das principais referências do documento "Orientações quanto ao uso das mídias na educação infantil", que reforça como as mídias geram questionamentos ainda não respondidos na primeira etapa de ensino (FLORIANÓPOLIS, 2016).

⁵ Para saber mais sobre a constituição do subcampo dentro da Educação Física interessado pelas mídias e tecnologias veja a tese de doutorado de Mezzaroba (2018).

No ensino remoto durante a pandemia do coronavírus, portanto, apesar da educação ser mediada pelas tecnologias, a tecnologia não foi colocada em destaque. Justamente pelo distanciamento entre professora e educando foi buscado uma maior aproximação do núcleo familiar das crianças, como coloca De Castro et al (2020 p. 5)

não se trata de uma formalização do fazer pedagógico, e nem que pais e mães transformem-se em pedagogos, mas que no espaço de interação pela internet, a escola e os professores, buscaram intervenções e interações em que possibilitam encontros e reencontros com o exercício de serem pais.

Outra pesquisa, também em contexto de ensino remoto, ressalta a importância dos pais para a participação dos filhos na educação infantil já que

a falta de tempo, de equipamentos eletrônicos e acesso à internet são os principais motivos para a falta de participação dos pais e a consequente ausência de retorno dos alunos referente às atividades. (CUNHA et al, 2021 p. 580)

No contexto do ensino remoto e da pandemia do coronavírus, os limites de um ensino com conteúdos predeterminados pelas secretarias de educação e diretrizes do conselho nacional da educação ficaram explícitas (GASPARIN, 2002). Na sequência exponho sobre os documentos da Educação Física na Educação Infantil e também a literatura que trata sobre os mesmos.

A educação infantil é norteada por documentos produzidos pelo Ministério da Educação (MEC), pelas secretarias municipais de educação e pelos projetos político-pedagógicos (PPP) de cada unidade educacional. Além desses documentos, existem outros que não se relacionam diretamente com a educação infantil, mas acabam contribuindo para a forma pela qual a educação infantil é concebida, como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), a Constituição brasileira de 1988, entre outros.

Em nível federal, o documento que está em vigor que aborda a educação básica, incluída a educação infantil, é a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), cuja publicação da primeira versão ocorreu em 2015 e a versão final em 2018. Esse documento foi questionado pela comunidade acadêmica com críticas quanto a necessidade da existência de

um documento como tal, uma vez que as escolas já constroem seus próprios currículos⁶ e por não conseguir contemplar o Brasil com toda sua diversidade.

No entanto, mesmo com as discordâncias e em meio a uma crise política no cenário brasileiro com o impeachment da ex-presidenta Dilma Rousseff, a BNCC foi aprovada e serve hoje como o documento que norteia as práticas educacionais do ensino básico em nível federal. Isso levou, para além das críticas prévias à publicação do documento, a análises posteriores do mesmo. A Revista *Motrivivência*, por exemplo, periódico científico de destaque no âmbito da Educação Física escolar brasileira, dedicou uma seção temática para a BNCC em 2016, focalizando aspectos como os diferentes corpos presentes (ARROYO, 2016), as tecnologias digitais de informação e comunicação (JÚNIOR; OLIVEIRA, 2016), entre outros.

É importante, portanto, não reduzir a análise da BNCC a aspectos técnicos como quais conteúdos devem entrar, e questionar quais corpos estão sendo considerados dentro desse documento que se propõe a ser uma base nacional comum. Arroyo (2016, p. 22) questiona quais corpos que adentram a BNCC: seriam os “corpos da Nação de homens brancos donos de bens e do bem” ou “os corpos comuns, do povo comum, sem bens e não reconhecidos do bem, nem dos corpos da cor, do gênero que continuam às-margens do poder, da justiça, da renda, da terra, do agronegócio, do espaço, da saúde, da educação”?

Mello et al. (2016), ao focalizarem especificamente pela ótica da educação infantil, mostram que o documento está de acordo com os avanços do campo acadêmico-científico da área, mas que pode acabar se anulando ao ampliar o olhar para a educação básica como um todo, já que há uma tendência da lógica da escolarização ser instituída cada vez mais cedo.

No âmbito da educação infantil, para além do BNCC, estudos também apontam para contradições dentro dos próprios documentos da educação infantil. O documento “Indicadores de qualidade na Educação Infantil do MEC”, de 2009, busca promover uma visão diferente do que a de corpo como “apenas” biológico, mas, ainda assim, dá ênfase para termos que remetem exatamente a essa concepção (RICHTER; SANTOS; VAZ, 2018)

Além das concepções de corpo, a preocupação com a forma pela qual a tecnologia é abordada na BNCC também é um questionamento que aparece dentro do campo

⁶ Em relação a essa crítica aconteceu uma campanha pela Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) cujo nome foi “Aqui já tem currículo...” (ANPEd, 2016)

da Educação Física, embora não relacionado diretamente com a educação infantil. Junior e Oliveira (2016) apontam para uma problemática que se justifica

[...] pelo uso das Mídias na escola, em particular na Educação Física ainda muito dimensionada ao seu aspecto instrumental dos artefatos tecnológicos digitais, verificado num caráter reducionista de suas potencialidades educativas. (2016, p. 151)

Isso fica visível na inconsistência da seção de Educação Física da BNCC, que sequer menciona as tecnologias digitais, enquanto que uma das competências gerais da educação básica é

[c]ompreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (BRASIL, 2018 p. 11)

É importante ressaltar que o caráter reducionista da tecnologia não é exclusividade da Educação Física, uma vez que outras análises de documentos gerais sobre a educação também destacam o determinismo tecnológico e o foco no acesso, ignorando a problematização da relação entre tecnologia e sociedade (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019).

Vimos que a questão do corpo e da tecnologia são elementos já analisados em documentos curriculares produzidos em âmbito nacional. No próximo capítulo abordamos o método e as fontes do presente trabalho e, na sequência, retornaremos para algumas das reflexões feitas no presente capítulo, dialogando com os documentos curriculares da RMEF.

3 MATERIAIS E MÉTODO

Os dados produzidos foram observados a partir da análise de discurso (AD) especialmente a partir da obra *Análise de Discurso: princípios e procedimentos* de Eni Puccinelli Orlandi (2007). A análise de discurso busca superar uma análise apenas do conteúdo de um documento, visando observar a linguística, a história e a ideologia presentes nos dados e seu entorno. Nesse processo são mobilizadas diferentes categorias da AD: o esquecimento (os modos pelos quais somos afetados pela ideologia), a paráfrase (os sentidos já existentes, o que já foi dito, o que persiste), a polissemia (os novos sentidos, as novidades), os ditos e não ditos.

Quanto à seleção das fontes para análise, foi realizado um levantamento dos documentos pedagógicos da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis (RMEF) de 2015 até 2021 via sítio eletrônico da Prefeitura Municipal de Florianópolis. O incentivo de tal recorte temporal se deve pelo fato de que a partir de 2015 ter sido realizada uma atualização dos documentos da RMEF.

Além do recorte temporal de 2015 a 2021, os documentos foram separados em dois grupos. O primeiro grupo engloba aqueles produzidos anteriormente à pandemia do coronavírus (2015 - 2019) e o segundo grupo aqueles produzidos no âmbito da pandemia, relacionados ao ensino remoto emergencial (ERE) (2020 - 2021). Neste contexto, busca-se observar os discursos sobre corpo e tecnologia que passam a se dirigir à lugares e tempos distintos, da instituição educacional para a casa, espaço privado de socialização.

Os documentos do primeiro grupo foram: Currículo da educação infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015a); Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis / sc (FLORIANÓPOLIS, 2015b); Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025 (FLORIANÓPOLIS, 2015c); orientações quanto ao uso das mídias na educação infantil (Florianópolis, 2016); e Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis: recontextualização curricular (FLORIANÓPOLIS, 2019).

No segundo grupo foram localizadas: Orientações para o Teletrabalho (FLORIANÓPOLIS, 2020a); Orientações para a Continuidade do Teletrabalho (FLORIANÓPOLIS, 2020b); Orientações para a Publicação de Ações Comunicativas no

Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação (FLORIANÓPOLIS, 2020c); o Portal educacional da Secretaria Municipal de Educação⁷ (FLORIANÓPOLIS, 2021).

É importante ressaltar que existe um documento específico da Educação Física na Educação Infantil que não foi adotado como fonte de análise da presente pesquisa (FLORIANÓPOLIS, 2016). Apesar do documento estar repleto de concepções sobre corpo e provavelmente também sobre tecnologia, a sua não incorporação no presente trabalho foi em função de sua estrutura sob a forma de relatos de experiência. Reconheço, no entanto, que a sua não incorporação como fonte desta pesquisa representa um limite, que pode e deve ser superado em pesquisas futuras sobre o tema.

Em seguida foi realizada a leitura das fontes selecionadas destacando trechos vinculados ao corpo e/ou tecnologia, e que foram reordenados especialmente no âmbito de um discurso comum (ou não) nos documentos de ambos os grupos, sem deixar de considerar, como apontado acima, o esquecimento (os modos pelos quais somos afetados pela ideologia), a paráfrase (os sentidos já existentes, o que já foi dito, o que persiste), a polissemia (os novos sentidos, as novidades), os ditos e não ditos.

Nas próximas linhas apresento os documentos analisados e, no capítulo seguinte, analiso as principais categorias, considerando sua vinculação com o tema do corpo e da tecnologia.

⁷ Vale ressaltar que o portal educacional não é um documento assim como os outros, mas uma página eletrônica onde foi divulgado diferentes conteúdos no período do ensino remoto.

4 DOCUMENTOS CURRICULARES DA REDE MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE FLORIANÓPOLIS: UM PANORAMA

Conforme apontado acima, apresento um breve panorama dos documentos do primeiro grupo, aqueles produzidos anteriormente à pandemia do coronavírus (2015 - 2019) e no segundo grupo, aqueles produzidos já durante a pandemia, relacionados ao ensino remoto emergencial (ERE) (2020 - 2021).

4.1 GRUPO 1: DOCUMENTOS PRODUZIDOS ENTRE 2015 E 2019

Currículo da educação infantil de Florianópolis: foi publicado em 2015 e (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 7):

é o terceiro volume de um conjunto de documentos elaborados a partir de 2008, que visa a definir as bases para a estruturação de orientações curriculares para a educação infantil municipal em Florianópolis. Antecedem a sua elaboração, as Diretrizes Educativas Pedagógicas para a Educação Infantil, publicadas em 2010 e as Orientações Curriculares para a Educação Infantil Municipal, de 2012.

Para além da sistematização dos documentos anteriores, é um documento produzido pelas profissionais da educação infantil e com encontros com quatro consultores responsáveis pela sustentação teórica do documento. Também contou com supervisoras e coordenadoras pedagógicas dos NEIs juntamente com assessoras pedagógicas que compõem a diretoria de educação infantil que, durante o segundo semestre de 2013 e primeiro semestre de 2014, discutiram os documentos anteriores supracitados.

Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis / SC: também foi publicado em 2015, buscando englobar a educação básica como um todo dialogando principalmente com a Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional (LDB) de 2013. Visa “dar base para a organização curricular das etapas e modalidades da Educação Básica concebidas como indissociáveis, ou seja, currículos próprios, mas que têm em comum os princípios educacionais aqui anunciados.” (FLORIANÓPOLIS, 2015b p. 36).

Para a educação infantil em específico enfatiza a obrigatoriedade da matrícula de

crianças de 4 anos na educação básica como colocada na LDB e busca contribuir para as reflexões sobre a transição entre educação infantil e fundamental. Além disso, apresenta princípios que são comuns em todas as etapas educacionais, logo também aplicadas para a educação infantil.

Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025: foi publicado no ano de 2015, assim como os dois documentos anteriores. Apresenta dados sobre todas as etapas educacionais desde a educação infantil até a educação superior no município de Florianópolis. É apresentado como um “trabalho coletivo de reflexão e discussão com a comunidade florianopolitana, que foi convidada a contribuir na realização deste documento.” (FLORIANÓPOLIS, 2015c p. 12) e está escrito em diálogo com diferentes documentos legislativos como a Constituição brasileira de 1988 e a LDB. Esse documento não apresenta muitos elementos que norteiam a prática pedagógica da Educação Infantil do Município, realizando um apanhado geral sobre os objetivos gerais das diferentes instituições de ensino.

Orientações quanto ao uso das mídias na educação infantil: é um documento menor do que as demais com apenas seis páginas. Foi publicado no ano de 2016 e aponta algumas questões sobre o uso das mídias na educação infantil a partir de pesquisas acadêmicas. Como expresso no próprio documento, o objetivo proposto é (FLORIANÓPOLIS, 2016 p. 1)

o de sensibilizar os profissionais que atuam diretamente com as crianças para uma reflexão sobre o uso das mídias no cotidiano da Educação Infantil, provocando um olhar mais aprofundado sobre estes recursos tecnológicos e pedagógico, dando ênfase ao aparelho de televisão.

Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis: Recontextualização curricular: foi publicado em 2019 com objetivo de traçar as similitudes entre a BNCC e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis. Foi produzido a partir de leituras conjuntas e discussões realizadas pelos profissionais da RMEF ao longo de 2018 e 2019.

4.2 GRUPO 2: DOCUMENTOS PRODUZIDOS ENTRE 2020 E 2021

Orientações para o Teletrabalho: é um primeiro documento orientando para o teletrabalho nas unidades. Existe um tom de solidariedade e imagina-se que foi elaborada no início da pandemia. Coloca o “portal educacional como central”, assim como o “diálogo com as famílias e a formação a distância e descentralizada”. Ressalta o teletrabalho como passageiro e não substituto do atendimento presencial e a importância de as crianças passarem “pouco tempo em frente às mídias” (FLORIANÓPOLIS, 2020a).

Orientações para a Continuidade do Teletrabalho: é um documento que dá seguimento ao anterior sobre teletrabalho se embasando nos supracitados eixos (“documentação pedagógica”; “comunicação com as famílias”; e “formação descentralizada a distância”), porém suspendendo temporariamente o eixo da formação continuada e dando mais ênfase no eixo da “relação com as famílias” (FLORIANÓPOLIS, 2020b). O documento já não está escrito no mesmo tom de solidariedade e cuidado, soando, em minha percepção, com um tom de desgaste e também com orientações diretas quanto a ação dos profissionais com as famílias. As orientações apontam na direção de “cuidado ao compartilhar nas redes” e com as famílias tendo que “passar primeiramente pela supervisão” (FLORIANÓPOLIS, 2020b). Também aponta para as ações comunicativas (e hierárquicas) como algo central.

Orientações para a publicação de ações comunicativas no Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação: segue as Orientações anteriores para o teletrabalho, apontando para a “descentralização das ações comunicativas”, na qual cada unidade educativa passa a gerenciar a sua própria página presente no Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Busca contextualizar o Portal Educacional, assim como apresentar algumas orientações técnicas e teóricas para a publicação nos sites pelos profissionais de cada unidade educativa (FLORIANÓPOLIS, 2020c).

Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação: o Portal Educacional não é um documento em si, mas um site com informações sobre a educação básica como um todo e também das unidades educativas. Contém desde vídeos infantis de como lavar a mão, até orientações para os pais que estão em casa com as crianças ou, ainda, *lives*⁸ de formação para os profissionais da rede. O portal oferece acesso às seções intituladas

⁸ *Live* (do inglês ao vivo) é uma forma de produção de conteúdo nas redes que se tornou mais popular durante o período de pandemia com isolamento inicial da maior parte da população. Consiste na exposição de temas e interação de pessoas via plataforma de vídeo.

“Brincadeira”, “Interações” e “Tantas Histórias, muitas Linguagens”, bem como páginas independentes de cada unidade educativa.

5 DAS CONCEPÇÕES DE CORPO E TECNOLOGIA

Analisando os documentos selecionados, em ambos os grupos, observo que eles não apenas convergem entre si, mas, mais do que isso, se complementam sendo que os documentos produzidos a partir de 2020 buscam seguir os documentos anteriores, porém em um cenário de pandemia. Desse modo, os documentos que se encontram no grupo 2 não renovam ou aprofundam as concepções de corpo e tecnologia já apresentadas nos documentos do grupo 1, ainda que a realidade imponha mudanças em relação aos tempos, aos espaços e às relações com os outros e com as coisas. Afinal de contas, se temos no contemporâneo, especialmente em função da pandemia, outra temporalidade, outros espaços (de trabalho, de estudo, de aprendizagem etc.) e outras relações – mediadas e mesmo produzidas pela virtualidade, temos também outro corpo. E os documentos político-curriculares que orientam o trabalho pedagógico na Educação Infantil deveriam, evidentemente, expressar um sentido sobre a realidade educacional que se alterou significativamente neste período.

A seguir busco apresentar os discursos presentes sobre corpo e tecnologia destacando trechos dos documentos curriculares tomados como fonte deste trabalho. Para tal, foram organizadas quatro categorias, duas categorias sobre corpo e duas sobre tecnologia, as quais serão descritas na sequência. Quanto ao corpo as categorias foram **movimento como deslocamento** e **binômio cuidar-educar**. Para a tecnologia também foram organizadas duas categorias sendo elas **tecnologia como ferramenta pedagógica/avaliativa** e **desconexão temporal**.

5.1 MOVIMENTO COMO DESLOCAMENTO

O currículo da educação infantil defende que

o corpo como estrutura biológica humana precisa ser percebido na sua totalidade, conectado à cultura, às práticas sociais e ao conhecimento. Nesta perspectiva, consideramos a corporeidade como superação da percepção do corpo meramente biológico, pois esta se constitui na história de cada sujeito e extrapola a concepção do movimento apenas como deslocamento. (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 63)

A visão do corpo meramente biológico está de acordo com a concepção destacada de Richter et al (2018) do corpo como (apenas) organismo, assim como a concepção de corporeidade com o corpo Histórico, Social e Cultural. A busca de uma superação de um modelo biologizante do corpo não é uma novidade no campo da Educação Física, tampouco a crítica e reprodução desse modelo (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

O currículo da educação infantil ainda avança colocando que “a corporeidade percebe o movimento carregado de sentidos culturais e sociais, ela depende da subjetividade do ser humano” e que é “singular de cada um” (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 63). Isso nos coloca diante de um desafio: se a corporeidade depende da subjetividade e é singular, como podemos abordá-la? A pergunta acima perpassa por aquilo que Arroyo (2016 p. 18) considera como a pergunta nuclear para a pedagogia e a Educação Física: como ver os corpos? Segundo a própria hipótese do autor, a forma que vemos os corpos será a forma que pensamos os corpos e logo, se materializa na forma que tratamos os mesmos.

Apesar disso, não podemos afirmar, pelo simples fato de o currículo anunciar uma crítica ao corpo meramente biológico, que essa visão não está presente ou que está superada. O não aparecimento do corpo como categoria de reflexão em outros trechos do currículo da educação infantil induz a um vácuo de significado que nos leva a questionar: como tratamos os corpos se não os vemos, se não os “lemos”? E, como tratamos os corpos que apenas nos tocam mediados pelo remoto, que também pode ser definido com o mais distante?

Dentre as orientações para as crianças bem pequenas, no currículo da educação infantil, está

...possibilitar às crianças desafios como: arrastar, rastejar, andar, correr, pular, saltar, balançar, pendurar, equilibrar, entrar e sair em túneis, labirintos, alongar, escalar, virar cambalhotas, dançar, imitar, fazer caretas, entre outros, para explorar o espaço, expandindo e fortalecendo sua autonomia em relação ao movimento corporal (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 119)

Nesse trecho vários verbos como, por exemplo, andar, saltar, equilibrar, entre outros destacam o movimento. Contudo, a ação de se movimentar presente no trecho objetifica o corpo, uma vez que apresenta esses verbos isolados de alguma prática da cultura corporal. A redução do movimento como deslocamento é ainda reforçada no objetivo final, que fica restrito ao explorar e fortalecer “sua autonomia em relação ao movimento corporal”

(FLORIANÓPOLIS, 2015a p.119). Nesse sentido, apesar dos gestos como “arrastar, rastejar, andar, correr, pular, saltar, balançar, pendurar, equilibrar” (FLORIANÓPOLIS, 2015 p. 119) não ser vazio de sentido, não há um sentido pedagógico voltado a elas, reduzindo o movimento ao movimento em si mesmo, ou seja, uma instrumentalização que se reduz ao deslocar.

Um outro trecho, voltado para as crianças pequenas, coloca como objetivo

[p]ropor e organizar, com as crianças, situações que envolvam movimentos desafiadores, tais como: pular em planos (aclives/declives) e alturas diferentes (alto/baixo), ultrapassar obstáculos, pendurar-se, equilibrar-se num pé só, virar estrela, cambalhota, rolamentos, saltos, giros, ponte, vela, parada de mão, explorando e promovendo sua autonomia em relação ao movimento corporal, ao espaço e às interações. (Florianópolis, 2015a p. 123)

Assim como no trecho anterior, o objetivo final aqui também é promover “autonomia em relação ao movimento corporal”, embora não especifique o que seria essa autonomia. Ambos os trechos, no entanto, não mencionam algum significado atrelado ao movimento corporal e, conseqüentemente, não se desenvolvem para além do deslocar-se. É importante ressaltar que isso não quer dizer que o movimento é sem significado, mas que as próprias crianças são quem aplica os significados, dando brecha para a “autonomia” passar a ser uma descaracterização do vínculo professor-aluno em que o professor deixa de ser o responsável pela mediação dos sentidos sociais dos conteúdos apresentados. Nesse contexto, podemos estar negando às crianças o acesso ao universo da cultura corporal historicamente construída e culturalmente desenvolvida em nossa sociedade.

Outras possibilidades são vistas na parte do Currículo da Educação Infantil que trata do Núcleo de Ação Pedagógica (NAP) de linguagens, mais especificamente na parte que aborda as linguagens corporais e sonoras. Aparece em alguns trechos uma concepção de corpo que não necessariamente supera a lógica corporal do movimento como apenas deslocamento, mas que oferece outros horizontes ao buscar associar o corpo às sonoridades.

Organizar diferentes espaços com espelhos, possibilitando a exploração de movimentos (gestos, danças, expressões faciais) e ações diante dos mesmos, o reconhecimento da própria imagem, a imitação e a criação de outros movimentos. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 117)

Aqui aparecem outros termos em relação ao corpo como “gestos” e “imitação” que já carregam consigo uma outra relação a não ser a de deslocamento, apesar de que, muitas vezes, acabam na reprodução de gestos padronizados, especialmente veiculadas nas mídias. Embora a imitação e a reprodução possam parecer semelhantes, ao imitar um gesto, ocorre uma interpretação do outro e autopercepção que é necessariamente mediada pela cultura.⁹ Aqui já vimos outras referências que envolvem o corpo a partir da reflexão de uma referência corporal própria que é central no desenvolvimento de crianças pequenas e bem pequenas, embora jamais descolada, obviamente, das práticas corporais de cada sociedade em uma determinada época.

O currículo também sugere

[d]isponibilizar brinquedos, artefatos, imagens, sons e propor manifestações culturais como danças e brincadeiras, que contemplem o contato e o conhecimento sobre as diferentes etnias e culturas.
(FLORIANÓPOLIS 2015a p. 28)

Em ambos os trechos acima, embora haja uma busca de “criação de outros movimentos” e de “conhecimento de outras culturas”, os verbos utilizados colocam a professora na condição de apenas promover condições das crianças se movimentarem, seja ao “organizar espaço”, seja em “disponibilizar materiais”. Contudo, o espaço adequado e os materiais são necessários para a professora exercer o seu trabalho, sendo sua função promover relações de ensino-aprendizagem com e para os educandos.

Vale destacar que os documentos pedagógicos produzidos previamente à pandemia prevaleceram como na análise dessa categoria, assim como as demais. Esse fato se dá pelos documentos produzidos após o início da pandemia não ter renovado as propostas pedagógicas para a educação infantil, uma vez que a intenção era orientar o trabalho em uma situação pandêmica. Dessa forma, carecem de elementos para analisar quanto à concepção de corpo e tecnologia. Embora a ausência de propostas também seja um dado relevante, o foco nas categorias será no que aparece e, nas considerações finais retomarei essa questão sobre as diferenças entre os documentos.

⁹ Para saber mais sobre a imitação como a não reprodução, mas interpretação mediada pela cultura ler capítulo 1 de A Interpretação das culturas (GEERTZ, 1978)

5.2 BINÔMIO CUIDAR-EDUCAR

A expressão “binômio cuidar-educar” aparece explicitamente apenas duas vezes no documento “Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis / Santa Catarina” e é estabelecida como um dos referenciais para a etapa da educação infantil (FLORIANÓPOLIS, 2015b p. 26). Contudo, apesar de sua centralidade anunciada, não há neste documento, nenhuma definição ou explicação mais a fundo do que seria o binômio cuidar-educar.

Já no documento Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os Documentos Curriculares Municipais da Educação Infantil de Florianópolis: Recontextualização Curricular, aparece outro termo muito similar que é o cuidar-educar, sem a palavra binômio que o antecede como no outro documento. Da mesma forma, apresenta “as concepções de cuidar e educar e estabelece os termos como indissociáveis.” e coloca “a Educação infantil como complementar a família” (FLORIANÓPOLIS, 2019 p. 20).

Ao buscar reforçar o cuidar e educar como indissociáveis, o discurso está reforçando o que Orlandi (2007) define como esquecimento ideológico. Apesar da vontade de querer ressignificar os termos em uma fusão de ambas, acaba por retomar sentidos pré-existentes que são determinados pela maneira na qual se inscrevem na linguagem e na história e significam por isso, e não pela vontade de ressignificar. A educação infantil é tensionada historicamente pela necessidade de acolher os filhos da classe trabalhadora, ao mesmo tempo que busca passar de um modelo assistencialista para assumir um papel educacional.

Esse tensionamento aparece no Portal educacional que não tem como intenção

transferir a responsabilidade da docência às famílias, e tão pouco caracterizar o atendimento na educação infantil pela modalidade a distância. Trata-se, apenas, de indicações que possam ajudar as famílias, e especialmente as crianças nas suas interações no âmbito familiar. (FLORIANÓPOLIS, 2021)

Esse tensionamento também está presente nas orientações para o teletrabalho que apontam que

Sabemos que nesse momento de pandemia, são muitas as **preocupações** por parte de toda a população, são desgastes emocionais acarretados pela **preocupação com a saúde, com a economia e subsistência de cada família**. Desta forma, a nossa

intenção é oferecer colaboração, enquanto profissionais da educação infantil, de modo que atenuem esse momento difícil que o mundo atravessa, mas sem trazer mais desgastes emocionais a nós profissionais, aos quais, também estamos preocupados e afetados com essa situação. (FLORIANÓPOLIS, 2020a, p. 4)

Vimos que os núcleos de educação infantil têm seus limites para garantir o cuidar e educar para as crianças em tempos de isolamento social e direcionam para uma ideia de autocuidado onde as famílias cuidam de si e as profissionais também cuidam de si mesmas. Essa individualização dos sujeitos é próprio do neoliberalismo onde “há autocultivo, autogestão, autodependência, autoabsorção individualizados e, ao mesmo tempo, processos, circuitos e sistemas impessoais de determinação.” (DEAN, 2021 p. 34). Talvez a tecnologia contribua para que cada um invista em si mesmo, no espaço privado, distante do mundo público, ou, no caso de Educação Infantil, desse lugar-tempo de “intervalo”, entre a vida privada e a vida pública.

Esses tensionamentos, não resolvido por meramente anunciar o binômio cuidar-educar, também vem à tona nos trechos dos documentos do Currículo da Educação Infantil. Como, por exemplo (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 19):

Organizar espaços com elementos que permitam às profissionais brincar com os bebês, reproduzindo ações que eles vivenciem ou visualizem no dia-a-dia, como alimentar-se ou alimentar o outro, realizar cuidados com o próprio corpo, dormir.

Onde há uma exaltação do corpo meramente biológico, há um contraste com a ideia de cuidar-educar ao colocar o cuidado como cuidado com o próprio corpo, ou seja, o autocuidado, especialmente vinculado à saúde, à higiene, à alimentação etc. Além disso, a educação sequer aparece, com o enfoque que não siga situada na tarefa de “organizar espaços”, pautada na reprodução de ações voltado para a autonomia – cujo entendimento estaria relacionado meramente aos cuidados com o próprio corpo.

O Currículo da Educação Infantil busca romper com essa visão atomizando os sujeitos visando “Proporcionar, nos momentos de higiene, a expressão da igualdade de direitos para meninos e meninas, **construindo uma imagem positiva e de aprendizagem do autocuidado**, para ambos” (Florianópolis, 2015a p. 37).

Várias passagens do documento, passam pelas dimensões da educação e do cuidado como binômio (cuidar-educar) buscando a não hierarquização, mas, tal como nas passagens acima, o cuidar acaba sendo enfatizado.

Na proposição no currículo em tempos de ensino remoto, o sentido de educar para um autocuidado é ainda mais enfatizado. O afastamento do corpo infantil cuidado no ambiente presencial, permanece, se amplia e se reforça, quanto à indicações de autocuidado, tanto das crianças, quanto dos adultos, professores e familiares.

5.3 TECNOLOGIA COMO FERRAMENTA PEDAGÓGICA/AVALIATIVA

A tecnologia está presente nos princípios educativos orientadores do percurso formativo dos educandos da educação básica da RMEF, com mais proeminência no princípio “o respeito e desenvolvimento de novos e multiletramentos” (FLORIANÓPOLIS, 2015b p. 22) que implica em

[...] superarmos a exclusão digital que se transforma em exclusão social pela importância que a tecnologia exerce hoje em nossa vida. Incorre, ainda, no desafio de trabalhar com a cultura digital no campo da educação escolar, considerando que, enquanto sujeitos, fazemos parte da construção dessa cultura. Somos constituídos ao mesmo tempo em que a constituímos e esta parece uma boa justificativa para que, no campo educacional, consigamos construir práticas educativas que colaborem para arquitetar a cultura digital numa perspectiva cidadã. Isso pressupõe o desenvolvimento de novas formas e múltiplos processos de letramento tanto para professores quanto para alunos.

Nesse princípio supracitado, existem muitos elementos que avançam sobre a questão de exclusão digital, como, por exemplo, a consideração da exclusão digital como exclusão social que, supera uma visão determinista com enfoque exclusivamente no acesso que leva a uma ruptura entre tecnologia (digital) e sociedade (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2019). Além disso, reconhece o desafio de trabalhar com a cultura digital na escola e coloca os sujeitos como construtores ativos dessa cultura.

Apesar do princípio que visa “o respeito e desenvolvimento de novos letramentos” anunciar a busca por superar a exclusão digital, não encontramos respaldo em outros documentos. Um sintoma disso, é a própria necessidade da construção de um documento que orienta para o uso das mídias na educação infantil (FLORIANÓPOLIS, 2016) que foi produzido um ano após o currículo em voga para a educação infantil, indicando que

ainda não havia dado conta de uma orientação voltada para as mídias. Isso mostra como a inclusão digital, por vezes, fica em segundo plano sendo importante anunciar, mas não efetivamente fazer algo para promovê-lo.

No currículo da Educação Infantil, a tecnologia aparece como uma ferramenta pedagógica e/ou avaliativa. (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 66):

Ler e/ou contar histórias com auxílio dos seguintes recursos: digitalização de imagens, transparências e retroprojetor (ilustrações dos livros projetadas em dimensões variadas, ilustrações das histórias criadas pelas próprias crianças).

Vimos que nesse caso a tecnologia é considerada como uma ferramenta ou recurso para auxiliar na atividade da professora. Podendo levar a não utilização pelo não domínio ou acesso às tecnologias no ambiente educacional, a utilização de forma a excluir os educandos do processo de construção de conhecimento, ou na inclusão dos educandos considerando os elementos criados pelas próprias crianças. Dessas três alternativas, apenas a última supera uma forma tecnicista de interagir com a tecnologia e realmente estaria de acordo com a proposta da educação infantil da RMEF de articular as experiências e saberes das crianças com o conhecimento do patrimônio tecnológico.

Mais especificamente, a forma pela qual a tecnologia aparece no documento a reduz a uma mera ferramenta que isola uma dimensão cultural da tecnologia e rompe a relação com a sociedade. Nas palavras de Junior e Oliveira (2016, p. 151) está exposto:

pelo uso das Mídias na escola, em particular na Educação Física ainda muito dimensionada ao seu aspecto instrumental dos artefatos tecnológicos digitais, verificado num caráter reducionista de suas potencialidades educativas.

Ainda assim, pensar na criação de conteúdo e interação com a cultura digital e tecnologia de modo a considerar as crianças traz desafios para as professoras e demais trabalhadoras e trabalhadores na escola, levando a questionar sobre a própria relação do princípio fundante do respeito e desenvolvimento de novos letramentos na trajetória do corpo docente da escola. Na formação inicial das professoras da RMEF, houve interação com o patrimônio tecnológico? E na formação continuada? Dentre as diversas demandas do trabalho na instituição escolar, as professoras dão conta de apresentar a tecnologia para além de uma visão reducionista como ferramenta?

São várias as questões que podemos apontar sobre a tecnologia como ferramenta pedagógica e algumas respostas podem ser buscadas fazendo pontes com o campo da Educação Física.

Outro uso dado para a tecnologia, ainda na sua dimensão de ferramenta, é de cunho pedagógico, como “realizar registro fotográfico, escrito, audiovisual e socializar esta produção” (FLORIANÓPOLIS, 2015a p.67), “planejar a gravação de cenas cotidianas das crianças com recursos audiovisuais e apresentá-las posteriormente, observando as relações por elas estabelecidas.” (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 68):

Registrar as composições sonoro-musicais, por meio de gravação de áudio/vídeo, de imagens, desenhos, pinturas, símbolos, letras, argila, dentre outros, para ampliar as possibilidades de registro destas composições (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 129).

Realizar registro documental das relações das crianças com a natureza, por meio de fotografias, de escrita, de áudio, de filme que revelem a elas, ao coletivo da unidade e a seus familiares, o processo vivenciado (FLORIANÓPOLIS, 2015a p. 155).

Esses modos de registros perpassam por ambas as críticas à tecnologia feitas por Heinsfeld e Pischetola (2019) e Junior e Oliveira (2016) ao não se considerar as relações entre tecnologia e sociedade e ao reduzir a tecnologia a uma mera ferramenta.

Na área da Educação e da Educação Física, há muito se fala em uma educação com, sobre e para o esporte e, igualmente, com, sobre e para a mídia, como é o caso dos trabalhos de Pires et.al (2008,2009) e de Fantin (2006, p.52) ao ressaltar o conceito de mídia-educação, quando se educa com e para as tecnologias, mas também sobre as tecnologias, considerando-as como linguagens que são também produto e produtoras de subjetividades e, obviamente, produtoras de um novo universo: um mundo virtual, remoto que concorre com a realidade. Ambos vão construindo e reconstruindo o corpo que se cuida e que agora, se torna, ao mesmo tempo, tocável virtualmente e intocável pela mão do outro.

5.4 DESCONEXÃO TEMPORAL

A instituição educacional parece fortalecer a desconexão ou o rompimento entre tecnologia e sociedade, como se pode observar nos documentos curriculares da educação

infantil da RMEF. Trata-se de um certo anacronismo em relação ao progresso tecnológico, quando se sugere, por exemplo:

Disponibilizar diferentes fontes sonoras e recursos tecnológicos contextualizando-os e apresentando, por exemplo: o tocadiscos, LPs, rádios, fita-cassete, CDs, gravadores de áudio, microfones, audiovisuais, DVDs, Pen drives, cartões de memória, computadores, auxiliando as crianças a conhecê-los e utilizá-los e possibilitando que elas percebam as transformações ocorridas ao longo da história (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 128-129).

Se é possível possibilitar o acesso e até mesmo de historicizar as tecnologias de ontem, há que se atualizar o universo material disponível nos ambientes educacionais, além de lutar para que estejam disponíveis a todos, em todos os lugares, tal como mencionado acima, em torno das carências na educação infantil pública. Desconexão temporal e possibilidade de acesso não estariam interligadas?

Ao mesmo tempo há uma busca de:

Organizar espaços para projeção em diferentes dimensões, de pequenos vídeos e imagens, utilizando estes recursos para mostrar as diversas possibilidades do movimento corporal e sons existentes (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 122).

Planejar situações para que as crianças sejam encorajadas a construir suas engenhocas/máquinas, disponibilizando, com mediação de um adulto, ferramentas (martelo, chave de fenda, serrote) e objetos para montagem (canos, barbantes, fitas, madeiras, pregos) e desmontagem (rádio, engrenagens de carrinhos, telefones, CPU, teclados, relógios...), para que elas brinquem e percebam a estrutura e o funcionamento de diferentes mecanismos (FLORIANÓPOLIS, 2015a, p. 150).

Parece haver maior necessidade de historicizar e atualizar as referências tecnológicas, inserindo aquilo que é visto, muitas vezes longe do alcance, no mundo vivido da criança.

A desconexão temporal, vale destacar, é também espacial, e afeta sobretudo o corpo, que via e era visto e que já pode ver sem ser visto, e ser visto sem ver, desligando as câmeras, por exemplo, ou mesmo nas indicações presentes no Portal Educacional, entre outras formas de relação estabelecidas nesta circunstância pandêmica, que não exigem interação direta ou simultaneidade de encontros.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao encaminhar as conclusões do presente trabalho é necessário ressaltar que ele iniciou no segundo semestre de 2020, quando ainda havia isolamento social e nenhuma parte da população vacinada. Concluiu esta investigação em um cenário ainda pandêmico, porém com menos mortes e com grande parte da população com duas ou até três doses da vacina.

Neste contexto, o corpo morto entrou em evidência. A finitude do corpo passou a se fazer presente nas redes sociais, invadiu casas, instituições, ruas. Cadáveres, caixões, hospitais, tubos de oxigênio, seringas e agulhas se tornaram imagens rotineiras da realidade presencial e virtual. Mas esse corpo, ainda que fortemente visibilizado nas distintas mídias e, possivelmente, notado pelas crianças, viu prevalecer sua posição de tabu. Temos, talvez assim, um interdito, um *não dito* nos documentos que vêm orientando o trabalho na educação infantil.

O corpo, assim como a tecnologia aparecem engendrados por concepções que se prendem ao corpo em movimento como deslocamento e à tecnologia como redução à mera ferramenta, ignorando, por exemplo, a situação atípica da pandemia onde haveria uma necessidade de refletir nas condições em que o corpo e o movimento passam a ser mediados, exclusivamente pelas tecnologias. Na condição de mero meio, como mera ferramenta, ignora-se, por exemplo, as condições materiais de crianças que usufruem da educação infantil, a exemplo, não do acesso somente, mas da qualidade do acesso ao universo remoto para os discentes (mas também para os docentes e demais atores institucionais).

Se esse universo remoto permite uma forma de aproximação com o outro, também impõe um distanciamento, especialmente, corporal. Trata-se de uma relação com o corpo que não toca o outro. Um corpo sem tato, sem olfato, sem paladar, sem *jogo* compartilhado com o outro, como os pares em um espaço comum que ultrapassa a esfera (e o corpo) privada.

Nessa direção, a categoria cuidar-educar se mantém voltada para o corpo próprio. Há uma personalização do conceito onde o educar é para o autocuidado. Essa ênfase no autocuidado parece reforçar um certo individualismo, uma relação voltada para si, minimizando a importância das relações sociais com outros humanos, com o corpo outro, afinal.

A pandemia, nesse sentido, limitou as possibilidades das relações com o corpo outro durante um processo de isolamento social. A qual também impactou a produção do próprio trabalho aqui presente, carente de trocas sociais em sua elaboração. Essa carência também é vista nos documentos curriculares, objeto de estudo escolhido, e suas lacunas em relação a pensar o corpo e a tecnologia em tal cenário.

Sendo assim, é necessário futuramente fazer pesquisas que envolvam os sujeitos que viveram o ensino remoto e diferentes modos de se relacionar com corpo e tecnologia. Contudo, para além de uma leitura da pandemia como tragédia (apenas), é importante colocá-la em seu contexto histórico como algo produzido pelas próprias relações humanas com a natureza. Um desenvolvimento que tem levado a uma inovação tecnológica, mas na qual muitos corpos têm sido deixados de lado, sendo desprezados e destruídos no processo.

Concluo nesse sentido, ressaltando a importância de não naturalizar ou tomar como dado o corpo, biológico mas determinado pelo social, e a tecnologia, fruto do trabalho humano. É necessário indagar as concepções construídas, que nos permeiam e, nesse processo, construir novas concepções que não nos limitam, mas nos alavanquem para uma maior compreensão do mundo e, conseqüentemente, a transformação da realidade.

7 REFERÊNCIAS

ANPED. **A ANPEd lança a campanha Aqui já tem Currículo: o que criamos na escola...** 2016. Disponível em:

<<https://www.anped.org.br/news/anped-lanca-campanha-aqui-ja-tem-curriculo-o-que-criamos-na-escola>> Acesso em: 30 de ago. de 2021.

ARROYO, Miguel G. Corpos resistentes produtores de culturas corporais. Haverá lugar na Base Nacional Comum? **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 15–31, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p15.

AQUINO, Estela M. L. et al. Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 25, supl. 1, p. 2423-2446, June 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educ. Real**, Porto Alegre, v. 45, n. 4, e109145, 2020.

CUNHA, Francimara de Sousa; FERST, Enia Maria; BEZERRA, Nilra Jane Filgueira. O ensino remoto na Educação Infantil: desafios e possibilidades no uso dos recursos tecnológicos. **Revista Educar Mais**, v. 5, n. 3, p. 570-582, 29 abr. 2021. Instituto Federal de Educacao, Ciencia e Tecnologia Sul-Rio-Grandense. <http://dx.doi.org/10.15536/reducarmais.5.2021.2296>.

DA SILVA, G. L.; FALCÃO, D.; MELO FERREIRA, R.; ROCHA SOARES, E.; OCELLI UNGHERI, B. Educação Física Escolar x Pandemia: o que dizem os protocolos de volta às aulas presenciais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.68321. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/feff/article/view/68321>. Acesso em: 15 mar. 2022.

DEAN, Jodi. **Camarada: um ensaio sobre pertencimento político**. Boitempo editorial, 2021.

DORENSKI, Sérgio et al. **Ciências do Esporte, Educação Física e Produção do Conhecimento em 40 Anos de CBCE: Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas**. v. 9, 2020.

FANTIN, Mônica.. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura. 2006

FARIAS, Uirá de Siqueira; MALDONADO, Daniel Teixeira; MOREIRA, Vinicius dos Santos; FREIRE, Elisabete dos Santos; RODRIGUES, Graciele Massoli. Educação física

escolar na educação infantil: uma revisão sistemática. **Pensar a Prática**, [S. l.], v. 24, 2021.

DOI: 10.5216/rpp.v24.65497. Disponível em:

<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/65497>. Acesso em: 14 jun. 2021.

FLORIANÓPOLIS. A Educação Física na Educação Infantil da Rede Municipal de Ensino de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2016

FLORIANÓPOLIS. Base Nacional Comum Curricular e os documentos curriculares municipais da educação infantil de Florianópolis: Recontextualização curricular. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2019

FLORIANÓPOLIS. Currículo da educação infantil de Florianópolis. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2015a

FLORIANÓPOLIS. Diretrizes curriculares para a educação básica da rede municipal de ensino de Florianópolis / sc. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2015b

FLORIANÓPOLIS. Orientações para a publicação de ações comunicativas no Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2020c

FLORIANÓPOLIS. Orientações para o teletrabalho. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2020a

FLORIANÓPOLIS. Orientações para a continuidade do teletrabalho. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2020b

FLORIANÓPOLIS. Orientações quanto ao uso das mídias na Educação Infantil. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2016

FLORIANÓPOLIS. Plano Municipal de Educação de Florianópolis 2015-2025. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2015c

FLORIANÓPOLIS. Portal Educacional da Secretaria Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Florianópolis. 2021

GASPARIN, João Luiz. Uma Didática para a Pedagogia Histórico-Crítica. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. ENTRE O “NÃO MAIS”

E O “AINDA NÃO”: pensando saídas do não-lugar da ef escolar I. **Cadernos de Formação Rbce**, v. 1, n. 1, p. 9-24, set. 2009.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. O discurso sobre tecnologias nas políticas públicas em educação. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 45, 2019. DOI: 10.1590/S1678-4634201945205167. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/XPSDrBf4TFCSNzfxW9jMWww/?lang=pt>. Acesso em: 22 jun. 2021.

JÚNIOR, José Ribamar Ferreira; OLIVEIRA, Marcio Romeu. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular Comum... Como é que conecta!!? **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 150–167, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p150.

KUHLMAN JR., Moysés. Histórias da educação infantil brasileira. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 5–18, 2000.

MELLO, André da Silva; ZANDOMINEGUE, Bethânia Alves Costa; BARBOSA, Raquel Firmino Magalhães; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio; SANTOS, Wagner. A educação infantil na Base Nacional Comum Curricular: pressupostos e interfaces com a Educação Física. **Motrivivência**, [S. l.], v. 28, n. 48, p. 130–149, 2016. DOI: 10.5007/2175-8042.2016v28n48p130.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13–28, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022011005000001.

MENDES, D. S. ; PIRES, G. L. . Desvendando a janela de vidro: relato de uma experiência escolar de mídia-educação e educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte** , v. 30, p. 79-94, 2009.

MEZZARROBA, Cristiano. **A formação e constituição de um subcampo acadêmico: a mídia-educação na educação física - configurações, perspectivas e inflexões**. 2018. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2018.

MIGUEL, Raquel de Barros Pinto; ROSSI, Alice Emanuele Zamboni; SCAPINI, Amanda; KUNTZE, Fabiana Barg; HAINZENREDER, Bruna; KOTZIAS, Flavia Vieira. MÍDIA E EDUCAÇÃO: produção acadêmica no brasil e na França. **Psicologia em Estudo**, v. 22, n. 1, 28 mar. 2017. Universidade Estadual de Maringá. <http://dx.doi.org/10.4025/psicoestud.v22i1.32462>.

LAZZAROTTI FILHO, A.; FIGUEIREDO, Valéria Chaves. Educação Física e Tecnologia. **Pensar a Prática**. Faculdade de Educação Física, Universidade Federal de Goiás. v.10, n.2, jul./dez., 2007.

ORLANDI, E. P. **Análise de Discurso: princípios e procedimentos**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2007.

PIRES, G. L. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico emancipatória**. Ijuí: Unijuí, 2002.

PIRES, G. L. ; LISBOA, M.M. ; ANTUNES, S. E. ; MEZZAROBA, C. ; MENDES, D. S. ; SILVA, K. M. ; Azevedo, V. A. . A Pesquisa em Educação Física e Mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. **Movimento** (Porto Alegre) , v. 14, p. 33-52, 2008.

RIBEIRO DA SILVA, I. .; BECKER DA SILVA, A. M. O IMPACTO DA PANDEMIA COVID-19 NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR : uma revisão integrativa da literatura. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 25, 2022. DOI: 10.5216/rpp.v25.66952. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/66952>. Acesso em: 15 mar. 2022.

RICHTER, Ana Cristina; VAZ, Alexandre Fernandez. CORPOS, SABERES E INFÂNCIA: UM INVENTÁRIO PARA ESTUDOS SOBRE A EDUCAÇÃO DO CORPO EM AMBIENTES EDUCACIONAIS DE 0 A 6 ANOS. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 26, n. 3, 2005. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/161>. Acesso em: 14 jun. 2021.

RICHTER, Ana; SANTOS, Cristina; VAZ, Alexandre. Concepções de corpo nos Indicadores da Qualidade na Educação Infantil (MEC–2009). **education policy analysis archives**, [S. l.], v. 26, p. 121, 2018. DOI: 10.14507/epaa.26.3361.

SANTA CATARINA. Lei número 18.032 de Dezembro de 2020

SAYÃO, D. T. **Educação Física na Pré-Escola: da especialização disciplinar à possibilidade de trabalho pedagógico integrado**. 169f. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 1996.

SILVEIRA, Juliano. Reflexões sobre a presença da Educação Física na primeira etapa da educação básica. **Motrivivência**, [S. l.], v. 27, n. 45, p. 13–27, 2015. DOI: 10.5007/2175-8042.2015v27n45p13.

SOLER, Simone. **Se chover assistimos tv: práticas e mediações pedagógicas em relação à televisão na educação infantil**. Florianópolis, Santa Catarina. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 2015

WIGGERS, Ingrid Dittrich; SIQUEIRA, Isabelle Borges; PASSOS, Élia Raquel Alves Portella. A INFÂNCIA NA ERA DAS MÍDIAS: CORPOREIDADE EM FOCO. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, [S. l.], v. 36, n. 0, 2016. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2124>. Acesso em: 18 abr. 2021.