

A (in)visibilidade do corpo nos guias de ensino remoto: educação, tecnologia, pandemia

Magrin, Natália Papacídero; Reis, Laudeth Alves dos; Moreira, Wagner Wey

A (in)visibilidade do corpo nos guias de ensino remoto: educação, tecnologia, pandemia

Linhas Críticas, vol. 28, e40369, 2022

Universidade de Brasília, Brasil

Disponível em: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193570127008>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202240369>



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

A (in)visibilidade do corpo nos guias de ensino remoto: educação, tecnologia, pandemia

La (in)visibilidad del cuerpo en las guías de enseñanza a distancia: educación, tecnología, pandemias

The (in)visibility of the body in remote teaching guides: education, technology, pandemics

Natália Papacídero Magrin

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba,
MG, Brasil, Brasil

natimagrin@hotmail.com

 <https://orcid.org/0000-0001-5813-7091>

DOI: <https://doi.org/10.26512/lc28202240369>

Redalyc: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=193570127008>

Laudeth Alves dos Reis

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba,
MG, Brasil, Brasil

laudeth.alves@outlook.com

 <https://orcid.org/0000-0002-3585-065X>

Wagner Wey Moreira

Universidade Federal do Triângulo Mineiro. Uberaba,
MG, Brasil, Brasil

weymoreira@uol.com.br

 <https://orcid.org/0000-0002-3705-9319>

Recepción: 13 Octubre 2021

Aprobación: 19 Enero 2022

Publicación: 27 Enero 2022

RESUMO:

O estudo propõe-se pesquisar a percepção do corpo em guias educacionais que norteiam o ensino remoto em razão da pandemia do coronavírus. É um estudo qualitativo, de cunho documental, que versa pela análise de dois referenciais, *A framework to guide an education response to the covid-19 Pandemic of 2020* (Reimers & Schleicher, 2020), e a Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE)/Conselho Pleno (CP) n.º 2 de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a). Identificamos que os guias selecionados não mencionam corpo, nem tão pouco a corporeidade, que tanto movimenta, expressa e se reinventa. Uma lacuna diante a uma situação que acomete a todos e deve ser compreendida em sua totalidade.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Remoto, Corpo, Tecnologia Educacional.

RESUMEN:

El estudio tiene como objetivo investigar la percepción del cuerpo en guías educativas que orientan la educación a distancia debido a la pandemia de coronavirus. Se trata de un estudio cualitativo, documental, que aborda el análisis de dos referencias, *A framework to guide an education response to the covid-19 Pandemic of 2020* (Reimers & Schleicher, 2020), y la Resolución del Consejo Nacional de Educación (CNE) / Pleno (CP) n.º 2 de 10 de diciembre de 2020 (Brasil, 2020a). Identificamos que las guías seleccionadas no mencionan el cuerpo, ni la corporeidad, que tanto se mueve, se expresa y se reinventa. Una brecha ante una situación que afecta a todos y debe entenderse en su totalidad.

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje a distancia, Cuerpo, Tecnología Educacional.

ABSTRACT:

The study aims to research the perception of the body in educational guides that guide remote education due to the coronavirus pandemic. It is a qualitative, documentary study, which analyzes two references, *A framework for an education guide to the covid-19 Pandemic of 2020* (Reimers & Schleicher, 2020), and the Resolution of the National Education Council (CNE)/Full

Council (CP) n.º 2 December 10, 2020 (Brasil, 2020a). We identified that the selected guides do not mention the body, nor the corporeality, which moves, expresses and reinvents itself so much. A gap in the face of a situation that affects everyone and must be understood in its entirety.

KEYWORDS: Remote Learning, Body, Educational technology.

INTRODUÇÃO

Reconhecidamente estamos vivendo mais um período de significativas alterações sociais de nossa breve existência. Em meio ao novo e às incertezas na ação docente, surgem documentos norteadores para a educação na pandemia, transcritos de experiências precoces e apostas, nem sempre referenciadas no ensino remoto, provavelmente devido ao seu caráter de novidade.

Fato é que o mundo parou e, em poucos dias, vimos nossas formas de relações e o convívio social se alterarem significativamente em nome de uma mudança coletiva e imediata, resultado das ações para contenção da disseminação do coronavírus.

O momento e a necessidade levaram à exigência de corpos distanciados, mas presentes virtualmente, a (re)descobrirem os espaços e (re)conhecerem a corporeidade. Estas ações, não imaginadas anteriormente, apresentaram-se como uma contradição e uma novidade presente agora em tempos de globalização e de grande desenvolvimento científico. A suspensão do ato de convivência presencial ocasionou transformações em todos os âmbitos de vida, inclusive na educação, tema deste estudo.

É possível vivenciar valores humanos na educação diante de corpos separados pela necessidade de isolamento? Como a corporeidade se fará presente em tempos virtuais? E mais, se não temos o contato, a relação presencial, é possível percebermos a manifestação da nossa corporeidade e a do outro?

Podemos pensar que o mundo atual é híbrido, portanto, composto por realidades carnis e virtuais. Considerando a nossa realidade atual globalizada e tecnológica percebemos que “[...] quando ameaças como a atual pandemia surgem sobre nossas vidas, podemos nos retirar, adaptar e recomeçar, sempre em direção ao abraço, que, é claro, não podemos e nem queremos virtualizar [...]” (Castells, 2020, s.p.).

Assim, delineamos como objetivo deste estudo pesquisar a percepção do corpo nos guias educacionais para o ensino remoto, elaborados a partir da pandemia do coronavírus. Em resposta a isso, propomos apontar as percepções do corpo na educação e a relação entre reprodução e a fragmentação do conhecimento.

O Estudo é de natureza qualitativa e de cunho documental, estruturado na análise de dois referenciais: o primeiro em âmbito internacional *A framework to guide an education response to the covid-19 Pandemic of 2020* (Reimers & Schleicher, 2020) de Fernando Reimers, membro da Iniciativa Global de Inovação Educacional e Andreas Schleicher, bem como membro da Organização para Cooperação Econômica e Desenvolvimento; o segundo de escrituração nacional, a Resolução CNE/CP n.º 2 de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a). A escolha dos documentos se deu pela visibilidade e abrangência destes no contexto educacional.

CORPO E EDUCAÇÃO: CONTEXTO HISTÓRICO

Pelo corpo nos constituímos seres no mundo, fundamento de experiência e de saber. É a experiência humana que implica o modo de ser do homem nas relações que estabelece consigo, com os outros e com o mundo. Desse modo, o ser humano se define como tal pelo seu corpo e, não meramente, pelo pensamento. Daí enfatizamos neste estudo um retorno ao ser humano, considerado como pessoa na sua totalidade, em constante movimento e, de modo algum, uma mera composição ou justaposição de partes distintas.

Essa ideia fragmentada resultou em uma compartimentalização do conhecimento que Morin (2013) apontou como a hiperespecialização, cuja aprendizagem contempla disciplinas não comunicantes,

apresentando como resultado o afloramento de ignorâncias. Sendo assim, sugere a reforma do conhecimento que, com efeito, demanda a reforma do pensamento, ou seja, religar as partes ao todo e o todo às partes.

Isso só é viável se partimos do entendimento que concebemos o mundo com e pelo corpo num processo constante de busca e inacabamento, pois de acordo com Merleau-Ponty (2011, p. 14), “O mundo é não aquilo que eu penso, mas aquilo que eu vivo; eu estou aberto ao mundo, comunico-me indubitavelmente com ele, mas não o possuo, ele é inesgotável”.

Vivemos em uma época dominada pelo progresso científico e tecnológico, desprovido de sentido humano, obrigando-nos a (re)pensar os rumos que a educação vem assumindo. É inconteste, ao longo dos tempos, a forte influência recebida pelo paradigma cartesiano, implicando em uma racionalidade que anula cada vez mais a educação ao modo de existir em seu sentido ontológico, descaracterizando o modo de ser, de pensar e de agir do homem.

Nessa perspectiva é que a educação pode e deveria ser um caminho legítimo de aproximação da realidade vivida para além, e/ou mesmo superação da mera transmissão de conteúdo, cumprindo o desafio de propiciar um desenvolvimento humano, cultural, científico e tecnológico, atendendo às exigências do mundo contemporâneo.

Merleau-Ponty (2011) propõe alterar o sentido mecânico de corpo-sujeito ao pensamento causal, recorrente na educação e nas ciências clássicas. Em sua interpretação, trata-se de uma questão de mudança na maneira de se ver o mundo, pois para conhecê-lo – o mundo – é vital descrevê-lo a partir da forma como é experienciado e existencializado. Com base nesse pressuposto, podemos compreender a importância de ressignificar o entendimento do corpo na busca e percepção dos sentidos de corpo-sujeito rumo a uma educação humana e humanizante. Passa-se do corpo para a corporeidade.

E isso só é possível via experiências vividas quando atribuímos sentido aos conhecimentos, pois é pela ação que nos expressamos e a ação é, predominantemente, corporal. Daí a relevância de compreender o fenômeno educação, via corporeidade, como um processo dinâmico e em movimento. Assim reside a primordialidade em construir novos conceitos que permitam a ampliação da compreensão da existência a partir da experiência do mundo vivido e da corporeidade.

A corporeidade na educação exigirá: a superação do sentido de corpo-objeto; o entendimento da relação ensino e aprendizagem de forma complexa; a formatação de propostas curriculares a partir da necessidade da experiência corpórea; a implantação de um ato educativo que transcenda o sentido conteudista/mecanicista.

Corporeidade propicia o entendimento da distinção entre corpo-objeto e corpo-sujeito. O primeiro, corpo-objeto, é o corpo reduzido à condição de um ser passivo, disciplinado e obediente, podendo ser associado inclusive a uma máquina composta de partes separadas e isoladas. Os princípios que regem o sentido de corpo-objeto são eficiência e utilidade. Já o segundo, corpo-sujeito, é concebido como presença viva e em movimento no mundo, expresso na unidade do ser-no-mundo, ou seja, o homem só existe pelo seu corpo e não há outra forma de se constituir sem pensá-lo na sua totalidade enquanto ser sensível e inteligível (Nóbrega, 2005).

Na visão cartesiana, as práticas envolvendo o corpo sempre o trataram como um simples mecanismo que precisava ser reparado quando sofresse danos, ou mesmo treinado para adquirir aptidão e capacidade. Em ambos os casos há a predominância do utilitarismo, ou seja, corpo bom é corpo útil. A esse respeito, Moreira e Botelho (2021) alertam em relação à preocupação evidente na perspectiva utilitária do corpo. Para eles, conceber o corpo na totalidade significa advogar a vida em sentir, pensar e agir, todos esses elementos inerentes à condição humana. Assim, a corporeidade desponta como a melhor expressão da existência do ser-no-mundo, por isso a importância do trato desse tema ou dessa abordagem no interior do ensino formal nas escolas. Afinal, educação é uma experiência inteiramente humana.

Nessa ótica, a educação adquire seu sentido de favorecer a formação do homem engajado em um projeto existencial em constante relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, facultando ao exercício de uma vida autônoma, crítica e criativa. Uma educação humana e humanizante que seja capaz de superar

esse modelo racionalista do conhecimento, presente no dualismo corpo/mente, ultrapassando esse modo de pensar e incluindo a sensibilidade na formação educacional. Trata-se de uma tarefa complexa, que pode ser configurada como uma possibilidade de contribuição relevante ao debate sobre uma Educação possível, distante da reprodução de valores utilitaristas e individualistas. Por isso, Nóbrega (2005; 2019) aponta o corpo como unidade da experiência perceptiva, ou melhor, vivida, o que denomina educação dos sentidos ligada à condição corporal do homem, à sua existencialidade.

O que nos remete ao entendimento de que todo conhecimento e aprendizagem dependem da existência do mundo imanente do corpo nas relações estabelecidas. Merleau-Ponty (2011, p. 122), a esse respeito corrobora ao salientar que “[...] nesse sentido tenho consciência do mundo por meio do meu corpo”.

É possível se pensar uma educação a partir da compreensão da corporeidade pautada na lógica do sensível e do inteligível? Qual o papel da corporeidade na educação? Vivemos, então, uma desmaterialização do corpo? Acreditamos que não e, ao contrário, a literatura (Moreira & Botelho, 2021; Nóbrega, 2019; Moreira, 2019) têm apontado uma quantidade crescente de estudos que tentam dar conta da compreensão do corpo, enquanto instrumento vital de comunicação, sobretudo, o primeiro elo com o mundo, constituindo o cerne da resignificação da educação via experiência e formação humana na sua totalidade.

O processo educacional ao refutar os determinismos e ao reconhecer que o conhecimento emerge da corporeidade a começar das experiências vividas, poderá possibilitar intervenções que problematizem concepções segregadoras do corpo e da própria educação. Enfim, almejamos uma educação que desperte o desejo pela paixão de ensinar e de aprender. As reflexões de Moreira (2019, p. 23), conduzem à superação do racionalismo, o que exige a busca do humano no homem e isso só é possível quando se assume uma atitude que possa “[...] levar a sugerir novas formas de apreensão do conhecimento e da vivência do ser existencial no mundo.”

Os argumentos até aqui levantados indicam que há produção acadêmica e bases epistemológicas consistentes para o entendimento da educação enquanto fenômeno complexo, histórico, valorizando as práticas sociais vividas, disponíveis para nossas análises e reflexões, permitindo ações educacionais que superem a tradição simplista e reducionista característica de uma educação que visa a docilidade corporal. Mas para isso, como diz Morin (2013, p. 191), “[...] devemos reaprender a pensar, tarefa de salvação pública que começa por si mesma”.

TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO E PANDEMIA: QUAL O LUGAR DO CORPO?

Na sociedade contemporânea as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) têm sido amplamente versadas e se efetivam cada vez mais presentes em nossas vidas. Na educação, o cenário inclui novas abordagens de ensino e aprendizagem em consonância com o desenvolvimento tecnológico, e isso tem demandado uma prática reflexiva e humanista de mãos dadas com o tempo presente. Mais que um desafio imposto a toda comunidade e ao contexto escolar, esta ação configura-se como um compromisso de aprimoramento dos saberes e práticas educacionais.

Nesse universo emergem frentes de trabalho como a educação a distância (EAD), os ambientes virtuais de aprendizagem e o ensino remoto emergencial (ERE). A EAD surgiu no século XVIII a partir de cursos por correspondência com textos autoinstrucionais. Com o passar do tempo incorporou novos elementos a sua prática, com o uso dos recursos audiovisuais, recursos digitais via acesso à internet e outros. Todo o material didático é idealizado, planejado e executado previamente sem a presença do aluno em conformidade com os princípios, eixos curriculares e carga horária preconizados para cada área do saber (Feenberg, 2017; Holmberg, 2005 como citado em Paiva, 2020; Silva & Prata-Linhares, 2020).

Desse contexto surgem os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA), popularizados no Brasil no final da década de 1990. Mediado por computadores, esse tipo de plataforma possibilitou uma interação entre professores e alunos se fazendo presente tanto em instituições educacionais como em entidades do setor

público e empresarial. Com as tecnologias digitais a EAD se diferencia do ensino online por oportunizar a interação e o compartilhamento de uma diversidade de recursos, acessados via internet de forma síncrona e assíncrona (Feenberg, 2017; Holmberg, 2005 como citado em Paiva, 2020).

Frente a essas novas modalidades de ensino e aprendizagem, a legislação brasileira tem publicado ao longo dos anos leis para regulamentação, incentivo e controle das mesmas. Apenas como um exemplo, mencionamos o Decreto n.º 9.057 (Brasil, 2017), que preleciona em seu Artigo 1º:

[...] 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.

As TDICs e os demais recursos audiovisuais, como os meios de telecomunicação, além do material impresso, são os canais em que a linguagem se efetiva para ser transmitida. A mensagem expressa nas linguagens é que configura as experiências e vivências humanas atuando na construção e ressignificação dos espaços sociais, ou seja, dos modos de vida culturais. Dessa forma a linguagem, a cultura e a tecnologia estão inter-relacionadas.

Santaella e Nöth (2003) subdividem as eras culturais em seis formações de processo cumulativo, a saber: oral, escrita, impressa, de massas, mídias e digitais. Essas eras marcam os meios de comunicação que compõem canais de transmissão da informação, e as mediações sociais que emergem em cada uma advém da linguagem, dos signos e do pensamento humano partilhado e comunicado. Desse modo, os canais de comunicação não passam de veículos dando forma ao conteúdo.

Por isso mesmo, não devemos cair no equívoco de julgar que as transformações culturais são devidas apenas ao advento de novas tecnologias e novos meios de comunicação e cultura. São, isto sim, os tipos de signos que circulam nesses meios, os tipos de mensagens e processos de comunicação que neles se engendram os verdadeiros responsáveis não só por moldar o pensamento e a sensibilidade dos seres humanos, mas também por propiciar o surgimento de novos ambientes socioculturais. (Santaella & Nöth, 2003, p. 24)

Há uma Teoria da Mídia proposta por Pross (1971, p. 128), que trata da presença do ser humano diante do outro ser humano, da interação face a face que se caracteriza por uma relação direta entre corpos e afirma que “[...] toda comunicação humana parte da mídia primária, cujos participantes individuais se encontram presentes em um mesmo momento e toda comunicação humana retorna a esse ponto [...]”. As mídias primárias abarcam todos os sons, os gestos e os movimentos diversos e singulares que o corpo expressa, bem como as formas e marcas contidas e impressas no corpo.

Esses pressupostos fundamentam a Ecologia da Comunicação de Romano (2001, p. 1) que estabelece um vínculo entre comunicação e ecologia humana remetendo também a presença da tecnologia nas relações humanas, pois:

Como vínculo entre un ser humano y otro, o entre persona y máquina, la comunicación tiene una dimensión ecológica y ética. La creciente disbiosis comunicativa entre comunicación personal y técnica tiene consecuencias para unos seres dialógicos como los humanos. La soledad y la pérdida de relación son los efectos más evidentes.

Essas reflexões imprimem as possíveis consequências e impactos do estímulo e uso cotidiano das TDICs na cultura, prioritariamente, na área educacional. Silva e Prata-Linhares (2020) em seus estudos salientam o quanto ainda tem sido um desafio avançar em termos de acesso e finalidade pedagógica em relação ao uso das TDICs. E ainda apontam como uma inovação pedagógica, contributo para a democratização do acesso a uma educação capaz de promover o desenvolvimento humano.

Nesse estudo buscamos demonstrar o entendimento do corpo a partir da compreensão que só há uma maneira de expressar, sentir e perceber o mundo por ele. Essa percepção sensorial e de comunicação que ocorre de forma plural e singular talvez não possa ser substituída pela ausência ou presença virtual. O que denota o estabelecimento de novas relações humanas e de mundo, as quais serão as bases do sucesso ou fracasso da

educação, assim como o ensino remoto, pois não se pode estabelecer diálogos baseados exclusivamente na intelectualidade.

Ao tratar do lugar desse corpo, Moreira e Botelho (2021) nos provocam a pensar que, face a este cenário pandêmico, deparamos com uma nova maneira de perceber corpo, ciência e tecnologia. Daí o entendimento desse corpo nessa nova e emergencial versão escolar, pois nos colocamos diante de um grande desafio: estruturar-se como prática pedagógica, a partir do conhecimento sensível, cuja matriz é a corporeidade.

Em 2019, com a manifestação do coronavírus que assolou, inicialmente, as populações dos países asiáticos e, posteriormente, estendeu-se para os demais continentes, gerou uma série de episódios com alto índice de contaminação. E a inevitável consequência por essa atividade viral ainda não ter sido catalogada na espécie humana, os manejos e cuidados sanitários passaram a se tornar ações paliativas, o que evidenciou um alto risco de contágio e elevou, consideravelmente, o índice de mortes em sua decorrência.

A impressionante evolução da doença na capacidade de transmissão, no impacto que projeta para o futuro, no volume de recursos que mobiliza e no caráter então desconhecido proporcionou elementos que levaram a sua caracterização como uma Emergência em Saúde Pública de Importância Internacional (ESPII) pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2020). Desse modo originou uma pandemia, termo advindo da epidemiologia que descreve uma irrupção infecciosa em escala potencialmente global.

Em virtude desse cenário, tivemos como consequência o distanciamento social com a imposição do isolamento físico, o que acarretou uma mudança severa na rotina de vida das pessoas. No meio educacional houve a suspensão de aulas presenciais, e nos demais setores sociais tivemos as prioridades de acordo com os meios de produção e de trabalho. Esse novo jeito imperativo de viver foi propulsor do ERE, podendo ser compreendido segundo Hodges et al. (2020) como uma mudança temporária de ensino alternativo, viabilizando de modo remoto o que estava previsto para ocorrer presencialmente. Ademais, devido ao caráter substitutivo em atendimento a uma situação especial por determinado período de tempo, essa modalidade se diferencia da EAD.

Com a inauguração do ERE, a educação via plataformas digitais resultou em um *boom*, configurando uma alternativa para minimizar os problemas gerados pelo isolamento físico em detrimento da suspensão das atividades escolares presenciais. Isso posto, educadores tiveram que (re)significar sua prática pedagógica de forma abrupta e, os alunos, se adequar à modalidade para o estabelecimento de uma nova rotina e dinâmica escolares.

Aqueles sem acesso à internet, computadores e/ou *smartphones*, simplesmente ficaram e ainda estão marginalizados. Via de regra, a inexistência desses dispositivos impossibilita o acesso às aulas/conteúdos, e para aqueles que o têm, mas não dominam, as participações ficam comprometidas.

O ERE se apresenta tanto como uma proposta de atuação como também ocasiona proeminentes desafios em sua bagagem, revelando os problemas e as realidades socioeconômica-culturais da população, vistos agora com mais intensidade.

OS GUIAS DE ENSINO REMOTO: EXISTE MENÇÃO AO CORPO?

Analizando os guias de ensino remoto selecionados para este estudo. O primeiro, de nível internacional, denominado *A framework to guide an education response to the covid-19 Pandemic of 2020* (Reimers & Schleicher, 2020) em tradução “Um roteiro para guiar a resposta educacional à Pandemia da COVID-19 de 2020”. O documento versa sobre um relatório direcionado aos líderes e profissionais da educação, ressaltando a importância da implementação de planos voltados à continuidade da educação por modalidades alternativas, a fim de salvaguardar as oportunidades de aprendizagem fragilizadas por sua interrupção e/ou mudança abrupta em decorrência da pandemia. Esse guia foi desenvolvido com base na rápida análise dos resultados obtidos por 98 países no Programa Internacional de Avaliação de Estudantes (PISA) 2018 (Brasil, 2020b), em respostas ao questionamento: como os países estão respondendo à pandemia?

O relatório aborda o alto impacto da pandemia na vida em sociedade e reporta a vulnerabilidade do desenvolvimento, suporte e acompanhamento das atividades educacionais fora do ambiente formal escolar, que dependerá das variáveis contidas na complexidade dos contextos escolares e familiares dos alunos. Aponta a cooperação como principal estratégia para a promoção da educação e ajuda mútua na construção dos novos ambientes de aprendizagem.

Apresenta ainda dois *checklists* relacionados à resposta educacional, sendo um com 25 itens e outro com 13 itens listados como recomendações. Dada a relevância e abrangência de todos, neste estudo apontaremos apenas alguns para reflexão, como: a troca de experiências; a força tarefa com duas frentes, a de conclusão do ano letivo em curso e o seguinte; e, por fim, a oferta de serviços de assistência social da escola, visando atendimento e acompanhamento aos alunos e familiares vulneráveis. A reorientação das metas curriculares e a definição dos conhecimentos necessários nesse tempo de pandemia, sugerem em primeiro lugar, o apoio à aprendizagem mediante um plano elaborado por cada escola, a partir do seu contexto, capaz de garantir a continuidade do trabalho proposto. E, em segundo lugar, deve ficar o bem estar dos alunos e dos profissionais da educação, devido aos efeitos na saúde, renda e bem estar, sendo importante estimular estratégias motivacionais de aprendizagem (Reimers & Schleicher, 2020).

É fundamental nesse processo o uso de atividades online/digitais e, caso seja inviável o acesso, oportunizar o uso dos demais recursos audiovisuais. Vale destacar também, a criação de plataformas online de colaboração de aprendizagem profissional aos professores no uso das TDICs, para o estabelecimento de uma comunicação efetiva e assertiva com as famílias.

São procedimentos que visam atender e reconhecer as estratégias de educação adaptadas à crise, enquanto apoio pensado sob formas inovadoras de educação e flexibilização dos marcos regulatórios.

Frente a esse cenário, buscamos o entendimento da percepção do corpo em sua totalidade, o que contribui de forma ética e significativa para uma educação fundada no potencial humano. Para os autores:

Nossos olhares, pois, foram e estão sendo educados e, se queremos transcender as restrições que os moldam e modelam, é preciso refletir sobre outras possibilidades de educação para além das que cotidianamente somos sujeitos eujeitados, possibilidades essas que nos permitam reinventar nossos modos de ver, ouvir, de sentir, de pensar, de viver e conviver. (Santaella & Nöth, 2001, p. 143)

Após uma análise minuciosa do roteiro supracitado, foi possível constatar no documento, a ausência de menções ao corpo e as possíveis maneiras de consideração e trato deste durante as ações educacionais remotas sugeridas para o período pandêmico. Identificamos uma acentuada carência no trato dado ao corpo, tendo em vista que, o seu caráter utilitário limita-se a uma herança histórica e cultural. Nesse sentido, adquire um caráter instrumental e/ou baseia-se em concepções que fragmentam o conhecimento em compartimentos estanques e reduzindo o corpo a seu aspecto biológico.

No entanto, é importante deixar claro que não temos apenas um corpo, e sim somos um corpo, isso porque a nossa existência se liga a um *continuum* de expressões e manifestações corpóreas, conforme preconiza Merleau-Ponty (2011, p. 229) “[...] o corpo exprime a existência total, não que ele seja seu acompanhamento exterior, mas porque a existência se realiza nele”.

Analisando o segundo guia publicado, este de caráter nacional, que é a Resolução CNE/CP n.º 2 de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a), a qual estabelece diretrizes voltadas aos espaços formais de educação no território brasileiro quanto a organização curricular, de tempo e espaço, visando assegurar as competências e objetivos de aprendizagem contidos na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) ou na proposta curricular adotada por cada sistema de ensino.

Sobre essa resolução CNE/CP n.º 2 de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a, p. 1) em questão, o artigo 14º, versa sobre as Atividades Pedagógicas Não Presenciais, as quais compreende como “[...] o conjunto de atividades realizadas com mediação tecnológica ou por outros meios, a fim de garantir atendimento escolar essencial durante o período de restrições de presença física de estudantes na unidade educacional”.

Destacamos que os eixos curriculares propostos para cada ano letivo não são alterados em comparação ao ensino presencial, mas apenas remanejados para o ensino não-presencial, estabelecendo que com o retorno das aulas presenciais serão realizadas ações de recuperação dos objetivos de aprendizagem não alcançados. Ressalta-se que para os anos finais, deve se atentar para a conclusão do aprendizado mesmo nesses moldes e para a possibilidade de ensino suplementar, sendo de suma importância estabelecer uma forma de registro detalhado das atividades desenvolvidas pelos alunos e profissionais da educação envolvidos, para supervisão, acompanhamento e conversão de carga horária prevista pela Lei de Diretrizes e Bases Nacionais (LDB) (Brasil, 1996).

As atividades pedagógicas não presenciais podem ocorrer por meio das tecnologias educacionais, em conformidade com a idade mínima para seu uso, via televisão, rádio e também por material impresso. Para a Educação Infantil, as escolas devem organizar material com orientações para o cuidador e/ou responsável pela criança, para desenvolvê-las em casa conforme artigo 2º da Resolução CNE/CP n.º 2 de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a) que versa pela análise de dois referenciais, com momentos de leitura e brincadeiras a priorizar atividades de estímulo cognitivo e socioemocional.

O documento também pauta o retorno gradual das aulas presenciais, com a reorganização de ambientes de aprendizagem em conformidade com os protocolos sanitários de saúde pública, sendo esses integrados às TDICs disponíveis nos espaços escolares, viabilizando o uso de mídias sociais de alto alcance. Ainda, o desenvolvimento de estratégias de acolhimento e integração de toda a comunidade escolar frente ao impacto da pandemia como intervalos (recesso/férias) para recuperação física e mental.

A exemplo do guia internacional selecionado e analisado nesse estudo, a Resolução CNE/CP n.º 2 de 10 de dezembro de 2020 (Brasil, 2020a) também não faz menções ao corpo, desconsiderando-o no processo educacional remoto. Para tanto, partimos da hipótese de que ele – o corpo – ainda é pouco explorado nos documentos normativos, ou como, este estudo revela, uma carência significativa dada a sua relevância. Encontramos em Merleau-Ponty (2011), Nóbrega (2019) e Moreira (2019) a convergência de ideias ao apontarem o corpo como um veículo de apreensão do mundo e não há outra forma senão essa via. Logo nos definimos não pelo pensamento, cognição, mas como seres humanos dotados de sentidos, rumo à transcendência do ser-mais, pois estamos sempre em desenvolvimento, em busca de algo. Assim, a nossa ação no mundo é expressa e manifesta por meio do corpo.

O sentido, portanto, ontológico e existencial da educação, independentemente do contexto a qual se insere, reside na formação e desenvolvimento humano, considerando como diz Morin (2013, p. 199) “[...] a experiência humana na sua totalidade”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Enumeramos no início deste artigo os seguintes questionamentos: É possível vivenciar valores humanos na educação diante de corpos separados pela necessidade de isolamento? A corporeidade se manifesta em tempos de relações virtuais? Por fim, se não temos o contato presencial será possível percebermos a nossa manifestação da corporeidade e a do outro?

No decorrer da análise dos documentos, confrontados com estudos científicos que tratam da questão do corpo no desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de conhecimentos, percebemos que ao falar da e para a atualidade é necessário estabelecer um diálogo com o tempo presente, implicando em falar também da pandemia do coronavírus que é um marco histórico em que estamos vivendo sob drásticas consequências em todos os níveis sociais e em todas as etapas da vida e áreas do fazer humano.

A resignificação do modo de ser e estar no mundo diante desse cenário, trouxe consequências impactantes de longo prazo para a educação, evidenciando tendências hegemônicas ao desvelar as desigualdades sociais. Por outro lado, a transformação digital e a carência de investimentos na educação, sejam para

o desenvolvimento tecnológico ou aprimoramento para educadores, não acompanharam as necessidades reveladas para o enfrentamento deste momento pandêmico.

Sob a ótica de uma perspectiva mais lógica e contemporânea, é positivo que tal processo têm incitado grandes mudanças, questionamentos e reflexões relevantes quanto a promoção de igualdade de condições, de acesso e de permanência dos alunos na construção de seu percurso escolar que implica significativamente na necessidade de uma transformação de paradigmas, bem como da revisão de conceitos e padrões de ensino-aprendizagem a fim de se constituir novos valores e ações que efetivem a cidadania, o acesso universal ao conhecimento e a garantia dos direitos humanos. Então, a missão e a necessidade de se conceber um modelo de atenção educacional tecnológica em toda sua abrangência que contemple transformações tanto na estrutura física quanto nas bases e estruturas educacionais, pautadas em um desenvolvimento contínuo do educar e aprender que perpassa pelo corpo do educador e pelo corpo do aprendiz.

Exatamente essa corporeidade que não se fez contemplada nos dois documentos analisados por essa pesquisa e por ainda considerarem um corpo fragmentado em partes: a parte emocional, a parte laboral, a parte de saúde física, e outras tantas que ao não compreenderem o corpo em sua totalidade reforçam práticas cartesianas, contextualizadas e incitadas à superação pelo referencial teórico deste estudo, que demonstra sua relevância e denota uma lacuna nos guias. Não percebemos, no entanto, uma preocupação com o trabalho do corpo uno e integral nos documentos, o que não impossibilita tal abordagem no contexto prático das salas de aula.

Ações de interações corporais não foram possíveis nesse contexto pandêmico, porque frente a uma pandemia, que tem como base o saneamento e o confinamento, impossibilitou o encontro dos corpos presencialmente. Isso é problemático, pois corporalmente tocamos, ouvimos e vemos todo o seu potencial e assim também toda sua possível fragilidade. Contrapondo essa ideia, notamos que o impacto no corpo dos encontros virtuais, venha a ser uma corporeidade debilitada em suas necessidades e desejos expressos e não atendidos no processo de ensino e aprendizagem no contexto educacional.

REFERÊNCIAS

- Brasil. (1996). *Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996* (Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional). Presidência da República. Casa Civil. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm
- Brasil. (2017). *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). Atos do Poder Executivo. http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/d9057.htm
- Brasil. (2018). *Base Nacional Comum Curricular*. Ministério da Educação. http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf
- Brasil. (2020a). *Resolução CNE/CP nº 2* (Institui Diretrizes Nacionais orientadoras para a implementação dos dispositivos da Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-2-de-10-de-dezembro-de-2020-293526006>
- Brasil. (2020b). *Relatório Brasil no Pisa 2018*. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/relatorio_brasil_no_pisa_2018.pdf
- Castells, M. (2020, maio 07). Digital. *Blog do Fusco*. <https://elvisfusco.com.br/2020/05/07/digital-por-manuel-castells>
- Feenberg, A. (2017). *Technosystem: The Social Life of Reason*. Harvard University Press.
- Hodges, C., Moore, S., Lockee, B., Trust, T., & Bond, A. (2020). The Difference Between Emergency Remote Teaching and Online Learning. *Revista Educause*, 27(1), 1. <https://er.educause.edu/articles/2020/3/the-difference-between-emergency-remote-teaching-and-online-learning>
- Merleau-Ponty, M. (2011). *Fenomenologia da Percepção* (4ª ed.). Editora WMF Martins Fontes.

- Moreira, W. W. (2019). Merleau-Ponty na sala de aula e na beira do campo: contribuições para a área da educação física/esportes. Em T. P. Nóbrega, & I. O. Caminha (Orgs.). *Merleau-Ponty e a Educação Física* (pp. 21-37). Liber Ars.
- Moreira, W. W., & Botelho, R. G. (2021). Corpo/corporeidade e ciência/tecnologia: encontros e/ou desencontros? *Argumentos Revista de Filosofia/UFC*, 13 (25), 332-343. <https://doi.org/10.36517/Argumentos.25.22>
- Morin, E. (2013). *A via para o futuro da humanidade*. Bertrand Brasil.
- Nóbrega, T. P. (2005). *Corporeidade e Educação Física: do corpo-objeto ao corpo-sujeito*. Editora da UFRN.
- Nóbrega, T. P. (2019). A atitude fenomenológica: o corpo-sujeito. Em T. P. Nóbrega, & I. O. Caminha (Orgs.). *Merleau-Ponty e a Educação Física* (pp. 69-91). Liber Ars.
- Organização Mundial da Saúde (OMS). (2020). *Folha informativa – COVID-19 (doença causada pelo novo coronavírus)*. <https://www.paho.org/pt/topicos/coronavirus/doenca-causada-pelo-novo-coronavirus-covid-19>
- Paiva, V. L. M. O. (2020). Ensino remoto ou ensino a distância: efeitos da pandemia. *Estudos Universitários: Revista de Cultura*, 37(1-2), 58-70. <https://periodicos.ufpe.br/revistas/estudosuniversitarios/article/download/249044/37316>
- Pross, H. (1971). *Medienforschung*. Carl Habel.
- Reimers, F., & Schleicher, A. (2020). *A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020*. Organisation for Economic Co-operation and Development. <https://www.aforges.org/wp-content/uploads/2020/04/framework.pdf>
- Romano, V. (2001). Ecología de la comunicación. *Laberinto*, 1(5). http://laberinto.uma.es/index.php?option=com_content&view=article&id=97:ecologia-de-la-comunicacion
- Santaella, L., & Nöth, W. (2001). *Imagem: cognição, semiótica, mídia*. Iluminuras.
- Santaella, L., & Nöth, W. (2003). Da cultura das mídias à cibercultura: o advento do pós-humano. *Revista Famecos*, 1(22), 23-32. <https://doi.org/10.15448/1980-3729.2003.22.3229>
- Silva, K. F., & Prata-Linhares, M. M. (2020). Tecnologias digitais de informação e comunicação e educação a distância na formação docente: qual inovação? *Revista Educação e Políticas em Debate*, 9(1), 137-150. <https://doi.org/10.14393/REPOD-v9n1a2020-54808>

INFORMACIÓN ADICIONAL

*: Contribuição na elaboração do texto: autora 1, escrita das seções Introdução, Tecnologias na educação e pandemia: qual o lugar do corpo? e Os guias de ensino remoto: existe menção ao corpo?; autora 2, escrita das seções Corpo e educação: contexto histórico e Considerações finais; autor 3, revisão e consolidação do manuscrito.

ENLACE ALTERNATIVO

<https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/40369> (pdf)