

RELAÇÕES COM OS SABERES E EXPERIÊNCIAS (AUTO)FORMATIVAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: PERSPECTIVAS DOCENTES AO CONFRONTAR INJUSTIÇAS SOCIAIS EM SITUAÇÕES ADVERSAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

RELATIONSHIPS TO KNOWLEDGE AND (SELF)EDUCATIVE EXPERIENCES IN PHYSICAL EDUCATION: TEACHER EDUCATORS' PERSPECTIVES ON CONFRONTING SOCIAL JUSTICE ISSUES IN ADVERSE TEACHING-LEARNING SITUATIONS 

RELACIONES CON EL SABER Y EXPERIENCIAS DE (AUTO) FORMACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA: PERSPECTIVAS DOCENTES AL ENFRENTAR INJUSTICIAS SOCIALES EN SITUACIONES ADVERSAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE 

 <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>

 **Luciana Venâncio*** <luvenancio@ufc.br>

 **Luiz Sanches Neto*** <luizsanchesneto@ufc.br>

 **Bernard Charlot**** <bernard.charlot@terra.com.br>

 **Cheryl J. Craig***** <cheryljcraig@tamu.edu>

*Universidade Federal do Ceará. Fortaleza, CE, Brazil; Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, RN, Brasil.

**Université Paris 8, Paris, France. Universidade Federal de Sergipe, Aracaju, SE, Brasil.

***College of Education, Texas A & M University. Texas, United States of America.

Resumo: Embora novos aportes midiáticos e tecnológicos subsidiem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Física Escolar desde a virada deste século, houve ampliação abrupta mais recentemente no uso de tecnologias interativas pela necessidade de distanciamento social em escala global, como decorrência da pandemia da covid-19 (SARS-CoV-2). No contexto brasileiro, as relações pedagógicas têm sido mediadas por ações síncronas e assíncronas em plataformas *online*. Essa reconfiguração restringiu as vivências no âmbito da Educação Física, que afetam a diversidade dos saberes incorporados e das relações com os saberes dos(as) alunos(as) como “corpos-sujeitos”. Entendemos que há uma fundamentação antropológica na teoria da relação com o saber — apontada por Charlot (2020) — que se aproxima das demandas antropológicas explicitadas por Daolio (2001) na Educação Física.

Palavras-chave: Autoestudo. Relação com o saber. Educação Física. Tecnologia educacional. Justiça social.

Recebido em: 27 fev. 2022

Aprovado em: 02 mar. 2022

Publicado em: 14 abr. 2022



Este é um artigo publicado sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0).

1 INTRODUÇÃO

Segundo Venâncio (2019), as vivências na Educação Física fomentam experiências, reflexões e argumentos que os(as) alunos(as) explicitam como práticas linguageiras que, por sua vez, são diferentes dos enunciados de outros componentes do currículo escolar. A dinâmica curricular em Educação Física é complexa e vinculada ao espaço, à atividade e às relações interpessoais (CRAIG, 2020; CRAIG; YOU; OH, 2012, 2013). Quando adicionamos questões tecnológicas a essa dinâmica, há um "tempo pedagogicamente necessário" que precisa ser socialmente justo para todos(as) os(as) alunos(as) nas aulas de Educação Física (VENÂNCIO, 2019). Além disso, para Charlot (2020), a educação consiste na escolha permanente para confrontar a barbárie e as injustiças sociais. Nesse sentido, como a Educação Física pode contribuir efetivamente para promover a justiça social a partir da experiência na escolarização quando se dá no formato remoto? Como a Educação Física pode contribuir para um presente socialmente justo e um futuro que valha a pena ser vivido mesmo sob uma pandemia global?

Essas questões direcionam criticamente este autoestudo, elaborado a partir das reflexões e percepções de uma professora e um professor de universidade (Luciana e Luiz), que são responsáveis pela formação inicial de futuros(as) professores(as) e da formação continuada — em serviço — de professores(as) que trabalham na educação básica. O objetivo do autoestudo é problematizar as relações com os saberes da professora e do professor universitários e as suas experiências (auto)formativas compartilhadas com os(as) professores(as) de três escolas públicas de Fortaleza, capital do Ceará, no nordeste brasileiro. O contexto abrange as ações — de ensino remoto, síncronas e assíncronas — realizadas em cada escola-campo vinculada a dois programas institucionais de bolsas de iniciação à docência (PIBID e Residência Pedagógica)¹ ao longo de dezoito meses — desde setembro de 2020 a março de 2022.

Concomitantemente, vários fatores influenciaram nosso contexto de pesquisa ao longo da realização deste estudo. Por exemplo, houve escassez de vacinação (quando elaboramos a proposta deste autoestudo em junho de 2021) e aumento na quantidade de casos fatais de covid-19 no país (mais de 610 mil brasileiros(as) mortos(as) até a primeira quinzena de novembro de 2021, ao escrevermos a versão preliminar deste autoestudo, e 650 mil no início de março de 2022, enquanto revisamos nosso artigo).

Metodologicamente, o autoestudo está fundamentado nos pressupostos da metodologia do *S-STTEP* (CRAIG; CURTIS, 2020) e focado na perspectiva de si da professora e do professor universitários (Luciana e Luiz) que coordenam as ações dos programas de formação docente nas três escolas-campo, sendo configurado qualitativamente a partir de uma questão proposta por Charlot (2000, p. 81): "Qual é a relação com o saber de quem investiga a relação com o saber?" Como recursos metodológicos, utilizamos narrativas, anotações e registros audiovisuais gerados ao longo de todo o período. Essas três fontes foram cotejadas com a questão orientadora

¹ O Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o Programa Institucional de Bolsas de Residência Pedagógica (RP) são financiados pelo Ministério da Educação (MEC).

da pesquisa. As assunções e as experiências de Luciana e Luiz foram explicitadas para discussão com uma professora-pesquisadora e um professor-pesquisador experientes sobre a teoria da relação com o saber (Bernard) e sobre a metodologia do autoestudo (Cheryl), em um processo colaborativo definido como "amizade crítica" (SCHUCK; RUSSELL, 2005). Nesse sentido, este artigo é uma introdução ao autoestudo colaborativo contínuo, sendo o autoestudo entendido como "o estudo de si mesmo/a, de suas ações, das próprias ideias, bem como do 'não eu'" (HAMILTON; PINNEGAR, 1998, p. 236).

1.1 CONTEXTUALIZAÇÃO DO AUTOESTUDO

Desse modo, esta investigação é um autoestudo, iniciado por Luciana e Luiz, que trabalham em um curso de licenciatura em Educação Física e que se viram desafiados(as) a manter a coerência e a integridade de suas ações no contexto pandêmico da covid-19. Há aproximadamente uma década as iniciativas de pesquisa baseadas em autoestudo no campo da formação de professores(as) de Educação Física têm sido ampliadas (OVENS; FLETCHER, 2014). Inicialmente, explicitamos as reflexões que balizaram a formulação das nossas assunções. Entendemos que os processos de ensino e de aprendizagem com orientação crítica são baseados no compartilhamento de experiências sobre as circunstâncias vivenciadas nos ambientes de aula. Esses processos tornaram-se ainda mais desafiadores no contexto remoto tanto na educação básica como na formação inicial de professores(as) no ensino superior. As incertezas quanto à origem, consequências e duração da pandemia causada pelo coronavírus (SARS-CoV-2) provocaram descompassos nos processos educacionais, tradicionalmente realizados na presença física entre os seres humanos.

Por precaução, esses processos foram suspensos para o redimensionamento de estratégias para viabilizar, mesmo que de modo precário, as relações de ensino e de aprendizagem, mediante distanciamento social e medidas sanitárias. No contexto brasileiro, a educação básica tem sido o principal foco de preocupação de pesquisadores(as) em educação nas cinco regiões do país, sobretudo as diferentes realidades vividas nas escolas que compõem as redes públicas de ensino. As injustiças sociais que estruturam o Brasil tornaram-se ainda mais evidentes com as implicações da covid-19 (*coronavirus disease*) na escolarização, que demandaram o uso emergencial de dispositivos interativos e de tecnologias digitais da informação e comunicação (TDIC) em todos os componentes curriculares, como no caso da Educação Física (SILVA *et al.*, 2021). Cerca de 50 milhões de alunos(as) estavam matriculados(as) em escolas públicas no primeiro ano da pandemia, sendo que o total de matrículas já havia diminuído 1,21% em relação ao ano anterior (BRASIL, 2020).

Embora a taxa de natalidade brasileira esteja diminuindo constantemente neste século, esse número aparentemente insignificante diz respeito, em sua maioria, a alunos(as) negros(as) marginalizados(as) nas escolas públicas. A precariedade afetou cerca de 360.000 crianças e adolescentes fora da escola em 2019 antes da pandemia². A população branca não é maioria no Brasil, mas é a maioria nas escolas

² De acordo com o Instituto de Estatísticas da Organização Educacional, Científica e Cultural das Nações Unidas (UNESCO). Disponível em: <http://uis.unesco.org/en/country/br>. Acesso em: 20 fev. 2022.

particulares e continua com a escolaridade ininterrupta. Dados do último censo escolar estimam que, desde março de 2020, cerca de 48 milhões de alunos(as) deixaram de frequentar as atividades presenciais, como forma de evitar a propagação da doença do coronavírus. Em 2021, foram registradas 46,7 milhões de matrículas nas 178,4 mil escolas de educação básica do Brasil, cerca de 627 mil matrículas a menos em relação a 2020, o que corresponde a uma redução de 1,3% no total. A redução do percentual de matrículas não revela as reais condições dos(as) alunos(as) para permanecerem efetivamente nas escolas. Devido às acentuadas desigualdades, as regiões Norte e Nordeste são as mais afetadas (BRASIL, 2022).

Há 25 anos, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (BRASIL, 1996) já alertava que as tecnologias digitais da comunicação e informação (TDIC) deveriam ser incorporadas, paulatinamente, para atender às mais diversas características das escolas em todo o território nacional. Como justificativa da urgência, inclusive, a LDB aponta para possíveis situações emergenciais. No início de março de 2020, a humanidade foi acometida por um vírus mortal que gerou uma pandemia e confinou, espontânea ou obrigatoriamente, parte da população mundial. Aparentemente, se o alerta da LDB fosse respeitado, as condições tecnológicas poderiam ter sido melhores para subsidiar a resposta educacional brasileira à pandemia.

De acordo com a Organização Mundial de Saúde (WHO, 2020), "pandemia" não é uma palavra a ser utilizada descuidadamente. É uma palavra que, se usada de modo inadequado, pode causar medo desproporcional à ameaça ou aceitação injustificada de que o engajamento na luta seria inútil, levando ao sofrimento desnecessário e à morte. Assim, descrever a situação como pandêmica não altera a avaliação da ameaça causada pelo vírus, tampouco muda o que cada país deveria realizar na luta contra a covid-19. Nesse sentido, uma série de medidas passaram a ser tomadas por países que tiveram a oportunidade e as condições de antecipar como agir nos processos de escolarização.

As universidades públicas brasileiras elaboraram planos emergenciais para dar respostas rápidas que diminuíssem os impactos negativos e o alargamento das desigualdades, procurando manter em condições de acesso os ambientes virtuais de aprendizagem (AVA) para os(as) estudantes vinculados(as) ao ensino superior, tanto na graduação como na pós-graduação. Redes colaborativas de professores(as)-pesquisadores(as) foram acionadas em todas as áreas para compartilhar possibilidades de ensino de forma remota. Por exemplo, no contexto da universidade pública federal em que trabalhamos, localizada no nordeste brasileiro, tivemos que enfrentar vários dilemas políticos e pedagógicos. Algumas medidas foram muito confusas em relação a *lockdowns* e uso obrigatório de máscaras devido às incertezas da pandemia. Escolas e universidades tiveram procedimentos diferentes para alinhar o período letivo e lidar com mudanças no calendário de atividades acadêmicas. Então, as atividades de iniciação à docência também eram incertas. Uma questão importante sobre a qual tivemos que refletir foi: "Como manter as ações dos estágios curriculares supervisionados obrigatórios e dos programas institucionais de formação inicial para a docência em diálogo e parceria colaborativa com as escolas públicas?"

1.2 A BUSCA POR ASSUNÇÕES NO AUTOESTUDO

Embora não fôssemos obrigados(as) a visitar os locais de estágio, havia um dilema político e pedagógico para nós. Como orientar os(as) alunos(as) a frequentarem práticas híbridas (presenciais e remotas) sem riscos para sua saúde? As diretrizes políticas e as decisões pedagógicas sobre o ensino remoto demoraram muito para convergir (SILVA *et al.*, 2021). Além disso, os(as) professores(as) supervisores(as) e preceptores(as)³ estavam em risco e trabalhavam sob pressão e em condições inseguras nas escolas. Esse dilema implica no nosso compromisso de romper um círculo vicioso porque desde a redemocratização política, ao final da década de 1980, as escolas públicas brasileiras têm sofrido ataques e discursos que questionam a qualidade do ensino. Esses discursos consideram as experiências de aprendizagem dos(as) alunos(as) de escolas públicas como pouco satisfatórias, apontando para a falácia do "fracasso escolar". A generalização do "fracasso escolar" é uma falácia porque o que existe, de acordo com Charlot (2000), são situações específicas nas trajetórias dos(as) alunos(as) que os(as) remetem ao fracasso. Ademais, a propolada "qualidade da educação" também é um engodo, como ressaltado por Charlot (2021a), que desconsidera a taxa de sucesso dos alunos no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e outras demandas que os alunos têm que enfrentar hoje em suas vidas.

Desta feita, por um lado, a situação do isolamento social demandou ações urgentes e, por outro lado, comprometeu a reorganização coletiva das nossas ações com outros(as) professores(as) devido às incertezas cotidianas e perdas de vidas humanas⁴. Após breve interrupção do calendário letivo, as escolas públicas com as quais colaboramos no estágio e nos programas institucionais de formação inicial de professores(as) continuaram as suas ações - em formato remoto - nos meses seguintes, com profissionais da educação preocupados(as) com a preservação de suas próprias vidas, dos(as) estudantes e seus familiares. Para nós, especificamente, coube revisitarmos a nossa questão: "Como colaborar para a continuidade dos estágios curriculares nas escolas e dos programas de formação dos(as) futuros(as) professores(as) de modo efetivo e remoto?". Fomos tomados(as) pela indignação e procuramos não permanecer imóveis diante das situações emergenciais em nível nacional e internacional (GOMES, 2021).

A primeira ação que realizamos foi a elaboração - junto com três colegas - de um plano emergencial específico para a continuidade dos estágios curriculares supervisionados em formato remoto. Esse plano deveria mobilizar professores(as) e pesquisadores(as) no campo da Educação Física escolar e dos estágios curriculares para organizar uma rede de colaboração. O propósito seria acolher os(as) estudantes do curso de licenciatura em Educação Física para que pudessem concluir as disciplinas no primeiro semestre pandêmico e dar continuidade à formação inicial.

3 Os estágios têm sido organizados de forma colaborativa entre professores/as supervisores/as (nas escolas), professores/as orientadores/as (na universidade) e alunos/as do curso de licenciatura em Educação Física. Essas funções são semelhantes dentro dos dois programas de iniciação à docência (PIBID e RP). A principal diferença é o financiamento governamental para bolsas de estudo em ambos os programas, gerando para cada programa o valor de R\$ 110.340,00. A RP em Educação Física é coordenada por Luciana e o PIBID por Luiz.

4 Um colega - Prof. Dr. Alex Soares Malheiros Ferraz (1976-2021) - com quem compartilhamos projetos comuns no Instituto de Educação Física e Esportes da Universidade Federal do Ceará, faleceu em decorrência da covid-19.

O plano foi concluído; porém, no momento da implementação, nos deparamos com uma série de problemas.

Do ponto de vista do corpo discente, vários(as) estudantes não informaram que as suas reais condições de acessar e permanecer nos AVA eram precárias e, do ponto de vista institucional, a universidade demorou a viabilizar alternativas. Um desses AVA era utilizado pelas turmas anteriormente à pandemia como um espaço para registro de atividades, enquetes, fórum de dúvidas etc. No entanto, quando houve definição de que diferentes AVA seriam compartilhados a médio e a longo prazo, nós nos questionamos sobre quais seriam as implicações à mobilização dos(as) estudantes. A universidade já tinha um AVA específico (*Solar*) disponível gratuitamente, mas contratou outro AVA pago (*Google Meet*). Para estudantes que “curtem” ficar nas redes sociais não seria novidade, visto que a invenção do cotidiano tecnológico e/ou a vivência em ambientes digitais para alguns/as já estava ocorrendo em formato de imersão.

Porém, o nosso dilema se intensificou quando a reflexão foi compreender que a imersão cotidiana dos(as) estudantes era feita por escolha e não por obrigação. A pandemia obrigou, de alguma forma, os(as) estudantes do ensino superior a depararem-se com situações em que precisariam estar reunidos(as) virtualmente com colegas que, necessariamente, não gerariam *likes* em suas redes sociais. Muitos(as) sequer conseguiram manter-se conectados(as) diariamente, pois o seu pacote de dados — utilizado para postar imagens de si ou de locais bacanas — passou a ser insuficiente com a concorrência das aulas em formato remoto, das *lives*, dos cursos sugeridos para ampliar a compreensão de determinados conceitos, do uso de metodologias ativas ou inovadoras *online*. Ao refletirmos, percebemos que a imersão diária dos alunos no AVA foi feita por opção. Então, em relação ao nosso ensino, é interessante que parecemos estar usando o AVA e as mídias sociais para a mesma finalidade.

Refletimos, e a solução para nós foi tentarmos descobrir quais seriam as melhores estratégias para manter a assiduidade, a participação objetiva e o envolvimento subjetivo nos ambientes e, ao mesmo tempo, contribuirmos com as demandas das escolas e suas ações. No início, acreditamos que os(as) estudantes das turmas trariam uma série de sugestões críticas para mantermos todos(as) conectados(as) nos AVA. Por exemplo, tínhamos a expectativa de que as letras das músicas escolhidas por nós para a abertura das aulas, imagens e trechos de vídeos confeririam uma síntese da indignação coletiva a que foi submetida parte majoritária da população brasileira, que se manteve nas ruas, desassistida pelo Estado e com suas vidas em risco. O Estado brasileiro foi incompetente e incapaz de atender aos direitos fundamentais. Compreendemos que tanto o Estado estava colocando a vida dos(as) alunos(as) em risco quanto os(as) próprios(as) alunos(as) estavam colocando em risco a própria vida se entrassem nas escolas. Outra assunção⁵ oculta é que acreditávamos que nossos(as) alunos(as) eram movidos(as) pela mesma indignação que nós temos perante as condições e incertezas da população em geral.

5 Reformulamos essa assunção ao revisarmos nosso texto. Gostaríamos de agradecer à Profa. Dra. Dawn Garbett e reconhecer suas contribuições, comentários detalhados e sugestões perspicazes para melhorar as versões anteriores deste artigo.

Entendíamos que a nossa assunção⁶ seria a de buscarmos soluções junto com os(as) próprios(as) estudantes, de modo dialógico; afinal, entendemos que todos(as) nas turmas e nos programas institucionais eram professores(as) em formação inicial. Era importante — sustentando nossa assunção — incluir os(as) alunos(as) de forma coletiva e colaborativa, dialogicamente, compartilhando com eles(as) o processo decisório. A transição da sua postura de estudantes universitários(as) para assumirem-se como professores(as) em formação inicial, que se veem como professores(as)-pesquisadores(as) — conscientes criticamente de suas responsabilidades sociais e políticas —, é um objetivo que vale a pena para nós como formadores(as) de professores(as). No entanto, a cada encontro com uma turma no AVA, novas preocupações surgiam: "Quantos(as) alunos(as) estão no ambiente? Quem esteve ausente hoje e quem esteve presente no encontro anterior? Há alguém que entrou no ambiente pela primeira vez? Por que aquele(a) aluno(a) não responde mais com tanto entusiasmo às questões levantadas? Será que o(a) aluno(a) conseguiu ouvir a pergunta? Será que a pergunta foi bem formulada? Quem poderia ver no *chat* se há alguma manifestação?". O foco de atenção tornou-se tecnológico e, sem dúvida, não foi pedagógico ou educacional no sentido mais amplo dos termos. Frequentemente, não havia qualquer manifestação. Assim, nesse último caso, refletimos: "Como continuar a aula — dialogicamente — sem nenhuma resposta ou *feedback* dos(as) alunos(as)?"

Apesar do silêncio frequente das turmas — intencional ou provocado pela qualidade duvidosa das TDIC em uso —, mantermos o curso da aula era uma tentativa de resistirmos à pandemia e conferirmos intencionalidade pedagógica àqueles momentos de conexão, com manifestações de indignação e tentativas de transgressão (HOOKS, 2013). Durante aquelas interações, acreditávamos — sem ingenuidade — que seríamos capazes de provocá-los(as) para que pudessem explicitar as relações com os saberes, e que essas relações precisariam ser questionadas em diálogo com as escolas. Refletimos sobre a teoria da relação com o saber e a configuração dos saberes-domínios, dos objetos-saberes e dos dispositivos relacionais (CHARLOT, 2000). Essa reflexão suscitou novas questões ao autoestudo: "Como saber as reais condições humanas de quem frequentava os AVA? Como criar condições para que os(as) estagiários(as) e bolsistas dos programas de formação inicial docente pudessem compartilhar — naquele contexto remoto — os seus saberes-domínios, objetos-saberes e dispositivos relacionais?"

Nesse sentido, identificamos três desafios que precisaríamos enfrentar no nosso trabalho no ensino superior. O primeiro deles é dominar as ferramentas das TDIC para explicitar determinados saberes. O segundo é coordenar consensualmente as condutas para ensinar — e também para aprender — no AVA. Para isso, buscamos estabelecer protocolos de conduta de ensino e de aprendizagem no AVA, que fossem pactuados pela equipe docente e pelos(as) alunos(as). O terceiro desafio é mobilizar e colocar em uso nossos dispositivos relacionais com seres humanos que sequer compartilham seus *memes* ou postagens. Entendemos que esses desafios eram

6 No autoestudo a busca por assunções é um aspecto metodológico e ontológico importante, no sentido de explicitarmos as crenças e as premissas subjacentes à formulação de nossos enunciados (CRAIG; CURTIS, 2020). A assunção que assumimos neste autoestudo tem caráter dialógico (FREIRE, 1996).

nossos, mas também eram desafios a serem enfrentados pelos(as) nossos(as) estudantes no processo de tornarem-se — eles(as) próprios(as) — professores(as) de Educação Física. Estrutturamos nosso autoestudo a partir desses três desafios, com o objetivo de problematizar as relações com os saberes e as experiências (auto) formativas compartilhadas por nós com professores(as) de três escolas públicas de Fortaleza — capital do Ceará — que têm colaborado conosco nas ações dos dois programas institucionais de formação inicial docente que coordenamos.

2 PERCURSO METODOLÓGICO

Metodologicamente, este autoestudo está fundamentado nos pressupostos da metodologia do *Self-Study of Teaching and Teacher Education Practices*⁷ (S-STTEP) (CRAIG; CURTIS, 2020). O foco está na perspectiva de si (*self*) que nós temos como professores(as) universitários(as), ou seja, na perspectiva que cada um(a) (Luciana e Luiz) assume como professor(a)-pesquisador(a). Ambos(as) trabalhamos juntos(as) no curso de licenciatura em Educação Física da Universidade Federal do Ceará desde 2016, sendo que Luciana trabalha com disciplinas que têm ênfase na didática e Luiz com ênfase na Educação Física Escolar. Ambos orientamos os estágios curriculares supervisionados e utilizamos narrativas (auto)biográficas, que têm sido investigadas por meio do autoestudo (SANCHES NETO *et al.*, 2018; VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019). Coordenamos também as ações dos subprojetos interdisciplinares de Educação Física, vinculados a dois programas institucionais para a formação inicial de professores(as). Luciana coordena a RP e Luiz coordena o PIBID.

As nossas reflexões sobre as relações com os saberes nos dois programas abrangem o contexto das três escolas-campo que têm sido parceiras formais do PIBID e da RP ao longo de dezoito meses — de setembro de 2020 a março de 2022 — em formato remoto. Os programas são diferentes, o PIBID é um programa para alunos(as) que estão na primeira metade do curso de licenciatura e a RP para quem está na segunda metade. Ambos têm como característica central a iniciação à docência. Nos últimos três meses de 2021, os(as) quatro professores(as) de Educação Física com quem colaboramos nas escolas-campo têm tido uma jornada de trabalho híbrida, com ações remotas e presenciais. Contudo, os(as) estudantes bolsistas permanecem colaborando somente de forma remota, embora — mediante a nossa escuta sensível — tenham manifestado o desejo de também retomarem ações presenciais nas escolas. Por escuta sensível, queremos dizer que prestamos atenção aos comentários dos(as) alunos(as) por meio de nossas interações informais. Além das questões pertinentes à elaboração de nossa assunção — que tem caráter dialógico (Freire, 1996) —, configuramos este autoestudo qualitativamente a partir de uma questão proposta por Charlot (2000, p. 81): "Qual é a relação com o saber de quem investiga a relação com o saber?".

Como fontes de dados, utilizamos narrativas, anotações e registros audiovisuais gerados ao longo de todo o período. Compartilhamos todos os dados entre nós. Mantivemos as narrativas e anotações na plataforma *Google Docs* e os registros audiovisuais no *Google Meet*. Utilizamos também a rede social

⁷ Autoestudo das práticas de ensino e de formação de professores(as).

WhatsApp para o arquivamento da comunicação com os(as) quatro professores(as) e os(as) estudantes bolsistas. O volume de dados ultrapassou a capacidade de armazenamento dos nossos dispositivos móveis (*smartphones* e *notebooks*), então conversamos periodicamente antes de descartar alguns registros — como vídeos longos — durante o processo. Essas três fontes foram trianguladas e cotejadas com as temáticas de nossas assunções. Sistematizamos os resultados — agrupando-os quanto ao contexto das ações remotas e ao uso das TDIC — e os incorporamos em uma primeira versão deste artigo (em português e em inglês) para discussão com um professor-pesquisador e uma professora-pesquisadora experientes sobre a teoria da relação com o saber (Bernard) e sobre a metodologia do autoestudo (Cheryl), em um processo colaborativo definido como "amizade crítica" (SCHUCK; RUSSELL, 2005).

Uma ressalva importante nas nossas reflexões é que nós não acompanhamos constantemente as aulas de Educação Física *in loco* (AVA ou presencial) nas três escolas-campo. Normalmente, não acompanhamos aulas síncronas *in loco*, essa função é uma atribuição dos(as) professores(as) supervisores(as) e preceptores(as). No entanto, assistimos a algumas gravações das aulas e discutimos os avanços e entraves didático-metodológicos, compartilhando nossas impressões e sugestões com os(as) estudantes da licenciatura e os(as) professores da escola por meio de reuniões mensais. Dessa forma, ampliamos as possibilidades de entender mais sobre o nosso trabalho.

Como coordenamos os dois subprojetos de formação inicial para a docência, compartilhamos algumas impressões de como as aulas são realizadas a partir da escuta dos(as) bolsistas de cada programa. No PIBID há dez estudantes envolvidos(as) e na RP há oito bolsistas. Acompanhamos as aulas indiretamente (por meio de planejamentos, imagens compartilhadas dos AVA, discussões, avaliações etc.) e os(as) estudantes acompanharam diretamente, de modo constante semanalmente. Assim, as nossas impressões das aulas se dão a partir da escuta dos(as) bolsistas e também dos(as) professores(as). Essa escuta sensível ocorreu assistematicamente, a cada vez que uma nova demanda emergia, e também em encontros periódicos — coletivos e individuais — durante todo o processo. Nossa escuta sensível acontece por meio de reuniões na plataforma *Google Meet* e interações do *WhatsApp*. Desde o início dos dois programas, não ocorreu nenhuma reunião presencial por recomendação da coordenação geral da instituição. Como as demandas eram frequentes, tivemos que mediar conflitos sobre a reformulação do ensino remoto nas escolas.

Entrevistamos os(as) quatro professores(as) supervisores(as) do PIBID e da RP — sendo dois(as) de cada programa — e discutimos detalhes sobre a sua perspectiva de trabalho docente e a supervisão dos(as) estudantes. Cada entrevista foi realizada remotamente pela plataforma *Google Meet* e teve 1h de duração. As questões buscaram explicitar a perspectiva dos(as) professores(as) sobre a fundamentação teórico-metodológica do seu próprio trabalho, sobre o nosso trabalho como coordenadores(as) e sobre a participação de cada estudante nos programas. A técnica utilizada nas entrevistas foi de autoconfrontação, que permite estabelecer um diálogo (*rapport dialogique*) com os sujeitos para transformar a experiência vivida

em um meio de viver uma nova experiência (FAÏTA; MAGALHÃES, 2021; SANCHES NETO *et al.*, 2021).

3 AÇÕES REMOTAS E RELAÇÕES COM OS SABERES NO CONTEXTO PANDÊMICO

Para compreendermos as ações remotas do PIBID e da RP nas escolas-campo é necessário conectá-las ao contexto de falta de vacinação (somente 10% da população havia concluído o ciclo vacinal até o início do 2º semestre de 2021, mesmo havendo vacinas disponíveis desde 2020), denúncias de corrupção (constituição de Comissão Parlamentar de Inquérito e relutância no acolhimento de pedido de *impeachment* contra o Presidente da República) e pressões governamentais pela abertura das escolas (flexibilização das atividades consideradas essenciais e coerção de professores(as), que somente seriam vacinados(as) mediante concordância ao retorno presencial às aulas **antes** de estarem com o ciclo vacinal completo). O Plenário do Supremo Tribunal Federal (STF) decidiu que cada estado pode determinar que as(os) cidadãos(os) se submetam, compulsoriamente, à vacinação contra a covid-19, prevista na Lei 13.979/2020. De acordo com a decisão⁸, cada unidade federativa e seus municípios têm autonomia para realizar campanhas publicitárias e restrições, mas não podem forçar a imunização.

É importante destacarmos que a população negra brasileira foi a mais atingida em sua condição humana nesse contexto de pandemia (GOMES, 2021), o que também ocorreu nos Estados Unidos da América (EUA), por exemplo. Contudo, diferentemente dos EUA, no Brasil a população negra é majoritária. Aqui a discriminação e os preconceitos profundamente arraigados no sistema brasileiro vieram plena e irrefutavelmente à vista. Os dados dos órgãos governamentais não são conclusivos, mas um estudo — do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS) do Centro Técnico Científico (CTC, 2000) — indica que 55% das pessoas morreram em decorrência da covid-19 na população negra, enquanto 38% de mortes ocorreram na população branca no primeiro ano de pandemia. Segundo Araújo *et al.* (2020), a baixa qualidade das informações em saúde quanto à morbidade e mortalidade da população negra por covid-19 revela iniquidades raciais em saúde para essa doença, confirmando o histórico de racismo estrutural e institucional. A falta de representatividade política e a desconfiança da população negra — assim como sua baixa escolaridade, condições sociais e econômicas etc. — são aspectos que justificam a baixa adesão na demanda por vacinas entre os(as) negros(as) brasileiros(as). Esses fatores são decorrentes da inépcia do Estado brasileiro perante as demandas da população negra que, reforçamos, é majoritária.

O Brasil, desde 2016, com a concretização do golpe político engendrado a partir do resultado das eleições democráticas de 2014, vive um contexto em que se alargou o discurso conservador e negacionista. Uma série de informações duvidosas circularam nas redes sociais para dissuadir a tomada de consciência política da população (SANCHES NETO; VENÂNCIO, 2020). As notícias falsas (*fake news*)

⁸ Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/noticias/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457462&ori=1>. Acesso em: 25 fev. 2022.

foram o investimento predominante e alteraram o rumo político, econômico, social e de cordialidade humana, impulsionando eventualmente a eleição de um político que explicitamente usou as redes sociais com palavras que despejaram ódio, misoginia, racismo etc. Charlot (2021b), ao situar o porquê de Paulo Freire ser o foco de ataques constantes — as redes sociais continuam sendo o espaço para as desqualificações —, afirma que uma educação conscientizadora, baseada na liberdade, esperança e transformação do mundo, como defendia Freire — como a mais reconhecida referência educacional brasileira —, é rejeitada por quem promove o negacionismo, o uso de medicamentos sem comprovação científica, ameaça os direitos humanos de mulheres e homossexuais e tenta desumanizar as populações indígena e negra.

De acordo com Arroyo (2021), os tempos de exceção expõem as verdades das barbáries que a história oficial, as políticas civilizatórias e até as pesquisas educativas tentam manter ocultas, submersas. Essas injustiças ocultas, quando reveladas, têm sido tanto a verdade quanto a norma para as vítimas. Para os(as) oprimidos(as) (negros(as) e indígenas, as injustiças se tornaram a norma desde que o país foi colonizado em 1500. A pandemia só tornou as injustiças mais evidentes para que todos(as) possam ver. Essa situação duradoura no Brasil é o que Charlot (2020) chama de "barbárie". Para eles(as), vivenciar as barbáries e as injustiças foi e continua sendo uma regra histórica, aprendida por eles(as), ainda que de modo oculto, até nos currículos. As ditas, propaladas e temidas crises — como a pandêmica —, invariavelmente, expõem verdades, inverdades, valores e contravalores persistentes nas memórias e nas vivências dos(as) oprimidos(as), sejam eles(as) educandos(as) ou educadores(as) (ARROYO, 2021).

A pandemia também gerou uma curiosidade alucinante em saber quem estava vivo(a) ou recuperando-se da covid-19. Novas informações falaciosas passaram a circular diariamente — *fake news* — sem que se configurassem como saberes. Um exemplo foi a irresponsabilidade de quem poderia permanecer confinado, com condições confortáveis de vida, mas que saiu às ruas pouco preocupando-se com o aumento de casos ou, ainda mais grave, negando a existência da pandemia. Nesses casos há indícios de que estar confinado não significava, necessariamente, estar cuidando de si ou de alguém. Estar confinado, em isolamento social na sua própria residência, também significava compartilhar hábitos que anteriormente eram ocultados quando não se convivia na simultaneidade das plataformas digitais. Essa invasão de privacidade expôs variadas condições de vida. Identificamos estudantes que participam de ações remotas do PIBID e da RP, mas que antes de concluir o ciclo vacinal realizavam ações presenciais em locais de trabalho diversos, incluindo atividades de estágio remunerado em outras escolas. Aqui a falta de respeito pelos(as) outros(as) e a santidade de suas vidas apresenta mais uma manifestação de injustiça social.

Além disso, embora o aporte midiático e tecnológico subsidie os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Física Escolar desde a virada deste século (ZYLBERBERG, 2003), houve ampliação abrupta no uso de tecnologias interativas pela necessidade de distanciamento social em escala global, como decorrência da pandemia (SILVA *et al.*, 2021). No contexto brasileiro, assim como em vários países,

as relações pedagógicas têm sido mediadas por ações síncronas e assíncronas em plataformas *online* (VENÂNCIO *et al.*, 2021). Essa reconfiguração restringiu as vivências no âmbito da Educação Física, que afetam a diversidade das relações com os saberes dos(as) alunos(as) como sujeitos corporificados que encarnam em si os saberes (CRAIG, 2018) ou como corpos-sujeitos (Charlot, 2009).

Entendemos que há uma fundamentação antropológica na teoria da relação com o saber — apontada por Charlot (2020) — que se aproxima das demandas antropológicas explicitadas por Daolio (2001) na Educação Física. Para Charlot (2021c), a relação com o saber é, ao mesmo tempo, singular e social. É uma relação com o mundo, com outros sujeitos humanos e consigo mesmo e apresenta uma dimensão epistêmica, identitária e social. Desse modo, a educação é, indissociavelmente, humanização, socialização e singularização. Esses princípios estão fundamentados antropológicamente na paleoantropologia, mediante a ideia de que "a humanidade não é uma essência presente em cada indivíduo, mas o produto das atividades das gerações anteriores de *Sapiens* e das espécies humanas que o precederam e sua sedimentação em um mundo" (CHARLOT, 2021c, p. 1).

A educação é o processo pelo qual a criatura humana se humaniza ao se apropriar da humanidade que o mundo preexistente lhe oferece. Além disso, para Charlot (2020), a educação consiste na escolha permanente para confrontar a barbárie e as injustiças sociais. Nesse sentido, questionamos: "Como a Educação Física pode contribuir efetivamente para promover a justiça social a partir da escolarização, contrapondo-se à barbárie? Como a Educação Física pode contribuir para um presente socialmente justo e um futuro que vale a pena viver?". Nosso entendimento é que ambas as questões têm conexões com o significado mais profundo de por que trabalhamos como formadores(as) de professores(as) e como continuamos buscando o "eu mais amado" (CRAIG, 2013) dentro de nós mesmos(as) e de nossos(as) alunos(as) como futuros(as) professores(as) .

Segundo Venâncio (2019), as vivências na Educação Física fomentam um fluxo de experiências, reflexões e argumentos que os(as) alunos(as) explicitam como práticas languageiras que, por sua vez, são diferentes dos enunciados de outros componentes do currículo escolar. A construção do currículo em Educação Física é complexa — no que diz respeito às narrativas baseadas na escola — e ligada ao espaço, à atividade e ao relacionamento (CRAIG; YOU; OH, 2012, 2013). Assim, há um tempo pedagogicamente necessário que precisa ser considerado na mediação tecnológica para que as aulas sejam socialmente justas para todos(as) os(as) alunos(as) (VENÂNCIO, 2019). Para resistir às injustiças sociais, portanto, entendemos que é importante respeitarmos o fluxo (vivencial, experiencial, reflexivo e argumentativo) da temporalidade própria de cada sujeito nas relações com os saberes.

Como precarização do trabalho docente no formato remoto, constatamos que foi possível — para nós mesmos(as) e para os(as) professores(as) supervisores(as) — estar concomitantemente em casa e na escola, ao mesmo tempo preparar a alimentação e cuidar de um familiar, e ainda entrar em outro AVA ou participar de uma reunião de trabalho e, como se essas múltiplas ações fossem normalizadas,

ainda procurar saber se todos(as) em cada AVA estão bem — como se fosse, de fato, possível "estar bem" quando mais de 4.000 brasileiros(as) faleceram em um único dia. Constatamos que o atendimento das demandas institucionais ocorreu em detrimento dos cuidados com a própria saúde, tanto da nossa parte como dos(as) professores(as) supervisores(as) e preceptores(as). Essa constatação é semelhante aos achados do autoestudo colaborativo de Garbett e Thomas (2020) sobre o excesso de demandas institucionais na carreira acadêmica — sem levar em conta as demandas extremas da pandemia. É importante compreendermos mais a especificidade da função docente, bem como aspectos que tangenciam as avaliações das aprendizagens dos(as) estudantes (CHARLOT, 2021a).

4 O USO DAS TDIC E O ENFRENTAMENTO DA BARBÁRIE

As TDIC e as redes sociais não podem ser demonizadas ou interpretadas a partir de um discurso moral disfarçadamente pedagógico, como se fossem artefatos maniqueístas em um "discurso do diabo" na educação (CHARLOT, 2018). Charlot (2020) aponta que as TDIC podem render possibilidades expressivas bastante interessantes, com destaque para os hipertextos e as hiperlinks, como formas de comunicação rápida — do tipo "pingue-pongue" — nas quais há um(a) emissor(a) de mensagem que recebe imediatamente uma resposta. Essa conduta induz à expressividade abreviada. Há uma concorrente inovação nas técnicas "que aceleram, intensificam e complicam os processos de expressão e comunicação" (CHARLOT, 2020, p. 109). Como a lógica do desejo tornou-se hegemônica no mundo contemporâneo, o imediatismo é valorizado e tem implicações no nosso dilema de buscarmos soluções junto com os(as) estudantes para fomentarmos processos formativos que sejam colaborativos e socialmente justos.

Conforme Charlot (2020), as mesmas TDIC que possibilitam novas formas interessantes de expressão estão em profunda discrepância com a lógica acadêmica considerada clássica, ou seja, as TDIC não se coadunam ao processo de escolarização — questionado no contexto atual de pandemia — quanto à manutenção dos processos de ensinar e de aprender a longo prazo e à maturação progressiva dos(as) estudantes. Os(as) jovens vivem uma comunicação de "pingue-pongue", como nos alerta Charlot (2020). A escola e a universidade valorizam textos impressos (sob uma lógica progressiva), enquanto os(as) estudantes leem na tela e expressam-se por meio de imagens.

Ao utilizarmos as TDIC em nossas ações remotas, enfrentamos os dilemas de elaborar saberes junto com os(as) estudantes para nos mantermos como professores(as) de saber e não nos tornarmos professores(as) de informações, porque mecanismos de busca *online* — como o Google — já fazem isso com maestria. Aliás, para Charlot (2005, 2020), o(a) professor(a) de informação está historicamente morto(a). No entanto, esse aspecto conduziu as nossas reflexões para um novo questionamento no autoestudo: de quais dispositivos relacionais lançar mão quando os(as) estudantes não compartilham com os(as) professores(as) "as palavras corretas no mecanismo de pesquisa"? (CHARLOT, 2020, p. 109).

[...] o saber é um conjunto de informações articuladas, hierarquizadas, ordenadas, às vezes sistematizadas e que permitem responder a uma questão, resolver um problema, entrar em um universo de significado e sentido. Em um mundo cada vez mais saturado de informações, é do professor do saber que vamos precisar, capaz de gerir a informação de forma eficaz, de construir e transmitir o sentido, de incentivar e apoiar nos jovens uma mobilização para aprender que se estenda além da simples coleta de informações (CHARLOT, 2020, p. 109-110).

Silva *et al.* (2021) explicitaram o distanciamento tecnológico em que se encontravam vários(as) professores(as) que trabalham nas redes públicas de quatro capitais brasileiras — incluindo Fortaleza — no contexto de ensino remoto causado pela pandemia. Além das próprias dificuldades com as TDIC, os(as) professores(as) tiveram que identificar quantos(as) estudantes de suas escolas estavam em condições ou não de acessar os AVA escolhidos pelos(as) responsáveis pela administração das redes de ensino. As escolhas dos AVA, dispositivos, ferramentas e cronogramas de trabalho docente não foram consensuais. Quem ditou o tempo pedagogicamente necessário — como um ato de resistência — foi a própria condição humana vivida por cada estudante em sua residência. Em muitos casos, a condição humana silenciou o acesso aos AVA nas escolas e nas universidades.

Buscamos manter a sensibilidade no uso das TDIC e uma das estratégias que utilizamos para compreender as condições concretas vividas pelos(as) estudantes do PIBID e da RP (e também das disciplinas e dos estágios) foi escutá-los(as) atentamente. Trata-se aqui de uma "escuta sensível e atenta". Significa não apenas abrir um canal de comunicação no AVA ou utilizar as TDIC, mas nos colocarmos na escuta do(a) outro(a) — mesmo que virtualmente — porque o(a) reconhecemos como um ser humano que quer falar. As explicitações compartilhadas indicaram que os(as) professores(as) nas escolas estão tentando ensinar, mas os(as) alunos(as) não abrem as câmeras, não ligam o áudio, não escrevem no *chat*, não enviam as tarefas pelo Google Classroom etc. Contudo, enquanto escutávamos as manifestações dos(as) futuros(as) professores(as), refletimos: "Mas os(as) próprios(as) bolsistas do PIBID e da RP que estão indignados(as) com os comportamentos dos(as) alunos(as) no AVA da escola também não estão com suas câmeras abertas nas nossas aulas!". Eles(as) têm solicitado prorrogação de prazo nas tarefas por não terem tido tempo de realizá-las, embora saibamos de suas postagens nas redes sociais. E, ocasionalmente, não realizam registros quando solicitamos a sua contribuição por áudio ou no *chat*.

As TDIC provocaram uma reviravolta nos modos e nas razões do saber de experiência dos(as) professores(as). As TDIC colocaram um desafio — ou um obstáculo epistemológico — que tensiona as figuras do aprender quando refletimos sobre a importância das vivências, experiências, pensamentos e argumentos nas aulas de Educação Física (VENÂNCIO, 2014, 2019). Esse fluxo experiencial é importante para qualificar os sentidos e os significados da convergência das dinâmicas da cultura, do movimento, do corpo e do ambiente em consonância com as novas formas possíveis das expressividades humanas.

Quando um(a) professor(a) — seja da educação básica ou do ensino superior — coloca-se entre o hipertexto ou a hipermídia, ele(a) está se colocando em uma posição de partilha de saberes como alguém que deseja a descoberta de saber

ser. Desse modo, há expectativa de reciprocidade do desejo de estar na presença, seja virtual ou corpo a corpo. Esse desejo é importante para a descoberta estético-corpórea quando cada estudante também se coloca em condição de mobilizar os seus próprios saberes (objetos, de domínio e relacionais) para aprender aquilo que sabe que faz sentido (GOMES, 2017). Nessa lógica, ouvir os(as) estudantes em processo de formação para se tornarem professores(as) da educação básica também é fazer com que se questionem a respeito de qual postura podem ter diante de tantos desafios já anunciados por aqueles(as) que têm caminhado na docência antes deles(as).

5 À GUIA DE CONCLUSÃO

Através do autoestudo de nossas práticas de formação de professores(as), chegamos à conclusão de que, em alguns casos no contexto pandêmico, as TDIC desaceleraram o ímpeto daqueles(as) que acreditavam que dominariam os AVA e todas as plataformas e dispositivos, que as ações remotas síncronas e assíncronas seriam apenas momentos de compartilhar as conquistas de *likes* e o aumento de seguidores(as) nas redes sociais. Entretanto, foram frequentes os relatos sobre a ansiedade, a angústia, as incertezas, os medos, os comportamentos depressivos etc. Esses aspectos obrigaram alguns(mas) estudantes a solicitarem um período de tempo para ficarem em silêncio, afastados(as) dos dispositivos e das redes sociais que já não lhes conferiam tantos *likes* ou seguidores(as). Nós mesmos(as) — como professores(as) de saber — perseveramos desde o início da pandemia. Jamais fomos ingênuos(as) quanto aos limites de nossas ações e indicamos caminhos possíveis para as descobertas dos(as) estudantes. Aqueles(as) que perceberam isso ligaram as câmeras, compartilharam os movimentos e sons de suas residências, os ruídos estranhos das vizinhanças e de animais domésticos que se tornaram intermitentes nos nossos diálogos. Ocorreram vários esforços para manter vivas as tentativas de transgressão às normas. Em algumas circunstâncias, as tentativas de atrair *likes* ou seguidores(as) sumiram a curto prazo.

As dimensões do saber — identitária, social, ontológica e epistemológica — foram colocadas no foco das interações para conferir sentido às relações com os saberes no contexto da pandemia. As nossas dúvidas aumentaram e os silenciamentos dos(as) estudantes passaram a ser mais intensos, enquanto surgiram novas formas de estarem presentes nos AVA. A partilha dos tempos e dos espaços assíncronos permitiu que cada estudante, a seu modo, interagisse. Todavia, alguns(mas) estudantes mantiveram-se silenciosos(as) — com seus microfones desligados — e registraram no *chat* somente o minimamente necessário — nome e matrícula — para garantir sua presença na aula, sem qualquer participação e envolvimento efetivo. Não obstante, entendemos que a presença remota na aula precisava ser breve porque o espaço virtual aguardado e desejado era o das redes sociais para retomar o convívio com os(as) aparentemente iguais. Nas redes sociais, a circulação de informações era breve e a preocupação dos(as) estudantes em falar não existia; o importante era postar, mesmo que atrasasse a postagem da tarefa coletiva no AVA das turmas.

A pandemia acentuou as diferentes condições com que os professores(as) (e formadores(as) de professores(as) como nós) e os(as) futuros(as) professores(as) confrontam o mundo vivido a partir das suas realidades. As vivências realizadas em suas próprias casas são deslocadas momentaneamente para as casas de outros(as) colegas, que viraram uma espécie de conjunto de novos arranjos escolares ou de “casas-escolas”. Esse arranjo difuso foi configurado enquanto os(as) estudantes realizavam as ações do PIBID e da RP e também nos estágios curriculares obrigatórios em formato remoto. Em suma, há muitos desafios na formação inicial de professores(as) de Educação Física no contexto pandêmico mundial. Alguns desses desafios foram investigados neste autoestudo, que sintetizamos ao longo do texto na forma dos questionamentos e das reflexões que explicitaram as nossas assunções. Nesse sentido, entendemos que o(a) professor(a) de saber — de forma insistentemente política e pedagógica — coloca-se em relação a outros sujeitos, em defesa da vida e do bem-viver. Sendo assim, não podemos ser deslocados(as) à margem das tomadas de decisões que desconsideram as nossas próprias relações com os saberes enquanto nós também enfrentamos o mundo contemporâneo e suas demandas educacionais.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Edna M. *et al.* Morbimortalidade pela Covid-19 segundo raça/cor/etnia: a experiência do Brasil e dos Estados Unidos. **Saúde em Debate**, v. 44, n. especial 4, p. 191-205, dez. 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0103-11042020E412>.

ARROYO, Miguel G. Tempos de exceção? Quais identidades docentes e educadoras reafirmar? *In*: RIOS, Jane A. V. P. (org.). **Profissão docente em questão**. Salvador: EdUFBA, 2021. p. 25-35.

BRASIL. Lei n. 9.394, de 20/12/1996. Estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília-DF, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 25 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Censo da educação básica 2021**: notas estatísticas. Brasília-DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Consulta matrícula, 2020**. Brasília-DF: Inep, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/inep-data/consulta-matricula>. Acesso em: 25 fev. 2022.

CHARLOT, Bernard. As figuras do diabo no discurso pedagógico. **Educação em Questão**, v. 56, n. 48, p. 14-31, 2018. DOI: <https://doi.org/10.21680/1981-1802.2018v56n48ID15171>

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?**: uma escolha para a sociedade contemporânea. São Paulo: Cortez, 2020.

CHARLOT, Bernard. Ensinar a educação física ou ajudar o aluno a aprender o seu corpo-sujeito. In: DANTAS JÚNIOR, Hamilcar S.; KUHN, Roselaine; RIBEIRO, Sérgio D. D. (org.). **Educação física, esporte e sociedade: temas emergentes**. São Cristóvão-SE: UFS, 2009. v. 3, p. 231-246.

CHARLOT, Bernard. Os fundamentos antropológicos de uma teoria da relação com o saber. **Revista Internacional Educon**, v. 2, n. 1, e21021001, p. 1-18, 2021c. DOI: <https://doi.org/10.47764/e21021001>

CHARLOT, Bernard. Por que (e quem) Paulo Freire incomoda? In: CHARLOT, Bernard *et al.* (org.). **Por uma educação democrática e humanizadora**. São Paulo: Uniprosa, 2021b. p. 52-54.

CHARLOT, Bernard. "Qualidade da educação": o nascimento de um conceito ambíguo. **Educação em Revista**, v. 37, n. e81286, p. 1-15, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.1590/0104-4060.81286>

CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação dos professores e globalização**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2005.

CRAIG, Cheryl J. **Curriculum making, reciprocal learning, and the best-loved self**. London: Springer, 2020.

CRAIG, Cheryl J. Metaphors of knowing, doing and being: capturing experience in teaching and teacher education. **Teaching and Teacher Education**, v. 69, p. 300-311, 2018. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.09.011>

CRAIG, Cheryl J. Teacher education and the best-loved self. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 33, n. 3, p. 261-272, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2013.788476>

CRAIG, Cheryl J.; CURTIS, Gayle A. The theoretical roots of self-study research. In: KITCHEN, Julian *et al.* (org.). **International handbook of self-study of teaching and teacher education practices**. London: Springer, 2020. p. 2-32.

CRAIG, Cheryl J.; YOU, JeongAe; OH, Suhak. Collaborative curriculum making in the physical education vein: a narrative inquiry of space, activity and relationship. **Journal of Curriculum Studies**, v. 45, n. 2, p. 169-197, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.732118>

CRAIG, Cheryl J.; YOU, JeongAe; OH, Suhak. Why school-based narrative inquiry in physical education research? an international perspective. **Asia Pacific Journal of Education**, v. 32, n. 3, p. 271-284, 2012. DOI: <https://doi.org/10.1080/02188791.2012.711295>

CTC - CENTRO TECNOLÓGICO CIENTÍFICO. **Diferenças sociais: pretos e pardos morrem mais de Covid-19 do que brancos, segundo NT11 do Núcleo de Operações e Inteligência em Saúde (NOIS)**. Rio de Janeiro: PUC, 2020. Disponível em: <https://www.ctc.puc-rio.br/diferencas-sociais-confirmam-que-pretos-e-pardos-morrem-mais-de-covid-19-do-que-brancos-segundo-nt11-do-nois/>. Acesso em: 20 fev. 2022.

DAOLIO, Jocimar. A antropologia social e a educação física: possibilidades de encontro. In: CARVALHO, Yara M.; RUBIO, Katia. (org.). **Educação física e ciências humanas**. São Paulo: Hucitec, 2001. p. 27-38.

FAÏTA, Daniel; MAGALHÃES, Elisandra M. Autoconfrontation et formation des enseignants: dialogues et contributions. **Revista Linguagem em Foco**, v. 13, n. 1, p. 409-436, 2021. DOI: <https://doi.org/10.46230/2674-8266-13-6787>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GARBETT, Dawn; THOMAS, Lynn. Developing inter-collegial friendships to sustain professional wellbeing in the academy. **Teachers and Teaching**, v. 26, n. 3/4, p. 295-306, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1832062>

GOMES, Nilma L. O combate ao racismo e a descolonização das práticas educativas e acadêmicas. **Revista de Filosofia Aurora**, v. 33, n. 59, p. 435-454, 2021. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/aurora/article/view/27991/25100>. Acesso em: 25 fev. 2022.

GOMES, Nilma L. **O movimento negro educador: saberes construídos nas lutas por emancipação.** Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

HAMILTON, Mary L.; PINNEGAR, Stefinee. Conclusion: the value and the promise of self-study. In: HAMILTON, Mary L. *et al.* (org.). **Reconceptualizing teaching practice: self-study in teacher education.** Bristol: Falmer, 1998. p. 235-246.

HOOKS, bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade.** São Paulo: WMF, 2013.

OVENS, Alan; FLETCHER, Tim (org.). **Self-study in physical education teacher education: exploring the interplay of practice and scholarship.** Dordrecht: Springer, 2014.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana. A luta por visibilidade dos afrolatinos como desafio curricular à educação física antirracista. In: FILGUEIRAS, Isabel P.; MALDONADO, Daniel T. (orgs.). **Currículo e prática pedagógica de educação física escolar na América Latina.** Curitiba: CRV, 2020. v. 43, p. 19-33.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; OVENS, Alan; GARBETT, Dawn; THOMAS, Lynn. A explicitação de assunções a partir do estágio supervisionado em educação física na perspectiva do autoestudo. **Revista Brasileira de Educação Física Escolar**, v. 4, n. 2, pp. 122-158, 2018. Disponível em: https://47e1bf12-b02d-4d36-84f4-15827910c76d.filesusr.com/ugd/db85a1_5545467536494be58810e3de2b8ce00f.pdf. Acesso em: 25 fev. 2022.

SANCHES NETO, Luiz; VENÂNCIO, Luciana; SANTOS, Felipe N.; SILVESTRE, Lis B.; VIDAL, Deyve J.; SANTOS, Aldemir B. A argumentação prática de professores/as preceptores/as da residência pedagógica e supervisores/as do PIBID: indícios de uma perspectiva freireana na educação física escolar. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE A FORMAÇÃO E A PROFISSÃO DOCENTE - BRASIL, 2. 2021, [Anais...] Brasília: Universidade de Brasília, 2021. Disponível em: <https://brasil2021.crifpe.ca/pt>. Acesso em: 25 fev. 2022.

SCHUCK, Sandy; RUSSELL, Tom. Self-study, critical friendship, and the complexities of teacher education. **Studying Teacher Education**, v. 1, n. 2, p. 107-121, 2005. DOI: <https://doi.org/10.1080/17425960500288291>

SILVA, Antonio J. F.; SILVA, Cybele C.; TINÔCO, Rafael G.; ARAÚJO, Allyson C.; VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; FREIRE, Elisabete S.; CONCEIÇÃO, Willian L. Dilemmas, challenges and strategies of physical education teachers-researchers to combat covid-19 (SARS-CoV-2) in Brazil. **Frontiers in Education**, Lausanne, v. 6, n. 583952, p. 1-15, 2021. DOI: <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.583952>

VENÂNCIO, Luciana. **O que nós sabemos?** Da relação com o saber na e com a educação física em um processo educacional-escolar. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Ciências e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2014. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/122255>. Acesso em: 25 fev. 2022.

VENÂNCIO, Luciana. A relação com o saber e o tempo pedagogicamente necessário: narrativas de experiência com a educação física escolar. **Revista de Estudos de Cultura**, v. 5, n. 14, p. 89-102, 2019. DOI: <https://doi.org/10.32748/revec.v5i14.13268>

VENÂNCIO, Luciana.; BRUNO, Brena D.; SILVA, Iury C. C.; FLOR, Breno J. M. S.; GONÇALVES, Yasmin; SANCHES NETO, Luiz. Temas e desafios (auto)formativos para professores de educação física à luz da didática e da justiça social. **Cenas Educacionais**, v. 4, n. e10778, p. 1-40, 2021. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/cenaseducacionais/article/view/10778>. Acesso em: 20 mar. 2022.

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**, v. 4, n. 11, p. 729-750, 2019. DOI: [10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p729-750](https://doi.org/10.31892/rbpab2525-426X.2019.v4.n11.p729-750)

WHO - WORLD HEALTH ORGANISATION. **WHO director-general's opening remarks at the media briefing on covid-19**. Online Communication, 2020. Disponível em: <https://www.who.int/director-general/speeches/detail/who-director-general-s-opening-remarks-at-the-media-briefing-on-covid-19---11-march-2020>. Acesso em: 25 fev. 2022.

ZYLBERBERG, Tatiana P. A internet como uma possibilidade do mundo da (in)formação sobre a cultura corporal. In: BETTI, Mauro (org.). **Educação física e mídia: novos olhares, outras práticas**. São Paulo: Hucitec, 2003. p. 45-70.

Abstract: Although new forms of media and technology have contributed to teaching and learning in Physical Education Teacher Education (PETE) since the turn of this century, an abrupt expansion in the use of interactive technologies occurred more recently due to the need for social distancing on a global scale because of the Covid-19 (SARS-CoV-2) pandemic. In the Brazilian context, pedagogical relationships became mediated synchronously and asynchronously via online platforms. This reconfiguration restricted movement-related experiences in Physical Education, which affected the diversity of students' embodiment of knowledge and their relationships to knowledge as "subject-bodies". We understand that there is an anthropological foundation in the theory of the relationship to knowledge — pointed out by Charlot (2020) — that comes close to the anthropological demands explained by Daolio (2001) in Physical Education.

Palavras-chave: Self-study. Relationship to knowledge. Physical Education. Educational technology. Social justice.

Resumen: Aunque nuevos aportes mediáticos y tecnológicos han subsidiado los procesos de enseñanza y aprendizaje en la Educación Física escolar desde principios de este siglo, más recientemente se ha producido un aumento abrupto del uso de tecnologías interactivas debido a la necesidad de distancia social a escala global, como consecuencia de la pandemia del Covid-19 (SARS-CoV-2). En el contexto brasileño, las relaciones pedagógicas han sido mediadas por acciones sincrónicas y asincrónicas en plataformas online. Esa reconfiguración restringió las experiencias en el ámbito de la Educación Física, lo que incide en la diversidad de los saberes incorporados y de las relaciones con los saberes de los/as estudiantes como "cuerpos-sujetos". Entendemos que existe un fundamento antropológico en la teoría de la relación con el saber —señalado por Charlot (2020)— que se acerca a las demandas antropológicas explicitadas por Daolio (2001) en la Educación Física.

Palabras clave: *Self-study*. Relación con el saber. Educación Física. Tecnología educacional. Justicia social.

LICENÇA DE USO

Este é um artigo publicado em acesso aberto (*Open Access*) sob a licença *Creative Commons* Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0), que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, desde que o trabalho original seja corretamente citado. Mais informações em: <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>

CONFLITO DE INTERESSES

Os autores declararam que não existe nenhum conflito de interesses neste trabalho.

CONTRIBUIÇÕES AUTORAIS

Luciana Venâncio: Conceituação, investigação e escrita – rascunho original.

Luiz Sanches Neto: Conceituação, investigação e escrita – rascunho original.

Bernard Charlot: Análise formal, validação e redação – revisão e edição.

Cheryl J. Craig: Análise formal, metodologia e redação – revisão e edição.

FINANCIAMENTO

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) - Código de Financiamento 001.

COMO REFERENCIAR

VENÂNCIO, Luciana; SANCHES NETO, Luiz; CHARLOT, Bernard; CRAIG, Cheryl J. Relações com os saberes e experiências (auto)formativas na Educação Física: perspectivas docentes ao confrontar injustiças sociais em situações adversas de ensino e aprendizagem. **Movimento**, v. 28, p. e28020, jan./dez. 2022. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.122698>. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/122698>. Acesso em: [dia] [mês abreviado]. [ano].

RESPONSABILIDADE EDITORIAL

Alan Patrick Ovens*, Alex Branco Fraga**, Allyson Carvalho de Araújo***, Elisandro Schultz Wittizorecki**, Mauro Myskiw**, Raquel da Silveira**

*Universidade de Auckland, Auckland, Nova Zelândia.

**Escola de Educação Física, Fisioterapia e Dança da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, Brasil.

***Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, Brasil.