



PORTAL EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMAZONIA/PARÁ

ÉDER DO VALE PALHETA





PORTAL EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMAZÔNIA/PARÁ

ÉDER DO VALE PALHETA



CONSELHO CIENTÍFICO

Divaldo Martins de Souza, Dr.

Éder do Vale Palheta, Dr.

Eliana da Silva Coêlho Mendonça, Dra.

Jorge Luís Martins da Costa, Dr.

Joseana Moreira Assis Ribeiro, Dra.

Lindemberg Monteiro dos Santos, Dr.

Márcio Venício Cruz de Souza, Dr.

Marco José Mendonça de Souza, Dr.

Moisés Simão Santa Rosa de Sousa, Dr.

FICHA CATALOGRÁFICA

PALHETA, ÉDER DO VALE

PORTAL EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMAZÔNIA/PARÁ

Orientador: Dr. Ricardo Figueiredo Pinto. Asunción – PY – 2023. 126f.

Tese (Doutorado), Ciencias de la Educacion, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. 2023.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Médio; Professor; Site.

ISBN: 978-65-84546-49-3

DOI: 10.29327/5267638

SOBRE O AUTOR



Possui graduação em Licenciatura Plena em Educação Física pela Escola Superior de Educação Física do Estado do Pará (1989) e especialização em Educação Física, Esporte e Lazer: Ensino, Pesquisa e Avaliação - UEPA (1998), especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação - Centro Universitário Leonardo da Vinci - UNIASSELVI (2023). Mestre em Ciência da Educação – FICs (2020), tem experiência na área de Educação Física , tais como Educação Física escolar – SEDUCPA e Escola Adventista Altamir de Paiva, Ginástica Laboral, técnico futsal e experiência em gestão a saber: Gerente Executivo de Cultura, Esporte e lazer, promotor de eventos de cultura, esporte e lazer.

DEDICATÓRIA

Dedico este estudo a minha família, que sempre me apoiou e incentivou em especial a minha companheira Karimi Paiva.

AGRADECIMENTOS

Ao meu amigo in memoriam Marcos Francisco de Oliveira Saraiva pelo carinho, apoio e incentivo nesta minha caminhada. Meu eterno agradecimento.

A minha amiga Shirley Dias pelas suas grandiosas e excelentes contribuições para com meus estudos. Minha eterna gratidão.

Ao meu Orientador Prof. Pós Doutor Ricardo Figueiredo Pinto pela sua paciência, dedicação sem igual e por ter confiado e acreditado em nossas potencialidades no magistério, quero aqui agradecer pelo desafio e desenvolvimento do tema da pesquisa que muito nos sensibilizou, no sentido, de contribuir para um processo de aprendizagem e conhecimento técnico e científico quanto ao uso das ferramentas de tecnologias da informação e comunicação para o fortalecimento da educação básica no Pará. Nascendo assim a ferramenta portalefamazonia.com.br para servir a sociedade.

Aos meus amigos profissionais de educação física que contribuíram sobremaneira com a nossa pesquisa de campo, desde já meu muito obrigado.

Aos alunos e alunas das escolas estaduais que responderam à pesquisa de campo, meu muito obrigado.

Aos meus colegas de trabalho sesianos que muito contribuíram para o meu crescimento, desenvolvimento e evolução pessoal e profissional. Fica aqui a minha gratidão.

A minha mãe e pai e irmãos in memoriam (Maria de Nazaré do Vale Palheta e Manoel dos Santos Palheta), (irmãos Raimundo do Vale Palheta, Edmilson do Vale Palheta, Manoel de Jesus do Vale Palheta, João do Vale Palheta, Edson do Vale Palheta e Januário dos Santos Palheta) as minhas irmãs e irmão Maria Auxiliadora do Vale Palheta, Aurea Maria do Vale Palheta e Walter do Vale Palheta e a meus filhos Éder do Vale Palheta Junior, Bruno de Almeida Garcia Palheta, Lucas Roberto Fonseca Palheta, Gustavo Paiva Palheta e Caio Paiva Palheta, que foram e são importantíssimo nesta minha caminhada de estudos e pesquisa. Fica aqui a minha fraterna e eterna gratidão a todos vocês.

Aprender é a única coisa de que a mente nunca se cansa, nunca tem medo e nunca se arrepende.

Leonardo da Vinci.



A educação deve produzir mais do que indivíduos que consigam ler, escrever e contar. Ela deve nutrir cidadãos globais, que consigam enfrentar os desafios do século XXI.

Ban Ki-Moon,
World of Education Forum,
Incheon, Unesco, 2015

RESUMO

Esta tese teve como objetivo analisar o desenvolvimento de um site em educação física para professores e alunos de educação física do ensino médio da Seduc-PA como alternativa motivadora no enfrentamento dos desafios e potencialidades frente às novas problemáticas presentes no cotidiano da sociedade, por meio de pesquisa exploratória e uma investigação do tipo quantitativa. Percebeu-se que as aulas de Educação Física do Ensino Regular das escolas da rede estadual do Pará que nos últimos 10 anos o alunado não tem tido interesse em participar das atividades elaboradas pelos professores de Educação Física por uma série de motivos a saber: os espaços físicos para a prática regular das atividades são inadequados enquanto estrutura física, falta de material esportivos, o alunado aponta falta de investimento para a adequação necessária das novas diretrizes dos Parâmetros Curriculares Nacionais. Considerando a questão da perda de interesse do alunado do ensino médio regular da rede estadual de ensino do estado do Pará pelas práticas das aulas de Educação Física, faz-se necessário uma reflexão/intervenção quanto ao processo de melhorias de um novo modelo considerando o momento atual do advento das tecnologias digitais educacionais, haja vista que os alunos desta etapa de ensino têm demonstrado grande interesse em estudar e adquirir conhecimento por meio das tecnologias em questão. Para que haja uma sensível mudança no quadro que se apresenta das práticas de Educação Física no Ensino Médio Regular da rede estadual do Pará se faz necessário uma readequação dos conteúdos a serem aplicados nas séries desta etapa de ensino com uso de metodologias ativas e equipamentos de tecnologias digitais para que possamos despertar o interesse e atrair o alunado trazendo de volta para o conhecimento dos estudos da Educação Física em acordo com a nova BNCC – Base Nacional Curricular de forma interativa e dinâmica.

Palavras-chave: Educação Física. Ensino Médio. Site. Professor e Aluno.

ABSTRACT

This thesis aimed to analyze the development of a website on physical education for teachers and students of physical education in high school at Seduc-PA as a motivating alternative in facing the challenges and potentialities facing the new problems present in the daily life of society, through exploratory research and a quantitative type investigation. It is noticed that the Physical Education classes of the Regular Education of the schools of the state network of Pará in the last 10 years that the pupils have not been interested in participating in the activities elaborated by the Physical Education teachers for a series of reasons to know: the spaces physical facilities for the regular practice of activities are inadequate while physical structure, lack of sports material, the students point out lack of investment for the necessary adequacy of the new guidelines of the National Curriculum Parameters. Considering the issue of the loss of interest of regular high school students from the state education network in the state of Pará in the practices of Physical Education classes, it is necessary to reflect/intervene on the process of improving a new model considering the moment current advent of educational digital technologies, given that students at this stage of education have shown great interest in studying and acquiring knowledge through the technologies in question. In order for there to be a noticeable change in the picture of Physical Education practices in Regular High School in the state network of Pará, it is necessary to readjust the contents to be applied in the grades of this teaching stage with the use of active methodologies and technology equipment digital so that we can arouse interest and attract students by bringing back to the knowledge of Physical Education studies in accordance with the new BNCC – National Curricular Base in an interactive and dynamic way.

Keywords: Physical Education. High school. Site. Teacher and student.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo analizar el desarrollo de un sitio web sobre educación física para profesores y estudiantes de educación física en la enseñanza media de la Seduc-PA como una alternativa motivadora en el enfrentamiento de los desafíos y potencialidades frente a los nuevos problemas presentes en el cotidiano de la sociedad, a través de investigación exploratoria y una investigación de tipo cuantitativo. Se nota que las clases de Educación Física de la Educación Regular de las escuelas de la red estatal de Pará en los últimos 10 años que los alumnos no se han interesado en participar de las actividades elaboradas por los profesores de Educación Física por una serie de razones a saber: las instalaciones físicas de los espacios para la práctica regular de las actividades son inadecuadas mientras que la estructura física, la falta de material deportivo, los estudiantes señalan la falta de inversión para la adecuación necesaria de las nuevas directrices de los Parámetros Curriculares Nacionales. Considerando la cuestión de la pérdida de interés de los alumnos regulares de la enseñanza media de la red estatal de educación en el estado de Pará en las prácticas de las clases de Educación Física, es necesario reflexionar/intervenir en el proceso de perfeccionamiento de un nuevo modelo considerando el momento actual advenimiento de las tecnologías digitales educativas, dado que los estudiantes en esta etapa de la educación han mostrado un gran interés por estudiar y adquirir conocimientos a través de las tecnologías en cuestión. Para que haya un cambio perceptible en el cuadro de las prácticas de Educación Física en la Enseñanza Media Regular de la red estatal de Pará, es necesario reajustar los contenidos a ser aplicados en los grados de esta etapa de enseñanza con el uso de metodologías activas y equipos de tecnología digital para que podamos despertar el interés y atraer estudiantes trayendo de vuelta al conocimiento de los estudios de Educación Física de acuerdo con la nueva BNCC – Base Curricular Nacional de forma interactiva y dinámica.

Palabras clave: Educación Física. Escuela secundaria. Sitio. Profesor y alumno.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

EFE - Educação Física Escolar

LDB – Lei de Diretrizes e Bases

LDBEN - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

PC – Pensamento crítico

PCN's - Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP - Projeto Político Pedagógico

SCIELO - Scientific Electronic Library Online

SEDUC – Secretária de Educação

SIBI - SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

TIC - Tecnologias de Informação e Comunicação

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP – Universidade de São Paulo

LISTA DE GRÁFICOS

<u>Gráfico 1.</u> Idade da amostra de estudantes	99
<u>Gráfico 2.</u> Gênero dos alunos	99
<u>Gráfico 3.</u> Séries que estão cursando.....	100
<u>Gráfico 4.</u> Você gosta da disciplina "Educação Física"?.....	101
<u>Gráfico 5.</u> Se a resposta foi “sim” na questão anterior, qual das alternativas abaixo você mais gosta?	102
<u>Gráfico 6.</u> É relevante o desenvolvimento de um portal em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA?	103
<u>Gráfico 7.</u> O desenvolvimento de um portal em educação física pode aumentar o interesse de professores e alunos de educação física no ensino médio da SEDUC-PA?.....	104
<u>Gráfico 8.</u> As informações mais relevantes que devem conter num portal em educação física visando aumentar o interesse de professores e alunos pela educação física do ensino médio da SEDUC-PA são:	105
<u>Gráfico 9.</u> Gênero da amostra de professores.....	107
<u>Gráfico 10.</u> Idade da amostra de professores.....	107
<u>Gráfico 11.</u> É relevante o desenvolvimento de um portal em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA?	108
<u>Gráfico 12.</u> O desenvolvimento de um portal em educação física pode aumentar o interesse de professores e alunos de educação física do ensino médio da SEDUC-PA?	109
<u>Gráfico 13.</u> As informações mais relevantes que devem conter num portal em educação física visando aumentar o interesse de professores e alunos pela educação física do ensino médio da SEDUC-PA são:	110

LISTA DE TABELAS

<u>Tabela 1. Etapas do desenvolvimento do portal</u>	111
--	-----

LISTA DE FIGURAS

<u>Figura 1. Página inicial do Portal Educação Física Amazônia</u>	112
--	-----

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	18
1.1 OBJETIVOS	20
1.1.1 Objetivo geral	20
1.1.2 Objetivos específicos	21
1.2 JUSTIFICATIVA	21
2 REFERENCIAL TEÓRICO	23
2.1 LEGISLAÇÕES VIGENTES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO	23
2.1.1 PCNS em Educação Física para o Ensino Médio	23
2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular em educação física para o ensino médio	27
2.1.2.1 As competências socioemocionais na BNCC	30
2.1.3 Legislação Estadual em Educação Física para o Ensino Médio	32
2.2 PROJETO PEDAGÓGICO	34
2.2.1 Projeto Pedagógico na Escola	34
2.2.2 Etapas da elaboração do projeto político-pedagógico	39
2.2.3 Projeto Pedagógico e a Educação Física no Ensino Médio	44
2.3 RECURSOS DIGITAIS USADOS NA EDUCAÇÃO	50
2.3.1 Sites e Bases de Dados usados na Educação Física	52
2.3.2 Portais usados na Educação Física	55
2.3.3 Plataformas Digitais usadas na educação física	55
2.3.4 Domínio das Tecnologias Digitais: competência indispensável ao professor do século XXI	57
2.3.5 Tecendo algumas Considerações sobre a Temática	58
2.3.6 Os Benefícios didáticos e pedagógicos das tecnologias digitais na educação física	60
2.4 ANÁLISE CRÍTICA E CONCEITUAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO	63
2.4.1 Premissas sobre Pensamento Crítico	63
2.4.2 A Educação do século 21: contextualização	73
2.4.3 Educar para o pensamento crítico	75
2.6 RECURSOS DIGITAIS USADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM NOVO PARADIGMA NA ÁREA EDUCACIONAL	81
2.6.1 Por que inovar na educação?	81
2.6.2 Compreendendo os jogos digitais no meio educacional	82
2.6.3 Os jogos digitais	84
2.6.4 Jogos digitais usados na educação física no ensino médio	85

2.6.5 Aplicativos usados na Educação Física no Ensino Médio	92
3 PERCURSO METODOLÓGICO	94
3.1 POSICIONAMENTO DO ESTUDO	94
3.2 ETAPAS DA PESQUISA	95
3.3 LÓCUS DA PESQUISA	96
3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA	96
3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS	97
3.6 ANÁLISE DOS DADOS	97
3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS	97
4 ANÁLISE DE RESULTADOS.....	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS	114
ANEXO 1 – APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA	Destino não encontrado!
ANEXO 2 – PROPOSTA COMERCIAL	Destino não encontrado!
APÊNDICE I - QUESTIONÁRIOS.....	Destino não encontrado!
APÊNDICE 2 - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)	Destino não encontrado!
APÊNDICE 3 –TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TALE).....	Destino não encontrado!
APÊNDICE 4 – IMAGENS DO PORTAL EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMAZÔNIA.....	Destino não encontrado!

1 INTRODUÇÃO

Atualmente, é notável que as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) fazem parte do cotidiano de muitas pessoas, isso se deve ao fato pelo qual diversas atividades que há pouco eram realizadas de forma presencial, hoje são resolvidas com apenas um clique. E como exemplo, podem-se citar as funções executadas a partir dos celulares que operam como verdadeiros computadores em miniatura: pedir transporte, comprar comida, tirar fotos, filmar, realizar pagamentos, fazer compras, interagir por meio das redes sociais, além de inúmeras outras funções (RONEY et al., 2017).

Desse modo, as relações interpessoais, o modo das pessoas se comunicarem e a forma que interagem com o mundo foram transformadas pelo uso frequente das tecnologias. Conceitualmente, as TIC envolvem um conjunto de ferramentas/dispositivos virtuais e reais que tem como finalidade viabilizar e possibilitar a transferência de informação e comunicação para toda a sociedade, utilizando uma diversidade de meios (OSADEBE, 2020).

E, ainda, segundo o autor, envolve diversas ferramentas tecnológicas, entre elas o videogame, celular, redes sociais, vídeo, câmeras, tablets, notebooks e computadores, que se inserem nas três classificações destacadas por Osadebe (2020): informática, telecomunicações e mídias eletrônicas.

Assim, houve a popularização dessas tecnologias digitais, na qual experimenta-se uma relação sem precedentes entre quantidade, velocidade e métodos de criação e disseminação de informações, alcançando inúmeras trocas, mudanças sociais e culturais, promovendo o surgimento de novas formas de pensar, sentir, agir e viver juntos. A existência dessas tecnologias no cotidiano das pessoas sempre foi um fator de mudança e formação de novos hábitos (JALÚ; SCHÜTZ; MAYER et al., 2020).

Aduz-se que se vive um tempo de transformação digital, na qual a velocidade do uso de tecnologias está influenciando o modo de vida das pessoas. Neste diapasão, a comunicação e o consumo das mídias sociais, dos aplicativos que tomam conta de empresas, de escolas através de sistemas de gestão, as relações com seus clientes e fornecedores, isso em falar nas casas inteligentes e aplicativos de gestão do tempo. Por fim, fica fácil de entender que a educação também vive uma mudança, que determinará os novos processos de ensino e aprendizagem (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

Depreende-se que a grande mudança teve início com o desenvolvimento da internet nos anos de 1990, por meio da mídia como jornais, rádio e televisão, como era conhecida. Contudo, ao longo do processo, foi introduzida uma nova tecnologia, que define o processo de

integração de todos esses métodos. Ou seja, vive-se um tempo de convergência cultural, digital e midiática, com um grande aumento do fluxo de conteúdos em diversas plataformas digitais e por fim uma grande migração e diferenciação dos meios de comunicação (JALÚ; SCHÜTZ; MAYER et al., 2020).

Este processo se refere a uma transformação cultural à medida que os professores, os consumidores dessa nova forma de ensinar, são incentivados a procurar por informações e assim, criar novas conexões com estes conteúdos de mídias, uma vez que ao longo dos últimos anos, é perceptível uma evolução crescente de demanda por Tecnologias de Informação (TI). Ou seja, a sociedade cada vez mais faz uso de tecnologias que evoluem e, algumas vezes, revolucionam as estruturas das relações existentes, seja no âmbito pessoal, relacional, educacional, mercadológico e outros (FERREIRA; DARIDO, 2014).

É notório que a relação, cada vez mais íntima, entre informática e educação, demonstra que a propagação, em larga escala, de computadores em setores estratégicos da sociedade impõe uma radical mudança na formação de novas competências técnico-práticas para a comunidade escolar. Isto significa que a informática possui uma evidente contribuição na construção de uma nova sociedade (BELONI, 2019).

Além do que, o espaço cibernético é uma ferramenta muito diferente das mídias clássicas, pois envolve dois fenômenos: a plasticidade potencial de todas as mensagens, e o fato de estas mensagens serem postas na rede, tudo isso ocorrendo concomitantemente (JALÚ; SCHÜTZ; MAYER et al., 2020).

Sendo assim, ao longo dos anos percebe-se que as mudanças pelas quais estão sendo vivenciadas com o uso de novas tecnologias pelo campo de educação, apontam para uma outra direção, a virtualização da educação, com possibilidades e enfrentamentos desconhecidos. Uma revolução na maneira de conceber os espaços, as relações, as emoções e principalmente os indivíduos dos quais fazem parte.

Nesse novo cenário, a ciência tem evidenciado que o uso das tecnologias na educação, cultura digital, plataformas digitais, tem contribuído para alavancar a prática educativa em busca de uma melhor qualidade de ensino, logo, a Educação Física não pode negligenciar o debate e a inserção das TIC em aulas no ambiente escolar (RONEY et al., 2017).

E a partir de uma visão futurista, uma certa virtualização, neste estudo pretende-se disponibilizar um site direcionado aos professores de Educação Física e alunos do Ensino Médio da SEDUC-PA, por se acreditar em uma educação que faça a diferença na vida destes. Dessa forma, entende-se que se reinventar no processo educacional, é o verdadeiro sentido de existir.

Com base ao exposto, é importante esclarecer que a produção e propagação do material vai fornecer uma ferramenta aos profissionais de educação física, à comunidade acadêmica e à sociedade em geral, considerando a inserção e penetrabilidade das TIC na sociedade atual, a qual se manifesta por variedades formas de acesso à informação, provocando, portanto, novos estilos de pensar e raciocinar, que se colaboram diretamente com o processo de construção de conhecimento, nutrindo-o e potencializando-o (GASAYMEH, 2018).

Sabe-se que a disseminação acelerada das tecnologias de informação e comunicação (TIC) nas últimas décadas, em especial da Internet, traz consigo diversos desafios e oportunidades tanto no nível individual quanto no da sociedade, na medida em que novos modos de se relacionar com a informação e o conhecimento são estabelecidos (TRUCANO, 2012).

Essas mudanças afetam, em particular, a educação, que se vê frente à necessidade de lidar com diversas questões desencadeadas pela presença cada vez mais intensa das TIC no cotidiano: seja preparar as pessoas para aproveitar plena e conscientemente todo o potencial dessas tecnologias, seja desenvolver metodologias e práticas capazes de promover a incorporação das TIC como instrumento pedagógico (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

A hipótese mostra que é de extrema importância o desenvolvimento de um site em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA, a fim de retratar quais os impactos, as vantagens e os resultados ocorridos diante do mesmo, com a utilização dos meios de comunicação e informação.

A partir do contexto, elaborou-se as seguintes questões norteadoras

- ✓ Qual a relevância do desenvolvimento de um portal em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA?
- ✓ De que forma o desenvolvimento de um portal em educação física pode aumentar o interesse de professores e alunos de educação física do ensino médio da SEDUC-PA?
- ✓ Quais as informações mais relevantes devem conter num portal em educação física visando aumentar o interesse de professores e alunos pela educação física do ensino médio da SEDUC-PA?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo geral

Analisar o desenvolvimento de um site em educação física para professores e alunos de educação física do ensino médio da SEDUC-PA como alternativa motivadora no enfrentamento dos desafios e potencialidades frente às novas problemáticas presentes no cotidiano da sociedade.

1.1.2 Objetivos específicos

- ✓ Descrever sobre a importância dos recursos digitais que podem ser utilizados na educação física;
- ✓ Investigar as informações mais relevantes que devem conter num Site em educação física visando aumentar o interesse de professores e alunos pela educação física do ensino médio da SEDUC-PA
- ✓ Identificar a relevância do desenvolvimento de um Site em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA
- ✓ Avaliar de que forma o desenvolvimento de um Site em educação física pode aumentar o interesse de professores e alunos de educação física do ensino médio da SEDUC-PA.

1.2 Justificativa

Como já fora descrito anteriormente, muito embora a adoção de novas TIC ocorre de forma muito natural e em grande velocidade na sociedade, ainda é um desafio atual na educação incluir as novas descobertas para tornar as aulas mais atrativas e, paralelo, acompanhar as mudanças e aprimorar as práticas pedagógicas, uma vez que a educação se modifica, se renova e acompanha os anseios da sociedade, lugar onde surgem novos hábitos, costumes e necessidades (KENSKI, 2012).

Diante da revolução tecnológica da sociedade e o avanço das TIC resultou em novos dispositivos que transformaram o cenário sócio-político, econômico, cultural e educacional, fazendo emergir novos desafios à Educação Física por apresentar uma extensa lista de conhecimentos a serem trabalhados e explorados que vão além da prática, do fazer por fazer (ROHDEN, 2017).

Considerando o que foi exposto e diante da revolução tecnológica da sociedade e dos desafios da Educação Física que emergem desse cenário, a presente pesquisa torna-se relevante para a educação, visto que é indispensável a constante atualização dos professores, no que concerne acompanhar as mudanças e aprimorar as práticas pedagógicas, assim como a evolução que se dá fora da escola. A educação se modifica, se renova e acompanha os anseios da sociedade, lugar onde surgem novos hábitos, costumes e necessidades

O estudo, além de contribuir com o conhecimento e análise da temática, poderá tornar-se um instrumento na organização escolar e docente, na medida em que se insere como uma prática inovadora, a fim de instigar constantes mudanças, tanto no campo pedagógico, social, quanto na cultura, ciência, sobretudo, na educação, que, no caso, tem a pretensão de revolucionar as formas de comunicação e de relacionamento entre os atores escolares (ROHDEN, 2017).

Para o autor supra, é notório que os recursos digitais facilitam e agilizam o trabalho do professor, quer seja no planejamento, no preenchimento e entrega dos diários de classe, na elaboração das avaliações, no acompanhamento das notas, no cálculo das médias e na comunicação com a equipe de trabalho, além de apresentar possibilidades de utilização como ferramenta pedagógica diretamente nas aulas e nas escolares.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 LEGISLAÇÕES VIGENTES PARA A EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO BRASILEIRO

As reformas nas políticas educacionais, ocorridas ao longo dos anos no Brasil, vem paulatinamente produzindo mudanças no que se refere à atuação docente, as quais têm se dado em decorrência das modificações curriculares dos cursos de formação de professores de Educação Física (EF), assim como também das alterações nas políticas educacionais para a Educação Básica, as quais influenciam diretamente a forma de atuação e desenvolvimento desse profissional (BRASIL, 1996; 2017).

2.1.1 PCNS em Educação Física para o Ensino Médio

Preliminarmente para entender a função e os objetivos da Educação Física na escola, se faz necessário compreender como se encontra inserida no Sistema Educacional Brasileiro através do arcabouço legal que lhe dá suporte.

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – (LDBEN) nº 9.394/96, a Educação Física passou a ser um componente curricular como qualquer outro, trazendo em seu bojo uma série de mudanças, relacionadas à vários eixos: estrutura didática e autonomia dada às escolas e sistemas de ensino, e ainda o enfoque dado à formação do cidadão (BRASIL, 1996).

Com relação ao Ensino Médio, a maior contribuição da atual LDB 9394/96 foi a de conferir a identidade de Educação Básica, explicitando que o mesmo é a sua “etapa final” (BRASIL, 1996). É pertinente citar que nos artigos 35 e 36, a LDB traça as diretrizes gerais para a organização curricular no Ensino Médio, definindo como suas finalidades:

- I – a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento de estudos;
- II – a apresentação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação e aperfeiçoamento posterior;
- III – o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico;

IV – a compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática, no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.156).

Além da Legislação citada acima, outro documento que regulamenta e dá suporte à Educação e suas disciplinas são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), no qual expõe que o Ensino Médio enquanto etapa de uma educação de caráter geral, deve estar em sintonia com a construção de competências que situem o educando “como sujeito produtor de conhecimento e participante do mundo do trabalho” (BRASIL, 1998, p.22).

E de modo específico, com relação à Educação Física no Ensino Médio, é inserida na área das linguagens, códigos e suas tecnologias com as disciplinas Língua Portuguesa, Artes, Informática, Literatura e Língua Estrangeira Moderna, cuja inserção ocorre por meio do seguinte entendimento: “A Linguagem é considerada aqui como capacidade humana de articular significados coletivos em sistemas arbitrários de representação, que são compartilhados e que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade” (BRASIL, 2002, p.19)

Assim, os PCNs, estabelecem algumas propostas para o seu desenvolvimento com orientações, de maneira objetiva, aos profissionais da disciplina em voga para que tenham competência e possam trabalhar de forma lúdica e educativa, a fim de permitir que o aluno aprenda diferentes conteúdos, tornando-se, assim, um cidadão capaz de resolver diferentes situações da vida cotidiana, uma vez que tem por objetivo acrescentar e aprofundar conhecimentos, e não aplicar fundamentos já conhecidos sobre esportes e jogos.

Dessa forma, é inevitável fazer a comparação com as demais áreas de estudos, uma vez que se dedicam a aprofundar outros conhecimentos: utilizando metodologias diversificadas, vídeos, leitura de textos, discussões em grupos de temas atuais, fazendo com que o aluno saiba solucionar o problema durante as aulas, tornando-as mais atraentes no seu dia-dia escolar, e as aulas de Educação Física, que tornam-se para o educando repetitivas e cansativas, visto que continuam reproduzindo os conteúdos e modelos já vivenciados no ensino fundamental, fazendo com que os mesmos deixem progressivamente de praticar aulas nas quadras, no pátio e nos espaços escolares para frequentar clubes, academias, parques, festas, entre outros lugares (NAZÁRIO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2018).

Os PCNs ainda descrevem que “a Educação Física precisa buscar sua identidade como área de estudo fundamental para a compreensão e entendimento do ser humano, enquanto produtor de cultura” (BRASIL, 1998, p. 156). Para tanto, os professores devem ter um planejamento de atividades de acordo com a escola e a equipe pedagógica, utilizando seus

conhecimentos e desenvolvendo projetos, somado com aulas que venham ao encontro dos interesses e necessidades dos alunos, pois,

Uma Educação Física atenta aos problemas do presente não poderá deixar de eleger, como uma das suas orientações centrais, a da educação para a saúde. Se pretende prestar serviços à educação social dos alunos e contribuir para uma vida produtiva, criativa e bem sucedida, a Educação Física encontra, na orientação pela educação da saúde, um meio de concretização das suas pretensões (BRASIL, 1998, p.156)

É válido ressaltar que o professor de Educação Física deve repensar seu papel na escola frente às mudanças que ocorreram, principalmente ligada à saúde. Para tanto, deve buscar uma interação com o trabalho desenvolvido na proposta pedagógica da escola, ressaltando a importância do seu componente curricular, para ser vista no mesmo patamar de seriedade e compromisso com a formação do educando, desenvolvendo o seu papel de mediador, adotando a posição de interlocutor de informações e mensagens, mostrando aos seus alunos que naquele espaço escolar eles aprendem a entender e aceitar as diferenças corporais e de comportamento entre os indivíduos.

Os PCNs (BRASIL, 1998, p.164), destacam as principais competências e habilidades a serem desenvolvidas na Educação Física no Ensino Médio:

Espera-se que, no decorrer do Ensino Médio, em Educação Física, as seguintes competências sejam desenvolvidas pelos alunos:

- Compreender o funcionamento do organismo humano, de forma a reconhecer e modificar as atividades corporais, valorizando-as como recursos para a melhoria de suas aptidões físicas;
- Desenvolver as noções conceituais de esforço, intensidade e frequência, aplicando-as em suas práticas corporais;
- Refletir sobre as informações específicas da cultura corporal, sendo capaz de discerni-la e reinterpretá-las em bases científicas, adotando uma postura autônoma na seleção de atividades e procedimentos para a manutenção ou aquisição da saúde;
- Assumir uma postura ativa, na prática das atividades físicas, e consciente da importância delas na vida do cidadão;
- Compreender as diferentes manifestações da cultura corporal, reconhecendo e valorizando as diferenças de desempenho, linguagem e expressão;
- Participar de atividades em grandes e pequenos grupos, compreendendo as diferenças individuais e procurando colaborar para que o grupo possa atingir os objetivos a que se propôs;
- Reconhecer na convivência e nas práticas pacíficas, maneiras eficazes de crescimento coletivo, dialogando, refletindo e adotando uma postura democrática sobre os diferentes pontos de vista propostos em debates;
- Interessar-se pelo surgimento das múltiplas variações da atividade física, enquanto objeto de pesquisa, áreas de grande interesse social e mercado de trabalho promissor;
- Demonstrar autonomia na elaboração de atividades corporais, assim como capacidade para discutir e modificar regras, reunindo elementos de várias

manifestações de movimento e estabelecendo uma melhor utilização dos conhecimentos adquiridos sobre a cultura corporal (BRASIL, 1998, p. 164)

Contudo, para se atingir tais objetivos, deve-se utilizar estratégias diversificadas, que vai desde o ensino e a vivência de modalidades esportivas, até a experimentação de linguagens como os jogos, a dança o circo, entre outras. De acordo com o PCN “os conteúdos curriculares da Educação Básica observarão, ainda, as seguintes diretrizes: promoção do desporto educacional e apoio às práticas desportivas não formais” (BRASIL, 1998, p. 158).

Entende-se que o PCN de Educação Física valoriza o ensino das atividades físicas sem restringi-lo ao universo das habilidades motoras e dos fundamentos dos esportes. Ele vai além, com a inclusão dos conteúdos conceituais de regras, táticas e alguns dados históricos factuais de modalidades, somados a reflexões sobre os conceitos de ética, estética, desempenho, satisfação, eficiência, entre outros. Tudo isso com base na vivência concreta dos alunos, o que viabiliza a construção de uma postura de responsabilidade perante um e outro aluno. Dessa forma, o aluno irá adquirir uma maior autonomia para aprender a aprender (CURY, 2019).

Em consonância a este pensamento, é imprescindível que o professor de educação física reflita e considere a qualidade e a quantidade de experiências de aprendizagem oferecidas pela escola, em relação com o meio sociocultural vivido pelo aluno fora dela, no qual é bombardeado pela indústria de massa da cultura e do lazer com falsas necessidades de consumo, carregado de mitos de saúde, desempenho e beleza, de informações pseudocientíficas e falácias. Em suma, uma sociedade que promete para muitos e viabiliza para poucos (FRAIHA, 2017).

Segundo o autor acima, há necessidade de se identificar os valores, os preconceitos, e os estereótipos presentes no ambiente, que são o pano de fundo determinantes para a geração de interesses e motivações dos alunos. Nesse contexto, o educador deve promover a função social da escola como espaço de experiências em que ampla parcela da população pode ter acesso à prática e à reflexão da cultura corporal de movimento.

Além disso, para os PCN, o professor deve buscar meios para garantir a vivência prática da experiência corporal, incluindo o aluno na elaboração das propostas de ensino e aprendizagem, com base em sua realidade social e pessoal, sua percepção de si e do outro, suas dúvidas e necessidades de compreensão dessa mesma realidade. Só assim pode-se constituir um ambiente de aprendizagem significativa, que faça sentido para o aluno, no qual

ele tenha a possibilidade de fazer escolhas, trocar informações, estabelecer questões e construir hipóteses na tentativa de respondê-las (BRASIL, 1998).

Em face a esse raciocínio, de acordo com a LDB 9394/96, o esporte, de preferência não formal, de cunho educativo, deve também encontrar-se presente na realidade escolar. O que significa dizer que os momentos dessa prática devem atender a todos os alunos, respeitando suas diferenças e estimulando-os ao maior conhecimento de si e de suas potencialidades (BRASIL, 1996).

Isto porque todo ser humano aprende a fazer o uso das expressões corporais, demonstrando através dos movimentos um significado de acordo com o contexto presente naquele determinado momento. Durante as aulas de Educação Física, é possível observar as emoções e os movimentos dos alunos, os quais podem proporcionar diferentes mensagens emitidas através da expressão corporal. Entretanto, muitas vezes esses movimentos não parecem tão significativos para alguns professores, passando despercebidos e não sendo observados e considerados como informações corporais importantíssimas para se captar os sentidos e os sentimentos passados pelo aluno (FRAIHA, 2017).

Como ressalta o PCN:

Os movimentos do corpo “certos” ou “errados” são determinados socialmente, indicando o comportamento adequado. O estabelecimento de padrões culturais de movimento acontece como se fosse um fenômeno natural. O jeito de andar, a postura corporal, a maneira de gesticular, o olhar, o ouvir, enfim, a conduta motora aparece como ação puramente biológica. A apreensão de determinado fenômeno depende dos instrumentos sócio-culturais de que se dispõem. Estes instrumentos vão moldar as ações internas e externas do indivíduo e vão, portanto, influenciar as relações entre as pessoas (BRASIL, 1998, p. 162)

No Ensino Médio a possibilidade do desenvolvimento da linguagem corporal está não somente nos esportes, mas sim em uma interação entre as matérias convencionais, como artes, biologia, português, etc., desenvolvidas em conjunto com as atividades e projetos que envolvam jogos, danças, lutas e outros esportes. Com esses trabalhos o educador consegue estimular os educandos, permitindo que eles questionem e resolvam situações, adquirindo aos poucos condutas e valores pertinentes ao grupo e a si próprios. Sendo assim, o indivíduo aprende a fazer o uso das expressões corporais, de acordo com o ambiente em que se desenvolve como pessoa, enfim, todo o movimento tem um significado de acordo com um contexto (FRAIHA, 2017)

2.1.2 A Base Nacional Comum Curricular em educação física para o ensino médio

A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018) é um documento normativo previsto na Constituição de 1988 (BRASIL, 1988), na LDB nº 9.394/1996 (BRASIL, 1996) e no Plano Nacional de Educação (PNE) (BRASIL, 2014), no qual é elaborado por especialistas de várias áreas, sendo um documento plural, atual, porque propõe um conjunto de conhecimentos, que devem ser desenvolvidos na Educação Básica (educação infantil, ensino fundamental e ensino médio).

A BNCC é um documento que estabelece com clareza o conjunto de aprendizagens essenciais e indispensáveis a que todos os estudantes, crianças, jovens e adultos, têm direito. Com ela, redes de ensino e instituições escolares públicas e particulares passam a ter uma referência nacional obrigatória para a elaboração ou adequação de seus currículos e propostas pedagógicas. Essa referência é o ponto ao qual se quer chegar em cada etapa da Educação Básica, enquanto os currículos traçam o caminho até lá (BRASIL, 2018, p. 5).

Assim, a BNCC apresenta um conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens, apontadas como essenciais, para que os alunos desenvolvam na Educação Básica, assim, lhes será assegurado o direito de aprendizagens e desenvolvimento.

A partir do documento em tese, as redes de ensino e instituições escolares públicas e privadas, passam a ter uma referência nacional e obrigatória para elaborar/e adequar suas propostas pedagógicas e currículos (BRASIL, 2017, 2018). A ideia inicial foi da elaboração de um documento coerente com a realidade das escolas brasileiras e que para atingir esse objetivo seria necessário promover debates que envolvessem os profissionais da educação e toda sociedade civil. No entanto, a BNCC (BRASIL, 2017, 2018), publicada recentemente sofreu e sofre muitas críticas e instiga análises teóricas dos profissionais da Educação, em especial de educação física.

A Educação Física no ensino médio está inserida:

Na área de Linguagens e suas Tecnologias, a Educação Física possibilita aos estudantes explorar o movimento e a gestualidade em práticas corporais de diferentes grupos culturais e analisar os discursos e os valores associados a elas, bem como os processos de negociação de sentidos que estão em jogo na sua apreciação e produção. Nesse sentido, estimula o desenvolvimento da curiosidade intelectual, da pesquisa e da capacidade de argumentação (BRASIL, 2018, p. 483).

A BNCC, ao situar a Educação Física na área de Linguagens, avança em relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais do Ensino por inseri-la, para além do Médio, no Ensino

Fundamental juntamente com a Língua Portuguesa, Artes e Língua Estrangeira Moderna, correspondente às diferentes formas de linguagens e expressões e das diversas práticas sociais, que resultam na interação do eu com o outro e comigo mesmo, e tornam-se conhecimentos, valores e atitudes culturais que devem ser passadas às novas gerações. Este conhecimento, tendo em vista na Educação Física o se-movimentar, vai além do corpo orgânico propriamente dito (CALLAI, 2019).

Refletindo, brevemente, acerca do papel da educação escolar do ponto de vista da formação humana, que é o de possibilitar aos alunos o conhecimento histórico-cultural produzido pela humanidade e as mudanças sociais que vêm ocorrendo durante a história e como isso influencia em seu dia a dia, em seus direitos e deveres enquanto um cidadão, que é possível se posicionar criticamente diante do mundo no qual se vive. Com isso, a Educação Física tem a finalidade de ensinar a cultura corporal de movimento, na qual, as práticas corporais promovem um tipo de conhecimento particular e significativo que tenha sentido para os diferentes os alunos e grupos sociais (FRAIHA, 2017).

A BNCC traz dimensões que incluem a experimentação, o uso e apropriação, a fruição, a reflexão sobre a ação, a construção de valores, a análise, a compreensão e o protagonismo comunitário. Aliado a isso, outras habilidades são específicas de cada prática corporal, a saber: a **experiência**: entendida como vivência; **uso e apropriação**: realizar de forma autônoma; **fruição**: apreciar a estética de experiências sensíveis; **reflexão sobre a ação**: observação e análise; **construção de valores**: conhecimentos advindos de discussões e vivências; **análise**: compreensão de características e funcionamentos – saber sobre; **compreensão**: conhecimento conceitual; **protagonismo comunitário**: atitudes ou ações.

Essas dimensões direcionam o trabalho do professor que deve promover uma educação integral a seus alunos e também, a partir delas, buscar ter um avanço no mesmo conhecimento de um ano para o outro, pois cada bloco já prevê o que deve ser minimamente proposto no componente curricular Educação Física.

Nessa lógica, Fraiha (2017) explica sobre essa relação de corpo, cultura e movimento:

[...] o movimentar-se é entendido como forma de comunicação com o mundo que é constituinte e construtora de cultura, mas, também, possibilitada por ela. É uma linguagem, com especificidade, é claro, mas que, enquanto cultura habita o mundo do simbólico. A naturalização do objeto da EF, por outro lado, seja alocando-o no plano do biológico ou do psicológico, retira dele o caráter histórico e com isso sua marca social. Ora, o que qualifica o movimento enquanto humano é o sentido/significado do mover-se, sentido/ significado mediado simbolicamente e que o coloca no plano da cultura (FRAIHA, 2017, p. 45).

Pelas características das competências, consegue-se perceber que a Educação Física é uma área privilegiada por conseguir trabalhar as diversas capacidades do ser humano, além da possibilidade de tornar as pessoas críticas e autônomas. São diversas questões que se apresentam na disciplina, além dos conhecimentos básicos, temas como preconceitos, estereótipos, ética, violência, meio ambiente são assuntos que devem estar presentes nos planejamentos escolares, para que esse indivíduo tenha com uma posição ética e de respeito (CALLAI, 2019).

E como disciplina deve explorar o que tem de mais valioso, o “se movimentar”. De acordo com Kunz e Trebels (2016), o movimento humano, como um “movimentar-se”, é um fenômeno relacional de “ser humano-mundo” e concretiza-se, sempre, como uma espécie de diálogo. Faz com que as crianças e jovens vivenciem não só a técnica, mas que tenham uma relação de sensibilidade e afetividade com os colegas e com a natureza.

Além do documento prever novos horizontes formativos, de modo a contemplar as novas gerações que têm acesso midiático e eletrônico, também mostra a preocupação com a adequação dos professores em relação a esse assunto, trazendo conhecimentos que possibilitem essa ação e solicitando debates durante o trabalho docente (formação inicial, continuada e/ou em serviço). Lembrando que as propostas de modificações dos currículos devem ser realizadas de acordo com as necessidades de cada instituição, as quais devem ser debatidas com toda comunidade escolar por meio da reorganização dos planejamentos, como por exemplo, o Projeto Político Pedagógico (PPP) (CALLAI, 2019).

2.1.2.1 As competências socioemocionais na BNCC

Em meio a uma realidade de transformações rápidas e constantes, é reconhecido que para alcançar o sucesso os indivíduos devem ir muito além dos conhecimentos cognitivos. Cada dia mais, a realização nos âmbitos pessoal e profissional requer pessoas capazes de resolver problemas com criatividade, de viver de forma ética e de enfrentar desafios com resiliência. Ou seja, mais do que preparar os alunos somente para avaliações, é papel da educação formar os jovens em uma dimensão que vai muito além de dominar os conteúdos apresentados (MENEZES, 2019). Essas competências devem ultrapassar a dimensão cognitiva e envolver formas muito mais profundas que são o lado emocional e psicológico do ser humano, isto é, socioemocionais.

Conceitualmente, as competências socioemocionais são capacidades individuais relacionadas ao modo de pensar, sentir e se relacionar consigo e com os outros, colocando em

prática as melhores atitudes e habilidades para controlar emoções, alcançar objetivos, demonstrar empatia, manter relações sociais positivas e tomar decisões de maneira responsável, entre outras (MENEZES, 2019).

Com base no exposto, entende-se que a BNCC abrange também as competências socioemocionais. Portanto, os educadores devem nortear seu trabalho e adaptar suas práticas pedagógicas buscando o desenvolvimento integral dos alunos, ajudando-os a ir além do domínio de conteúdo. Para tanto, é necessário incorporar as habilidades socioemocionais nas disciplinas e atividades escolares sem, no entanto, tratá-las apenas como mais um componente curricular. É interessante que a dimensão socioemocional seja trabalhada de maneira transversal, vinculando essas competências com o desenvolvimento cognitivo (MENEZES, 2019).

Sendo assim, a BNCC determina um conjunto de competências socioemocionais a partir do qual desenvolve sua linha de pesquisa, que são:

1. Criatividade – Desenvolvimento de ideias e produtos que são inovadores e úteis para um contexto social a partir da interação entre aptidão, processo e ambiente.
2. Pensamento Crítico – Tomada de decisões e aprendizado de novos conceitos a partir da análise crítica de informações e declarações com as quais o indivíduo é confrontado. Avaliação de problemas, das soluções e abordagens propostas com o uso de lógica e raciocínio a fim de identificar pontos fortes e fracos de cada cenário.
3. Comunicação – Escutar, compreender, passar adiante e fornecer informações com o uso da fala ou de outras mídias.
4. Colaboração – Coordenação das atividades de forma coordenada e sincronizada, compartilhando-se tarefas e problemas.
5. Atenção plena – Percepção focada no presente e em suas várias perspectivas.
6. Curiosidade – Cultivo de uma mentalidade que busca sempre aprender, compreender o mundo e explorar novas ideias.
7. Coragem – Defesa da vontade própria para alcançar objetivos, tomando um posicionamento e, se necessário, confrontando o outro.
8. Resiliência – Capacidade de lidar de maneira adequada com desafios e mudanças, sem abrir mão da sua identidade e do aprendizado.
9. Ética – Princípios morais que norteiam a maneira como as pessoas vivem e tomam decisões, preocupando-se com o que é bom para a sociedade.
10. Liderança – Formação de relações éticas entre pessoas preocupadas em alcançar juntas uma mudança.
11. Metacognição – Reconhecimento das próprias habilidades, atitudes, valores, conhecimento e aprendizagem, estabelecendo-se metas e estratégias pessoais e adaptando-se com base nos resultados alcançados.
12. Mentalidade de crescimento – Convicção de que o esforço leva ao progresso e de que os obstáculos consistem em oportunidades para o crescimento pessoal (BRASIL, 2017, p. 65).

Como se tratam de aspectos que devem ser trabalhados na escola, é essencial que as competências socioemocionais sejam contempladas pelos currículos em todas as etapas da

educação, a fim de formalizar e sistematizar o compromisso da instituição em trabalhar essas competências com os estudantes ao longo da sua formação, principalmente na Educação Física.

2.1.3 Legislação Estadual em Educação Física para o Ensino Médio

Com o propósito de entender como a legislação estadual pode contribuir para a prática eficaz da Educação Física, este tópico apresenta os documentos oficiais que regulamentam a disciplina de Educação Física Escolar na esfera estadual, a fim de identificar as influências da legislação na prática pedagógica do professor do ensino médio, especificamente de Educação Física, buscando pontos em comum ou divergências com legislações nacionais, uma vez que o objetivo desta disciplina é contextualizar a corporeidade em uma abordagem sócio-histórico-cultural do jogo, do esporte, da ginástica, da expressão corporal, que inclui a dança, e das lutas corporais, dentre outras manifestações semelhantes (IVO, 2018).

Inicialmente, desde a aprovação da Lei nº 13.415/2017, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, vem trabalhando para construir propostas pedagógicas consistentes aos desafios que o ensino médio é capaz de contribuir na formação de juventudes mais fortalecidas e participativas.

Dessa forma, é pertinente esclarecer que este processo no Pará está acontecendo em audiências públicas para a organização da BNCC do novo Ensino Médio e que as diretrizes nacionais estão regulamentando este nível de ensino.

Mediante a isso, fundamentadas pelas Diretrizes Nacionais, a Secretaria de Estado de Educação do Pará, construiu uma proposta preliminar com a denominação de Programa de apoio a implementação da Base Nacional Comum Curricular (ProBNCC), que tem a finalidade de apresentar a proposta curricular alinhada aos desafios do chamando “Novo Ensino Médio”, cuja principal característica está na organização da etapa, baseada em três eixos estruturantes, a saber:

- a) necessidade de implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- b) necessidade de flexibilização curricular, por meio de Itinerários Formativos; e
- c) a ampliação da Carga-Horária mínima do ensino médio para 3.000 horas (PARÁ, 2020).

Diante das premissas, foram definidas as diretrizes teórico-metodológicas que partem de uma Concepção de Educação Sócio-Histórica, tendo como perspectiva de ensino médio a Formação Humana Integral das juventudes em suas pluridiversidades e territorialidades, a partir de um Currículo Integrado, que procura histórica e dialeticamente integrar a base propedêutica das áreas de conhecimento curricular (Linguagens e suas Tecnologias, Matemática e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas) com a dimensão técnico profissional, que a Educação Profissional e Técnica (EPT) proporcionará ao currículo do ensino médio, bem como, na sua articulação com as quatro áreas de conhecimento, possibilitarão, construir um processo formativo mais alinhado não só aos interesses dos jovens como também das demandas da sociedade em que se vive (PARÁ, 2020).

Sendo assim, pela multiplicidade de aspectos, acrescenta-se ainda a proposta de Arquitetura Curricular de Ensino, organizada em duas nucleações formativas: Formação Geral Básica (FGB), destinada a consolidação das aprendizagens referentes as quatro áreas de conhecimento curricular, isto é, o núcleo comum do currículo; e a Formação para o Mundo do Trabalho (FMT), responsável pelo aprofundamento e a ampliação das aprendizagens construídas pelos estudantes nas quatro áreas de conhecimento curricular e ainda na articulação com a EPT, consistindo no núcleo diversificado e flexível que se dará por meio das itinerâncias (itinerários formativos) (PARÁ, 2020).

Entende-se, portanto, que a opção de um currículo integrado e nucleado pelas áreas de conhecimento, ampliam as possibilidades de novos arranjos curriculares no ensino médio, assim como potencializam as práticas educativas, pedagógicas e docentes, para a construção de conhecimentos mais interdisciplinares e contextualizados, tendo em vista o princípio epistemológico da integração curricular, o que necessitou de uma nova organização da estrutura da etapa, agora disposta em novas unidades curriculares: campos de saberes e práticas do ensino, campos de saberes e práticas eletivos, projetos integrados de áreas e/ou da EPT e o projeto de vida como unidade curricular obrigatória no ensino médio (PARÁ, 2020).

Tendo como base, os três princípios curriculares norteadores da educação básica paraense – respeito às diversas culturas amazônicas e suas inter-relações no espaço e no tempo, a educação para a sustentabilidade ambiental, social e economia, e a interdisciplinaridade e a contextualização no processo de ensino-aprendizagem, a proposta para o novo ensino médio no Pará, visa contribuir para a formação das juventudes e demais sujeitos do ensino médio paraense, comprometidos com a sua formação humana integrada, bem como, com a sociedade na qual estão inseridos, de modo que reflitam criticamente os

contextos local, nacional, regional e global, para que possam atuar como agentes de transformação social.

Por isso, a aposta da Secretaria de Educação está no protagonismo juvenil como potência deste projeto pedagógico, pois se entende que, com o grupo de estudantes engajados e mobilizados se tem grande oportunidades não só da garantia dos direitos a educação destes atores, como determina a legislação vigente, mas principalmente a garantia social das aprendizagens dos alunos, no que tange processos mais equânimes de acesso, permanência e conclusão com sucesso na etapa final da Educação Básica. Em vista disso, o Projeto de Vida, ganhou uma expressão consubstancial nesta proposta, na medida em que além de se tornar uma unidade obrigatória durante todo o ensino médio, passou a ser compreendido como um elemento de integração entre as nucleações da FGB e da FMT, portanto, do currículo, na medida em que, por meio dele, se debaterá com os estudantes, questões importantes como, a identidade, o território e a mobilização social (PARÁ, 2020).

Assim, a percepção que se tem deste fato é que está ocorrendo a reorganização do Ensino Médio no Estado do Pará a fim de responder à necessidade histórica e social de contemplar, na amplitude da Amazônia paraense, as diferentes juventudes, que precisam ter suas necessidades e expectativas atendidas, bem como resguardar suas identidades e promover o protagonismo juvenil nos seus diferentes contextos (PARÁ, 2020).

Com base no exposto, a Organização Curricular da Formação para o Mundo do Trabalho, tem como princípios curriculares norteadores da educação básica paraense: Respeito às Diversas Culturas Amazônicas e Suas Inter-Relações no Espaço e no Tempo; Educação para a Sustentabilidade Ambiental, Social e Econômica; A Interdisciplinaridade e Contextualização no Processo Ensino-Aprendizagem, que de modo específico, dão direcionamento para a elaboração da proposta pedagógica dos professores de Educação Física.

2.2 PROJETO PEDAGÓGICO

2.2.1 Projeto Pedagógico na Escola

A organização do trabalho educativo está relacionada ao saber sistematizado que envolve questões como ao “quanto”, “quando”, “o que” e “como” ensinar, traduzindo-se em planejamento referentes ao currículo, as quais se apresentam concretamente nas formas de

seleção, organização e seriação dos conteúdos do Ensino, bem como das práticas pedagógicas requeridas para a implantação de tais decisões (SAVIANI, 2016).

Isso remete discutir a função da escola em caráter ilustrativo, já que é o reflexo dos anseios da sociedade, visto que essa instituição se constitui em espaço no qual se deve formar o sujeito consciente de seus direitos e deveres, em que se afirmam valores e atitudes sociais. Além do que as funções primordiais da escola, são: transmitir conhecimentos técnicos e científicos e propiciar o acesso às múltiplas manifestações culturais; e produzir e reproduzir cultura, bem como se constroem aprendizagens acerca da participação social (SAVIANI, 2016).

O assunto acima remete destacar sobre a gestão democrática no ensino público, que está prevista no inciso VIII do art. 3º da Lei nº 9.394/96, a qual deve ser o articulador a fim de possibilitar que a comunidade escolar discuta a educação que deseja construir, com adoção de estratégias que promovam sua participação na administração da escola. Isso implica o desenvolvimento de processos que favoreçam a atuação conjunta dos sujeitos nas decisões e em sua formação, a exemplo do Projeto Político Pedagógico (PPP) (VEIGA, 2016).

Dessa forma, falar em PPP é levar em conta um documento norteador das ações escolares que deve ser elaborado por toda a comunidade escolar com o objetivo de orientar as práticas educacionais durante todo o ano letivo. Além de expressar um ensino para todos, de situar a escola em um universo de identidades, de conflitos, de saberes diversos e de problematização das questões sociais em um processo de construção participativa, nos quais todos os sujeitos devem auxiliar na elaboração, implementação e avaliação do projeto, objetivando uma formação para a cidadania (VIEIRA, 2015).

Em relação a etapa de construção do PPP, é válido ressaltar sua complexidade, visto que pressupõe a articulação entre ideais e culturas diversas, bem como conflitos e contradições (VEIGA, 2010). Portanto, é necessário “[...] eliminar relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo as relações horizontais no interior da escola” (VEIGA, 2016, p. 1). Sendo assim, deve-se reunir visões da realidade a partir de diversas perspectivas, para se tornar possível o atendimento às necessidades dos segmentos e alcançar legitimidade para a implementação das ações previstas.

Na visão de Gadotti (2016), não se constrói um projeto sem uma direção política, visto que é um conjunto de propostas de ações concretas que serão executadas em um determinado tempo alinhadas à função social da escola. Por isso, todo projeto pedagógico é também político e sempre um processo inconcluso, uma etapa em direção a uma finalidade

que permanece como horizonte, uma vez que precisa ser avaliado para alcançar esse horizonte, assim como também, requer um processo contínuo de planejamento, implementação e avaliação do trabalho escolar, de forma que o PPP não deve ser visto como algo fechado, mas aberto e inacabado, visando a alcançar o norte definido coletivamente

Dessa forma, o projeto pedagógico caracteriza-se pelo conjunto de diretrizes e estratégias que expressam e orientam a prática de todos os envolvidos com a dinâmica de qualquer curso. Não se restringe à mera organização de componentes curriculares, mas à adoção, por parte dos atores envolvidos (diretor de escola, coordenadores e professores), de um efetivo posicionamento científico e tecnológico (VEIGA, 2016). Esse posicionamento deverá estar centrado em uma unidade epistemológica e no acompanhamento do estado da arte das diversas áreas de conhecimento do curso, sempre compatíveis com seus objetivos com os princípios, com a missão e as condições da instituição de ensino, levando-se em conta, ainda, a política educacional vigente no país e seu arcabouço jurídico. Exige desses atores um processo contínuo de reflexão sobre a identidade do curso e o comprometimento com a qualidade e a eficácia de suas ações (LIBÂNEO, 2015).

Para o autor em comento, (2015), o projeto pedagógico se refere tanto a expressão da cultura organizacional da escola como sua prática educacional e desenvolvimento. Além disso, deve estar ajustado nas crenças, valores, significados, modos de pensar e agir das pessoas que o elaboram, para assim tornar-se um conjunto de princípios e práticas que reflete e recria essa cultura, com vistas a intervenção e transformação da realidade (VEIGA, 2016).

Neste sentido, o PPP, portanto, vai além da dimensão de orientar a prática de produzir uma realidade, à medida em que se conhece a realidade presente, reflete-se sobre ela e traça-se às metas/coordenadas para a construção de uma nova realidade, propondo-se as formas mais adequadas de atender necessidades sociais e individuais dos alunos.

Com tudo isso, percebe-se que o projeto pedagógico deve ser compreendido como instrumento e processo de organização da escola, pelo fato de considerar o que já está instituído (legislação, currículos, conteúdos, métodos, formas organizativas da escola), mas tem também uma característica de instituinte, cujo significado passa pelo indicativo de estabelecer, criar objetivos, procedimentos, instrumentos, modos de agir, estruturas, hábitos, valores, ou seja, institui uma cultura organizacional. De modo geral, ele sintetiza os interesses, os desejos, os anseios, as propostas dos educadores que trabalham na escola (LIBÂNEO, 2015).

Reitera-se que o projeto deve ser avaliado ao longo do ano letivo para verificar se as ações estão correspondendo ao que foi previsto, se as metas precisam ser alteradas em função

de fatos inesperados, de forma corrigir desvios, tomar novas decisões e replanejar o rumo do trabalho. O projeto é um guia para a ação, porque prevê, dá uma direção política e pedagógica para o trabalho escolar, formula metas, institui procedimentos e instrumentos de ação (VEIGA, 2016).

Em termos pedagógicos, é pertinente citar que é representativo por uma concepção de educação que considera a pedagogia como a reflexão sistemática sobre as práticas educativas, resultando dessa reflexão a formulação de objetivos e meios formativos para dar uma direção ao processo educativo.

Sobre a ação pedagógica, há o entendimento de que esta não se refere somente ao "como se faz", mas, principalmente, ao "por que se faz", por meio de orientações do trabalho educativo para as finalidades sociais e políticas almejadas pelo grupo de educadores. Uma visão crítica da Pedagogia assume que ter uma atitude pedagógica é dar uma direção de sentido, um rumo, às práticas educativas, onde quer que elas sejam realizadas (LIBÂNEO, 2015). Essa atitude tem as seguintes características:

- a) Compreende a educação como prática social de assimilação ativa da experiência humana historicamente acumulada e culturalmente organizada, portanto, como mediação da cultura;
- b) Essa prática de mediação cultural visa ao plano desenvolvimento das capacidades humanas, conforme necessidades e exigências sociais concretas postas à humanização (emancipação humana) num determinado contexto histórico social, contexto esse sempre em transformação;
- c) Formula objetivos e implementa as condições organizativas e metodológicas para a viabilização da atividade educativa (LIBÂNEO, 2015, p. 87)

O projeto pedagógico concretiza o processo de planejamento, de modo que "fazer planejamento" é ir percorrendo as várias fases de elaboração do projeto. O processo de elaboração do projeto pode iniciar-se com um plano geral, esquemático, formulado por uma comissão de pedagogos e professores. Este esboço prévio tem a finalidade de deslanchar o processo e mobilizar as pessoas para a discussão pública e elaboração do projeto.

Para Gandin (2019, p. 95), os tópicos que compõem um roteiro para formulação de um projeto pedagógico-curricular são:

- 1) Contextualização e caracterização da escola - este visa caracterizar o contexto econômico e sociocultural em que a escola está inserida, descreve-se os aspectos humanos, físicos e materiais. Considera-se estas informações relevantes para o projeto (GANDIN, 2019, p. 95).

2) Concepção de educação e de práticas escolares - aqui se apresenta uma síntese do "pensamento" da equipe de professores e pedagogos sobre educação e currículo, com base nas exigências e necessidades sociais e nas suas próprias crenças, valores, significados. Considera-se que o projeto pedagógico-curricular reflete expectativas da sociedade e dos próprios educadores sobre o significado de "aluno educado" e para que tipo de sociedade se educa (GANDIN, 2019, p. 95).

3) Diagnóstico e análise dos problemas e necessidades – corresponde à caracterização socioeconômica e cultural do contexto da ação escolar. O diagnóstico, realizado a partir do levantamento de dados, visa analisar e explicar a situação, articulando o problema e suas causas internas e externas. Todavia, se a escola nunca fez um diagnóstico completo, é bom que o faça, uma primeira vez e o refaça de tempos em tempos. Nesse caso, cabe uma caracterização socioeconômica, cultural, jurídica, das condições físicas e materiais, do pessoal técnico e docente, do clima da escola, tipo de gestão, relacionamento com pais e comunidade (GANDIN, 2019, p. 95).

Os problemas podem ser agrupados em pedagógicos, administrativos e financeiros, nos quais os mesmos podem ser levantados em reunião ou listados por uma comissão composta de professores e pedagogos. Para Gandin (2019), dentre os problemas administrativos e pedagógicos que uma escola enfrenta, é possível destacar:

- a) A falta de comunicação entre a direção e os professores;
- b) Falta de definição de responsabilidade na equipe;
- c) Entrada e saída dos alunos de forma desordenada;
- d) Excesso de agressões verbais ou violência física no intervalo;
- e) Distribuição da merenda de forma inadequada com prejuízo para o andamento das aulas;
- f) Falta de entrosamento entre os planos de ensino das matérias;
- g) Inexistência de critérios de reprovação de alunos por parte da escola;
- h) Dificuldade generalizada de leitura e interpretação de textos pelos alunos.

4) Estrutura organizacional- refere-se à descrição da estrutura de funcionamento e dos meios de organização e gestão, responsabilidades, formas de dinamizar o processo de gestão.

5) Proposta curricular - destina-se especificamente, à definição da atuação da escola no processo de ensino e aprendizagem por meio do currículo. A proposta curricular inclui a organização curricular propriamente dita e a organização pedagógica-didática, onde sua

avaliação será processual-somativa, incluindo a coleta de dados, a análise dos resultados, a redefinição permanente de objetivos e meios. Esta avaliação deverá fornecer os dados necessário para intervir no sentido de corrigir a coerência (relação entre o projeto e o problema), a eficiência (gestão e administração dos recursos e meios) e eficácia (relação entre a ação e os resultados) (GANDIN, 2019, p. 97).

Portanto, o currículo constitui o elemento nuclear do projeto pedagógico que viabiliza o processo de ensino e aprendizagem, sendo um desdobramento que materializa intenções e orientações previstas no projeto em objetivos e conteúdo. A proposta curricular é a orientação prática da ação de acordo com um plano mais amplo, é um nível do planejamento entre o projeto pedagógico e a ação prática.

2.2.2 Etapas da elaboração do projeto político-pedagógico

a) Elaboração

Para Guedes; Silva e Garcia (2017), nesta etapa deve haver reflexões críticas sobre a sociedade, as relações entre os sujeitos, a realidade escolar e as ações desenvolvidas pela instituição educativa, a fim de conferir consciência do papel de cada segmento. Nessa fase, é necessário sensibilizar os sujeitos sobre a importância da participação de profissionais, alunos, pais e comunidade. Nesse particular, Garcia e Queiroz (2019, p. 119) afirmam que:

[...] ao construir o seu projeto, os sujeitos não só definem as regras que regem o coletivo e a sua identidade, como também reconstruem suas relações e práticas escolares, o que lhes confere consciência das possibilidades e da capacidade do grupo de levar adiante um projeto coletivo de educação.

O PPP, apesar de ser desenvolvido para implementação em médio prazo, precisa ser atualizado anualmente, a fim de que possa nortear as mudanças necessárias, visando a promover um ideal de educação coletivo. Por isso, Veiga (2016, p. 8) afirma que sua elaboração,

[...] exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos no processo educativo. Seu processo de construção aglutinará crenças, convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e científico constituindo-se em compromisso

político e pedagógico coletivo. Ele precisa ser concebido com base nas diferenças existentes entre seus autores, sejam eles professores, equipe técnico administrativa, pais, alunos e representantes da comunidade local. É, portanto, fruto de reflexão e investigação.

A esse respeito, Veiga (2016, p. 157) destaca ainda que a elaboração do PPP é a primeira etapa a ser desenvolvida, devendo se assentar na definição de uma:

[...] concepção de sociedade, educação e escola que vise à emancipação humana. Ao ser claramente delineado, discutido e assumido coletivamente ele se constitui como processo. E, ao se constituir como processo, o projeto político-pedagógico reforça o trabalho integrado e organizado da equipe escolar, enaltecendo a sua função primordial de coordenar a ação educativa da escola para que ela atinja o seu objetivo político-pedagógico.

Depreende-se que na elaboração do PPP vão se constituir i instituir decisões e ações para os futuros passos que efetivarão o projeto de escola, de sociedade e de cidadania definido coletivamente. Logo, um instrumento dessa magnitude não pode ser elaborado apenas por um pequeno grupo ou por profissionais alheios à cultura e ao dia a dia da instituição, mas precisa ser o resultado de diálogo, debates e participação plural, para que práticas desse tipo possam constituir a cultura da organização escolar (LIBÂNEO, 2015).

Nesse ínterim, cabe à equipe gestora, articular e mobilizar os sujeitos para essas discussões e coordenar o trabalho escolar, em conjunto com o conselho, porém, não pode perder de vista, em todas as fases do PPP, o compromisso com a diversidade de opiniões. Pois é na construção de consensos, levando os sujeitos a refletirem, posicionarem-se e definirem ações, que estes são capazes de incorporar as concepções de cidadania na cultura da organização escolar.

b) Implementação da proposta pedagógica da escola

Nesta fase de implementação do PPP, deve-se ter um contínuo cuidado com o princípio da participação e constante retomada do diálogo, assim como as demais. Garcia e Queiroz (2019, p. 123) consideram que “[...] implementar o projeto político-pedagógico, tendo a gestão democrática como princípio, requer que os profissionais construam espaços de diálogo, de investigação da realidade, de trabalho coletivo e de formação continuada.”

Diante do contexto, para colocar o planejado em prática, faz necessário que seja determinado responsabilidades aos atores e o acompanhamento de como as ações estão sendo vivenciadas. Do contrário, sem a devida atenção, acarretará prejuízos e possivelmente o plano

não se efetive do modo e dentro do tempo desejado, de forma que, como analisam Libâneo, Oliveira e Toschi (2016), seja necessário administrar a participação para que não se percam os frutos das ações estabelecidas.

Nesse sentido, os autores consideram que “[...] a participação implica os processos de gestão, os modos de fazer, a coordenação e a cobrança dos trabalhos e, decididamente, o cumprimento de responsabilidades compartilhadas, conforme uma mínima divisão de tarefas e alto grau de profissionalismo de todos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2016, p. 458).

Em decorrência do que já foi exposto, nota-se que a construção do PPP é complexa, uma vez que a instituição escolar está inserida em um contexto social e cultural diverso e rico em identidades. Assim, o desafio está em administrar essa diversidade e construir identidade e cultura próprias que unam e orientem as relações dos sujeitos. Logo, a pluralidade, tanto de identidades quanto de ideias, fortalece a proposta de uma educação que respeite os Direitos Humanos (DH), pois uma vez valorizada as diferenças, torna-se, sem dúvida, fundamental para que o PPP se torne aprendizado do exercício de cidadania.

Desta forma, a implementação coletiva do PPP requer a continuidade das ações definidas pelos sujeitos. Nesse sentido, implica dizer que a gestão da escola desempenha papel essencial, haja vista que o tempo de execução do projeto ultrapassa o mandato de gestor que, geralmente, ocupa o cargo por apenas dois anos. Tais pressupostos, permitem a continuidade de propósito para além da permanência da equipe diretiva, que é responsável por mobilizar e congregar os sujeitos. Denota-se que construir ações na perspectiva de valorizar a educação como direito requer práticas contínuas, não restritas a uma administração, para que os valores e as concepções sejam compartilhados e incorporados pelos sujeitos na vivência das diversas fases do projeto. Veiga (2016, p. 14) afirma que:

[...] na organização escolar, que se quer democrática, em que a participação é elemento inerente à consecução dos fins, em que se buscam e se desejam práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige-se da equipe diretiva, que é parte desse coletivo, liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório como tal e seus desdobramentos de execução.

Salienta-se ainda sobre os gestores, que estes, portanto, desempenham papel fundamental na vivência do projeto, que deve tomar como base dados da realidade escolar, obtidos por meio da avaliação contínua das ações desenvolvidas. A característica democrática da escola requer que esse processo seja feito coletivamente. Nesse sentido, conforme Vasconcellos (2016, p. 62),

a gestão envolve estratégias, onde a comunicação exerce papel fundamental, como ponto de partida para que todos se entendam. Assim é importante ao gestor discutir soluções possíveis e promover negociações, assumir responsabilidades e deixar que os outros também assumam; ser ouvido, mas também ouvir, valorizar os aspectos positivos do grupo, deixando claras as suas intenções para com a escola e zelar pela total transparência de todas as ações.

Assim, não se pode entender o processo de avaliação institucional com modelos de gestão centrados no autoritarismo e em ações descontinuadas e pouco comprometidas com a coletividade. Ao contrário, a implementação do PPP deve ser ação contínua que requer planejamento, execução e avaliação das ações integradas e pautadas em dados da realidade escolar. Por fim, a avaliação é uma etapa primordial para o conhecimento dessa realidade e para que não se perca o horizonte da educação.

c) Avaliação do projeto pedagógico

Nesta etapa de avaliação do processo e do produto do trabalho é uma dimensão que permite que os sujeitos identifiquem e superem problemas existentes e que (re)direcionem ações para que não se fuja do planejado. A análise das informações obtidas possibilita a aprendizagem, de modo a evitar a repetição de equívocos.

Nessa dedução, a avaliação da instituição tem cunho formativo, apesar de estar para além do controle das ações e da reprodução da realidade, porque respalda a melhoria desse trabalho. Dessa forma, “[...] avaliar o projeto político-pedagógico da escola possibilita o incremento da qualidade do trabalho escolar, assim como o reforço da participação e da autonomia dos sujeitos [...]” (GARCIA; QUEIROZ, 2019, p. 126). A avaliação se constitui, portanto, em instrumento importante para a gestão escolar, pois proporciona informações fundamentais para a melhoria da qualidade do ensino, buscando, com isso, superar dificuldades e encontrar novos caminhos. Conforme Garcia e Queiroz (2019, p. 126), a

[...] avaliação apoia o desenvolvimento escolar em todas as suas dimensões e abrange todos os sujeitos escolares, contribuindo para o desenvolvimento tanto do educando quanto do educador. Está pautada em um processo de reflexão sobre a aprendizagem, seja dos profissionais da escola na implementação do projeto educativo, seja do professor e do aluno na sala de aula, considerando os objetivos definidos, a situação atual e o progresso grupal ou individual em várias circunstâncias

Avaliar, dessa forma, é estar aberto aos desafios da realidade e priorizar o envolvimento de toda a comunidade escolar, não tendo como propósito punir culpados nem hierarquizar os sujeitos conforme desempenhos. Esse seria o tipo de avaliação somativa, que prioriza resultados, comparações, medições, classificações e hierarquização das pessoas e de suas ações.

Por conta dessa potencialidade, “[...] avaliar reduz-se, então, a verificar se as ações programadas foram realizadas conforme as orientações, constituindo-se em um exercício autoritário de poder” (GARCIA; QUEIROZ, 2019, p. 125). Observa-se que o PPP deve servir de referência para a avaliação institucional, porque é ele que proporciona os dados para a atualização das ações, posto que os dados obtidos orientem seu replanejamento. Nesse sentido, Fernandes (2016, p. 58) destaca que:

[...] o projeto pedagógico e a avaliação institucional estão intimamente relacionados. A não existência de um desses processos ou a separação deles trará danos para a própria escola. Sem um projeto pedagógico que delimite a intencionalidade da ação educativa e ofereça horizontes para que a escola possa projetar seu futuro, faltará sempre a referência de todo o trabalho e suas concepções básicas. Já a avaliação se coloca como processo balizador, para se perceber e redirecionar o Projeto Pedagógico. Sem ela, esse projeto se perde, pois não sabe até que ponto suas ações surtiram efeito desejado e a que está levando [...].

Segundo o autor acima, esse processo de estreita relação entre PPP e avaliação institucional, resulta na existência de uma repercussão positiva na qualidade do trabalho. Entretanto, é necessário acompanhar se a proposta de uma educação em direitos humanos está se consolidando conforme previsto.

Isso implica analisar se os valores, atitudes e práticas que expressam essa formação são também os que pautam a relação dos sujeitos no interior das escolas e avaliar quais ações precisam ser reforçadas e quais problemas precisam ser solucionados. Assim, a coleta de dados dessa natureza requer ampla consulta dos sujeitos, visando a melhorar o próprio processo de concretização do projeto. Na medida em que são elaboradas, realizadas e avaliadas as ações, é possível se aproximar do ideal de educação proposto coletivamente, em particular, garantir o direito a uma formação de qualidade para todos. Por isso, é importante:

[...] alicerçar o projeto político pedagógico nos princípios, valores e objetivos da educação em direitos humanos que deverão transversalizar o conjunto das ações em que o currículo se materializa. Propõe-se assim que, no currículo escolar, sejam incluídos conteúdos sobre a realidade social, ambiental, política e cultural, dialogando com as problemáticas que estão próximas da realidade desses estudantes (BRASIL, 1998, p. 14).

Observa-se que o trabalho escolar precisa ser pensado de forma planejada e articulada e isso só é possível com um trabalho norteado por um instrumento construído coletivamente que é o PPP, cujo instrumento possibilita a construção de uma formação alicerçada nos princípios da convivência, dos conflitos e da busca por soluções, valores importantes para uma convivência saudável no contexto da escola. Assim como uma educação em direitos humanos permite a construção de um PPP participativo e vivenciado, um projeto político-pedagógico que retrate a realidade também pode ser avaliado como um plano pautado pela efetivação dos direitos humanos na escola.

2.2.3 Projeto Pedagógico e a Educação Física no Ensino Médio

2.2.3.1 O Novo ensino médio

No que se refere a etapa do ensino médio, a aprovação da Lei nº 9.394/1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação) reconheceu este nível de ensino como etapa final da educação básica. Da mesma forma, se mostrou alinhada às políticas desenhadas pelo Banco Mundial, conforme pode ser observado no Art. 35, inciso II: “[...] a preparação básica para o trabalho e a cidadania, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores” (BRASIL, 1996, p. 48).

Há o destaque para a alteração curricular composta por itinerários formativos: linguagens e suas tecnologias; matemática e suas tecnologias; ciências da natureza e suas tecnologias; ciências humanas e sociais aplicadas; formação técnica e profissional, compondo 40% da carga horária do currículo e ficando à escolha dos jovens a opção entre um destes itinerários. Os outros 60% da carga horária curricular, conforme já previsto na BNCC (2018), destinam-se à base curricular comum, sendo a Língua Portuguesa e a Matemática disciplinas obrigatórias.

Sendo assim, a atual reforma expressa na Lei 13.415 de 16.2.2017, dispõe que as demais disciplinas estão diluídas em áreas de conhecimento, ou seja, perdem a autonomia e a especificidade. É importante a assertiva de Taffarel e Beltrão (2019, p. 08) ao analisar o itinerário formativo técnico e profissional que a lei trouxe, em que afirmam: “[...] o novo

ensino médio tende a promover uma especialização precoce sob uma base (formação geral) precária/reduzida, em outros termos, apontam para uma formação unilateral radicalizada”.

Essa formulação visa, de um lado, a diminuição do número de disciplinas que os alunos cursarão durante o Ensino Médio e, tornar atrativo cada itinerário formativo, estabelecidos, teoricamente, de acordo com os interesses pessoais de cada aluno, supondo que tais providências tornariam tal etapa da educação básica menos reprovadora (FERRETI, 2018).

Cabe afirmar com base na assertiva que as reformas curriculares se adequam cada vez mais à lógica das demandas engendradas pelas mudanças organizacionais do mercado e do mundo do trabalho, destacando que, quando utilizada no mundo do trabalho, a noção de competências define os conteúdos particulares de cada função na organização do trabalho, resultando na redefinição de conteúdos de acordo com as demandas das inovações tecnológicas (RAMOS, 2017), transferindo para a escola, portanto, a formação humana, o que origina a chamada pedagogia das competências.

Outro ponto que merece destaque, tanto na reforma do ensino médio como na BNCC desta etapa de ensino, diz respeito à ênfase no protagonismo juvenil no percurso escolar, o que remete, também, ao velho discurso empoeirado da década de 1990, conforme expressão utilizada por Ramos (2018).

Ferretti, Zibas e Tartuce (2014, p. 417), ao analisarem a presença do protagonismo juvenil na reforma do ensino médio, define o protagonismo juvenil entrelaçado à resiliência, entendida como “[...] a capacidade de pessoas resistirem à adversidade, valendo-se da experiência assim adquirida para construir novas habilidades e comportamentos que lhe permitam sobrepor-se às condições adversas e alcançar melhor qualidade de vida”. Assim, são chamados a viver o protagonismo os jovens pobres empenhados na superação das adversidades individuais e familiares e os jovens das classes médias que, sensibilizados, podem realizar ações “voluntárias” em favor dos setores empobrecidos da sociedade.

É pertinente citar que a BNCC destaca o agir de forma resiliente, autônoma, responsável, flexível e determinada como uma das competências a serem desenvolvidas no processo formativo da educação básica: “Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários” (BRASIL, 2018, p. 10).

O discurso da competência, da flexibilização e das habilidades é, portanto, “[...] recoberto com o manto de valores humanistas, solidários e cidadãos” (TONET, 2020, p. 06). A BNCC afirma a necessidade de o Ensino Médio proporcionar experiências que favoreçam

aos jovens “[...] a preparação básica para o trabalho e para cidadania” (BNCC, 2018, p. 465). Todavia, cabe lembrar que, a partir de Tonet (2020, p. 07), a cidadania moderna se constitui com as relações de trabalho capitalistas e, portanto, encontra-se presa às suas determinações.

Além da noção de cidadania, a BNCC respalda-se em valores humanistas e solidários, como pode ser observado no destaque de que a finalidade do ensino médio é a busca de “uma sociedade mais justa, ética, democrática, inclusiva, sustentável e solidária” e que para sua realização cabe a escola constituir-se como espaço de aprendizagens do respeito a si próprio e aos outros; da compreensão e da valorização da diversidade cultural e étnico-racial brasileira; da não-violência e do diálogo; do combate à estereótipos, discriminações e às violações de direitos de pessoas ou grupos sociais; da participação política e social; e a construção “de projetos pessoais e coletivos, baseados na liberdade, na justiça social, na solidariedade, na cooperação e na sustentabilidade” (BRASIL, 2018, p. 466-467).

2.2.3.2 Educação Física no Ensino Médio

A Educação Física escolar, ao longo de sua constituição, vem passando por diferentes mudanças em seus discursos legítimos e em seus marcos legais, algo que exige dela uma responsabilidade de passar de um espaço de atividades (“exercitar-se”) para um campo de tematização capaz de tratar pedagogicamente os temas relacionados à cultura corporal de movimento e produzir saberes acerca desses temas (ALMEIDA; FENSTERSEIFER, 2018).

No Brasil, a Educação Física escolar é amparada legalmente desde a Reforma Couto Ferraz de 1851, período do Império. Nos dias contemporâneos, com a promulgação da LDBEN, Lei nº 9.394/1996, esta disciplina passa a ser um componente curricular da educação básica integrada à proposta pedagógica da escola, ajustada às faixas etárias e às condições da população escolar (BRASIL, 1996).

Portanto, não deve ser vista de forma isolada, mas sim como parte da proposta pedagógica da escola onde está inserida. Por sua vez, essa proposta pedagógica deve estar subsidiada e respaldada teoricamente; e amparada e adequada às finalidades indicadas na própria LDB.

Assim, a compreensão do cotidiano da Educação Física no Ensino Médio perpassa em considerar que a ação pedagógica do professor é influenciada por fatores organizacionais, sociopolíticos e culturais, de modo que o ato de ensinar não ocorre desvinculado das características da sociedade na qual a escola se insere (CAPARROZ, 2017).

Convergindo para esse ponto, estão os PCN, em seu volume destinado à Educação Física, nos quais apontam que é tarefa desta garantir o acesso dos alunos às práticas da cultura

corporal, contribuir para a construção de um estilo pessoal de vivenciá-las e oferecer instrumentos para uma apreciação crítica dessas vivências (BRASIL, 1998). Aliado à promoção dessas práticas e de sua apreciação crítica nas quais devem levar em consideração a vida cotidiana dos alunos, dos professores, da realidade local e dos valores que ali estão presentes.

Nesse mesmo sentido, tanto a LDB como os PCN conferem autonomia para uma proposta pedagógica integrada de Educação, na qual a Educação Física está inserida, com atribuições e responsabilidades à escola e aos seus professores no que diz respeito a elaboração e implementação da ação educativa adequada às diferentes realidades e demandas sociais descritas no PPP. Diante dessa autonomia que todo professor, em especial o de Educação Física, deve ter em mente a necessidade de dominar os conteúdos programáticos; conhecer seus alunos, sua escola e sua comunidade; desenvolver uma proposta pedagógica adequada e que tenha significado para seu próprio grupo (DAOLIO, 2017).

A Educação Física (EF), na qualidade componente curricular obrigatório da educação básica (BRASIL, 1996), possui como tarefa o trato pedagógico com conhecimento de uma área da cultura humana que se pode denominar de Cultura Corporal (CC). Tal conhecimento representa e materializa o acervo de bens imateriais produzidos historicamente e exteriorizados pelo agir corporal como síntese de experiências ideológicas, políticas, filosóficas e sociais, em sentidos lúdicos, agonistas, competitivos, dentre outros, na forma de jogos, lutas, danças, esportes, ginástica e outras manifestações corpóreas (ESCOBAR, 2017).

A referida concepção teórico-metodológica acerca da EF escolar remete ao entendimento do Trabalho Pedagógico enquanto:

[...] prática social munida de forma e conteúdo, expressando, dentro das suas possibilidades objetivas, as determinações políticas e ideológicas dominantes em uma sociedade ou, ainda, busca a explicitação da superação destas determinações (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013, p. 556).

Situa-se também, que o trabalho pedagógico do professor está alicerçado na categoria trabalho (MARX, 2010), na atividade essencialmente humana que, nesse caso, toma forma e expressão no trato com o conhecimento escolarizado.

Nesses termos, a prática social do/a professor/a e conseqüentemente seu trabalho pedagógico necessita da escolha de uma proposta teórico-pedagógica que dialogue dialeticamente com as práticas sociais cotidianas, elevadas a um plano científico, mais elaborado. Portanto, é através da mediação realizada pelo/a professor/a entre teoria

pedagógica, conhecimento e aluno que se produz a práxis como prática social objetivada em sua totalidade, possibilitando uma atividade transformadora da realidade social concreta desses sujeitos (PRADO; LIMA, 2016).

A prática da Educação Física na escola poderá favorecer a autonomia dos alunos para monitorar as próprias atividades, regulando o esforço, traçando metas, conhecendo as potencialidades e limitações, sabendo distinguir situações de trabalho corporal que podem ser prejudiciais a sua saúde. Por esse motivo deve estar integrada em todos os planos da educação, seja no Plano Político Pedagógico, nos planejamentos e demais projetos da escola, deixando de ser tratada apenas como uma atividade “extra” sem importância ou fundamento, uma vez que atualmente a escola possui a tarefa de desenvolver no aluno habilidades para que ele integre e viva na sociedade de forma plena, sendo que dentre essas habilidades encontra-se o desenvolvimento das valências psicomotoras (KUNZ, 2018).

A Educação Física, na atual conjuntura de grandes debates a respeito do currículo e do trabalho pedagógico no Ensino Médio, é um componente curricular que, em sua particularidade, expressa concretamente as disputas e debates históricos a respeito da formação escolar neste nível de ensino, cada vez mais condicionada às demandas do mundo do trabalho, em detrimento de um processo formativo mais amplo, voltado para a apropriação e aprendizagem da ciência, da arte, da filosofia e da cultura corporal, que possa efetivamente contribuir na promoção do desenvolvimento geral dos adolescentes deste nível de ensino (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2021).

Dessa forma, a organização da atividade de estudo para a Educação Física por meio das tarefas de estudo e de suas correspondentes ações e operações, permite aos estudantes a assimilação e a conversão do conteúdo escolar, sintetizado sob a forma de conceitos científicos, em pensamento teórico. Ressalta-se que o trabalho pedagógico com a Educação Física, em qualquer etapa da Educação Básica, não pode ser pautado pela explicação e demonstração direta das atividades da cultura corporal pelo professor, prática pedagógica ainda predominante no ensino escolar desta disciplina (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2021).

2.2.3.3 Projeto pedagógico e a Educação Física no Ensino Médio na SEDUC-PA

Sabe-se que a sociedade atual exige das escolas a formação de um estudante participativo, crítico e criativo, conforme base legal da educação. Logo, uma proposta pedagógica é vista apenas como um ponto de partida em um emaranhado rol de funções do

sistema de educação, ou seja, é o início de uma longa jornada, completamente dependente dos professores, estudantes e dos outros sujeitos que irão utilizá-la nas instituições de ensino.

No projeto pedagógico, o conteúdo da Educação Física se constitui historicamente da materialidade corporal e deve ser organizado pelos fundamentos teóricos da Cultura Corporal e pelos Conteúdos Estruturantes – Jogos, Esportes, Danças, Lutas e Ginástica – que, tradicionalmente, compõem os currículos escolares e, identificam a disciplina como campo do conhecimento, além de permitir que o professor desenvolva um processo educativo de qualidade, proporcionando aos alunos o aprendizado não somente do movimento ou gesto esportivo, mas desenvolvendo também aspectos sociais e cognitivos, além da qualidade de vida (ZAGO, 2014).

Assim, o PPP e a Educação Física no Ensino Médio devem ser voltados à realidade dos alunos, do contexto social, para redimensionar as atividades, acolhendo as necessidades e especificidades dos estudantes, dos contextos familiares, da comunidade escolar e do cotidiano, reafirmando o quanto esta trajetória teórico-pedagógica institucional potencializa a reflexão e a prática educativa, sendo a proposta um documento que precisa ser constantemente repensado e revisitado (PACHECO, 2018).

Neste diapasão, para projetar a formação integral do indivíduo faz-se necessário que o currículo ultrapasse a definição do formal para compreendê-lo e assumi-lo na dimensão informal, sobretudo nos aspectos das relações humanas e nos contextos socioculturais. Assim, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Básica - Parecer CNE/CEB 07/2010 (p. 18), o currículo escolar está definido como " [...] conjunto de valores e práticas que proporcionam a produção e a socialização de significados no espaço social e que contribuem, intensamente, para a construção de identidades sociais e culturais dos estudantes".

Desse modo, entende-se que no direcionamento dessa intencionalidade cabe o cumprimento do que estabelece a LDB no conjunto das suas alterações. A esse respeito, a Lei 12.796, de 2013 que altera a LDB 9.394/96, no Art. 26 define que os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem dialogar com a BNCC, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. E ainda, os currículos devem abranger, obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.

O processo educacional é sistemático e intencional. Por isso, o currículo deve comportar conhecimentos, experiências e práticas pedagógicas a serem vivenciadas pela escola. É o elemento nuclear, no qual se viabiliza o processo ensino e aprendizagem e, ainda, segundo (LIBÂNEO, 2015) se materializa as intenções da escola, nesse caso, na perspectiva da formação integral da pessoa.

A Educação Física, portanto, integrada à proposta pedagógica da escola e da SEDUC/PA, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao estudante conforme as leis 10.793/2003 e Decreto-Lei 1.044/69.

2.3. RECURSOS DIGITAIS USADOS NA EDUCAÇÃO

Sobre este item, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), propõe diretrizes regulamentares importantes no que diz respeito à formulação de estratégias de políticas públicas para a educação formal e não formal, a fim de que seja possível obter os seguintes benefícios: (1) maior participação ativa e democrática; (2) maior conscientização sobre as responsabilidades éticas da cidadania global; (3) atenção à diversidade; (4) abertura para o diálogo; e (5) promoção da tolerância (UNESCO, 2016).

Dessa forma, ainda que não seja o ápice do tripé comunicação/educação/ tecnologia digital, implica dizer que em termos de importância no processo de ensino-aprendizagem, a tecnologia é uma necessidade para o desenvolvimento da educação nestes novos tempos.

Sendo assim, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), de acordo com Kenski (2017, p. 23), são mais que apoio ou reforço, pois “elas interferem em nosso modo de pensar, sentir, agir, de nos relacionarmos socialmente e adquirirmos conhecimentos. Criam uma nova cultura e um novo modelo de sociedade”.

Diante disso, elas possibilitam desenvolver a colaboração entre quem ensina e quem aprende em todos os níveis e em diferentes dinâmicas e metodologias de ensino. Assim, infere-se que o professor pode ser o mediador ao fazer o uso direto destas ferramentas, mídias digitais e aparelhos eletrônicos em suas aulas ou de forma indireta pelo planejamento, organização, estruturação dos conteúdos de ensino e de sua prática pedagógica.

É inegável que as TICs, de um lado, têm influenciado e transformado as interações sociais, e de outro, enriqueceram as formas didáticas pedagógicas em todas as modalidades de ensino, e na composição dos mais variados conteúdos, além de proporcionar o grande crescimento da modalidade da Educação a Distância (EaD). Isso se deve ao grande avanço

progressivo da revolução tecnológica por meio da rede informatizada, cujas possibilidades de oferecer a comunicação rápida entre pessoas em localizações diferentes e a expansão das diferentes modalidades de ensino, a exemplo dos Cursos na modalidade EaD que expandiram-se e evoluem em ordem crescente a todo o momento por intermédio desta revolução, que tem o propósito de levar educação formal aos pontos mais pobres e distantes das capitais do país, onde antes não era possível, contribuindo para uma sociedade mais justa, ética e igualitária (KENSKI, 2017).

Desse modo, compreende-se que as tecnologias usadas na educação podem transformar o ensino na sociedade contemporânea, bem como as formas estagnadas de educação tradicional. A exemplo de algumas modalidades de ensino, como a Educação Especial, cujas tecnologias facilitam a aprendizagem e a inclusão social das pessoas com deficiências, com possibilidades de uma educação integral e muitas vezes atenuando sua necessidade física por meio de aparelhos tecnológicos e programas adequados (MARTINS, 2015).

É de conhecimento de todos que para ser um profissional mais adepto às aulas com a utilização de recursos digitais a fim de alcançar novos conhecimentos, o professor de Educação Física deve estar atento às novas práticas que envolvem a profissão, bem como aos cursos que agregam novos conhecimentos ao seu dia a dia.

Compreender a importância dos recursos digitais utilizados na educação, e a capacitação do professor para que integre os objetivos de avanço no universo dos estudantes é fundamental para que se beneficie o processo de ensino e aprendizagem (ALEGRIA, 2017).

Assim, na contemporaneidade, com o avanço tecnológico mediado pela informática e microeletrônica, junto com a expressiva popularização de computadores, através dos *smartphones* e *tablets*, nos quais trouxeram novas habilidades e comportamentos exigências para o ambiente escolar e, conseqüentemente, para o trabalho do professor, haja vista que tem sido cada vez mais imposto a este profissional que adquira maior autonomia para se utilizar dos recursos e ferramentas tecnológicas disponíveis, com criatividade e com a finalidade de dinamizar e enriquecer o processo de ensino e aprendizagem. Nesse contexto, insere-se a Educação Física como parte do componente curricular do Ensino Básico, por não estar de fora desse panorama educacional, cujas funções do professor dessa disciplina perpassa pela tarefa de relacionar o universo dos conhecimentos trabalhados na escola ao universo do aluno, intermediado pelas tecnologias digitais (MARTINS, 2015).

Diante das transformações que vêm acontecendo na sociedade, é possível considerar que está se vivendo tempos de discussão que permitem refletir sobre as tecnologias de informação e comunicação no contexto da disciplina Educação Física.

Para tanto, as mídias surgem como disseminadoras e divulgadoras ao assumirem o papel de informação e comunicação. No espaço escolar de modo específico, sua contribuição é relevante a ponto de proporcionar uma inter-relação necessária para formação de uma visão holística da aprendizagem. Cabe lembrar que no que diz respeito às diversidades que aparecerão, estas devem promover uma percepção além do que é exigido, em sua totalidade será formado um momento de aceitação ou não de culturas diversas, na qual deverá surgir a igualdade como direito e o preconceito como um ponto negativo que denuncia uma sociedade dualista (ALEGRIA, 2017).

Nessa esteira de entendimento, pontua-se que essas novas tecnologias e técnicas de ensino, aliados aos estudos modernos sobre os processos de aprendizagem, torna disponível recursos mais eficazes para atender e motivar os envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que educar-se “para” e “na” era planetária consiste em considerar o homem em toda sua complexidade, circunscrito no planeta Terra e, portanto, em comunicação com todos os demais seres vivos da natureza. Isso inclui as crianças e os jovens, independentemente de serem considerados “nativos digitais” – já que o termo é bastante polêmico –, pois estes já vivem na era da web, de conexões entre todos e entre informações e pessoas (MORIN, CURANA; MOTA, 2016).

Nesse sentido, é uma constatação da realidade, na qual mostra o surgimento de uma nova geração de seres humanos, que tem o mundo digital como fonte chave de informação e comunicação. A partir desse contexto, são identificadas assim, essas tecnologias digitais como grandes potenciais didático metodológicos (PONTES, 2016).

2.3.1 Sites e Bases de Dados usados na Educação Física

Hodiernamente, o mundo da comunicação – revistas, rádio, TV e cinema, envolve e domina o homem e lhe fala de seus anseios e do que pretende que ele tenha como objetos de desejo. As interações feitas com as comunicações midiáticas abrem os horizontes do pensamento, criam fantasias, envolvem e seduzem emocionalmente como por exemplo: a mixagem entre imagens, movimentos, cores e textos provocativos mobiliza sentimentos e pensamentos criativos, transmite novas formas de linguagens em que estão presentes o pensar e o sentir; a cultura audiovisual que dá origem a uma nova linguagem, assumida pela

sociedade contemporânea; a linguagem presente nas salas de aula – com ou sem o uso de equipamentos e tecnologias midiáticos – e que contribui para o aparecimento no trabalho didático (ALEGRIA, 2017).

Sendo assim, os avanços tecnológicos reorientam a leitura na escola para outros textos e imagens. Com isso, o ato de ler se transforma historicamente, pois não existem mais apenas a leitura obrigatória dos pesados compêndios clássicos das ciências ou dos textos fechados, cheios de culturas variadas, alguns incompreensíveis para seus jovens leitores. Ao contrário dos textos curtos, cartazes intercalados com imagens, desenhos, filmes, literatura e conversas fazem a intermediação entre os textos clássicos e os hipertextos digitais. Nesse ínterim, a escola precisa investir na formação de leitores por diversos caminhos e linguagens a fim de ampliar suas concepções de linguagem, de leitura e de escrita para incorporar as mediações textuais feitas por meio do uso das tecnologias digitais (CASTELLS, 2020).

Decerto que para muitos alunos da educação básica, pesquisar na internet pode se resumir às buscas no Google. Contudo, o professor pode ajudar a expandir o entendimento de como aproveitar a web para a aprendizagem e para a construção do conhecimento, apresentando ferramentas de buscas acadêmicas. Esses portais, sites e base de dados e plataformas digitais reúnem teses, dissertações, revistas científicas, artigos, capítulos de livros e outros conteúdos produzidos por universidades e pesquisadores que podem ser acessados gratuitamente.

A seguir, apresentam-se alguns sites e bases utilizados na Educação: Biblioteca Virtual em Saúde, Scielo, Google Acadêmico, Microsoft Academic, Revistas Eletrônicas, E-Books.

1) BIBLIOTECA VIRTUAL EM SAÚDE - É uma iniciativa do Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, que reúne teses e dissertações produzidas em todo o país ou por brasileiros que pesquisam e publicam no exterior.

2) SCIELO - A Scientific Electronic Library Online (Biblioteca Científica Eletrônica Online, em português) é uma base de dados que reúne artigos científicos desenvolvidos no Brasil e na América Latina e disponibiliza o conteúdo integral.

3) GOOGLE ACADÊMICO - Trabalhos acadêmicos, literatura escolar, periódicos de universidades, capítulos de livros e artigos variados fazem parte do banco de dados desse buscador, cuja versão em português foi lançada em 2006. Cada item mostrado vem

acompanhado de informações importantes, como tipo do material, autores, da publicação e número de citações.

4) MICROSOFT ACADEMIC - Mecanismo de busca gratuito que oferece acesso a mais de 38 milhões de publicações acadêmicas em diversos idiomas, além de gráficos e imagens.

5) REVISTAS ELETRÔNICAS - Acesso a textos completos de revistas nacionais e internacionais.

6) E-BOOKS - Acesso a textos completos de livros nacionais e internacionais.

7) O TEXTO ELETRÔNICO - O texto eletrônico se caracteriza por apresentar uma nova forma de linguagem, síntese e mediação entre o oral, o escrito, o imagético e o digital, o hipertexto.

(...) é um produto verbal diferente, um produto de um novo tempo, veiculado por um novo suporte que atua também tanto sobre a natureza e feição dos textos quanto sobre os processos de apropriação e significação por parte dos leitores. Trata-se de um texto híbrido que, por “escrito”, lança mão de recursos da oralidade e de ícones para se tornar mais próximo da conversação natural (ROCCO, 2016, p. 65)

Com base na afirmação, depreende-se que nessa nova linguagem, ocorre a mistura das funções de leitura e escrita, pois “o navegador participa, portanto, da redação do texto que lê” (ROCCO, 2016, p. 57). Nesta participação interativamente da estruturação de um texto, cabe ao navegador somente escolher quais elos (links) preexistentes serão usados, mas irá criar novas ligações, que terão sentido para ele, e que não terão sido pensadas pelo criador do hiperdocumento.

8) BROWSER - O browser (programa por meio do qual se entra e navega nas páginas da Internet) interage com o texto e com o leitor. Torna possível relacionar o bloco de informações de um documento com outros textos que o navegador já leu e que estão arquivados na memória do computador. Pode encaminhar também para novos textos nas redes, para outras explicações sobre o mesmo tema, ou para outros temas.

Explica-se que os leitores podem interagir não apenas modificar os links, mas também acrescentar ou modificar os nós (textos, imagens), além de conectar um hiperdocumento a outro e dessa forma transformar em um único documento dois hipertextos que antes eram

separados ou, de acordo com o ponto de vista, traçar links hipertextuais entre um grande número de documentos (LÉVY, 1999, p. 57).

De acordo com o autor acima, deduz-se que o browser interage com o texto e com o leitor. Ou seja, torna possível relacionar o bloco de informações de um documento com outros textos que o navegador já leu e que estão arquivados na memória do computador. E, ainda, pode encaminhar também para novos textos nas redes, para outras explicações sobre o mesmo tema, ou para outros temas, ou seja, como ponto de vista, traçar links hipertextuais entre um grande número de documentos (LÉVY, 1999, p. 57).

2.3.2 Portais usados na Educação Física

Diversas plataformas digitais poderão ser utilizadas gratuitamente pelos estudantes e profissionais de Educação.

1) PORTAL DE PERIÓDICOS - Este portal é mantido pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cuja plataforma disponibiliza o conteúdo integral de artigos de revistas científicas brasileiras e internacionais. Além disso, ela possui integração para a pesquisa em outras bases de dados acadêmicos.

2) SIBI - SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - É um Portal da Universidade de São Paulo, que abrange 250 mil títulos de livros eletrônicos e cerca de 20 mil títulos de periódicos, além dos conteúdos, disponíveis pelas Bibliotecas Digitais de Obras Raras e Especiais, de Teses e Dissertações e em mais de 65 bases de dados.

3) WWW.PORTALEDUCAÇÃO.COM.BR - Site que acumula assuntos variados que vão desde cursos online até compra de livros.

4) WWW.HTTPS://BLOGEDUCACAOFISICA.COM.BR - O blog que facilita a vida de profissionais e estudantes de Educação Física.

2.3.3 Plataformas Digitais usadas na educação física

1) VIVA VIDEO: DISPONÍVEL NA “PLAY STORE” E (ANDROID) E “APPLE STORE” (IOS) - É uma ferramenta de edição de vídeo que permite trabalhar com vídeos e imagens para criar a sua própria produção, diretamente no seu dispositivo Android ou IOS.

Com este aplicativo, professores(as) e alunos(as) poderão criar vídeos e compartilhá-los também em outros meios, como redes sociais ou blogs.

2) EXPLICAÊ - Plataforma de Educação a Distância utilizando um AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) com videoaulas e exercícios. Acesso possível tanto por computador como pelo celular.

De modo geral, é inegável que aparelhos como *smartphones*, celulares, *tablets* e *notebooks* podem ser instrumentos que tem a função de, além de auxiliar o acesso ao conhecimento, podem ser aplicados no desenvolvimento de projetos, no diálogo de diversas naturezas, no compartilhamento de percepções, no desfazer de incertezas, no debate de assuntos, e ainda, podem contribuir para melhorar a capacidade de expressar, seja oralmente ou por escrito. Assim, esses dispositivos podem servir grandemente como expediente para se promover a motivação dos alunos na aquisição do conhecimento em Educação Física (MORAN, 2017).

E para ilustrar a afirmação acima, o professor e pesquisador de projetos de inovação da Universidade de São Paulo – USP, José Manuel Moran, recomenda alguns portais e sites que podem auxiliar o professor a desenvolver e utilizar metodologias que empregam as tecnologias digitais, como por exemplo,

o portal *Innovedu.org*, o material *Inova Escola* (da Fundação Telefônica), os *e-books* gratuitos *Educação no Século 21: Tendências, Ferramentas e Projetos para inspirar e Tecnologias para a transformação da educação: experiências de sucesso e expectativas*. Esses elementos não só apresentam experiências revolucionárias na área educacional como também exemplos práticos de aplicação das tecnologias digitais na educação (MORAN, 2017, p. 1)

Além disso, o autor supra também deixa a proposta do acesso a portais de apoio a professores, estudantes e suas famílias, a exemplo do *Portal do Professor*, *Escola Digital*, *Educopédia*, *Dia a dia educação*, que disponibilizam conteúdos, roteiros de aulas e experimentos no emprego de tecnologias, separados por nível e área de ensino. Também deixa orientação para educadores e educandos para a realização de cursos pelos quais se interessem em plataformas como *Coursera*, *Miriada X*, *Edx*, *Udacity*, *Veduca*. Há o destaque sobre as finalidades dessas plataformas nas quais oportunizam o alcance a assuntos contemporâneos, a educadores de grande arcabouço acadêmico, e a vídeos interessantíssimos, que podem ser utilizados como recurso didático em sala de aula (MORAN, 2017, p. 2).

2.3.4 Domínio das Tecnologias Digitais: competência indispensável ao professor do século XXI

Contemporaneamente, vive-se em um mundo extremamente digital, onde as informações chegam até as pessoas por todos os lados, assim como ações corriqueiras do dia a dia, as quais dependem hoje única e exclusivamente dos meios digitais, feito tão somente através de ferramentas tecnológicas. É possível inferir sobre isso, dizendo que este universo tecnológico está para o bem ou para o mal, pois não há mais como viver à margem desse âmbito (ALEGRIA, 2017).

Considerando-se os pressupostos acima, traz-se a lide que é inadmissível na esfera educacional não se utilizar esses recursos amplos da tecnologia. Isto porque existe uma variedade e que atualmente estão disponíveis para serem usadas com o intuito de se aprender e de se ensinar, sem contar que também se pode fazer uso delas a qualquer instante e momento onde quer que se esteja, e o que faz a distinção nesse caso não são os sistemas operacionais existentes, mas o propósito para o qual são direcionados e a função a que podem ser destinados por educadores, gestores e alunos (MORAN, 2017).

Diante desse cenário, é pertinente citar que a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura –UNESCO, em seu documento ‘Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem’, no ano de 2016, define sete objetivos da educação, entre os quais cabe destacar:

- **desenvolver e aplicar as competências cidadãs fundamentais, como** investigação crítica, **tecnologia da informação, alfabetização midiática**, pensamento crítico, tomada de decisão, resolução de problemas, construção da paz e responsabilidade pessoal e social (UNESCO, 2016, p. 16. Grifo do autor)

É notório que atualmente a sociedade se encontra mergulhada em um processo de profundas transformações, cujas mudanças, conseqüentemente, acabam por refletir na escola, uma vez que esta não passa de um espaço social onde se prioriza a busca do conhecimento, um ambiente que deve ser propício e dedicado ao desenvolvimento de atividades que conduzam ao ensino-aprendizagem.

Sobre isso, Freire afirma, entre outras coisas, que “ensinar exige bom senso e apreensão da realidade” (FREIRE, 1997, p. 27). Para o autor, as conseqüências para a escola que não se adequa às inovações de seu tempo e deixa de praticar esses deveres descritos acima, se distancia de tal forma que seu aluno vai colher como conseqüência fatores

desagradáveis como a falta de interesse e motivação, indisciplina no ambiente escolar, evasão e outras condições igualmente nocivas à boa qualidade da educação.

Na visão de Moran (2017, p. 2) outro benefício indiscutível das tecnologias digitais em sala de aula, seria para aplicação da Sala de Aula Invertida – *Flipped Classroom*, cuja proposta seria, segundo o site Carta Educação, “prover aulas menos expositivas, mais produtivas e participativas, capazes de engajar os alunos no conteúdo e melhor utilizar o tempo e conhecimento do professor”.

Há de se destacar que, a maioria dos alunos – e também dos educadores – está acostumada a um tipo de ensino paternalista, que limita a autonomia e a liberdade, em que pese existe uma espécie de tutela do professor em relação ao aluno, isto é, auxílio e proteção docente, posto que tudo é feito a partir da orientação e condução do professor no decorrer de todo o processo de ensino-aprendizagem. Ainda sobre a metodologia da sala de aula invertida, esta pode contribuir para que se ofereça uma educação mais emancipatória, mais libertadora e democrática, uma vez que permite uma participação mais dinâmica e efetiva por parte do aluno (MORAN, 2017).

Enfim, com base no exposto, cabe citar que são muitas as *benesses* que podem ser usufruídas caso a escola dos dias atuais opte por oferecer uma educação mais voltada para a realidade, desfrutando de todos os recursos que a modernização tecnológica pode oferecer. Como já fora dito anteriormente, existem inúmeros *softwares* educativos que podem facilitar algumas vezes o árduo caminho para o saber, tornando essa caminhada muito mais suave e prazerosa para ambos os lados – o de quem ensina e o de quem aprende. No entanto, faz-se mister que quem ensina passe antes pelo processo de aprender a usar esses recursos para que se alcancem os resultados desejados, tenha sucesso, porque como sabiamente garante Paulo Freire em sua *Pedagogia da Esperança*, “ninguém ensina o que não sabe” (FREIRE, 1997, p. 67). Está aí o grande desafio.

2.3.5 Tecendo algumas Considerações sobre a Temática

Reitera-se que as tecnologias usadas na educação transformam o ensino na sociedade contemporânea, logo, cabe aos professores se conscientizar de que estas ferramentas digitais vieram para ficar e são muito mais, que simples tecnologias de ensino (PONTES, 2016).

Nesse diapasão, segundo o autor acima, na tentativa de acompanhar as mudanças que ocorrem na sociedade, os professores devem usá-las como interface pedagógica facilitadora da assimilação do conhecimento no processo de ensino e aprendizagem e não visando à

técnica pela técnica, na busca de eficiência e eficácia nas verdades absolutas e inquestionáveis. Todavia, as TICs não são meros instrumentos de ensino, não possibilitam apenas o ensino informatizado, mas sim novas formas de aprendizado e interação. Como rede de conhecimento, favorecem a democratização do acesso à informação.

Sendo assim, de fato que as políticas públicas devem ser mais consistentes quanto às tecnologias na escola. As tecnologias hoje não são somente ferramentas e conteúdos extracurriculares, que servem de alicerce para outras questões, mas são ferramentas e conhecimentos pedagógicos necessários no currículo atual (PONTES, 2016). Logo, negar tal conhecimento ao aluno é negar oportunidades dignas de participação, transformação e inclusão em um ambiente social crescente de informações e interações rápidas, como a cibercultura (LÉVY, 1999).

Segundo Cruz Junior e Silva (2020, p. 90),

O ciberespaço (também chamado de rede) representa o palco principal, no qual múltiplas formas de socialização de indivíduos online se concretizam e se desdobram. Esse fenômeno traz consigo a insurgência de uma nova modalidade de cultura, que permeia relações intra e interpessoais e é permeada pelos recursos e aplicativos característicos dessas tecnologias, a cibercultura.

Por este motivo, com a utilização das tecnologias na educação, é possível ao professor e à escola tornar dinâmico o processo de ensino-aprendizagem apresentando aulas mais criativas, motivadoras e que despertem, nos alunos, a curiosidade e o desejo de aprender, conhecer e fazer descobertas. Por tudo o que foi exposto, as utilidades e os benefícios no desenvolvimento de diferentes habilidades fazem das tecnologias, atualmente, um importante recurso pedagógico. É importante dizer que não há como a escola atual negar em reconhecer a influência que elas exercem na sociedade moderna e os reflexos dessa ferramenta na área educacional.

Neste sentido, vale destacar que a Educação Física Escolar (EFE) possui uma gama de conteúdo, competências e habilidades tão importantes de serem desenvolvidos quanto os das demais disciplinas escolares. Percebe-se que são conhecimentos que extrapolam a simples prática, o fazer por fazer. Assim, com tantos recursos tecnológicos, podem ser enriquecidos na construção do conhecimento dos alunos, com o auxílio das diferentes tecnologias, como, por exemplo, o computador, o rádio, a televisão, a internet e as mídias com possibilidades de uso, vinculadas umas às outras (KENSKI, 2017).

Em suma, os recursos digitais podem ser considerados tecnologias possíveis para o desenvolvimento dessa nova metodologia educacional, transformadora e atual. Sendo

indispensável, por parte dos professores da educação física, uma reflexão sobre o papel que estas ocupam na educação contemporânea. Utilizar essas tecnologias como aliadas na educação física deve ser considerado como mais uma ferramenta didática e pedagógica, pois visto desta forma, será um grande passo para uma educação superadora das condições atuais da realidade, que a sociedade necessita (ALARCÃO, 2015).

Portanto, integrar as tecnologias digitais nos processos educacionais, assim como nas aulas de educação física, aliado ao desenvolvimento de sua apropriação crítica e criativa, é de grande relevância para uma formação humana, visto que se vive em um período de transição, do sistema analógico ao sistema digital (PONTES, 2016).

2.3.6 Os Benefícios didáticos e pedagógicos das tecnologias digitais na educação física

Considera-se de grande relevância que a inserção das TICs no contexto escolar é um dos fenômenos que tem merecido maior atenção na sociedade contemporânea, seja pela dinâmica da produção e acesso ao conhecimento, seja enquanto instrumento que potencializa o ensino e a aprendizagem por sua característica multimidiática, ou ainda por permitir o registro e compartilhamento das ações docentes/discentes (MEZZARROBA, 2018).

No ambiente escolar, segundo o autor acima, é nítido que este movimento tem sofrido uma evolução crescente e complexo com a criação e chegada de novos equipamentos. Contudo, uma das grandes questões da atualidade é como estas tecnologias têm beneficiado didaticamente e pedagogicamente a educação física escolar, uma vez que o acesso a diferentes conteúdos midiáticos tem se tornado uma tônica no processo educativo.

No entanto, para Belloni (2019), é fundamental reconhecer a importância destas tecnologias e a urgência de se criar mecanismos para sua integração à educação física, visto que é também necessário evitar o deslumbramento que leva ao uso irrefletido da tecnologia por si, menos por suas virtudes pedagógicas do que por suas características técnicas.

No contexto da educação física as TICs podem ser definidas como importante recurso para a preparação de diversas ações pedagógicas. A função do professor/educador é problematizar constantemente situações para um despertar crítico sobre a espetacularização esportiva na TV, desenvolver ações pedagógicas nas perspectivas apontadas da educação para a mídia, contextualizando em suas aulas a fim de não produzir estereótipo de consumo, subsidiando rotineiramente aos educandos ações sobre os sentidos implícitos e explícitos do espetáculo esportivo (SANTOS JR., 2018).

É pertinente citar que a escola, enquanto espaço institucionalizado de formação, ao longo da história, vem assumindo formas específicas historicamente, a fim de atender as premissas de ensino e aprendizagem, sendo subordinadas aos objetivos do seu tempo e espaço. Isto significa dizer que ela se institucionaliza dentro de parâmetros de espaços, tempos, regras, jeitos de ensinar e aprender, assumindo modos de socialização próprios, diferentes daqueles vistos na família, em casa ou em outros espaços sociais (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2021).

Certamente, compreender as reverberações possíveis e imagináveis das tecnologias digitais nas propostas escolares é o objetivo deste item, de forma a tecer comentários sobre um novo modelo didático-metodológico com as tecnologias como estratégia paradigmática de mudança no contexto da educação física.

O que Fantin e Rivoltella (2017) concordam ao afirmarem que essas novas tecnologias mantém a sociedade em contato constante com informações de todas as naturezas e provenientes dos mais diversos lugares, sendo assim, é descabido que a escola ou o professor pretendam continuar sem utilizar a sua fonte.

A este respeito Charlot (2016) diz que a escola brasileira, sobretudo a partir de 1960, é colocada a serviço do desenvolvimento, qualificando para o trabalho, configurando uma relação instrumental com o saber. Segundo a autora, nos dias atuais contam com lousas digitais interativas e outros equipamentos de alta tecnologia ou tecnologia digital de última geração. Entretanto, este aparato tecnológico que se encontram nos espaços em escolas devem assegurar o avanço nas relações de ensino e aprendizagem, cuja adoção reflete as propostas de formação com objetivos e métodos bem desenhados que conduzam a efetivação, a concretização das intencionalidades didáticos-pedagógicas (CHARLOT, 2016).

É nesse diapasão, que se encontra a figura do professor na qual exerce um papel primordial, na reflexão, proposição e criação de formas de ensino baseadas nas tecnologias que possam ir além do uso de hardwares e softwares, que avancem para além de planilhas que organizam conteúdos ou de apresentações de conteúdos sonoras e coloridas. É amplamente discutido que, uma condição basilar para qualquer transformação no meio escolar passa pela formação dos professores. Neste sentido, Souza e Mendes (2014) afirmam que o desafio está justamente na formação de professores para intervirem nessa realidade midiaticizada.

Sobre a formação inicial de professores, compreende-se que compete às diversas instituições de ensino superior (IES) do país, propor currículos de formação docente que atentem para as tecnologias digitais enquanto realidade presente nas escolas no trato com as mídias no campo da Educação Física escolar (BIANCHI; PIRES, 2015).

Sendo assim, com base nas ideias dos autores supra, as propostas de formação continuada devem conter as tecnologias como prioridade às perspectivas instrumentais, tornando os professores mais familiarizados com estas ferramentas tecnológicas, no sentido de suporte midiático, alinhada com uma postura emancipatória e crítica.

[...] o uso crítico de uma técnica exige o conhecimento de seu modo de operar, representado pelos comandos e funções, ao lado de suas limitações, assim como uma profunda interiorização das suas potencialidades, em relação aos objetivos e desejos dos professores (FANTIN; RIVOLTELLA, 2017, p. 200).

Sob este prisma, o projeto educacional que tenha a intenção de se valer das tecnologias digitais numa perspectiva de formação crítica, emancipatória, deve estar atenta às questões de cunho técnico, e não perder de vista os princípios políticos e éticos, já mencionados anteriormente.

Até porque para Aquino (2016), a educação é um fenômeno histórico e social, cuja premissa é indispensável para pensar a didática e seu papel na organização dos processos de ensino-aprendizagem levando em consideração as tecnologias. Assim, se faz necessário partir de um conceito de didática que tem por objeto os processos de ensino e aprendizagem e cabe ao professor zelar pelas condições que darão suporte ao ensinar e ao aprender, atreladas ao seu espaço e tempo sócio históricos atreladas a uma proposta pedagógica consistente.

Sobre este assunto, Fantin e Rivoltella (2017) entendem que as tecnologias digitais são importantes instrumentos para a educação formal, contudo alertam que elas não podem adentrar as salas de aula sem estarem inseridas em um planejamento coletivo da escola, pois “[...] o uso de uma mídia, por mais rico, envolvente e motivador que possa ser, jamais dispensa o trabalho de planejamento para sua utilização” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 332).

Ressalta-se que na própria atuação docente, através da ação didática em si, quando o professor de educação física se propõe utilizar as tecnologias, passa a refletir sobre o próprio exercício docente, modificando-o e novamente refletindo-o.

Portanto, quanto ao uso da internet como interferência nas aulas de educação física Schwartz (2017) afirma que, nesse campo, é crescente as vivências que utilizam o ambiente virtual para sua exequibilidade, surgindo novas opções a cada dia, assim como novos significados e interesses, atendendo a heterogeneidade dos usuários. Ou seja, é possível o acesso às experiências de diferentes sujeitos e grupos que discutem, no espaço virtual, sobre as aulas de Educação Física escolar e temas relacionados à cultura corporal, sendo uma fonte de pesquisa a ser explorada por essa área.

Conforme o exposto neste trabalho pode-se notar o quanto as TICs estão presentes em nosso cotidiano tanto dentro da escola como fora dela, mesmo assim ainda não se tem um conhecimento vasto sobre sua aplicação junto à educação, e particularmente a educação física.

É importante considerar que as TICs são importantes artifícios de ensino que podem mudar o contexto de uma aula qualquer, devido seus aspectos de grande fascínio para a maioria de nossos alunos. E na área da educação física deve-se ter um grande cuidado ao se utilizar os recursos que compõem as TICs já que pelo despreparo de profissionais, o uso deste recurso pode tornar-se pouco pedagógico, pois a imagem que é passada por estes quanto ao esporte não está inserida na realidade que vivenciamos nas aulas de educação física dentro das escolas.

2.4 ANÁLISE CRÍTICA E CONCEITUAL SOBRE O DESENVOLVIMENTO DO PENSAMENTO CRÍTICO

2.4.1 Premissas sobre Pensamento Crítico

O desenvolvimento do Pensamento Crítico (PC) tem sido tradicionalmente defendido por educadores e filósofos como uma das mais importantes metas educacionais (LIPMAN, 2008; SIEGEL, 1988). Na gênese da ideia de pensamento crítico está implícito o reconhecimento da capacidade que os sujeitos têm de deliberar sobre suas crenças e ações, modificando-as e aprimorando-as de acordo com a avaliação que fazem de novas informações ou razões que recebem (GUZO; LIMA, 2018).

Dessa forma, o pensamento crítico enquanto competência ou conjunto de competências é um dos elementos que podem auxiliar a tomada de decisão de qualquer profissional. Isso se deve ao fato de que se caracteriza como um julgamento deliberativo focado em resultados, ou seja, o pensamento deve envolver processos de interpretação racional, uma vez que se constitui em um elemento primordial no processo racional e reflexivo (TSINGOS-LUCAS, 2016).

E ainda, o desenvolvimento do pensamento crítico fundamenta-se no convívio com outras pessoas que são significativas e que auxiliam o processo de aprendizagem, possibilitando a continuidade do conhecimento humano, com isso Vygotsky (1987) enfatiza a importância do mediador no processo de aprendizagem, tornando-o papel indispensável para a formação educacional do ser humano.

Assim, o processo intelectual disciplinado do indivíduo ao realizar as ações/etapas de conceitualização, aplicação, análise, síntese e avaliação de informações obtidas ou geradas através da observação, experiência, reflexão, raciocínio ou comunicação, tem sido definido como pensamento crítico (ENDERS; BRITO; MONTEIRO, 2014).

2.4.1.1 Definição e Tipos de Pensamento

Para Paul e Elder (2018, p. 28) “[...] todo mundo pensa; é parte de nossa natureza”. O ato de pensar pode em alguns momentos ser algo arbitrário, distorcido. É possível definir o pensamento crítico como o modo de pensar sobre qualquer assunto, conteúdo ou problemática que envolve a ação de pensar.

Pensamento e pensar são, respectivamente, uma forma de processo mental ou faculdade do sistema mental. O termo pensar permite aos seres formarem sua percepção de mundo, para então, lidar com ele de uma maneira concreta, levando em consideração suas metas, planos e desejos. Já o pensamento é visto como a expressão mais "palpável" do espírito humano, pois através de imagens e ideias revela justamente a vontade deste (PECOTCHE, 2015).

Ademais, o pensamento é fundamental no processo de aprendizagem, uma vez que é o construtor e construtivo do conhecimento (PIAGET, 1996), sendo o principal veículo do processo de conscientização, porque a atividade de pensar dar ao homem "asas" para mover-se no mundo e "raízes" para aprofundar-se na realidade (PIAGET, 1996, p. 78).

Ainda para Piaget (1996, p. 56) etimologicamente, “pensar significa avaliar o peso de alguma coisa. Em sentido amplo, é possível dizer que o pensamento tem como missão tornar-se avaliador da realidade”.

A seguir apresentam-se alguns tipos de pensamento:

- a) Pensamento produtivo: consequência da integração de experiências previamente não relacionadas. Usa experiências não relacionadas de uma nova maneira, criando um novo conhecimento (MAX, 1982).
- b) Pensamento reprodutivo: aplicação de experiências previamente adquiridas que conduzem a uma solução correta em nova situação de impasse, com adaptações constantes (MAX, 1982).
- c) Pensamento verificativo: tem como objetivo de verificação ou comprovação do conhecimento (MAX, 1982).
- d) Pensamento Intuitivo: usa a intuição do indivíduo (BRUNER, 1986).

- e) Pensamento Analítico: consiste em decompor o todo, em partes mais simples, que são mais facilmente explicadas ou solucionadas (BRUNER, 1986).
- f) Pensamento Sintético: é a reunião de um todo pela conjunção de suas partes (BRUNER, 1986).
- g) Pensamento Dedutivo: vai do geral ao particular. É uma forma de raciocínio em que se atinge a conclusão a partir de uma ou várias premissas (OLIVEIRA, 2016).
- h) Pensamento Indutivo: é o processo inverso do pensamento dedutivo, é o que vai do particular ao geral. A base é a figuração de que se algo é certo em algumas ocasiões, o será em outras similares, mesmo que não se possam observar (OLIVEIRA, 2016).
- i) Pensamento criativo: aquele que se utiliza da criação ou modificação de algo, introduzindo novidades, ou seja, a produção de novas ideias para criar ou modificar algo existente (BRUNER, 1986).
- j) Pensamento sistêmico: é uma visão completa de múltiplos elementos com suas diversas inter-relações. Sistêmica deriva da palavra sistema, o que nos indica que devemos ver as coisas de uma forma inter-relacionada (KASPER, 2015).
- k) Pensamento crítico: examina a estrutura dos raciocínios, e tem uma vertente analítica e avaliativa. Tenta superar o aspecto mecânico do estudo da lógica (KASPER, 2015).
- l) Pensamento interrogativo: é um pensamento com o que se faz as perguntas, identificando o que interessa a alguém saber sobre um determinado tema (KASPER, 2015).

O pensamento nada mais é o caminho complexo que direciona para raciocinar, falar, informar, formular e organizar, nos quais apresentam os pensamentos de um indivíduo, onde em todo raciocínio há um fio condutor que leva um pensamento a outro.

2.4.1.2 Pensamento crítico: definições

O pensamento crítico fundamenta-se em uma comunicação efetiva dotada de compromisso pautada na superação do individualismo natural dos seres humanos. Aduz-se que ele também é autodirigido, autodisciplinado e autorregulado. Soma-se ao entendimento de que é exposto ao rigor do perfeito domínio na sua aplicabilidade (PAUL; ELDER, 2018).

Alinhado com a visão de Paul e Elder (2018), entende-se que o domínio dos padrões intelectuais produzidos universalmente garante um pensamento crítico responsável e eficaz,

na medida em que eles utilizam padrões para confirmar a qualidade do raciocínio a ser feito para o tratamento de um problema ou fato, que são:

- a) clareza (detalhe na abordagem de um problema);
- b) exatidão (referenciar um fato com base científica);
- c) precisão (apresentar com detalhe a resposta a uma situação);
- d) relevância (resposta a uma situação diretamente vinculado ao tema em questão);
- e) profundidade (em que medida as respostas respondem com detalhe a situação);
- f) amplitude (respostas a situação abordada e vários ângulos); e
- g) lógica (ordenamento de ideias para a solução de fatos) (PAUL; ELDER, 2018).

Assim, o termo pensamento crítico (PC), é entendido de várias formas. Etimologicamente, deriva do grego *Krinein*, cujo significado é julgamento, critério, decisão, debate, desatar um nó. Na forma latina, teve origem no adjetivo *criticu(m)*. No senso comum, a crítica é uma censura, um julgamento desfavorável (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72). O pensamento crítico é aquele que não fica na aparência, mas utiliza critérios de discernimento que se referem a vários aspectos de uma questão, que “desatam nós”, mostram aspectos não evidentes, não revelados (CIAVATA, 2014).

Situa-se como uma investigação com o propósito de explorar uma situação, fenômeno, questão ou problema, para chegar em uma hipótese ou conclusão, que possa reunir todas as informações disponíveis, e possa, portanto, ser convincentemente justificada (GARRET et al., 1996).

Com isso, o PC é um processo de reflexão sobre as hipóteses que envolvem as ideias e ações, reconhecendo como o contexto altera comportamentos, resultando em novas formas alternativas de pensar e viver. “É, por isso, um processo de envolvimento político, cujo desenvolvimento é fundamental para criar e manter uma democracia saudável” (BROOKFIELD, 1987, p. 87). O que significa dizer, complementarmente, que é o exame racional de ideias, inferências, suposições princípios, argumentos, conclusões, problemas, afirmações, crenças e ações (JACOBS et al., 1997).

Em suma, os pensadores acima mencionados, descreveram a definição do pensamento crítico como uma operação, uma habilidade intelectual ou uma disposição, com ênfase na análise de argumentos, no controle sobre o que se pensa, na necessidade de compreender os pontos de vista opostos e o pensamento e ceticismo reflexivo.

E para ilustrar mais ainda o tema, traz-se a lura a palavra “crítica” que vem do Grego “*kritikos*”, que significa “a capacidade de fazer julgamentos”. No sentido filosófico, o senso

crítico é o desenvolvimento de uma consciência reflexiva baseada no “eu” (autocrítica) e no mundo (GUEDES, 2019, p. 19).

O senso crítico, segundo o autor acima, é construído por meio do uso da razão e por isso, vai contra ao senso comum, uma vez que não aceita nenhuma verdade sem questioná-la, o que resulta em um pensamento crítico porque tem a capacidade de fazer a avaliação, o julgamento e discernir com base no equilíbrio.

Assim, compreende-se que o senso crítico tem como base a dúvida e o questionamento, com desdobramentos à reflexão e à contestação. Em suma, senso crítico é a capacidade de questionar e analisar de forma racional e inteligente. Pois através do senso crítico, o homem aprende a buscar a verdade questionando e refletindo profundamente sobre cada assunto. O que significa que alguém não aceita a imposição de qualquer tradição, dogma ou comportamento sem antes questionar (GUEDES, 2019).

Hodiernamente, o PC pode ser definido de forma bem direta como a capacidade intelectual de conceitualizar, aplicar, analisar, sintetizar e quantificar informações que são reunidas por meio de observações, experiências, reflexões e trocas comunicativas (FRANCO; VIEIRA, 2017). É também dividido em duas definições básicas: primeiro, um conjunto de informações e crenças que geram e processam habilidades diversas; e, segundo um hábito de compromisso intelectual que utilizará tais habilidades para guiar o comportamento individual.

Faz-se necessário citar algumas habilidades a serem exploradas por meio do pensamento crítico. São elas:

- a) entender as conexões lógicas entre ideias;
- b) identificar, construir e avaliar argumentos;
- c) detectar inconsistências comuns no raciocínio;
- d) resolver problemas sistematicamente;
- e) identificar a relevância das ideias;
- f) refletir sobre a justificativa de suas próprias crenças e valores (FRANCO; VIEIRA, 2017)

Assim, é conveniente ressaltar que o pensamento crítico não se trata de uma questão de acúmulo de informações ou que uma pessoa com boa memória e que conhece muitos fatos não é necessariamente boa em pensamento crítico. Mas um pensador crítico é capaz de deduzir consequências e sabe como usar dados para resolver problemas e buscar fontes relevantes para se informar (GUEDES, 2019).

Face a este raciocínio, o PC pode ser entendido por estratificações que ficam em disposições, como citado anteriormente, a fim de fomentar intenção e a vontade para fazer algo por meio de habilidades e competências para realizar determinada ação com vistas a um objetivo (GUZZO; GUZZO, 2014).

Diante desta perspectiva, compreende-se por Pensamento Crítico:

um conjunto de disposições e habilidades, que implicam na forma de se pensar sobre qualquer temática, analisá-la, julgá-la e determinar as melhores intervenções para uma tomada de decisão mais efetiva, mediante a situação e os recursos disponíveis, naquele determinado momento. Dessa forma, pensar criticamente é fundamental para o desenvolvimento de ações seguras e livres (CARBOGIM et al., 2017, p. 77)

Ademais, o pensamento crítico não deve ser confundido com argumentar ou criticar outras pessoas. Muito embora as habilidades possam ser usadas para expor falácias e raciocínios ruins, também podem desempenhar um papel importante no raciocínio cooperativo e em tarefas construtivas.

2.4.1.3 Teorias do Pensamento Crítico

É notório que o pensamento crítico, não se reduz somente às contribuições do Marxismo e da Escola de Frankfurt. Ao contrário, estende-se para analisar novos assuntos ou os que já foram estudados. Dessa forma, configuram-se temas de interesse tais como: questionamentos direcionados e condições materiais de existência; abordagem atual da existência do indivíduo; formas de produção e consequências delas decorrentes; papel do Estado; formas de controle social; elementos constitutivos da subjetividade individual e coletiva da sociedade e outros, assim como as formas de expressão humanas, ou seja, a linguística, os símbolos e demais (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72).

Neste sentido, o PC busca paralelamente, emancipar os indivíduos e promover a conscientização de maneira crescente da necessidade de uma sociedade cada vez mais humanizada, onde os interesses coletivos sejam preponderantes sobre os individuais, em que os homens sejam os donos do próprio destino, escrevendo coletivamente a história. Em síntese, pensar criticamente significa questionar se os atos individuais ou de grupos organizados na sociedade são meras atitudes remediadoras. É também indagar-se sobre os atos humanos e se essas atitudes têm como objetivo atender a interesses de grupos específicos (MENEGETTI, 2012).

Assim sendo, deduz-se a partir da ideia do autor acima que o pensamento crítico é condição primordial para a construção de uma sociedade mais humana, detentora da própria

história e consciente das suas responsabilidades e das atribuições coletivas, aliado ao humanismo que é a consolidação do pensamento crítico.

Destarte, a relação entre humanismo e pensamento crítico é dialética, porque envolve a transformação constante das essências que governam a vida cotidiana. Em suma, o pensamento crítico compõe-se da tríade o pensamento radical, do uso da razão e do humanismo. O que significa dizer que ele não segue regras e, nem tampouco, se vale de esquemas rígidos e imutáveis, pois sua característica fundamental está em questionar a ordem existente, buscando entender a realidade, mas, sobretudo, modificá-la em benefício do coletivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Apresenta-se na fundamentação do materialismo histórico, em que as ordens existentes são as análises dialéticas sobre determinados fatos e acontecimentos. Não pode ser entendido como simples teorias, pois procura questioná-las e mudá-las, quando percebe suas ineficácias e suas limitações. Para compreender melhor o pensamento crítico, é necessário entender os elementos constitutivos da sua arqueologia (JAMESON, 2007, p. 77).

Depreende-se que a cada novo tema a ser estudado, os fatos apresentam características particulares, nos quais merecem ser analisados meticulosamente caso a caso. Contudo, isto implica afirmar que não possam ser aplicados métodos epistemológicos ou conhecimentos teóricos específicos na análise, no intuito de compreender a realidade que envolve tal acontecimento. Por estas razões, confirma-se a necessidade de apresentar categorias analíticas que caracterizam o pensamento crítico, de acordo com Vieira e Vieira (2014). Dentre eles, destacam-se:

1. Entender as Contradições Existentes: Significa que os fatos se transformam, mas as aparências nem sempre denunciam as mudanças da essência, isto é, cada contexto histórico apresenta ou esconde o que há por trás de determinadas ações humanas, organizações econômicas, políticas ou sociais. Uma realidade nega-se com o passar do tempo e mesmo as teorias são insuficientes para explicar determinados contextos ou situações. Dada a história que se encarrega de corroborar ou questionar sua validade. Logo, é possível, portanto, compreender que está em desacordo com os fatos, denominadas de contradições, são consequências naturais de uma sociedade que se constrói e se destrói, não à deriva, mas conforme as condições materiais de existência e, conseqüentemente, das suas relações de produção (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Em uma organização, por exemplo, o que parece ser a chance de se sobressair diante da competição com outros trabalhadores, torna-se o próprio mecanismo que irá intensificar sua exploração. Um trabalhador que demonstra competência, qualidade e

agilidade para executar determinadas atividades em menor tempo, não só será cobrado em outras tarefas com as mesmas qualificações com que executou a primeira, mas também servirá de modelo para os demais, como já se sabe desde o taylorismo (VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 32).

Assim, para entender as contradições nem sempre é possível identificá-las de imediato, somente após algum tempo, que são evidenciadas as razões que levaram uma determinada realidade social a se modificar.

2. Identificar a Ideologia Dominante: A premissa de que as ideologias quase sempre são consequências naturais de uma “prisão” social que impossibilitam o conjunto dos indivíduos compreenderem a própria existência histórica, é o que fundamenta as organizações capitalistas, pautadas em premiações como: a participação nos lucros da empresa, por produtividade, os bônus de final de ano, os presentes e brindes por empenho e dedicação à empresa são formas de induzir ainda mais os indivíduos a trabalhar. Assim, os trabalhadores vendem sua força de trabalho por um valor inferior ao realmente devido, de forma que, se a oferta de prêmios, benefícios e outros mascara a relação de exploração, ao mesmo tempo os discursos ideológicos devem ser eficientes para destituir dos trabalhadores a consciência necessária para enxergar tal realidade (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Por meio destas “premiações” surge uma ideologia falsa que torna parcial a consciência dos indivíduos em relação ao todo social, uma vez que fragmenta a compreensão da realidade, onde os indivíduos enxergam uma outra realidade que não corresponde ao fato real.

3. Questionar as Racionalidades Dominantes: Por meio das racionalizações é possível convencer de que práticas exploradoras, opressivas e preconceituosas sejam praticadas quase que livremente. A exemplo de que na relação de trabalho, os trabalhadores são explorados e aceitam essa situação passivamente, reproduzindo-a, muitas vezes. As racionalidades são criadas para legitimar as ideias e valores morais dos pequenos grupos que tentam manter seus privilégios (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Para tanto, necessitam mascarar a realidade e diminuir as racionalidades que venham a colocar em risco as relações de poder com o uso de novas estratégias para demonstrar “mudanças” na forma de pensar e de ver a realidade, até porque novas racionalidades são criadas para substituir as que estão se tornando ineficientes na manutenção da estrutura de controle.

A força de legitimidade de uma racionalidade não requer somente o uso da razão. As correspondências emocionais, individuais ou coletivas, devem ser recíprocas. A racionalidade tecnológica é outra forma que tenta se impor de forma totalitária. No

entanto, o discurso do progresso através da técnica não pode ser aceito sem questionamentos. É fato que os avanços decorrentes da associação da ciência com a técnica trazem benefícios para a humanidade, ainda que as contradições dessa associação sejam visíveis nas diferenças econômicas e sociais daqueles atingidos diretamente por tais avanços (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 85).

4. Analisar o contexto social-histórico: Cada contexto envolve um conjunto de elementos particulares à sua época, que são: condições materiais, graus de consciência distintos, conhecimentos específicos sobre determinados assuntos, concepções morais diferenciadas e outros (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Nesse sentido, pontua-se que para o entendimento do desenvolvimento de um determinado fato social, deve-se investigar e conhecer sua trajetória histórica, uma vez que os fatos se modificam e são modificados por meio do conhecimento e da consciência daqueles que se propõem a entendê-lo. Assim, é pertinente mencionar que um fato histórico pode ser entendido de diversos ângulos, à medida em que as informações que se tem sobre o fato e as técnicas científicas que possam ajudar a desvendá-lo. Logo, o entendimento sobre de que forma se modificam as teorias que explicam determinados fatos é condição fundamental para que novas explicações não possam gerar erros e enganos das anteriores.

5. Proporcionar a Emancipação: De acordo com Marx, o termo emancipação perpassa pela busca incessante da autonomia do indivíduo e da sociedade, sedimentada na capacidade de criar a própria história, desempenhando papel ativo sobre os problemas relevantes de interesse coletivo. Por isso, uma sociedade emancipada é, antes de tudo, consciente da sua existência (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Assim, é possível dizer que o termo emancipação é o oposto da alienação, da opressão social, da dominação do homem pelo homem, da prevalência dos interesses individuais em detrimento dos coletivos (MARX, 2008). Para tanto, promover a emancipação se constitui em uma tarefa que tem o intuito de identificar as ilusões que aprisionam os indivíduos no pensamento supersticioso, inerte, preconceituoso, ideológico, ou seja, de todos os elementos que tornam os homens escravos das suas ambições ou das formas de opressão.

Com base nas premissas acima, há a necessidade de ir além do visível permeado pelo conhecimento científico. Emancipar é, antes de tudo, esclarecer (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), isto é, proporcionar aos indivíduos os elementos necessários para compor o pensamento racional. Para isso, entretanto, a razão deve ser questionada (HORKHEIMER, 2010), a fim de que não se constitua um instrumento de manipulação e ilusão. Assim, a razão que promove o esclarecimento é a engrenagem para romper os limites do conhecimento existente.

6. Promover a Conscientização Individual e Coletiva: Nesta categoria, ter consciência é estar ciente de si mesmo, das próprias percepções, sentimentos e emoções. Para Damásio (2010) a constituição da consciência individual não ocorre somente pela razão, pois os sentimentos e as emoções que sustentam o agir, a partir da razão, são essenciais na sustentação da consciência que o indivíduo tem de si e dos outros. Aduz-se que compreender a realidade é outro fator preponderante, uma vez que os limites desta compreensão se relacionam à capacidade dos indivíduos ou de uma coletividade de se autoconhecerem. Assim, como os indivíduos não podem compreender por total sua realidade, a via para melhor compreendê-la passa a ser um esforço coletivo.

Sobre este assunto, pontua-se que a soma das capacidades, aliada ao debate democrático e à abertura ao diálogo, incrementam os esforços para a compreensão da realidade. Na atualidade, com o advento do individualismo, a satisfação dos indivíduos está embasada na aquisição material (FROMM, 2009).

Diz-se que as relações impessoais humanas são influenciadas por comportamentos utilitaristas e individualistas, porque a relação que os indivíduos desenvolvem com os objetos materiais insere graus de instrumentalização que, invariavelmente, são transportados para as relações pessoais. Com destaque a alienação no trabalho, no qual os indivíduos são limitados na sua capacidade criativa e, com isso, são diminuídos ao movimento do sistema, que é outro elemento encontrado na atualidade (DAMÁSIO, 2010).

Assim, com a consciência individual fragmentada, há a possibilidade de ocorrer a consciência coletiva emancipada. Em termos gerais, a consciência plena, seja no plano individual ou coletivo, não deixa de ser objetivo utópico, mas, inegavelmente, deve ser perseguido. Dessa forma, é pertinente e coerente falar em conscientização, ou seja, em contínuo processo histórico, pois a consolidação de indivíduo e sociedade conscientes da sua realidade e da sua existência só é possível com abertura de espaços democráticos de discussão. Hoje, todavia, com a atual estrutura econômica e social, que tende a privilegiar os interesses individuais e privados, essa realidade parece estar bem distante.

Portanto, Horkheimer (2010) pontua a orientação do comportamento do sujeito crítico para a emancipação, pois,

o sujeito crítico é sujeito social consciente dos processos sociais de dominação e exploração. E ele não se submete às determinações do sistema social como se elas fossem realidades naturais e inquestionáveis. Ele mesmo condena o sistema social que produz contradições e dominação como sendo sistema que diz respeito a um mundo que não é o seu, e sim “do capital” (HORKHEIMER, 2010, p. 130).

Desse modo, as categorias apresentadas não são únicas e nem excludentes. Dentro da perspectiva histórica de análise, a união entre elas favorece melhor a compreensão dos fatos, o que pode ser constatado pelas pesquisas científicas e ensaios teóricos que englobam essas categorias que podem ser caracterizados dentro do pensamento crítico. Essas indicações referem-se a críticas que procuram romper com o controle social, a violência, a opressão, a dominação, a exploração, ao totalitarismo, ao autoritarismo e tantos outros temas que tornam os homens escravos de outros homens e de si mesmos (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Para Paul e Elder (2018) é possível ajudar, desenvolver e fortalecer o pensamento crítico por intermédio de aplicação de estratégias cognitivas. Dentre elas pode-se destacar:

Comparar pela identificação de semelhanças e diferenças entre objetos, pessoas, ideias;

- a) Classificar onde se deve escolher coisas ou ideias dentro de classes; organizar (dispor, colocar, arrumar);
- b) Interpretar onde se devem expressar ideias a partir do entendimento claro do que foi apresentado;
- c) Fazer analogias onde se devem apresentar ideias paralelas demonstrando entendimento dos fatos ditos e observados;
- d) Expressar hipóteses pelo desenvolvimento de uma possível explicação ou causa, que logo requer a necessidade de ser provada e verificada como verdadeira;
- e) Esboçar inferências, por intermédio de uma generalização ou regra aplicável, após a análise dos dados levantados;
- f) Generalizar e concluir mediante a compilação dos dados levantados relacionada com a hipótese; Tomar a decisão considerando todas as informações levantadas e analisadas.

2.4.2 A Educação do século 21: contextualização

É notório que o mundo contemporâneo vem se modificando com muita rapidez. As pessoas se veem diante de situações muito complexas e com alta conectividade em especial, a virtual e tecnológica, permeada com grande desigualdade e instabilidade social em ritmos cada vez mais elevados de produção e consumo, muitas vezes caminhando para a própria insustentabilidade (VILAÇA; ARAUJO, 2016).

Diante deste cenário, torna-se necessário repensar o que se compreende como educação, que é um processo permanente e inerente ao viver, ou seja, na medida em que se vive em diferentes situações, educa-se, pois o dia a dia é educativo e os indivíduos vão criando e recriando formas de vida social, é o que se espera da escola e de suas práticas.

Historicamente, a função social da escola sempre foi - e continuará sendo - um ambiente de socialização e de acesso ao conhecimento (BUENO, 2016).

No entanto, se antigamente o foco era quase exclusivo na transmissão e no domínio de conteúdo, por meio da dimensão cognitiva dos estudantes, hoje urge a escola formar alunos críticos com oportunidades para permitir, com o mesmo empenho, tanto a aprendizagem quanto o desenvolvimento de um conjunto de competências essenciais para uma atuação social autônoma, transformadora, responsável, com capacidade de adaptação dos desafios e de seguir aprendendo ao longo da vida (BIBIANO, 2015).

Portanto, conclui-se que nos tempos atuais a maior busca está por uma educação com propósito de dar oportunidade ao desenvolvimento pleno de crianças, adolescentes e jovens, para que sejam impulsionados em todo seu potencial para viver, conviver, aprender e produzir, qualquer que seja seu contexto socioeconômico e seu projeto de vida. Esta é a educação mais capaz de gerar realizações em muitos resultados relevantes para cada estudante e também de reduzir desigualdades sociais (BRANDÃO, 2017).

Destarte, o objetivo da educação no século 21 é preparar os estudantes para lidar com os desafios que encontram tanto na escola como fora dela, além de serem autônomos para construir os projetos que planejarem, valendo-se para isso de seus conhecimentos e competências. Tal perspectiva promove uma educação crítica e libertadora que é um dos instrumentos de mudanças da realidade social (FREIRE, 1999).

No entanto, segundo o autor supra, a educação envolve aspectos que permeiam o fazer pedagógico que dentre eles está a figura do professor que, para promover o desenvolvimento das competências dos estudantes de modo intencional, é preciso que ele esteja aberto a inserir essa temática em seu planejamento e suas ações, e que exista coerência entre o que diz e o que faz, “uma vez que a educação não é neutra e se constitui em um ato político” (FREIRE, 2002, p. 77).

Assim, a educação deve ser uma oportunidade para o desenvolvimento pleno dos estudantes e que, especialmente nas sociedades atuais, deve resultar de oportunidades equânimes e inclusivas para que todos possam viver com autonomia diante dos inúmeros desafios desse novo tempo.

Até porque a construção de processos educativos deve ampliar o propósito da escola e considerar as múltiplas dimensões humanas; cognitivas, emocionais, sociais, corporais e culturais. Ao valorizar tais dimensões, as propostas de educação devem tornar explícita a intenção de desenvolver o estudante como um todo, e não apenas na aquisição de conhecimentos fragmentados (MOCHCOVITCH, 2011).

Dessa forma, depreende-se que:

políticas públicas, práticas de gestão, formação de professores, ações de planejamento escolar e metodologias de ensino e aprendizagem usadas por cada professor, em qualquer aula ou componente curricular, podem contribuir para o principal objetivo dessa educação: promover uma formação em que crianças, adolescentes e jovens possam aprender com excelência e também se autoconhecer de forma plena, para utilizarem seu potencial ao se relacionarem consigo mesmos, com os outros e com os desafios para estabelecerem e construírem seus projetos de vida e de comunidade (MAYO, 2014, p. 24).

Com a evolução da tecnologia, aliado a conectividade global e facilidade de acesso ao conhecimento ou às opiniões divergentes sobre um mesmo tema, explica-se que as maneiras com que se resolviam problemas no século 20 já não são mais suficientes para atender aos desafios do século 21. Isto porque vive-se em um mundo volátil, incerto e ambíguo que confere uma nova complexidade à sociedade contemporânea, na qual há exigência na busca de soluções mais ágeis e diversificadas que venham responder com urgência às necessidades, tanto individuais quanto coletivas (ALVES, 2013).

Em vista desse pressuposto, devido à fluidez e velocidade com que se pode acessar o conhecimento, situações que antes tinham pouco impacto na vida cotidiana agora refletem, e muito, em toda a sociedade. O próprio conhecimento passa a ser questionado, no que especialistas chamam da era da pós-verdade, em que a objetividade dos fatos parece ser questionada diante das crenças e ideologias (CHAUI, 1992).

Sob este prisma, há o reconhecimento de um volume cada vez maior de informações veiculando em grande velocidade, partindo de fontes não confiáveis e dispersas e com objetivos nem sempre claros. Neste contexto que ganham ainda mais relevância as iniciativas que visam organizar e definir o amplo conjunto de competências existentes e possíveis de serem desenvolvidas por cada pessoa.

2.4.3 Educar para o pensamento crítico

A sociedade atual enfrenta uma série de crises (econômica, social, moral) que exigem a busca de novos paradigmas, capazes de responder melhor as demandas da contemporaneidade. Neste cenário, a educação aparece como uma força fundamental para a instauração de uma nova ordem mundial. Para que essa força cresça, é preciso que a educação assuma o importante papel de desenvolver uma formação capaz de garantir as condições necessárias para a superação das diversas crises que afligem toda a humanidade, sobretudo a crise das relações sociais que geralmente levam à barbárie (GANDIN, 2019).

Não é mais possível admitir conscientemente uma realidade em que alguém seja maltratado porque é diferente ou porque pensa diferente. A diversidade presente nas relações sociais precisa ser entendida como qualidade e não como deformidade, e isso é papel da educação comprometida com o desenvolvimento pleno do ser humano.

Confrontada com a crise das relações sociais, a educação deve, pois, assumir a difícil tarefa que consiste em fazer da diversidade um fator positivo de compreensão mútua entre indivíduos e grupos humanos. A sua maior ambição passa a ser dar a todos os meios necessários a uma cidadania consciente e ativa, que só pode realizar-se, plenamente, num contexto de sociedades democráticas (DELORS, 1998, p. 52)

O educar para a emancipação perpassa por uma nova concepção de educação, fundamentada no desenvolvimento da consciência crítica, que será a base para a libertação do indivíduo. Assim, cabe a escola trabalhar e favor da dominação, capacitando-o para a reflexão e ação libertadora da alienação, a partir do domínio do conhecimento (ADORNO, 2019).

Evidentemente a isto corresponde uma instituição escolar em cuja estruturação não se perpetuem as desigualdades específicas das classes, mas que, partindo cedo de uma superação das barreiras classistas das crianças, torna praticamente possível o desenvolvimento em direção a emancipação mediante uma motivação do aprendizado baseada numa oferta diversificada ao extremo (ADORNO, 2019, 170).

Na educação, vários pensadores contribuíram para o desenvolvimento de uma ação libertadora por meio da crítica pedagógica, como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Young, Apple, Giroux, Althusser, Demerval Saviani, Paulo Freire. A intenção dos educadores críticos era explicar como a educação se tornou o que é, descrevendo a dinâmica social que a moldou dessa forma. O que implica dizer que esta é constituída de conflitos e lutas entre diferentes tradições e diferentes concepções sociais.

No Brasil, o pensamento crítico em educação ganhou projeção a partir de 1970, juntamente com a presença da concepção analítica e a predominância da tendência tecnicista como bases epistemológicas das teorias educacionais vigentes. Naquela época, criaram-se diversos estudos com a proposta de desenvolver a crítica da educação dominante, o que evidenciou as funções reais da política educacional que, de modo geral, eram encobertas pelo discurso político-pedagógico oficial (CHAUI, 1992).

Neste sentido, o PC tem a finalidade de fomentar a mudança derrubando os obstáculos que se cruzam no caminho da concretização da emancipação. Educar para o pensamento crítico, portanto, significa educar para uma nova ordem social, a partir de uma renovação da

consciência crítica comprometida com a emancipação do sujeito (ADORNO, 2019). Ao explorar o pensamento crítico, a escola está ajudando seus estudantes a adquirir conhecimento, aprimorar teorias e fortalecer argumentos — algo essencial ao futuro profissional.

Sobre o tema, Mendes (1996) verificou que as mudanças na educação estão acontecendo em diversos aspectos, mas com a predominância ainda da racionalidade técnica, e expande-se mais, embora lentamente, a racionalidade emancipatória.

Para educar, isto é, conscientizar, é preciso lutar contra a educação, uma luta retomada incessantemente contra a educação dominante. Não apenas interrogá-la sobre a natureza de seu projeto, de sua coerência e de sua incoerência, mas, além disso, pôr em evidência sua função ideológica em relação ao contexto político, social e econômico (GADOTTI, 2010, p. 58)

O professor deve compreender a proposta pedagógica de transformação, para definir os objetivos políticos e educacionais que serão traduzidos em resultados concretos.

Mediante o contexto, é pertinente abordar sobre a educação superior no Brasil, que está sendo convocada para demonstrar qualidade e eficácia e o desenvolvimento do pensamento crítico. Na literatura encontra-se abordagens no que concerne a eficácia na busca da excelência na formação profissional aliado ao desenvolvimento do o pensamento crítico, a fim de abrir novas perspectivas sobre o mundo, promover a autoconfiança e aprendizagem mais significativa (BROOKFIELD, 1987). Dessa forma, citam-se as abordagens:

- é necessário desenvolver o pensamento crítico, pois a todo o momento tomam-se decisões e atingem-se conclusões, sem deixar de olhar novas perspectivas e reconsiderar as decisões;
- o desenvolvimento eficaz do pensamento crítico requer uma variedade de estratégias planejadas cuidadosamente, dando igual atenção para todos os domínios de competência tanto cognitivo, psicomotor e afetivo o que resultará em um aumento dos cuidados seguros, eficazes e oportunos, requer também tempo adequado para desenvolver as habilidades de pensamento crítico nos alunos e para os docentes avaliarem as mudanças;
- é preciso que os docentes fiquem alerta para não ver o pensamento crítico como uma unidade de conteúdo a ser ensinado (LIMA; CASSIANI, 2013, p. 45).

De modo geral, como mediador do conhecimento e do desenvolvimento dos estudantes, o educador deve assumir uma postura de acolhimento, escuta ativa e de promoção do protagonismo aos mesmos, que são corresponsáveis pelo processo formativo como um todo. Dessa forma, ao invés de ser o único centro detentor de respostas, o professor estimula questionamentos e a construção conjunta do conhecimento. Outro princípio básico da educação é o de que o professor faz parte da solução e não do problema, tanto quanto o estudante. Logo, é preciso reconhecer seu potencial transformador e reflexivo, como gerador

de conhecimentos, ao invés de focar nas vulnerabilidades. Esta é uma condição essencial para que ele se sinta confiante e preparado para exercer seu potencial na sala de aula e na escola (GENTILI; FRIGOTTO, 2012).

Em suma, de acordo com Arroyo (2010), “a escola tem que se rever profundamente para ser democrática nas suas estruturas”. Isto significa acreditar na educação que é considerada um instrumento de luta e um espaço que pode fomentar debates entre os indivíduos, e que conseqüentemente, torná-los sujeitos sociais defensores de uma cultura própria (CALDART, 2019).

A Pedagogia da luta educa para uma postura diante da vida que é fundamental para a identidade de um lutador do povo: nada é impossível de mudar e quanto mais inconformada com o atual estado de coisas, mais humana é a pessoa. O normal, saudável, é estar em movimento, não parado. Os processos de transformação são os que fazem história (CALDART, 2019, p. 52)

Para se conseguir tal intento, faz-se necessário destruir valores negativos alicerçados ao longo da história da humanidade. Para isso, o professor deve ter coragem, vontade e persistência e se fortalecer contra a massificação cultural impregnada nos sistemas de ensino, por meio da articulação entre o discurso e a prática (FREIRE, 2002).

2.4 POR QUE O PENSAMENTO CRÍTICO?

Acredita-se que o PC só tem valor quando possibilita compreender, usufruir ou modificar a realidade. Ou seja, transformar o sujeito para que este seja capaz de mudar o seu meio social.

Esta afirmação vem ganhando força, pois o pensamento crítico está tendo cada vez mais espaço nas pautas de discussões sobre o que é preciso para desenvolvê-lo. É uma das competências considerada relevante para que cada pessoa possa analisar, filtrar, selecionar e usar informações, estabelecendo novas conexões entre saberes e criando diversas possibilidades de uso dos dados e pontos de vista (LIMA; CASSIANI, 2013).

Neste sentido, o pensamento tem que ser: Significativo, para corresponder às necessidades do educando; crítico, para não se conformar com a aparência; criativo, para ser aplicado, transferido para outras situações; duradouro, para que o sujeito esteja apto a interferir na realidade (CALDART, 2019).

Sobre isso, recentemente, a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), destacou duas competências: a criatividade e o pensamento crítico, cujos

resultados de um grande projeto colaborativo com esse enfoque foram apresentados em 2019, com a participação do Brasil. Na Conferência Internacional “Habilidades de Criatividade e Pensamento Crítico na Escola: Avançando a Agenda”, representantes de Ministérios da Educação de diversos países, educadores, pesquisadores e atores da sociedade civil organizada compartilharam suas análises sobre a urgência de apoiar professores para promover o desenvolvimento dessas competências entre os estudantes (LIMA; CASSIANI, 2013).

Com base no pressuposto acima citado, há um consenso de que a educação formal deve contribuir com a criatividade e o pensamento crítico dos estudantes. No entanto, esse objetivo é dificultado por um entendimento limitado sobre como esse tema pode ser inserido no cotidiano das escolas.

Promover a criatividade e o pensamento crítico de formas mais sistemáticas e efetivas requer o desenvolvimento de estratégias e ferramentas que auxiliem professores, estudantes e formuladores de políticas públicas a articular essas competências de forma mais visível e tangível, especialmente como parte do currículo (LIMA; CASSIANI, 2013, p. 69)

Além do que educadores comprometidos com o desenvolvimento do pensamento crítico argumentaram sobre o papel dessas duas competências nas sociedades atuais, e defenderam a necessidade de avançar nas abordagens e iniciativas de qualidade para inserir a criatividade e o pensamento crítico nas escolas.

De modo específico, o pensamento crítico também costuma ser visto de forma simplificada, e muitas vezes são associados a posturas negativistas, resistentes a qualquer informação ou posição diferente, e até mesmo ao ceticismo puro. É oportuno salientar que no século 21 se possa ampliar essa compreensão, com a identificação das diversas facetas e etapas necessárias para se ter uma posição embasada em pensamento crítico de forma propositiva para resolução de problemas (MAYO, 2014).

Assim como na criatividade, no pensamento crítico não se pode considerar que é apenas uma competência “inata”, onde as pessoas já nascem, e sim algo que pode ser adquirido por ser estimulado entre todos, cujos efeitos são notáveis no dia a dia em uma sociedade que demanda, cada vez mais, de tomadas de decisões, de análise de informações de todos os tipos e construção de posicionamentos sobre as mais diversas temáticas.

Visto dessa forma, essa é também uma característica valiosa para todas as pessoas, e não específica de apenas um campo do conhecimento ou área de atuação, pois,

O pensamento crítico é uma competência que habilita a pessoa a se posicionar de modo racional e analítico frente a situações do cotidiano e, portanto, se manifesta

sempre que alguém se depara com alguma informação, situação ou atitude de outras pessoas e busca fazer uma análise de sua validade (compreendendo os fatos, a lógica, a coerência argumentativa etc.), sua origem (quem e o que motivou a construção e divulgação da informação) e finalidade (a quem a informação pretende chegar e com qual objetivo) Aproxima-se do pensamento filosófico (lógica, por exemplo) e científico, pois é entendido como uma expressão de racionalidade (LIMA; CASSIANI, 2013, p. 70).

Partindo da afirmação acima, quando o pensamento crítico se mostra bem desenvolvido, este se caracteriza pela superação de simplificações e egocentrismos por meio de: informação que não é categorizada simplesmente como boa ou má, adequada ou inadequada, algo que alguém gosta ou não, no qual se expressa pela problematização, decomposição e ressignificação da informação ou situação (LIMA; CASSIANI, 2013, p. 70).

2.5 AS ETAPAS ENVOLVIDAS NO PENSAMENTO CRÍTICO

Em todos os aspectos, o Pensamento Crítico evita que as mentes cheguem diretamente as conclusões, porque direciona o raciocínio para as etapas lógicas que tendem a ampliar o leque de perspectivas, aceitando descobertas, deixando de lado preconceitos pessoais e considerando possibilidades razoáveis. As etapas, conforme Morelli (2020) são: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Ação.

1. Conhecimento – Refere-se na organização das Informações Disponíveis com a seleção e avaliação da qualidade destas informações, ou seja, busca identificar o argumento ou o problema de fato que precisa ser resolvido, cujo objetivo é o de obter um entendimento profundo sobre o mesmo (MORELLI, 2020).

2. Contextualização do conhecimento – Significa o aprofundamento da informação que se estrutura a partir da contextualização e de uma visão de mundo. Desse modo, o sujeito crítico deve ser capaz de localizar outras informações que se articulam com as outras, por meio da capacidade de leitura de mundo e do uso de outros saberes para se posicionar frente à informação. Assim, a contextualização da informação baseado nos conhecimentos prévios faz com que o conteúdo seja apropriado pela pessoa também de forma subjetiva, pois se relaciona com as outras experiências que o indivíduo já teve e com sua visão de mundo (MORELLI, 2020).

3. Decomposição e análise de validade - Uma informação é composta por argumentos e fatos. Para analisar sua validade, deve-se avaliar a coerência e a razoabilidade entre argumentos, fatos e conclusões. Desse modo, o pensamento crítico envolve a apropriação

consciente de um método mental de análise do conhecimento e das informações, que permite a identificação de falácias e de *fake News* (MORELLI, 2020).

4. Reflexão e ressignificação - Após entender a informação, contextualizá-la, analisar sua pertinência e validade, o sujeito crítico pode refletir sobre o modo como o pensamento crítico se expressou na situação dada, quais pontos podem ser aperfeiçoados, dar um sentido para o processo e, muitas vezes, utilizá-lo para fazer uma escolha ou tomar um posicionamento, no qual circunscreve a informação com base em sua análise (MORELLI, 2020).

Assim como a criatividade, o pensamento crítico é uma competência complexa e híbrida, pois é formada por componentes cognitivos (conhecimento sobre o assunto, por exemplo) e socioemocionais (autogestão, abertura ao novo) que possibilitem a análise de uma informação.

Em suma, a transformação escolar apresenta caminhos que passam por um ensino aprendizagem que desafia o educador a optar pela libertação dos indivíduos e a prática diária libertadora necessita de uma proposta político-social que seja emancipatória.

2.6 RECURSOS DIGITAIS USADOS NA EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO: UM NOVO PARADIGMA NA ÁREA EDUCACIONAL

2.6.1 Por que inovar na educação?

Inicialmente, o termo inovação “é uma questão de conhecimento com a criação de novas possibilidades por meio da combinação de diferentes conjuntos de conhecimentos” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2017, p. 23). A inovação na educação é de fundamental importância, porque permeia:

[...] um conjunto de intervenções, decisões e processos, com certo grau de intencionalidade e sistematização, que tratam de modificar atitudes, ideias, culturas, conteúdos, modelos e práticas pedagógicas. E, por sua vez, introduzir, em uma linha renovadora, novos projetos e programas, materiais curriculares, estratégias de ensino aprendizagem, modelos didáticos e outra forma de organizar e gerir o currículo, a escola e a dinâmica da classe (CARBONELL, 2013, p. 19).

Somados a isso, deve-se levar em conta os diversos fatores que contribuem para a configuração de um processo inovador, nos quais devem contemplar a criatividade dos sujeitos, a motivação para efetivar as ideias, o conhecimento e os recursos materiais possíveis.

Para aproximar ainda mais a discussão da inovação, nessa perspectiva, deve conduzir a uma nova prática educacional com finalidade bem estabelecida, partindo da compreensão e da necessidade que essas mudanças advêm de questionamento das finalidades da própria experiência educacional como aspecto promotor da reflexão-ação docente, ou seja, a inovação como um processo, e não como um fim em si mesma (FULLAN, 2013).

Do presente debate, é possível apontar que a inovação na educação vem para dar novo significado às instituições educacionais, pois, mediante a oferta abundante de informações, a mediação na aquisição do conhecimento garante a ela uma importância não superada

Sendo assim, a inovação cria possibilidades de estabelecer relações significativas entre os diferentes saberes, de maneira progressiva, para ir adquirindo uma perspectiva mais elaborada; converte as escolas em lugares mais democráticos, atrativos e estimulantes; estimula a reflexão teórica sobre as vivências, experiências e diversas interações das instituições educacionais; rompe a cisão entre a concepção e a execução, uma divisão própria do mundo do trabalho; amplia a autonomia pedagógica e gera um foco de agitação intelectual contínuo; traduz ideias, práticas e cotidianas, mas sem se esquecer nunca da teoria. Destaca-se que a inovação nunca é empreendida de modo isolado, mas pelo intercâmbio e cooperação permanente das pessoas envolvidas (CAMARGO; DAROS, 2018).

Portanto, promover inovação no campo da educação, atualmente, se insere, principalmente, em uma inovação de paradigma, que rompe com a lógica existente sobre a forma com que os indivíduos aprendem (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2017; THURLER, 2011).

2.6.2 Compreendendo os jogos digitais no meio educacional

Considera-se que a rapidez da evolução tecnológica tem ocasionado efeitos de relações sociais dos mais diversos e tipos, na seara educacional, pois tem colocado a prova, a própria essência e significado da escola em questão (SIBILIA, 2012). Assim, o contexto escolar ainda é considerado um dos mais produtivos e possíveis de se desencadear diversas habilidades, sejam elas artísticas, intelectuais ou motoras (TOKUYOCHI et al., 2018).

Contudo, essa troca de posição deve ser compreendida mediante ao entendimento de que tecnologia possa suplantar a visão central do dispositivo tecnológico e passar a considerar como um artefato que pode promover mudanças nas práticas sociais, nas formas de interação humana e no reconhecimento de si e do outro, bem como um elemento que pode transformar contextos organizacionais/institucionais, na medida em revisa estruturas sociais (RAMOS; SEGUNDO, 2016).

Portanto, tais artefatos de tecnologia digital tem incitado na área educacional/escolar, dentre outros, um constante questionamento sobre suas práticas, sua forma de organização e sua função social da escola (LEITE et al., 2022).

Atualmente, os jogos digitais estão em constante discussão, pois, de uma maneira preliminar, tem a pretensão da diversão e do entretenimento, podendo despertar grande interesse em diferentes faixas etárias, especialmente, pela sua característica lúdica, logo, tornam-se desafiadores. Segundo Cani et al., (2017), os jogos podem despertar inúmeras valências estimulando a aprendizagem, o desenvolvimento da concentração, do raciocínio rápido, da ação e interação, pois reitera-se que, são atrativos por terem características que os tornam divertidos e desafiadores aos jogadores.

Para Ramos e Segundo (2016) os jogos digitais são, por si só, uma atividade com grandes possibilidades para a formação humana, além de poder se configurar como uma ferramenta de aprendizagem do cotidiano escolar. Os autores destacam também sobre a colaboração dos jogos para o desenvolvimento de habilidades cognitivas que ocorrem por meio de objetivos que estimulam a tomada de decisão, cumprimento de metas, planejamento de estratégias entre outras ações.

Ao se buscar compreender mais sobre os jogos virtuais no meio Educacional, significa preocupar-se com a melhoria da qualidade da educação brasileira de modo geral. Sobre isso, é pertinente citar documentos legais como a Introdução dos próprios Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), (BRASIL, 1998), que já expunha a necessidade de investimentos em diferentes frentes da Educação Básica, como o uso de recursos televisivos e de multimídias. E mais recentemente, tem-se a BNCC (BRASIL, 2017) que fixa os marcos regulatórios sobre a variedade da presença das manifestações midiáticas e digitais na sociedade e na escola, instituindo dentre as suas dez competências gerais da educação básica, a necessidade de:

compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Assim, um dos incitamentos da aprendizagem no universo escolar, em que se insere a educação física, perpassa em acreditar nas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs) como como dispositivos de extrema importância para as práticas pedagógicas, que dentre elas, se encontra o jogo virtual, tem que está em pauta, desde que seja devidamente intermediados pela intervenção pedagógica realizada pelo professor, trazendo

para o universo escolar o mundo digital, a realidade vivenciada pelos alunos, que são os sujeitos da aprendizagem (RAMOS; SEGUNDO, 2016).

2.6.3 Os jogos digitais

Depreende-se que é apresentado para as instituições de ensino, bem como da educação física, o desafio de relacionar em seus currículos e fazeres pedagógicos o acesso ao conhecimento e à tecnologia também por meio dela, da exposição ao contexto digital e virtual, pois são características rotineiras na vida dos estudantes (BARACHO et al., 2013).

Traduzindo a afirmação acima, é notório que a classe estudantil não consegue imaginar o mundo sem a presença de recursos como a televisão, vídeo game, celulares, computador e da internet. Isso indica ao fato que a mídia e os recursos midiáticos se encontram presentes no cotidiano dos alunos, transmitindo informações, alimentando um imaginário e construindo um entendimento de mundo. Sobre esse assunto, os PCNs evidenciam que os alunos permanecem muitas horas diante do aparelho de televisão, que compete com a escola e com a família como fonte de formação humana, de construção de valores e práticas de atitudes (BRASIL, 1998).

Daí que, introduzir o uso das ferramentas tecnológicas no universo escolar e aprendizagem escolar de modo geral e no componente da educação física especificamente, se demonstra como uma possibilidade para uma instituição de ensino que necessita evoluir no que tange ao conhecimento e uso da temática virtual e das ferramentas digitais. Para tanto, deve-se pensar o uso de diversas ferramentas tecnológicas como instrumento auxiliar do processo de ensino e aprendizagem dos alunos em relação às dimensões da teoria e da prática presente no conteúdo da disciplina, portanto, não como substituta das relações humanas e do papel do professor (BARACHO et al., 2013).

Soma-se a isso, algumas evidências científicas que fazem destaquem ao fato de que a educação escolar tem enfrentado dificuldades como falta de material e de infraestrutura, além da forma de avaliar o desempenho e a habilidade dos estudantes e a escassez de metodologias inovadoras, principalmente na educação física, pois ainda são poucas as propostas da utilização de jogos digitais nessa área (ANDRADE; TASSA, 2015).

Também podem ser citadas outras razões, tais como, as dificuldades encontradas pelos professores em relação às práticas pedagógicas e na elaboração de atividades criativas. Isto porque ainda se somam à desmotivação e ao desinteresse dos alunos quanto à participação nas

aulas (TOKUYOCHI et al., 2018). A desmotivação é, assim, indicada como um dos principais problemas encontrados na escola (ANDRADE; TASSA, 2015; PIZANI et al., 2016).

Em face a esse raciocínio, busca-se reverter a desmotivação nas aulas e ampliar a qualidade pedagógica do que se pode fazer nas aulas, com destaques para a utilização dos jogos digitais como ferramenta metodológica inovadora e interativa no ambiente escolar (VAGHETTI; VIEIRA; BOTELHO, 2016). Dessa forma, a utilização dos jogos digitais se torna uma nova estratégia metodológica para deixar as aulas costumeiramente rotineiras sem relevância, em aulas diferentes e criativas, motivando maior participação dos alunos para e diminuir a exclusão dos alunos que não gostam das aulas práticas comuns de educação física.

2.6.4 Jogos digitais usados na educação física no ensino médio

Conforme já fora dito, a BNCC traz a lide a “configuração da utilização de novas tecnologias de aprendizagem para o desenvolvimento das competências gerais dos alunos” (BRASIL, 2018, p. 9), “para a área de linguagens” (BRASIL, 2017, p. 6365) e para a especificidade da educação física, sem que, contudo, possam substituir as práticas corporais tradicionais, (BRASIL, 2017, p. 214).

Portanto, compreender que utilizar as tecnologias digitais (jogos virtuais, digitais, eletrônicos, *exergames*, gamificação), que serão vistos mais adiante, pode indicar qualidade no contexto de aula, proporcionando uma nova visão dos alunos sobre as práticas corporais. Logo, é essencial e urgente que os professores se aperfeiçoem a respeito desses recursos que estão presentes no ambiente escolar a cada dia, mesmo sabendo dos desafios para a formação continuada de professores

Então, percebe-se nesse preâmbulo, uma verdade de que a educação se realiza por diversas formas e meios, não se determinando a um espaço físico e nem a um cronograma de horas em uma sala de aula. É neste diapasão que será apresentado alguns recursos digitais e outras tecnologias digitais no contexto da educação física (BRASIL, 2017).

Sendo assim, busca-se entender os jogos digitais como um sistema computacional que envolve desafios, uma vez que são definidos por regras, interatividade e *feedback*, com um resultado quantificável, e que muitas vezes ocasiona uma reação emocional. Estes sistemas, podem agregar possibilidades de ensino e de aprendizagem.

Conceitualmente, o jogo digital é uma atividade lúdica que é composta por uma série de ações e decisões (SCHUYTEMA, 2018) orientada por metas claras e desafios compatíveis

com o nível do jogador (KIILI, 2015), fundamentadas em regras (JUUL, 2015; MC GONIGAL, 2012) e que oferta *feedbacks* ao jogador (MC GONIGAL, 2012). Essas características devem ser combinadas para criar experiências interativas em meio digital que podem ser previstas no planejamento e nas atividades dos professores de educação física no Ensino Médio, para atender às seguintes possibilidades pedagógicas:

- contextualização dos conteúdos: um jogo digital, caracterizado por narrativa, imagens e ações, se desenvolve em cenários e em contextos que introduzam ou sensibilizem os alunos em relação a algum conteúdo.
- aprendizagem de conteúdo: os jogos educacionais são desenvolvidos para ensinar algum conteúdo específico e são orientados a objetivos de aprendizagem.
- aplicação dos conhecimentos: os jogos podem ser utilizados como alternativa ao exercício e aplicação de conhecimentos que estão sendo abordados pelo professor.
- exercício de habilidades: as características dos jogos e as experiências proporcionadas por eles envolvem o exercício de habilidades cognitivas como a atenção, a capacidade de planejamento, a tomada de decisões, a memória de trabalho entre outras. Também habilidades emocionais relacionadas ao modo como se lida com a frustração ao erro, a vitória e ao controle emocional para a escolha da melhor estratégia e regulação do comportamento para agir no momento mais oportuno (RAMOS, 2017).

Com base no exposto, aduz-se que os jogos digitais permitem trabalhar a repetição, habilidades físicas, motoras, cognitivas, dentre outras, de forma desafiadora e automotivada. Enumera-se algumas vantagens na possibilidade de testar hipóteses, repetir as tentativas, elaborar novas maneiras de resolver o mesmo problema, visualizar o efeito das ações concretas e conseguir refazer sempre e de forma segura as ações, são alguns elementos capazes de exercitar os conteúdos procedimentais na maioria dos jogos (PIMENTEL; FRANCISCO; PEREIRA, 2021).

Uma outra conotação dada ao tema em pauta, permite pensar a aprendizagem com jogos de modo mais abrangente é a da mídia-educação. Aplicando a mídia-educação, a aprendizagem baseada em jogos não será somente instrumental, ou seja, colocar os alunos para jogar, ideia que é a mais comum, mas produzir jogos com os alunos, o que permite considerar o jogo como um produto cultural que pode ser estudado.

Para tanto, na visão de Rosa e Cruz (2019), se faz necessário planejar uma abordagem com vistas a projetar uma aprendizagem baseada em jogos como algo para o futuro, na qual se constitui em dois movimentos, um de reflexão e outro de sistematização, o qual deve ser

ampliado em suas alternativas. A reflexão perpassa por questões como quem são os alunos? O que se pretende ensinar? Que conteúdos serão abordados? Como promover aprendizagem? E outras. A sistematização, é o aspecto que inclui a declaração dos objetivos da aprendizagem, a ordenação dos procedimentos e da sequência didática, a definição dos momentos de integração de recursos e materiais, a delimitação dos momentos e critérios de avaliação que orientam também o processo de mediação didática. Essa sistematização resulta no plano de aula que registra e objetiva as reflexões iniciais.

Por isso, reitera-se que a inclusão do jogo não pode ser apenas pelo jogo em si, mas considerando o que ele oferece e de que forma contribui para que a aprendizagem se desenvolva de forma lúdica, divertida e contextualizada. Sua incorporação no planejamento pode ser prevista no início de uma sequência didática com a função de problematizar ou contextualizar os conteúdos. Pode ser proposta ao longo do desenvolvimento quando aborda os conteúdos e contribui para apropriação dos conceitos. Outra alternativa é prever seu uso ao final, com o objetivo de propor exercícios e constituir-se em contexto para aplicação dos conhecimentos (ROSA; CRUZ, 2019).

Em suma, a educação por meio dos jogos tem a pretensão de desenvolver habilidades de produção e autoria, trabalhando o game de forma criativa em atividades práticas voltadas para o protagonismo dos alunos. Para isso, além dos softwares de produção de jogos digitais, os professores podem experimentar com os estudantes o exercício de outras linguagens, tais como, por exemplo, narrativas audiovisuais ou gráficas (histórias em quadrinhos) usando os games existentes e jogados por eles como matéria prima e referência de criação.

2.6.4.1 Exergames

Existem outras modalidades digitais que podem ser inseridas nas aulas de Educação Física, que são os Exergames, que agrega a prática de exercícios físicos e os jogos digitais, havendo a união entre games e exercícios. Podem ser chamados também de games ativos, por utilizarem sensores ou controles sensorizados para captar o movimento físico e atribuir ao eletrônico (FINCO; FRAGA, 2012).

Baseado nas ideias de Nunes, Toigo e Florentino (2019), os games ainda são vistos com um certo preconceito pela Educação Física. Entretanto, é pertinente citar que eles evoluíram e superaram o estigma de que só proporcionava sedentarismos e problemas de

saúde, de modo que contribui na relação corpo, movimento e cognição, além das diversas possibilidades de interação corporal. Aliado a isso, a partir de uma esfera mais ampla, engloba os jogos eletrônicos e parte-se do conceito de interação, criatividade e lúdico, que é considerado objeto da cultura corporal de movimento, sendo, portanto, conteúdos integrantes à Educação Física.

De acordo com Rohden (2017, p. 8), o Nintendo Wii Fit teve bastante importância para o desenvolvimento desses jogos:

[...] do ponto de vista dos próprios usuários, o jogo contribuiu para levá-los à prática de atividades físicas regulares, melhorar hábitos de saúde com relação à manutenção de um peso corporal adequado e informá-los sobre a importância de uma alimentação saudável. Concluíram que a plataforma é capaz de levar os usuários a adotar hábitos de vida saudáveis como exercícios físicos regulares, alimentação e hidratação mais adequados.

Rohden (2017) ainda aponta, em seu estudo, que do ponto de vista da movimentação corporal, os Exergames aproximam-se dos valores energéticos gastos em outras atividades, alcançando o recomendado de acordo com o Colégio Americano de Medicina do Esporte (ACSM), de modo que estimula diversas capacidades como o controle da força, raciocínio lógico e, principalmente, o incentivo à prática regular de atividade física, além da extrema concentração que requer, atingindo níveis dos quais esquece o passar do tempo e não se distrai com outras situações, chamado de Teoria do Fluxo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

Em 2009 a empresa Microsoft, dos Estados Unidos da América lançou o acessório Kinect para seu console de sétima geração Xbox 360. O que elevou os jogos de movimento a um novo patamar, pois dispensa completamente o uso de controles físicos ou outros implementos, além de reconhecer os movimentos do corpo inteiro em tempo real. O acessório é composto de uma câmera, sensor de profundidade 3D que combina infravermelho e um sensor CMOS monocromático capaz de projetar um ambiente 3D e um microfone multi-vetorial que combina quatro microfones capazes de anular os sons do ambiente detectando apenas a voz do usuário e sua base é motorizada. Assim que ligado à base se movimenta mapeando o ambiente e se ajustando. Cria uma réplica 3D baseada em 48 pontos do corpo de cada usuário, inclusive detalhes faciais, que são reproduzidos em avatares personalizados (ROHDEN, 2017, p.9).

Do ponto de vista pedagógico, as possibilidades de utilização dos Exergames são inúmeras, pois utilizam-se de simulações chamadas de realidades virtuais, nas quais pode fazer os alunos inserirem-se dentro dos jogos e das práticas corporais.

Considerando que a base de diversos jogos são os esportes, a vivência de realidades simuladas pode agregar bastante às aulas, possibilitando uma maior interação, atratividade e criatividade na execução das atividades, podendo ser utilizados à distância ou presencialmente na sala de aula, sendo um avanço gigantesco no processo de inclusão digital.

Assim, os Exergames são instrumentos relevantes e criativos para as aulas de Educação Física auxiliando no conhecimento da cultura corporal de movimento e no incentivo a realização de exercícios físicos regularmente. Contudo, esbarra nas possibilidades de acessibilidade, sendo, por vezes, inviável para as escolas públicas do Brasil, considerando as fragilidades estruturais e de recursos materiais para as aulas (CARVALHO; BARCELOS; MARTINS, 2020).

2.6.4.2 Gamificação

Outra possibilidade estratégica para as aulas de Educação Física é a gamificação que consiste na aplicação dos elementos de jogos dentro das atividades pedagógicas propostas aos alunos. Esses elementos utilizados acontecem até de maneira indireta, como, por exemplo, quando a professora dá uma estrelinha ao aluno pela realização da atividade. Isso é uma forma de recompensa aplicada nos jogos eletrônicos ou quando o professor de matemática vai aumentando a dificuldade da operação ao longo do sucesso dos alunos. Isso é uma adaptação às habilidades, conceito também presente nos jogos (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

A definição de gamificação é o processo de utilização da mecânica, estilo e pensamento dos jogos digitais, em contexto que não é um jogo, para resolver problemas e engajar pessoas (ZICHERMANN; LINDER, 2010). Tem se propagado e vem ganhando espaço no meio educacional no Brasil, e de modo específico pela educação física, cuja proposta vai um pouco além da implementação e uso dos jogos digitais em atividades educacionais, sem desmerecer essa prática.

Os elementos de *design* dos games são: regras, objetivos, recompensas, feedback imediato, competição, conflito, diversão, narrativa, cooperação, níveis, progressão, motivação intrínseca, voluntariedade, abstração da realidade, superação dos erros, entre outros, dos quais destaca-se como fundamentais a voluntariedade, regras, *feedbacks* e objetivos. Vale salientar que a gamificação não é um jogo com esses elementos, mas a aplicação destes em outro cenário, podendo ser somente alguns deles, desde que estejam interconectados, aproximando-se da jogabilidade de um game. Além de que tenham funções didático-pedagógicas, visando a

motivação, interação, proatividade e atenção dos alunos no contexto de aprendizagem (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).



Figura 1: Representação esquemática dos elementos de games
Fonte: Silva; Sales; Castro, 2019.

Conforme a Figura 1, os objetivos são a direção dada aos alunos aonde precisam chegar e o que deve ser alcançado. As regras servem para organizar e definir as ações dos sujeitos dentro do processo. O *feedback* é quando os sujeitos são informados do estado do seu processo em busca dos objetivos e suas ações. Já a voluntariedade, é a predisposição dos alunos para adentrarem no jogo e realizar as ações e desafios. Exemplos: o contrato didático pode ser entendido como as regras; as tarefas como os desafios; os objetivos como os conhecimentos e habilidades a serem adquiridos. No entanto, esses elementos se aplicam de diversas formas diferentes, seja nos aspectos amplos ou específicos de aula (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

Percebe-se que as possibilidades de aplicação são diversas. Podem ser adaptados a qualquer tipo de conteúdo para qualquer componente curricular. Além disso, durante o período de aula remota a gamificação pode ser de grande relevância, desde que aplicada de maneira adequada, visto que os alunos passam por desmotivação pelo isolamento e pelo formato das aulas, além de que muitos professores não conseguem propor atratividade às aulas. Dessa forma, a gamificação deve ser adotada como uma estratégia criativa e

fundamental para que as aulas tomem caminhos de aprendizagem significativa (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

Com base nas ideias dos autores acima, a propagação e a popularização dos jogos digitais, é perceptível a sua presença na vida cotidiana e no contexto da educação física, pois se tem feito uso de mecanismos inovadores que remetem a esta metodologia, a fim de promover melhorias de aprendizagem. Esta utilização pressupõe que os jogos, como o videogame, conseguem contextualizar a informação ao aluno, isto porque as fases presentes nos jogos acabam por respeitar o nível do estudante, que, por meio do erro e da possibilidade do acerto, não se frustra ao tentar melhorar suas habilidades para passar de fase.

Com base em investigações teóricas de estudiosos na área como Silva; Sales e Castro (2019), Alves (2015), Carvalho; Barcelos e Martins (2020) e outros, utilizar-se da gamificação no ambiente educacional e acadêmico é uma maneira de proporcionar aos sujeitos participantes da experiência (estudantes) a oportunidade de fazerem parte de algo em que se sintam engajados e motivados, ao tencionar que serão submetidos “em um desafio abstrato, definido por regras claras, interagindo e aceitando feedbacks” (ALVES, 2015, p. 27), promovendo aprendizagem.

Estar atento a finalidade da participação, a gamificação considera a utilização de elementos dos jogos digitais, como a narrativa, o sistema de *feedback*, sistema de recompensas, conflito, cooperação, competição, objetivos e regras claras, níveis, tentativa e erro, diversão, além da interação e da interatividade (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

Na concepção de Alves (2015), a gamificação é uma aplicação da mecânica, estética e conceito dos jogos, com o objetivo de proporcionar a integração entre as pessoas, motivar ações, encorajar a aprendizagem e promover a resolução de problemas.

Sendo assim, tomando por base o contexto de surgimento da gamificação e os objetivos de engajamento entre sujeitos, seja em qualquer âmbito, é considerável delimitar que não se prevê a criação de um jogo digital ou de um ambiente virtual específico para que a gamificação aconteça, inclusive com determinado fim educacional. O que é possível e esperado é que os recursos e possibilidades que os jogos digitais apresentam para solucionar problemas da vida real sejam inseridos no contexto do planejamento e execução da gamificação, onde a escolha dos elementos-chave vai depender dos objetivos, da finalidade com que a gamificação será empregada (BURKE, 2014), considerado como algo positivo na disciplina educação física.

Outrossim, o desenvolvimento da estratégia de gamificação pode motivar os estudantes a realizar as tarefas solicitadas pelos professores, fazendo isso de forma engajada e

divertida e sendo possível que os mesmos se sintam motivados para realizar tarefas próprias, o que está ligado aos tipos de motivação extrínseca e intrínseca que podem motivar o ser humano que, quando combinadas, potencializam o processo de aprendizagem do indivíduo.

Com isso, é evidente que a gamificação na educação, em especial na Educação Física, contribui no processo de motivação intrínseca, estimulando cada vez mais o processo de aprendizagem e aquisição de conhecimento. Ainda assim, a autodeterminação e o estado de fluxo possibilitam uma aprendizagem significativa e ativa dos alunos, pois além de ser atrativa, causa foco e interesse para o que está sendo realizado, podendo, também, ser realizada presencialmente ou remotamente (PIZANI et al., 2016).

2.6.5 Aplicativos usados na Educação Física no Ensino Médio

Lima, Falcão e Lima (2021), em sua pesquisa, relatam que os professores de Educação Física podem utilizar diversos meios virtuais e plataformas de aprendizagens, além de aplicativos digitais e outros. Dentre eles, destacam-se o *google meet*, *google forms*, *whatsApp*, *google classroom*, *e-mails*, com livre acesso.

O *google classrrom* é considerado pelos professores um dos mais completos, visto que possibilitam a disponibilidade de vastos materiais didático-pedagógicos, como auditivos, visuais, textuais, entre outros, mas de uma forma bem organizada e estruturada, facilitando para os alunos a sua utilização (LIMA; FALCÃO; LIMA, 2021).

O Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) também é um dos recursos bastantes utilizados nas aulas remotas. Segundo Godoi et al., (2020), diversos professores avaliaram como fundamental a utilização do AVA durante as aulas não presenciais, por ser uma plataforma com diversos recursos que agregam as aulas, além das possibilidades interativas. Vale salientar que os AVAs variam de acordo com escolas, universidades entre outros, pois é um ambiente que pode ser construído mediante as necessidades de cada escola.

Sobrinho (2020) propôs a utilização da rede social *Instagram* como recurso didático nas aulas de Educação Física no ensino médio, a partir da criação de um perfil para a disciplina para disponibilizar conteúdos da disciplina, como vídeos e postagens nos stories, de forma que contribuiu significativamente para o interesse dos alunos pela disciplina. Vale destacar que esse recurso foi utilizado em 2019, antes da pandemia, mas se encaixa como recurso para as aulas remotas.

Diversas plataformas disponibilizam vídeos educativos, como: *Technology Entertainment Design* (TED), *Khan Academy* e o principal deles, o *Youtube*. Esse possui uma

grande variabilidade de vídeos e canais educacionais, os quais podem passar pelo filtro do professor e serem utilizados nas aulas como recursos pedagógicos (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Além desses, existe uma variabilidade de sites com conteúdo educativos, já vistos no capítulo anterior, seja em forma de textos, vídeos e materiais didáticos. O professor, também, pode utilizar softwares para a construção do seu material como um *Professor Maker*. Alguns dos recursos disponíveis são o *iMovie* e *Movie Maker* (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Os autores acima ressaltam e destacam que alguns professores utilizam esses aplicativos de forma integrada, como por exemplo, o *Google Meet* para aulas ao vivo, o *Classroom* para materiais e o *Whatsapp* para comunicação rápida, uma vez que a interação é realizada por chat, áudio ou ambos, respectivamente.

Segundo Junior e Monteiro (2020), o *Google Classroom* é uma ferramenta de fácil acesso, que não precisa de servidor ou instalação, além de vir junto a vários outros recursos do Google, como o *Forms*, *Meet*, *Docs*, *Drive* e *Gmail*. Dentre as suas qualidades, destacam-se a organização e as notificações em tempo real nos e-mails dos alunos, facilitando a comunicação. Além disso, são diversas formas de formular atividades, desde a disponibilização de materiais, seja por *quizes* no *Google Forms*, atividades, textos e vídeos do professor pelo *Google Drive*, vídeos do *Youtube*, entre outros que podem ser disponibilizados no *Classroom*.

Outro aplicativo relevante é o *Google Drive*, em que Massola (2021) relata sua capacidade colaborativa, pois essa ferramenta permite a edição e armazenamento de diversos tipos de materiais, como vídeos, textos, livros, atividades, áudios, brincadeiras, dinâmicas e outros, por usuários diferentes. Com isso, a construção coletiva mediante diálogos, marcações de notas e outras estratégias podem agregar essa plataforma, sendo uma ótima opção para trabalho em grupo.

Ainda de acordo com Massola (2021, p. 13):

A experiência com essa ferramenta proporcionou aos alunos, no ambiente virtual, interagir e trabalhar em grupo, estimular o pensamento crítico e reflexivo, negociar conflitos bem como possibilitar a construção de novos aprendizados. Além disso, permitiu com que os alunos fossem incentivados a trocar ideias, compartilhar perspectivas e argumentos e fazer uso de experiências já compartilhadas em busca de uma melhor solução para questões apresentadas a serem resolvidas. Trata-se de mais uma ferramenta com possibilidades para interação entre professor e aluno e entre pares (alunos e alunos).

O *Zoom* também surge como uma das ferramentas que pode ser utilizada nas aulas, pois tem função de realizar videoconferências. Assim, o *Zoom* e o *Classroom* permitem a realização de aulas assíncronas e síncronas quando utilizados em conjunto, possibilitando uma maior autonomia do professor e facilidade no acesso a diversas ferramentas (JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Já o *Whatsapp* é um dos aplicativos de mensagens instantâneos mais utilizados no mundo com mais de 2 bilhões de usuários pelo mundo, sendo o aplicativo mais popular do Brasil. Dentre as suas funcionalidades, têm-se o compartilhamento de áudios, textos, fotos, vídeos, gifs, figurinhas, emojis, link de sites da internet, chamadas de voz e de vídeo (até 8 pessoas) e arquivos em formatos variados, como por exemplo o Word, powerpoint e PDF (WHATSAPP, 2021).

As ferramentas de interação do whats possibilitam agrupar participantes, gravar e salvar as conversas, compartilhar links, imagens, post, cards, inserir gifs ou símbolos gráficos, destacar notas de apontamentos no texto, usar tonalidades de cores para sobressaltar excertos além de permitir a troca de áudios (MASSOLA, 2021, p. 12)

Além disso, o recurso de áudio se torna um excelente meio para o ensino e inclusão para participação de alunos com deficiência visual, podendo atingir a totalidade de alunos, sendo uma ferramenta pedagógica importante no cenário de educação remota. Contudo, a maior qualidade do *Whatsapp* está na sua acessibilidade, pois é o aplicativo mais utilizado do Brasil, sendo popular e simples, alcançando camadas mais populares da sociedade, podendo ter um ganho muito grande no processo educacional de aulas remotas, de forma que alcança mais alunos do que outras ferramentas (BORTOLAZZO, 2020).

Ademais, ficou evidente que há uma grande variabilidade de aplicativos disponíveis e sendo utilizadas pelos professores de educação física durante as aulas remotas ou não, alguns com certas limitações e outros com grandes vantagens. Entretanto, é importante salientar que perante os relatos das funcionalidades dessas ferramentas, deveriam ser mais utilizadas durante as aulas presenciais. Isso mostra o quanto a educação brasileira precisa evoluir e adentrar cada vez mais no ambiente digital.

3 PERCURSO METODOLÓGICO

3.1 POSICIONAMENTO DO ESTUDO

Para atender aos objetivos propostos, foi realizada uma investigação do tipo quantitativa em relação aos fins de natureza aplicada, que de acordo com (CÓRDOVA; SILVEIRA, 2009) objetiva gerar conhecimentos para estimular e aplicar à prática, dirigidos para a compreensão de um problema real, envolvendo verdades e interesses locais e bibliográfica que visa compreender o comportamento de uma população utilizando-se um levantamento

Caracteriza-se também como exploratória ao realizar um levantamento sobre a importância, necessidade, utilidade e praticidade da criação de um portal de educação física na Amazônia/Pará. É também um estudo transversal, porque analisa os dados coletados durante um período com pessoas com características parecidas e com objetivos comuns.

O estudo obedeceu aos princípios éticos do Conselho Nacional de Educação e do Comitê de Ética em Pesquisa envolvendo Seres Humanos. Ademais, foi aplicado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido -TCLE (Apêndice 2), bem como o Termo de Anuência livre e esclarecido – TALE.

O trabalho foi encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais-FICS, e a pesquisa só foi iniciada após a aprovação do comitê. O estudo foi realizado durante o período de agosto de 2021 a junho/2022.

O Critério de Inclusão: Todos os indivíduos investigados eram professores de educação física e os alunos participavam das aulas de educação física na rede estadual de ensino.

O Critério de Exclusão: não estarem de acordo com o estudo e não assinarem o TCLE (Apêndice 2).

3.2 ETAPAS DA PESQUISA

Para estabelecer uma discussão sobre o tema em foco, este estudo utilizou-se de uma abordagem exploratória, que é aplicada de maneira que o pesquisador tenha uma maior proximidade com o universo do objeto de estudo e que ofereça informações e oriente a formulação das hipóteses da pesquisa de forma mais ampla do que apenas a interpretação do conteúdo bibliográfico, dos diversos autores revisados (ZWICK et al., 2019).

Sendo assim, na pesquisa adotou-se um marco teórico-conceitual com a utilização de livros, artigos e revistas, com o objetivo de confrontar a realidade dos fatos com os principais conceitos abordados por vários autores, sempre estabelecendo uma reflexão crítica para investigar a temática em foco.

Minayo (2014) aponta que a metodologia exploratória aquela que incorpora o significado e a intencionalidade, pois “é possível obter explicação dos fenômenos que inicialmente não eram aceitos pelos demais pesquisadores, mesmo com as evidências apresentadas, além de descobrir novos fenômenos e formular novas ideias e hipóteses” (MINAYO, 2014, p. 98).

Assim, o estudo teve como proposta realizar uma pesquisa de campo para verificar a relevância da construção de um Portal de Educação Física da Amazonia/Pará, os interesses dos sujeitos, dentre outros aspectos.

Na pesquisa de campo objetivou-se adquirir informações e/ou conhecimento sobre determinado problema para o qual se procura resposta; ou uma hipótese que se queira comprovar; ou mesmo descobrir novos fenômenos e relações entre eles (ANDRADE, 2019).

3.3 LÓCUS DA PESQUISA

A pesquisa foi realizada na rede estadual em estabelecimentos de ensino médio da cidade de Belém, totalizando 171 escolas.

3.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

O estudo totalizou 300 (trezentos) participantes voluntários, sendo 200 (duzentos) alunos (12,5%) de ambos os gêneros, com idade entre 15 e 20 anos e de 100 professores(as) (77%) de educação física na faixa etária de 22 a 64 anos de 50 escolas (29,5%) localizadas no município de Belém-PA, que equivalem a 100% do total de pessoas das escolas.

Em Belém o quantitativo de escola do ensino médio é de 171, o quantitativo de alunos é de 62.366 educandos matriculados e 3.609 professores. E a população de professores de educação física no Núcleo de Esporte e Lazer – NEL/SEDUC que atende educandos do ensino médio em Belém é de 130 professores para 800 alunos neste nível de ensino (SEDUC, 2020).

Vale ressaltar que a amostra acima mencionada participou integralmente da pesquisa, ou seja, 300 pessoas responderam ao questionário de pesquisa. O questionário aplicado foi dividido em sessões a partir de questões relacionadas ao perfil dos dados gerais e de questões relacionadas ao tema como à relevância do desenvolvimento do portal, interesse de professores e alunos em educação física a partir do portal, seguida de informações que devem conter no portal.

3.5 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS

Para a coleta dos dados utilizamos um questionário no formato Google Forms (Apêndice 1), como instrumento principalmente pelas vantagens que esse tipo de instrumento proporciona quando se deseja atingir a amostra da população, uma vez que a tabulação dos dados pode ser feita com maior facilidade e rapidez em comparação a outros métodos.

O questionário de pesquisa foi feito com base na Escala de Likert, com opções ao nível de concordância dos entrevistados, a partir do “discordo totalmente” até “concordo totalmente”, a fim de possibilitar traçar um conjunto de opções que varia em um “eixo” da concordância até a discordância (SILVA; SIMON, 2015). Optou-se por uma escala de cinco itens já que escalas maiores dificultam a análise dos dados e confundem, na maioria das vezes, os participantes da pesquisa.

3.6 ANÁLISE DOS DADOS

Inicialmente foi feito contato com a direção gestora geral da SEDUC visando autorização para o desenvolvimento da pesquisa. Em seguida foi feito contato via Zap com os professores e por meio destes com os alunos para esclarecimentos gerais sobre a pesquisa a ser feito como também para obter as devidas autorizações de professores e alunos que concordavam em participar do estudo.

Após o levantamento dos dados, estes foram codificados e tabulados. A tabulação foi feita em planilhas do aplicativo Windows® Excel, onde foram calculados e expressos quantitativamente, após isso foram elaborados os gráficos que serviram para a análise posterior dos resultados obtidos com base na literatura, cujos resultados do estudo são apresentados no capítulo a seguir por meio de estatística simples descritiva.

Posteriormente a análise dos resultados da pesquisa de campo foi construído o PORTAL EDUCAÇÃO FÍSICA DA AMAZÔNIA/PARÁ

3.7 CONSIDERAÇÕES ÉTICAS

Este trabalho é de cunho acadêmico e como pesquisador, todas as normas éticas que estão incluídas no cumprimento dos princípios determinados pelo trabalho científico envolvendo pessoas, foram realizadas. Os sujeitos envolvidos na pesquisa, não tiveram seus nomes identificados e nem qualquer prejuízo para os mesmos, respeitando o direito de

privacidade e garantindo que as informações prestadas não foram utilizadas para outra finalidade. O objetivo e a relevância da pesquisa foram expostos aos respondentes, assim como a importância de sua colaboração e a garantia do anonimato.

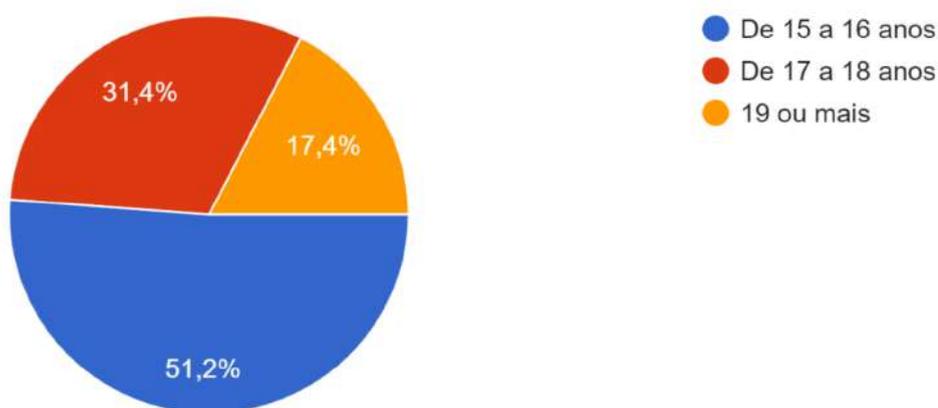
O projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética da Faculdade Interamericana de Ciências Sociais – FICS.

4 ANÁLISE DE RESULTADOS

Neste capítulo apresentaremos inicialmente os resultados encontrados na pesquisa de campo feita com os alunos da amostra do estudo, em seguida será apresentado os resultados obtidos na pesquisa de campo feita com os docentes selecionados para a amostra da pesquisa. E finalmente será apresentado os passos de como foi desenvolvida a construção do portal proposto neste estudo.

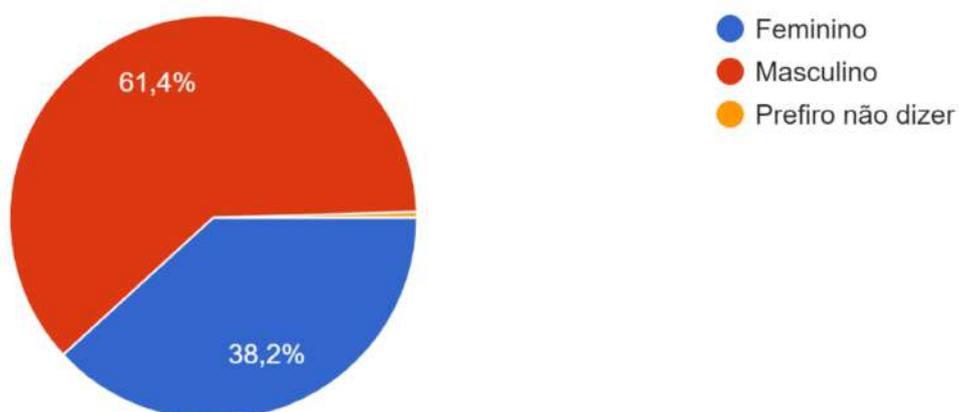
A amostra dos alunos foi composta por 207 participantes de diferentes faixas etárias e de ambos os sexos, sendo: 51,2% de idade entre 15 a 16 anos; 31,4% entre 17 a 18 anos e 17,4% possuem 19 anos ou mais, e 61,4% são do gênero masculino e 38,2% do gênero feminino, conforme o gráfico 1 e 2 respectivamente:

Gráfico 1. Idade da amostra de estudantes



Fonte: autoria própria

Gráfico 2. Gênero dos alunos

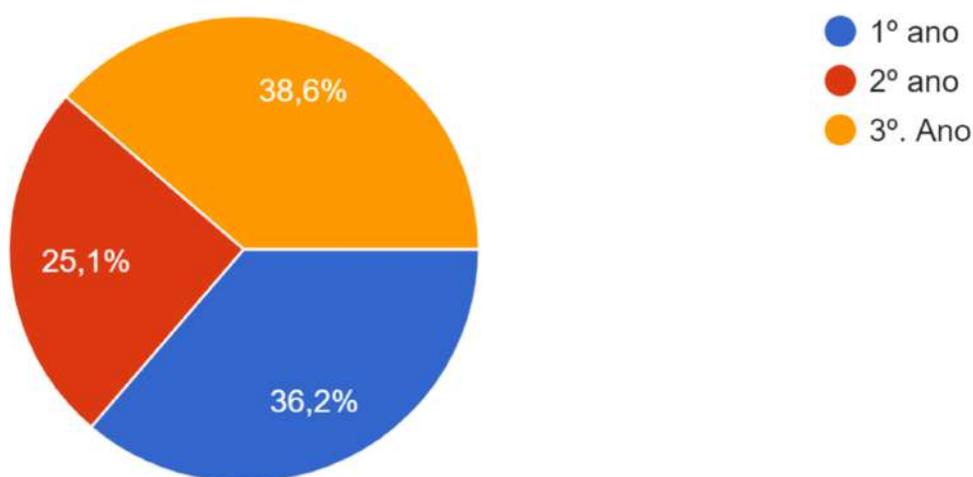


Fonte: autoria própria (2022)

Conforme dados do Censo Escolar do ano de 2021, o número de matrículas do gênero masculino teve um relativo aumento no ensino médio, o que corrobora com os dados constatados (INEP, 2021).

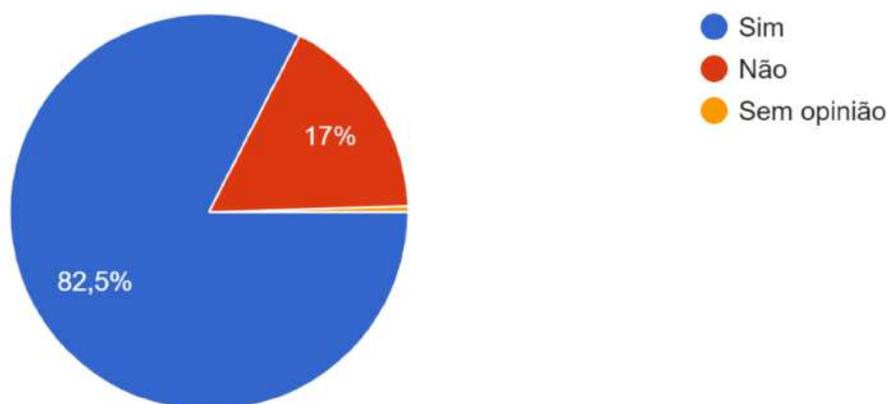
Quanto as séries que estão cursando, 36,2% estão no 1º ano; 25,1% se encontram no 2º ano e 36,2% no 3º ano do ensino médio. Conforme o gráfico 3:

Gráfico 3. Séries que estão cursando



Fonte: autoria própria (2022)

Em relação as questões específicas, foi perguntado se os alunos gostam da disciplina de Educação Física, de 206 respostas, obtivemos os seguintes resultados: 82,5% responderam que “sim”, 17% responderam “não”, e 0,5% responderam “sem opinião”, conforme o gráfico 4.

Gráfico 4. Você gosta da disciplina "Educação Física"?

Fonte: autoria própria (2022)

O conceito de “gostar” de uma disciplina pode ser explicado como um estado emocional agradável ou positivo diante as atividades realizadas durante as aulas de Educação Física, portanto, a importância de se destacar se os alunos possuem “apreço” pela disciplina. Nesse sentido, os achados corroboram com outros estudos que observaram o nível de satisfação positivo referente à Educação Física, no ensaio de Brandolin, Koslinski e Soares (2015) foi possível observar, por exemplo, que 38,7% dos participantes apontaram a educação física como a disciplina que gera mais satisfação no ensino médio, quando comparada as demais, dessa forma, esses resultados podem ser justificados a partir de que a educação física ainda é um espaço predominantemente de socialização e sociabilidade masculina na escola, já que tivemos como maioria das respostas alunos do gênero masculino, mesmo com toda intervenção cultural que busca a igualação de oportunidades entre homens e mulheres em todos setores sociais.

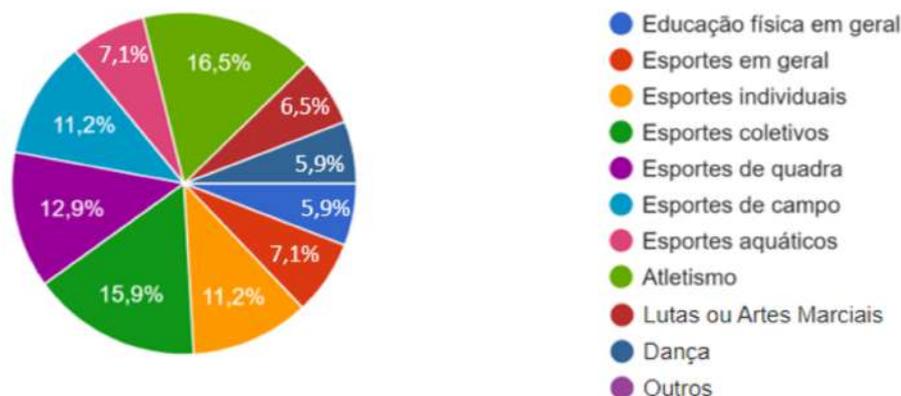
Outro ponto que deve ser levado em consideração neste estudo é a questão do gênero, não é novidade que o gênero feminino muitas vezes possui aversão as aulas de educação física, estudos mostram os motivos do afastamento das meninas das aulas de educação física, no estudo de Santos et. al. (2020) foi notado que na visão das alunas, a dificuldade motora ao realizar determinada atividade acabava expondo-as perante a turma, ficando como foco de críticas e brincadeiras que geram uma exclusão e rejeição por parte dos colegas, sobretudo daqueles que possuem mais habilidade. Destacam, ainda, que essas práticas são quase sempre ignoradas pelo professor, que não intervém ou, às vezes, acaba por corroborar os processos de exclusão.

Apesar disso, os autores Schneider e Bueno (2015) acenam para a possibilidade de a escola ser um dos poucos espaços nos quais as meninas têm acesso a determinados elementos das práticas corporais como, por exemplo, os esportes.

Assim como estudos anteriores que já apontavam a educação física percebida como um tempo e espaço no currículo escolar destinado à satisfação dos alunos, apesar de parte do discurso pedagógico da disciplina ser justificado por sua utilidade (LOVISOLO; SOARES; SANTOS, 1995). Desse modo, a produção de sentidos, está diretamente ligada ao tipo de relação estabelecida com os saberes que lhes são apresentados. Para Dewey (1978), a experiência se dá de diferentes maneiras nas fases de desenvolvimento do sujeito, ela é uma fase da natureza onde situação e agente interagem e são modificados. Para ele, “a experiência educativa é, pois, essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas” (p. 17).

Ainda sobre as percepções dos alunos, foi questionado também sobre as áreas da Educação Física que mais gostam.

Gráfico 5. Se a resposta foi “sim” na questão anterior, qual das alternativas abaixo você mais gosta?



Fonte: autoria própria (2022)

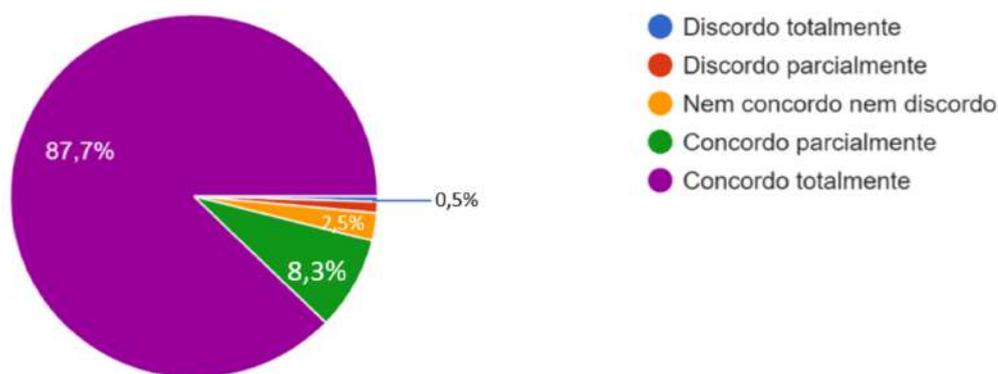
Com a maior porcentagem tivemos o atletismo, com 16,5%; depois, os esportes coletivos com 15,9%; esportes de quadra com 12,9%; esportes individuais e de campo com 11,2% cada; esportes em geral e esportes aquáticos com 7,1% cada; lutas ou artes marciais com 6,5% e educação física em geral e dança com 5,9% de aderência. Esses achados reforçam um estudo anterior de Santos et. al., (2014) que analisaram que os alunos do ensino médio, durante o processo de escolarização, dão importância a questões como a competição, repetição de conteúdos, gênero e supremacia do esporte, e esses surgiram como fatores determinantes no interesse em aprender os saberes compartilhados durante as aulas.

Dessa maneira, podemos compreender que à medida que Educação Física constitui um espaço de socialização, ela também amplia o processo de apropriação às práticas corporais ou o que alguns autores chamam de “práticas constituintes do nosso patrimônio cultural e material, para além do que se aprende na rua, e em que medida a identidade da EF perpassa por transformações nas representações desses jovens ao longo da escolarização.” (SANTOS, et. al., 2020, p. 23).

A educação física, ao longo da história tem sido uma disciplina que no interior da escola se responsabiliza pela sistematização de um conteúdo específico, tematizando saberes relacionados às práticas corporais, mais diretamente associadas às manifestações ligadas às aptidões físicas como jogos, esporte, ginástica e luta. Vale lembrar que perdeu força a ideia de dualidade entre corpo e mente, em que se cuidava, prioritariamente, do primeiro. A educação física nas escolas não pode estar a serviço do esporte de rendimento, em busca de selecionar os melhores em detrimento dos menos habilidosos, provocando a exclusão (JUNIOR; TASSONI, 2013).

Nas abordagens específicas, os alunos foram questionados se acreditam ser relevante o desenvolvimento de um portal em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA. Conforme o gráfico 6 abaixo:

Gráfico 6. É relevante o desenvolvimento de um portal em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA?



Fonte: autoria própria (2022)

Os resultados mostram que 87,7% dos alunos concordam totalmente que um portal de educação físicas para alunos e professores do ensino médio é relevante, 8,3% concordam parcialmente, 2,5% não possuem opinião, e apenas 0,5% discordam parcialmente.

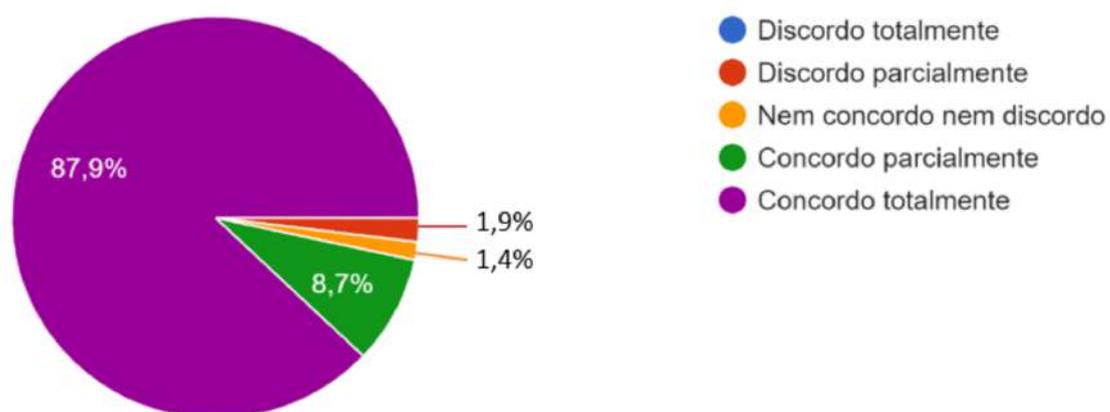
É possível perceber no Gráfico 7 que a maioria dos alunos (87,9) concorda com o desenvolvimento do portal para suscitar interesse principalmente dos alunos, uma vez que

para Mattos e Neira (2016), nota-se um afastamento cada vez maior dos alunos do ensino médio das aulas de Educação Física que muitas vezes não conseguem ver a real significância das aulas para a suas vidas e isto pode estar sendo acarretado por alguns motivos como: a metodologia utilizada pelo professor, a repetência de conteúdos, expressiva esportivação das aulas e a falta de estrutura e materiais adequados para uma prática mais consciente e promissora desta disciplina.

Coelho (2018), em uma perspectiva de pesquisa-ação, investigou os benefícios do uso das TIC para o registro dos progressos individuais de alunos na educação física, com a utilização do Portables Digital Assistants (PDA), conhecido como apoio de mão (parecido como um minicomputador portátil), para registrar e consultar informações pedagógicas durante as aulas, como presença de alunos, calendário escolar, dados da avaliação antropométrica, quadro de horários, planos de aulas, comportamentos observados, entre outras informações, além de utilizá-lo como ferramenta didática ao executar vídeos e músicas no desenvolvimento das aulas e realizar registros audiovisuais fotografando e filmando alguns momentos da aula.

Outro ponto abordado é que se um portal pode aumentar o interesse de professores e alunos de educação física no ensino médio da SEDUC-PA, nessa questão, 87,9% responderam que concordam com a possibilidade; 8,7% concordam parcialmente; 1,9% discordam parcialmente e 1,4% nem concordam e nem discordam.

Gráfico 7. O desenvolvimento de um portal em educação física pode aumentar o interesse de professores e alunos de educação física no ensino médio da SEDUC-PA?



Fonte: autoria própria (2022)

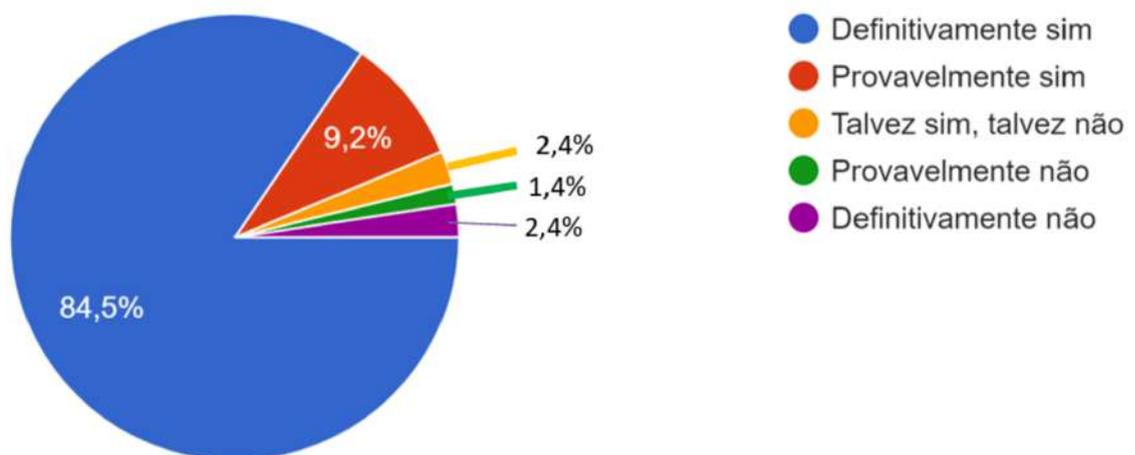
A partir desses achados podemos dissertar que a pandemia da covid-19 causou uma ruptura significativa em todo o mundo, dessa forma, as tecnologias ficaram mais presentes no cotidiano das pessoas e contribuiu para a educação em diversas instancias, nesse sentido, com

a interrupção significativa da EF trazida pela pandemia (ou seja, isolamento, distanciamento social e fechamento de escolas), o uso das tecnologias digitais no ensino e aprendizagem tornou-se uma necessidade da noite para o dia (PARRIS, et. al., 2022).

As respostas positivas dos alunos quanto a relevância e o provável aumento de interesse a partir de um portal de educação física pode ser justificado porque as atividades on-line podem ter contribuído mesmo para o aprendizado físico, cognitivo, social e afetivo na Educação Física, conforme relata Parris, et. al. (2022) em seu estudo, que exemplifica ainda que uma das participantes utilizou atividades “on-line” para promover conhecimento e a compreensão dos estudantes. Assim, apesar das poucas exceções, parece que um portal voltado para a Educação Física pode contribuir para o conhecimento e comprometimento dos alunos que poderão utilizá-lo.

Gráfico 8. As informações mais relevantes que devem conter num portal em educação física visando aumentar o interesse de professores e alunos pela educação física do ensino médio da SEDUC-PA são:

Informações sobre esportes em geral e específicos
Informações sobre educação física escolar
Informações sobre eventos esportivos
Informações sobre artes marciais/lutas, e diversos tipos de dança
Informações sobre cursos em educação física e esportes
Informações sobre materiais didáticos em educação física e esportes
Publicações científicas em educação física e esportes
Links de vídeos de jogos, educação física, esportes e de competições esportivas
Links importantes, nacionais e internacionais sobre educação física e esporte.

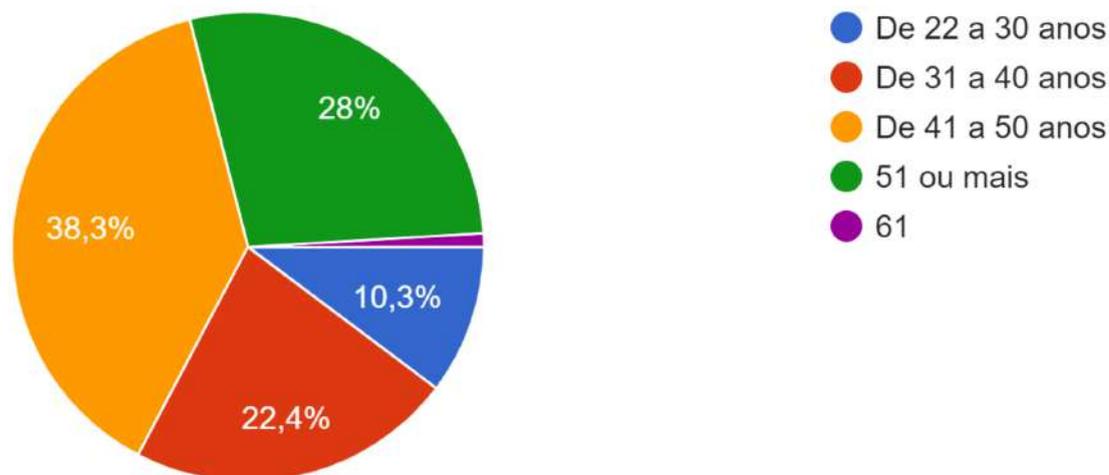


A partir dos resultados, obtivemos respostas positivas quanto as informações relevantes que devem conter no portal de educação física, a porcentagem foi de 84,5% de alunos que concordaram com as informações citadas; 9,2% relataram “provavelmente sim”; 2,4% para “talvez sim, talvez não” e “definitivamente não” e 1,4% para “provavelmente não”. Diante disso, muitas questões precisam de atenção quanto aos pesquisadores sobre a educação física nas mídias digitais.

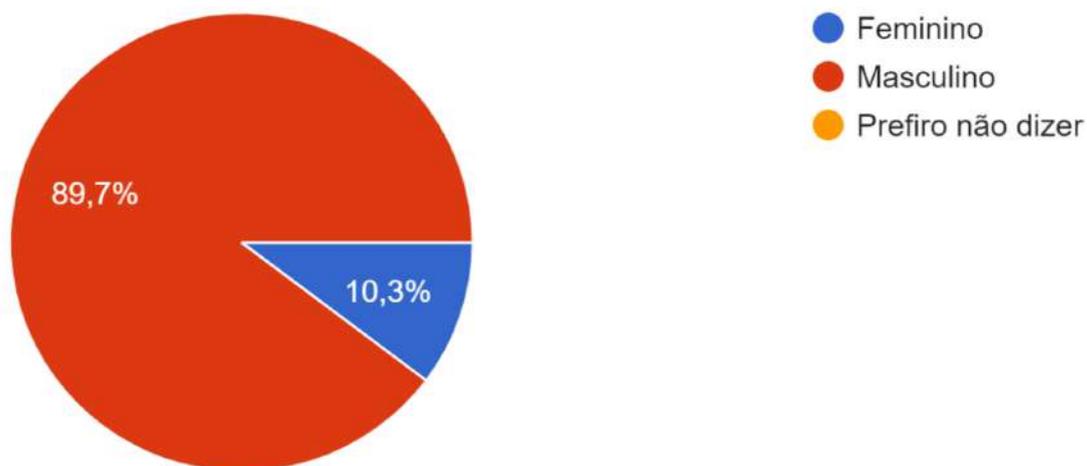
Considerando a literatura, Santos et al. (2014) apresentam um panorama acerca da produção científica envolvendo a temática em periódicos nacionais, no período compreendido entre os anos de 2006 e 2012. O estudo mostra que até aquele momento existia grande interesse pela análise de produtos midiáticos, o que entre os anos de 1990 e 2005 era majoritariamente ligado à temática esportiva e depois foi se ampliando para outros enfoques como a divulgação de modelos corporais supostamente ideais. O mesmo estudo ainda compreende abordagens voltadas à inserção das ferramentas midiáticas no processo ensino e aprendizagem, o que aparece em segundo lugar considerando o percentual geral.

Apesar disso, ao analisar algumas experiências com a mídia-educação no contexto de um curso de graduação em Educação Física no Brasil, Bianchi e Pires (2015) constatarem que existem poucas propostas educativas voltadas à exploração de possibilidades atreladas às tecnologias de informação e comunicação. Dada a escassez, os autores sugerem dificuldades a serem enfrentadas pelos profissionais para promoverem intervenções pedagógicas a partir de diferentes perspectivas da mídia-educação, tais como: técnico-instrumental; objeto de estudo ou crítica; produtivo-expressiva. Assim sendo, fica importante salientar a relevância de um portal de acesso a conteúdo voltados para a educação física, sendo este podendo ser utilizado de diversas formas, tanto para alunos quanto para professores.

Os docentes também foram questionados sobre a relevância e os conteúdos de um possível portal. Nossa amostra contou com 107 professores, com a faixa etária em sua maioria de 41 a 50 anos (38,3%); 28% para 51 anos ou mais; 22,4% de 31 a 40 anos, de acordo com o gráfico 9, e de ambos os sexos, sendo 89,7% do gênero masculino e 10,3% do gênero feminino, conforme o gráfico 10.

Gráfico 9. Idade da amostra de professores

Fonte: autoria própria (2022)

Gráfico 10. Gênero da amostra de professores

Fonte: autoria própria (2022)

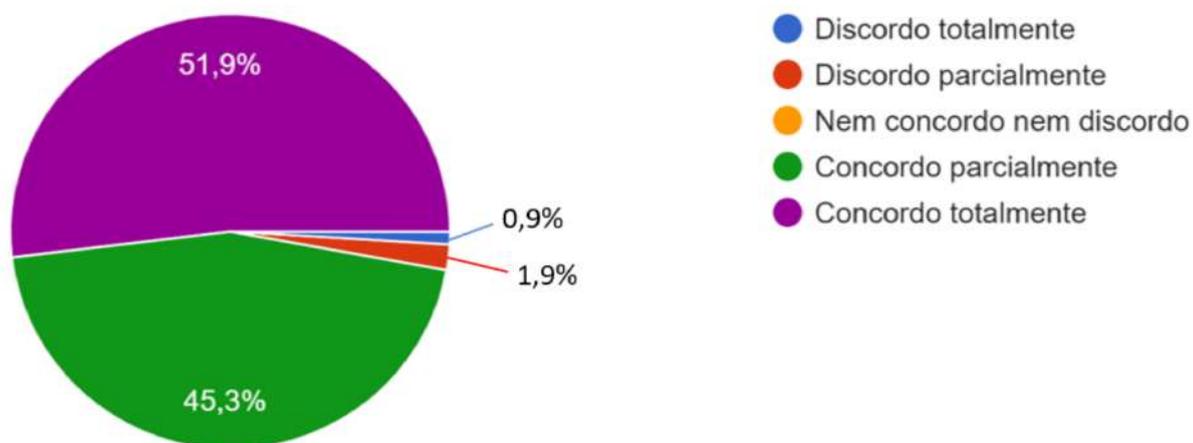
Os resultados contidos no Gráfico 10 se devem a forte influência militar na história da educação física no Brasil, por estar ligada intimamente à formação e educação corporal disciplinadora que buscava uma excelência física e não intelectual, sendo dominada estritamente por homens. Nos dias atuais mesmo com todas as transformações advindas das legislações no que concerne a esta disciplina, ainda é crescente o número de professores do gênero masculino (CASTELLANI FILHO, 2018).

Em relação a graduação, 100% dos docentes possuem tanto licenciatura como bacharelado em educação física, 77% possuem especialização; 16% possuem mestrado e 7% possuem doutorado. Outro dado coletado foi sobre quantos anos estão formados em educação

física, e 100% relataram que são 10 anos ou mais, e 100% atuam também 10 anos ou mais no ensino médio.

Em relação as questões específicas, foi indagado a eles também sobre a relevância do desenvolvimento de um portal em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA.

Gráfico 9. É relevante o desenvolvimento de um portal em educação física para alunos e professores do ensino médio da SEDUC-PA?



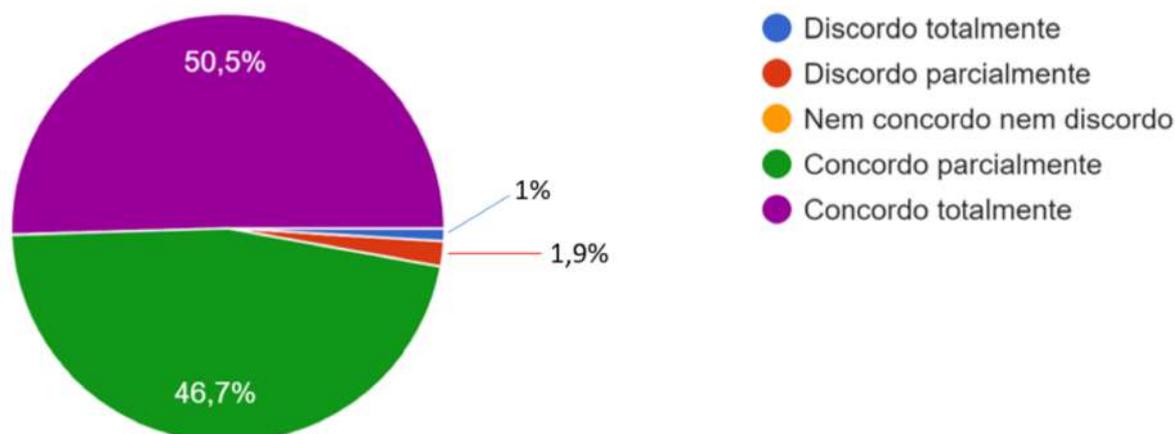
Fonte: autoria própria (2022)

A perspectiva dos professores quanto a relevância de um portal em educação física se mostrou favorável, visto que 51,9% concordaram totalmente; 45,3% concordaram parcialmente; 1,9% discordaram parcialmente e 0,9% discordaram totalmente.

Quando comparados com as respostas dos alunos, podemos perceber uma diferente relevante sobre as respostas, de um lado temos os alunos que já simpatizam com as tecnologias digitais, e convivem diariamente de forma natural com elas, de outro temos os professores de educação física que, segundo alguns estudos, possuem, historicamente, uma reputação de serem tradicionais e resistentes a mudanças (KIRK, 2010; 2012; TINNING, 2012). Porém, a partir das consequências decorrentes da pandemia, seja por escolha ou necessidade, muitos professores experimentaram a tecnologia de maneiras relativamente novas em suas vidas pessoais e profissionais (PARRIS, et. al. 2022).

A mesma questão sobre o interesse de alunos e professores de educação física foi apontada para os docentes, a partir do gráfico abaixo:

Gráfico 10. O desenvolvimento de um portal em educação física pode aumentar o interesse de professores e alunos de educação física do ensino médio da SEDUC-PA?



Fonte: autoria própria (2022)

Quanto ao interesse dos alunos e professores sob a ótica dos docentes observa-se que o gráfico não tem uma alteração significativa, 50,5% concordam totalmente que um portal possa aumentar o interesse de discentes e docentes; 46,7% concordam em partes. Os achados corroboram com o estudo de Parris, et. al., (2022) que embora o aumento do uso das tecnologias fosse esperado, muitos professores relataram usar as plataformas de mídia social para passar o tempo e aliviar o tédio, apesar de alguns utilizarem como auxílio no ensino das atividades físicas.

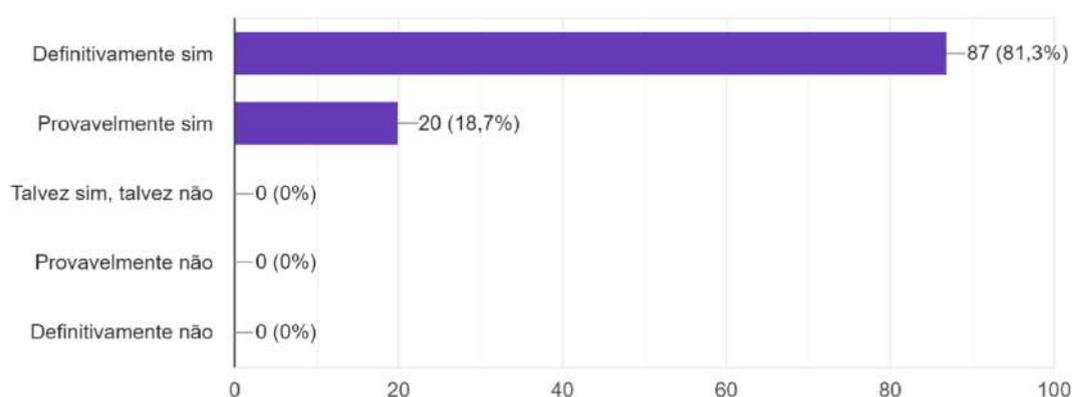
Por outro lado, fica claro que a importância da mídia digital, e nossos resultados são consistentes com outros estudos, na Austrália, Brasil, China, Irlanda, Coreia do Sul, México e Nova Zelândia Jeong e So (2020), Cruickshank, Pill e Mainsbridge (2022) e Howley (2021) relataram que professores de EF têm utilizado as mídias sociais para incentivar os estudantes a “fazer alguma coisa” durante a pandemia.

A resistência dos professores tem sido também atribuída à formação docente limitada quanto ao uso e aplicação de tecnologias digitais em sala de aula (HYNDMAN; HARVEY, 2019; LAW; PELGRUM; PLOMP, 2018). Outro ponto que dá consistência ainda mais para esses achados é de que vários professores em um estudo relataram que sua formação em tecnologias digitais se concentrava quase que exclusivamente nos perigos dessas plataformas (PARRIS, et. al., 2022).

E, por último, foi perguntado aos docentes sobre as informações mais relevantes que devem conter num portal em educação física visando aumentar o interesse de professores e alunos pela educação física do ensino médio. Os dados estão contidos no Gráfico abaixo.

Gráfico 11. As informações mais relevantes que devem conter num portal em educação física visando aumentar o interesse de professores e alunos pela educação física do ensino médio da SEDUC-PA são:

Informações sobre esportes em geral e específicos
 Informações sobre educação física escolar
 Informações sobre eventos esportivos
 Informações sobre artes márcias/lutas, e diversos tipos de dança
 Informações sobre cursos em educação física e esportes
 Informações sobre materiais didáticos em educação física e esportes
 Publicações científicas em educação física e esportes
 Links de vídeos de jogos, educação física, esportes e de competições esportivas
 Links importantes, nacionais e internacionais sobre educação física e esporte



Nessa última questão, sob a vista dos docentes, tivemos como respostas positivas 81,3% e “provavelmente sim” 18,7%. Nesse tocante, observa-se, a partir de todo o exposto, que a troca de informação é a base dos meios digitais, portanto, um portal direcionado aos aspectos da educação física que seja robusto e fiel aos conteúdos da disciplina é primordial para a aderência de alunos e professores. Isso é especialmente verdade dado que tais plataformas são agora uma das formas mais comuns de se trocar informação (GOODYEAR; ARMOUR; WOOD, 2019) e que a EF abarcar a tecnologia de forma pedagogicamente sólida é uma ambição de relativamente longa data (CASEY; GOODYEAR; ARMOUR, 2017).

Tal fato se confirma pois percebe-se que tantos jovens dependem dessas plataformas para terem informações sobre saúde e atividade física quanto os professores. Contudo, embora

tecnologias digitais como as mídias sociais têm sido identificadas como um recurso acessível e potencialmente rico para aprender sobre saúde, atividade física e o corpo (CASEY; GOODYEAR; ARMOUR, 2017), os professores têm até agora sido um pouco resistentes ao seu uso, com alguns lutando para integrar as tecnologias digitais à sua prática de maneiras inovadoras e pedagogicamente sólidas. Isso resultou de certa forma em um "beco sem saída" pedagógico, mas agora a partir de estudos que envolvem a educação física e as mídias digitais, parece oportuno revertê-lo.

Finalmente, apresentaremos na tabela a seguir as etapas do desenvolvimento de um portal para base de dados da Educação Física.

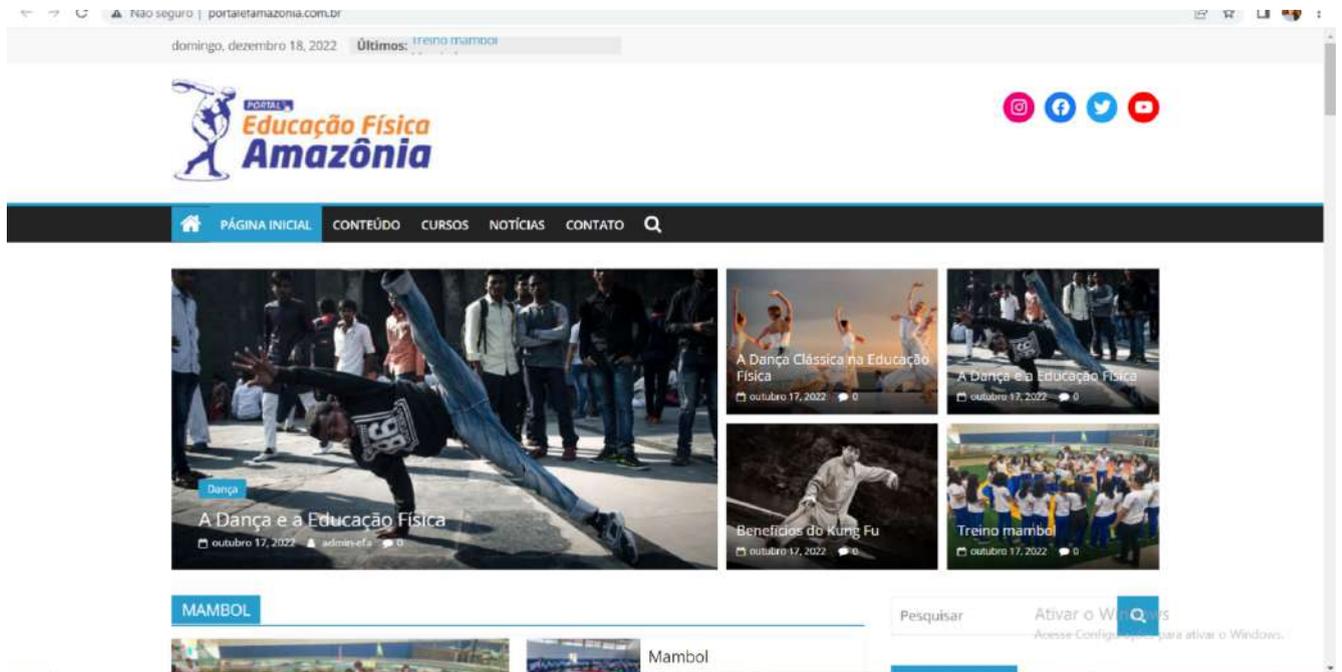
Tabela 1. Etapas do desenvolvimento do portal

FASE/ETAPA/TAREFA/SEMANAS	1	2	3
FASE PRELIMINAR			
Levantamento de documentos, planilhas, imagens e tudo o que for relevante			
Diagnóstico dos servidores e arquivos existentes			
Diagnóstico da infraestrutura e transferência de informação			
Dimensionamento da tecnologia a ser utilizada na infraestrutura			
FASE DE PLANEJAMENTO			
Aquisição do domínio (concluído)			
Contratação da hospedagem (concluído)			
Elaboração do Plano de Implantação			
Elaboração do Plano de Treinamento e Repasse das Atividades			
FASE DE DESENVOLVIMENTO E IMPLANTAÇÃO			
Configuração do domínio			
Configuração do ambiente de hospedagem			
Instalação e configuração das ferramentas			
Identificação e execução de scripts de Banco de Dados			
Desenvolvimento do layout da página			
Codificação da página com a linguagem php			
Configuração do pixel do facebook			
FASE FINAL DE IMPLANTAÇÃO			
Disponibilidade da Aplicação na Infraestrutura instituição			
Criação da Base de Dados na Infraestrutura da instituição			
Homologação da Solução de Tecnologia de Informação			
FASE DE SUPORTE			
Operação Assistida			
Suporte Técnico da Solução			
FASE FINAL			
Entrega definitiva da solução			

Fonte: autoria própria (2022)

A partir disso, obtivemos como resultado a publicação do Portal Educação Física Amazônia, conforme a figura a seguir:

Figura 1. Página inicial do Portal Educação Física da Amazônia



Fonte: autoria própria (2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este processo de transformação cultural referente a educação digital nos faz refletir à medida que os professores, os consumidores dessa nova forma de ensinar, são incentivados a procurar por informações e assim, criar novas conexões com estes conteúdos de mídias.

As tecnologias da informação e comunicação no momento atual tem nos apontado a sua grande capacidade de abrangência, estética e informação técnica científica atualizada em tempo real, exigindo dos profissionais da educação brasileira uma rápida ação de domínio da tecnologia em questão para que se possa melhor utilizar as várias formas de mídias para contribuir no dia a dia no aprendizado dos discentes no Brasil, haja vista que uso adequado e correto destas ferramentas digitais empondera todos os processos metodológicos de ensino nos dias de hoje considerando a velocidade e qualidade do conhecimento disponível nas diversas plataformas direcionadas para o desenvolvimento da educação de forma globalizada, facilitando sobre maneira o processo pedagógico de ensino aprendizagem sendo mais eficiente e eficaz.

Evidente que há de se desenvolver políticas públicas, mais assertiva voltadas para o uso e exploração das tecnologias digitais nas escolas públicas do nosso estado do Pará como construção ou reforma de espaços cibernético, além de aquisição de equipamentos de informática avançados e atuais, bem como promover capacitações a todos do corpo docente, administrativo e pedagógico e direção escolar e estabelecer um grande pacto de compromisso com todos os envolvidos e capacitados para que seja dada uma alavancada na qualidade da educação.

Na pesquisa em questão identificamos que a uma carência de ferramentas digitais como SITE voltado de forma específica para Educação Física e Atividades Correlatas da região amazônica e especificamente no estado do Pará, devido está carência nos propomos a desenvolver um site direcionado a Educação Física e atividades correlatas da região em questão com o objetivo de difundir, publicitar e disponibilizar para a sociedade em geral toda a produção educativa e conhecimento, evidenciando as práticas pedagógicas da Educação Física e atividades correlatas como a criação de jogos e brincadeiras, teses, dissertações, artigos, livros, imagens, vídeos próprios e genuinamente da Amazônia e links de sites de outras entidades que tenham compromisso na difusão da educação no Brasil.

Enfim acreditamos que desta forma estamos contribuindo sobre maneira para o crescimento, desenvolvimento e avanço da Educação Física e Atividades Correlatas da região amazônica.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1985.

ADORNO, Theodor. **Estudos sobre a personalidade autoritária**. São Paulo, Unesp, 2019.

ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. São Paulo: Cortez, 2015.

ALEGRIA, J. Os professores e a tecnologia em sala de aula. **Caleidoscópio**. Canal Futura. 2017. Disponível em: <http://futura.org.br/caleidoscopio/os-professores-e-a-tecnologia-na-sala-de-aula/> Acesso em: 10 out. 2021.

ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. A relação teoria-prática na educação física escolar: desdobramentos para pensar um “programa mínimo”. **Kinesis**, v. 32, n. 2, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/16503>. Acesso em: 26 jun. 2021.

ALVES, Rubens. **A escola com que sempre sonhei sem imaginar que existisse**. SP: Campinas: Papirus, 2013.

ANDRADE, T. E.; TASSA, K. Motivação nas aulas de Educação Física no ensino médio. **Revista Digital** Buenos Aires, v. 20, n. 203, p. 1-7, 2015. Disponível em: <https://www.efdeportes.com/efd203/motivacao-nas-aulas-de-educacao-fisica.htm>. Acesso em: 14 out. 2022.

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução à metodologia do trabalho científico**. 9 ed. São Paulo: Atlas, 2019.

AQUINO, O.F. Fundamentos epistemológicos da ciência didática: contribuições de Mikhail A. Danilov. **Revista Educação Unisinos**, v. 20, n. 2, p. 234-244, maio/ago. 2016. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br>. Acesso em: 16 nov. 2021.

ARROYO, Miguel. **Ofício de mestre. Imagens e autoimagens**. Petrópolis: Vozes, 2010.

ASSMANN, H. (Org.). **Redes digitais e metamorfose do aprender**. Petrópolis: Vozes, 2005.

BARACHO, A. F. O. de.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. de. Os exergames e a educação física Escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

BASTOS, M. I. **Utilização das TIC em Escolas Públicas: um estudo de caso**. Monitoramento e avaliação. Projeto 914BRA5002. Relatório Final, 2011.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2019.

BETTI, I. C. R. **O prazer em aulas de educação física escolar: a perspectiva discente**. 1992. Dissertação (Mestrado em Educação Física) -Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1992.

BIANCHI, P.; PIRES, G. L. Cultura digital e formação de professores de educação física: Estudo de caso na unipampa. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 15 nov. 2021.

BIBIANO, Bianca. **A escola perdeu sua função social no Brasil**. 2015. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BORTOLAZZO, S. F. Uma análise sobre o Whatsapp e suas relações com a educação: dos aplicativos às tecnologias frugais. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 22, p. 1-15, 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Em campo aberto**. São Paulo: Cortez, 2017.

BRANDOLIN, F. KOSLINSKI, M. C. SOARES, A. J. G. A percepção dos alunos sobre a educação física no ensino médio. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 26, n. 4, p. 601-610, 4. trim. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**/Ministério da Educação. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, 2018

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Diário Oficial da União, 5 de outubro de 1988

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livr001.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2022.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **LDB - Lei nº 9394/96**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996

BROOKFIELD, S.D. **Developing critical thinkers: challenging adults to explore alternative ways of thinking and acting**. San Francisco, CA: JosseyBass, 1987.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. **Plano Nacional de Educação**. Estabelece as diretrizes no período de 2014-2024. Brasília: MEC, 2014.

BRUNER, Jerome. **Realidade Mental Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artmed. 1986. 119 páginas

BUENO, José Geraldo Silveira. **Função social da escola e organização do trabalho pedagógico**. 2016. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/funcao-social-escola.htm>. Acesso em: 9 fev. 2021.

BURKE, B. **Gamify: how gamification motivates people to do extraordinary things**. Bibliomotion. Brookline, 2014.

CALDART, R. S. Educação do Campo: Notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2019.

CALLAI, Ana Nathalia Almeida. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da BNCC. **Conexões: Educ. Fís., Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 17, e019022, p.1-16, 2019.

CAMARGO, F; DAROS, T. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018

CANI, J. B. et al. Análise de jogos digitais em dispositivos móveis para aprendizagem de línguas estrangeiras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v. 17, n. 3, p. 455-481, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-6398201711880>. Acesso em: 14 out. 2022.

CAPARROZ, Francisco Eduardo. **Entre a educação física da escola e a educação física na escola: a educação física como componente curricular**. Vitória: UFES; Centro de Educação Física e Desportos, 2017.

CARBOGIM, F.D.C., et al. Teaching critical thinking skills through problem-based learning. **Texto & Contexto Enfermagem**, 2017; 26. doi:10.1590/0104-07072017001180017

CARBONELL, J. **A aventura de inovar: a mudança na escola**. Trad. Fátima Murad. Porto Alegre: Artmed, 2013.

CARDOSO, L.S, et al. O pensar da enfermagem em serviço de urgência e emergência intrahospitalar. **Revista de Enfermagem UFPE on line**, 2016; 10: 4524-4531. doi:10.5205/1981-8963-v10i12a11519p4524-4531-2016.

CARVALHO, João Paulo Ximenes; BARCELOS, Marciel; MARTINS, Rodrigo Lema Del Rio. Infraestrutura escolar e recursos materiais: desafios para a educação física contemporânea. **Humanidades & Inovação**, [S.l.], v. 7, n. 10, p. 218-237, 2020.

CASEY, Ashley; GOODYEAR, Victoria A.; ARMOUR, Kathleen. **Digital Technologies and Learning in Physical Education**. Abingdon: Routledge, 2017.

CASSIANE, S.H.B, et al. A situação da educação em enfermagem na América Latina e no Caribe rumo à saúde universal. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, 2017; 25: e2913. doi:10.1590/1518-8345.2232.2913.

CASTELLANI FILHO L. **Educação física no Brasil: a história que não se conta**. Campinas: Papyrus, 2018.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - a era da informação**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

CHARLOT, B. **Da relação com o saber às práticas educativas**. 1. Ed. São Paulo: Cortez, 2016.

CHAUÍ, M. **O discurso competente: crítica e ideologia**. São Paulo: Moderna, 1992.

CHRISTENSEN, C.; HORN, M. B.; JOHNSON, C. W. **Disrupting class: How disruptive innovation will change the way the world learns**. 4. ed. New York: McGraw Hill, 2017.

CIAVATTA, M. **O Golpe Civil-militar e o pensamento crítico em trabalho e educação**. Seminário de Produção Científica do Grupo THESE, UFF, UERJ e EPSJV- Fiocruz, dezembro de 2014.

CIAVATTA, M. **O Golpe Civil-militar e o pensamento crítico em trabalho e educação.** Seminário de Produção Científica do Grupo THESE, UFF, UERJ e EPSJV- Fiocruz, dezembro de 2014.

COELHO, Cláudia Regina Bergo. Tecnologias da comunicação e informação na Educação Física infantil. **Motriz**, Rio Claro, v. 14, nº 3, p. 337-345, 2018.

CORDOVA, Fernanda Peixoto; SILVEIRA, Denise Tolfó. **Métodos de pesquisa.** Universidade Aberta do Brasil – UAB/UFRGS. Curso de Graduação Tecnológica – Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. – Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

CRUICKSHANK, V.; MAINSBRIDGE, C. O currículo ficou em segundo plano para xingar: Ensinar saúde e educação física no ensino médio durante a Covid-19. **Educação. Revisão Europeia de Educação Física**, março de 2022.

CRUZ JUNIOR, Gilson; SILVA, Erineusa Maria da. A (ciber)cultura corporal no contexto da rede: uma leitura sobre os jogos eletrônicos do século XXI. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 32, nº 2-4, p. 89-104, 2020.

CSIKSZENTMIHALYI, Mihaly; CSIKZENTMIHALY, Mihaly. **Fluxo:** a psicologia da experiência ideal. Nova York: Harper & Row, 1990.

CURY, Lucilene. A educação de hoje rumo à educação planetária de amanhã. **Comunicação & educação.** Ano XXIV, número 2, jul/dez 2019.

DAMÁSIO, A. **O mistério da consciência.** São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

DAOLIO, J. **A cultura da/na Educação Física.** Tese (Livre-docência) – Faculdade de Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1998.

Dewey, J. **Vida e educação** (11a ed.). São Paulo: Editora Melhoramentos, 1978.

DIAS JÚNIOR, Marcos Jerônimo; ROSA, Sandra Valéria Limonta. Educação Física no Ensino Médio: atividade de estudo e possibilidades do desenvolvimento do movimento corporal consciente na adolescência. **Obutchénie: R. de Didat. e Psic. Pedag.** Uberlândia, MG, v.5, n.2, p.378-406, mai./ago. 2021.

ENDERS B. C. BRITO, R. S. MONTEIRO, A. I. de. Análise conceitual e pensamento crítico: uma relação complementar na enfermagem. **Rev Gaúcha Enferm**, v. 25, n. 3, p. 295-305, 2014. Disponível em: Acesso em: 4 fev. 2022.

ESCOBAR, Micheli O. Coletivo de Autores: a cultura corporal em questão. In: SOARES, Carmen L. et al. **Metodologia do Ensino da Educação Física.** 2. ed. rev. São Paulo: Cortez, 2012. p.121-133.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. (orgs.). **Cultura digital e escola:** Pesquisa e formação de professores. Campinas, SP: Papyrus, 2017.

FARIA, J. H. de. Economia política do poder: uma proposta teórico metodológica para o estudo e a análise das organizações. Recife: II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2002. **Anais do ENEO** [CD-Rom]. 2002.

FERNANDES, M. E. A. **Avaliação institucional da escola**: base teórica e construção do projeto. 2. ed. Fortaleza: Edições Demócrito Rocha, 2012.

FERREIRA, Aline Ferreira; DARIDO, Suraya Cristina. Tecnologias da Informação e comunicação (TICs). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo (orgs). **Dicionário Crítico de Educação Física**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, p. 629-633, 2014.

FERRETI, C. J. A reforma do Ensino Médio e sua questionável concepção de qualidade da educação. **Ensino de Humanidades e Estud.** av. 32 (93) • May-Aug 2018.

FERRETI, C. J.; ZIBAS, D.M.; TARTUCE, G.L.B.P. Protagonismo juvenil na Literatura especializada e na reforma do ensino médio. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 122, p. 411-423, maio/ago. 2014.

FINCO, M. D.; FRAGA, A. B. Rompendo fronteiras na Educação Física através dos videogames com interação corporal. **Motriz**, Rio Claro, v.18, n.3, p.533-541, 2012.

FRAIHA, Ana Livia Gorgatto. **TIC nas aulas de Educação Física**: para ensinar basquetebol. Dissertação (Mestrado). Universidade Estadual Paulista – UNESP. Rio Claro, 2017.

FRANCO, A. R.; VIEIRA, R. M. Estudo de validação de instrumento para avaliar a disposição dos estudantes no ensino superior para pensar criticamente. **Atas CIAIQ**, 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da Autonomia – saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FRIGOTTO, G. **Educação e a crise do capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 2000.

FRIZZO, Giovanni F. E; RIBAS, João F. M; FERREIRA, Liliana S. A relação trabalho-educação na organização do trabalho pedagógico da escola capitalista. **Educação**, Santa Maria, v. 38, n. 3, p. 553-564, set./dez. 2013

FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

FULLAN, M. **Los nuevos significados del cambio en la educación**. Barcelona: Octaedro, 2013.

GADOTTI, M. **Pedagogia da práxis**. São Paulo: Cortez, 2016.

GADOTTI, M. **Perspectivas atuais da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2010.

GANDIN, D. **A prática do planejamento participativo**: na educação e em outras instituições, grupos e movimentos dos campos cultural, social, político, religioso e governamental. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.

GARCIA, L. T. S.; QUEIROZ, M. A. **Embates pedagógicos e organizacionais nas políticas de educação**. Natal: Ed. da UFRN, 2019.

GARCIA, W. E. (Coord.). **Inovação educacional no Brasil: problemas e perspectivas**. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

GARRET, M.; SCHOENER, L.; HOOD, L. Debate: a teaching strategy to improve verbal communication and critical thinking. **Nurse Educator**, v. 21, n. 4, p. 37-40, 1996.

GASAYMEH, AlMoThana. A study of undergraduate students' use of information and communication technology (ICT) and the factors affecting their use: a developing country perspective. **EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education**, v. 14, n. 5, p. 1731-1746, 2018.

GENTILI, P. FRIGOTO, G. **Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação** (15ª ed., pp. 73-102). Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

GIACOMAZZO, G.F.; FIUZA, P.J. A implantação do tablet educacional na perspectiva dos professores. **Revista Tecnologias na Educação**, v. 11, n. 1, p.1-10, 2014.

GODOI, M.; KAWASHIMA, L. B.; GOMES, L.; CANEVA, C. O ensino remoto durante a pandemia de covid-19: desafios, aprendizagens e expectativas dos professores universitários de Educação Física. **Research, Society and Development**, [S. l.], v. 9, n. 10, p.1-19, 2020.

GOODYEAR, Victoria A.; ARMOUR, Kathleen M.; WOOD, Hannah. Young people and their engagements with health-related social media: new perspectives. **Sport, Education and Society**, v. 24, n. 7, 2019

GUEDES, I. **Conhecimento científico, senso comum e senso crítico**. 13 setembro. 2019. Disponível em: <https://www.icguedes.pro.br/conhecimento-cientifico-senso-comum-e-senso-critico>. Acesso em 5 fev. 2021.

GUEDES, Josenilson Viana; SILVA, Angela Maria Ferreira da; GARCIA, Luciane Terra dos Santos. Projeto político-pedagógico na perspectiva da educação em direitos humanos: um ensaio teórico. **Rev. bras. Estud. pedagog.**, Brasília, v. 98, n. 250, p.580-595, set./dez. 2017.

GUZO, G. B.; LIMA, V. M. do R. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 334-343, outubro/dezembro 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.224.11/60746614>. Acesso em 3 fev. 2021.

GUZZO V, GUZZO GB. **O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual**. Conjectura: Filosofia e Educação, 2014; 20: 64-76.

GUZZO V, GUZZO GB. **O pensamento crítico como ferramenta de defesa intelectual**. Conjectura: Filosofia e Educação, 2014; 20: 64-76.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. São Paulo: Nova Cultural, 2010.

HOWLEY, Donald. Experiences of teaching and learning in K-12 physical education during covid-19: an international comparative case study. **Physical Education and Sport Pedagogy**, 2021.

HYNDMAN, Brendon; HARVEY, Stephen. Health and Physical Education teacher education 2.0: pre-service teachers' perceptions on developing digital twitter skills. *Australian Journal of Teacher Education*, v. 44, n. 2, p. 34-49, 2019. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1207766.pdf> Acesso em: 11 mar. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Resultados finais do Censo Escolar 2021**. Dados referentes às escolas públicas. Brasília: DF. 2021

IVO, A.A.; ILHA, F.R.S. **A História da Educação e da Educação Física: Olhares para a Formação e suas Pesquisas**. Campinas- SP. ETD – Educação Temática Digital, v.1, n.10, p.49-69, dez. 2018.

JACOBS, P.M.; OTT, B.; SULLIVAN, B.; ULRICH, Y. An approach to defining and operationalizing critical thinking. **J. Nurs. Educ.**, v. 36, n. 1, p. 19-22, 1997.

JALÚ, Janete; SCHÜTZ, Jenerton Arlan; MAYER Leandro. **Desafios da educação em tempos de pandemia**. Cruz Alta: Ilustração, 2020. 324 p.

JAMESON, F. **O marxismo tardio: Adorno, ou a persistência da dialética**. São Paulo: Editora da UNESP: Editora Boitempo, 2007.

JUNIOR, N. B. TASSONI, E. C. M. A Educação Física, o docente e a escola: concepções e práticas pedagógicas. **Rev Bras Educ Fís Esporte**, (São Paulo), Jul-Set; 27(3):467-83, 2013.

JUNIOR, Verissimo Barros Santos; MONTEIRO, Jean Carlos. Educação e covid19: as tecnologias digitais mediando a aprendizagem em tempos de pandemia. **Revista Encantar-Educação, Cultura e Sociedade**, [S. l.], v. 2, p. 01-15, 2020.

JUUL, J. **Half-real: videogames between real rules and fictional worlds**. Massachusetts: MIT Press, 2015.

KAPP, K. M. **The Gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education**. Pfeiffer. Hoboken, NJ. 2012.

KASPER, H. **O processo de pensamento sistêmico**. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9013/000288315.pdf>. Acesso em 11 fev. 2021.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e ensino presencial e a distância**. São Paulo: Papirus, 2017.

KIILI, K. **Digital game-based learning: Towards an experiential gaming model**. *The Internet and higher education*, v. 8, n. 1, p. 13-24, 2015. DOI: [https:// doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.12.001](https://doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.12.001).

KIRK, David. **Physical Education futures**. London: Routledge, 2010.

KUNZ, E. **Educação Física: ensino e mudanças**, Coleção Educação Física, 2.ed. Ijuí: Unijui Ed. 2018. 208 p.

KUNZ, Elenor. Apresentação. Pedagogia do Esporte, do Movimento Humano ou da Educação Física. In: KUNZ, E & TREBELS, A. H. (Orgs.). **Educação Física Crítico Emancipatória** (p. 11-22). Ijuí: Unijui. 2017.

LAW, Nancy; PELGRUM, Willem; PLOMP, Tjeerd. (ed.) **Pedagogy and ict use in schools around the world: findings from the IEA SITES 2006 Study**. Germany: Springer, Dordrecht, 2018.

LEITE, L. S. G. P.; COSTA, A. Q. da; OLIVEIRA, M. R. R. de; ARAÚJO, A. C. de. O ensino remoto de educação física em narrativa: entre rupturas e aprendizados na experiência com a tecnologia. **Movimento**, v. 28, e28022, 2022.

LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Projeto pedagógico e a escola**. São Paulo: Cortez, 2015.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. O sistema de organização e de gestão da escola: teoria e prática. In: LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar: políticas, estrutura e organização**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2016. (Coleção Docência em Formação: Saberes Pedagógicos).

LIMA, M. A. da C.; CASSIANI, S. H. de B. Pensamento crítico: um enfoque na educação de enfermagem. **Rev. latino-am. enfermagem** - Ribeirão Preto - v. 8 - n. 1 - p. 23-30 - janeiro 2013.

LIMA, Paulo Rogério; FALCÃO, Giovana Maria Belém; LIMA, Ana Ignez Belém. Atuação dos professores de Educação Física de Icó-CE no contexto de mudanças advindas do ensino remoto: Performance of Physical Education teachers in Icó-CE in the context of changes from remote education. **Revista Cocar**, [S. l.], v. 15, n. 31, 2021.

LIPMAN, M. **O pensar na educação**. 4a ed., Petrópolis, Vozes, 402 p., 2008

LOVISOLO, H. R.; SOARES, A. J. G.; SANTOS, M. D. dos. Educação e Educação Física em Escolas do Rio de Janeiro. In: LOVISOLO, H. R. (Org.). **Educação física: arte da mediação**. Rio de Janeiro: Sprint, p. 39-81, 1995.

MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

MARQUES, Renato Francisco Rodrigues, **Influência da Tecnologia sobre a Prática Cotidiana de Atividade Física**. Mestrando do Programa de Pós-Graduação da FEF-UNICAMP. 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTINS, M. L; NOMA, A. K. A influência das ideias neoliberais na educação atual: interlocução com o relatório Jacques Delors e os PCNs. In: JORNADA DO HISTEDBR: Região Sul, II., 2002, Ponta Grossa e Curitiba. A produção em história da educação na Região Sul do Brasil. **Anais...** Campinas, SP: HISTEDBR, 2012.

MARTINS, R. X. Competências em tecnologias de informação em ambiente escolar. **Psicologia Escolar Educacional**, vol. 9, n. 2. Campinas. Dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85572005000200016. Acesso em 7 out. 2021.

MARX, K. **O Capital**: crítica da economia política. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008.

MARX, Karl. **Manuscritos econômicos-filosóficos**. 4.reimp. São Paulo: Boitempo, 2010.

MASSOLA, Gisele. WhatsApp, Google Drive e mapa conceitual: algumas possibilidades com uso de dispositivos digitais para promover inclusão digital e autonomia da aprendizagem para a Educação Técnica Integrada ao Ensino Médio. **Brazilian Journal of Development**, [S. l.], v. 7, n. 3, p. 31090-30105, 2021.

MATTAR, J. **Tutoria e interação em educação a distância**. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

MATTOS, Mauro G. & NEIRA, Marcos G. **Educação Física na adolescência**: construindo o conhecimento na escola. São Paulo: Phorte Editora, 2016.

MAX, W. **A teoria do pensamento produtivo**. 1982. Disponível em: https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/11728/11728_5.PDF. Acesso em 11 fev. 2021.

MAYO, P. **Gramsci, Freire e a educação de adultos**. Porto Alegre: Artmed, 2014.

MCGONIGAL, J. **A realidade em jogo**: por que os games nos tornam melhores e como eles podem mudar o mundo. Rio de Janeiro: Best Seller, 2012.

MELLO, G. N. de. A Escola e a Estrada da Informação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniaofz16109809.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

MENDES, M.M.R. **O ensino de graduação em Enfermagem no Brasil, entre 1972 e 1994 - mudanças de paradigma curricular?** Ribeirão Preto, 1996. 312 p. Tese (Doutorado) - Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto, Universidade de São Paulo

MENEGHETTI, F. K. **As organizações e a sociedade unidimensional**: as contribuições de Marcuse. Recife: II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2002. Anais do ENEO [CD-Rom]. 2012.

MENEZES, Diana Amado de. **Competência socioemocional para o trabalho**: princípio educativo a partir dos Planos de Marketing. Aracaju: Criação, 2019.

MEZZARROBA, C. Reflexões sobre a formação de professores, práticas midiáticas e mediações educativas. **Revista tempos e espaços em educação**. Vol. 08, n 17, p. 191 a 2018, set./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufs.br>. Acesso em 15 nov. 2021.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. 13. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MOCHCOVITCH, L. G. **Gramsci e a escola**. São Paulo: Ática, 2011.

MOORE, M.; KEARSLEY, G. **Educação a distância: uma visão integrada**. São Paulo: Cengage Learning, 2008.

MORAN, J. M. **A educação que desejamos e como chegar lá**. Campinas: Papyrus, 2017. Atualização do texto **Tecnologias no Ensino e Aprendizagens Inovadoras**. USP, 2017. Disponível em: http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2017/11/tecnologias_moran.pdf. Acesso em 11 out. 2021.

MOREIRA, J. António; HENRIQUES, Susana; BARROS, Daniela Melaré Vieira. Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. **Dialogia**, São Paulo, n.34, p. 351-364, 2020.

MORELLI, **Gestão do Conhecimento científico universidades: mapeamento dos processos de desenvolvimento de projetos**. Anais...Florianópolis: SC, 2020.

MORIN, Edgar; CURANA, Emilio-Roger; MOTTA, Raúl Domingo. **Educar na era planetária: o pensamento complexo como Método de aprendizagem no erro e na incerteza humana**. São Paulo: Cortez, 2016.

NAZÁRIO, M. E.dos S.; SANTOS, W.; FERREIRA NETO, A. A produção acadêmica sobre a educação física no ensino médio brasileiro (2011-2016). **Revista Humanidades e Inovação**. Palmas - TO - v.9, n.14, 2018.

NUNES, Túlio Valêncio; TOIGO, Adriana Marques; FLORENTINO, José Augusto Ayres. Exergames como ferramenta pedagógica na Educação Física escolar: uma revisão integrativa. **Saúde e Desenvolvimento Humano**, [S. l.], v. 7, n. 2, p. 107-116, 2019.

OLIVEIRA, M. A. C. **Raciocínio indutivo**. 2016. Disponível em: <https://www.infoescola.com/filosofia/raciocinio-indutivo>. Acesso em 11 fev. 2021.

OSADEBE, Joyce Frances. Undergraduate Business Education Students' Perception on Information and Communication Technology Use. in Teaching and Learning. **International Journal of Evaluation and Research in Education**, v. 9, n. 2, p. 359-363, 2020.

PACHECO, A.J. **Políticas Curriculares – Referenciais para Análise**. Porto Alegre: Artmed, 2018

PANIAGO, M. C. L. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.25, n.59, p.382-395, maio/ago. 2016.

PANIAGO, M. C. L. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.25, n.59, p.382-395, maio/ago. 2016.

PARÁ. Conselho Estadual de Educação. **Diretrizes Curriculares do Estado do Pará**. 2020.

PARRIS, et. al. Estrutura para avaliação de sensibilização de extraíveis e lixiviáveis em produtos farmacêuticos. **Avaliações Críticas em Toxicologia**, v. 52, n. 2. p.1-142, junho de 2022.

PAUL, R. e ELDER, L. **O guia do pensamento crítico**. Conceitos e ferramentas. Fundação para o pensamento crítico, 2018. Disponível em www.criticalthinking.org. Acesso em 8 de fev. 2021.

PECOTCHE, C. B. A arte de ensinar e a vontade de aprender. **Coletânea da Revista Logosofia**, v. 2. São Paulo: Logosófica, 2015a. p. 163-167

PIAGET, J. **As Formas Elementares da Dialética**. (Luiz, F.M. Trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996 (Original publicado em 1980).

PIAGET, J. **As Formas Elementares da Dialética**. (Luiz, F.M. Trad.) São Paulo: Casa do Psicólogo. 1996 (Original publicado em 1980).

PIMENTEL, F. S. C.; FRANCISCO, D. J.; FERREIRA, A. R. (Org.). **Jogos digitais, tecnologias e educação reflexões e propostas no contexto da covid-19**. Maceió, AL: EDUFAL, 2021.

PIZANI, J. et al. (Des)motivação na educação física escolar: uma análise a partir da teoria da autodeterminação. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 38, n. 3, p. 259-266, 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1016/j.rbce.2015.11.010>. Acesso em: 14 out. 2022.

PONTES, Tiago Magalhães. A contribuição das tecnologias nas aulas de Educação Física. **Educação Física em Revista**, vol.10, nº 2, 2016.

PRADO, Jeovandir C; LIMA, Antonio B. Pedagogia histórico-crítica: uma discussão sobre a prática social docente no marxismo. In: SEMINÁRIO NACIONAL DO HISTEDBR, 10., 2016, **Anais Eletrônicos**. Campinas: UNICAMP, 2016. Disponível em: <https://www.fe.unicamp.br/eventos/histedbr2016/anais/pdf/911-2709-1-pb.pdf>. Acesso em: 2 out. 2021.

RAMOS, D. K. Cognoteca: uma alternativa para o exercício de habilidades cognitivas, emocionais e sociais no contexto escolar. **Revista da FAEEBA-Educação e Contemporaneidade**, v. 23, n. 41, 2017.

RAMOS, D. K.; SEGUNDO, F. R. Jogos Digitais na Escola: aprimorando a atenção e a flexibilidade cognitiva. **Educação & Realidade**, [S. l.], v. 43, n. 2, 2016. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/65738>. Acesso em: 14 out. 2022.

ROCCO, Brenda Couto de Brito. **Um estudo sobre gestão de documentos arquivísticos digitais na Administração Pública Federal brasileira**. UFRJ, março, 2016.

ROHDEN, R. **Uso das tecnologias nas aulas de educação física escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como requisito parcial para titulação no Curso de Pósgraduação lato sensu em Ciências e Tecnologia, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Centro Tecnológico de Joinville, Joinville, 1-14, 2017.

RONEY, Linda N. et al. Technology use and technological self-efficacy among undergraduate nursing faculty. **Nursing Education Perspectives**, v. 38, n. 3, p. 113-118, 2017.

- ROSA, J.; CRUZ, D. M. Análise de Jogos em sites Educativos. In: **Anais do WIE 2019**. Brasília: XXV Workshop de Informática na Escola (WIE 2019), 2019. v. 1. p. 994-1003.
- ROSINI, A. M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.
- SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Comprender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOS JR. N. J. **Espetacularização Esportiva na TV: Ações e Desafios à educação física escolar**, RJ, 2014.
- SANTOS, W. et. al. Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. *Pro-Posições* | Campinas, SP | V. 31 | e20190074 | 2020.
- SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2016.
- SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento- Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago, 2016.
- SCHNEIDER, O., & BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 11, n. 1, p. 23-45, 2015.
- SCHUYTEMA, P. **Design de games: uma abordagem prática**. Editora Cengage Learning, 2018
- SCHWARTZ, G. M. O ambiente virtual e o lazer. In: Marcellino, N. C. (org.). **Lazer e cultura**. São Paulo: Editora Alínea, 2017.
- SIBILIA, Paula. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.
- SIEGEL, H. **Educating reason: Rationality, critical thinking and education**. Nova York, Routledge, 191 p., 1988
- SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, São Paulo, v. 41, n. 4, 2019.
- SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. **Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados**, relato da prática do estado de Santa Catarina.
- SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul-dic. 2012. Disponível em:<www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

SOBRINHO, E. M. A. O uso do instagram nas aulas de educação física no ensino médio integrado. **Revista de Educação, Ciência e Tecnologia do IFAM**, [S.l.], v.11, 203-208, 2020.

SOUSA Robson Pequeno de; MOITA, Filomena M. C. da S. C.; CARVALHO, Ana Beatriz Gomes (Orgs.). **Tecnologias Digitais na Educação**. Campina Grande-PB: EDUEPB, 2011.

SOUZA FILHO, M. de. A Educação Física como componente curricular: trajetória histórica e possibilidades atuais no Ensino Médio. **Revista Digital**. Buenos Aires, Año 15, Nº 150, Noviembre de 2018.

SOUZA JUNIOR, Marcilio. A história da Educação Física escolar no Brasil. Refletindo sua inserção como componente curricular. **Livro didático 3**. Organizadora: Terezinha Petrúcia da Nóbrega. – Natal, RN; Paidéia, 2018.

SOUZA, G.R.; MENDES, D.S. Mídias na formação em educação física: análise de uma disciplina optativa. **Revista Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 300-315, dezembro/2014. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br>. Acesso em: 15 nov. 2021.

TAFFAREL, C.; E BELTRÃO, J. A. Destruição de forças produtivas e rebaixamento da formação da classe trabalhadora: o caso da reforma da BNCC do ensino médio. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 11, n. 1, p. 103-115, abr. 2019.

TAHARA, A.K.; DARIDO, S.C.; BAHIA, C.S. Materiais didáticos e a educação física escolar, **Conexões: Educ. Fis. Esporte e Saúde**, Campinas: SP, v. 15, n. 1, p. 368-379, jul./set, 2017.

THURLER, M. G. **Inovar no interior da escola**. Porto Alegre: Artmed, 2011.

TINNING, Richard. The idea of physical education: a memetic perspective. **Physical Education and Sport Pedagogy**, v. 17, n. 2, p. 115-126, 2012.

TOKUYOCHI, J. H. et al. Retrato dos professores de Educação Física das escolas estaduais do estado de São Paulo. **Revista Motriz**, v. 14, n. 4, p. 418-428, 2018. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp>. Acesso em: 15 out. 2022.

TONET, I. Educar para a cidadania ou para a liberdade? **Perspectiva**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 469-484, jul./dez. 2020.

TSINGOS-LUCAS, C.; BOSNIC-ANTICEVICH, S.; SMITH, L. A Retrospective Study on Students' and Teachers' Perceptions of the Reflective Ability Clinical Assessment. **Am J Pharm Educ**, v. 80, n. 6, 2016. DOI: 10.5688/ajpe806101.

TSINGOS-LUCAS, C.; BOSNIC-ANTICEVICH, S.; SMITH, L. A Retrospective Study on Students' and Teachers' Perceptions of the Reflective Ability Clinical Assessment. **Am J Pharm Educ**, v. 80, n. 6, 2016. DOI: 10.5688/ajpe806101.

TRUCANO, T. Sociedade da informação no Brasil: livro verde. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2012. Disponível em: www.governoeletronico.gov.br/biblioteca/arquivos/livro-verde/download. Acesso em 27 maio 2022.

UNESCO. **Educação para a cidadania global: tópicos e objetivos de aprendizagem.** Brasília: UNESCO, 2016.

_____. Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura. **Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias: resumo sobre as políticas da AMI.** Brasília, DF: Unesco, 2016

VAGHETTI, C. A. O.; VIEIRA, K. L.; BOTELHO, S. S. C. Cultura digital e Educação Física: problematizando a inserção de Exergames no currículo. **Revista Educação: Teoria e Prática**, v. 26, n. 51, p. 3-18, 2016.

VASCONCELLOS, C. S. Planejamento: projeto de ensino-aprendizagem e projeto político-pedagógico: elementos metodológicos para elaboração e realização. 10. ed. São Paulo: Libertad, 2016. (Cadernos Pedagógicos do Libertad, v. 1).

VEIGA, I. P. A. Perspectivas para reflexão em torno do projeto políticopedagógico. In: VEIGA, I. P. A. (Org.). Escola: espaço do projeto políticopedagógico. 10. ed. Campinas: Papirus, 2016. p. 8-32.

VEIGA, I. P. A. Projeto político-pedagógico da escola de ensino médio e suas articulações com as ações da secretaria de educação. In: SEMINÁRIO NACIONAL: CURRÍCULO EM MOVIMENTO: PERSPECTIVAS ATUAIS, 1., 2010, Belo Horizonte. Anais... Belo Horizonte: UFMG, 2010.

VIEIRA, S. L.; VIEIRA, L. Escola: função social, gestão e política educacional. In: FERREIRA, N. S. C.; AGUIAR, M. A. S. (Orgs.). **Gestão da educação: impasses, perspectivas e compromissos.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014

VILAÇA, M. L. C.; ARAÚJO, E. V. F. de. (Orgs.). **Tecnologia, Sociedade e Educação na Era Digital.** Universidade Unigranrio, Rio de Janeiro, Duque de Caxias, 2016.

VINCENT, G.; LAHIRE, B.; THIN, D. Sobre a história e a teoria da forma escolar. In: **Educação em Revista**, Belo Horizonte, n33, jun./2021

VYGOTSKY, L S. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

WHATSAPP. **Sobre o WhatsApp.** 2021. <https://www.whatsapp.com/about/>

ZAGO, N. **Educação física no ensino médio: concepções e reflexões.** UFSCAR, 2014.

ZICHERMANN, G.; LINDER, J. **Game-based marketing: inspire customer loyalty through rewards, challenges, and contests.** Wiley, 2010.

ZWICK, Elisa; RIVERA, Alessandra S. P.; BRONZATTO, Luiz A.; BORGES, Ceyça L. P. **Sentidos do Trabalho e do Meio Ambiente no Campo: uma Abordagem exploratória.** XIII SEMEAD. set. 2019. Disponível em: <<http://www.ead.fea.usp.br/semead/13semead/resultado/trabalhosPDF/400.pdf>>. Acesso em 17 jan. 2023.

PRODUTOS DE DISSERTAÇÕES E TESES



PRODUÇÕES DA EDITORA

Conhecimento & Ciência

