

# NARRATIVAS DE EXPERIÊNCIAS DE SABERES E USO DE TECNOLOGIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

- **ELISABETE DOS SANTOS FREIRE**  
<https://orcid.org/0000-0002-7500-8352>  
Universidade São Judas Tadeu
  
- **WILLIAN LAZARETTI DA CONCEIÇÃO**  
<https://orcid.org/0000-0001-8143-6524>  
Universidade Federal do Pará
  
- **ALLYSON CARVALHO DE ARAÚJO**  
<https://orcid.org/0000-0003-0114-8122>  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte
  
- **CYBELE CÂMARA DA SILVA**  
<https://orcid.org/0000-0002-7655-4232>  
Rede Municipal de Educação de Natal
  
- **RAFAEL DE GOIS TINÔCO**  
<https://orcid.org/0000-0001-8538-0564>  
Faculdade Maurício de Nassau
  
- **ANTÔNIO JANSEN FERNANDES DA SILVA**  
<https://orcid.org/0000-0001-5342-2715>  
Secretária de Educação do Município de Fortaleza
  
- **LUCIANA VENÂNCIO**  
<https://orcid.org/0000-0003-2903-7627>  
Universidade Federal do Ceará
  
- **LUIZ SANCHES NETO**  
<https://orcid.org/0000-0001-9143-8048>  
Universidade Federal do Ceará

## RESUMO

Este artigo aborda os desafios da pandemia no Brasil, problematizando as estratégias e os dilemas de professores-pesquisadores de Educação Física no combate à covid-19 (SARS-CoV-2). O objetivo deste artigo é analisar as experiências pedagógicas de professores-pesquisadores de escolas públicas em dois estados brasileiros: Pará e São Paulo, a fim de discutir as implicações para a Educação Física escolar como combate à pandemia via isolamento social. Trata-se de um estudo exploratório e descritivo que utiliza narrativas. Não será possível agir socialmente sem tomar partido, sem fazer escolhas; e essas escolhas estão ancoradas em um sistema de valores socialmente construído. A ação humana deve ser consciente. É necessário o reconhecimento da importância da tomada de consciência por parte dos(as) professores(as). Educar é um ato político e não pode ser neutro justamente por se apresentar como a ação do ser humano sobre o mundo. Portanto, refletir sobre os valores que nos guiam é fundamental. Na realidade atual, diante de um problema de saúde que interfere no modo de vida coletivo e na adoção de um determinado sistema de valores, a educação deve ter papel fundamental na criação de oportunidades de reflexão sobre valores e suas reformulações.

**Palavras-chave:** Narrativas. Relação com o saber. Formação de professores(as). Colaboração. Tecnologia educacional.

## ABSTRACT

### NARRATIVES FROM KNOWLEDGE EXPERIENCES AND USE OF TECHNOLOGIES IN SCHOOL PHYSICAL EDUCATION

This article addresses the challenges of the pandemic in Brazil, discussing how strategies and the dilemmas of physical education teacher-researchers in combating covid-19 (SARS-CoV-2). The aim of this article is to analyze how pedagogical experiences of teacher-researchers from public schools in two states: Pará and São Paulo, in order to discuss the implications for school physical education as combating the pandemic via social isolation. This is an exploratory and descriptive study, which uses narratives. It will not be possible to act socially without taking sides, without making choices; and these options are anchored in a socially constructed value system. Human action must be conscious. It is necessary to or recognize the importance of awareness by teachers. Educating is a political act and cannot be neutral just because it presents a human action on the world. Therefore, reflecting on the values that guide us is fundamental. In the current reality, in the face of a health problem that interferes with the collective way of life and

the application of a determined value system, education must have a fundamental role in creating opportunities for reflection on values and their reforms.

**Keywords:** Narratives. Relationship with knowledge. Teacher training. Collaboration. Educational technology.

## RESUME **RÉCITS NARRATIFS DES SAVOIRS ET L'UTILISATION DES TECHNOLOGIES DANS L'ÉDUCATION PHYSIQUE À L'ÉCOLE**

Cet article a abordé les défis de la pandémie au Brésil, en discutant de la manière dont les stratégies et les dilemmes des enseignants-chercheurs en éducation physique dans la lutte contre le covid-19 (SRAS-CoV-2). L'objectif de cet article est d'analyser les expériences pédagogiques d'enseignants-chercheurs des écoles publiques des États brésiliens: le Pará et São Paulo, afin de discuter des implications pour l'éducation physique scolaire dans la lutte contre la pandémie via l'isolement social. Il s'agit d'une étude exploratoire et descriptive, qui utilise des récits. Il ne sera pas possible d'agir socialement sans prendre parti, sans faire de choix; et ces options sont ancrées dans un système de valeurs socialement construit. L'action humaine doit être consciente. Il faut reconnaître l'importance de la sensibilisation des enseignants. Éduquer est un acte politique et ne peut être neutre en présentant simplement une action comme un être humain sur le monde. Par conséquent, réfléchissez les valeurs sobres de notre ligne directrice fondamentale. Dans la réalité actuelle, face à un problème de santé qui interfère avec le mode de vie collectif et l'application d'un système de valeurs déterminé, l'éducation doit jouer un rôle fondamental dans la création d'opportunités de réflexion sur les valeurs et leurs réformes.

**Mots clés:** Récits. Rapport au savoir. Formation des enseignants. Collaboration. Technologie éducative.

### Introdução

Muitos são e serão os impactos da covid-19 no Brasil e no mundo. Para além da saúde e da economia, a pandemia enfrentada na atualidade influenciará nosso sistema de valores e, consequentemente, nossas escolhas e nosso modo de vida. Os impactos das condições sociais e econômicas na construção do sistema

de valores de uma dada sociedade vêm sendo investigados por Inglehart (1971; 1981; 2008). Para o autor, a organização social é determinante na construção da hierarquia de valores. Em estudos realizados em diferentes países da Europa, Inglehart (2008) verificou que há uma diferença entre os valores adotados pelas no-

vas gerações, que se preocupam mais com a autonomia e a liberdade de expressão, valores pós-materialistas, enquanto as gerações anteriores tinham entre seus principais valores a segurança física e econômica, valores materialistas.

Inglehart (2008) defende que a mudança econômica e política desses países é determinante para a diferença entre essas gerações. Argumenta que o sistema de valores se forma de maneira mais estável na passagem entre adolescência e idade adulta, sendo que a conjuntura do país, nesta fase da vida, terá grande efeito na adoção de valores materialistas ou pós-materialistas. Concordamos com os autores Pereira, Camino e Costa (2005), quando afirmam que a fonte dos valores adotados pelos indivíduos está na identidade ideológica vigente.

A escola é uma das instituições sociais responsável por socializar os valores de uma sociedade, propiciando a interação entre diferentes agentes (MENIN, 2000; THORNBERG, 2008). Para pensar o processo educacional e seu impacto na constituição do sistema de valores sociais, entendemos ser fundamental buscar apoio na concepção pedagógica defendida por Paulo Freire (1996). A relação entre educação e valores é explícita em Freire (1996), aparecendo, por exemplo, quando ele argumenta que educar é um ato político, que tem por intenção estimular no aprendiz a compreensão da realidade em que se insere, permitindo a leitura do mundo. É essa leitura fundamental para que o(a) estudante possa perceber-se como alguém que também “escreve o mundo”, toma partido, faz escolhas; e são essas escolhas ancoradas num sistema de valores socialmente construído.

Para Paulo Freire (1996), essa ação humana deve ser consciente, sendo papel do processo educacional e da escola estimular essa conscientização. Portanto, refletir sobre os valores

que nos orientam é fundamental. Na realidade atual, diante de um problema de saúde que interfere no modo de viver e na adoção de um determinado sistema de valores, a escola tem um papel fundamental na criação de oportunidades para a reflexão crítica sobre os valores e as implicações diante das realidades vividas.

Entretanto, os reflexos iniciais da pandemia nas escolas brasileiras têm, muitas vezes, impossibilitado que o processo educacional seja ressignificado e aconteça a partir de uma nova lógica que precisa ser (re)pensada política e pedagogicamente. Considerada a única medida eficiente para evitar a propagação da covid-19 (EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL, 2020), o distanciamento social foi adotado por muitos municípios e a suspensão de aulas presenciais está em vigor em todo o país. Essa realidade tem exigido a reestruturação das redes de ensino. Em muitas dessas redes, diferentes tecnologias digitais vêm sendo adotadas para situar os processos educacionais nesse novo contexto. Porém o contexto atual tem evidenciado que a desigualdade social e o número de estudantes sem acesso a qualquer ferramenta podem ser grandes. Assim, uma das principais consequências da pandemia tem sido a inviabilização do diálogo entre professores(as) e estudantes.

De acordo com a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO, 2020), no início de maio de 2020, 186 países ou regiões fecharam escolas, total ou parcialmente, para conter a disseminação da covid-19, atingindo cerca de 70% de estudantes. Esse fechamento afetou o calendário escolar, sendo incerto o seu impacto sobre o aprendizado dos(as) alunos(as), sobretudo daqueles(as) que vivem em países onde a justiça social do direito à educação formal ainda não está concretizada, como é o caso brasileiro. O entendimento difuso do princípio coletivo de

preservação de todas as vidas humanas e as diferenças no rigor da quarentena, na sua duração e nas estratégias adotadas pelas famílias e escolas são apenas alguns dos fatores que influenciarão as trajetórias e vidas dos(as) estudantes.

A reorganização das redes e a utilização mais frequente de recursos tecnológicos têm exigido dos(as) docentes das diferentes áreas do currículo, inclusive da Educação Física, a reflexão crítica e reconstrução de sua ação pedagógica para a utilização desses recursos, algo desafiador para muitos(as) deles(as). Pesquisas realizadas demonstraram que a utilização de tecnologias digitais é algo incomum entre os(as) professores(as) de Educação Física e não são inseridas de modo sistemático (BIANCHI *et al.*, 2008). Torres e demais autores (2016) verificaram que até mesmo o computador raramente é um recurso utilizado na Educação Física.

A partir do exposto, entendemos que é preciso (re)encontrar caminhos para que os(as) professores(as) possam ressignificar e (re)construir novos modos e saberes, sobre o próprio trabalho e diante de contextos semelhantes ao que vivemos atualmente, com possibilidades de repensar os processos de formação continuada e permanente. Porém, para isso é fundamental o diálogo com esses(as) professores(as) para que se possa compreender quais desafios têm sido enfrentados para exercer a docência no cenário atual. Portanto, o objetivo deste estudo é analisar as narrativas (auto)biográficas de professores(as) das redes de ensino de São Paulo e do Pará para problematizar as implicações para a Educação Física escolar frente à pandemia e ao distanciamento social. Ao analisarmos as narrativas das experiências pedagógicas, buscamos conhecer os olhares e as percepções desses(as) professores(as) sobre essas experiências.

## Método

Trata-se de um estudo exploratório, situado, de natureza descritiva, que faz uso de narrativas (auto)biográficas de um professor e uma professora, respectivamente, com vínculos às redes públicas de ensino do Pará e de São Paulo. A opção metodológica se deu em função da possibilidade de compreender como as dinâmicas da ação docente foram impactadas em decorrência da pandemia, como as secretarias de educação agiram, respeitando as especificidades de cada região e como o(a) professor(a) corresponderam às solicitações dessas secretarias de educação.

Assim, partimos da premissa de que os modos de narrar experiências vividas em contextos situados educacionais possibilitam compreender as escolhas e posições que são adotadas em um determinado tempo, considerando as experiências vivenciadas, o contexto político e que, neste artigo, buscamos aproximar com a formação continuada, considerando que as narrativas estimulam a reflexão sobre a própria ação, sobretudo quando são analisadas de modo coletivo por professores(as) que se encontram em diferentes estágios da carreira docente e que realizam pesquisas na Educação Física escolar à luz de diferentes referenciais teóricos.

As nossas escolhas metodológicas tiveram orientação qualitativa e exploratória com narrativas (auto)biográficas situadas de aprendizagem no âmbito do processo formativo. Consideramos as narrativas (auto)formativas, pois essa foi a característica principal atribuída à elaboração das narrativas compartilhadas pelos(as) participantes. Orientamos a análise segundo pressupostos apreendidos em Venâncio e Sanches Neto (2019), que, por sua vez, foram ressaltados por Souza (2004; 2007), a partir de Josso (2004), Nóvoa (2007) e Pineau (2000), sobre a metodologia

(auto)biográfica: os princípios da flexibilidade e da autonomização/emancipação dos sujeitos. Ambos os princípios pressupõem a atividade de pesquisa inerente à (auto)formação docente. Por um lado, mantivemos a preocupação com o processo formativo dos(as) participantes, no sentido de que a sua formação implica a reflexão sobre os próprios percursos de vida. Por outro lado, propusemos a narrativa (auto)biográfica como opção investigativa sobre o processo de formação para, no nosso caso, buscarmos entender as escolhas e disposições dos(as) participantes. Cada narrativa consistiu em uma tentativa de reconstrução do vivido, como uma forma de reaprender sobre si mesmo(a) (RICŒUR, 1999). O escopo das narrativas tinha certas premissas para fomentar a reflexão (auto)crítica dos(as) participantes.

Então, o fomento à pesquisa a partir das narrativas implica ênfase sobre a epistemologia da prática profissional, sendo que se trata da viabilidade da pesquisa realizada pelo(a) próprio(a) professor(a), ao longo de seu processo de formação permanente. Já o princípio da reflexão coaduna-se ao sentido do processo reflexivo realizado pelo(a) professor(a) como pesquisador(a), ao passo que o princípio da autonomia condiz com o sentido de emancipação e o rompimento do individualismo das práticas. A temporalidade do processo reflexivo sobre as experiências a partir das práticas educativas evidencia o lugar do próprio sujeito ao formar-se, porque há valorização da (auto)formação no fluxo da experiência com o processo permanente de educação, segundo Souza (2004), ao tratar dos três movimentos da formação explicitados e sistematizados por Pineau (2000) – autoformação, heteroformação e ecoformação – porque é a (auto)formação que potencializa a convergência entre a ação dos(as) outros(as) (heteroformação) e do ambiente (ecoformação).

O desenho de análise é inspirado na estrutura metodológica de casos pedagógicos (ARMOUR, 2014) que consta de: (1) narrativas, em primeira pessoa, de professor(a) que relata o uso de tecnologia digital em suas aulas, com destaque para oportunidades e desafios da experiência; (2) análise das narrativas (auto)biográficas por diferentes pesquisadores(as) imersos(as) em diferentes contextos e com abordagens teóricas distintas; e (3) síntese das análises por um(a) pesquisador(a) do campo pedagógico da Educação Física, distinto dos primeiros, que faz um balanço das experiências e das análises.

Neste artigo, trabalhamos com relatos de dois professores(as) efetivos(as) da Educação Básica das redes municipais e estaduais de Belém e de São Paulo, além da percepção de outros(as) professores(as) que nas suas especificidades de temas – *habitus* e valores, relações com o saber, práticas formativas colaborativas entre professores(as), tecnologia digital e justiça social – buscam pensar e analisar os entrelaçamentos e as implicações pedagógicas que emergem das narrativas. O compartilhamento das narrativas, as diferentes perspectivas de análises e sínteses, além das retomadas para reflexão potencializam a formação de redes de colaboração (BORGES; SANCHES NETO, 2014; VENÂNCIO *et al.*, 2017) para a área com reverberações qualitativas no sentido da não hierarquização de saberes entre professores(as) e pesquisadores(as).

## Caracterização do professor e da professora

O professor e a professora foram escolhidos como narradores(as) dos seus próprios casos por suas participações em projetos de pesquisas em andamento no Pará e em São Paulo. Os critérios de escolha nos permitem apontar que estudar narrativas de casos específicos

em contextos situados de incertezas podem ser fundamentais para chamar a atenção de aspectos singulares que podem ser silenciados quando buscamos generalizações. A primeira narrativa foi escrita originalmente por um professor experiente, que trabalha há 8 anos na rede pública municipal e estadual de Educação Básica do Pará. Realizou sua especialização em Educação Especial com ênfase em Inclusão. Tem trabalhado como professor em uma unidade especializada estadual, em três escolas municipais e, na Secretaria Municipal de Educação (Semec), tem auxiliado na gravação de vídeo aulas. A segunda narrativa foi escrita originalmente por uma professora que trabalha há 9 anos na rede pública de ensino de um município no interior do estado de São Paulo. Tem trabalhado como professora em uma escola municipal e na Semec, atuando na formação continuada de professores(as) da rede.

A seguir, apresentaremos as particularidades das narrativas a partir dos contextos de trabalho vividos com a pandemia e os processos de escuta realizados. A publicação das narrativas foi autorizada e atende a princípios éticos.

### O professor, suas ações educativas e questões em Belém do Pará em tempos de pandemia

Fomos notificados da suspensão das aulas, convocados a participar da entrega de cestas básicas em algumas das escolas, em outras montamos questionários para os(as) alunos(as) resolverem durante o isolamento que foram entregues na distribuição das cestas. Em maio, fui convocado junto com alguns colegas para o projeto das videoaulas da Semec, onde fomos divididos por ciclos, ficando livres para elencar temas a serem trabalhados nas aulas. Ressalto aqui, apesar de reconhecer o

esforço dos colegas da Semec na produção de conteúdo, que houve falta de treinamento específico para o desempenho das atividades em vídeo e a precária divulgação das aulas.

Na Semec, as gravações foram feitas com o auxílio de um estúdio contratado para a produção do material que foi complementado com vídeos de produção caseira para veiculação em TV aberta e posteriormente no YouTube. Utilizamos celulares, computadores, redes sociais para divulgação das aulas e, apesar dos elogios às aulas, confesso que recebi muitos relatos de alunos impossibilitados de assistir ao conteúdo por falta de sinal do canal 47 (privado) em suas casas e por limitações financeiras em ter uma internet de qualidade para assistir via YouTube. Na prefeitura, as videoaulas que iriam até as primeiras semanas de julho foram encerradas precocemente para adiantar férias, ou seja, o projeto sequer conseguiu garantir a quantidade mínima de aulas do componente curricular.

Notadamente sentimos falta do contato com alunos(as), colegas, os momentos de tristeza pela morte de inúmeros colegas e familiares durante a pandemia e principalmente o estresse gerado pelas diversas polêmicas de voltar as aulas sem segurança garantida, que se agravou com a publicação da Nota Técnica nº 01/2020 publicada pelo Conselho Estadual de Educação (PARÁ, 2020), a qual estabeleceu o calendário de retorno às aulas presenciais para a primeira quinzena do mês de julho para a rede pública e a segunda quinzena para a rede privada.

Sentimos que nossa opinião não tem relevância e ficamos à mercê da evolução dos dados de infecções, sendo que não temos garantias reais que prefeitura ou governo estadual vão assegurar condições mínimas de higiene, sanitárias ou sequer planos bem-estruturados e claros de retomada das aulas presenciais. Trabalho em duas escolas, por exemplo, que des-

de a minha chegada enfrentamos diariamente o problema de falta de água, há salas onde os aparelhos de ar-condicionado não funcionam e somos obrigados a trabalhar no calor ou até revezar as salas com outros colegas.

O que percebemos é a exclusão de alunos(as) que não têm acesso à internet de qualidade e principalmente a sensação de “fazer por fazer” já que não há treinamento, formações ou direcionamento padronizados para conduzir esses processos. E, ao lermos a nota do Conselho, suscitam-nos alguns questionamentos: por que as escolas públicas têm de voltar antes das escolas particulares? Para ver se nossos alunos e colegas são acometidos pela covid-19? Para garantir que quem paga terá mais segurança?

## A professora e as perspectivas da pandemia na realidade de um município em São Paulo

Para contar um pouco sobre a minha experiência escolar no contexto da pandemia e o trabalho remoto, preciso voltar um pouquinho no tempo, pois o novo coronavírus chegou em meu município bem antes da suspensão das atividades. O município em que leciono fica próximo ao aeroporto de Viracopos,<sup>1</sup> que concentra grande fluxo de voos internacionais, além de ser um município com muitos condomínios de alto padrão e com uma população de aproximadamente 72.550 mil habitantes, portanto, uma cidade pequena.

O primeiro registro do novo coronavírus no Brasil foi noticiado no dia 26 de fevereiro, e

se referia há um caso vindo da Itália que teria passado o final de semana em um dos condomínios de luxo da cidade. A partir dessa notificação, o município e, particularmente, a escola onde atuo iniciaram alguns protocolos a respeito da pandemia; bem antes de uma medida do Estado e sem saber ainda que o vírus se tornaria um motivo para fechar as unidades de ensino. Ali minhas aulas já tiveram que se alterar de alguma forma, pois já tínhamos incorporado protocolos de higiene antes e depois das aulas, com lavagem das mãos e uso de álcool em gel que foi comprado pela gestão da minha unidade.

Nesse tempo, começamos a ver todos os dias pela televisão os mortos e toda a situação de distanciamento vivida em outros países, enquanto infelizmente assistíamos um total despreparo em relação às medidas de contenção em nosso país. Mas, durante esse período, muitos relatos e perguntas das crianças no cotidiano da escola foram de certa forma alarmando o que ainda estava por vir.

No dia 13 de março, uma sexta-feira, fui para escola ministrar as aulas do período da manhã, e comecei a me sentir febril, com bastante ardência nos olhos e dor de garganta. Permaneci na escola no período da tarde e ao final do dia, quando voltei para casa, estava com uma febre alta que permaneceu durante o fim de semana e persistiu na segunda-feira com um estado de bastante debilitação.

No dia 19 de março, a prefeitura comunicou aos pais que haveria propostas pedagógicas durante esse distanciamento, que ainda pensávamos que duraria um curto espaço de tempo. Então se iniciou a discussão sobre os dias letivos, a necessidade de cumprir os 200 dias ou as 800 horas.

No dia 24 de março, surgiu então o acervo de atividades criado pelo centro de mídias da secretaria, sem ao menos ouvir os professores quanto a como se daria a estruturação de

<sup>1</sup> É um aeroporto internacional no município de Campinas, em São Paulo. É um importante centro de tráfego aéreo no Brasil e, por superfície, o maior centro de carga aérea na América do Sul. Localizado a 17 km do centro de Campinas e a 95 km do centro de São Paulo, Viracopos é o segundo principal terminal aéreo de cargas do país. É o principal aeroporto internacional do interior paulista e também atende à Região Metropolitana de São Paulo.

processos de respeito com as crianças e suas famílias diante da nova conjuntura. A criação então se deu, primeiramente num processo interno, entre a equipe técnica da secretaria com as equipes gestoras das unidades de ensino, e a realização de um convite de quem tivesse o interesse de enviar sugestões de atividades.

Mas paralelo ao processo de rede, minha unidade organizou e estruturou o contato com as famílias criando grupos de *WhatsApp* e, a princípio, preocupada com as famílias que já sabíamos que poderiam estar passando por dificuldades financeiras. Porém, esse contato via aplicativo de mensagens foi organizado e gerido pela gestão da escola, e não foi dado acesso aos(as) professores(as). Nós apenas poderíamos criar ou enviar materiais que pudessem ser repassados nesses grupos, sem ter o contato direto com as crianças e suas famílias.

Nesse processo, resolvi construir algumas propostas que pudessem ser vividas pelas crianças em suas casas e de certa forma pudesse dar continuidade nos projetos que estávamos construindo antes do mundo parar, pelo menos nosso mundo. Então, construí três propostas, para os anos que atuo, com a temática de jogos e brincadeiras que estávamos estudando antes. Todas as propostas tiveram a mesma organização: primeiro, contextualizar a temática e o nosso estudo anterior; depois, propor algum tipo de construção para as crianças; nesse momento, era necessário construir ou elaborar com os elementos do cotidiano delas, e uma possibilidade era a interação em um ambiente virtual que as crianças pudessem utilizar como mais uma opção de jogos e brincadeiras no espaço da casa, ou até mesmo no seu celular, tentando desvincular a grande maioria de jogos de tiro que eles sempre me relatavam que passavam horas, e assim chegando à proposição de um produto final que servisse de subsídio para novas interações entre crianças e seus familiares.

Nesse primeiro momento, enviei as propostas pelo *WhatsApp* da coordenação da escola que repassaria para os grupos das famílias de cada ano, porém não obtive nenhum retorno sobre o que as crianças acharam ou se interagiram com as propostas, o que pode ter sido uma falta de retorno das famílias ou uma não devolutiva da escola.

Após esse primeiro momento de repertório oferecido para as crianças através do aplicativo de mensagens, como uma proposta de trabalho, foi solicitado pela secretaria da educação, através de normativa, que criássemos atividades para compor as rotinas de cada ano, em que os(as) professores(as) de todas as escolas enviavam para secretaria uma rotina dividida nos dias da semana e em seus respectivos conteúdos. Assim, aos(as) professores(as) de Educação Física foi orientado a inserirem suas propostas de atividades em um “espaço” dessa rotina que chamaram de “recreação”. Eu prontamente me opus e iniciei um outro processo, contrário a esse, de construção em parceria com as(os) professoras(es) polivalentes da minha unidade, em um movimento não fragmentado. Logo surgiu uma nova normativa, os(as) professores(as) “especialistas”, não trabalhariam mais nas rotinas das escolas. Tinham que se mobilizar com seus colegas das outras escolas, por ano e apenas enviar “atividades” para os anos correspondentes. Nesse momento, fiquei com o quarto ano e planejei propostas para toda a rede com uma professora de Educação Física de outra unidade; porém, opondo-me novamente às orientações, continuei a trabalhar em parceria com as professoras da minha unidade.

Esse movimento durou duas semanas e então veio o aviso de férias. Permanecemos 20 dias de férias e retornamos com uma nova organização, o que antes tinha propostas por anos, agora era organizado por escola, ou seja,

cada unidade organizaria suas propostas diante de algumas determinações, entre elas que o(a) professor(a) especialista produziria atividades descontextualizadas da rotina proposta pelos(as) professores(as) polivalentes, que também seriam colocados em um local separado das rotinas da escola, generalizando as propostas por anos para toda a rede. Mais uma vez, opus-me à organização e parti para construção com as colegas da unidade. Construímos propostas e rotinas interdisciplinares que por algumas semanas partiram das temáticas da cultura corporal, como: a discussão sobre as ginásticas, alimentação e atividade física feitas no terceiro ano; os jogos e brincadeiras retratados em obras de arte no segundo ano e as brincadeiras africanas no quarto ano. Entretanto, ainda tenho que enviar a “atividade” para compor o acervo da Educação Física no site da prefeitura, pois fui a única professora especialista da rede que quis construir propostas articuladas com as rotinas da escola por ano.

Nesse sentido, minhas grandes dificuldades são: de momentos de contato direto com as crianças, da interação e constante diálogo com as colegas de trabalho para efetuar uma rotina que possa ser interessante para as crianças e ao mesmo tempo não seja fragmentada ou um amontoado de atividades. Acompanhado dessas dificuldades, ainda fica um grande sentimento de angústia, de estar em um movimento totalmente contrário ao que a rede determinou e que os meus pares da Educação Física vêm fazendo. Protocolei minha justificativa para a coordenação-geral do segmento, que me possibilitou elaborar as rotinas com a escola, como acredito ser mais respeitoso, desde que eu mantivesse paralelamente as “atividades” com o grupo dos professores(as) de Educação Física. Portanto, tenho me desdobrado para atender a essas demandas, mas mantenho-me angustiada com a falta de

comunicação com as crianças e infelizmente entendendo que com esse processo de distanciamento ainda se quer reproduzir uma lógica escolar que já não funcionava presencialmente e com certeza não terá nenhum sucesso com o distanciamento.

Acredito que no meu contexto os recursos públicos estão sendo utilizados de forma equivocada, pois o município tem condição de dar às crianças e às suas famílias formas de acesso à tecnologia, mas o investimento da secretária de educação permanece na impressão de rotinas, reproduzindo um padrão tradicional de ensino, falido, que já há tempos não corresponde às necessidades das crianças e que não garante aprendizagens, muito menos a interlocução do nosso cotidiano, que mesmo que muita gente não assuma, ele mudou, e temos que mudar também!

## Os processos de escutas das narrativas em contextos situados

A escolha das narrativas como dispositivo de processos formativos requer um exercício de rememoração, é também um componente essencial na (re)construção de subjetividades e permite que certos elementos de análise explicitem os objetos de estudo.

Venâncio e Sanches Neto (2019) salientam que confluência de singularidades, de modo coletivo, implica no compartilhamento das experiências por meio de argumentações situadas que podem assumir várias formas de registro, incluindo as narrativas (auto)biográficas. Nessa direção, a análise que realizamos das narrativas confere à professora e ao professor suas subjetividades enquanto seres na mesma condição humana. Ao mesmo tempo, evidenciam suas singularidades, que os diferenciam, enquanto humanos no questionamento enfrentamento das situações em contexto de pandemia.

As narrativas do(a) professor(a) apresentam um retrato dos desafios enfrentados por ele(a), evidenciando dificuldades comuns a todas as pessoas no mundo, que precisam se manter em distanciamento social, modificaram sua rotina diária e enfrentam o medo e a incerteza diante do SARS-CoV-2. Não bastasse todo o estresse causado pela pandemia, ambos se veem diante da necessidade de ressignificar o processo pedagógico, embora houvesse imposição das instituições educacionais na tentativa de não interromper totalmente o processo de escolarização dos estudantes.

A falta de escuta para a participação, envolvimento e autonomia docente nesses processos narrados são semelhantes. Fica evidenciado nas narrativas que os(as) gestores(as) não estimulam o diálogo e estabelecem quais devem ser as ações docentes.

Cada rede tem proposto a utilização de diferentes recursos. Plataformas digitais e canais de TV têm sido criados para possibilitar a comunicação entre professores(as) e estudantes, para o envio de materiais pedagógicos diversos, como apostilas e vídeo aulas. Mas as estratégias propostas esbarram na imensa desigualdade que tanto docentes quanto discentes enfrentam para acesso e domínio das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs).

É fundamental destacar que os(as) estudantes identificam como as desigualdades sociais são perversas e como impactam o país e que foram escancaradas com a pandemia. Na narrativa da professora, ela destaca o quanto lhe preocupa a impossibilidade de estar perto de seus alunos e acompanhar como eles têm recebido e utilizado o material que ela produziu. E como foi alijada do contato virtual dos(as) alunos(as). A narrativa da professora desvela que o processo educacional prescinde de relações, de interlocuções na presença, viva e concreta das pessoas, mesmo sabendo que

os recursos tecnológicos fazem parte da dinâmica da vida e das relações humanas (MANTOVANI *et al.*, 2020).

Toda essa realidade torna quase impossível a implementação de uma educação dialógica, proposta por Paulo Freire. O diálogo não acontece de forma síncrona e, muitas vezes, apenas o(a) professor(a) é responsável pela emissão de uma mensagem. Sabemos que muitos estudantes não recebem a mensagem e, quando a recebem, nem sempre compreendem ou têm a oportunidade de respondê-la. Sem o contato direto com os professores, alguns podem adotar uma educação física “bancária”, acrítica mesmo em contexto de ações remotas. A ausência de intencionalidade pedagógica coloca-se como obstáculo para que processos educativos sejam desencadeados. Tais limitações impostas à equipe escolar podem paralisar as tomadas de decisão dos(as) docentes. Como percebemos nas narrativas, tanto o professor quanto a professora refletiram sobre essa possibilidade de serem paralisados, sem visualizar qualquer possibilidade de agir. No entanto, percebemos que explicitaram suas indignações diante dos contextos situados de emergência e incertezas provocadas pelo coronavírus.

É nesse momento que a pedagogia da esperança, defendida por Paulo Freire (1997), faz todo o sentido. Vivemos no atual momento da educação brasileira uma “situação-limite”, ou seja, uma situação para a qual não temos uma solução imediata (FREIRE, 1970). Perceber essa situação é o primeiro passo para enfrentá-la criando o “inédito-viável” (*untested-feasibility*), noção apresentada pelo autor como uma proposta de solução para enfrentar uma situação-limite. Nesse sentido, Freire (1997) afirma:

O que não podemos, como seres imaginativos e curiosos, é parar de aprender e de buscar, de pesquisar a razão de ser das coisas. Não podemos existir sem nos interrogar sobre o amanhã,

sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem virá; sem nos interrogar em torno de como fazer concreto o 'inédito viável' demandando de nós a luta por ele. (FREIRE, 1997, p. 51).

Tomando como base essa concepção apresentada pelo autor, é preciso construir o "inédito-viável". O professor e a professora destacam em suas narrativas as dificuldades para tratar os diferentes conteúdos da Educação Física, mas não comentam se a pandemia e seu impacto têm estado presentes como tema de suas aulas remotas.

Se considerarmos como Freire (1996) que a educação deve possibilitar a compreensão crítica e a ação no mundo, analisar com os(as) alunos(as) como a vida de todos(as) tem se transformado na atualidade e o impacto dessas transformações em todas as dimensões, inclusive nos modos e razões do se-movimentar é essencial para a compreensão da autonomia e criticidade dos(as) alunos(as) (BETTI *et al.*, 2015). Além disso, se professores(as) e estudantes conseguirem dialogar, essa ação não foi permitida conforme as narrativas, é possível pensar em formas de participação e envolvimento na construção de práticas que possam ser realizadas mesmo em situação de isolamento social e, que poderiam ser mais significativo aos(às) alunos(as). A narrativa da professora explícita esse desejo de pensar em formas de aproximação de seus(suas) alunos(as) bem como de colegas de trabalho da escola em que trabalha.

Venâncio (2012) menciona que essa característica da professora pode estar associada ao processo (auto)formativo e (auto)crítico que confere o reconhecimento do inacabamento do ser humano (FREIRE, 1996) e da necessidade de dimensionar as relações com os saberes para enfrentamento do mundo (CHARLOT, 2000; NOBRE *et al.*, 2019).

A narrativa do professor revela os indícios de sua preocupação com o contexto vivido. Evidencia-se sua indignação diante de ações que poderiam ter tido um melhor planejamento e que os(as) professores(as) pudessem participar das decisões. Percebe-se também seu engajamento com a produção de videoaulas, preocupação com o domínio das tecnologias, no entanto não ficou explicitado o conteúdo tratado. Seus questionamentos reflexivos são fundamentais para compreender como os campos de decisão de políticas educativas exigem planos de ações mais humanos e que valorizem as vidas. Suas indagações narradas revelam também que a pandemia causada pelo coronavírus podia ter sido discutida, debatida e problematizada de modo coletivo. Ainda que não se possa realizar essa discussão de modo presencial nesse momento, seria importante que esse diálogo fosse retomado quando as condições humanas de convivência forem garantidas.

É possível identificarmos a preocupação do professor com os processos formativos e uso de tecnologias, apesar disso, ele não se omitiu em executar as ações relacionadas ao uso das tecnologias, mas evidenciou-se a sua preocupação na colaboração. Essa conduta também foi percebida na narrativa da professora. Ela mobiliza todos os seus recursos de saberes (CHARLOT, 2000; 2005) para colaborar com ações coletivas na escola em que trabalha bem como colabora com as instâncias responsáveis por disponibilizar todas as condições para que o impacto da pandemia fosse minimizado. O Quadro 1, a seguir, procura sintetizar aspectos que foram marcantes nas narrativas do professor e da professora e que revelam suas mobilizações para agir, bem como diante de aspectos que foram responsáveis pela (des)mobilização por parte dos(as) professores(as) com quem trabalham.

**Quadro 1** – Fatos que mobilizam e desmobilizam professores(as) para uso de tecnologia

NARRADOR(A)	FATORES	DESMOBILIZADORES	MOBILIZADORES
PROFESSOR	Externos ou de primeira ordem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Falta de treinamento ou formação para atuarem de forma remota;</li> <li>Dificuldade de acesso às tecnologias pelos alunos;</li> <li>Falta tempo para organizar um fluxo pedagógico com mudanças de estratégias e calendário.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Apoio da secretaria de educação com estrutura para produção de material audiovisual usado no ensino remoto.</li> </ul>
	Internos ou de segunda ordem		<ul style="list-style-type: none"> <li>Existência de experiência de alguns professores na produção de conteúdo;</li> </ul>
PROFESSORA	Externas ou de primeira ordem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Ausência de diálogo com o professor para disponibilizar artefatos didáticos digitais pela secretaria;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Disponibilização de artefatos didáticos digitais pela secretaria para uso no ensino remoto;</li> </ul>
	Internas de segunda ordem	<ul style="list-style-type: none"> <li>Mudança frequente de estratégia de interação com os alunos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Existência de experiências de alguns professores e alunos com dispositivos tecnológicos.</li> <li>Colaboração entre professores em propostas de atividade no ensino remoto via plataformas digitais.</li> </ul>

**Fonte:** elaborado pelos(as) autores(as).

## Considerações

É de se notar que o ineditismo do confinamento em decorrência da covid-19 provocou e tem provocado inúmeros desconfortos à comunidade escolar, e podemos vislumbrar como essa nova dinâmica tem afetado de modo peculiar a cada um(a) dos(as) envolvidos(as), imperando que novas estratégias educacionais fossem elaboradas.

As narrativas podem ser consideradas para fomentar e emergir processos formativos e educacionais para compreender como professores(as) que trabalham na Educação Básica com a Educação Física participam, se envolvem e se mobilizam para enfrentar situações de adversidade e incertezas. Nos dois casos

situados pelas narrativas, a pandemia causada pelo coronavírus fez emergir os valores coletivos do mundo contemporâneo, as condutas docentes, suas mobilizações, os inacabamentos, os desafios diante das incertezas e impedimento em certas tomadas de decisão do próprio fazer docente.

Portanto, refletir sobre os valores que nos guiam é fundamental. Na realidade atual, diante de um problema de saúde que interfere no modo de vida coletivo, na adoção de um determinado sistema de valores, na compreensão e utilização das tecnologias, a educação deve ter papel fundamental na criação de oportunidades de reflexão sobre valores e suas reformulações.

## Referências

- ARMOUR, Kathleen (Org.). **Pedagogical Cases in Physical Education and Youth Sport**. Oxon: Routledge, 2014.
- BETTI, Mauro; KNIJNIK, Jorge Dorfman.; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. In search of the autonomous and critical individual: a philosophical and pedagogical analysis of the physical education curriculum of São Paulo (Brazil). **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 20, p. 427-442, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/17408989.2014.882891?tab=permissions&scroll=top>. Acesso em: 1 jun. 2020.
- BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani de Lorenzi.; VANZIN, Tarcísio. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul. / dez. 2008.
- BORGES, Cecília Maria Ferreira; SANCHES NETO, Luiz. Compartilhando a análise de práticas pedagógicas na educação física: perspectivas colaborativas. **Instrumento**, v. 16, n. 2, pp. 231-248, jul./dez. 2014.
- BRASIL. Medida Provisória nº 934, de 01 de abril de 2020. **Estabelece normas excepcionais sobre o ano letivo da educação básica e do ensino superior decorrentes das medidas para enfrentamento da situação de emergência de saúde pública de que trata a Lei nº 13.979**, de 6 de fevereiro de 2020. Brasília, DF, abr. 2020. Disponível em: <<https://pesquisa.in.gov.br/imprensa/jsp/visualiza/index.jsp?jornal=600&pagina=1&data=01/04/2020&totalArquivos=1>>. Acesso em: 19 jun. 2020.
- CHARLOT, Bernard. A questão antropológica na Educação quando o tempo da barbárie está de volta. **Educ. rev.**, Curitiba, v. 35, n. 73, p. 161-180, fev. 2019. Disponível em: [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602019000100161&lng=en&nrm=iso](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602019000100161&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 5 jul. 2020.
- CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**: questões para a educação hoje. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- EUROPEAN CENTRE FOR DISEASE PREVENTION AND CONTROL. **Considerations relating to social distancing measures in response to the covid-19 epidemic**, mar. 2020, pp. 1-12.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1970.
- INGLEHART, Ronald F. Changing Values among Western Publics from 1970 to 2006. **West European Politics**, v. 31, n.1-2, 130-146, 2008.
- INGLEHART, Ronald. Post-Materialism in an Environment of Insecurity. **American Political Science Review**, v. 75, n.4, 880-900, 1981.
- INGLEHART, Ronald. The Silent Revolution in Europe: intergenerational Change in Post-Industrial Intergenerational. **The American Political Science Review**, v. 65, n.4, p. 991-1017, 1971.
- JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004.
- MANTOVANI, Thiago Villa Lobos.; FREIRE, Elisabete dos Santos; SANTOS, Daiana Machado; SANTOS, Erick Diego; MARQUES, Bruna Gabriela. O uso das tecnologias como ferramenta educacional nas aulas de educação física. **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n.6, p.35156-35162, jun, 2020. Disponível em: <https://www.brazilianjournals.com/index.php/BRJD/article/view/11267/9419>. Acesso em: 5 de jul. 2020.
- MENIN, Maria Suzana De Stefano. Valores na Escola. **Educação e Pesquisa**, v.28, n.1, p. 91-100, 2002. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/ep/v28n1/11657.pdf>. Acesso em: 25 out. 2009.
- NOBRE; Adriano Ferreira; FERNANDES, Otoniel Car-

neiro; SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. Reflexões sobre as apropriações dos elementos da teoria da relação com o saber na educação física escolar. **Revista De Estudos De Cultura** | São Cristóvão (SE), v. 5, n. 14, p. 103-116, mai. Ago., 2019. Disponível em: <https://seer.ufs.br/index.php/revec/article/view/13254>. Acesso em: 20 jun. 2020.

NÓVOA, António. (Org.). **Vidas de professores**. 2. ed. Porto: Porto Editora, 2007.

PARÁ, Conselho Estadual de Educação. **Nota técnica conjunta CEE/PA-SEDUC- nº 01/2020**-alterada -orientações para o retorno às aulas após suspensão das atividades em decorrência da pandemia da COVID-19. Disponível em: <https://www.cee.pa.gov.br/?q=node/108>. Acesso em: 20 jun. 2020.

PEREIRA, Cícero; CAMINO, Leoncio; COSTA, Joselí Bastos da. Um estudo sobre a integração dos níveis de análise dos sistemas de valores. **Psicologia: reflexão e crítica**, v.18, n.1, p.16-25, 2005. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.1590/S0102-79722005000100004>. Acesso em: 15 de jun. 2020.

PINEAU, Gaston. **Temporalités en formation**: vers de nouveaux synchroniseurs. Paris: Anthropos, 2000.

RICŒUR, Paul. **Historia y narratividad**. Barcelona: Paidós, 1999.

SOUZA, Elizeu Clementino de. **O conhecimento de si**: narrativas do itinerário escolar e formação de professores. 344 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2004.

SOUZA, Elizeu C. de. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: NASCIMENTO, Antonio D.; HETKOWSKI, Tânia M. (Orgs.). **Memória e formação de professores**. Salvador: EDUFBA, 2007. p. 59-74.

THORNBERG, Robert. The lack of professional knowledge in values education. **Teacher and Teacher Education**, v.24, p.1791-98, 2008. Disponível em: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X0800067X>. Acesso em: 20 de jun. 2020.

TORRES, Aline Lima.; MOTA, Malbelle Maia; FERREIRA, Heraldo Simões; FERREIRA, Aline Fernanda; DARIDO, Suraya Cristina. As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, pp. 198-214, abr. 2016. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640601>. Acesso em: 5 jul. 2020.

UNESCO. **COVID-19 impact on education**. Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 20 jul. 2020.

VENÂNCIO, Luciana. Crítica e autocrítica de uma professora-pesquisadora em educação física a partir da narrativa da própria prática de ensinar e aprender. In: TOMMASIELLO, Maria Guiomar Carneiro; MARIN, Alda Junqueira; PIMENTA, Selma Garrido; CARVALHO, Luiz Marcelo; FUSARI, José Cerchi. (Orgs.). **Didática e práticas de ensino na realidade escolar contemporânea: constatações, análises e proposições**. v. 3. Araraquara, SP: Junqueira & Marin, 2012. p. 1-12.

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz. A relação com o saber em uma perspectiva (auto)biográfica na Educação Física escolar. **Revista Brasileira de Pesquisa (Auto)Biográfica**, Salvador, v. 04, n. 11, p. 729-750, maio/ago. 2019. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rbpab/article/view/4366/pdf>. Acesso em: 1º ago. 2020.

Recebido em: 05/08/2020

Revisado em: 28/11/2022

Aprovado em: 06/12/2022

Publicado em: 15/12/2022

**Elisabete dos Santos Freire** é doutora em Educação Física pela Universidade São Judas Tadeu. Docente nos cursos de graduação em Educação Física e Pedagogia da Universidade São Judas Tadeu e coordenadora do Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação Física. É pesquisadora do Instituto Ânima Sociesc de Inovação, Pesquisa e Cultura e Líder do Grupo de Pesquisa Diálogos: Educação Física, Escola e Currículo. *E-mail*: [elisabetefreire@uol.com.br](mailto:elisabetefreire@uol.com.br)

**Willian Lazaretti da Conceição** é doutor em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Pós-doutorando em Ciências Sociais pela Universidade Nova de Lisboa. Professor adjunto no Instituto de Ciências da Educação

(ICED) da Universidade Federal do Pará (UFPA). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Justiça Social (Edujus). *E-mail:* [lazaretti@ufpa.br](mailto:lazaretti@ufpa.br)

**Allyson Carvalho de Araújo** é doutor em Comunicação pela Universidade Federal de Pernambuco (UFPE). Professor associado II da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) e professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação Física (PPGEF) da UFRN. É membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Corpo e Cultura de Movimento (Gepec) e do Grupo de Pesquisas Transdisciplinar em Comunicação e Cultura (Marginália), além de Coordenador do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM). *E-mail:* [allyssoncarvalho@hotmail.com](mailto:allyssoncarvalho@hotmail.com)

**Cybele Câmara da Silva** é mestra em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Docente na Rede Municipal de Educação de Natal. Integrante do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (Lepem). *E-mail:* [cybelecsilva@yahoo.com.br](mailto:cybelecsilva@yahoo.com.br)

**Rafael de Gois Tinôco** é mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Professor do curso de Educação Física da Faculdade Maurício de Nassau (Uninassau) e do Centro Universitário Facex (Unifacex), ambos em Natal (RN), além de ser professor efetivo da Rede Estadual de Ensino. Membro do Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento (Gepec) e do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (Lefem) da UFRN. *E-mail:* [rafaeldegois@hotmail.com](mailto:rafaeldegois@hotmail.com)

**Antônio Jansen Fernandes da Silva** é mestre em Educação Física Escolar pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Vinculado à Secretaria de Educação do Município de Fortaleza. Membro ao Grupo de Pesquisa Saberes em Ação. *E-mail:* [jansentimao@hotmail.com](mailto:jansentimao@hotmail.com)

**Luciana Venâncio** é doutora em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), *campus* de Presidente Prudente (SP). Pós-doutora em Educação pela Universidade Federal de Sergipe (UFS). Professora adjunta no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES) da Universidade Federal do Ceará (UFC). Líder do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (Gepefers). *E-mail:* [luvenancio@ufc.br](mailto:luvenancio@ufc.br)

**Luiz Sanches Neto** é doutor em Pedagogia da Motricidade Humana com pós-doutorado em Educação pela Universidade Estadual Paulista (Unesp). Professor adjunto da Universidade Federal do Ceará (UFC), no Instituto de Educação Física e Esportes (IEFES). Líder do grupo de pesquisa em Educação Física Escolar e Processos Formativos Colaborativos AIP, vice-líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação Física Escolar e Relações com os Saberes (Gepefers). *E-mail:* [luizsanchesneto@ufc.br](mailto:luizsanchesneto@ufc.br)