



**UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS E EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

Márcia Cristina dos Santos Bandeira

**FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR
DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL
INTERATIVO DO PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E
MÍDIA**

Belém- PA
2022



Márcia Cristina dos Santos Bandeira

**FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO DO
PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para
obtenção do título de mestre em Educação no Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Universidade do Estado do Pará.
Orientadora: Dra. Marta Genú Soares
Coorientação: Dr. Allyson Carvalho de Araújo

Belém - PA
2022

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)
Biblioteca do CCSE/UEPA, Belém – PA

Bandeira, Márcia Cristina dos Santos

Formação e prática pedagógica do professor de educação física no sistema educacional interativo / Márcia Cristina dos Santos Bandeira; Orientadora: Marta Genú Soares. - Belém, 2022.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2022.

1. Educação física (Ensino médio) – Estudo e ensino. 2. Prática de ensino. 3. Tecnologia educacional. I. Soares, Marta Genú (Orient.). II. Título.

CDD. 23 ed. 613.707

Ficha catalográfica elaborada por Regina Ribeiro CRB-739

Márcia Cristina dos Santos Bandeira

**FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO DO
PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado do Pará.

Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Práticas Pedagógicas.

Orientadora: Profa.Dra. Marta Genú Soares

Data da aprovação: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA

_____ - Orientadora

Profa.Dra. Marta Genú Soares

Doutora em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ - Coorientador

Prof.Dr. Allyson Carvalho de Araujo

Doutor em Comunicação - Universidade Federal de Pernambuco
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____ - Membro Interno

Prof.Dr. Pedro Franco Sá

Doutor em Educação – Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Universidade do Estado do Pará

_____ - Membro Externo.

Profa.Dra. Paula Bianchi

Doutora em Educação Física pela Universidade Federal de Santa Catarina
Universidad de Cadiz (España)



*Em memória de meus pais, **José Paiva Bandeira e Maria Verônica dos Santos Bandeira**
Que sempre acreditaram e me apoiaram na vida pessoal, acadêmica e profissional. E acima de tudo por todos os ensinamentos e palavras de amor e afeto em família. E assim me ensinaram com exemplos o quanto é importante o ato de ensinar e aprender em todos os espaços sociais e de educação. Cada passo dado nesta jornada da pós-graduação foi com vocês em pensamento. Pai e Mãe. Gratidão sempre.*

AGRADECIMENTOS

Ao término dessa pesquisa, que culminou com o trabalho de dissertação, sou imensamente grata a muitas pessoas que contribuíram direta e indiretamente para realizar esta pesquisa:

A **Deus**, por não me deixar fraquejar em 2019, quando perdi meus pais e já estava no processo de seleção para o Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) da Universidade do Estado do Pará; os momentos de angústia da perda se transformaram em fé e gratidão para seguir em frente.

À minha irmã e minha filha, **Ana Cristina dos Santos Bandeira** e **Izabella Cristina Bandeira Saldanha**, respectivamente, pelo apoio, carinho e paciência com minha rotina peculiar, que movimentou a casa toda. Em especial minha filha, meu amor infinito; por ela, sempre fui altruísta em prol de nossa família, que hoje está tão pequena. Com vocês, meu sonho se torna possível, porque foram minha base, segurança, colo em prol desta formação, que por tanto tempo busquei e hoje se faz minha realidade. “Conseguimos meninas”, pela educação pública atenciosa e de qualidade, pelo ensino e pela profissional que busco ser sempre nesta jornada. Vencemos este ciclo.

Aos professores do mestrado, em especial a Dra. **Ivanilde Apoluceno**, por ter sido coordenadora por longos anos do Programa de Pós-Graduação em Educação da UEPA e que, em tempos de pandemia, mais especificamente 2020, ano de minha entrada no PPGED; não deixou o programa perder a excelência em formação de professores, reinventando-se na forma de fazer uso da metodologia do ensino remoto emergencial, e assim levou todos nós a seguirmos nesta jornada do programa.

Aos colegas do mestrado da turma 16 do ano de 2020, da linha de formação de professores e prática pedagógica e da linha de saberes culturais na Amazônia, no qual cursamos disciplinas juntos e tivemos trocas significativas; em especial ao **Ramon Barroso**, **Eugenio Trindade**, **Joel Lobato** e **Fabiola Cabral**, pelo grupo de estudo e amizade e assim fazerem esta jornada ser prazerosa e instigante.

À coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED) em exercício em 2022 e também minha orientadora Dra. **Marta Genú Soares**, por ter-me recebido como orientanda e ser tão generosa nesta jornada de construção desse trabalho e assim me fazer acreditar ainda mais na formação de professores; ‘sem dúvida’, você é exemplo na área da educação e Educação Física por sua dedicação, desempenho, eficiência, rigor. E para mim

suas expressões sempre foram de muito afeto. Não poderia e nem queria ter outra orientadora. Muito obrigada.

Ao meu coorientador de trabalho de pesquisa, professor Dr. **Allyson Carvalho de Araújo**, pelas correções da escrita do texto, pelas indicações de leitura e por tantos exemplos em comunicação e mídias, tanto na leitura das suas produções pessoais quanto nas indicações e também pelos encontros de forma remota com diálogos calorosos, sorriso largo e afetivo.

Aos professores da banca examinadora, que compartilham deste momento tão importante da minha formação contínua, com relevantes contribuições que serão indispensáveis para o aprimoramento do meu texto e da minha formação profissional. Obrigada pelo aceite em participar desta banca.

À **Universidade do Estado do Pará**, pela oferta do curso de Pós-Graduação em Educação em caráter gratuito, garantindo a formação continuada para todos que dialogam com Formação de professores, em especial para nós, professores da Educação pública que atuam na educação básica do Estado.

Aos amigos professores do Sistema Educacional Interativo (SEI) da área de linguagens e tecnologias, por tantas terças-feiras de estudo, diálogo e reflexão sobre o ensino mediado por tecnologias, levando-me ao questionamento e à busca do programa (PPGED/UEPA)

Aos **professores de Educação Física** que aceitaram participar da entrevista e, em diálogos, trouxeram suas experiências de formação e prática pedagógica com seus educandos e pares de trabalho. Obrigada, por trazer elementos tão importantes na educação e ensino.

E para todos os amigos, sou grata pela convivência amorosa nesse período, em especial, a amiga Ma. **Katia Lima**, pelas escutas intermináveis sobre meu objeto de pesquisa e investigação, sempre atenta e amável.

E a todos que direta ou indiretamente contribuíram para este trabalho de ação, reflexão e ação que foi construído na minha trajetória de escrita acadêmica e prática profissional. Quando mergulhei no trabalho de pesquisa do meu objeto, dei ressignificação no olhar da minha prática e dos sujeitos à minha volta. Fui transformada para além da formação de professora e direcionei minha formação humana.

A todos e todas
Muito obrigada!

“[...] inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea” (BETTI; ZULANI 2002, p. 80).

FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO DO PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA

RESUMO

O estudo faz uso da entrevista narrativa e autobiográfica de abordagem qualitativa, dando voz aos professores de Educação Física da rede pública que atuam no ensino médio na modalidade híbrida da SEDUC/PA. Buscamos ouvir sobre as práticas pedagógicas, as experiências na formação continuada e as práticas com tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC), que permitam perceber como o professor de Educação Física trabalha dentro do Sistema Educacional Interativo (SEI/SEDUC-PA). O objetivo foi analisar o ensino híbrido na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do SEI. Tendo como característica o ensino híbrido nas aulas de Educação Física, como as narrativas midiáticas via artefatos tecnológicos são vivenciadas nas aulas de Educação Física, e indagamos se existem práticas inovadoras na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física. Constatamos que as práticas pedagógicas no ensino híbrido mediado por tecnologias se organizam por um planejamento da área de Linguagens e tecnologias, em que o componente curricular Educação Física se integra a partir do estudo, planejamento, cartografia e plano de ensino dos professores. Esse processo analítico da pesquisa permitiu o aprofundamento e aquisição de conhecimentos acerca de tecnologia, comunicação, mídias e recursos midiáticos, o que, por meio das entrevistas, foi identificado como uma possível contribuição aos professores, para que dessa forma possam estabelecer práticas exitosas no contexto de educação e ensino. Na análise, utilizamos as categorias diálogo, trabalho e interação escolar para evidenciar a necessidade de não apenas reconhecer tecnologias digitais em sala de aula, mas também de pensar no educando e suas culturas sendo refletidas nas práticas. Nos resultados, ressaltamos a necessidade da formação continuada dos professores de Educação Física que trabalham com tecnologias, para um maior envolvimento do conhecimento científico sobre comunicação e mídias e de um aporte teórico mais significativo acerca das manifestações culturais advindas do saber próprio constituído pelos educandos em sociedade, permitindo assim que os conhecimentos das diversas linguagens culturais e de identidade se integrem ao ensino mediado por tecnologias de forma híbrida e assim futuramente seja desenvolvida uma prática pedagógica inovadora.

Palavras-chave: Comunicação e mídia. Tecnologia digital. Educação Física Escolar. Formação Continuada. Prática Pedagógica.

PEDAGOGICAL AND PRACTICAL CONSTITUTION OF PHYSICAL EDUCATION TEACHERS WITHIN THE INTERACTIVE EDUCATIONAL SYSTEM OF PARÁ STATE: TECHNOLOGY, COMMUNICATION AND MEDIA

Abstract

This study makes use of narrative interviews and a qualitative autobiographical approach, giving a voice to Physical Education teachers who work in high school education, on a hybrid modality, within the public system of SEDUC/PA. We seek to hear about pedagogical practices, experiences of continued education, as well as practices based on digital technologies of information and communication, which allow to realize how Physical Education teachers work within Interactive Educational System (SEI/SEDUC-PA). We aim at analyzing the hybrid education in conjunction with the pedagogical work organization made by Physical Education teachers from SEI. As a characteristic of hybrid teaching in Physical Education, we consider how media narratives through technological artifacts are experienced in Physical Education classes, as we also question if there are innovative practices in such a pedagogical work organization carried out by those teachers. We verified that pedagogical practices in hybrid teaching mediated by technologies are organized through a planning regarding the area of Languages and its technologies, in which the curricular element Physical Education is integrated through study, more planning and action based on cartography and teacher's plan of courses. This analytical process of the present research allows both a deepening and an acquisition of knowledge regarding technology, communication, media and media resources, which, through interviews, was pointed out as a possible contribution to teachers, who may establish successful and innovative practices in an educational context. In our analysis, we used categories such as dialogue, work and school interaction in order to make evident a need not only for acknowledging digital technologies within classrooms, but also for thinking on students and their cultures being reflected upon such practices. As results, we highlight a need for continued education towards Physical Education teachers who work with technology, as to make sure there are a major development of scientific knowledge on communication, media, and for a definitive and more meaningful theoretical framework on cultural aspects informed by the very students who live in society, for the knowledge on various cultural languages may be integrated to teaching as a process mediated by technologies in a hybrid manner, so in the future it may lead to innovative pedagogical practices.

Keywords: Media and Communication. Digital technology. School Physical Education. Continued education. Pedagogical practice.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 - O método da entrevista narrativa	25
Figura 1 - Localização da Sede do Sistema Educacional Interativo/ SEI	27
Figura 2 - Mapa das comunidades assistidas pelo projeto	30
Figura 3 - Recursos Humanos no período de implantação em 2018.....	31
Figura 4 - A sala de aula SEI.....	32
Figura 5 - Os sujeitos do SEI.....	34
Quadro 2 - Cartografia linguagens e suas tecnologias	42
Quadro 3 - Modelo de plano de ensino (PE).....	44
Quadro 4 - Modelo de plano de aula (PA)	45
Quadro 5 - Modelo de orientações didáticas para o professor mediador (ODM)	46
Figura 6 - Momentos pedagógicos	72
Figura 7 - Estrutura conceitual da interatividade	86

LISTA DE SIGLAS

AVC	Aspecto da vida cidadã
ATVD	Artefatos tecnológicos virtuais e digitais
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CNE	Conselho Nacional de Educação.
EAD	Ensino e aprendizagem à distância
EF	Educação Física
EFE	Educação Física Escolar
EM	Ensino médio
FUNDEB	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação Básica
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MREF	Movimento renovador da Educação Física
PA	Plano de aula
PCNs	Parâmetros curriculares nacionais
PE	Plano de ensino
PEE	Plano Estadual de Educação
PPGED	Programa de Pós-Graduação em Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
SEDUC	Secretaria de Educação
SEI	Sistema Educacional Interativo
TCLE	Termo de consentimento livre e esclarecido
TDIC	Tecnologias digitais de informação e comunicação
UEPA	Universidade do Estado do Pará
ODM	Orientação didática para o mediador
OTP	Organização do trabalho pedagógico

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	14
Narrativas reflexivas do percurso epistemológico: construção metodológica da pesquisa.....	19
1 CENTRO DE MÍDIAS E ENSINO HÍBRIDO	27
1.1 Localização, estrutura, organização e execução do projeto.....	27
1.2 Ensino híbrido.....	35
1.3 O ensino no Centro de Mídias	39
1.4 Tempos Pandêmicos: período 2020/2021.....	50
1.5 Trilhas Formativas da formação e prática de ensino dos professores	54
2 TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	60
2.1 Ensino no formato da modalidade híbrida.....	60
2.2 Por uma formação inovadora: repensando a prática pedagógica.....	64
2.2.1 Como são as práticas pedagógicas e quais os “critérios” para ser professor inovador?	68
2.3 Experiências pedagógicas dos professores de Educação Física	70
2.3.1 Educação, comunicação e mídia.....	71
3 NARRATIVAS MIDIÁTICAS E ARTEFATOS TECNOLÓGICOS NO SEI	76
3.1 Entrevista narrativa com os professores de Educação Física: um olhar de dentro	76
3.2 Tecnologia de época e os entrelaces da escola contemporânea.....	97
4 CONCLUSÃO	103
REFERÊNCIAS.....	108
APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA.....	115
APÊNDICE 2A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	117
APÊNDICE 2B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO	118
APÊNDICE 3 - VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA	119
ANEXO 1 - PLANO DE AULA.....	120
ANEXO 2A - PLANO DE AULA DA 1ª SÉRIE	123
ANEXO 2B - PLANO DE AULA DA 2ª SÉRIE	126

INTRODUÇÃO

A pesquisa surge da experiência na Educação Básica da Rede Pública de Ensino, onde por vinte anos trabalhei como professora de Educação Física, com alunos do ensino fundamental e médio em escola de ensino regular, técnico, educação de jovens e adultos, além de em projetos e programas do governo na esfera federal e estadual, tais como: Aceleração da Aprendizagem, Jovem do Futuro, Mundiar, Mais Educação e Escola de Tempo Integral¹. Tantas vivências levaram-me a problematizar sobre a prática pedagógica do professor de Educação Física e a formação continuada, algo levado a cabo a partir de muitos saberes emergentes da experiência docente.

Dessas experiências docentes, destaco uma do ano de 2018, quando participei da seleção interna da Secretaria Estadual de Educação no Estado do Pará, a fim de compor a equipe da área de Linguagens e Tecnologias com o componente curricular Educação Física, trabalhando no projeto do Sistema Educacional Interativo (SEI), que oferta educação mediada por recursos tecnológicos via satélite para alunos do interior do estado do Pará. Esse projeto foi implantado pelo compromisso com o Plano Estadual de Educação, voltado para expandir a oferta do ensino médio nas localidades onde não há acesso para as séries finais da Educação Básica.

Os primeiros questionamentos sobre a prática pedagógica de professores nesse sistema surgiram da proposta apresentada pela coordenação pedagógica do projeto para montarmos uma cartografia por área, com o planejamento a partir dos componentes curriculares e seus eixos norteadores com os respectivos objetos de conhecimento.

Dessa forma, manifestaram-se mais inquietações sobre formação de professores, especialmente no que tange ao componente curricular Educação Física, sua prática e competência técnica, com indagações variadas, a saber: como o professor de Educação Física trabalha as práticas assistidas pelo Sistema Educacional Interativo (SEI); se estava preparada para ministrar aulas na modalidade de ensino híbrido; compreensão de prática inovadora ou prática de Educação Física em conjunto com tecnologia; e se a tecnologia digital e o recurso midiático são um conhecimento aplicado em minha vida diária e profissional; se a formação continuada é alicerçada em prática pedagógica reflexiva e emancipatória das concepções pedagógicas de formação do currículo; e, por último, se o SEI atende às políticas públicas do Estado para a educação básica, especificamente para o ensino médio.

¹ Programas e projetos de governos na esfera federal e estadual, implantados nas escolas iniciados na década de 90 pós LDB 9394/96.

Mesmo com a implantação em 2018 e a efetivação das aulas no centro de mídia e educação, os questionamentos sobre a prática pedagógica permaneceram em minha mente, talvez pela concepção de formação de currículo, metodologia ou até mesmo as vivências na educação básica terem-se intensificado. Isso, porque as ferramentas mediadas por tecnologias digitais que subsidiaram a sala de aula foram criando forma, de modo que acertos e erros sobre conhecimento e aprendizagem do professor e do aluno em viés significativo delinearam uma questão constante em torno da prática pedagógica do professor e das tecnologias digitais em mídias, bem como se refletiram na forma ou no método de mediação, junto ao aluno, sobre o objeto de conhecimento para a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, o qual era realizado a partir da tecnologia digital.

Essas inquietações trouxeram a necessidade de buscar o mestrado no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UEPA), para a leitura e interpretações sobre a formação de professores, para então compreender a organização do trabalho pedagógico, especificamente do professor de Educação Física em formação contínua. Aí o fator de impacto consistiu no ensino híbrido, na prática pedagógica, na mídia em educação e na tecnologia.

A proposta de pesquisa buscou compreender a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do Sistema Educacional Interativo (SEI). Tomam-se como base as leituras iniciais de Freitas (1995) sobre a organização do trabalho pedagógico; Bacich (2015), que discute sobre ensino híbrido e tecnologia na educação; e Camargo e Daros (2018), para compreender a sala de aula inovadora. Também é feito diálogo com Bergmann e Sams (2016), sobre a metodologia da aprendizagem a partir da sala de aula invertida; Soares (2017), que discute produção de conhecimento, experiência inovadora e prática pedagógica; e Masetto (2009), que trata da mediação pedagógica e o uso da tecnologia. Trazemos ainda Silva e Bracht (2012), que produziram categorias para identificar uma inovação pedagógica nas aulas de Educação Física; Mattar (2017), que trata de metodologias ativas para a educação presencial e a distância; e Araújo, (2015) com o diálogo entre Educação Física e comunicação. Além destes, há outros autores e interlocutores que permitem abordar a prática pedagógica na formação de Professores de Educação Física, tecnologias, práticas inovadoras e ensino híbrido.

Apesar de tratar de uma situação específica, já que esta pesquisa tem como objeto de estudo a prática pedagógica dentro do Sistema de Ensino do Estado, a investigação cria fomento científico em sua dimensão estrutural e metodológica, com possível impacto na educação básica regular e pública dos sujeitos nas aulas de Educação Física do ensino médio.

Para compreender e estudar a prática pedagógica do professor de Educação Física, devem-se traçar os caminhos de formação e transformação. Assim, iniciamos com a década de 1970, quando a Educação Física Escolar era voltada à aptidão física e ao desenvolvimento técnico-esportivo. A crítica a este período da Educação Física surge a partir da década de 1980, com novas propostas de ensino que têm como autores pesquisadores doutores do campo da Educação Física, os quais se organizam junto ao movimento nacional de democratização política, que envolve diferentes setores da sociedade brasileira a favor dos direitos humanos. Na Educação Física, essa mobilização ficou conhecida como o Movimento Renovador da Década de 80. Dessa forma, na década de 1980, o campo da Educação Física escolar brasileira é marcado pelo surgimento de um conjunto de produções e debates desenvolvidos no Movimento Renovador da Educação Física (MREF) (CAPARROZ, 1997).

Acontece nesse período a reordenação dos pressupostos orientadores da educação, de modo que a Educação Física (EF) fez parte do debate sobre as teorias críticas da educação que se desenvolvia no campo mais geral da educação no Brasil. Entre outras questões privilegiadas pelo MREF, estava a tentativa de garantir à EF Escolar o status de disciplina escolar – em contraposição à condição de “mera atividade”, descrita no Decreto nº 69.450, de 1971² (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

A partir do Movimento Renovador, a Educação Física se organiza com algumas vertentes sistematizadas como teorias pedagógicas para o ensino da Educação Física Escolar (EFE) com as teorias progressistas e as teorias críticas. Entre elas, estão a Educação Física Desenvolvimentista; a Educação Física Crítico Superadora; e a Educação Física Crítico Emancipatória, bem como a Educação Física de Corpo Inteiro e a da Saúde Renovada. Nesse momento, o objeto de estudo torna-se o movimento, a cultura corporal, a cultura de movimento e a cultura corporal de movimento, de acordo com a teoria pedagógica.

Na década de 90, já com o Coletivo de Autores (1992), várias outras propostas pedagógicas desenvolvidas foram para o debate do coletivo da Educação Física brasileira, por exemplo, dos escritos de Hildebrandt e Laging (1986) sobre a concepção de aulas abertas ao ensino da Educação Física, e de Kunz (1991), com o estudo do ensino e mudança do esporte na Educação Física.

Apesar de relatos de uma Educação Física renovadora em livros e anais científicos, as propostas de mudança das práticas pedagógicas do professor de EF demoraram a chegar efetivamente à escola, e/ou a serem aplicadas nas aulas e para que fossem incorporadas ao

² **Art. 2º.** A educação física, desportiva e recreativa integrará, como atividade escolar regular, o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino.

cotidiano escolar. Antes, elas foram experimentadas de forma tímida, tentando mudar do paradigma tradicional para um modelo renovador.

No final da década de 1990, o Ministério da Educação publicou um documento denominado Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), objetivando promover a implementação ou reorientação curricular no Brasil. Na prática específica da Educação Física, os PCNs foram delimitadores para os conteúdos de ensino, orientações didáticas e formas de avaliação.

A Lei de Diretrizes e Bases 9.394/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais ressignificam as concepções de ensino da Educação Física escolar.

No primeiro aspecto, se ampliou a visão de uma área biológica, reavaliaram-se e enfatizaram-se as dimensões psicológicas, sociais, cognitivas e afetivas, concebendo o aluno como ser humano integral. No segundo, se abarcaram objetivos educacionais mais amplos (não apenas voltados para a formação de um físico que pudesse sustentar a atividade intelectual), conteúdos diversificados (não só exercícios e esportes) e pressupostos pedagógicos mais humanos (e não apenas adestramento) (BRASIL, 1998, p. 21).

O dilema da Educação Física está ligado ao conhecimento situado entre a técnica e a prática, justamente como diz Linhares (2007) sobre a potência criadora dessas experiências, que depende também de nossa capacidade de reconhecê-las, de refletir sobre suas promessas, possibilidades e limites de interligá-las, sem esmagar ou homogeneizá-las.

Podemos dizer que, após a década de 90, a Educação Física Brasileira sofreu conflitos de identidade no campo da intervenção pedagógica em âmbito escolar, como se houvesse paradoxos entre o que se fala no meio científico e o que se faz no âmbito escolar, cabendo aos professores de Educação Física, que atuam em espaço da escola, buscar a formação continuada dentro do contexto específico das novas práticas pedagógicas. Algo que se reflete a partir do movimento renovador, o ato de reconhecer nas aulas de Educação Física práticas pedagógicas inovadoras, pela necessidade pontual do aluno e pelo compromisso do professor com a melhor maneira de ensinar o objeto de conhecimento da Educação Física, para garantir as competências formativas da área.

Dessa forma, compreendemos que uma iniciativa inovadora nas aulas de Educação Física acontece dentro da escola quando o professor reestrutura sua prática pedagógica de forma crítico-reflexiva, para além da aptidão física ou do rendimento físico para os jogos escolares.

A prática pedagógica na Educação Física integra o objeto de estudo da cultura corporal do movimento, pois “a integração que possibilitará o usufruto da cultura corporal de

movimento há de ser plena – é afetiva, social, cognitiva e motora. Vale dizer, é a integração de sua personalidade” (BETTI, 1994, p. 14-21). Isso consistiria, portanto, em conteúdos como jogo, ginástica, dança, lutas e esportes para toda a educação básica, variando sua apresentação e forma em cada ano, tendo no seu fazer pedagógico os recursos didáticos e a sistematização do currículo da Educação Física nas redes de ensino e nas escolas.

Alguns apontamentos na literatura têm tratado da noção de inovação, dentre eles destacam-se: Bracht (2011), com inovação pedagógica; Fensterseifer e Silva (2011), com o novo em Educação Física escolar; González (2016), com a atuação dos professores e renovação pedagógica; Almeida (2017), com o estudo sobre a Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras; e Farias, Nogueira e Maldonado (2017), com a noção de práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar.

Os autores citados levam à compreensão da caracterização e organização do trabalho pedagógico para a transformação da Educação Física, rompendo com o tradicional do componente curricular. Criam assim critérios para o reconhecimento da prática pedagógica inovadora, promovendo também a reflexão sobre o corpo, a corporeidade, a cultura, as manifestações sociais, o movimento corporal, a longevidade e qualidade de vida. Para Messina (2001, p. 232),

Mais do que nos interessarmos pela identificação de critérios para reconhecer inovações, poderíamos criar espaços que promovessem a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações teriam a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situaria, de acordo com esse esquema, antes na “invenção” e recuperação de inovações do que na sua difusão.

Dessa forma, o estudo do tema é uma necessidade de identificar, no interior da escola, as diferentes práticas pedagógicas, como uma forma de representação de vozes, corpos e manifestações culturais a ser compreendida pelos professores na organização de seu trabalho, encarando-se os alunos como sujeitos atuantes do seu processo de formação. A partir da leitura de Brown (2020), a Educação Física deve ser construída nas aulas com: **Empatia** (E), que consiste em olhar um problema através do ponto de vista de quem o vivencia; **Colaboração** (C), em que a área da tecnologia de forma multidisciplinar ajuda a solucionar um problema de forma mais holística e permite compreender o fenômeno por completo e inteiramente; e **Experimentação** (E), que se dá por meio de técnicas de transferir ideias do âmbito conceitual para a realidade. Esses três pilares formam um tripé denominado ECE, caracterizando no nosso ponto de vista uma abordagem inovadora e criativa.

Na medida em que essa abordagem está estruturada na inovação, o sujeito figura nela como o foco, bem como busca gerar soluções a partir de perguntas elaboradas na intenção de solucionar um problema ou questionamento acerca de um objeto ou conteúdo de ensino.

A partir da identificação da problemática evidenciada na experiência como docente dentro de um contexto muito específico (SEI), elaboramos a pergunta científica: **Como o professor de Educação Física trabalha as práticas assistidas pelo Sistema Educacional Interativo (SEI/SEDUC)?** Essa pergunta leva a questões norteadoras que conduzirão a investigação e possibilitam alcançar os objetivos. Dessa forma, elaboram-se como questões norteadoras: a) Qual a característica do ensino híbrido nas aulas de Educação Física?; b) Como as narrativas midiáticas via artefatos tecnológicos são vivenciadas nas aulas de Educação Física?; c) Na organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física, existem práticas inovadoras?

A pesquisa proposta analisou a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física a partir do ensino híbrido como prática pedagógica inovadora, bem como de narrativas midiáticas e de artefatos tecnológicos. Aborda na sua temática a perspectiva da formação continuada de professores da Educação Física que trabalham no Sistema Educacional Interativo (SEI/SEDUC) e as implicações para a metodologia de ensino do componente curricular e sua área de Linguagem e Tecnologias.

Narrativas reflexivas do percurso epistemológico: construção metodológica da pesquisa

A formação de professores e a prática pedagógica dos trabalhadores em educação sempre foram ponto de pauta de pesquisadores, seja para analisar o currículo da formação inicial ou continuada seja a prática pedagógica. Dessa forma, é preciso compreender a interlocução em torno do exercício da formação profissional e das concepções do ato de ensinar, aspectos configuradores da trajetória epistemológica da práxis educacional vigente no ato de ensinar e aprender.

Como professora da rede pública de ensino do Estado do Pará, com experiência de trabalho em todos os anos do ensino fundamental e séries do ensino médio, optei por pesquisar a formação de professores a fim de compreender e analisar a prática pedagógica dos professores de Educação Física, sobretudo aqueles que atuam especificamente com tecnologia, ensino híbrido e mídias educacionais.

Assim como em todo início de pesquisa, surgiram muitas dúvidas de como ou qual o procedimento metodológico a ser adotado para respaldar o rigor necessário à pesquisa em

Ciências Humanas, pautada no âmbito da Educação. Optamos pelo método científico que se sustenta na Abordagem Fenomenológica e considera o objeto de estudo como um conjunto de fenômenos, os quais se manifestam, como afirma Moreira (2002) ao falar do professor como pesquisador-em-ação. Com base na visão do professor reflexivo, que pesquisa sua própria prática e atualiza seus saberes curriculares, o autor argumenta que:

Se explicitar claramente o caráter político da prática reflexiva, se examinem as relações de poder nela envolvidas e se busque entender como tem sido usada para tornar professores instrumentalmente úteis para determinados fins. Se não há práticas inerentemente repressivas, e se qualquer prática é cooptável ou capaz de funcionar como fonte de resistência, há que se estabelecer como permanente tarefa política o questionamento das relações de dominação que se corporifiquem na prática do professor reflexivo (MOREIRA, 2002, p. 50).

A importância de uma prática reflexiva expressa nos estudos de Moreira leva a pensar como toda prática vem de um estado de conhecimento estabelecido em leituras e literaturas acerca de temas específicos da área de formação e para além dela, assim como da prática educativa. O estudo aqui foi feito com base nesse percurso, com perspectivas que foram aprofundadas no decorrer das disciplinas ofertadas pelo PPGED/UEPA.

Dessa forma, em um primeiro momento, foi feita uma revisão bibliográfica que, segundo Teixeira (2006), trata-se de um "levantamento bibliográfico, sistemático, analítico e crítico da produção acadêmica sobre determinado tema". Com isso, procedeu-se a sistematização da pesquisa sobre o estado do conhecimento a respeito do tema específico de investigação, uma vez que a literatura acerca do objeto prática pedagógica levaria à reflexão sobre o ensinar e aprender ao longo do tempo.

A nosso ver, todo o conhecimento apreendido ao longo da formação e vivência na escola foi ressignificado em meados do século XXI, com novas modalidades de tecnologia e mídias educacionais no campo da educação. Dessa forma, resolvemos direcionar a pesquisa para a prática pedagógica do professor de Educação Física que atua no Centro de Mídias em Belém, no estado do Pará. Fazemos esse movimento por percebermos a relevância científica e social de construir novos conhecimentos sobre a temática a partir do "olhar de dentro" (ANDRÉ, 2001, p. 54), justamente estando no interior de situações cotidianas vivenciadas pelo próprio pesquisador.

A partir desse pensamento, buscamos fazer uma pesquisa com reflexão epistemológica baseada na importância do estudo da autobiografia, de modo a analisar os processos de

ensino-aprendizagem aos quais foi submetido o professor durante todo seu período formativo, porque:

Sobre o que eu me apoio para pensar ser aquele ou aquela que penso ser e quero tomar-me? Como me configurei como sou? E como me transformei? Sobre o que me baseio para pensar o que penso? De onde me vem as ideias que acredito minhas? Sobre o que me apoio para fazer o que faço da maneira como faço e / ou pretendo fazer? Com quem e como aprendi meu “saber-fazer” em suas dimensões técnicas, programáticas e relacionais? Sobre o que me apoio para dizer o que digo (a escolha das temáticas, abordada nos relatos) da maneira como o anúncio (de onde vem o meu linguajar e o meu vocabulário). De onde vem minha inspiração, minhas aspirações e meus desejos? (JOSSO, 2006, p. 26).

Estas questões colocadas por Josso (2006) são norteadoras da metodologia desta pesquisa, pois a mesma dá ênfase ao auto estudo e à construção histórica, social e cultural dos professores pesquisados. Os processos de transformação se dão a partir de duas vertentes, a educação e a formação humana, as quais integram juntas os relatos das histórias de vida.

Assim, optamos pela pesquisa qualitativa, que busca evidenciar conceitos, categorias, construção e/ou revisão de novas abordagens no que tange à melhor compreensão acerca do fenômeno estudado. A metodologia da pesquisa está pautada nas memórias pedagógicas e na entrevista narrativa para análise do social e do político na atuação e formação dos professores de Educação Física, com base nos estudos de Nóvoa (1993, 2000) sobre o educador reflexivo, de Pineau (1993, 2006), que trata da formação pela abordagem (auto)biográfica, de Josso (2006) sobre formação do sujeito e método (auto)biográfico, e de Souza (2006), que discute autoconhecimento.

De modalidade descritiva, o estudo procura compreender o contexto investigado para analisar e responder à questão da pesquisa, qual seja, saber se a prática pedagógica está na perspectiva do ensino híbrido e se caracteriza como inovadora. Tendo o estudo narrativo como instrumento de pesquisa subjetiva, constitui-se como pertinente por dar voz aos sujeitos.

Podemos afirmar que a importância deste tipo de pesquisa está justamente nesse olhar que se volta para si mesmo e auxilia o sujeito a compreender seus processos de formação, a influência do contexto e do outro em sua própria constituição.

[...] O pressuposto sobre o qual se assenta a proposição descrita nos relatos de formação/narrativas autobiográficas é o de que esse processo favorece para os sujeitos a reconfiguração de suas próprias experiências de formação escolarização e enseja uma tensão mais acurada para com as situações nas quais se responsabiliza pela formação do outro (CATANI, 2003, p. 127).

Nos procedimentos metodológicos, utilizamos da entrevista narrativa sobre a vida dos professores de Educação Física para compreender seu processo de formação continuada e

suas práticas pedagógicas no Centro de Mídias de Educação do Estado do Pará (SEI). Segundo Nóvoa,

[...] a utilização contemporânea das abordagens (auto) biográficas é fruto da insatisfação das ciências sociais em relação ao tipo de saber produzido e da necessidade de uma renovação dos modos de conhecimento científico...a nova atenção concedida [para esse tipo de abordagem] no campo científico é a expressão de um movimento social mais amplo...encontramo-nos perante uma mutação cultural que, pouco a pouco, faz reaparecer os sujeitos face às estruturas e aos sistemas, a qualidade face à quantidade, a vivência face ao instituído (1993, p. 18).

O cunho qualitativo busca a apropriação da realidade e a efetivação científica a partir de seu processo de construção na perspectiva histórica, cultural, dialética para o entendimento tanto da formação de vida do professor de Educação Física quanto da prática docente.

As categorias de análise definidas *a priori* foram: prática pedagógica, prática inovadora, ensino híbrido, tecnologia e mídia. A respeito da configuração do campo de investigação, os instrumentos de análise de dados, conforme as etapas da pesquisa, foram os três a seguir:

a) revisão bibliográfica e pesquisa teórica: feita a partir de periódicos, teses, dissertações publicadas nos últimos cinco anos, e da literatura sobre a Cartografia de Saberes no campo da educação, mídia, tecnologia, práticas inovadoras e Educação Física;

b) análise dos documentos de planejamento e cadernos de atividades, tais como os documentos como a cartografia cognitiva da área de Linguagens, planos de ensino, planos de aula disponíveis no *Drive* do SEI (2018 e 2019), cadernão de atividades (2020 e 2021) e documentos oficiais no período de 2018 a 2021. A análise descritiva aí é validada por meio de classificação e categorização dos dados coletados, em registro cartográfico (SOARES, 2018; FARES, 2012; PASSOS; EIRADO, 2009);

c) 02 entrevistas narrativas: feitas com os professores de Educação Física ministrantes das aulas no Centro de Mídias, em Belém. A entrevista tem como critérios de inclusão o fato de o professor ser ministrante de Educação Física e atuante no SEI no período de 2018 a 2021. Foram excluídos os mediadores que atuam de forma presencial e alunos das comunidades/localidades assistidas no projeto. O Centro de Mídias da Secretaria de Estado de Educação do Pará é o lócus da pesquisa.

A organização do trabalho pedagógico, objeto de nossa pesquisa, leva-nos a dialogar com a prática pedagógica do professor de Educação Física³ no ambiente escolar, com suas

³ No projeto SEI, chamado de professor ministrante.

reflexões mediante as ações da sala de aula, com ênfase nas relações com a escola enquanto fenômeno material social, bem como a partir dos sujeitos envolvidos, como professor e aluno, aluno e aluno, na construção das práxis educativas materializadas.

Para a pesquisa com análise dos documentos e entrevista narrativa, foi disponibilizado pela pesquisadora o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), assinado tanto pelo coordenador do Sistema Educacional Interativo, que deu autorização para uso dos documentos de caráter pedagógico e imagens contidos do *Drive*, quanto pelos dois professores de Educação Física com os quais foi feita a entrevista narrativa sobre prática pedagógica, ensino híbrido, tecnologia.

A pesquisa atende à Resolução nº 510, de 07 de abril de 2016, que considera que a ética é uma construção humana, portanto, histórica, social e cultural. Considerando a importância de se construir um marco normativo claro, preciso e plenamente compreensível por todos os envolvidos nas atividades de pesquisa em Ciências Humanas e Sociais, resolve:

Art.1º Esta Resolução dispõe sobre as normas aplicáveis a pesquisas em Ciências Humanas e Sociais cujos procedimentos metodológicos envolvam a utilização de dados diretamente obtidos com os participantes ou de informações identificáveis ou que possam acarretar riscos maiores do que os existentes na vida cotidiana, na forma definida nesta Resolução.

Parágrafo único. Não serão registradas nem avaliadas pelo sistema CEP/CONEP:

Protocolos que não necessitam de apreciação ética

III. Pesquisa que utilize informações de domínio público;

V. Pesquisa com bancos de dados, cujas informações são agregadas, sem possibilidade de identificação individual;

VII. Pesquisa que objetiva o aprofundamento teórico de situações que emergem espontânea e contingencialmente na prática profissional, desde que não revelem dados que possam identificar o sujeito.

Portanto, a pesquisa atende aos protocolos III, V e VII, do Art. 1º da resolução nº 510, especificamente o III e V, pois todos os documentos estão no *Google Drive*, sendo material e imagens de livre acesso público e de domínio público para a educação. A entrevista narrativa segue com os professores o parágrafo VII, pois terá como critério a não identificação dos entrevistados. A pesquisa atende ainda ao parágrafo único da não necessidade de apreciação pelo sistema CEP/CONEP de apreciação ética.

Ao escolhermos a narrativa como método de pesquisa, consideramos, segundo Couto (1998), que ela é ideal para analisar histórias dos professores, uma vez que nos oferece um meio de ouvir suas vozes e começar a entender sua cultura do seu ponto de vista. Essa perspectiva corrobora a opção pela narrativa como método de pesquisa, com o intuito de dar voz aos sujeitos, ao enfatizar a audição das histórias da prática profissional dos participantes,

porque suas narrativas descrevem vivências na formação e dão sentido às suas práticas educativas.

Desta forma, fizeram parte do estudo 2 (dois) professores de Educação Física atuantes no Sistema Educacional Interativo (SEI), identificados no projeto como professores ministrantes e lotados no Centro de Mídias da SEDUC em Belém, no período entre 2018 a 2021; um deles é responsável pelas 2ª e 3ª séries do Ensino Médio, de ambos os sexos, e o outro fica lotado na 1ª série, sendo pesquisadores e investigadores, segundo o método (auto) biográfico. Esse total consiste em 100% dos profissionais que atuam no Centro de Mídias como professor ministrante da disciplina Educação Física da rede pública estadual de ensino regular.

Com o objetivo de captar as histórias de vida dos professores, ouvimos os sujeitos por meio de narrativas orais, direcionadas através de entrevistas semiestruturadas (Apêndice 1) com 15 (quinze) perguntas centrais em torno da relação entre a formação profissional e a prática pedagógica em Educação Física, considerando as categorias: formação continuada, ensino híbrido, trabalho pedagógico, tecnologia e artefatos, prática inovadora e comunicação e mídias.

Para assegurar o anonimato dos participantes e primar pela confiabilidade das informações, os professores serão codificados por P1 e P2. Apresentamos o perfil dos docentes pesquisados, com o intuito de dar sentido às narrativas quanto à vivência profissional e prática pedagógica.

Todos os sujeitos pesquisados assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), além de validação da entrevista (Apêndice 2a e 3), a fim de garantir respaldo pela participação voluntária no estudo e esclarecer os sujeitos sobre informações primordiais e éticas pertinentes à construção da pesquisa. Há ainda um termo de consentimento de uso de documentos e imagens do Drive do SEI (Apêndice 2b).

Utilizamos o aplicativo *Super Recorder*, que é um gravador de voz profissional, e gravação de áudio em texto para registrar as falas dos professores P1 e P2, as quais foram realizadas individualmente, e posteriormente transcritas e analisadas. Sabendo que as entrevistas narrativas se caracterizam como ferramentas não estruturadas, visando a aprofundar de aspectos específicos, a partir das quais emergiram histórias de vida, tanto do entrevistado como as entrecruzadas no contexto situacional. Assim, foi feita uma conversa informal a fim de encorajar e estimular o sujeito entrevistado (informante) a contar algo sobre algum acontecimento importante de sua vida e do contexto social. Essa narrativa seria aquela a implicar a posição de participação assumida do pesquisador em face do objeto de pesquisa e

investigação. Neste sentido, esse tipo de abordagem permite um engajamento entre os interlocutores.

Benjamin (1986) afirma que a narrativa é uma forma artesanal de comunicar, sem a intenção de transmitir informações, mas conteúdos, a partir dos quais as experiências possam ser transmitidas. Assim, compreendemos que o conceito central é a narrativa como melhor forma de comunicação do ser humano, o que aponta para uma opção metodológica de se utilizar a técnica de entrevista narrativa para a interpretação dos resultados obtidos; como falamos de prática pedagógica de professores e elas trazem em seu arcabouço trajetórias de vida profissional experienciadas nesse caminho, pensamos que as narrativas combinam histórias de vida a contextos sócio-históricos.

Quadro 1 - O método da entrevista narrativa

Etapas	Indexado	Não indexado
Transcrição	Separa-se o material	
Trajetória	Ordenam-se os acontecimentos para cada indivíduo	
Investigação		As dimensões não indexadas do texto
Trajetórias individuais		Agrupam-se e comparam-se as trajetórias individuais.
Trajetórias coletivas	Comparar e estabelecer semelhança existentes entre os casos individuais permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas.	

Fonte: Shutze (2010).

O quadro acima mostra 5 (cinco) etapas relativas ao método da entrevista narrativa. Após a transcrição, separa-se o material indexado – que corresponde ao conteúdo racional, científico, concreto, de quem faz o quê, quando, onde e por quê – e do não indexado – que vai além dos acontecimentos e expressa valores, juízos, referindo-se à sabedoria de vida; portanto, é subjetivo. Utilizando o conteúdo indexado, ordenam-se os acontecimentos para o que irá constituir aquilo denominado de trajetórias de cada indivíduo.

Após investigar as dimensões não indexadas do texto, agrupam-se e comparam-se as trajetórias individuais. Por fim, comparam-se e se estabelecem semelhanças existentes entre os casos individuais, permitindo assim a identificação de trajetórias coletivas. O texto narrado foi dividido em três categorias: Transcrição, Redução e Palavras-chave; a primeira é a transcrição da gravação da entrevista, conteúdo oral, para a forma escrita, mantendo a fidelidade da fala dos entrevistados; após isso, foi feita a redução, que é a síntese do texto,

limitando-se aos objetivos da pesquisa e ao que fundamenta o objeto de investigação; e por último, são apontadas as palavras-chave da entrevista.

A pesquisa buscou assegurar o conhecimento científico sobre a prática pedagógica, fonte de nossa pesquisa, de modo que suas categorias têm como fundamento o estudo sobre as teorias abordadas e elaboradas na literatura, assim como a práxis vivenciada na educação, especificamente na escola pública.

1 CENTRO DE MÍDIAS E ENSINO HÍBRIDO

Esse capítulo caracteriza o ensino híbrido no Centro de Mídias do estado do Pará a partir da definição e contextualização do ensino híbrido mediado por tecnologia, planejamento da cartografia cognitiva, plano de ensino e plano de aula. A pesquisa mostrou como se constituiu a organização do trabalho pedagógico do professor de Educação Física em tempos pandêmicos, mais precisamente os anos de 2020 e 2021, e analisou as trilhas formativas que são os caminhos da formação e prática de ensino desses professores. Esse percurso foi feito a partir de uma compreensão crítica de docência para além do ato de ensinar e da sua atribuição na função professor, para evidenciar quais as características particulares do ensino híbrido dentro do Sistema Educacional Interativo (SEI).

1.1 Localização, estrutura, organização e execução do projeto

Com o intuito de identificar o lócus de pesquisa, apresentaremos o Centro de Mídias que é parte do Sistema Educacional Interativo (SEI). O texto desta subseção foi elaborado por meio de consulta ao seu projeto de implantação. A instalação fica localizada na Rodovia Augusto Montenegro, km 10, nº 3446, bairro Parque Verde, em Belém, no estado do Pará.

Figura 1 - Localização da Sede do Sistema Educacional Interativo/ SEI



Fonte: Sistema Educacional Interativo, 2021.

Aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Pará por meio da Resolução de nº 202, de 25 de abril de 2017⁴, o Centro de Mídias atua principalmente em consonância com metas estabelecidas pelo Plano Estadual de Educação, vigente até 2025. No seu projeto de implantação, aponta estar voltado ao melhoramento dos índices educacionais e ao cumprimento do acesso a uma educação de qualidade. Caracteriza-se pela implantação de turmas em localidades distantes das sedes dos municípios. Cada turma é vinculada a uma Escola Sede da Rede Estadual no município que adere à rede, ou seja, ao próprio Sistema Educacional Interativo (SEI), sendo a escola a responsável pela escrituração documental da vida estudantil dos alunos. Dessa forma, o projeto possibilita aos egressos do 9º ano do ensino fundamental continuarem seus estudos e concluírem a Educação Básica na própria localidade.

O projeto SEI é de ensino regular mediado por tecnologia em rede para todo o Pará, atendendo às normativas do Pacto pela Educação, com financiamento do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) para a melhoria da qualidade e expansão da cobertura da educação básica; atende também ao Plano Estadual de Educação (PEE), com a expansão e a oferta do Ensino Médio, pelo desenvolvimento das Metas 3, 7 e 8, que são: a) META 3: Universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85%. b) META 7: Elevar a qualidade da educação básica em todas as etapas e modalidades, com melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem. c) Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo até 2025, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no País e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados ao IBGE.

O SEI tem como premissas⁵ a expansão da oferta do ensino médio presencial com mediação tecnológica, de modo que todos os alunos têm direito à educação de qualidade; possibilita ainda a continuidade dos estudos em comunidades remotas do Pará, por meio de tecnologia educacional inovadora, educação inclusiva e adaptável. O funcionamento do serviço se dá via satélite, sem a necessidade de acesso à internet para garantir comunicação em tempo real entre professores e alunos. Sobre o professor, este terá as melhores ferramentas tecnológicas a sua disposição para produzir sua aula (vídeo, animações em 3D etc.).

⁴ Resolução: <http://www.cee.pa.gov.br/sites/default/files/doc10028920171030211720.pdf>

⁵ Essas premissas foram retiradas do projeto pedagógico do sistema educacional interativo (SEI).

Cursos realizados por meio de educação à distância ou educação presencial mediada por tecnologias⁶.

CONSIDERANDO as dificuldades de acesso às comunidades rurais por alunos e professores, bem como as condições de infraestrutura e logística no Estado do Pará;

CONSIDERANDO a Resolução do Conselho Estadual de Educação no 202/2017, que autoriza a implantação do Sistema Educacional Interativo – SEI.

RESOLVE

Art. 1º Instituir o Sistema Educacional Interativo – SEI no âmbito da rede pública de ensino do estado do Pará.

Parágrafo Único - O SEI é um Projeto, para a oferta do Ensino Médio regular na forma presencial com mediação tecnológica para alunos da rede estadual de ensino, e tem por finalidade oportunizar o acesso, a permanência e a conclusão do Ensino Médio de qualidade, com metodologia diferenciada e inovadora no Estado,

Art. 2º O SEI tem como objetivos:

Expandir a oferta do Ensino Médio presencial com mediação tecnológica;

Garantir o direito constitucional à educação universal gratuita e de qualidade;

Garantir a continuidade dos estudos em comunidades remotas do Pará;

Oferecer aulas com tecnologia educacional inovadora, inclusiva e adaptável;

Ofertar aos alunos e professor as melhores ferramentas tecnológicas a sua disposição para a qualidade do ensino- aprendizagem;

Viabilizar a comunicação interativa em tempo real entre professores e alunos da rede em diferentes localidades;

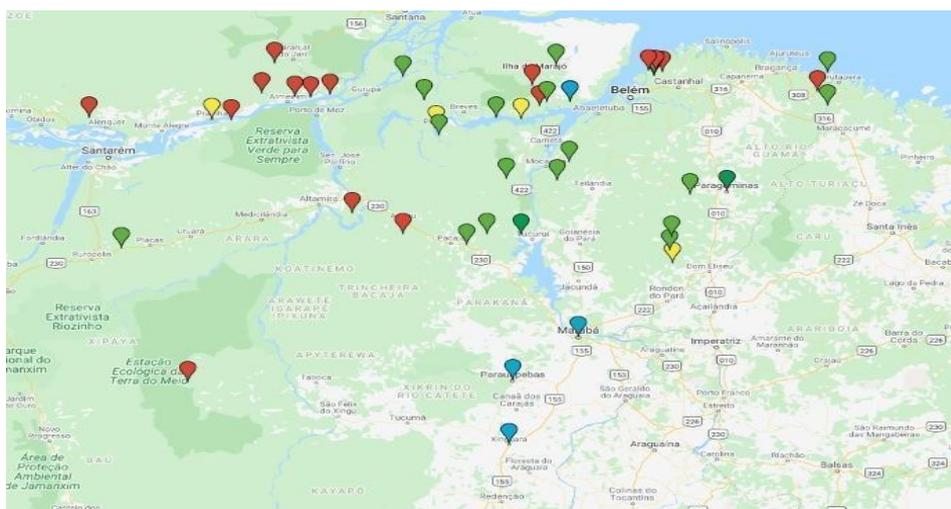
Promover atividades complementares em seus diferentes níveis e modalidades no âmbito da educação básica, com o devido acompanhamento e registro de resultados.

O projeto SEI atende ao Ensino Médio regular presencial de forma híbrida, sendo mediado por tecnologia e estando presente em: 31 municípios, 12 Unidades Regionais (UREs), 132 comunidades, com 5228 alunos matriculados e 259 turmas⁷. O critério para o funcionamento do SEI ocorre com base nos seguintes parâmetros: demanda de alunos que finalizaram o Ensino Fundamental e não tiveram a oportunidade de concluir a Educação Básica; demanda de alunos para o acesso ao Ensino Médio maior do que a oferta de vagas; e adesão do município à implantação do projeto, a ser garantida pelo seu gestor.

⁶ Instrução normativa N 007/2018. GS.SEDUC/PA

⁷ Informado por SEI/ SEDUC, atualizado em 15 de março de 2021 às 13h46min.

Figura 2 - Mapa das comunidades assistidas pelo projeto



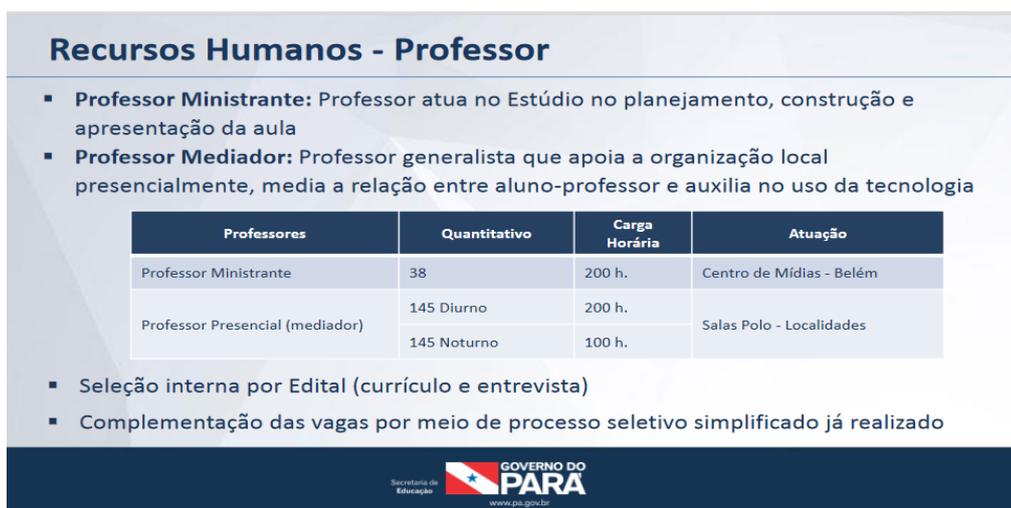
Fonte: SEI, 2021⁸.

- Comunidades assistidas 132 pelo Sistema Educacional Interativo no ano de 2021.
- Comunidades em trâmite de convênio.
- Comunidades que abriram chamado ao Centro de Mídias por problemas tecnológicos
- Comunidades com problema no aparelho transmissor da Embratel

No período de sua elaboração, no ano de 2017, o projeto do SEI teve como meta inicial atender a aproximadamente 15 mil alunos no Ensino Médio anualmente e instalar 145 pontos em comunidades de difícil acesso. Os beneficiados do projeto seriam os alunos concluintes do Ensino Fundamental e egressos do Ensino Médio que desejavam continuar a educação básica regular nas suas comunidades, em diversas localidades dos municípios paraenses.

As aulas acontecem presencialmente e de forma híbrida, mediada por tecnologia, tendo uma rede privativa via satélite, que interliga o Centro de Mídias dentro da cidade de Belém e as salas de aula SEI nas comunidades/localidades. O seu funcionamento apresenta os seguintes aspectos: a) Interatividade com ferramentas de áudio e vídeo; b) Troca de mensagens instantâneas via chat, públicas ou privadas, entre os usuários de uma sessão; c) Divisão das transmissões em canais e sessões com autenticação de usuário; d) Publicação e transferência de conteúdos externos (documentos, apresentações, vídeos; e) Gravação e armazenamento das transmissões em repositório seguro; f) Professores que esclarecem dúvidas e mantêm comunicação audiovisual com qualquer estação conectada à rede.

⁸https://www.google.com/maps/d/viewer?mid=1Au1-Rnhn_cRWu9f7D5zJePMDAU4&shorturl=1&ll=-3.8172876539157596%2C-51.41366830300244&z=7

Figura 3 - Recursos Humanos no período de implantação em 2018

Fonte: *Drive* do Sistema Educacional Interativo, pasta *ano letivo 2018*.

O projeto tem duas categorias de professor, que são: ministrantes⁹ e professor presencial/mediador, cujas funções descreveremos a seguir. Professor ministrante é aquele professor que atua no Estúdio (deve ter graduação na área específica), com o planejamento da cartografia junto a sua área de Linguagem, Código e Tecnologias, a produção do plano de ensino (PE) junto aos professores da disciplina por série (1^a, 2^a e 3^a), construção e apresentação do plano de aula (PA), construção das avaliações bimestrais, de material de apoio do professor mediador, com a gravação de interna e externa (opcional) e acompanhamento no chat¹⁰ como apoio do professor da disciplina (professor 1^a série apoio do 3^a série, 2^a série apoio 1^a série e 3^a série apoio 2^a série); essa divisão é específica do componente curricular e encontra-se dividida pelos professores.

Há 38 professores das disciplinas da base comum do ensino médio, com 200h, que trabalham no Centro de Mídias de Belém¹¹. Assim, professor mediador é o professor generalista¹² (com formação na área específica ou áreas afins da educação) que tem a função de apoiar a organização local dentro das escolas da educação básica do município que aderiu ao projeto. Este professor medeia a relação entre aluno e professor ministrante, de modo a auxiliar os alunos no uso da tecnologia; como mediador, ele é o professor presencial, que

⁹ Professor ministrante da área da Educação Física e atuante no projeto é o sujeito da nossa pesquisa.

¹⁰ O chat é o local que o professor faz a interlocução entre professor mediador e alunos no tempo presencial da aula, para tirar dúvida.

¹¹ Dentro do Sistema Educacional Interativo/ SEI localizado na Av. Augusto Montenegro, 3446 - Tenoné, Belém - PA, 66645-001.

¹² O Professor Mediador é Licenciado com habilidade com recursos tecnológicos e dedicação exclusiva para a turma.

trabalha na Sala de aula SEI dentro de uma escola pública do município que é o polo da localidade.

A efetivação do projeto se deu por meio de contratação de serviços de conectividade, serviços de operação de estúdio, e pontos em sala instalados nos municípios desde que aderiram ao projeto no ano de 2017 até os dias atuais¹³.

A partir da implantação e do convênio estabelecido com os municípios, acontece a formação dos professores ministrantes em tecnologias e mídias educacionais, com o intuito de construção do planejamento pedagógico para o modelo estrutural inicial, voltado para roteirização em estúdio dos planos de aula (PA) e qualificação dos docentes para mediar aula aos alunos de forma híbrida em estúdio.

Figura 4 - A sala de aula SEI



Fonte: *Drive* do SEI pasta de compartilhamento, 2019.

O processo de transmissão para a mediação tecnológica e a interatividade se dá por meio de uma rede privada via satélite, com salas de aula nas comunidades e 2 estúdios de TV (Ip.tv). A sala de aula recebe um kit tecnológico com TV 52', 1 computador, 1 câmera, 1 microfone, 1 antena.

A metodologia de ensino é a presencial com mediação tecnológica, visando à personalização do ensino híbrido do SEI; consiste em aulas ao vivo, ministradas por professores de todos os componentes curriculares que compõem as áreas de conhecimentos, dentro do estúdio em Belém. Nas comunidades, a sala de aula (SEI), onde os alunos sob a orientação do professor mediador (que atende aos alunos na comunidade) interagem com o

¹³ Empresa terceirizada que presta serviços de tecnologia e mídias digitais à secretaria de educação do Pará aprovados em licitação de serviço e equipamentos todos ficam dentro do centro de mídias na sede em Belém.

professor ministrante, utiliza a tecnologia via satélite, com transmissão e interatividade em tempo real.

Os princípios fundamentais que sustentam os alicerces da educação mediada por tecnologia adotada pelo SEI são: educomunicação¹⁴, metodologia ativa de aprendizagem significativa, aprendizagem invertida e interatividade.

Sobre a cultura digital, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (2017) afirma, na Competência Geral número 5, que o ensino presencial com mediação tecnológica não constitui uma novidade no cenário da educação brasileira, pois vivemos a era da informação, das evoluções das tecnologias digitais, que têm transformado a forma como as pessoas se comunicam e, por consequência, aprendem, produzindo efeitos em toda a sociedade.

No caso específico da educação escolar, os alunos passam a compartilhar cada vez mais nas aulas a cultura midiática, mais dialógica e interativa por excelência, resultante do contato e inserção no cibercultura¹⁵, algo que demanda uma revisão das práticas pedagógicas.

A comunicação por mundos virtuais é, portanto, em certo sentido, mais interativo que a comunicação telefônica, uma vez que implica, na mensagem, tanto a imagem da pessoa como a da situação, que são quase sempre aquilo que está em jogo na comunicação (LÉVY, 1999, p. 81).

A metodologia de ensino na sala de aula é o ensino híbrido proporcionado pelo Sistema Educacional Interativo. Propõe no seu projeto: aulas planejadas e organizadas tendo em vista a (re)significação de conceitos para o aluno e retirados de livros didáticos e bibliografias da área. Desse modo, o aluno interage com o professor ministrante através das tecnologias digitais em dois momentos, que são atividade e interatividade. O diálogo entre professor ministrante, professor mediador, professor apoio/chat e aluno acontece em tempo real, com aulas utilizando material ilustrativo e visual com recursos de mídias de comunicação e informação, atividades orientadas pelo professor mediador, que está presencialmente com o aluno. O projeto atende ao cumprimento dos 200 dias letivos da educação básica.

¹⁴ Nossa pesquisa parte da compreensão da necessidade de comunicação em mídias.

¹⁵ Cibercultura é a cultura que surgiu, e surge, a partir do uso da rede de computadores através da comunicação virtual, a indústria do entretenimento e o comércio eletrônico. É também o estudo de vários fenômenos sociais associados à internet e outras novas formas de comunicação em rede, como as comunidades on-line, jogos de multiusuários, jogos sociais, mídias sociais, realidade aumentada, mensagens de texto, e inclui questões relacionadas à identidade, privacidade e formação de rede (LÉVY, 1999, p. 32).

Figura 5 - Os sujeitos do SEI



Fonte: Sistema Educacional Interativo, 2018.

A aula acontece com dois tipos de comunicação: a) Assíncrona, na qual o professor ministrante posta no *Google Drive* o material na pasta compartilhada, publicando para os professores mediadores o arquivo da aula e a orientação didática para o mediador (ODM) com suas explicações sobre o tema; b) Síncrona, no momento presencial e de forma híbrida, através da interatividade com o professor ministrante, processo no qual o aluno e professor mediador interagem juntos nas atividades.

A organização pedagógica¹⁶ acontece com: a) aulas presenciais regulares no formato híbrido de segunda a sexta, nos turnos da manhã, tarde e noite, com duração de 5 horas diárias turmas e média de 35 alunos. b) oferta de aulas para o Ensino Médio, para 1ª série do EM, matutino, das 07h30min às 12h30min, conforme assegura a legislação, para a 2ª série do EM, vespertino, das 13h00min às 18h00min, e para a 3ª série do EM, noturno, das 18h00min às 22h00min (1h de atividade assíncrona).

O Sistema Educacional Interativo (SEI) propõe uma prática mediada por tecnologia digital com instrumentos midiáticos¹⁷ como *Chroma*¹⁸, *Alpha*¹⁹, vídeos, cartelas para o estudo dos objetos estruturantes do ensinar e aprender para a comunicação entre professor

¹⁶ Texto retirado do projeto de implantação do SEI.

¹⁷ Todas as atividades planejadas, roteirizadas e executadas por equipe pedagógica, equipe de mídias, área de conhecimento e professores por disciplina ficam armazenadas no google drive institucional com pastas compartilhadas.

¹⁸ *Chroma key* é uma técnica que consiste em colocar uma imagem sobre a outra por meio do anulamento de uma cor sólida pré-definida.

¹⁹ É um recurso que mistura a imagem da câmera com um objeto virtual no material da aula. Exemplo animações, realidade aumentada.

ministrante, aluno e professor mediador. O mesmo acontece de forma híbrida com a aprendizagem on-line, configurando-se a sala de aula em tempo real, e off-line, com estudos dirigidos na plataforma e direcionados pelo professor mediador em sala a partir da orientação didática e dos documentos das aulas²⁰.

1.2 Ensino híbrido

Na educação do século XXI, faz-se necessário acompanhar as mudanças sociais e culturais dos educandos, educadores e adequar-se ao espaço físico on-line ou off-line para a construção significativa do fazer educação e ensino. Ao longo das décadas, o professor mudou muito a sua prática pedagógica, propondo métodos em que o conhecimento perpassa por todos os envolvidos a partir das ações assertivas das antigas metodologias e do ensino dos novos tempos.

O ensinar e aprender que apresentamos é o híbrido, que traz um formato de aprendizagem on-line e off-line. No modelo sustentado pelo conhecimento de diferentes formas, espaços, cultura e tempo, tem na sua proposta integrar os elementos da educação tradicional a uma educação híbrida e mediada por tecnologia digital assistida.

Canclini (2011: XIX-XX) define o termo híbrido como um conjunto de “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas, que existiam de forma separada, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas”. Assim, o aprender se dá por meio de processos organizados e abertos ou livres de uma aprendizagem informal. Sobre o ensinar e aprender no formato híbrido,

podemos ensinar e aprender de inúmeras formas, em todos os momentos, em múltiplos espaços. Híbrido é um conceito rico, apropriado e complicado. Tudo pode ser misturado, combinado, e podemos, com os mesmos ingredientes, preparar diversos ‘pratos’, com sabores muito diferentes (BACICH; MORAN, 2015, p. 22).

Bacich e Moran (2015) falam da necessidade das diferentes formas de ensinar e aprender por meio do híbrido, já que os recursos e ferramentas se transformam em conhecimento e descoberta. Quando o professor os leva para a sala de aula, o mundo se abre para diferentes lugares, cultura, religião, moda, com diversos olhares sobre o mesmo objeto de conhecimento, como se fossem “pratos” em uma sala de aula.

²⁰ Documentos são postados pelo professor ministrante com aprovação do pedagógico com 02 a 03 meses de antecedência para o acesso do professor mediador e impressão dos documentos para os alunos.

Os autores mostram o ensino híbrido a partir das convergências dos dois modelos educacionais, que são o presencial e o on-line. O primeiro é aquele no qual o processo ocorre em sala de aula e o segundo, aquele que utiliza as tecnologias digitais para promover o ensino. Os dois ambientes, o presencial e o on-line, são de aprendizagem complementar.

Dessa forma, em sua prática na escola, o ensino híbrido tem a intenção de apresentar saberes sobre a historicidade, características conceituais, metodológica, mídia-educação, com a possibilidade de sua prática pedagógica ser ou não inovadora a partir de saberes e fazeres no cotidiano escolar; além disso, é preciso pensar sobre como se ampliam as narrativas midiáticas dos artefatos tecnológicos com a mídia e a tecnologia na escola, ao considerar os conceitos de mídia-educação e educação para as mídias (BÉVORT; BELLONI, 2009).

Podemos dizer que o ensino híbrido traz o entrelaçamento entre metodologia e ensino, em uma nova experiência de aprendizado, na qual é possível mediar o processo de formação e informação do conhecimento em sala de aula. Assim, reforçamos o “olhar” sobre o ensino híbrido e sua caracterização em uma categoria que chamamos nesta pesquisa de “coletiva”. Está coletividade se apresenta na música, vídeos, textos, documentários, tirinhas, charge, entre outros, que não dialogam com uma única área, seja ela, Linguagens e Tecnologias, Humanas, Ciências da Natureza ou até um único componente curricular como Educação Física, Língua Portuguesa, Arte, História, Geografia, entre outras do currículo; dessa forma, os componentes/disciplina não foram pensados para uma formação específica, e sim para uma formação humana, de modo que se complementam e dialogam dentro da sala de aula.

Assim, a comunicação entre os alunos é ampliada no ensino híbrido com as perguntas, debate de ideias, construção colaborativa do conhecimento entre alunos(as) e professor(a); assim, o diálogo entre diferentes sujeitos se complementa e todos aprimoram as habilidades, sejam elas sociais, culturais, de formação ou de informação.

O ensino híbrido surgiu na década de 1960 nos Estados Unidos, mas só na década de 90, a partir das tecnologias e uso do computador, tornou-se mais acessível a quase todos. Já vinha sendo debatido por pesquisadores, com avanços sobre o tema em programas de pós-graduação. No entanto, ainda assim, era pouco discutido no chão da escola e, por consequência, na prática pedagógica dos professores. Naquele momento, o foco estava em um processo de ensino e aprendizagem à distância (EaD), razão por que não se dava a devida importância aos espaços da escola. Com boa parte dos estudantes da educação básica necessitando de suporte, o crescimento da educação on-line foi estagnado (HORN; STAKER, 2015).

Apesar de ter surgido nos Estados Unidos e ter suas raízes na educação on-line, o ensino híbrido foi despontando como uma tendência pela necessidade do presencial por parte dos educandos, para garantir o diálogo e o encontro físico. Por isso, o híbrido que avançou nas escolas dos Estados Unidos inspirou vários outros países, como o Brasil, que é constituído com características diferentes pela sua influência econômica, cultural e social.

As diferentes características dos educandos são marcadas por sua localização geográfica, territorial, com suas vivências, costumes e modo de aprendizagem. Constrói-se assim sua singularidade, muitas vezes pouco representada no modelo tradicional de ensino e que é foco do ensino híbrido para a ampliação da informação.

Compreende que a hibridização trata-se de uma mistura que pode ou não estar relacionada com as metodologias ativas de ensino, tanto na educação básica como na superior. A aprendizagem pode ser ativa e híbrida, a primeira coloca a atenção no aluno, em sua capacidade criativa e em seu envolvimento no processo de ensino e aprendizagem, enquanto que a segunda enfatiza a flexibilidade, como também a mistura de tempo e espaços que compõem a primeira (MORAN, 2015, p.40).

Para o autor, as aprendizagens ativas são estratégias de ensino, e o híbrido é a plasticidade na sua mudança de forma de ensinar; a integração da aprendizagem ativa e do ensino híbrido são os caminhos do método, com o intuito de responder às perguntas ou questionamentos do aluno e construir seu processo de aprendizagem. A esse respeito, Moran e Bacich (2015) dizem que:

Ênfase no projeto de vida de cada aluno, com orientação de um mentor;
Ênfase em valores e competências amplas: de conhecimento e sócio emocionais; Equilíbrio entre as aprendizagens pessoal e grupal. Respeito ao ritmo e estilo de aprendizagem de cada aluno combinado com metodologias ativas grupais (desafios, projetos, jogos significativos), sem disciplinas, com integração de tempos, espaços e tecnologias digitais (MORAN; BACICH, 2015, p. 29).

A informação e/ou conhecimento parte do diálogo entre professor e aluno, no qual todos ensinam e todos aprendem, sendo feita de forma horizontal para a evolução cognitiva do ser e saber proposto pelo ensino na escola e do emocional afetivo da construção do sujeito; juntos, esses aspectos compõem o desenvolvimento dos valores para a vida. Acontece desse modo a evolução eficaz de um ser construtivo e crítico sobre sua maneira de ver o mundo, as coisas e as pessoas. Então, podemos afirmar que docência e ensino híbrido buscam a autonomia do educando na condução de sua aprendizagem.

O ensino e a aprendizagem são construídos a partir do projeto de vida já disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos itinerários formativos²¹ do educando, ou seja, a competência ampla do ser, saber e conhecer parte das relações sociais emocionais do educando em sua singularidade e em grupo.

O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e o aprender acontecem em uma interligação simbiótica, profunda e constante entre os chamados mundo físico e digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também deve fazê-lo digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um (MORAN; BACICH, 2015, p. 39).

Os sujeitos já nascem em um mundo tecnológico e precocemente são apresentados aos objetos da tecnologia, como TV, *smartphone*, *tablet* entre outros; tudo isso associado ao tempo livre, ocioso. Porém, essa familiarização se dá sem nenhuma pretensão de uso dos objetos da tecnologia como uma ferramenta pedagógica de ensino e aprendizagem. Assim, quando os educadores os levam para a sala de aula para utilizar como uma ferramenta de ensino, devem ser ressignificados na sua forma de uso e apropriação para o conhecimento dos educandos, de modo que a tecnologia seja proposta na sala de aula como elemento pedagógico de ensino.

Ao falar de aprendizagem, Freire e Guimarães (2003) sugerem a escola como espaço comunicante, criador, tendo os meios como auxiliares – e esses meios aqui são representados pelas tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

A chamada unidirecionalidade do canal de comunicação é algo muito discutível. A televisão, por exemplo, não é necessariamente, imutavelmente, unidirecional [...]. Pode-se usar a televisão com ida e volta. [...] Através do telefone, inclusive. Quer dizer: as soluções técnicas podem ser facilmente encontradas pelos homens e pelas mulheres de televisão, que são os especialistas nisso. O problema é, de novo, esse: quem tem o poder sobre os meios de produção? (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 25-26).

O unidirecional pode ser o objeto que vai transmitir, enviar e até comunicar algo. Mas quando este objeto, como uma TV, rádio, celular etc. entra em um espaço da sala de aula, é visto como um recurso tecnológico para fins pedagógicos e de ensino e aprendizagem. Dessa

²¹ Apresentado na seção dois sobre a experiência pedagógica dos professores de Educação Física.

forma, o uso da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) não é algo sobre os dispositivos tecnológicos, e sim sobre as práticas comunicacionais assertivas de informação.

1.3 O ensino no Centro de Mídias

A pesquisa sobre o ensino na modalidade híbrida já nos chamava atenção, mas só no século XXI começamos a vivenciá-la na prática pedagógica para o ensino médio na Secretaria do Estado do Pará (SEDUC-PA), o que nos levou a pesquisar o tema como mestranda em Educação no PPGED/UEPA. A vivência no exercício profissional neste modelo conta com dois anos de aula híbrida no Sistema Educacional Interativo (SEI), mais precisamente em 2018 e 2019, e quase dois no período de 2020 e 2021, de forma remota emergencial por causa da pandemia da COVID-19. Nesse período inicial, ou seja, em 2018, resolvemos contextualizar e tratar de forma científica do objeto deste trabalho, isto é, a prática pedagógica e os elementos tecnologia, recurso midiático e ensino híbrido.

O Sistema Educacional Interativo (SEI) é uma rede de ensino da Secretaria de Estado de Educação (SEDUC-PA) e foi implantado no ano de 2017 para atender às comunidades e/ou localidades às quais não chega o ensino médio regular²²; na sua proposição, o SEI busca atender ao Plano Estadual de Educação (PNE) 2014-2024. Apesar de o PNE conter 20 Metas de planejamento estratégico, a Meta 3 é posta no projeto como urgente, visto que a mesma se propõe a universalizar, até 2016, o atendimento escolar para toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezesete) anos, e elevar, até o final do período de vigência deste PNE, a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento).

Este é um dos temas de maior relevância quanto ao “direito à educação no Brasil”, pois, com a universalização do ensino médio²³, aprovação do FUNDEB e da Emenda Constitucional nº 59/2009²⁴, aquele deixa de ser apenas reivindicação da sociedade civil organizada e entra na agenda das políticas governamentais. Como prevê a Estratégia 3.1²⁵:

Institucionalizar programa nacional de renovação do ensino médio, a fim de incentivar práticas pedagógicas com abordagens interdisciplinares

²² O Estado do Pará oferece o Sistema Modular de Ensino (SOME) que chega em lugares longínquos, no entanto, o projeto não atende a toda a necessidade do Estado, muitas vezes por difícil acesso ou não ter número suficiente de professores para a demanda.

²³ <http://portal.inep.gov.br/basica-censo>

²⁴ Aumenta a obrigatoriedade da oferta da educação básica dos 4 aos 17 anos de idade

²⁵ As publicações do Ministério da Educação (MEC) sobre ensino médio estão disponíveis em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=12583%3Aensino-medio&Itemid=1152.

estruturadas pela relação entre teoria e prática, por meio de currículos escolares que organizem, de maneira flexível e diversificada, conteúdos obrigatórios e eletivos articulados em dimensões como ciência, trabalho, linguagens, tecnologia, cultura e esporte, garantindo-se a aquisição de equipamentos e laboratórios, a produção de material didático específico, a formação continuada de professores e a articulação com instituições acadêmicas, esportivas e culturais (BRASIL, 2014).

Institucionalizar e assim incentivar práticas pedagógicas exitosas como proposta de garantir a educação está também no § 4º do art. 211 da Constituição Federal, que determina que na “organização de seus sistemas de ensino, a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988).

Assim a implantação do SEI nas comunidades e /ou localidades se deu por um convênio entre as Secretarias Municipal e Estadual de Educação, para garantir o seu processo de ensino a partir das oitivas para as escutas da comunidade escolar onde é implantada a sala de aula SEI, conforme disposto da Meta 3, já como uma tentativa de garantir minimamente o direito ao ensino médio.

A partir dessa necessidade foi realizado o contrato onde Secretarias Estadual e Municipal têm sua atribuição de serviço público, como: contrato dos professores mediadores que atendem presencialmente aos alunos, com formação superior em qualquer área de conhecimento das licenciaturas; e professor ministrante da disciplina com formação específica do componente curricular; além de equipe pedagógica formada por um técnico por área de conhecimento. Há ainda material específico de preparação da sala SEI na escola da comunidade, como antena, TV, internet na sala de aula da escola, computador, microfone entre outros recursos, estúdio de transmissão localizado em Belém e transmitido pela ip.tv para as salas de aula SEI na comunidade em tempo real.

A cartografia cognitiva no SEI parte do mapeamento de ideias e informações acerca do objeto de conhecimento da área e das categorias que interligam o conhecimento. Assim, ela é desmembrada em tópicos, como competências, habilidade específicas da BNCC, objetivo específico, objeto de conhecimento, estratégias metodológicas e bibliografias – essas são retiradas de literaturas diversas, conforme escolha dos professores²⁶ – da área de formação disciplinar e interdisciplinar, seguindo a Base Nacional Comum Curricular²⁷ Construídos pelos professores ministrantes do componente curricular, todos os documentos, como

²⁶ Os professores ministrantes não constroem material novo, eles utilizam livros didáticos ou referências de literaturas para a construção do planejamento.

²⁷ BNCC é utilizada para a produção da cartografia, planejamento e plano de aula.

cartografia, planejamento, planos de aula e demais, são postados no *Google Drive* sendo uma plataforma comum a todos os professores ministrantes, mediadores e equipe, sejam eles ministrante, mediador, técnicos pedagógicos. Nesse processo, a aula deve ser identificada seguindo “novos conceitos quando são apreendidos através da aprendizagem significativa ou de segmentos reestruturados existentes na estrutura cognitiva, também produzem diferenciação progressiva” (NOVAK, 1998, p. 63).

Para a compreensão da prática pedagógica do professor ministrante, iremos mostrar por tópicos e de forma linear a efetivação do trabalho. Este trabalho está dividido em: cartografia, plano de ensino, plano de aula, orientações didáticas para o mediador (ODM), roteirização, externa, interna e a aula, momento em que se efetiva na prática.

Chegamos à definição do conceito de cognição como criação, autopoiese (Humberto Maturana & Francisco Varela) ou enação (Francisco Varela). De acordo com tal perspectiva, os pólos da relação cognoscente (sujeito e objeto) são efeitos, e não condição da atividade cognitiva. Com o alargamento do conceito de cognição e sua inseparabilidade da ideia de criação, a produção de conhecimento não encontra fundamentos num sujeito cognitivo prévio nem num suposto mundo dado, mas configura, de maneira pragmática e recíproca, o si e o domínio cognitivo (PASSOS; KASTRUP; ESCÓSSIA, 2009, p. 13).

Para a identificação da prática da Educação Física no Centro de Mídias (SEI), foram analisados os documentos sobre a incorporação das discussões pós-estruturalistas e pós-modernas no campo do currículo, acentuando a prática pedagógica e o ensino híbrido.

O trabalhador do ensino, enquanto tal é um político, independentemente de se é, ou não, consciente disto. Daí que me pareça fundamental que todo trabalhador do ensino, todo educador ou educadora, tão rapidamente quanto possível, assuma a natureza política de sua prática. Defina-se politicamente. Faça a sua opção e procure ser coerente com ela (FREIRE, 2005, p. 49).

Freire (2005) entende que o ato de ensinar é um ato político, por isso, além de mediar processos de formação para com seu aluno, o professor é também imbuído do seu fazer em sala de aula a partir de suas convicções de currículo, formação nas suas concepções e saberes de mundo, cabendo ao professor a práxis coerente para a formação do aluno. Os saberes apreendidos pelo sujeito são elaborados na “relação de um sujeito com o mundo, com ele mesmo e com os outros” (CHARLOT, 2000, p. 78).

A cartografia é um conjunto de estudos científicos, técnicos, baseado nos documentos; nesse caso da área específica da Linguagem e Tecnologias, para a elaboração de planos de ensino (PE) e plano de aula (PA), a cartografia cognitiva é definida como a arte, ciência e técnica de elaborar mapas cognitivos – mapas do conhecimento.

Mapa cognitivo é uma representação do conhecimento. O conceito de Cognitivo – Cognição do latim “cognitio” está relacionado com as funções mentais tais como habilidade de pensar, raciocinar, lembrar, conhecer, interpretar, entender, compreender, julgar, etc... Desse modo, mapa cognitivo pode representar graficamente a diversidade que pode estar contida no nosso pensamento tanto em relação aos elementos quanto em suas relações: um raciocínio, uma lembrança, um conhecimento, uma interpretação, um entendimento, uma compreensão, um julgamento de valores, etc. (OKADA, 2006, p. 77).

O autor fala sobre a representação do mapa cognitivo como conhecimento para as habilidades de um modo geral. Desta forma, a categoria cognitiva é representada no modelo do mapa da articulação da teoria com a prática, trazendo para o estudo do planejamento da cartografia a reflexão-ação-reflexão. Assim, o professor reflete sobre sua ação para contribuir com a reconstrução teórica.

Neste sentido, a cartografia cognitiva pode contribuir para mapear essas inter-relações articulando referenciais teóricos e empíricos. O mapeamento facilita o estudo conceitual e a análise da prática sob o viés da teoria. Os mapas cognitivos como interfaces mediadoras das inter-relações entre teoria e prática podem abrir novas possibilidades de descoberta, *insight*, inovações; num movimento criativo, crítico e significativo de reconstrução de conhecimentos.

Quadro 2 - Cartografia linguagens e suas tecnologias

Mapa da articulação da teoria com a prática	
Partes da Cartografia	Descrição
07 competências	Vida pessoal, prática de estudo e pesquisa, Jornalístico midiático, atuação na vida. Pública. Artístico. (Campo da BNCC)
54 Habilidades.	Gerais, Específicas e Temáticas.
Identificar as habilidades	Parte diversificada do Currículo - SEI
Questões problema	Perguntas pelo componente no Plano de ensino (PE) e no PA
Objetivos da Cartografia	Aplicados nos planos de aula
Categoria Cognitiva	Conhecer, compreender, aplicar, analisar, Avaliar, criar.
Objetos de Conhecimento	Específico do componente.
Componente da área	Língua portuguesa, Língua Inglesa. Educação Física, Arte.

Fonte: SEI, 2021.

A cartografia parte da Base Nacional Comum Curricular²⁸ (BNCC), com as sete competências da área de Linguagens e Tecnologias, que são: vida pessoal, prática de estudo e pesquisa, jornalístico midiático, atuação na vida pública, artístico. Esses campos de estudo possibilitam a prática da atuação da área e/ou componente curricular. As habilidades podem ser gerais, de conhecimento comum a todos os componentes da área, específicas por componente ou disciplina e temáticas que estão ligadas a temas da vida prática do aluno. Aspectos da vida cidadã (AVC) são retirados do projeto e realizados pelos professores ministrantes, mediadores e alunos. Uma questão-problema dá início à aula e está no plano de ensino (PE) e no plano de aula (PA), os quais são norteadores para a dimensão do conhecimento já adquirido pelo educando.

Considerando o processo descrito abaixo, admitimos a relevância das dimensões de educação e organização, planejamento e condições de trabalho, sem esquecer a formação do professor, pois

[a] BNCC, cuja finalidade é orientar os sistemas na elaboração de suas propostas curriculares, sendo esta proposta alicerçada pelos estados formando currículos diferenciados (cultura, saber e identidade), tem como fundamento o direito à aprendizagem e ao desenvolvimento, em conformidade com o que preceituam o Plano Nacional de Educação (PNE) e a Conferência Nacional de Educação (CONAE) (BRASIL, 2016, p.7).

No diálogo entre educadores e educandos em momentos formais ou informais, ideias e valores e experiência cultural, essas dimensões de que trata o currículo a partir da BNCC constituem a base para uma nova compreensão sobre a abrangência e interfaces que fundamentam a educação e Educação Física na escola, seja na perspectiva do movimento, inclusão, diversidade, cidadania, educação, lazer, esporte, saúde e qualidade de vida. Isso, porque implicam diretamente o método para a construção da metodologia sobre a teoria do conhecimento das formas de experiência do mundo.

Os objetivos da cartografia são os aplicados aos planos de aula e podem ser comuns para todos os componentes da área. A categoria cognitiva é usada na habilidade a ser alcançada como conhecer, compreender, aplicar, analisar, avaliar, criar. Os objetos de conhecimento são os elementos fundamentais do componente curricular por área e direcionadores da identidade da disciplina. Os componentes da área de linguagens são: Língua Portuguesa, Língua Inglesa, Educação Física, Arte.

²⁸ No ano de 2020 e 2021 a cartografia partiu da BNCC como projeto inicial de composição das competências e habilidades, proposta mediada pelos professores do centro de mídias por área e integrante da construção da base do estado do Pará, em 2022 a base é definitivamente implantada na 1ª série do médio.

Freire enfatiza que a problematização contempla a dimensão que vai além da pedagógica, por isso contribui para aumentar a capacidade de percepção crítica do sujeito.

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido (FREIRE, 1993, p. 119).

O autor reforça a importância do processo ensino-aprendizagem, no qual o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende, e o aluno aprende e ensina. Este processo se dá por meio do diálogo, tendo base na análise crítica e reflexiva que os sujeitos cognoscentes exercem sobre uma dimensão significativa da realidade concreta, apresentada a eles como um problema para o qual eles podem construir respostas. Como afirma Bachelard (2001),

Na escola, o ambiente jovem é mais formador que o velho; os colegas, mais importantes do que os professores. Os professores, sobretudo na multiplicidade incoerente do ensino secundário, apresentam conhecimentos efêmeros e desordenados, marcados pelo signo nefasto da autoridade. Os alunos assimilam instintos indestrutíveis. Seria preciso incitar os jovens, como grupo, à consciência de uma razão de grupo, ou seja, ao instinto de objetividade social, o qual é preterido pelo seu contrário, pelo instinto de originalidade, sem prestar atenção na ilusão dessa originalidade haurida nas disciplinas literárias. Em outros termos, para que a ciência objetiva seja plenamente educadora, é preciso que seu ensino seja socialmente ativo. É um alto desprezo pela instrução o ato de instaurar, sem recíproca, a inflexível relação professor-aluno. A nosso ver, o princípio pedagógico fundamental da atitude objetiva é: Quem é ensinado deve ensinar. Quem recebe instrução e não a transmite terá um espírito formado sem dinamismo nem autocrítica (BACHELARD, 2001, p. 299-300).

Desta forma, podemos ver que a problematização é imprescindível na construção do conhecimento científico. Por isso, a busca dessa resposta leva o aluno ao diálogo, com ideias, pesquisa e novos conhecimentos que são adquiridos no percurso da busca da resposta.

Quadro 3 - Modelo de plano de ensino (PE)

Partes do PE	Descrição
Habilidade	Interdisciplinar
Objetivo específico	Competência e habilidade.
Objeto de conhecimento	Conteúdos específicos do Componente.

Estratégias metodológicas e bibliográficas	Autor (a) natureza técnica ou pedagógica
Identificação da aula	Número da aula

Fonte: SEI, 2021.

Por ser uma ação pedagógica do componente, o plano de ensino tem na sua essência as habilidades que deseja alcançar como norteadoras, sendo estas constituídas de forma interdisciplinar e tendo os objetivos específicos de alcançar, com a aula, o nível das competências a serem transmitidas e as habilidades a serem alcançadas. O objeto de conhecimento são os conteúdos específicos do componente, no caso, da Educação Física, estratégias metodológicas e bibliografia definem a forma como será apresentada a aula, bem como os autores de natureza técnica e/ou pedagógica.

Quadro 4 - Modelo de plano de aula (PA)

ÁREA DE CONHECIMENTO	DISCIPLINA	SÉRIE
CAMPO DE ATUAÇÃO SOCIAL	DOCENTES	BIMESTRE
	MINISTRANTE APOIO:	
HABILIDADE	OBJETIVO ESPECÍFICO CATEGORIA COGNITIVA	
DESENVOLVIMENTO		

TEMPO	CONTEÚDOS	PROCEDIMENT O	RECURSO MIDIÁTICO	RECURSOS DE TEXTOS
2'	INTRODUÇÃO			
23'	Desenvolvimento da aula			
15'	ATIVIDADE			
15'	INTERATIVIDADE			
Referências				

Fonte: SEI, 2021.

O plano de aula é um documento no qual o professor ministrante, ao planejar, deve seguir a estruturação que prevê: introdução, em que apresenta o objeto da aula a ser estudado e faz a pergunta problematizadora; o desenvolvimento da aula, quando busca descrever o objeto a partir da categoria cognitiva; atividade com perguntas objetivas ou discursivas sobre

o objeto de estudo, momento no qual os educandos estarão junto ao professor mediador, dialogando sobre o exposto no desenvolvimento da aula; interatividade, com diálogo entre professor ministrante, professor mediador e educando sobre a aula; além das perguntas e do problema gerador. Como identificado nos escritos de Freire (1985), no livro *Pedagogia da Liberdade*: “[...] todo conhecimento começa pela pergunta e pela curiosidade, que é uma pergunta. É na pergunta que está o interesse, ou a fome pelo conhecimento necessário para nutrir o pensamento na busca de significados” (FREIRE, 1985, p. 7).

Antes de ir para o *Drive* compartilhado com os mediadores, a aula é roteirizada pelo professor ministrante e um técnico de design visual, que dialogam para a construção das cartelas²⁹. Antes de “ir ao ar”, a aula pode ter no seu desenvolvimento uma interna com um vídeo ou experiência feita pelo professor ministrante ou uma externa com entrevista, apresentação de espaços físicos, entre outras coisas que as ferramentas tecnológicas podem realizar.

Quadro 5 - Modelo de orientações didáticas para o professor mediador (ODM)

IDENTIFICAÇÃO		
Área De Conhecimento	Disciplina	Série
Linguagem e suas Tecnologias.	Educação Física	
Docentes Ministrantes		Bimestre
1. (Ministrante)		
2. (Apoio)		

Tema da Aula	Aula Nº
HABILIDADE	OBJETIVO ESPECÍFICO
Categoria Cognitiva	
Palavras- chave	
II. Orientações Gerais ao professor mediador	
III - Desenvolvimento Da Aula – (Introdução)	
Atividades	
Referências Bibliográficas	

Fonte: SEI, 2021.

A orientação didática para os professores mediadores (ODM) é um documento construído a partir dos planos de aula do bimestre, com a intenção de informar o professor sobre o objeto de estudo do componente que será aplicado na aula(s), favorecendo assim o

²⁹ Cartelas é o nome dado aos slides construídos pela roteirista.

diálogo e conduzindo a aula de forma participativa entre professor ministrante e professor mediador.

Freire (2004) nos fala sobre o ato de ensinar e aprender, no qual os sujeitos se interligam. Então, o trato com o conhecimento parte da concepção de educação na formação humana omnilateral, propicia o conhecimento, habilidades e valores para uma reflexão em torno da educação para o saber e para a ciência. Desta forma, a prática pedagógica, o objeto de conhecimento, e o conteúdo são, nesta pesquisa, realizados na interpretação da comunicação nas diferentes narrativas dos sujeitos que são professor ministrante, mediador e aluno.

Devemos lembrar que o ensino dentro da formação social e humana construída no ambiente formal e informal objetiva o trabalho com valores e atitudes, preparando o sujeito para a vida e para a formação do aluno, com conhecimentos a serem apreendidos na escola e/ou com aprendizagens significativas da área e seus componentes. Essa formação é obrigatória na Educação Básica e foi caracterizada dessa forma a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 9394/96 (LDBEN).

Anterior a LDBEN 9394/96 a Educação Física era tratada como um espaço do fazer pelo fazer. Bracht diz que o objeto da Educação Física se refere ao saber específico do que trata essa prática pedagógica e que os conteúdos “permitem ver o objeto não como uma construção social e histórica e, sim, como elemento natural e universal, portanto, não histórico, neutro política e ideologicamente, características que marcam, também, a concepção de ciência onde vão sustentar suas propostas” (CASTELLANI FILHO, 1991, p. 9).

Partimos da concepção de Educação Física ao longo da história e seu contexto sociopolítico, processo no qual passou por mudanças, o que levou a pensar no currículo de formação dos professores e assim caracterizar seu ensino no Brasil, seu objeto de conhecimento e por consequência sua atuação. Pensar Educação Física hoje é pensar no currículo de formação, sendo essa formação contínua do professor e sua prática pedagógica.

[...] 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 simbólico. A naturalização do objeto da Educação Física, por outro lado, seja alocando-o no plano biológico ou 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 (BRACHT, 2007, p. 45).

Dessa forma, o trabalho pedagógico é uma comunicação dos saberes culturais, científicos na interlocução entre o que ensina e o que aprende dentro do ambiente da escola, e

o objeto da aprendizagem da Educação Física e sua comunicação ao longo de décadas, ultrapassando saberes e se materializando na essência da necessidade humana, já que “a cultura de movimento significa inicialmente uma conceituação global de objetivações culturais, em que o movimento humano se torna o elemento de intermediação simbólica e de significações produzidas e mantidas tradicionalmente em determinadas comunidades ou sociedades” (DIETRICH apud KUNZ, 2001, p. 38).

Para Kunz (2001), a cultura do movimento é o espaço onde a Educação Física insere-se, a fim de buscar seus conteúdos para suas intervenções pedagógicas e seus fazeres profissionais. Freire (1987) afirma que é essencial apoiar-se em alguns princípios para desenvolver o pensamento crítico, interpretação de significados e integração de múltiplas perspectivas, visando ao desenvolvimento da autonomia. Assim como esse autor, outros estudiosos expressam ideias e princípios sobre trabalho pedagógico e prática educativa, mas o próprio Freire enfatiza que

[...] embora diferentes entre si, quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. É neste sentido que ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos, nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro (FREIRE, 2004, p. 31).

Esse pensamento reflete nas ideias de Freire (2004) como algumas de suas principais referências sobre a inter-relação, comunicação e educação. Este autor defende que educação como comunicação é diálogo, sendo assim, para que uma ação comunicativa verdadeira ocorra com diálogo argumentativo entre seus participantes, precisa acontecer a interatividade. Então, sobre esse ponto, cabe refletir sobre a prática através do problematizar, perguntar, argumentar.

Ao caracterizar os saberes docentes em sua pluralidade e não coerência teórica no processo de origem, Tardif (2002, p. 64) afirma que estarem “na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores (e atrizes) educativos, dos lugares de formação, etc.”.

A partir dessa ideia, este autor apresenta cinco fontes de saberes: a) saberes pessoais dos docentes, que consistem nos saberes provenientes das relações familiares e do cotidiano vivido; b) saberes provenientes da formação escolar, anteriores à formação acadêmica; c) saberes originados da formação profissional para o magistério; d) saberes procedentes dos

programas e materiais didáticos utilizados na atuação profissional; e) saberes provenientes da própria experiência profissional.

Como o foco da pesquisa é a compreensão do fazer pedagógico do professor ministrante da disciplina Educação Física atuante no Centro de Mídias, utilizamos os saberes da formação profissional, os programas didáticos e da experiência profissional, com interlocução das aulas no ensino híbrido.

Este novo cenário situacional da Educação Básica exige, portanto, medidas que viabilizem o atendimento ao aluno, independentemente do tipo de acesso ao seu município ou comunidade, respeitando assim o preceito expresso na Constituição Federal, inciso II do Art. 208, que garante como dever do Estado “a progressiva universalização do Ensino Médio gratuito”; e, no Art.211, nos parágrafos 3º, “Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no Ensino Fundamental e Médio”; e 4º “Na organização de seus sistemas de ensino, os Estados e os Municípios definirão formas de colaboração, de modo a assegurar a universalização do ensino obrigatório” (BRASIL, 1988).

Moreira (2013) argumenta sobre a necessidade de se encarar o professor como um pesquisador-em-ação, com visão reflexiva, passando a refletir sobre sua própria prática e atualizando seus saberes curriculares. O autor afirma que:

Se explicitar claramente o caráter político da prática reflexiva, se examinem as relações de poder nela envolvidas e se busque entender como tem sido usada para tornar professores instrumentalmente úteis para determinados fins. Se não há práticas inerentemente repressivas, e se qualquer prática é cooptável ou capaz de funcionar como fonte de resistência, há que se estabelecer como permanente tarefa política o questionamento das relações de dominação que se corporifiquem na prática do professor reflexivo (MOREIRA, 2013, p. 50).

Nesse sentido, o professor reflexivo analisa, questiona e medeia os processos de formação para alcançar os objetivos seja de uma aula, planejamento ou projeto pautados nos elementos de aprendizagem. Na sua concepção filosófica e sociológica, esse professor tem a compreensão sobre cultura e diversidade a partir das manifestações da linguagem e da expressão das percepções do homem no mundo e na sociedade. Pensar nesse fazer diferente para a Educação e Educação Física é repensar as práticas vigentes de forma inovadora, utilizando comunicação, mídias e tecnologias digitais.

O estudo das práticas na produção dos sentidos da construção nos espaços escolares busca compreender como essas narrativas atravessam os cotidianos escolares, a fim de

experimental certa convergência nas práticas pedagógicas com tecnologias digitais. Como afirma Freire:

Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa (FREIRE, 2007, p. 22).

Assim, as relações do ensinar e aprender são concretizadas nos métodos de formação entre as competências e habilidades³⁰ para a aprendizagem significativa na escola, considerando que esses métodos ou metodologia são:

Conjunto de ações inerentes ao planejamento, implementação e a avaliação de processos e produtos destinados a criar e fortalecer ecossistemas educativos em espaços educativos, melhorar o coeficiente comunicativo das ações educativas, desenvolver o senso crítico dos usuários dos meios massivos, usar adequadamente os recursos de informação nas práticas educativas e ampliar a capacidade de expressão das pessoas (SOARES, 2011, p. 32).

Os métodos e práticas inovadoras passam pelas diferentes formas de fazer educação e ensino na perspectiva de alcançar o objetivo, que é a aprendizagem do aluno. Silva e Bracht (2012) afirmam que os métodos são determinantes da prática a partir de componentes que distinguem o novo, ou seja, a inovação, em que a aprendizagem se dá pela mudança de sentido a respeito da prática corrente, bem como a partir do caráter intencional, sistemático e planejado pelo professor.

Antes de qualquer tentativa de discussão de técnicas, de materiais, de métodos para uma aula dinâmica assim, é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no saber de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano. É ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer (FREIRE, 2007, p. 86).

Sendo a Educação mediada pela prática pedagógica do professor, podemos dizer que a educação escolar mediada pela cultura midiática é de cunho dialógico e interativo, pois “o papel desempenhado pelo professor e pelos alunos sofre alterações em relação à proposta de ensino tradicional e as configurações das aulas favorecem momentos de interação, colaboração e envolvimento com as tecnologias digitais” (BACICH; MORAN, 2015, p. 38).

1.4 Tempos Pandêmicos: período 2020/2021

³⁰ Diálogo na pesquisa a partir do currículo, formação, prática pedagógica.

A pandemia do COVID-19 traz perplexidade, medo, temor, sofrimento decorrentes de perdas são físicas, psicológicas e econômicas. Como lidar com tanto sofrimento e ainda ter que pensar no ensino? Esse questionamento fez-se necessário, pois a forma de fazer educação presencial não cabia mais no cenário que se apresentava dentro da rede pública do estado do Pará.

Uma vez que a docência e o ensino híbrido foram e são temas de debate em tempos pandêmicos, como pensar uma nova forma de fazer ensino para atender em tão curto prazo à educação básica de um país, ou melhor, de uma nação? Apesar de assustadora, a proposta não é nova para a realidade estudada.

O Sistema Educacional Interativo fez algumas mudanças. A primeira foi parar as aulas dentro do Centro de Mídias e as aulas nas comunidades/localidades. A segunda foi reunir e pensar, junto a equipe de áreas, equipe técnica e empresa técnica VAT, sobre novas formas de apresentação do ensino no Centro de Mídias. Lembrando que o ensino ofertado pelo Centro de Mídias corresponde à educação básica regular do estado, então, atende a normativas, resoluções e portarias da Secretaria de Educação; o diferencial é a forma como esse ensino chega à sala de aula SEI nas comunidades e localidades, uma vez que demanda a tecnologia com formação híbrida.

Dito isto, recorremos à Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020, que estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009³¹.

Art. 2º Os estabelecimentos de ensino de educação básica, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as normas a serem editadas pelos respectivos sistemas de ensino, ficam dispensados, em caráter excepcional:

II - No ensino fundamental e no ensino médio, da obrigatoriedade de observância do mínimo de dias de efetivo trabalho escolar, nos termos do inciso I do caput e do § 1º do art. 24 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, desde que cumprida a carga horária mínima anual estabelecida nos referidos dispositivos, sem prejuízo da qualidade do ensino e da garantia dos direitos e objetivos de aprendizagem, observado o disposto no § 3º deste artigo.

§ 1º A dispensa de que trata o caput deste artigo aplicar-se-á ao ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei.

§ 2º A reorganização do calendário escolar do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei obedecerá aos princípios dispostos no art. 206 da Constituição Federal, notadamente a igualdade de

³¹Texto na íntegra extraído do Diário Oficial da união-seção 1 ISSN 1677-7042 nº15, quarta-feira, 19 de agosto de 2020.

condições para o acesso e a permanência nas escolas, e contará com a participação das comunidades escolares para sua definição.

§ 3º Para o cumprimento dos objetivos de aprendizagem e desenvolvimento, a integralização da carga horária mínima do ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública; referido no art. 1º desta Lei poderá ser feita no ano subsequente, inclusive por meio da adoção de um continuum de 2 (duas) séries ou anos escolares, observadas as diretrizes nacionais editadas pelo CNE, a BNCC e as normas dos respectivos sistemas de ensino.

§ 4º A critério dos sistemas de ensino, no ano letivo afetado pelo estado de calamidade pública referido no art. 1º desta Lei, poderão ser desenvolvidas atividades pedagógicas não presenciais:

§ 5º Os sistemas de ensino que optarem por adotar atividades pedagógicas não presenciais como parte do cumprimento da carga horária anual deverão assegurar em suas normas que os alunos e os professores tenham acesso aos meios necessários para a realização dessas atividades³² (PARÁ, 2020).

A partir da lei e ainda para garantir o ano letivo dos alunos, foi organizado material impresso, entregue pelos mediadores presenciais nas casas dos alunos e/ou na escola. Precisamos lembrar que quaisquer iniciativas nesse período não garantem efetivamente uma educação de qualidade, uma vez que a reflexão sobre o novo apenas se estabelece em diálogo e em caminhos da escola que não geram somente informação, mas dão ao aluno a formação social, afetiva e humana em seus pares e coletivos.

Mas será que o material produzido garante a efetivação do cumprimento do ano letivo, aliás, as políticas de estado garantem a ordem no caos? E como os professores estão trabalhando esse saber para o aluno?

No contexto da pandemia, o termo “ensino remoto” se popularizou. O isolamento social, necessário para impedir a expansão da infecção por Covid-19, fez com que as atividades presenciais nas instituições educacionais deixassem de ser o “normal”. Por isso, as instituições educacionais passaram a utilizar de forma generalizada estratégias de EaD. O problema é que, para manter as atividades regulares funcionando na “nova normalidade” criada pela pandemia de Covid-19, muitas instituições, especialmente do setor privado, começaram a utilizar estratégias que violavam a legislação vigente utilizando um eufemismo: o ensino remoto. Outros nomes mais pomposos também foram utilizados para ocultar o processo de imposição de arremedos de EaD: Ensino por meio de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), Calendário Complementar, Estudo Remoto Emergencial, etc... (ANDES-SN, 2020, p. 12-13).

O Sistema Educacional Interativo (SEI) teve que se adequar à nova (velha) forma de fazer ensino presencial, de modo que programou um material intitulado *Caderno de aula remota*, pensado por áreas como Linguagem e Tecnologias, área de Humanas, área Biológica

³² Este documento pode ser verificado no endereço eletrônico <http://www.in.gov.br/autenticidade.html>, pelo código 05152020081900004.

e área de Exatas. Nesse processo, os professores mediadores – ou seja, aqueles que antes da pandemia estavam dando aula no Centro de Mídias – deveriam atuar de forma disciplinar e na sua respectiva série, montando conteúdo de forma resumida, com 3 (três) questões para compor o material enviado no *Drive* sob o nome ensino médio. Depois disso, o técnico pedagógico de referência avaliaria e imprimiria para entrega aos alunos. Esse caderno tem um modelo a ser seguido quanto às partes que o compõem: habilidade da BNCC, objeto de conhecimento, conteúdo e referências.

Quando olhamos para esse material remoto, vemos que o aluno acaba recebendo esse amontoado de conteúdos pensado pelo professor para suprir uma necessidade emergencial de educação, mas pouco refletido no aluno. Dessa forma, o Centro de Mídias, a nosso ver, passou a ser um repositório de conteúdos para um aluno sem identidade, cultura, saberes, valores individuais. Sim, mudou-se a forma e o método de oferta de ensino no Centro de Mídias para os alunos da sala de aula SEI – caberia até dizer que regrediu ao sentido de não dar vez à prática pedagógica do professor –, mas aumentou o tempo de produção de atividade e textos para o cadernão de atividade.

A padronização dos cadernos para a produção em quantidade atende às expectativas do momento e tira a autonomia dos professores. Esse acaba sendo mais um golpe político em função da necessidade que o capital tem de negar autonomia ao trabalhador no processo de realização de seu trabalho.

Talvez o remoto emergencial para o tempo de pandemia da COVID-19 venha só reforçar o que já está posto na educação do estado, ou seja, um ensino engessado, com livros didáticos que não atendem à especificidade da região Norte e às particularidades amazônicas.

Por atender, no momento específico de pandemia, à portaria do governo do estado do Pará e à Lei 14.040, com o intuito de que os alunos não perdessem o ano letivo, o ensino emergencial no Centro de Mídias foi construído com produção de material pelos professores ministrantes, entregues nas localidades pelos mediadores aos alunos.

No momento da pandemia do COVID-19, o Centro de Mídias não utilizou as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) para o ensino híbrido. Apesar de estar conectado em rede e atender a uma demanda significativa de alunos nas comunidades, sua atuação foi afetada pela calamidade da saúde pública e, assim como toda a educação básica do estado do Pará, precisa ainda ser fortalecido em face das políticas públicas sociais em igualdade e diversidade, respeitando as diferenças culturais e regionais.

Os questionamentos sobre o fazer educativo nesse momento de pandemia e de expectativas diversas nos fazem refletir sobre os reais objetivos dos diferentes setores sociopolíticos quanto à preservação da vida, à manutenção da escola e à formação humana.

1.5 Trilhas Formativas da formação e prática de ensino dos professores

As trilhas de formação são percursos a serem alcançados pelos professores, de modo a aprimorarem as habilidades e as competências de forma inovadora e criativa, com novas experiências e possibilidades nos momentos de atuação, execução e compreensão do objeto a ser apreendido e exposto em sala de aula. Assim, o estudo dos novos métodos da prática de integração entre saber, ser e reconhecer são fundantes para a formação reflexiva dos professores. Diante do saber e conhecimento sobre o tema a ser trabalhado, seja ele de cunho técnico ou didático, o reconhecimento e a valorização cultural trazidos na identificação dos alunos e pensados no fazer do professor em sala de aula são parte essencial para novas aprendizagens e ensino.

O ensino híbrido por meio de tecnologia digital é uma realidade da contemporaneidade. Porém, muitos professores ainda têm dificuldade sobre o método, visto que alguns foram pegos de surpresa pela pandemia da COVID-19, com mudança de forma de ensinar em sala de aula. Enquanto modalidade virtual, é usada com terminologias como remoto emergencial, híbrido, mediado por tecnologia. Na prática, a palavra “híbrido” acaba sendo conflitante. O ensino híbrido, utilizado no remoto emergencial por causa da pandemia, trouxe várias incorreções quanto ao seu uso e até dúvidas. Porém, o termo virou uma tendência nos espaços de educação (BACICH; MORAN, 2015). Mas o que precisa ficar claro é que, para ter ensino híbrido, o aluno precisa necessariamente estar presente na sala de aula, ou seja, mesmo que esteja acontecendo de forma tecnológica, o presencial e o digital devem se entrelaçar, formando um só movimento de aprendizagem.

Vale ressaltar que o ensino híbrido tem suas raízes no ensino on-line. No entanto, não significa que seja a única forma de ser realizado, ou seja, quando trazemos o híbrido mediado por tecnologia digital nesta pesquisa, estamos mostrando uma forma de o realizar. Contudo, não nos abstermos de informar as demais formas traçadas no caminho da formação dos professores, principalmente nesses tempos emergenciais no qual nos encontramos³³. Para

³³ Foi realizada em janeiro do ano de 2022 no período de conclusão do ano de 2021 e planejamento nas escolas públicas do estado do Pará.

Bacich (2015), no ensino híbrido, todos somos aprendizes e mestres, produzimos e consumimos conteúdos.

Apesar de estarmos falando de formação e prática pedagógica dos professores e chamarmos a atenção para uma fala sobre o ensino, reforçamos o discurso sobre o aluno ser parte principal da forma ou método de ensinar ou conduzir uma melhor aprendizagem pelo professor. Como afirmam Horn e Staker (2015), o ensino híbrido é a aprendizagem baseada em competências centradas no aluno, tendo este um sentido de atuação e propriedade no processo de conduzir sua aprendizagem.

Ao buscar prática de ensino híbrido para um melhor método de ensinar e aprender na sala de aula, o professor traz para o aluno recursos maiores de exploração do conhecimento um mundo que se abre a sua volta, assim como o estímulo sobre a descoberta, que favorece a aprendizagem mais rápida e envolvente. Bacich e Moran (2015) apresentam como ponto de atenção a integração entre sala de aula e ambientes virtuais, abrindo a escola para o novo – sendo a tecnologia uma ponte com o mundo e a sala de aula.

Assim, o professor consegue trabalhar com ferramentas tecnológicas, a exemplo do *chroma key*³⁴, que leva aluno e professor para espaços físicos como bosque, museu, teatro, bibliotecas, campo de futebol, espaço de lazer, sendo estes cenários de reconhecimento de objetos de aprendizagem histórica e culturalmente construídos. Para o professor, mediar uma sala híbrida por tecnologia faz dialogar com culturas e saberes do mundo, assim cognitivamente possibilita ao aluno compreender com os sentidos por meio de sons, imagens etc. os discursos comunicativos de outros sujeitos, sejam eles alunos, professores ou trabalhadores; em outras palavras, há liberdade de descoberta, sem limitação de uma sala de aula tradicional.

Pensar no híbrido como prática de ensino é compreender que deve ser baseado na competência a ser desenvolvida na organização do método e na valorização do ensino de forma singular e plural aos alunos, como podemos ver em Bacich e Moran (2015), que destacam que a educação híbrida precisa privilegiar a aprendizagem dos alunos, individualmente e em grupo.

Assim, o professor pode propor uma educação horizontal de ensino para atender à evolução mental e emocional/afetiva do aluno. Uma escola democrática debatida a partir de experiências e tendo o foco na aprendizagem, como bem mostrou Freire (2019,p.25), é aquela na qual em sua visão “não há saber mais ou saber menos, há saberes diferentes”.

³⁴ Trata-se de uma técnica de efeito visual que consiste em colocar uma imagem sobre outra através do anulamento de uma cor padrão, como por exemplo, o verde ou o azul.

O método de ensino híbrido potencializa as especificidades positivas dos envolvidos e, desse modo, o aluno estará mais motivado para ser ativo em seu processo individual de aprendizagem. Por outro lado, com alunos mais participativos e envolvidos no processo, o professor estará mais livre para refletir sobre suas práticas e aprimorá-las, cada vez mais a fim de que de fato possam apresentar resultados satisfatórios (SILVA, 2012, p. 2).

Como estruturação do método, o ensino híbrido traz na sua construção o diálogo, a participação ativa dos alunos e a certeza do professor na condução da aula e do objeto proposto a partir das ferramentas tecnológicas no momento da aula e da atividade. Um exemplo é a sala de aula invertida, que é um método utilizado no ensino híbrido e tem na sua proposta as atividades chamadas de tradicionais e tarefas. As atividades tradicionais são realizadas em casa, com material de apoio sobre o objeto/assunto da aula, que podem ser: artigo, vídeo texto, para que o aluno acesse em casa e entre em contato com o tema. As atividades tarefas são desenvolvidas na sala de aula. No momento da aula híbrida, ocorre o aprofundamento do objeto/assunto ou conteúdo da aula, que permite esclarecer dúvidas e construir novos conceitos.

Quando propõe o trabalho com o ensino híbrido, o professor sabe que o planejamento de ensino (PE) pode sofrer modificações e, por isso, deve revisitá-lo ao longo das aulas e redirecionar, caso necessário, os objetivos específicos traçados para o Plano de aula (PA) para dar significado às habilidades que deseja alcançar com o(s) aluno(s) no avanço do processo de aprendizagem. Barbosa e Moura (2013) reforçam a importância das metodologias ativas de aprendizagem para uma maior autonomia do aluno.

Com o surgimento da pandemia do COVID-19, o ensino híbrido tornou-se imprescindível e adequado à nova realidade mundial. Naquele momento, os saberes docentes foram muito mais pautados na forma, método de ensinar, do que no que ensinar, já que este não era o ponto emergencial. Porém, o professor se reinventou de todas as maneiras e buscou novos caminhos de construção do saber e das competências já adquiridas ao longo de sua vida profissional, o que chamamos aqui de “identidade profissional”, pois o mesmo precisou se imbuir de aspectos teóricos e práticos.

Por merece atenção o caso do professor do ensino presencial de Educação Física, com uma formação curricular abrangente entre práticas pedagógicas, didática, metodologia e práticas esportivas, com exercícios formativos da prática profissional entre quadras, salas de aula, laboratórios e espaços livres que direcionam sua rotina diária na escola pública. Durante a pandemia, ele precisou se reinventar com mais estudos e formas para fazer o remoto emergencial por meio de videoaulas, *WhatsApp*, *Google Drive*, etc.

No ensino híbrido, o professor de Educação Física do SEI também teve que se reinventar, não no formato, inicialmente, mas nas escutas das comunidades/localidades em que se encontravam. Claro, isso foi algo que ocorreu com todos durante a pandemia, mas a comunicação híbrida, naquele momento, se mostrou mais eficaz, e os professores, mais bem preparados quanto à forma de ensino.

O professor constrói uma identidade dentro deste processo profissional e pessoal, alicerçado em suas concepções de informação e ensino-aprendizagem. Essa identidade está articulada entre saberes e competências docentes e se consolida por meio do processo formativo, que consiste na construção de saberes na prática da atividade profissional. Freire (2009) destaca três saberes necessários à prática educativa que estão ligados ao diálogo entre professor e aluno(s), ensinar como processo, competência profissional.

Ainda assim, o saber aqui direcionado é aquele de sentido mais amplo, o próprio saber humano, aquele que nasce nas concepções de vida do indivíduo, na concretude da sua relação entre pessoa e profissional, a qual acreditamos ser a base alicerçada no comprometimento do ser, saber e fazer da prática docente. Como afirma Tardif (2002, p. 49):

[...] o conjunto de saberes atualizados, adquiridos e necessários no âmbito da prática da profissão docente e que não provêm das instituições de formação nem dos currículos. Estes saberes não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias. São saberes práticos (e não da prática: eles não se superpõe à prática para melhor conhecê-la, mas se integram a ela e dela são partes constituintes enquanto prática docente) e formam um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões. Eles constituem, por assim dizer, a cultura docente em ação.

Os saberes práticos como construtos de uma identidade integram os saberes da prática profissional fundamentada pelas competências de forma criativa e afetiva do saber-fazer. Esse autodesenvolvimento sobre o seu processo evolutivo promove competências individuais e organizacionais, ou seja, competências coletivas para o alcance dos objetivos e metas.

Competência é uma palavra do senso comum, utilizada para designar uma pessoa qualificada para realizar alguma coisa. O seu oposto, ou o seu antônimo, não implica apenas a negação desta capacidade, mas guarda um sentimento pejorativo, depreciativo. Chega mesmo a sinalizar que a pessoa se encontra ou se encontrará brevemente marginalizada dos circuitos de trabalho e de reconhecimento social.

No dicionário de língua portuguesa Aurélio, *competência* tem como definição a capacidade para resolver qualquer assunto, aptidão, idoneidade e capacidade legal para julgar pleito. Dessa forma, “o desenvolvimento de competências possui um papel significativo na

medida em que contribui para a formação das pessoas e para a mudança de atitude em relação às práticas de trabalho, ou mesmo para a percepção da realidade, buscando agregar valor à organização” (BITENCOURT, 2002, p. 25).

As competências são estas características do profissional entre os conhecimentos e habilidades na construção ou desenvolvimento de alguma atividade, tarefa ou função. O desenvolvimento das competências são as trilhas formadoras de aprendizagem do professor e do aluno, no qual se equilibra pessoal, profissional nas relações de informação e aprendizagem e que consistem em uma proposta de formação.

Assim, as trilhas possibilitam vários percursos, com experiências de aprendizagem que podem ser vivenciadas em diferentes tempos e espaços e com recursos distintos, tais como filme, livro, artigo, tutorial, visita técnica, curso, experiência com pesquisa, etc. Todos eles muito usados nas práticas formativas no Sistema Educacional Informativo (SEI), sendo o desenvolvimento profissional bem perceptível nas escolhas e aplicabilidades dos objetos ou conteúdos de conhecimento, Freitas (2002) ressalta que a instituição é responsável por direcionar as possibilidades de formação por meio da criação de um “mapa” de oportunidades alinhado aos objetivos institucionais.

No sistema educacional informativo (SEI), o mapa é a cartografia cognitiva direcionadora da trilha para a construção do saber entre o objeto de conhecimento do componente curricular e o fazer do professor. Nesse sentido, a experiência do percurso formativo pessoal do professor deve compor a sua trilha formativa no sentido de que se transite pelas práticas de projetos da vida pessoal e mundo do trabalho, pautado na BNCC e produtos, experimentações didáticas, publicações como formadores, entre outros.

Vale ressaltar que o professor não produz material formativo do componente curricular dentro do SEI, o mesmo faz a escolha do material seja de formação técnica ou do livro didático a partir da curadoria de materiais, sejam eles livros, revistas, e-book, textos e artigos do processo ensino-aprendizagem.

A prática da curadoria de conteúdo digital emergiu do uso que os próprios docentes/pesquisadores já fazem da curadoria de conteúdo no processo de ensino-aprendizagem a partir de temáticas que o interessam, ou as quais necessitam aprofundar-se (CHAGAS; LINHARES; MOTA, 2019, p. 738).

A curadoria pode ser feita de forma educacional ou digital. A curadoria educacional é usada há muito tempo como um processo de triagem, avaliação e organização dos conteúdos que são apresentados em sala de aula; já a curadoria digital é o processo de desenvolvimento de repositórios de conjuntos digitais.

Os professores do SEI trabalham com os dois tipos de curadoria para a organização e planejamento do plano de ensino (PE) e plano de aula (PA), estabelecendo um campo de saber teórico amplo para os professores ministrantes que exercem o papel de curador e apreciador dos materiais, documentos e ferramentas.

2 TECNOLOGIA, INOVAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA

Discutiremos neste capítulo o conceito de inovação e a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física, a fim de mostrar as percepções que motivam e informam a pesquisa a partir do olhar sobre as práticas inovadoras com uso de tecnologias digitais. Serão atrelados a este movimento três elementos da formação dos professores: prática pedagógica, tecnologia, comunicação e mídia. O intuito é a sistematização do entendimento sobre a prática pedagógica e o questionamento sobre ser ela inovadora ou não na aula do professor do Sistema Educacional Interativo (SEI).

2.1 Ensino no formato da modalidade híbrida

Embora seja recorrente entre os pesquisadores a afirmação de que a educação sempre foi misturada, híbrida e combinou vários espaços, tempos, metodologias, públicos e atividades, vale observar que estudos recentes revelam que, dada a realidade da mobilidade e da conectividade dos últimos tempos, o ensino híbrido vem se tornando cada dia mais "perceptível, amplo e profundo", e que as interações são mais abertas e criativas (BACICH; MORAN, 2015, p. 22).

O ensino híbrido no século XXI ganhou maior visibilidade por conta pelas tecnologias e/ou até mesmo pelo ensino remoto emergencial, motivado como estratégia de forma de ensino em tempos pandêmicos, entre 2020 e 2021. Nesse processo, a tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) é um dispositivo tecnológico que, na escola, serve para o uso dos professores e dos educandos, com proposta metodológica possivelmente aberta e criativa, a fim de conhecer e intencionar o conhecimento individual ou em grupo dos educandos.

Desta forma, refletimos a respeito do ensino híbrido historicamente construído a partir dos sujeitos e dos processos sociais que sofrem transformações, quebrando os paradigmas do ensinar e aprender na escola regular da educação básica.

Assim, a intenção de contextualizar historicamente o ensino híbrido é reforçar primeiro que não se trata de algo novo; e segundo, que suas raízes estão no ensino on-line, que, com o tempo, expandiu-se no presencial; isso, porque o híbrido tem duas formas de ser feito, presencialmente e on-line, e arriscamos dizer que há aí um olhar entre o ensino tradicional e o novo. Tal ideia de novo, em nossa concepção, parte de algo ou alguma coisa visto pela primeira vez e que também cria impactos positivos, motivadores e afetivos. Sendo assim, reforçamos o híbrido como um método de ensino que posiciona os sujeitos do

processo, no caso professores e educandos, de modo mais autônomo na materialização do conhecimento de forma criativa e perceptiva na descoberta.

Dessa forma, o ensino híbrido propõe a instrumentalização do método associado a tecnologias em salas de aulas, preparadas com equipamentos tecnológicos e ferramentas variadas para uso do professor na formação do educando. Não pretendemos descaracterizar o híbrido com ferramentas ou equipamentos tecnológicos, e sim associar as novas tecnologias ao híbrido como propostas de ensino entre o presencial e o online em tempo real, já que estas tecnologias digitais são viabilizadoras do processo de mediação educacional.

Horn e Staker (2015, p. 63) dividiram o método híbrido em três partes:

1ª parte: Ensino híbrido é qualquer programa educacional formal no qual um estudante aprende, pelo menos em parte, por meio do ensino on-line, com algum elemento de controle do educando sobre o tempo, o lugar, o caminho e/ou o ritmo. [...]

2ª parte: O educando aprende, pelo menos em parte, em um local físico supervisionado longe de casa. [...]

3ª parte: As modalidades, ao longo do caminho de aprendizagem de cada educando em um curso ou uma matéria, estão conectadas para fornecer uma experiência de aprendizagem integrada.

Os autores relacionam as partes do processo de construção do método do ensino híbrido à autonomia da aprendizagem dos educandos a partir das competências e dos objetos de conhecimentos propostos pelo professor para as habilidades, atitudes, valores e diálogos em sala de aula para a apropriação do conhecimento pelos educandos.

Como afirmam Horn e Staker (2015, p. 8)

Os estudantes de hoje estão entrando num mundo no qual necessitam de um sistema de ensino centrado neles. A aprendizagem centrada no estudante é essencialmente a combinação de duas ideias relacionadas: o ensino personalizado (que alguns chamam de ensino individualizado) e a aprendizagem baseada em competência (também chamada de “aprendizagem baseada no domínio”, “aprendizagem de domínio”, aprendizagem baseada na proficiência”, ou às vezes, “aprendizagem baseada em padrões”).

Ressaltamos na fala dos autores a importância de afirmar que o ensino híbrido é centrado no educando; tanto na sua proposta quanto na sua ação efetiva em sala, com o ensino personalizado e a aprendizagem baseados em evidências. Os educandos podem desenvolver a capacidade de conduzir sua aprendizagem de forma processual, seja pelas descobertas ou intervenções na reflexão e ação do conhecimento do objeto a ser apreendido e as habilidades necessárias, quer no ambiente da escola quer fora dela. “Isso se traduz na capacidade de se tornar um eterno aprendiz, necessária no mundo em rápida mudança em que vivemos, no qual

conhecimento e habilidades tornam-se obsoletos rapidamente” (HORN; STAKER, 2015, p. 33).

O ensino personalizado pensado nas experiências dos educandos é determinante do método híbrido, pois interliga o presencial nas ações coletivas e o online, onde materializa a concepção singular de aprendizagem do educando. Estes dois momentos tão necessários para a configuração da materialização da evolução cognitiva, motora e social afetiva e concretizada no processo de ensino e aprendizagem do método híbrido, são percebidos nas ações mais grupais. Desta forma, podemos dizer que o conhecimento se dá dentro do ensino híbrido nas interlocuções comunicativas entre o professor e os educandos, e dos educandos entre si.

Portanto, afirmamos que as interações sociais dentro de sala de aula mediada por tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) na proposta do ensino híbrido se dão a partir de um saber elaborado entre os diversos saberes, sejam eles, do cotidiano do e da descoberta de novos saberes pelos educandos e mediados pelo professor.

Desta forma, a figura do professor a enfatizar é daquele que faz a mediação da aula refletida dentro de suas concepções pedagógicas de ensino-aprendizagem e de formação inicial e contínua, sempre buscando novos elementos de proposição de ensino para a uma compreensão crítica da realidade social da escola, do educando e da comunidade que está no entorno da escola, sendo sustentada pelos princípios que regem educação e ensino.

Para Masetto (2000), a mediação pedagógica parte da:

Por mediação pedagógica entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem - não uma ponte estática, mas uma ponte "rolante", que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos (MASETTO, 2000, p. 144-145).

O autor ressalta a necessidade de o professor se perceber parte no processo de formação do educando, motivando com metodologias ativas gerenciadoras de ações assertivas e autônomas pelos educandos. Isto se dá pela comunicação entre ambos, sendo pautado no planejamento e plano de aula (PA) quanto: ao objeto do conhecimento da aula, que é selecionado pelo professor a partir de um reconhecimento prévio da turma e educandos; à pergunta problematizadora, anunciada sobre o tema, a qual o professor contextualiza no decorrer da aula, tendo como base as experiências das vivências sociais e culturais, imbuídas do fazer sensível do cotidiano do educando. Estas perguntas podem dar subsídios para mais perguntas, sejam elas feitas pelo professor ou pelos educandos no momento da aula.

[...] garantir a dinâmica do processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos; [...] cooperar para que o aprendiz use e comande as novas tecnologias para suas aprendizagens e não seja comandado por elas ou por quem as tenha programado (MASETTO, 2010, p. 145).

Ressaltamos a importância da formação contínua deste professor que trabalha com problematização dentro do ensino híbrido, para além de sua competência técnica de formação e de seus objetos específicos do componente curricular, estando orientado a uma formação mais plural, ampliada, em formação humana, atenta às percepções evolutivas do ensino.

Essas percepções estão muito ligadas à evolução na contemporaneidade, em que os educandos cada vez mais fazem uso de tecnologias diversas, como celular, tablet, TV, internet. Entretanto, estas tecnologias ampliadas como ferramenta devem ser pautadas na sua funcionalidade para o ensino, ou seja, o educando precisa se apropriar e assim favorecer o bom uso do mesmo. Desta forma, qualifica-se a exploração eficaz da ferramenta e assim a mediação pedagógica do professor e da autonomia digital para o educando. No intuito de reforçar o exposto acima, trazemos uma lista de recursos mais utilizados no Sistema Educacional Interativo (SEI) do Centro de Mídias a serem observados:

TELECONFERÊNCIA: caracteriza-se por colocar um especialista em contato com telespectadores de regiões diversas do planeta.

CHAT OU BATE-PAPO: É um momento em que todos os participantes estão no ar, ligados e convidados a expor suas ideias.

LISTAS DE DISCUSSÃO: cria grupos de pessoas que possam debater um assunto ou tema sobre o qual sejam especialistas.

CORREIO ELETRÔNICO: facilita o encontro entre educando e professor para sanar dúvidas.

INTERNET: no ensino de graduação depara-se com duas dificuldades no incentivo à leitura e a pesquisa.

Estas ferramentas tecnológicas auxiliam na aula híbrida, pois, de maneira motivadora, propõem estratégias de ensino dinâmico, tendo o educando uma forma de ver o objeto de conhecimento da aula em um sentido mais amplo no seu aspecto social, cultural, político entre outros. Por exemplo: em uma aula de esporte, em que o objeto se configura em esporte na/da escola, o educando vai visualizar o esporte enquanto uma modalidade em ferramentas como mosaico 3D das delimitações do espaço da quadra, um campo ou até complexo esportivo, ou por *chroma* que possa levar o educando visualmente a complexos esportivos no mundo, além de permitir reconhecer espaços físicos, movimentos e expressões das diferentes linguagens culturais historicamente construídas e representadas em imagens, vídeos, capazes de

promover diálogos expressivos das ações do ver, ouvir, falar e sentir da compreensão humana. Ainda assim, ressaltamos que para o uso dessas tecnologias é importante o planejamento.

De acordo com Masetto (2000):

É importante ressaltar que não se pode pensar no uso de uma tecnologia sozinha ou isolada, seja na educação presencial ou na virtual. Requer um planejamento para várias atividades que integrem-se em busca de objetivos determinados e que as técnicas sejam escolhidas, planejadas para que a aprendizagem aconteça (MASETTO, 2000, p.145).

Podemos dizer que o uso de tecnologias digitais de comunicação e informação (TDIC) deve ser bem planejado pelo professor, deixando claro seu interesse do uso da tecnologia como método de ensino e nas ferramentas pensadas para o momento da aula, conforme colocadas no plano de aula (PA) para o processo de ensino-aprendizagem do educando. Este é o sujeito e ator do seu aprender, representado nos elementos atribuídos na aula; assim, o planejamento deve ser sempre revisitado na construção das aulas e refletido a partir das práticas em sala de aula.

2.2 Por uma formação inovadora: repensando a prática pedagógica

Primeiramente, é relevante levar em consideração a perspectiva de Soares (2017), para quem

Ao longo do conhecimento construído, na formação e experiências vivenciadas, nos deparamos com a questão do método e da teoria do conhecimento para representar/compreender e explicar o mundo. Entre as teorias do conhecimento, apropriadas num processo contínuo e permanente, as lacunas e fragilidades metodológicas vão se transformando e se acumulando de experiências teóricas práticas, a ponto de fazer emergir situações objetivas antes não denominadas e que indicam a necessidade de pronunciar o fenômeno e as circunstâncias dadas (SOARES, 2017, p. 15).

A mesma autora reforça que, dentro da abordagem da ação crítica e da epistemologia da práxis pedagógica, verificamos o seguinte.

Admitindo-se aqui que uma teoria do conhecimento é a lógica do pensamento científico que caracteriza determinada teoria da educação e que esta, por sua vez, delimita a teoria pedagógica, observando-se assim que a análise de uma prática pedagógica indica o aporte teórico e a concepção de educação e sociedade (SOARES, 2018, p. 2).

A autora admite ainda a teoria de o conhecimento ser a lógica do pensamento científico, ou seja, do saber técnico e eficaz de formação. Mas também ressalta que a abordagem epistemológica dentro da escola parte do pensamento e ação crítica do professor

sobre o ensinar e aprender, em constante reflexão ou até em reflexão crítica do seu ensinar, mais do que seu conhecimento técnico sobre seu componente curricular.

Então, a organização sistemática mediada pela cartografia de área, planejamento, plano de aula está posta entre saberes, sejam eles pautados entre pensamentos científicos ou sistematizados a partir do conhecimento pautado na comunidade escolar e educandos.

Os saberes científicos adquiridos no campo do currículo para a competência técnica de formação do componente curricular trazem no seu arcabouço conhecimento de formação inicial, formação contínua e formação ampliada que vão para além do posto na competência técnica. No entanto, entrelaçam as Ciências Humanas e as demais ciências. Este é campo de observação subjetiva na presente pesquisa, por se tratar de formação de professores e do entendimento de que esses saberes já estão contidos no currículo de formação inicial do professor.

O conhecimento sistematizado passa a ser visto na prática profissional e no exercício da formação e da organização entre a prática e o conhecimento científico, o qual se dá na elaboração dos documentos formativos entre projeto pedagógico, cartografia, plano de ensino e plano de aula, de modo que todos eles são concebidos a partir da filosofia de vida do profissional e de sua concepção materializada na formação do indivíduo.

Temos como pressuposto nesta pesquisa a fenomenologia, por entendermos que a mesma se baseia na intencionalidade das coisas para o trato do sujeito, seja ele professor, seja aluno. Segundo Triviños (2009, p. 43), trata-se do “estudo das ciências e todos os problemas, segundo ela, se tornam a definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo”.

Desta forma, podemos dizer que, no contexto da educação, a fenomenologia se apresenta no estudo do sujeito tal como ele se apresenta, ou seja, sobre a intencionalidade de suas experiências de forma atemporal. Como relata o autor:

Fenomenologia ressalta a ideia de "ser o mundo criado pela consciência". A realidade é construída socialmente. A educação era vista principalmente como agente da socialização; na fenomenologia, a própria socialização é considerada como uma relação recíproca (TRIVIÑOS, 2009, p. 48).

O autor reforça a importância do ser consciente de seus valores sociais no aporte da compreensão entre espaço escolar e a ênfase da fenomenologia como concepção no sujeito, saberes culturais e prática social. Portanto, enquanto o currículo posto se preocupa com a organização dos objetos de conhecimento e das atividades, a prática sobre isso se dá pelo planejamento e execução.

Toda a prática pedagógica é subsidiada por abordagem educativa, assim como todo processo pedagógico sistematizado do pensamento da prática educacional do ensinar e aprender. Desta forma, afirmamos que a competência técnica do professor é constituída dos elementos técnico-conceituais para a organização das concepções pedagógicas na sistematização da teoria e prática de forma inseparável.

Comprendemos que a epistemologia, como ramo da Filosofia, “testa a verdade científica de uma teoria do conhecimento”, tendo na sua essência o exercício da ação e reflexão. Soares (2018) fala que esta práxis é:

Toda práxis requer uma epistemologia, toda prática refletida e pensada é uma práxis, portanto tratar da prática refletida e repensada a partir de aplicações de conhecimento e experiências do aprender e analisar o processo e resultados é transformar a ação em crítica, lógica que procede a abordagem da ação crítica (SOARES, 2018, p. 5).

Na sua visão, Vazquez (2011, p. 30) defende ainda que:

[...] por isso, inclinamo-nos pelo termo ‘práxis’ para designar a atividade consciente objetiva, sem que, no entanto, seja concebida com o caráter estritamente utilitário que se infere do significado do ‘prático’ na linguagem comum.

Portanto, as práxis são refletidas sobre o planejamento proposto, e a atividade prática, sobre a realidade do educando na escola e fora dela. Então, o objeto de conhecimento pautado na aula deve estar atrelado aos elementos do componente curricular e aos saberes que tornam possível captar o educando em prol do conhecimento e do desenvolvimento de suas capacidades e potencialidades, referindo-se a diferentes dimensões, tanto individuais quanto socioculturais.

A palavra desenvolvimento deriva de desenvolver. E desenvolver significa, pelo dicionário, retirar o que envolve alguma coisa. O termo correspondente em francês, *développement*, também tem o sentido de retirar o que involucra. Também pode significar fazer com que alguma coisa alcance toda a sua extensão. O termo espanhol, *desarrollo*, refere-se a um desdobramento de possibilidades não realizadas ainda (SANTIN, 1995, p.14).

O autor fala de desenvolvimento como uma expressão de descoberta de algo novo, ainda não percebido, interpretado ou conhecido. Porém, estabelece uma ligação com as práxis, ou seja, um conhecimento novo, que é a reflexão e ação do educando no saber e sua relação com o outro e o mundo.

Nesse sentido, a finalidade da prática pedagógica é a reflexão entre o objeto de conhecimento, as competências e as suas habilidades, as quais pretendem alcançar junto ao(s)

educando(s) e os objetivos específicos propostos. Mas a sistematização da prática é uma construção escolar necessária, não no sentido de fim da aprendizagem do educando, e sim como base norteadora da aprendizagem. Por isso, todo o processo de conhecimentos se dá na construção dialógica e significativa, entre professor e aluno, e aluno e aluno, pela conscientização da situação existencial do contexto sociocultural, em permanente formação da formação educativa.

Desta forma, ao pesquisar a prática pedagógica e experiências inovadoras na formação de professores de Educação Física, no primeiro momento buscamos as características da prática pedagógica desses professores, para podermos pontuar alguns indicadores de experiências inovadoras. O intuito não é criar modelos de práticas inovadoras, mas acentuar na educação o ensino de metodologias diferentes que envolvam a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, para que os educandos sejam protagonistas no processo da sua aprendizagem de forma crítica.

Para isso, é necessário que o professor redefina sua prática pedagógica com os saberes entre o científico/popular, ciência/cultura, educação/trabalho, com estruturação da relação das práxis na metodologia do ensino, no conhecimento e desenvolvimento na interação homem e mundo, mediação subjetiva de conhecimento, de modo a garantir o educando como protagonista na aquisição do saber científico.

As práticas inovadoras têm como ponto principal as relações sociais afetivas em sala de aula como condição da aprendizagem significativa, uma vez que o ambiente seja prazeroso e motivador. Assim, reforçamos que as relações afetivas e o conhecimento que é necessário apreender estabelecem uma ligação no processo do saber enquanto informação, e do viver e do saber enquanto experiências da vida humana.

Assim, o entrelaçamento da subjetividade do ser e o concreto consiste no conhecimento prático e perceptível da aquisição do conhecimento. É esta mesma a condição de inovação, porque rompe com a relação sujeito-objeto historicamente proposto na contemporaneidade, reconhecendo-se desta forma que tanto os educandos quanto os professores são sujeitos da prática pedagógica. Assim, as práticas inovadoras são referendadas para formar agentes perceptivos, capazes de pensar a própria prática a partir de diálogos, relações interpessoais e da formação humana.

Outra metodologia utilizada dentro da prática pedagógica é a sala de aula invertida, que se contrapõe ao ensino tradicional em sala de aula, no qual o professor transmite informações para o educando, que estuda o apresentado pelo professor. O contrário disso é a sala de aula invertida, com mídias comunicacionais de forma ativa, sendo a sala de aula um

espaço de aprendizagem ativa, com um professor mediando o processo de aprendizagem com discussões, atividades práticas/demonstrativas.

A sala de aula invertida é uma estratégia metodológica para o processo de ensino-aprendizagem de atividades em sala de aula e fora dela, com a utilização de ferramentas e/ou recursos tecnológicos.

Para Bergmann e Sams (2016, p. 11), o que basicamente se inverte está em como: “o que tradicionalmente é feito em sala de aula, agora é executado em casa, e o que tradicionalmente é feito como trabalho de casa, agora é realizado em sala de aula”.

Dessa forma, o educando aplica o conteúdo teórico assistido à prática simulada em sala de aula, voltando o aprendizado para a solução de problemas, com base em perguntas direcionadas pelo professor sobre o objeto apresentado no momento da aula híbrida.

2.2.1 Como são as práticas pedagógicas e quais os “critérios” para ser professor inovador?

Esta pergunta atravessa a pesquisa o tempo todo, talvez por uma necessidade que temos de pontuar a prática pedagógica, o ensino inovador e o professor de Educação Física reflexivo. Assim, pensar nisso faz com que, apesar de tratar aqui de formação continuada desse professor, tenhamos a necessidade de olhar o início da formação curricular e as concepções de educação e ensino traçadas em sua trajetória acadêmica e profissional. Com isso, buscamos levar nosso leitor a refletir sobre como não há prática dissociada, e sim uma materialização histórica de décadas de formação inicial e continuada e prática pedagógica, a qual é refletida e reinventada para e por todos os professores em suas práxis.

Dizendo isso, tratamos de lembrar do olhar sempre atento e amoroso da prática pedagógica em Educação Física. Apresentamos anteriormente as décadas de 1960, 70 e 80 e uma parte da década de 90, denominando-as como período da Educação Física tradicional. Mas, para esta reflexão, a pesquisa proposta em prática pedagógica, iremos apresentar historicamente a Educação Física no Brasil, que será datada da década de 80 até os dias atuais.

A partir da década de 80 foi desenvolvido um movimento de renovação da Educação Física, ou seja, um ensino nas escolas que possibilitasse aos educandos uma apropriação crítica do acervo da cultura corporal de movimento (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Apesar desse movimento na Educação Física brasileira, no chão da escola havia dificuldade de visualizar os avanços na prática pedagógica do professor. O enfrentamento pelos professores de práticas exitosas na Educação Física escolar nos leva à reflexão sobre o

processo de formação inicial e formação contínua para o exercício das práxis em sala. É ponto de atenção o desempenho profissional vinculado ao contexto específico de suas práticas pedagógicas.

Nossa intenção é então identificar se, na organização do trabalho pedagógico do professor do Sistema Educacional Interativo (SEI), há prática inovadora e buscar práticas inovadoras, ou seja, problematizar e discutir como utilizar esse conceito.

As práticas pedagógicas em Educação Física escolar datam de 70 e 80, período da tradicional; com isso, aquela que busca inovar desvia de alguma forma da tradição instalada. O professor com prática tradicional busca ensinar uma técnica de forma sistemática, especialmente no ensino de uma modalidade esportiva já posta em suas regras e fundamentos, ao passo que muitos dos esportes são até impraticáveis em algumas escolas, por não haver o espaço físico ou o material adequado.

Em face disso, o professor com prática inovadora no uso dos objetos de conhecimento da Educação Física deve tematizar outras manifestações da cultura corporal e da área de Linguagens e Tecnologias, onde fica seu componente, além de adotar metodologia interdisciplinar, trabalhando de forma contextualizada – portanto, articulando teoria e prática.

Ressaltamos que definir prática inovadora permite lançar um olhar mais significativo sobre o trabalho pedagógico do professor de Educação Física escolar. Sobre inovação Messina (2001, p. 232)

[...] mais do que nos interessarmos pela identificação de critérios para reconhecer inovações, poderíamos criar espaços que promovessem a possibilidade do pensar e do fazer reflexivos, em que as inovações teriam a oportunidade de apresentar-se, contradizer e transformar. Igualmente, o interesse central da rede de inovações se situaria, de acordo com esse esquema, antes na invenção e recuperação de inovações do que na sua difusão.

Assim, além de destacar prática exitosa e reconhecer critérios de inovação, reforçamos o nosso objeto de pesquisa, que é a prática pedagógica no ensino híbrido mediado por tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) dos professores de Educação Física escolar do ensino médio regular, e também as práticas inovadoras contextualizada na metodologia. O sentido está em caracterizar o inovador no contexto e o propósito que nele se encontra, bem como compreender o seu processo de materialização na sala de aula. Para isso, buscamos identificar suas potencialidades e limitações, algo que consiste em um dos objetivos que se pretende atingir na pesquisa.

2.3 Experiências pedagógicas dos professores de Educação Física

O caráter dialético que assume a relação entre o ser em formação e o seu meio (natural e social). Neste processo, o meio (e suas lutas) ensina e, ao mesmo tempo, é criticado como forma de desenvolver a ambos, o sujeito e meio, o que vale para qualquer formação social (FREITAS, 2010. p. 92).

Este processo dialético busca a partir do diálogo trazer um ponto comum para que ambos; professores e educandos; estabeleçam aprendizagem entre o ensinar a aprender. Na educação, a organização do trabalho pedagógico é composta de teorias que, para Freitas (1995), estão divididas em duas – a teoria educacional e a teoria pedagógica.

A teoria educacional formula uma concepção de educação apoiada em um projeto histórico e discute as relações entre educação e sociedade em seu desenvolvimento; que tipo de homem se quer formar; os fins da educação, entre outros aspectos. Uma teoria pedagógica trata do “trabalho pedagógico”, formula princípios norteadores (FREITAS, 1995, p. 93).

Ressaltamos que o “trabalho” é a forma como o homem se relaciona com a natureza, com as suas necessidades de sobrevivência, de modo que o sujeito constrói conhecimento e se modifica.

Freitas (1995) estabelece uma “divisão social do trabalho” em:

Esse antagonismo básico faz com que os homens não se apresentem iguais perante a natureza: o trabalho, neste tipo de sociedade, está dividido em trabalho manual e trabalho intelectual. A apropriação do conhecimento (por exemplo, a acumulação de tecnologia) constitui-se em momento importante para a continuidade da valorização e da acumulação do capital, que condena grandes massas de operários a uma instrução limitada e a trabalhos mecânicos. Devemos destacar nesse processo a expropriação da tecnologia e, para além dela, a organização social do poder que especifica as condições em que o trabalhador se reencontra com essa tecnologia, no seio da produção. Tal organização do poder visa disciplinar o trabalhador para os objetivos do processo de trabalho e valorização do capital (FREITAS, 1995, p. 98).

A Educação Física na escola está relacionada ao conhecimento da organização do trabalho pedagógico do professor e a concepções de trabalhos, as quais Freitas (1995) define como concepção capitalista e concepção socialista.

A finalidade da organização do trabalho pedagógico (OTP) para Freitas (1995) é

A finalidade da Organização do Trabalho Pedagógico deve ser a produção do conhecimento (não necessariamente original), por meio do trabalho como valor social (não do “trabalho” de faz de conta, artificial); a prática refletindo-se na forma de teoria que é desenvolvida à prática, num circuito indissociável e interminável de aprimoramento. [...] Deve-se complementar

que o fato da educação definir-se por uma forma particular de trabalho, trabalho não material, não significa que seus métodos de ensino devam ter, obrigatoriamente, a mesma natureza. Ao contrário, o trabalho material, socialmente produtivo, deve ser o ponto de partida da especificidade da educação como trabalho não material – a educação é trabalho não material no seio da prática social global (FREITAS, 1995. P. 100-101).

Desta forma, compreendemos que a relação teoria/prática torna-se indispensável no processo de formação do educando e para a prática pedagógica do professor na escola, processo que deve ser mediado pelo conhecimento mais elaborado, com análises, compreensões e transformações em sala de aula.

2.3.1 Educação, comunicação e mídia

A mídia digital é oriunda da cultura digital e posta como um conjunto de objetos materiais de comunicação em interface com a amplitude de seu acesso na sociedade.

A passagem do material para a interface sugere a criação de uma cartografia que faria um inventário de pontos de transição e romperia a transformação ou mesmo o deslocamento dos continentes que compõem o território da história clássica da arte. Precisamos localizar as ilhas mais proeminentes, o fluxo e a direção da corrente, explorar mundos possíveis e preparar a migração em direção a um universo de bits (LOUISE POISSANT, 2009, p. 9).

A cultura digital é constituída por uma rede de significações ligada às tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), entrelaçando métodos e constituindo-se como caminho para se chegar a um fluxo contínuo e ininterrupto de formação, acesso à informação e ao conhecimento. Diante disso, a organização das metodologias e estratégias didáticas dos objetos educacionais do campo da Educação Física favorece a ação educativa da escola.

Os objetos educacionais são estabelecidos de numerosas formas, adaptam formas de viver numa sociedade em rede (CASTELLS, 2003). A evidência da adaptação humana pode ser ressaltada num alcance natural, isto é, há um consenso entre muitos olhares a esse respeito (BAUMAN, 2008; LÉVY, 1999; SANTAELLA, 2013).

Sobre tecnologia e mídia, Libâneo (2001, p. 21) nos diz que:

O avanço tecnológico criou as novas tecnologias da comunicação e da informação, provocando uma reviravolta nos modos mais convencionais de educar e ensinar. Entretanto, a informação é um caminho de acesso ao conhecimento, é um instrumento de aquisição de conhecimento, mas, por si só, não propicia o saber. Ela precisa ser analisada e interpretada e retrabalhada,

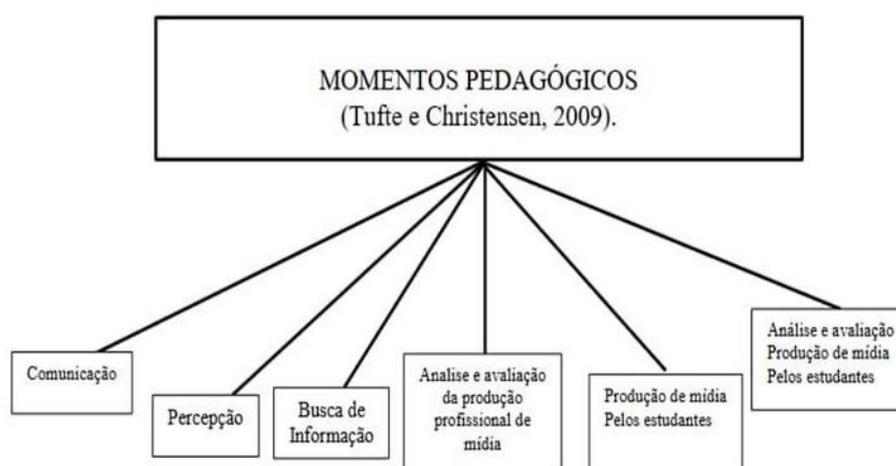
e isso é tarefa do trabalho com o conhecimento. É a apropriação do conhecimento, dos conceitos, das categorias que possibilita a leitura crítica da informação, caminho para a liberdade intelectual e política.

As mídias são aliadas na prática pedagógica como parte da “cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, pois, imprescindível para o exercício da cidadania” (OLIVEIRA apud BÉVORT; BELLONI, 2009, p. 16).

Sendo a Mídia-Educação a apropriação crítica do discurso midiático, a utilização da mídia na prática pedagógica pode se materializar por duas vertentes de ensino: como um instrumento de ensino ou como conteúdo de ensino.

O ensino por meio da mídia (instrumento) é aquilo de que tratamos nesta pesquisa, utilizando a Mídia-Educação enquanto metodologia de ensino problematizadora dos discursos midiáticos, a respeito deste tema. No contexto escolar, as mídias são aliadas do processo de ensino-aprendizagem, encurtando a distância entre a escola e a vida do educando fora da escola. Por isso, o diálogo de Mídia-Educação resulta em uma relação da educação e mídias da seguinte forma: o educar com as mídias, no trabalho educativo realizado com os meios (experiência com os educadores na sala de aula, ferramentas na sala de aula – didática) audiovisuais, que fortalece a fala do professor e os materiais didáticos; por fim, o educar através das mídias contemplaria o trabalho de produção de mídia com as turmas em sala de aula.

Figura 6 - Momentos pedagógicos



Fonte: Tufte e Christensen (2009, p. 103)

A figura acima traz alguns identificadores de elementos pedagógicos que demarcam metodologicamente o planejamento sistemático e a aplicação no plano de aula do professor. Em tal processo, a mídia favorece uma maior clareza e compreensão da realidade, fazendo com que os educandos envolvidos no processo midiático tenham mais formas de comunicação e interesses em diversos campos do conhecimento.

Torna-se interessante ampliar a comunicação entre as comunidades escolares, intensificar seu diálogo com outros ambientes socioculturais e envolver tanto os valores do cotidiano dos alunos como também aqueles que desconhecem” (DCE, 2008, p. 22).

O uso das mídias na escola não é novo, pois remonta à década de 1930, infelizmente não sendo bem aceita naquela época, pois se acreditava que seria nociva para a sociedade. Já na década de 60, entendia-se que a escola precisava fazer com que o aluno refletisse mais a cultura nova das mídias, percebendo que essas poderiam ser úteis para seus estudos e para a sociedade em geral; por isso, as mídias passaram a estar mais presentes nas escolas, em diferentes áreas do currículo, temas e atividades.

O uso coerente das mídias faz com que os educandos fiquem mais receptivos ao conhecimento, relacionando o objeto de conhecimento estudado com a sociedade de informação e comunicação no uso das diferentes linguagens.

As informações que devem ser incorporadas à educação vêm de diferentes espaços, como TV, o computador, a internet entre outros, que estão fortemente no cotidiano de nossos educandos, seja na escola ou na sociedade. Desta forma, as mídias chegam à escola, com o intuito de contribuir com a metodologia do professor e com boas práticas em sala de aula.

Assim a mídia pode realizar a leitura de imagens, áudio e vídeo, algo necessário e possível; desse modo, a prática pedagógica do professor lida com a grande influência da mídia em nossas vidas, em especial no que diz respeito às formas de interação social, sendo necessário entender a mídia como saber, a exemplo do que acontece em relações mediadas, sendo esse um fenômeno da modernidade.

A mídia veio do campo da Comunicação, propondo uma síntese superadora na forma de produção de mídia na escola, ao aliar o acesso aos recursos técnicos à capacidade de leitura crítica.

Fantin (2006, p. 32) contrapõe-se a esse pensamento, ao afirmar que:

Quando Belloni distingue a dimensão de objeto de estudo para referir-se à mídia-educação e usa o termo comunicação educacional para referir-se à dimensão ferramenta pedagógica que também pode ser entendida como disciplina, ela separa com termos diferentes algo que a meu ver caberia no

mesmo termo, visto que não seria tão separável assim, apesar de possuir dimensões diferenciadas.

O conceito mídia-educação é a educação com e para os meios, superando as perspectivas unilaterais.

Considerar as diversas dimensões da mídia-educação numa perspectiva integrada pode apontar na superação das contradições entre uma concepção mais instrumental (educar com as mídias) e outra mais conteudística (educar sobre as mídias), que, promovendo um uso crítico sobre as mensagens, favorece habilidades próprias de um indivíduo autônomo. Não se trata de evitar o uso das mídias como instrumento, mas assumir uma perspectiva integrada capaz de pensar as mídias como recurso global para a educação, seja porque são interpretáveis e criticáveis, seja porque são utilizáveis como linguagens por meio das quais se articulam as próprias visões do mundo (FANTIN, 2006, p. 52).

Nesse sentido, a mídia-educação possui três perspectivas ou dimensões: a instrumental, a crítica e a produtiva. De forma mais detalhada, Fantin menciona que a mídia educação se manifesta em três contextos: metodológico, crítico e produtivo.

O CONTEXTO METODOLÓGICO refere-se à educação com os meios e configura-se a partir de uma visão instrumentalista das mídias no âmbito da metodologia didática. A mídia-educação é considerada um recurso para a educação reinventar a didática, ensinando com outros meios, visando a superar o esquema tradicional e substituir o suporte do livro-texto através do uso de cinema, vídeos, programas televisivos, dentre outros.

O CONTEXTO CRÍTICO refere-se ao enfoque da mídia-educação no sentido de fazer educação sobre os meios ou educação para as mídias; significa a capacidade de compreender os sentidos das mensagens destinadas a influenciar no modo de agir e pensar.

O CONTEXTO PRODUTIVO refere-se ao fazer educação através dos meios ou dentro das mídias; significa utilizar as mídias como linguagens, como forma de expressão ou produção. “Não se faz mídia-educação só com a leitura crítica e uso instrumental das mídias, sendo necessário aprender a escrever com as linguagens da mídia” (FANTIN, 2002, p. 86).

A formação escolar em mídia-educação deve ser capaz de formar cidadãos produtores de mídia, com possibilidade de diálogo crítico e criativo com a cultura, forma de expressão e produção cultural; ele deve ser o agente de socialização e de promoção da cidadania. Destacamos dois objetivos da mídia:

- estabelecer um diálogo entre teorias do conhecimento, aspectos socioculturais e mídia.
- refletir sobre os conflitos e contradições que permeiam a Cultura Midiática na sociedade contemporânea.

Os objetivos postos no campo da investigação das experiências pedagógicas com mídias são os pontos de reflexão de nosso estudo como diálogo em sala de aula, para que o educando exerça seu conhecimento e estabeleça um campo de aproximação entre sua identidade cultural e dos outros, sejam eles apresentados através das mídias comunicacionais ou visuais, e a fim de contextualizar mídia na sociedade como ponto de problematização entre tecnologias postas no mundo como acessível a todos. Isso, porque se estabelecem objetos ou recursos tecnológicos para todos os “bolsos” e poderes econômicos, mas também para uso como ponte da cultura de resistência na educação e Educação Física escolar.

3 NARRATIVAS MIDIÁTICAS E ARTEFATOS TECNOLÓGICOS NO SEI

As mídias transformam as nossas práticas pedagógicas e a maneira de compreendermos as relações estabelecidas entre o aluno, professor e as mídias no seu cotidiano escolar. Essa pontuação é relevante por ser a escola influenciadora em suas dinâmicas pedagógicas, ou seja, o bom uso das mídias implica utilizar os dispositivos tecnológicos para favorecimento de novas práticas, reiterando boas práticas do “objeto de estudo” e “ferramenta pedagógica”. Todas essas reflexões levam a restabelecer a identidade do “professor do século XXI” na escola, que admite a “cultura mediática” como uma prática das mídias, tecnologias e dispositivos na cultura escolar (FANTIN, 2011).

As mídias, tecnologias e a comunicação são favoráveis à formação cultural contemporânea dos sujeitos nos cotidianos escolares. Assim, a interação entre os sujeitos que ensinam e sujeitos que aprendem através da autonomia sobre sua aprendizagem e seu significado cultural favorece seu crescimento formativo e informativo. Compreendemos que por meio disso o homem é elevado à categoria de sujeito de sua própria história em construção, em interface com sua realidade social, política, econômica.

3.1 Entrevista narrativa com os professores de Educação Física: um olhar de dentro

Nesta seção, discorreremos acerca dos resultados da entrevista narrativa feita com os professores de Educação Física lotados no Ensino Médio regular da Rede Pública do Estado do Pará, mediado por tecnologias digitais. A pesquisa buscou saber sobre a formação continuada desses professores, especificamente em ensino híbrido, a partir das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC); se os mesmos aprofundaram seus conhecimentos de formação técnica do currículo da Educação Física para a organização do seu trabalho pedagógico nas aulas; assim como entender se têm práticas inovadoras no exercício da aula.

Com a pesquisa realizada e em busca de compreender sobre o tema formação e prática pedagógica na Educação Física na relação com a tecnologia, comunicação e mídia no contexto de ensino do SEI, fizemos uma análise da entrevista e reconhecemos as categorias de análise apresentadas no decorrer do trabalho. Desta forma, ao analisar os dados coletados na fala dos sujeitos, reunimos as categorias centrais: diálogo, trabalho e interação escolar. De forma clara e objetiva, elas ajudam a ampliar os conhecimentos inerentes ao tema e a entender os conceitos necessários para subsidiar o estudo.

Os sujeitos pesquisados são dois professores de Educação Física, ministrantes das aulas e que serão denominados de P1 e P2. O perfil dos professores pesquisados será apresentado com o intuito de dar sentido às narrativas sobre a formação, vivência, atuação e prática pedagógica no campo da Educação Física escolar. A finalidade é responder como o professor de Educação Física trabalha as práticas assistidas no SEI.

A pesquisa buscou mostrar a realidade do trabalho dos professores e a percepção na construção de propostas de mudanças educacionais pautadas em práticas pedagógicas exitosas e inovadoras.

Os pesquisados assinaram um Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), conforme consta no Apêndice 2a, a fim de garantir respaldo para participação voluntária no estudo e esclarecer os sujeitos sobre informações primordiais e a ética pertinentes à construção do trabalho. P1 tem 13 (treze) anos de formado(a) pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com entrada e conclusão do curso respectivamente em 2005 e 2008. Tem especialização em Educação Física escolar pela instituição ESAMAZ.

A entrevista com o sujeito P1 foi realizada no dia 17 de agosto de 2021 no horário da tarde, mais especificamente às 14h nas dependências do Centro de Mídias, e durou 1h e 10 minutos; usamos o aplicativo *Transcriber gravador*.

P2 é graduado em Educação Física, com especialização em Engenharia Corporal, é professor da SEDUC/PA há um pouco mais de 12 (doze anos) e na área de fitness há um pouco mais de 20 (vinte anos). É formado há 28 (vinte e oito) anos no Curso de Educação Física da à época Escola Superior de Educação Física (ESEF/PA)³⁵. O(a) professor(a) lembra que deveria ter concluído o curso em 1990 (mil novecentos e noventa), mas no ano de conclusão do curso foi fazer formação de comissário de voo. Nesse período, houve uma mudança curricular na Educação Física da Universidade do Estado do Pará (UEPA)³⁶, ficando com uma pendência de matérias de formação didática de outros anos ou semestre; e só conseguiu concluir três anos depois.

A entrevista com o sujeito P2 foi realizada no dia 24 de agosto de 2021, no horário da tarde, também nas dependências do Centro de Mídias, com início às 15h e duração de 45 minutos. Foi usado o aplicativo *Transcriber gravador*.

Os professores entrevistados demonstram ser formados em Educação Física há algum tempo. Especificamente, o professor P2 salienta outra prática profissional, que não é no

³⁵ O curso de Educação Física era realizado na escola superior do Pará na época era faculdade.

³⁶ No período O Projeto Pedagógico do Curso de Educação Física sofreu uma mudança no desenho curricular passando a ter mais disciplinas pedagógicas.

campo da educação, mas que se relaciona à formação técnica/profissional nos anos de conclusão da formação em Educação Física. Apesar de os dois professores terem especialização na área, percebe-se a ausência da continuidade de formação específica na área da educação e Educação Física ou/em tecnologia anterior a 2018 – ano de entrada no Sistema Educacional Interativo (SEI).

É importante lembrar que os professores P1 e P2 têm direito à formação continuada e/ou capacitação em serviço, prevista como um dos fundamentos na formação de professores na Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996):

Art. 61. Parágrafo único. A formação dos profissionais de educação, de modo a atender às especificidades do exercício de suas atividades, bem como aos objetivos das diferentes etapas e modalidades da educação básica, terá como fundamentos: (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

I – a presença de sólida formação básica, que propicie o conhecimento dos fundamentos científicos e sociais de suas competências de trabalho; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

II – a associação entre teorias e práticas, mediante estágios supervisionados e capacitação em serviço; (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

III – o aproveitamento da formação e experiências anteriores, em instituições de ensino e em outras atividades. (Incluído pela Lei nº 12.014, de 2009).

Os professores informam que só tiveram a formação específica em Tecnologia Digital para o exercício das atividades educacionais no ano de 2018, quando entraram no Sistema Educacional Interativo (SEI); até então o conhecimento de tecnologia era relativo ao uso pessoal. Segundo Libâneo (2014, p. 10), é preciso haver uma formação “que o auxilie a ajustar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno, dos diversos universos culturais”.

Percebemos que há uma necessidade específica na formação de professores centrada no profissional, sua base teórica metodológica, sua ação pedagógica, que objetivos deseja alcançar, como planeja, como utiliza os recursos tecnológicos que tem à disposição e os processos de ensino e de aprendizagem dos alunos.

Na formação de professores, é exigido dos professores que saibam incorporar e utilizar as novas tecnologias no processo de aprendizagem, exigindo-se uma nova configuração do processo didático e metodológico tradicionalmente usado em nossas escolas nas quais a função do aluno é a de mero receptor de informações e uma inserção crítica dos envolvidos, formação adequada e propostas de projetos inovadores (MERCADO, 1999, p. 20).

A formação de professores em tecnologia traz uma perspectiva voltada ao aluno na sociedade contemporânea como uma nova forma de projetar o sistema educacional e os

processos de formação pautados no aluno, sobretudo, a partir de concepções inovadoras de ensino e aprendizagem.

Na intenção de compreender a comunicação, perguntamos sobre o diálogo entre os professores ministrantes do ensino médio nas aulas de Educação Física. O professor ministrante P1 informou que “sim, na verdade esse diálogo é de suma importância porque a gente precisa se reunir para montar uma cartografia, plano de ensino” (P1, 17 ago. 2021).

Já o professor ministrante P2 disse que “sim, nós professores de Educação Física conseguimos até ter uma conversa sobre a disciplina, obviamente não chega a ser 100% até mesmo por uma questão de horários, questão de trabalho” (P2, 24 ago. 2021).

O entrevistado enfatiza a importância do diálogo entre os professores para o planejamento das aulas:

Sim, a gente pensa no aluno porque aqui no projeto a gente vivencia várias realidades, né. Então a gente precisa pensar nessas realidades como a gente vai chegar através da cultura corporal de movimento da ginástica, da dança, dos jogos, do esporte, das lutas, como a gente vai trabalhar isso visando às várias culturas que existem aqui no estado do Pará, onde o SEI, ele acaba chegando (P1, 17 ago. 2021).

Freire (1987) fala que ensinar é um ato de amor, de coragem, de construção de conhecimentos, em que o debate e o respeito entre professor e aluno são imprescindíveis. Além de ensinar ser algo que exige diálogo entre os participantes, sejam eles professores e/ou alunos.

Perguntamos como acontece o diálogo entre professor ministrante, professor mediador e professor de apoio no chat. Os professores entrevistados P1 e P2 foram unânimes em dizer que é um diálogo direto, o qual está inserido na orientação didática para o mediador (ODM), documento que explica de forma sucinta o objetivo da aula na cartela (forma como são chamados os slides para uso no momento da aula híbrida), para o conhecimento e apropriação pelo professor mediador atuante na comunidade/localidade junto ao aluno.

Na entrevista, reforçamos junto aos sujeitos perguntas sobre como acontece o apoio do professor na aula. P1 fez questão de ressaltar que “o professor de apoio no chat trabalha as perguntas e respostas da atividade e interatividade, se tiver alguma dúvida para um melhor diálogo com o aluno e professor mediador” (P1, 17 ago. 2021); ele concluiu dizendo que a conversa entre ministrante, mediador e apoio tem que sempre existir para que o aluno não fique prejudicado. Já o professor ministrante P2 admite que “estou sempre em contato em grupos do *WhatsApp* com os mediadores e também através de e-mail, plataforma no *drive* e o

professor de apoio no chat onde estímulo o diálogo através de perguntas no momento da interatividade aula” (P2, 24 ago. 2021).

Na fala dos professores, o diálogo entra como prática pedagógica da teoria e percepção do conhecimento do aluno(s) quando afirmam que precisam reunir para pensar no aluno e no que propor. É dessa forma que podem problematizar a realidade e assim construir a intersubjetividade do diálogo, mediado pela realidade do mundo de uma criação e construção coletiva, baseada no diálogo, compreendendo que

O diálogo é o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo. Se ao dizer suas palavras, ao chamar ao mundo, os homens o transformam, o diálogo impõe-se como o caminho pelo qual os homens encontram seu significado enquanto homens; o diálogo é, pois, uma necessidade existencial (FREIRE, 1980, p. 42).

O diálogo em Freire tem como proposição a existência da formação humana, como mostrado na fala dos sujeitos quando tratam da importância da reunião dos professores de Educação Física para o planejamento do material do componente curricular, uma vez que seu pensamento foca no aluno e sua identidade cultural e social.

O autor diz que a aula expositiva e um diálogo lembram como uma aula expositiva bem ministrada, desafiando a inteligência e a criticidade dos alunos, é um ótimo exemplo de diálogo, porque “[...] o educador já não é o que pensa educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem” (FREIRE, 1980, p. 39).

Dessa forma a educação problematizadora, não abre mão da prática do diálogo entre educadores e alunos. Portanto é uma relação horizontal de criticidade entre os sujeitos, sejam eles educandos ou alunos.

Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso só o diálogo comunica e quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (FREIRE, 2005, p. 115).

O diálogo está relacionado com o processo de aprendizagem entre os sujeitos professor e aluno, relacionado à humanização dos homens, ou seja, o que se pretende é a problematização do próprio conhecimento com a realidade concreta, na qual gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la (FREIRE, 2005, p. 52).

Desta forma, entendemos na fala dos professores entrevistados que o diálogo entre eles leva à reflexão e à ação, sendo fundamental para uma boa prática. Freire (1979) fala da comunicação pelo diálogo e sua autenticidade, expressando como o que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é fato de ela ser diálogo, assim como o diálogo é comunicativo.

[...] É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito (FREIRE, 1979, p. 67).

O ato de dialogar traz conhecimentos de cultura e valores diferentes dos alunos e professores; por isso mesmo, cria novas ideias e novos saberes que acompanham o tempo e o indivíduo em sua formação humana e identitária. Podemos perceber na narrativa dos professores a importância do comunicar como problematizar sobre alguma coisa, algum fato que pode ser levado ao conhecimento, quer seja de um conteúdo programático ou um saber novo dos professores ou até sobre a formação crítica do aluno sobre sua natureza e cultura.

No que tange à categoria trabalho, foi solicitado na entrevista aos professores que descrevessem seu trabalho dentro do Centro de Mídias. O professor P1 relata: “a gente trabalha pensando na cultura corporal do movimento (danças, lutas, jogos, esportes, ginástica), para este aluno, mas pensando também no lado tecnológico”. Afirma que:

O meu trabalho aqui no SEI é demonstrar uma Educação Física totalmente diferente daquela que esse aluno vivenciou anteriormente. Que era uma Educação Física que era dada de qualquer forma, aqui não, aqui tem planejamento, tem um objetivo, a gente precisa alcançar o objetivo, se é compreender esse aluno ele precisa da compreensão, se é analisar e precisa saber analisar o que é uma luta, o que é um esporte, um jogo dentro da proposta do eixo cognitivo (P1, 17 ago. 2021).

O professor ministrante P2 diz que desenvolve um trabalho interessante e justifica que “dentro do que nós aprendemos ainda na faculdade sobre como deveria ser aqui a gente consegue colocar em prática grande parte, mas grande parte mesmo” (P2, 24 ago. 2021). Reafirma na narrativa que:

Nós fazemos o planejamento desde o plano de ensino até chegar aos planos de aula. Então cada etapa ela é cumprida e mais ainda, nós temos o acompanhamento pedagógico. Que na escola convencional muitas das vezes ela não existe não, mas aqui a gente consegue perceber e isso evoluiu bastante o nosso trabalho (P2, 24 ago. 2021).

O trabalho pedagógico da escola muitas vezes é pautado na sistematização de documentos engessados em planejamento, com plano de aula fechado em disciplinas que muitas vezes não dialogam, apenas cumprem regras do viés capitalista de uma formação quantitativa que visa aos números para a educação. Esta acaba sendo fragmentada pelo processo de ensino, e assim somente repassa suas determinações para a proposta de trabalho pedagógico ou construção da aula do professor, sem pensar no aluno em sala de aula. Como afirma Freitas:

[...] na dependência exclusiva dos objetivos instrucionais determinados no nível da matéria ou do professor, interagindo com a função que a sociedade específica para a escola, sendo fatores relevantes na aceleração ou no emperramento das transformações no interior da sala de aula (FREITAS, 2012, p. 60).

Quando os sujeitos entrevistados falam da aula em si, ou seja, da sua prática, mostram a importância de compreender o aluno dentro do seu aspecto social e cultural. No entanto, ressaltam a necessidade sempre de um planejamento crítico com temas geradores idealizados no (re)conhecimento das condições das comunidades assistidas pelo projeto SEI.

A categoria trabalho fala da teoria educacional (teoria e prática) que segue uma lógica capitalista como reguladora e sistematizadora do saber do aluno. A teoria pedagógica propõe a epistemologia da prática da vivência e da própria existência humana no seu aspecto social, cultural para o desenvolvimento das habilidades e competências do aluno para aprender a aprender.

No decorrer da entrevista, foi se pensando cada vez mais sobre a prática do professor e, assim, perguntamos como os professores desenvolvem seu Trabalho Pedagógico. O entrevistado P1 diz: “bem, o meu trabalho pedagógico ele também é auxiliado por um corpo pedagógico que faz parte aqui do SEI, que eu digo que também é de suma importância esse suporte que eles dão”; e reforça com:

Então esse apoio pedagógico, esse meu trabalho pedagógico ele vem muito dessa ajuda deles, mas vem também da minha formação a gente sempre transita por várias concepções e eu tento como concepção a crítica emancipatória, é por isso que eu te falei que no esporte sempre gosto de trazer o lado social Porque eu gosto de fazer uma crítica também e eu gosto muito desse lance, dessa questão, da crítica, da crítica emancipatória, mas a gente acaba transitando por várias. Quando você vai explicar um movimento, seja qualquer na ginástica, jogo numa luta, vai ser desenvolvido em porque você vai realizar uma corrida, depois você vai realizar um salto. Então, é desenvolvimentista. Mas eu também procuro sempre ir para o lado da criticidade também (P1, 17 ago. 2021).

O professor ministrante P2 diz que “Ele é totalmente de pesquisa, ele também é de campo. Aí! Nós vamos além da prática, além da experiência que já houve de ser professor de campo mesmo professor trabalhando no dia a dia com alunos em salas de aula” (P2, 24 ago. 2021). E reforça sua concepção de trabalho a partir do seguinte:

E nós conseguimos fazer tanto o trabalho progressivo como também um trabalho avaliativo. A gente procura avaliar o aluno em todas as aulas, em todos os momentos, até mesmo com as nossas atividades. O trabalho progressivo é didático, é sempre do mais simples para o mais complexo, nós nunca começamos do complexo para poder retornar. Não, não, é sempre do mais simples para o mais complexo. Esse é o progressivo (P2, 24 ago. 2021).

Entendemos aqui, como pesquisadores, a palavra trabalho como um componente fundamental do estudo para a pesquisa em prática pedagógica e para a formação do aluno. Porém, há de se destacar a contradição entre a experiência vinda da vivência existente do aluno e os aspectos da educação formal na escola; neste sentido, trabalho adquire outro significado.

Assim, cabe entender qual a definição de “trabalho” que melhor se adequa ao caso em estudo. De modo geral, trabalho é a forma como o homem se relaciona com o ambiente externo, o mundo que está a sua volta, transformando-se de acordo com as suas necessidades cognitivas, motoras e sociais de sobrevivência e se desenvolvendo em nível de conhecimento e ampliando seu saber.

Freitas (2016) afirma que valorizar o trabalho não elimina o conhecimento porque o trabalho é junção da expressão do conhecimento. Para o autor, o conhecimento na escola acontece pela organização do trabalho pedagógico, a qual pode ser entendida em três níveis, que são: trabalho pedagógico; organização global do trabalho pedagógico; projeto político pedagógico da escola. “A OTP é a concepção ampliada do trabalho desenvolvido pelo professor na escola, vinculado às suas possibilidades de articulação entre a macroestrutura sociopolítica e o cotidiano da docência nos espaços escolares” (FREITAS, 1995, p. 100).

O planejamento é identificado na fala dos professores ministrantes P1 e P2 como a organização do trabalho da instituição onde está vinculada à sala de aula /escola, sendo o conteúdo moldado à função social, na sociedade capitalista, ainda que não de forma mecânica, e sim nas políticas educacionais transcritas.

Percebemos, então, que a Organização do Trabalho Pedagógico informado pelo P1 e P2 é baseada em um projeto histórico capitalista, da educação básica regular mais especificamente no ensino médio a partir do desenvolvimento de políticas educacionais, com

pouca relação ou nenhuma do conhecimento historicamente construído pelo sujeito e no seu desenvolvimento humano do fazer conhecimento na prática.

Na concepção do autor, a finalidade da organização do trabalho pedagógico, do trabalho como valor social, é a vivência na prática, ou seja, “educação é trabalho” não material no seio da prática social global (FREITAS, 1995).

Se pensarmos em organização do trabalho pedagógico da escola capitalista, o professor é o centro no direcionamento do saber do objeto de conhecimento, e a apropriação pelo aluno parte de um planejamento sistematizado que muitas vezes não leva em consideração o saber próprio do aluno. Então, o encontro entre professor, aluno e saber não se dá de forma unificada.

Já na superação da organização do trabalho pedagógico da escola capitalista, a organização e o planejamento partem da compreensão do objeto de conhecimento para a busca de para quem, como, de que forma, ou seja, passa a se tratar de uma interação entre professor, aluno e saber, voltada para a instrumentalização de forma eficaz do trabalho material.

Assim, estabelece-se uma compreensão em que os alunos não se apresentam iguais e precisam ser pensados pela educação da/na escola e professor no ato de planejar suas especificidades, em ênfase em estratégias metodológicas de uso das tecnologias digitais e do trabalho em sala de aula.

No que se refere à categoria interação escolar, indagamos os sujeitos entrevistados sobre a relevância da interatividade no momento da aula entre professor e aluno; algo que foi feito por meio da associação do termo interação ao novas mídias de comunicação mediada por tecnologia digital. Foi respondido pelo professor P1 “que é uma forma de aproximação entre aluno e professor então à interatividade é de suma importância e no momento da interatividade o aluno fica à vontade para tirar suas dúvidas” (P1, 17 ago. 2021). Ele complementa dizendo:

E o professor acaba conhecendo também esse aluno, então geralmente eu trago muitas perguntas de cunho pessoal. Tais como: Como é a tua rotina? Você vivencia algum elemento da cultura corporal do movimento, então eu vou conhecendo esse aluno. O aluno fala: “Olha professora, eu não vivencio muito as lutas, mas eu gosto muito dos jogos”, então essa relação é importante para aproximar aluno e professor e também professor mediador, que a gente vê funciona lá nas comunidades. Se esse professor mediador ele também é mais atuante (P1, 17 ago. 2021).

Quando os sujeitos foram questionados sobre o alcance da interatividade enquanto meio de comunicação entre professores ministrante, professor mediador e alunos na sala de aula, o professor ministrante afirmou:

Sim, dá pra alcançar. Mesmo que nem todas as comunidades falem. Porque na interatividade esse aluno ele pode tá perguntando também ao professor de apoio (chat). Então, o chat ele tá disponível, por mais que ele não participe da interatividade, ele pode tá tirando as dúvidas. Isso é muito importante e é um ponto positivo, porque esse aluno não fica com aquela dúvida, só se ele não quiser perguntar, mas se ele chegar ao chat ele vai ter a sua resposta, vai tirar as suas dúvidas (P1, 17 ago. 2021).

Consideremos a assertiva de P2: “Ah esse é um momento onde nós podemos conversar com os alunos, momento onde eles também podem conversar diretamente conosco porque até então nós somos expositores e aí nesse momento nós conseguimos conversar” (P2, 24 ago. 2021). Percebe-se aí uma contradição entre as palavras interação e interatividade, provocada supostamente entre sujeito e entrevistador. A interação acontece entre sujeitos, e a interatividade sempre acontece de forma mútua entre sujeitos e meio de comunicação digital. Talvez a contradição seja vista pelo entrelaçamento entre professor, aluno e recursos midiáticos, que ganha vida no momento da aula, permitindo que aqueles conversem entre si na realização de aprendizagem.

As tecnologias em formato digital são produtos de interação com os seres humanos. De certa forma são também extensões do corpo humano, pois são criadas por ele a fim de otimizar suas atividades diárias, seja no campo profissional, pessoal, acadêmico etc. A tecnologia em formato digital permite que os meios de comunicação atinjam o usuário, de modo que ele obtenha uma resposta imediata. Assim, a Interatividade é um tópico fundamental da comunicação digital (SANTAELLA, 2004).

A interatividade vinculada à tecnologia digital reuniu educandos e educadores para a prática coletiva entre eles. Por exemplo, professor, aluno e meio e assim estabelecer a interseção entre práticas sociais mediadas, sendo a todo tempo a aula mediada por um processo de comunicação com as ferramentas de interação, como o chat, vídeo, cartelas de aula, *chroma*, entre outros.

Ainda assim, existe uma dificuldade para definir interatividade. Para Sundar (2004), Interatividade é um atributo da tecnologia e não do usuário, pois se uma pessoa tem habilidades adequadas para usar uma interface específica, esta é avaliada como interativa.

Para Rafaeli (1988), o foco é a comunicação, pois a interatividade apresenta relações diretas com o contexto comunicacional entre os usuários, e não estritamente com a tecnologia que o está mediando.

Figura 7 - Estrutura conceitual da interatividade



Fonte: Kiousis (2002, p. 94).

A estrutura conceitual da interatividade no aspecto comunicacional se dá a partir das relações: visual, tecnologia, comunicação e percepção. A estrutura organizacional das aulas no projeto em rede do Sistema Educacional Interativo (SEI) é dividida em 4 etapas: a) estruturação visual, que acontece com as ferramentas tecnológicas como *chroma*, *alfa*, *preview*, tela interativa, cartelas, imagens, entre outros; b) estrutura tecnológica, que acontece a partir dos equipamentos no Centro de Mídias e nas comunidades assistidas no projeto, como TV, computador, microfones, entre outros; c) contexto comunicacional, que acontece pelo chat entre professor mediador, professor-apoio, alunos e material físico e no *Drive*, para os alunos acompanharem as aulas; d) percepção, que acontece nos diálogos comunicacional e corporal no momento da atividade entre professor mediador e aluno e na interatividade entre professor ministrante, professor apoio, professor mediador e alunos das comunidades assistidas no projeto.

A aula se dá em 4 partes, que são: apresentação do objeto de conhecimento, aula propriamente dita, atividade, interatividade. A aula se dá durante 55 minutos, distribuídos em: a) apresentação do objeto de conhecimento (2 minutos), momento no qual se informa o que será trabalhado na aula e se faz uma pergunta problematizadora que será respondida ao longo da aula; b) aula propriamente dita, na qual o professor ministrante tem 23 minutos para trabalhar o objeto de conhecimento da aula; c) atividade, com duração de 15 minutos, momento em que acontece a interação entre professor mediador e alunos para diálogo sobre a

aula apresentada e a atividade a ser realizada, que é fundamentada na pergunta problematizadora; d) interatividade, que transcorre durante 15 minutos, momento final da aula híbrida, quando acontece a culminância da aula para tirar dúvidas e/ou responder perguntas dos alunos que se encontram na escola e fora do Centro de Mídias.

Ao indagar o sujeito da entrevista sobre a sistematização do seu trabalho no Sistema Educacional Interativo (SEI), obtivemos a seguinte resposta: “A importância de pensar o sujeito do campo, alunos do interior do estado. Sendo de suma importância com relação às diretrizes através do projeto Aspecto da vida cidadã (AVC) que é um projeto da base diversificada do currículo determinante do sujeito” (P1, 17 ago. 2021). E reafirma:

Mas assim o SEI é um ensino híbrido. Então, ele mescla em algumas situações. A questão do campo, ela também precisa ser vista. Então, esse aluno precisa ser respeitado também com relação a isso. Então o ensino, ele não é exclusivamente quilombola, ele não é exclusivamente indígena. Deve ser respeitado (P1, 17 ago. 2021).

Dar ênfase às várias relações culturais e de compreensões de identidade desse sujeito como ribeirinho, quilombola, indígena. São sujeitos que moram nessas localidades e estudam nas escolas assistidas pelo SEI. O P2 fala sobre diretrizes no âmbito pedagógico, com:

O trâmite pedagógico e as etapas que define como etapa 01 produção da aula, orientação, correção, e avaliação do corpo pedagógico que analisa e retorna para que possa ser dada continuidade. Etapa 02 roteirizar, gravar uma externa até que chegue o momento da aula. Por mais que seja longa a trajetória até a aula. A aula produzida hoje será aplicada ao aluno daqui a 35 a 40 dias (P2, 24 ago. 2021).

Na entrevista com os sujeitos, perguntamos sobre como ele (a) faz a escolha ou identificação dos objetos de conhecimento do componente curricular Educação Física para a sequência de planos de aula (PA). P1 falou que “trabalho com a cultura corporal de movimento a partir das lutas, jogos, ginástica, dança, esporte entre outros vou traçando os objetos de conhecimento BNCC e as questões do ENEM”. Explica ainda que:

Então a gente visa bastante essa questão do ENEM e desses objetos de estudo. Sempre trazendo pra realidade do aluno, sempre trazendo pra criticidade desse aluno. Então se eu escolho o tema luta, posso falar da historicidade. Mas tenho que falar também das transformações que ocorreram através desse processo histórico. A questão de gênero, eu sempre tento colocar nessas questões pra ministrar as minhas aulas. Mas lembrando sempre que esses objetos de estudos eles são escolhidos pela equipe de Educação Física a gente senta e vai montando a partir de uma cartografia, a partir de um plano de ensino; a gente vai afunilando se as três séries escolhem o esporte para trabalhar, a primeira série, trabalha mais a

historicidade, a segunda já profunda um pouco e a terceira série ela acaba consolidando aquele conhecimento (P1, 17 ago. 2021)

O professor P1 cita o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) nas questões que utiliza nas atividades do plano de aula, por entender que a formação do aluno para a entrada na universidade é um direito social e papel da escola pública, por isso o traz em suas referências. Este saber representado na aula do professor traz consigo o saber utilitário do campo da informação da automatização do conhecer para “ser alguém”, sem a perspectiva do ser social e atuante na sociedade.

Os professores entrevistados P1 e P2 informam que as três séries do ensino médio geralmente trabalham o mesmo objeto de conhecimento ou conteúdo, tendo a cultura corporal de movimento na junção do conhecimento representado pelo jogo, ginástica, lutas, esporte e dança.

P2 informou que “Procura realizar uma aula relevante para o aluno fazendo um apanhado do que se trabalhou na primeira série, do que trabalhou na segunda série para que na terceira série seja realmente significativo, seja progressivo” (P2, 24 ago. 2021). Esse sentido de continuidade progressiva e contextualizada com a realidade do aluno relaciona-se à Educação Física como compreensão do movimento como fenômeno histórico-cultural e a cultura corporal como objeto de estudo. Bracht (1989) afirma:

No seu sentido "restrito" o termo Educação Física abrange as atividades pedagógicas tendo como tema o movimento corporal que toma lugar na instituição educacional. No seu sentido "amplo" tem sido utilizado para designar, inadequadamente a meu ver, todas as manifestações culturais ligadas à ludomotricidade humana, que no seu conjunto parece-me serem melhor abarcadas com termos como cultura corporal ou cultura de movimento (BRACHT, 1989, p. 13).

Ainda ratificada quando Soares defende que:

A Educação Física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com temas ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (1992, p.61).

Assim, a abordagem metodológica compreendida na fala dos professores P1 e P2 permite diálogo com concepções do materialismo histórico, a partir da seleção/organização da aula e escolha do objeto pautado na história de vida e entendimento do homem/sujeito na sociedade, tal como ele se representa nos aspectos sociais, culturais entre outros.

A BNCC, como diretriz orientadora para o desenvolvimento das habilidades da área, descreve que:

As linguagens, antes articuladas, passam a ter status próprios de objetos de conhecimento escolar. O importante, assim, é que os estudantes se apropriem das especificidades de cada linguagem, sem perder a visão do todo no qual elas estão inseridas. Mais do que isso, é relevante que compreendam que as linguagens são dinâmicas, e que todos participam desse processo de constante transformação (BRASIL, 2018, p. 60).

A BNCC é um documento de caráter normativo e assim define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens mínimas para que os alunos desenvolvam ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Assim, acaba soando “contraditória” a fala dos entrevistados P1 e P2 sobre a seleção dos objetos de conhecimento posto e os objetivos específicos para dar significado na concepção de formação do ser humano, aluno, quando levadas em conta a abordagem do materialismo histórico-dialético e a BNCC, que é um documento formativo.

Sabemos que a diversidade e as formas de expressões culturais de uma sociedade promovem no sujeito valores diferenciados relativos a como ver e vivenciar o mundo no seu entorno. Assim, o sujeito – no caso, aluno (a) – irá ver, entender e agir, criando diferentes conhecimentos ou diferentes habilidades a partir de sua inter-relação entre a sociedade e a escola.

Ao encontro da pluralidade cultural existente na sociedade, a BNCC objetiva tematizar práticas corporais em suas diversas formas, considerando sua abordagem como “fenômeno cultural, dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório”, o qual permite, na escola, o acesso a um vasto conjunto de saberes e experiências pedagógicas por parte de crianças, jovens e adultos brasileiros (BRASIL, 2018, p. 209).

Ainda sobre a BNCC e as práticas corporais:

Conectada com determinada concepção de Educação Física, a BNCC orienta a tematização pedagógica de saberes alicerçados nas práticas sociais brasileiras de nosso século. Releva-se, portanto, política curricular que privilegia temáticas contemporâneas com impacto acentuado no território nacional (NEIRA; SOUZA JÚNIOR, 2016, p. 201).

A Educação Física busca em seus objetivos propor mudanças sociais, ao priorizar metodologias ativas, com o aluno sendo parte significativa do processo, para assim desenvolver práticas pedagógicas democráticas voltadas para reconhecer os sujeitos participantes, além de valorizar experiências de vida e refletir sobre as práticas corporais, e assim aprofundar e favorecer o conhecimento cultural de suas representações sociais.

Desta forma, na fala dos professores P1 e P2, o reconhecimento da prática da Educação Física como prática inovadora se alinha aos objetivos incorporados pelo componente curricular na escola, pois tem na sua especificidade a valorização das manifestações corporais do aluno e seu processo de pertencimento àquele lugar, comunidade ou grupo, para dar significado no desenvolvimento e evolução do seu processo de produção de saber enquanto conhecimento e descoberta do novo. Assim, trata-se do reconhecimento de sua identidade corporal como prática social de sujeito singular e plural em interface com reflexão crítica das práticas corporais.

Ainda sobre os objetivos da Educação Física, a partir das competências e habilidades transcritas pela BNCC ou as práticas pedagógicas desenvolvidas na sala de aula. As práticas inovadoras se caracterizam no fenômeno cultural contemporâneo da identidade dos alunos no cotidiano escolar.

Na entrevista, a prática do professor nos trouxe a reflexão da concepção de formação técnica, porém, mais ainda de formação humana, ou seja, aquele que se preocupa com um fazer que chegue ao aluno afetivamente. No entanto, isso é ou deveria ser uma prática comum aos professores – a nosso ver, isso deveria ser uma regra, não uma exceção, pois não falamos de inovação e prática social, e sim práticas pedagógicas diferenciadas.

Assim, ao longo da entrevista, sentimos a necessidade de compreender o conceito de inovação tratado pelos professores entrevistados. Portanto, perguntamos o que é uma prática inovadora.

O professor ministrante falou “a busca sempre de novos conhecimentos e com isso levar para o aluno como novidades nas aulas; o conhecimento inovador busca alcançar o objetivo que é desenvolver uma compreensão, conhecimento no/ do aluno” (P1, 17 ago. 2021). Afirmou ainda que a prática inovadora está associada à formação continuada, que é referenciada pela formação técnica, na qual é possível:

Fazer um curso com relação à tecnologia e trazer essa ferramenta pra minha aula. Eu acredito que fazer um curso com ferramentas tecnológicas com relação ao mosaico três D, eu não uso na minha ala, mas tenho vontade de colocar, então fazendo algum curso eu posso tá manuseando melhor esse recurso (P1, 17 ago. 2021).

O professor ministrante diz que ser inovador é “trazer essa inovação tecnológica a partir dos dispositivos e assim acredita que através das aulas e estudos que o professor faz possa se aprofundar em conhecimento que é de suma importância para o aluno” (P2, 24 ago. 2021). E acrescenta:

Os conteúdos da forma como nós vimos hoje não têm tanta mudança do que se diz respeito à inovação, mas nós podemos construir ele não pode passar apenas pelo nível de professores, em nível de docência, tem que ser pesquisado com quem realmente está lá pra receber essa aula. O aluno ele é fundamental para direcionar o que é interessante pra ele e o que não é a prova disso é que hoje tem profissões que ainda não tão nem catalogadas, mas elas existem, assim têm que ser também as nossas práticas, ela pode até nem estar ainda catalogada no currículo, mas ela já tem que estar sendo apresentada na sala de aula (P2, 24 ago. 2021).

A tecnologia digital sozinha não pode ser condicionada como prática inovadora, uma vez que usar dispositivos tecnológicos pode servir para construir pontes para exercer o diálogo entre a informação e os sujeitos. Porém, a forma, o método e até a maneira como o professor pensa a aula e para quem ele pensa, e como esta ação de pensar a singularidade modifica a prática, são todos aspectos ligados a concepções de ensino, essencialmente na maneira como é possível introduzir e modificar o conhecimento subjetivo de ser e fazer ensino.

Outra pergunta sobre inovação foi sobre como o professor de Educação Física do SEI caracteriza uma aula inovadora. O professor ministrante P1 afirmou que:

O diretor tenta engessar a gente. Como trabalho com movimento. Então eu acho inovador quando traz o movimento para dentro do estúdio, tipo quando eu dei uma aula sobre ginástica rítmica demonstrei os movimentos no estúdio. Então, aquilo foi inovador ou quando tenho um convidado e esse convidado demonstra movimento e tem as tecnologias também como o Alfa, links interativos acabam sendo uma inovação (P1, 17 ago. 2021).

Já o professor ministrante P2 afirmou que “as aulas inovadoras podem ser classificadas como pontos, como detalhes inovadores, porque ela não vai ser nunca 100% (cem por cento) inovadora, sempre vai de algum ponto pra poder chegar num objetivo” (P2, 24 ago. 2021). Ressaltou também que

Mas sim, agora mesmo eu estava planejando uma aula onde nós vamos falar de diversos assuntos, mas ainda assim tentando quebrar um paradigma. Porque nós vamos falar de qualidades físicas e vamos falar também de práticas desportivas como as ginásticas artísticas, ginásticas de solo, ginástica olímpica, ginástica aquática, mas nós vamos partir de um objeto chamado circo que as escolas às vezes nem trabalham tanto e ela vem trabalhar até mesmo com reciclagem, então um tá puxando o outro. Isso é uma prática que eu nem diria que seja inovadora porque é um assunto que já existe, mas ele tá partindo de um algo que nem sempre se trabalha, nem sempre se pensa (P2, 24 ago. 2021).

Compreendemos que tecnologia é algo inovador para os professores P1 e P2. Mas sentimos a necessidade de elucidar o exposto até aqui, a saber, que práticas inovadoras na área

de intervenção pedagógica da Educação Física têm características que precisam ser encontradas na proposta dos professores, como: o currículo de formação; concepção social e histórica de quem e como forma; métodos e estratégias de ensino, materiais e ferramentas tecnológicas ou pedagógicas; avaliação no sentido de processo, ou seja, qualitativo, na relação professor e aluno. Assim, é possível admitir que:

A caracterização da inovação na Educação Física oferece possibilidades ao cenário de suas práticas pedagógicas na escola, sobretudo as que envolvem a compreensão da Educação Física como componente curricular que contribua com o desenvolvimento integral dos estudantes (MALDONADO; SILVA, 2017, p.68).

Para caracterizar a inovação na Educação Física escolar exposta na fala dos professores, há alguns anúncios de prática inovadora nas aulas dos professores P1 e P2. Assim, foram percebidas duas dimensões, que são: Método e técnica de ensino, e Materiais e recursos. O método e técnica de ensino foram pautados na fala sobre o planejamento, plano de aula, cartografia e curadoria de textos, capítulos de livros, entre outros. O segundo, os materiais e recursos por meio da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), pode garantir à Educação Física um trabalho de natureza inovadora.

Métodos e técnicas de ensino têm dimensão técnica, mas politicamente orientada, de modo que a introdução de novas estratégias de ensino, por parte do docente, permite tornar significativas as experiências pedagógicas nas aulas de Educação Física (ALMEIDA, 2017; MALDONADO et al., 2018).

Ainda sobre prática inovadora com característica de método e técnica, há vários estudos sobre inovação e, nessa perspectiva, alguns sugerem a introdução de novas soluções didáticas e metodológicas que possibilitem modificar o trato dos conteúdos e dar sentido aos saberes da Educação Física, com o desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011; SILVA; BRACHT, 2012; CHAVES JUNIOR; MEURER; OLIVEIRA, 2014).

Um destaque muito grande na fala dos professores P1 e P2 foi sobre sua estratégia de ensino com aulas a partir de metodologia ativa, na qual se dá o diálogo entre os professores ministrante e mediador e aluno, planejamento coletivo da área de Linguagem e a estrutura do plano de ensino (PE); tudo isso é feito pelos professores das três séries do ensino médio, tendo a dimensão das práticas pedagógicas e objeto de estudo de forma intencional, ou seja, voltados para o aluno e seu desenvolvimento.

Materiais e recursos: à disposição da Educação Física escolar estão os recursos audiovisuais e as novas tecnologias, como os jogos eletrônicos e virtuais, a exemplo dos exergames. Tais recursos possibilitam a proposição de atividades de natureza inovadora nas aulas. A proposta do exergames, por exemplo, traduz nas práticas em Educação Física um novo significado, por ser um tipo de videogame que funciona por meio de sensores, sendo necessária a realização de movimentos físicos para se jogar (FINCO, 2015)

Os materiais e recursos são muito referendados nas falas dos professores P1 e P2, como games com o mosaico 3D para mostrar o corpo humano, uma pista de atletismo, uma quadra de futsal, a mascote do professor P2, que auxilia ele na aula. Tal recurso deixa a aula mais atrativa e prende a atenção dos alunos.

Como a prática inovadora e prática pedagógica do professor no SEI está ligada à tecnologia digital no ensino híbrido, isso nos levou a querer saber sobre o que diferencia o trabalho no Centro de Mídias do trabalho na escola regular presencial, sem tecnologias assistidas. O professor ministrante P1 afirma que “a diferença é gritante”, mas que

A diferença maior é a questão pedagógica, não havia suporte pedagógico na escola onde eu trabalhei por muitos anos no interior do estado do Pará. E aqui há um suporte pedagógico, há várias etapas para esse plano de aula ser aprovado. A gente monta o plano de aula, então ele vai pra coordenação pedagógica, para o núcleo pedagógico, eles analisam a minha aula se tem relação com o objetivo, com a habilidade, nós estamos trabalhando com a BNCC. Então, tudo isso é visto. Na escola anterior não. Então, “Uma escola muito livre; e isso fazia com que a gente, de certa forma, até se acomodasse” (P1, 17 ago. 2021).

O professor ministrante P2 diz que “Na Escola Regular, sem a tecnologia assistida nos colocamos num ponto de descanso, de inércia, porque somos muito conteudistas nesse tipo de escola. E no Centro de Mídias, força à pesquisa constante e faz com que você fique o tempo todo renovando o conhecimento através de pesquisas, em livros, dados colhidos na internet” (P2, 24 ago. 2021).

Apesar de o ato de planejar ser um ponto crucial na prática pedagógica do professor, ainda assim não se garante que seja um critério primordial para uma aula inovadora. Os professores P1 e P2 trazem uma memória da Educação Física tecnicista, ainda apresentada no “chão da escola” por alguns professores, não atrelada ao campo de investigação em tecnologia, o qual é proposto neste estudo pelo entendimento de que inovação parte da ação subjetiva para um contexto claro, objetivo e unificado do ensino, escola e sala de aula.

Sobre a tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) proposta no ensino híbrido, perguntamos aos professores como são utilizados os artefatos tecnológicos durante as aulas. O professor disse que:

De suma importância para o aluno vivenciar e ver o que eu quero demonstrar, por exemplo, se eu estiver em estádio e quero demonstrar aquela emoção de uma torcida pelo seu time, então eu através de um croma cenário. Se eu quero, por exemplo, demonstrar a filosofia das lutas. Então, eu consigo ir pra um tatame, eu consigo demonstrar pra esse aluno o ambiente onde as lutas acontecem. Se eu estivesse em sala eu talvez não conseguisse interagir com aquele cenário. Então a questão dos artefatos tecnológicos é importante para fazer a alusão de toda a Educação Física para o aluno os alfas eu posso colocar um atleta do meu lado através de um alfa. Isso faz com que eu me aproxime daquele atleta e isso vai chamar atenção do aluno lá na ponta, lá nas vilas, lá nas comunidades. Eu posso estar em uma piscina olímpica explicando a natação ao aluno também vai gostar de ver então o visual fica muito bonito. A possibilidade de mexer com aquele atleta, com aquele ambiente. E tu vais explicando e olha esse movimento (P1, 17 ago. 2021).

O professor ministrante ressaltou que esse processo facilita o uso da imaginação pelo aluno, por exemplo, com

O meu personagem imaginário que eu fico conversando com ele. Então, esse personagem é o Nildo faz umas perguntas simples, aquela de conhecimento prévio, mas que está estabelecido num diálogo. Então a mascote NILDO. A informação é que não falta, nós temos televisão, jornal, internet. O que precisa é colocar filtros e o Nildo fazer essa ponte e ao mesmo tempo ser uma espécie de filtro para que a informação chegue correta e não aquela informação distorcida (P2, 24 ago. 2021).

Ainda sobre a prática pedagógica dos professores e a compreensão de conhecimento e ensino aprendizagem a partir da transmissão de informação e formação, cabe destacar que se dão entre: a) professor ministrante e professor mediador; b) professor ministrante e aluno; c) professor mediador e aluno; d) aluno e aluno. O professor ministrante disse que:

A partir da interatividade a gente já tem isso do aluno ou através de uma apresentação ou através das questões conseguimos observar se o aluno de fato obteve conhecimento. Os simulados, provas. Então sempre temos o retorno do rendimento desse aluno. E os professores mediadores também acabam chegando até nós, muitas vezes através do WhatsApp pra dizer se o aluno está entendendo ou não (P1, 17 ago. 2021).

O professor ministrante falou sobre a importância do professor: "O mediador é fundamental nesta hora. Antes mesmo da aula, ainda através da mídia que possuímos seja *chat* ou até mesmo no *WhatsApp* já damos uma prévia da aula para que eles entrem em determinados momentos para conversar para perguntar" (P2, 24 ago. 2021).

Perguntamos sobre o critério para a escolha dos recursos midiáticos para o plano de aula. O professor ministrante P1 disse que depende muito do assunto e do objeto de conhecimento com que trabalha.

Se eu estou ensinando a ginástica rítmica, eu gosto de explicar aos alunos aquela prática realizada no tablado, então eu gosto de estar nesse tablado para que o aluno consiga visualizar o ambiente em que é praticado a ginástica artística. Então, depende muito do objeto de conhecimento. Eh... se for à luta eu gosto de estar também no croma cenário de onde eu posso me movimentar e demonstrar para aquele aluno o ambiente e os objetos que são utilizados então esses são os meus critérios (P1, 17 ago. 2021).

O professor ministrante P2 disse que o critério é a leitura da própria aula e aquilo que se imagina. Reafirma dizendo:

O que será interessante para que o aluno esteja dentro daquela aula, como se ele realmente estivesse dentro, dentro da sala junto conosco e algumas vezes viajando naquele objeto, se tiver que estar no estádio de futebol para que eles se sintam nesse estádio de futebol, se ele tiver que estar numa quadra, ele se sinta nessa quadra, se ele viajar pela história desse esporte ou do objeto que estivesse sendo anunciado, que ele se sinta também dentro desse contexto. Que ele faça parte da história, parte da aula em si (P2, 24 ago. 2021).

Sobre isso, o professor ministrante P1 acrescenta que

Na Formação e no trabalho aqui são várias etapas. Os planos de aula pedagógico analisa depois vai pra produtora tem o feedback pra gente de novo e essas aulas vão lá pro nosso diretor, a gente acaba ministrando essas aulas. Então, esse aluno assiste às aulas e a gente tem na hora da interatividade pra ver se esse aluno de fato compreendeu, se chegou a esse conhecimento a ele. Tem a parte ativa também. As aulas gravadas ficam disponíveis no drive então eles podem estar acessando sempre. E o mediador tem acesso ao ODM (P1, 17 ago. 2021).

Para o professor ministrante P2,

No SEI não temos tempo para acomodação, a gente tem sempre que buscar mais e entregar mais, porque tem professor mediador e aluno recebendo esse material na comunidade. E é desafiador porque o Pará é muito grande com regiões diversas que não falam entre si muitas vezes, mas, ainda sim a gente tenta falar de uma forma que todos eles se sintam contemplados (P2, 24 ago. 2021).

Os professores entrevistados P1 e P2 falam de uma formação integral do aluno no Centro de Mídias, no qual este é preparado para a autonomia do seu aprender; assim, o professor busca compreender as necessidades dos sujeitos em sua concepção de desenvolvimento, para que possa dialogar, refletir e analisar os fenômenos tanto do ambiente informal quanto formal. Por isso, sua atuação volta-se para desenvolver o senso crítico a partir daquilo que trazem como bagagem cultural e as novas informações repassadas na escola.

Essa percepção trazida pelo aluno e esse conhecimento aprendido de forma dialogada e refletida estabelecem um movimento incomum, que é a aprendizagem significativa, ou seja, que traz sentido, forma e movimento para o processo do saber do aluno.

A aprendizagem significativa permite justamente que o aluno estabeleça uma conexão entre sua identidade cultural e as demais culturas, sem ter uma única visão dos conceitos determinantes de aprendizagem, e sim várias concepções nas quais essa informação pode estar inserida.

O princípio da percepção é a dimensão da representação do mundo, ou seja, o tamanho do conhecimento que o aluno pode absorver está intimamente ligado ao estímulo do seu mundo externo e formação humana.

Para Freire (2009), a ação de ensinar também é de aprender, pois aprendemos na ação dialógica com o outro, em um processo de formação humana. Na fala dos professores entrevistados, é visto que o diálogo se dá entre professor ministrante e professor mediador. Mas também se percebe uma ruptura no diálogo entre professor ministrante e educando, acontecendo somente no tempo da aula no momento da interatividade. Então, o ensinar e aprender fogem do processo estrito da formação.

Já na relação com trabalho, vemos que está pautada em pressupostos teóricos das informações e formação dos professores ministrantes, bem como entre o planejamento da área de Linguagens e Tecnologias e do componente curricular Educação Física, o qual se dá entre os professores das três séries buscando o estudo e o planejamento coletivo. Esse planejamento acontece junto aos professores mediadores que estão diretamente em sala física com os educandos; sobre isso, percebemos que só acontece diálogo via documentos.

O princípio do trabalho é a forma como as relações humanas se estabelecem, quer com a natureza quer entre si, de modo que a ausência de comunicação direta entre professor ministrante e professor mediador cria uma lacuna sobre o processo de ensino e aprendizagem.

As relações de interação acontecem a partir da comunicação com as mídias digitais e as tecnologias, visto que os professores entrevistados falaram que os roteiros de aula favorecem a aprendizagem; por isso, em suas salas de aula mediadas por tecnologia, no momento da interatividade participativa, os educandos mostram uma motivação para o estudo do objeto de conhecimento apresentado pelo professor.

Sabemos que as tecnologias digitais têm possibilitado um acesso mais rápido a informações de toda a forma de conhecimento, porém, no âmbito da escola deve ser mediada pelo professor através de diálogos de interlocução da comunicação.

Nosso estudo sobre prática pedagógica do professor de Educação Física de forma híbrida no Centro de Mídias traz à tona as narrativas midiáticas de comunicação por intermédio das mídias digitais, que são as comunicações em vozes, falas e discursos narrativos, a partir dos instrumentos ou mecanismos inseridos na educação como proposta de ensino.

3.2 Tecnologia de época e os entrelaces da escola contemporânea

Dentro do ambiente da educação escolar, o século XXI veio carregado de tecnologias de informação e comunicação (TDIC). Em decorrência disso, a sala de aula teve que se reinventar para as novas formas de fazer ensino adequada aos novos educandos.

As novas subjetividades que emergem nesses novos tempos, bem como seus dilemas éticos, estéticos e as inéditas maneiras de convivência, de ensino e de aprendizagem que elas requerem, não devem ser encaradas como aspectos que exigem o abandono da escola como instituição formadora, tampouco se deve buscar retrocessos para restaurar o que já não faz mais sentido (SIBILIA, 2012, p. 211).

Apesar de os artefatos tecnológicos possibilitarem uma comunicação mais ativa entre professor e educando(s), as mudanças da prática pedagógica e metodologias de ensino do professor para o uso das tecnologias de comunicação necessitam da compreensão das necessidades dos educandos na cultura contemporânea, o que causa desafios no ato de planejamento e execução de ensino.

Nesta seção, apresentamos a diferenciação das narrativas midiáticas na intenção de esclarecer o papel da comunicação e das mídias digitais, bem como as ferramentas que são os artefatos tecnológicos refletidos na realidade do Sistema Educacional Interativo (SEI).

O avanço da tecnologia digital na educação e Educação Física especialmente no ensino na escola, sofre interferência na maneira de estruturação, apropriação e compartilhamento entre professor e educando quanto aos saberes essenciais para a educação. Como afirmam Fantin e Girardello, sobre “não há mapas nem placas que garantam as direções, já que os mapas existentes se referem a um tempo muito diferente” (2008, p. 8). Daí a necessidade de refletir sobre as velhas e novas práticas pedagógicas de ensino a partir dos artefatos tecnológicos.

Os educandos de hoje querem expressar suas opiniões abalando os papéis de professor e de aluno desenhados na modernidade, e as tecnologias não podem ser concebidas como garantidoras da excelência escolar, mas como espaços de encontro e diálogo. Dizendo isso,

trazemos na escola contemporânea a figura do professor e suas novas formas de fazer aulas e a descoberta das práticas inovadoras despertando no educando formas acessíveis de comunicação e experimentação de escolares. Alguns elementos são necessários ao cenário que se despertou na escola, por isso trouxemos a pesquisa sobre Mídia-Educação, que busca “a contribuição da escola na produção social da comunicação emancipatória com mídias (meios de comunicação) precisa ser estudada, praticada e aperfeiçoada” (REZENDE E FUSARI, 1995, p. 68).

O Sistema Educacional Interativo (SEI) é mediado por ensino híbrido, que articula diferentes culturas, como: cultura popular, cultura de massa, cultura da convergência, cultura das mídias, cultura digital.

Figura 8 - Diferentes formas de culturas mediadas pelo ensino híbrido do SEI



Fonte: elaboração própria, 2022.

A cultura popular possui elementos culturais específicos da comunidade, como as literaturas de cordel, festas populares, o círio de Nazaré, as cantigas, o saber indígena, saber ribeirinho, saber quilombola e tantas outras expressões, que são materializadas no fazer resultado de diálogos em sala de aula pelos professores e educandos.

A cultura de massa tem como expressões aquelas produzidas na indústria cultural, como a música, dança, filmes, moda, esportes; apesar de ter sido difundida pelo sistema

capitalista e muitas vezes negar a cultura popular, está em todos os espaços não formais e informais, e também no ambiente formal, sendo pensada como uma ferramenta reflexiva de ensino de valores na sociedade.

Já a cultura da convergência, descrita por Henry Jenkins³⁷, em 2009, traz à tona três fenômenos distintos interligados: o uso complementar de diferentes mídias, a produção cultural participativa, e a inteligência coletiva. Com o computador, telefone, câmera digital, internet, player de música e vídeos, jogos eletrônicos, há outras possibilidades de interação, produção e acesso de conteúdo, convergindo assim várias mídias em uma única máquina.

Já a cultura das mídias é constituída como a cultura do efêmero na sua descontinuidade, tornando assim o possível esquecimento do apresentado ou enviado. O motivo foi que o avanço da tecnologia permitiu o surgimento de novas mídias de forma rápida e contínua, a exemplo das mensagens no *WhatsApp*.

A cultura digital é definida como o conjunto de práticas, costumes e formas de interação social as quais são realizadas a partir dos recursos da tecnologia digital, como a internet e as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Assim as diferentes culturas associadas às mídias, artefatos e tecnologias digitais são instrumentos e também “atores sociais” (LATOUR, 2012) poderosos na formulação da prática pedagógica e do ensino na disseminação do conhecimento e da informação mediada em diálogos entre professor e educando.

Ao ampliar o repertório cultural das crianças, não podemos abrir mão de discutir a complexa questão da qualidade, da construção do gosto e do que essas produções significam na sociedade contemporânea. Considerar que toda produção cultural pode ser educativa – pois educativa não é necessariamente a produção em si, e sim o processo que se instaura motivado pelo que ela traz – não é suficiente. Precisamos pensar nas mediações e nos critérios para avaliar certas obras que escolhermos apreciar, analisar e discutir em situação formativa, pois a prática pedagógica sempre envolve intencionalidade (FANTIN, 2008, p. 157).

A autora reforça a importância de garantir as construções sociais e culturais em ambientes formais atrelado ao objeto de conhecimento pensado para a aula está associado a subjetividade, experiências ao longo da vida, pelos contextos socioculturais, políticos, econômicos do educando (os)

³⁷ É um norte-americano estudioso dos meios de comunicação; considerado “um dos pesquisadores da mídia mais influentes da atualidade”. Durante os anos de 1993 e 2009 ele esteve à frente do programa de Estudos de Mídia Comparada do Instituto de Tecnologia de Massachusetts.

Afinal, somos nós, os adultos que na maioria das vezes decidimos o que é melhor para as crianças: escolhemos sua educação, suas roupas e seus brinquedos (ainda que influenciados por suas opiniões); criticamos aquilo de que não gostamos em suas escolhas; permitimos ou cerceamos suas decisões. E não deixa de ser irônico que, quando acusamos as crianças de se deixarem levar pelos encantos da publicidade, chamando-as de consumistas, esquecemo-nos de que o poder que elas terão ou não de consumir está em nossas mãos. Nossa conduta passa a ser um de seus guias, ainda que pela negação. E embora consideremos a capacidade de as crianças participarem e escolherem autonomamente, sabemos que tal escolha não escapa inteiramente das influências das mídias, dos discursos ideológicos, dos condicionamentos e “múltiplas determinações” do sujeito. (FANTIN; GIRARDELLO, 2008, p. 147).

Os professores e suas práticas no processo de ensinagem das tecnologias digitais e artefatos midiáticos integram em espaços físicos de comunicação e interação, seja no momento da interatividade da aula ou nas construções dos diálogos feitos pelos corpos na práxis da aula e que estão na aula propriamente dita, ou seja, na execução ou momento exato da aula. Dessa forma, sua herança cultural na sociedade contemporânea é preservada com suas atitudes, valores muitas vezes mencionados em sua fala, gestos e expressões, os quais as mídias comunicacionais solicitam no processo de informação e comunicação.

Ao refletir sobre o papel que as mídias têm desempenhado na sociedade contemporânea e na formação escolar e vida dos professores e educandos, verificamos que a demanda da sociedade se dá a partir da compreensão de um “duplo exercício da cidadania”, ou seja, uma cidadania de pertencimento e outra cidadania instrumental.

A cidadania de pertencimento na mídia-educação chama a atenção da sociedade civil e dos poderes políticos aos valores da cidadania. Já com sua especificidade, chamamos a atenção para como a cidadania instrumental contribui para construir essa mesma cidadania acima. Podemos dizer que educar para a cidadania na escola envolve inclusão, cooperação, respeito à identidade e interação com os seus territórios na produção do saber e diminuição das desigualdades sociais para uma nova forma de mediação cultural.

Assim, a mídia-educação aborda duas áreas de saber e de intervenção em diversos contextos: como práxis educativa com um campo metodológico e de intervenção didática; e como instância de reflexão teórica sobre esta práxis (com objetivos, metodologias e avaliação). Assim,

Qualquer intervenção mídia-educativa não pode prescindir de nenhum destes dois aspectos: estão sempre em jogo uma práxis, uma atividade e uma reflexão teórica que guia e sustenta essa práxis. (RIVOLTELLA, 1997, p. 13)

Podemos perceber a abordagem da mídia-educação a partir de três perspectivas: educar sobre/para os meios (perspectiva crítica), com os meios (perspectiva instrumental) e através dos meios (perspectiva expressivo-produtiva).

[...] mas assumir uma perspectiva integrada capaz de pensar as mídias como recurso global para a educação, seja porque são interpretáveis e criticáveis, seja porque são utilizáveis como linguagens por meio das quais se articulam as próprias visões do mundo. (RIVOLTELLA, 1997, p. 35).

Assim, a mídia-educação está em diferentes contextos formativos, problematizando a compreensão crítica das mídias e seus aspectos culturais do fazer em diferentes linguagens em nível global e local.

Como as mídias fazem muitas vezes uso de ferramentas para se auto explicar ou até determinar um ponto de início na aula, a compreensão do termo artefatos tecnológicos virtuais e digitais (ATVD) nesta pesquisa de faz necessário não somente como um objeto pedagógico a ser utilizado em aula, mas também como um recurso de instrumentalização do saber a partir do conhecimento na comunicação através de imagens, sons, formas e cores das diferentes linguagens.

Artefatos tecnológicos virtuais e digitais (ATVD) são uma junção do conceito de artefato tecnológico, virtual e digital no sentido de se apropriar de uma única vez das múltiplas linguagens culturais para o desenvolvimento da educação. É necessário ter ciência de que apenas o artefato não exprime utilidade às práticas educativas, a não ser que esteja relacionado a uma intencionalidade educacional.

Os artefatos podem ser usados no ler, escrever, interpretar e contar; ao receberem contribuições tecnológicas, ampliam-se as dimensões educativas e sociais, como aprender a conhecer (adquirir instrumentos para compreensão), aprender a fazer (para poder agir sobre o meio no qual se está envolvido), aprender a viver juntos (a fim de participar e cooperar com os outros em todas as atividades humanas) e aprender a ser (via essencial que integra as três precedentes).

Isso, porque os artefatos, enquanto instrumentos culturais, viabilizam a mediação e a interação. Luria citado por Santana (2010, p. 186) define os artefatos culturais:

Os artefatos culturais são simultaneamente ideais (conceituais) e materiais. São ideais na medida em que contêm, na forma codificada, as interações das quais eles previamente fizeram parte. Tais artefatos existem apenas na medida em que estejam corporificados na materialidade. Isto se aplica à linguagem /discurso tanto quanto às formas de artefato mais usualmente assinaladas. Na medida em que medeia a interação com o mundo, os artefatos culturais podem também ser considerados instrumentos.

Assim podemos considerar os recursos tecnológicos como artefatos pela mediação e relações sociais e como instrumentos de representação que podem exibir variados significados, a partir do contexto cultural no qual estão sendo apresentados.

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) estão repletas de artefatos culturais que ampliam as possibilidades da educação sistematizada. Os artefatos recebem a utilidade à qual os destinamos, de acordo com a realidade cultural em que se encontram. Esse fenômeno influencia as relações professor-educando, quando o docente repensa o ensino de conteúdos por meio de metodologias que explorem esses artefatos como mecanismos de aprendizagem, uma vez que o uso de artefatos tecnológicos virtuais e digitais (ATVD) no ensino prepara os estudantes para a cultura do digital.

4 CONCLUSÃO

Este estudo objetivou compreender o ensino híbrido na organização do trabalho pedagógico dos professores, ao analisar como o professor de Educação Física trabalha as práticas assistidas pelo Sistema Educacional Interativo (SEI/SEDUC-PA).

Dessa forma, em um primeiro momento e a partir das narrativas reflexivas do percurso epistemológico, realizamos a construção metodológica para a pesquisa, fundamentada no autoestudo e alinhada à construção histórica, social e cultural dos professores, pautada em duas vertentes, que foram da educação e de formação humana, as quais integraram os relatos das histórias de vida profissional.

A partir desse pensamento, buscamos fazer uma pesquisa qualitativa de apropriação da realidade e efetivação científica para o entendimento da formação do professor de Educação Física e a sua prática docente. Com isso, foi possível evidenciar conceitos, categorias, construção e revisão de novas abordagens no que tange a uma melhor compreensão acerca do fenômeno estudado.

A metodologia da pesquisa foi a entrevista narrativa, voltada para análise do social e do político na atuação e formação dos professores de Educação Física. A pesquisa é de modalidade descritiva e o estudo procurou compreender o contexto investigado, para analisar e responder à questão científica sobre a prática pedagógica, esta sendo amparada na perspectiva do ensino híbrido e se caracteriza como inovadora.

Nos procedimentos metodológicos, utilizamos a entrevista narrativa como instrumento de pesquisa subjetiva, para assim dar voz aos sujeitos e compreender seu processo de formação continuada, assim como suas práticas pedagógicas no Centro de Mídias de Educação do Estado do Pará (SEI).

Como categorias de análise, tivemos a prática pedagógica, prática inovadora, ensino híbrido, tecnologia e mídia. Para configurar o campo de investigação, foram utilizados três instrumentos, que são: a revisão bibliográfica e pesquisa teórica em periódicos, teses, dissertações e a literatura sobre a Cartografia de Saberes no campo da educação, mídia, tecnologia, práticas inovadoras e Educação Física; análise dos documentos de planejamento e cadernos de atividades, tais como, os documentos como cartografia cognitiva da área de Linguagens, plano de ensino, plano de aula no drive (2018 e 2019), cadernão de atividades (2020 e 2021) e documentos oficiais no período de 2018 a 2021; assim como a entrevista narrativa para analisar as perspectivas dos sujeitos, ao enfatizar a audição das histórias da prática profissional dos professores de Educação Física.

Constatou-se que o ensino híbrido mediado por tecnologia precisa ter uma compreensão crítica de docência para além do ato de ensinar e da sua atribuição na função professor – algo que permita evidenciar com maior clareza quais as características particulares do ensino híbrido dentro do Sistema Educacional Interativo (SEI).

Para tanto, foi necessário fazer o entrelaçamento entre o ensino híbrido e a metodologia de ensino dos professores, bem como de sua experiência de ensino-aprendizagem como professor no processo de formação e informação do conhecimento em sala de aula; a categoria foi aquela que chamamos nesta pesquisa de “coletiva”, ou seja, professor e educando(s).

Para isso, foram evidenciadas no planejamento dos professores as diferentes características dos educandos na escolha dos objetivos e habilidades da aula, marcadas por sua localização geográfica, territorial e suas vivências, costumes e modo de aprendizagem. Tudo isso pensado a partir da construção da sua singularidade, muitas vezes pouco representada no modelo tradicional de ensino, e que é uma intenção do ensino híbrido para a ampliação da informação.

Desta forma, percebemos que os professores executam a aula a partir da informação aos educandos sobre o objeto de conhecimento com o diálogo de forma horizontal para a evolução cognitiva do ser e saber proposto pelo ensino na escola e do emocional afetivo da construção do sujeito, que juntos compõem o desenvolvimento dos valores para a vida do educando. Podemos afirmar que docência e ensino híbrido buscam no seu fazer a autonomia do educando na sua aprendizagem.

Diante do ensino e aprendizagem construídos a partir do projeto de vida já disposto na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e nos itinerários formativos do educando, identificamos que os professores de Educação Física ministrantes fazem dialogar velhos e novos saberes; analisando a formação contínua desses professores, podemos ver uma necessidade de organização curricular para o aprofundamento reflexivo no trabalho pedagógico, dando voz mais ativa e vazão às falas do sujeito.

Em continuidade, a partir das narrativas, é necessário afirmar que pensar Educação Física e ensino híbrido mediado por tecnologias é pensar no currículo de formação desses professores, sendo essa formação contínua e sua prática pedagógica necessária para a docência. Por isso, o estudo sugere que um professor reflexivo analisa, questiona e medeia os processos de ensino para alcançar os objetivos de uma aula, de planejamento ou de projeto pautados nos elementos de aprendizagem. Esse professor deve ter, na sua concepção filosófica e sociológica, a compreensão sobre cultura e diversidade a partir das manifestações

da linguagem e da expressão das percepções do homem sobre mundo e sociedade. Pensar nesse fazer diferente para a Educação e Educação Física, é repensar as práticas vigentes de forma inovadora, utilizando comunicação, mídias e tecnologias digitais.

Entretanto, com base na fala sobre as práticas dos professores entrevistados e na produção dos sentidos da sua construção nos espaços escolares, buscou-se compreender como essas narrativas atravessam os cotidianos escolares, a fim de experimentar certa convergência nas práticas pedagógicas com tecnologias digitais.

Sendo assim, o ensino híbrido como estruturação do método traz na sua construção o diálogo a participação ativa dos alunos e a certeza pelo professor da condução da aula e do objeto proposto a partir das ferramentas tecnológicas no momento da aula e da atividade – mais ainda ao longo da pandemia do COVID-19. Percebe-se o quanto o ensino híbrido se tornou imprescindível e adequado à nova realidade mundial. Para tanto, é necessário estudar tecnologia, inovação e prática pedagógica dentro do ensino no formato híbrido, refletindo acerca da formação dos professores.

Desta forma, o conceito de inovação e a organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física mostraram as percepções iniciais sobre as práticas inovadoras com uso de tecnologias digitais, processo em que foram atrelados a este movimento três elementos da formação dos professores: prática pedagógica, tecnologia, comunicação e mídia.

Assim, afirmamos que as interações sociais dentro de sala de aula mediada por tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC), na proposta do ensino híbrido, acontece com perguntas que geram o diálogo entre os diversos saberes do cotidiano do educando e da descoberta de novos saberes mediados pelo professor.

Nesse sentido, a sistematização da prática foi na construção escolar uma base norteadora da aprendizagem, sendo que todo esse processo de conhecimento se dá na construção dialógica e significativa entre professor e aluno, e aluno-aluno, pela conscientização da situação existencial do contexto sociocultural, em permanente constituição na formação educativa.

Desta forma, ao pesquisar a prática pedagógica e experiências inovadoras na formação de professores de Educação Física, buscamos as características da prática pedagógica desses professores, pontuando alguns indicadores de práticas inovadoras que envolvessem a ruptura com a forma tradicional de ensinar e aprender, de modo que os educandos fossem protagonistas no processo da sua aprendizagem de forma crítica.

Assim, o entrelaçamento da subjetividade do ser e do conhecimento prático é perceptível na aquisição do conhecimento para a inovação, que rompe com a relação sujeito-

objeto historicamente proposto na contemporaneidade. Então, destacamos como as práticas inovadoras nas aulas do Sistema Educacional Interativo são referendadas pelos professores ao pensarem a própria prática, seja a partir de diálogos, relações interpessoais ou formação humana.

Outra prática pedagógica exitosa se configura na sala de aula invertida, com as mídias comunicacionais de forma ativa. Isso, porque se trata de um espaço de aprendizagem ativa e tendo um professor mediando o processo de aprendizagem com discussões, atividades práticas com as manifestações da cultura corporal e da área de Linguagens e Tecnologias dentro do componente curricular, com metodologia interdisciplinar e articulando teoria e prática.

Assim, destacamos que o SEI traz em sua concepção práticas exitosas e caminha para uma prática inovadora de ensino. Cabe destacar que entre suas características ainda traz um contexto tecnoburocrático, de proposta instrumental, mantendo seus professores e equipe técnico-pedagógica sob forte pressão, em um processo efetivo e constante de cobrança organizacional e operacional de competências técnicas, no sentido da superação de quantidade de produtos otimizados em planos de aula entre outros.

Por outro lado, o sentido de caracterizar o inovador está em compreender o seu processo de materialização na sala de aula. Para isso, tornamos pública a identificação de suas potencialidades mais também de suas limitações.

Dentre as versões de tecnologia, é constituída por uma rede de significações ligadas às tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC), entrelaçando métodos, caminho para se chegar a um fluxo contínuo e ininterrupto de formação, acesso à informação e ao conhecimento. Assim a organização das metodologias e estratégias didáticas dos objetos educacionais, do campo da Educação Física favorece a ação educativa da escola.

Nesse sentido, a mídia-educação passa pela dimensão instrumental, intencionaliza a crítica, porém, não alcança a produtiva. A reflexão de nosso estudo mostra ainda uma necessidade efetiva da participação com o diálogo em sala de aula, para que o educando exerça seu conhecimento e estabeleça um campo de aproximação entre sua identidade cultural e dos outros, apresentados através das mídias comunicacionais ou visuais.

Para tanto, o estudo defende que as mídias transformam as práticas pedagógicas, e assim, compreendemos as relações estabelecidas entre o aluno, professor e as mídias no seu cotidiano escolar, sendo a escola, influenciadora em suas dinâmicas pedagógicas.

Por isso, a pesquisa buscou compreender com afinco o tema da formação e prática pedagógica na Educação Física na relação com a tecnologia, comunicação e mídia, de modo

que fizemos uma análise da entrevista e assim reconhecemos as categorias pertinentes. Desta forma, ao analisar os dados coletados na fala dos sujeitos, reunimos as categorias centrais – diálogo, trabalho e interação escolar – para ampliar os conhecimentos inerentes ao tema e entender os conceitos necessários para subsidiar o estudo.

Por isso, compreendeu-se a relação entre a realidade do trabalho dos professores e a percepção da construção de propostas de mudanças educacionais pautadas em práticas pedagógicas exitosas e inovadoras em tecnologias.

No que concerne à pesquisa, em nosso estudo sobre prática pedagógica do professor de Educação Física de forma híbrida no Centro de Mídias, buscamos mostrar as narrativas midiáticas de comunicação por intermédio das mídias digitais, que são as comunicações em vozes, falas e discursos narrativos a partir dos instrumentos ou mecanismos inseridos na educação como proposta de ensino. Por isso, ressaltamos a importância da diferenciação das narrativas midiáticas na intenção de comunicação e mídias digitais, e as ferramentas que são os artefatos tecnológicos refletidos na realidade do Sistema Educacional Interativo (SEI).

Assim, entendemos que é um estudo pioneiro no âmbito da educação básica do estado do Pará, ou seja, trata do ensino híbrido mediado por tecnologia aonde não chegava o ensino médio da rede pública de ensino. Por essa razão, percebemos por meio da pesquisa que o ato de pesquisar é se envolver, tornar público e aguçar por meio da pesquisa leitores reflexivos tanto da sua prática quanto da formação contínua.

Almejamos, desta forma, que no futuro possamos dar continuidade à discussão e ao aprofundamento desta pesquisa, a fim de aprimorar as demandas vigentes sobre o tema e tendo em vista a possibilidade de gerar novas reflexões sobre a prática pedagógica mediada por tecnologias digitais e comunicacionais, configuradas nas relações de diálogos e saberes entre educandos e professores.

REFERÊNCIAS

- ANDRÉ, M. Pesquisa, Formação e Prática Docente. In ANDRÉ, M. (Org.). **O Papel da Pesquisa na Formação e na Prática dos Professores**. Campinas: Papirus, 2012. p. 55- 69.
- ALMEIDA, M. E. B. Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo. ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 15., 2010, Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2010.
- ALMEIDA, F. Q. Educação Física Escolar e práticas pedagógicas inovadoras: uma revisão. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 21, n. 3, p. 7-16, 2017.
- ANDES-SN. Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES-SN. In: Grupo de Trabalho de Política Educacional. **Projeto do capital para a educação, volume 4: O ensino remoto e o desmonte do trabalho docente**. Brasília: ANDES-SN, 2020. Disponível em: https://issuu.com/andessn/docs/cartilha_ensino_remoto. Acesso em: 20 set. 2020.
- ARAÚJO, A. C. et al. (Org.). **Diálogo entre Educação Física e Comunicação**. Natal: EDUFRN, 2015.
- ALVAREZ, J.; PASSOS, E. Cartografar é habitar um território existencial. In: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 131-149.
- BACHELARD, G. **A formação do espírito científico: contribuição para uma psicanálise do conhecimento**. 3. ed. Rio de Janeiro: Contraponto, 2001.
- BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In: BACICH, L.; TANZI NETO, A.; TREVISANI, F. M. (Org.). **Ensino híbrido: personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015. p.
- BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2017.
- BARBOSA, E. F.; MOURA, D. G. Metodologias ativas de aprendizagem na Educação Profissional e Tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-67, maio/ago. 2013.
- BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BENJAMIN, W. O narrador. In: BENJAMIN, W. **Magia e Técnica, arte e política: ensaios sobre literatura e história da cultura**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1986. p.
- BERGMANN, J.; SAMS, A. **Sala de aula invertida: uma metodologia ativa de aprendizagem**. Rio de Janeiro: LTC, 2016.
- BETTI, M. Valores e finalidades na Educação Física escolar: uma concepção sistêmica. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 16, n. 1, p. 14-21, 1994.
- BÉVORT, M. L.; BELLON, E. Mídia Educação: Conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009.
- BITENCOURT, C. C. A gestão de competências gerenciais e a contribuição da aprendizagem organizacional. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS E

PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Maringá: ANPAD, 2002.

BRACHT, V. Dilemas no cotidiano da Educação Física escolar: entre o desinvestimento e a inovação pedagógica. **Salto para o futuro - Educação Física Escolar: dilemas e práticas**, ano XXI, boletim 12, p. 14-20, 2011.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário crítico de Educação Física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005. p. 150-157.

BRACHT, Valter. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. 3. ed. Ijuí: Unijuí, 2007.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. **Lei nº 13.005/2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília: MEC, 2014

BRASIL. **Lei nº 14.040, de 18 de agosto de 2020**. Estabelece normas educacionais excepcionais a serem adotadas durante o estado de calamidade pública reconhecido pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020; e altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Brasília: MEC, 2020.

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

BRASIL. [homepage] **Sistema Educacional Interativo**, [on-line], [20--]. Disponível em <http://www.consed.org.br/central-de-conteudos/sistema-educacional-interativo-vai-levar-ensino-medio-para-61-localidades-do-para>. Acesso em: 20 jan. 2022.

BROWN, T. **Design Thinking: uma metodologia poderosa para decretar o fim das velhas ideias**. Campus Elsevier, 2020.

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

CANCLINI, N. G. **Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da modernidade**. São Paulo: Ed. USP, 2011.

CAPARROZ, F. E. **Entre a Educação Física na escola e a Educação Física da escola**. Vitória: CEFD/UFES, 1997.

CASEY, A.; GOODYEAR, V. A.; ARMOUR, K. M. Rethinking the relationship between pedagogy, technology and learning in health and physical education. **Sport, Education and Society**, v. 22, n. 2, p. 288-304, 2016.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: a história que não se conta**. 2. ed. São Paulo: Papirus, 1991.

CHAVES JUNIOR, Sergio Roberto; MEURER, Sidmar Santos; OLIVEIRA, Marcus Aurélio Taborda de. **Problematisando as aulas de educação física: seriam o acesso à cultura e a humanização das relações sociais elementos constitutivos de boas práticas educativas?** *Poiésis*, Santa Catarina, v. 8, n. 14, p. 365-384, 2014.

- CATANI, D. B. Lembrar, narrar, escrever: memória e autobiografia em história da educação e em processos de formação. In: BARBOSA, R. L. L. (Org.). **Formação de educadores: desafios e perspectivas**. São Paulo: Editora UNESP, 2003. p.
- CHAGAS, A. M.; LINHARES, R. N.; MOTA, M. F. Um olhar plural e heterogêneo na prática da curadoria de conteúdo digital na educação. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA EM EDUCAÇÃO, 8., 2019, Lisboa. **Anais...** Aveiro: CIAIQ, 2019.
- CHARLOT, B. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.
- FANTIN, M. **Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogo Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.
- FANTIN, M. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011.
- FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. Apresentação. In: FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. (Org.). **Liga, roda, clica: estudos em mídia, cultura e infância**. Campinas: Papirus, 2008. p. 7-11.
- FARES, J. A. Por uma cartografia da cidade: hologramas teóricos. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I. A.; TEIXEIRA, E. (Org.). **Abordagens teóricas e construções metodológicas na pesquisa e educação**. Belém: EDUEPA, 2012. p.
- FARIAS, U. S.; NOGUEIRA, V. A.; MALDONADO, D. T. **Práticas pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças**. Curitiba: CRV, 2017.
- FINCO, Mateus David. Laboratório de exergames na educação física: conexões por meio de videogames ativos. 2015. 164f. Tese (Doutorado em informática na Educação) – Centro de **Estudos Interdisciplinares em Novas Tecnologias na Educação**, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2015.
- FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 4ª. ed Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 3. ed. São Paulo: Centauro, 1980.
- FREIRE, P. **Pedagogia da Liberdade**. São Paulo: Paz e Terra. 1985.
- FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 20. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1993.
- FREIRE, P. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.
- FREIRE, P. **A educação na cidade**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2005.
- FREIRE, P. **Educação e mudança**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.
- FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. **Sobre educação: diálogos**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

- FREIRE, P.; SHÖR, I. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.
- FREITAS, I. A. Trilhas de desenvolvimento profissional: da teoria à prática. In: ENCONTRO DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DOS PROGRAMAS E PÓS-GRADUAÇÃO EM ADMINISTRAÇÃO, 26, 2002, Salvador. **Anais...** Maringá: ANPAD, 2002.
- FREITAS, L. C. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas: Papirus, 1995.
- FREITAS, L. C. A Escola Única do Trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. (Org.). **Caminhos para Transformação da Escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010. p.
- GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores de Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho Docente e a renovação pedagógica. In: SILVA, P. C. C. et al. **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e na América Latina**: suas conexões com a Educação Física e as ciências do esporte. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. p.
- HILDEBRANDT, R.; LAGING, R. **Concepções abertas ao ensino da Educação Física**. Rio de Janeiro: Livro Técnico, 1986.
- HORN, M. B; STAKER, H. **Blended**: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação. Porto Alegre: Penso, 2015.
- JOSSO, M. C. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos socioculturais e projetos de vida programados na invenção de si. In: SOUZA, E. C., ABRAHÃO, M. H. M. B. (Org.). **Tempos, narrativas e ficções**: a invenção de si. Porto Alegre; Salvador: EDIPUCRS; EDUNEB, 2006. p.
- KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.
- KIOUSIS, S. Interactivity: a concept explication. **New Media & Society**, London, v. 4, n. 3, p. 355-383, 2002.
- KUNZ, E. **Educação Física**: ensino e mudança. 2. ed. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2001.
- LATOUR, B. **Reagregando o social**: uma introdução à teoria do ator-rede. 1ªed., São Paulo, Edusc, 399 p.2012.
- LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 1999.
- LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176. 2001.
- LIBÂNEO, J. C. **Organização e gestão da escola: teoria e prática**. São Paulo: Editora Heccus, 2014.
- LINHARES, C. Experiências instituintes na educação pública? Alguns porquês dessa busca. **Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 16, n. 31, p. 139-160, maio/ago. 2007.

- POISSANT, Louise. **A passagem do material para a interface**. In: DOMINGUES, Diana (org.). *Arte, ciência e tecnologia: passado, presente e desafios*. São Paulo: Editora UNESP, 2009. pp.71-9
- MALDONADO, Daniel Teixeira; SILVA, Sheila Aparecida Pereira dos Santos. **Do “rola a bola” à inovação pedagógica nas aulas de educação física: uma análise dos bastidores do cotidiano escolar público** Volume 30. Curitiba: CRV, 2017. n.p.
- MARCONDES, M. I. Observação nos estudos em sala de aula e no cotidiano escolar. In: MARCONDES, M. I.; OLIVEIRA, I.; TEIXEIRA, E. (Org.). **Metodologias e técnicas de pesquisa em educação**. Belém: UEPA, 2010. p. 25-35.
- MASETTO, M. T. Mediação Pedagógica e o uso da tecnologia. In: MORAN, J. M.; MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus. 2000. p. 133-173.
- MASETTO, M. T. **Mediação pedagógica e o uso da tecnologia**. 16. ed. Campinas: Papyrus, 2009.
- MASETTO, M. T.; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 17. ed. Campinas: Papyrus, 2010. p. 133-173.
- MATTAR, J. **Metodologias Ativas para a Educação Presencial, blended e a distância**. São Paulo. Editora: Artesanato Educacional, 2017.
- MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.
- MESSINA, G. Mudança e inovação educacional: notas para reflexão. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 114, p. 225-233, nov. 2001.
- MORAN, M.; MASETTO, T.; BEHRENS, A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 16a Ed. Campinas: Papyrus, 2000.
- MOREIRA, A. F. B. Multiculturalismo, currículo e formação de professores. In: MOREIRA, A. F. B. (Org). **Currículo: políticas e práticas**. 13. ed. Campinas: Papyrus, 2013. p.
- KUNZ, Elenor. **Educação física: ensino & mudança**. Ijuí (RS), Unijuí, 1991.
- NEIRA, Marcos Garcia; SOUZA JÚNIOR, Marcílio. **A Educação Física na BNCC: procedimentos, concepções e efeitos**. *Motrivivência*, Florianópolis, v. 28, n. 48, p.188-206, 2016.
- NOGUEIRA, A; FARIAS, S.; MALDONADO, T. **Práticas Pedagógicas inovadoras nas aulas de Educação Física Escolar: indícios de mudanças**. 2. ed. Curitiba: CRV, 2017.
- NOVAK, J. **Learning, Creating and using Knowledge: concepts maps as facilitative tools in schools and corporations**. London: Lawrence Erlbaum Associates; Mahwah, 1998.
- NÓVOA, A. (Org.) **Vidas de professores**. Porto: Porto Editora, 1993.
- OKADA, A. L. P. **Cartografia Investigativa - Interfaces epistemológicas comunicacionais para mapear conhecimento em projetos de pesquisa**. 2006. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

PASSOS, E.; EIRADO, A. Cartografia como dissolução do ponto de vista do observador. *In*: PASSOS, E.; KASTRUP, V.; ESCÓSSIA, L. (Org.). **Pistas do método da cartografia: pesquisa-intervenção e produção de subjetividade**. Porto Alegre: Sulina, 2009. p. 110-131.

PINEAU, G. As Histórias de vida em formação: Gênese se uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PINEAU, G.; LE GRAND, J.-L. **On histoires de vie**. Paris: PUF, 1993.

RAFAELI, S. Interactivity: From New Media to Communication. **Annual Review of Communication Research**, p. 110-134, 1988.

REZENDE E FUSARI, M. F. TV, recepção e comunicação na formação inicial de professores em cursos de Pedagogia. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 13, n. 24, p. 67-91, jul./dez. 1995.

SANTANA, José Rogério. **A relação entre artefatos culturais e engenharias** pedagógicas para produção de materiais didáticos no processo de virtualização mediante as tecnologias digitais na atualidade. *In*: VASCONCELOS, José Gerardo et al. **Fontes, métodos e registros para a história da educação**. Fortaleza: Edições UFC, 2010. 221 p.

SANTIN, S. **Educação Física: ética, estética, saúde**. Porto Alegre: EST, 1995.

SCHÜTZE F. Pesquisa biográfica e entrevista narrativa. *In*: WELLER V.; PFAFF, N. (Org.). **Metodologias da pesquisa qualitativa em educação: teoria e prática**. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 211-222.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes: a escola em tempos de dispersão**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física escolar. **Kinesis**, Santa Maria, v.30, n.1, p. 80-94, jan./jun. 2012.

SOARES, I. O. EAD como prática educacional: emoção e racionalidade operativa. *In*: SILVA, M. (Org.). **Educação Online**. São Paulo: Loyola, 2011. p.

SOARES, I. O. **Educomunicação: o conceito, o profissional, a aplicação**. São Paulo: Paulinas, 2011.

SOARES, M. G. Aportes sócio-filosóficos, teorias do conhecimento e o corpo consciente. *In*: GENUÍ, M. S.; MONTE, E. D. (Org.). **Produção do conhecimento e experiências inovadoras na formação de professores de Educação Física**. Belém: CCSE/UEPA, 2017. p. 14-26.

SOARES, M. G. A abordagem da ação crítica e a epistemologia da práxis pedagógica. **Educação & Formação**, Fortaleza, v. 3, p. 55-70, 2018.

SOUSA SANTOS, B. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SOUZA, E. C. **O conhecimento de si: estágio e narrativas de formação de professores**. Salvador: UNEB, 2006.

RIVOLTELLA, P. C. **Mass media, educazione, formazione**. *In* MASTERMANN, Len. **A scuola di media, educazione, media e democrazia nell'Europa degli anni'90**. Editrice La Scuola, Brescia, 1997.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

TEIXEIRA, C. R. **A concepção de avaliação educacional veiculada na produção acadêmica do programa de Pós-Graduação em Educação: Currículo (1975-2000)**. 2006. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais: a Pesquisa Qualitativa em Educação – O Positivismo, A Fenomenologia, O Marxismo**. São Paulo: Atlas, 2009.

VÁZQUEZ, A. **Filosofia da práxis**. 2. ed. Buenos Aires: Clacso: São Paulo: Expressão Popular, 2011.

APÊNDICE 1 - ROTEIRO PARA A ENTREVISTA NARRATIVA

Pesquisa de mestrado do programa de pós-graduação em Educação/ PPGED da linha de pesquisa formação de professores em forma de entrevista narrativa com o tema **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO DO PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA** da mestranda **Márcia Cristina Dos Santos Bandeira**; orientanda da **Dr^a. Marta Genú Soares**.

Entrevistado (a):

Local: Data: Hora:

Bloco Temático	Entrevista	Objetivo da pergunta	Objetivos Específicos da pesquisa
Formação Continuada e atuação profissional	1.Fale um pouco da sua formação?	Compreender a formação continuada de professores da Educação Física que trabalham no SEI/SEDUC Identificar as implicações na metodologia de ensino do componente curricular e sua área de linguagem e tecnologias. Analisar se a tecnologia digital e recurso midiático é um conhecimento aplicado na vida diária e profissional	Caracterizar o Ensino híbrido no Sistema Educacional Interativo (SEI).
	2.Existe diálogo entre os professores ministrantes da 1ª, 2ª e 3ª série do ensino médio para o planejamento?	Identificar se existe trabalho disciplinar entre professores	
	3.Descreva o seu trabalho dentro do SEI?	Ilustrar o trabalho do profissional no ambiente de trabalho Verificar se a formação continuada é alicerçada em prática pedagógica reflexiva e emancipatória das concepções pedagógicas de formação do currículo	
	4.Qual a relevância interatividade para o professor e aluno?	Analisar as formas de compreensão do saber, saber fazer e Ser.	
Ensino híbrido	5.Como você articula o momento exato do: ‘estamos no ar’ ou ‘é com você professor’ entre o presencial e o online nas aulas no Centro de Mídias?	Identificar o ensino híbrido nas aulas de Educação Física Identificar como o professor de Educação Física trabalha as práticas assistidas pelo SEI/SEDUC	
Trabalho Pedagógico.	6.Como você desenvolve seu trabalho pedagógico?	Compreender a prática pedagógica do professor de Educação Física.	
	7.De que forma acontece o diálogo entre você (professor ministrante) mediador e apoio no chat?	Identificar o trabalho pedagógico do professor.	
	8.Quais as diretrizes para o funcionamento das aulas do SEI?	Verificar se o SEI atende as políticas públicas do estado sobre a educação básica especificamente para o ensino médio.	

	9. Como você escolhe ou identifica os objetos de conhecimento do componente curricular para a sequência de aulas?	Analisar a sistematização do trabalho pedagógico do professor	Identificar se na Organização do Trabalho pedagógico do professor SEI há prática inovadora.
Prática Inovadora	10. O que é uma prática inovadora para você?	Identificar se o professor conhece prática inovadora	
	11. Como professor de Educação Física do SEI o que caracteriza uma aula inovadora?	Compreensão de prática inovadora ou prática de educação Física com tecnologia	
	12. O que diferencia seu trabalho no centro de mídias do trabalho que fazia fora dele em escola regular sem tecnologias assistidas?	IDENTIFICAR como o professor de Educação Física trabalha as práticas assistidas pelo sistema educacional Interativo SEI/SEDUC.	
Tecnologia e artefatos	13. Os artefatos tecnológicos utilizados em suas aulas possibilitam que tipo de diálogo junto ao aluno?	Identificar as ferramentas utilizadas pelo professor na sua prática.	Diferenciar narrativas midiáticas via artefatos tecnológicos na realidade do SEI.
Narrativa midiática	14. Como acontece a transmissão de informação e formação entre você (professor) e aluno, aluno e aluno, aluno e mediador, você é mediador?	Verificar se a proposta de aula do professor é interdisciplinar.	
	15. Qual critério você usa para a escolha dos recursos midiáticos para o plano de aula?	IDENTIFICAR como o professor de Educação Física trabalha as práticas assistidas pelo sistema educacional interativo SEI/SEDUC.	

APÊNDICE 2A - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Estou desenvolvendo uma pesquisa bibliográfica com entrevista narrativa para subsidiar minha Dissertação de Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará, Campus Belém, que tem como título: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO DO PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA**. Orientado pela **Prof.^a Dr.^a Marta Genú Soares**. Este estudo tem como objetivo compreender o ensino híbrido na organização do trabalho pedagógico dos professores de Educação Física do Sistema Educacional Interativo SEI/ SEDUC. A partir dos objetivos específicos que são: a) Caracterizar o Ensino híbrido no Sistema Educacional Interativo SEI. b) Identificar se na Organização do Trabalho pedagógico do professor há prática inovadora. c) Diferenciar narrativas midiáticas via artefatos tecnológicos na realidade de Sistema Educacional Interativo SEI. Para tanto, gostaria de contar com sua colaboração informando dados solicitados. Esclareço que sua participação é totalmente voluntária. As informações serão utilizadas somente para os fins de pesquisa e serão tratadas no mais absoluto sigilo e confidencialidade, de modo a preservar a sua identidade.

Eu, _____, declaro ter sido informado sobre todos os procedimentos da pesquisa com entrevista narrativa, acima citada, da qual fui convidado (a) a participar e aceito contribuir voluntariamente com essa pesquisa. Por isso assino este termo de consentimento livre, que será assinado por mim e pelo pesquisador.

Participante

Assinatura do Pesquisador:

APÊNDICE 2B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIDO



TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE DOCUMENTOS

Eu _____, da _____
 _____, _____ (nacionalidade), _____ (estado civil), (profissão),
 portadora da Cédula de Identidade RG nº _____, AUTORIZO o uso de
 Documentos oficiais do drive no período de 2018/2019/ 2020 e 2021 (projeto pedagógico do SEI,
 cartografia, planejamento, plano de aula, circular, memorando, caderno de atividade, ODM,
 avaliação entre outros) para a pesquisa intitulada **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA
 DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL
 INTERATIVO DO PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA**; orientado pela
 prof.^a **Dr.^a Marta Genú Soares**, que será para uso na referida pesquisa, desde que não haja
 desvirtuamento da sua finalidade. A presente autorização é concedida a título gratuito, abrangendo
 o uso dos documentos mencionados em publicação na forma do relatório final e artigos científicos,
 em todas as suas modalidades. Por esta ser a expressão da minha vontade declaro que autorizo o
 uso acima descrito sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos a documentos
 do referido Sistema Educacional Interativo/ SEI ou a qualquer outro, e assino a presente
 autorização em 02 (dias) vias de igual teor e forma.

Local: _____, _____, de 2021.

 Coordenador

Assinatura do Pesquisador:

APÊNDICE 3 - VALIDAÇÃO DA ENTREVISTA NARRATIVA



Professor (a), Agradecemos pela narrativa realizada no dia ___/___/___, e, dando continuidade à pesquisa de mestrado em Educação referente ao tema: **FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO SISTEMA EDUCACIONAL INTERATIVO DO PARÁ: TECNOLOGIA, COMUNICAÇÃO E MÍDIA**, sob a orientação da Profa.Dra. **Marta Genú Soares**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (UEPA), viemos solicitar a validação da entrevista.

Estamos entregando ao senhor (a), as transcrições da sua narrativa oral e, solicitamos que realize a leitura e correção da mesma, de acordo com os seguintes critérios:

1. Conforme já informado no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, assinado no momento da narrativa oral, é de seu total direito acrescentar, excluir ou modificar qualquer declaração realizada por sua pessoa na transcrição, visto que esta será a versão a ser utilizada na pesquisa.

2. No momento da validação da narrativa oral, será entregue a transcrição, na íntegra, de sua narrativa oral, onde o senhor (a) terá um prazo de sete dias para fazer as devidas correções. Passando esse período, o senhor (a), solicitamos, por gentileza, o aceite e o “de acordo”, via e-mail ou impresso.

3. Por se tratar de um trabalho acadêmico, solicitamos agilidade para a efetivação da validação para andamento da pesquisa.

Desde já agradecemos sua colaboração.

Atenciosamente

Mestranda do PPGED/ UEPA:

	1,3) A dança no Brasil			Cartela 03: No Brasil, a dança contemporânea teve o seu início em meados da década de 40.
				Cartela 04: A dança surge de processos internos, de como nossos músculos se movem, como os ossos se encaixam e como colocamos emoção em nossa massa . Daí a ideia de buscar a dança que existe dentro de cada um.
				Cartela 05: Prática da dança contemporânea. A dança contemporânea permite desalojar velhos padrões não só de movimento, mas de formas de pensar.
		O vídeo mostra passos do corpo em movimento, ritmo da música e corpo.	Aula de dança contemporânea https://www.youtube.com/watch?v=74isy10YZVI	Cartela 06: vídeo
	Compreender o movimento	Diálogo com os educandos, professor mediador e professor ministrante		Cartela 07:
		Filme com dança de mov. da prática contemporânea	Trailer do filme High school musical https://www.youtube.com/watch?v=DykVJl6wr_4	Cartela 08:
				Cartela 09: Fahlbusch (1990), anterior à fala, o movimento corporal, constatamos que o gesto primitivo, era a forma de manifestação do ser humano diante do mundo orientado pelo “ritmo natural de suas emoções”.
				Cartela 10: Desde o início da civilização, a dança , antes do desenvolvimento da fala, pode ser uma forma de expressão e comunicação compreendida por todos os povos, por mais distantes que fossem.

				Cartela 11: A possibilidade mais simples da representação de suas paixões, angústias, emoções, sentimentos, enfim, de seus pensamentos (TADRA, 2009, p. 19).
				Cartela 12: MODERNO OU CONTEMPORÂNEO: novas perspectivas para a dança
				Cartela 13: A dança como uma articulação entre movimento, dançarino/a, som e espaço físico.
	3,1) percepção corporal			Cartela 14: A percepção, a experimentação e a análise de nossos corpos é a forma de compreendermos como/onde/porque/com quem o movimento acontece para a elaboração de processos de criação e transformação da dança (FAHLBUSCH, 1990; MARQUES, 2003).
15º	ATIVIDADE PRÁTICA Vivência de movimentos	A convidada vai realizar 05 movimentos corporais e coreografados de dança contemporânea.	 Chroma	ALFA: Os alunos farão práticas da Dança junto com a professora.
	(realizada com o PROFESSOR MEDIADOR)	Alunos farão movimentos corporais com base no ritmo da música escolhida por eles.		Cartela 15:
15º	INTERATIVIDADE	Na TV /SEI será feito um resumo da aula _ Uma tela branca para escrever.	Uma tela em branco para a REVISÃO dos pontos principais da AULA	CARTELA 16: Resumo da AULA

REFERÊNCIAS:

FAHLBUSCH, Hannelore. *Dança: moderna-contemporânea*. Rio de Janeiro: Sprint, 1990.

FARO, Antônio José. *Pequena história da dança*. 4.ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998.

LABAN, Rudolf. *Domínio do movimento*. 5. ed. São Paulo: Summus, 1978. (edição organizada por Lisa Ulmann)

ANEXO 2A - PLANO DE AULA DA 1ª SÉRIE

ARTE _ PLANO DE AULA

Plano de Aula da 1ª Série

EDUCAÇÃO FÍSICA
1º ANO

Aula 1
Objetivo Específico
Reconhecer os diferentes locais/ ambientes da circulação dos discursos nas diferentes linguagens.

2

O que é corpo?

Corporeidade = Existência Humana

Linguagem do Corpo
É um tipo de intercomunicação não verbal, que se baseia em gestos, posturas e movimentos faciais.

O corpo fala através dos gestos.

5

Evolução Histórica
A ideia de uma organização perceptual do corpo surgiu no século XVI, na França, com o médico e cirurgião ambroise paré; foi o primeiro a descrever o fenômeno conhecido como "membro fantasma".

Percepção

Membro fantasma

6

A Expressão e a Linguagem corporal
A linguagem é a capacidade humana de produzir informação ou conhecimento por meio de signo. Sendo a linguagem a capacidade humana de produzir signos de qualquer tipo como: Sonoros, visuais, táteis e gestuais.

Expressão Corporal x Linguagem corporal

- **Expressão corporal** são movimentos do corpo propriamente dito como: Danças, exercícios de academia.
- **A linguagem corporal** abrange a movimentação corporal como meio de comunicação (não verbal).

A Expressão Corporal
Desempenha e amplia todas as possibilidades humanas e é justamente constituída no movimento corporal.

A Linguagem Corporal
É uma forma de comunicação não-verbal como gestos, postura, expressões faciais, movimento dos olhos.

9

10

O corpo é somente uma imagem que remete ao espetáculo e que deve corresponder a modelos impostos pela sociedade e pelo consumo?

O corpo na sociedade atual
Nunca na história da humanidade o culto ao corpo foi tão intenso como nos dias atuais, as preocupações das pessoas em estar em forma, a procura por medidas ideais, satisfação pessoal, alegria, prazer ou até mesmo motivação na vida tem sido intensa nos últimos anos.

<p>Culto ao corpo</p> <p>As mulheres e os homens se preocupam cada vez mais com a forma física: os quilinhos a mais, a pele, o cabelo, o corpo em geral. Manter uma aparência agradável é, sem dúvida, algo positivo para a vida de qualquer pessoa hoje, pois isso faz com que você se sinta mais feliz e mantenha uma boa autoestima.</p>  <p>ESTUDO DE QUE ESTEREÓTIPOS IDENTIFICAM GÊNEROS DE RÁDIO? O QUE É GÊNERO?</p> <p>13</p>	<p>Imagem corporal</p> <p>É a visualização do próprio corpo formada e estruturada na mente do indivíduo.</p> <p>14</p>
<p>É a união das sensações sinestésicas organizadas pelos sentidos (audição, visão, tato, paladar e olfato).</p> 	<p>Esta é influenciada pelo meio em que a pessoa vive e relacionada às várias etapas da existência humana.</p> 
<p>Imagem corporal (cont.)</p> <p>Está em desenvolvimento desde o nascimento até a morte da pessoa, numa complexa estrutura subjetiva que sofre alterações contínuas. É uma construção humana constituída das dimensões cognitivas, afetivas, socioculturais e motoras.</p> <p>17</p>	 <p>Vídeo Chroma</p> <p>18</p>
<p>PREVIEW</p> <p>A imagem corporal foi caracterizada de diferentes maneiras ao longo da história ocidental. Na Grécia Antiga, o corpo atlético era valorizado; no modo de educação corporal. Na Idade Média, a preocupação com o corpo passou a ser proibida, pela influência da Igreja Católica. No período Renascentista difere dos anteriores, pois o avanço técnico científico fez com que os indivíduos desse período tivessem um apreço tão grande à razão científica.</p> <p>Aula</p>	<p>PREVIEW</p> <p>No final do século XX e começo do XXI, a exposição demasiada de modelos corporais nos meios de comunicação contribuiu para a formação de uma ótica estereotipada do corpo. A mídia atual valoriza corpos que sigam um padrão estético guiado pelos interesses da indústria do consumo.</p> <p>Aula</p>
<p>Cultura do corpo ou cultura do narcisismo</p> <p>Obsessão pela perfeição física, por seu esmagamento pela proliferação de imagens e por ideologias terapêuticas e, ainda, pelo consumismo.</p>  <p>21</p>	<p>Natureza Cultivada (Bourdieu, 1987) um corpo coberto por signos distintivos como: insígnia, grife, prêmio.</p> <p>22</p>
<p>Insígnia (ou emblema) que cada um tem dentro de si para controlar, aprisionar e domesticar seu corpo para atingir a "boa forma".</p>  <p>Aula</p>	<p>Grife (ou marca), símbolo de um pertencimento que distingue como superior àquele que o possui.</p>  <p>Aula</p>

<p>Aula</p> <p>Prêmio (ou medalha) justamente merecido pelos que conseguiram alcançar, por intermédio de muito esforço e sacrifício, as formas físicas mais 'civilizadas'.</p>  <p>25</p>	<p>Atividades</p> <p>Estou, estou na moda. É duro andar na moda, ainda que a moda seja negar minha identidade, trocá-la por mil, açambarcando todas as marcas registradas, todos os logotipos do mercado. Por me ostentar assim, tão orgulhoso de ser não eu, mas artigo industrial, peço que meu nome retifiquem. Já não me convém o título de homem. Meu nome novo é coisa. Eu sou a coisa, coisamente.</p> <p><small>Carlos Drummond de Andrade, MEMÓRIAS, C. D. Oito poemas, Volúmen 4-6, Lisboa: Publicações Campo Amétrico, 1983</small></p> <p>26</p>
<p>Atividades</p> <p>Pergunta 01 (0,25pto): De que maneira a moda influencia o corpo?</p> <p>Pergunta 02 (0,25pto): Escolha uma frase ou uma parte do poema que mais lhe chamou atenção: Responda: 2.1. Sobre o que o autor está falando? 2.2. Você conseguiu se ver no poema? De que maneira?</p>	<p>Atividades</p> <p>Pergunta 03 (0,5pto) - para casa: Com base na aula faça uma árvore da sua família, com fotos de todas as gerações e a história de vida de todos.</p> 

ANEXO 2B - PLANO DE AULA DA 2ª SÉRIE

Produtora Arte

Plano de Aula da 2ª Série

EDUCAÇÃO FÍSICA

2º ANO



Aula 2

Objetivo Específico

Compreender a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade.

2



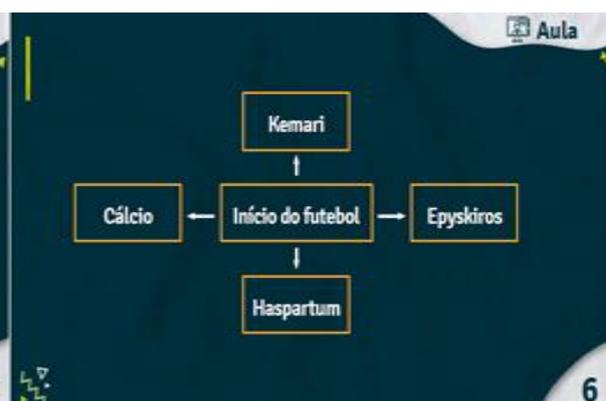
Futebol

Uma das manifestações culturais mais importantes dos nossos tempos é o futebol. Considerado o esporte mais popular do mundo, no Brasil o futebol assume a função de identidade cultural e paixão nacional dos brasileiros, que intitulam nossa pátria de "o país do futebol".

Fonte: DABDO, Saraya Cristina. SOUZA JÚNIOR, Oscar Moreira de. Para ensinar educação física- Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.27.



5





A origem do futebol no Brasil

7

A origem do futebol no Brasil

Os primeiros clubes de futebol surgiram em São Paulo, ao final do século XIX, organizados pela colônia inglesa ligada a companhias de gás, ferrovias e bancos da Inglaterra instalados no Brasil. Em seguida, surgiram clubes de brasileiros, inicialmente nas camadas altas e posteriormente nas médias.

Fonte: DABDO, Saraya Cristina. SOUZA JÚNIOR, Oscar Moreira de. Para ensinar educação física- Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.30.



8

A origem do futebol no Brasil

Na tentativa de manter as classes mais baixas distantes da prática do futebol, foram criadas estratégias pela elite. Em 1913, o Clube Paulistano rompeu com a associação existente e fundou uma nova, porque queria fazer uma "seleção rigorosa" e exigia que as equipes fossem integradas por "jovens delicados e finos"

Fonte: DAVIÃO, Sérgio Cristóvão. SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Para ensinar educação Física- Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.30.

A origem do futebol no Brasil

A popularidade do futebol, que atraía um público crescente, e o status de importância dos clubes, que concentravam interesses financeiros cada vez maiores, dependiam do desempenho de suas equipes futebolísticas.

Fonte: DAVIÃO, Sérgio Cristóvão. SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Para ensinar educação Física- Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.30.




9
10

A origem do futebol no Brasil

O profissionalismo surgiu no Brasil em 1933, porém desde 1910 as recompensas em dinheiro após as partidas - os "bichos" já eram de uso corrente.

Fonte: DAVIÃO, Sérgio Cristóvão. SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Para ensinar educação Física- Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.30.

Futebol como manifestação da cultura popular

O futebol é uma das formas de expressão da sociedade brasileira. Como o brasileiro expressa, por meio do futebol, suas alegrias, tristezas, frustrações, conquistas, raiva etc., as manifestações artísticas não poderiam ignorar esse fenômeno.

Fonte: DAVIÃO, Sérgio Cristóvão. SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Para ensinar educação Física- Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.32.




11
12

A bandeira no estádio é um estandarte
A flâmula pendurada na parede do quarto
O distintivo na camisa do uniforme
Que coisa linda é uma partida

Posso morrer pelo meu time
Se ele perder, que dor, imenso crime
Posso chorar se ele não ganhar
Mas se ele ganha não adianta
Não há garganta que não pare de berrar

É uma partida de futebol, Shank

Poesia de Vinícius de Moraes
"O anjo de pernas tortas"

A um passe de Diófilo, Garrincha avança
Colado e esuro aos pés, o olhar atento
Dribla um, dribla dois, depois desce
Como a medir o lance do momento.



13

Futebol e arte

Crônica de Eduardo Galeano- "Barbosa, o injustiçado", extraída do livro Futebol ao sol e à sombra.

Na hora de escolher o melhor goleiro do campeonato, os jornalistas do Mundial de 50 votaram, por unanimidade, no brasileiro Moacir Barbosa.

Barbosa era também, sem dúvida, o melhor goleiro de seu país, pernas com molas, homem sereno e seguro que transmitia confiança a equipe, e continuou sendo o melhor até que se retirou das canchas, tempos depois, com mais de 40 anos de idade.

Fonte: DAVIÃO, Sérgio Cristóvão. SOUZA JUNIOR, Osmar Moreira de. Para ensinar educação Física- Possibilidades de intervenção na escola. Campinas, SP: Papirus, 2007. p.34.




15
16

Atividades



Skank - É Uma Partida De Futebol

17

Atividades

1ª Questão:
Enem 2016
 É uma partida de futebol
 A bandeira no estádio é um estandarte
 A fâmula pendurada na parede do quarto
 O distintivo na camisa do uniforme

Que coisa linda é uma partida de futebol
 Posso morrer pelo meu time
 Se ele perder, que dor, imenso crime
 Posso chorar se ele não ganhar
 Mas se ele ganha, não adianta
 Não há garganta que não pare de berrar

REIS, R., ROSA, S. Samba porró. São Paulo: Sony, 1996. (Fragmento).

18

Atividades

No Brasil, além de um esporte de competição, o futebol é um meio de interação social que desperta paixão nas pessoas. No trecho da letra da canção, esse esporte é apresentado como um(a)

- a) modalidade esportiva técnica.
- b) forma de controle da violência.
- c) esporte organizado com regras.
- d) elemento da identidade nacional.
- e) fator de alienação social do povo.

19



Imagem de Shutterstock

ANEXO 02(C)

Produtora Arte

Plano de Aula da 3ª Série

EDUCAÇÃO FÍSICA

3º ANO

Aula 3

Objetivo Específico

Compreender a linguagem corporal como integradora social e formadora de identidade.

2

Aula

Autoconfiança

Falar sobre o próprio corpo nem sempre é fácil. Para facilitar, vamos combinar algumas coisas.

- Todas as opiniões são importantes, respeite a diversidade.
- Todas as perguntas são válidas, sem exceção.
- Todos podem e devem contribuir.

5

Aula

Perguntas iniciais - interatividade

- 1 - Você sabe o que é autoconfiança corporal?
- 2 - Você sabe como melhorar a autoconfiança corporal?
- 3 - Você consegue dizer o que faz com que sua autoconfiança corporal seja mais ou menos positiva?

6

Aula

Análise do resultado do Quiz

- Se você respondeu **SIM** a maioria das perguntas, você tem uma **boa autoconfiança corporal**.
- Se você respondeu **NÃO**, esta aula é importante para você entender e refletir sobre ideias de aparência e como influenciam a **auto confiança**.

9

Aula

Aparência ideal

É como a cultura diz como uma pessoa deve parecer. Através da "padronização das pessoas" a partir da determinação de um formato de corpo considerado perfeito, de um tipo de cabelo ou corte específico, de roupas e acessórios ditos da moda, entre outros fatores.

10

<p>Os ideais de aparência</p> <p>Quase sempre a melhor maneira de lidar com as insatisfações é a paciência. O tempo sabe o que faz e cedo ou tarde a gente muda e adquire um aspecto único com o qual sabemos lidar perfeitamente bem. Nada como alguns anos para aceitarmos quem somos e entendermos que a beleza é um conceito pra lá de subjetivo.</p>  <p>11</p>	<p>Quem pode determinar a sua aparência?</p> <p>As pressões sobre a aparência são as influências que sentimos para ter uma aparência ideal e ser considerado bonito, charmoso e atraente. Essa pressão é feita pela sociedade, mídias, família, amigos e os colegas.</p>  <p>12</p>
<p>Autoconfiança corporal e esportes</p> <p>À medida que sua força, habilidade e resistência aumentam, você se sente melhor. Com vigor e energia renovados, você tem mais chances de sucesso até em tarefas que não estão diretamente relacionadas ao esporte, como, por exemplo, na escola e nas relações pessoais.</p>  <p>13</p>	<p>Praticar atividades esportivas deveria ser um hábito, pois possibilita uma boa qualidade de vida, além de promover saúde, bem-estar físico, social, emocional, coordenação motora, desenvolve o metabolismo.</p>  <p>14</p>
<p>Benefícios do esporte</p> <p>A prática da atividade física é fundamental em qualquer idade, mas, na adolescência, ela é importante e necessária porque é quando ocorrem diversas mudanças hormonais e emocionais que influenciam o comportamento. É gastando energia na atividade física ou esportiva que o adolescente consegue equilibrar o organismo e a mente.</p>  <p>15</p>	<p>Sugestão de pesquisa para aprofundamento.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1 - O corpo na Grécia antiga (a.C.); 2 - O corpo na Idade Média (século V ao XV); 3 - O corpo na Idade Moderna (século XV ao XVIII); 4 - O corpo no século XIX; 5 - O corpo na atualidade.  <p>16</p>
<p>Vinheta Convidado</p>  <p>17</p>	<p>1ª Questão: (ENEM 2019) - Um amor desse</p> <p>Era 24 horas lado a lado Um radar na pele, aquele sentimento alucinado Coração batia acelerado Bastava um olhar pra eu entender Que era hora de me entregar pra você Palavras não faziam falta mais Ah, só de lembrar do seu perfume</p> <p>18</p>
<p>Que arrepio, que calafrio Que o meu corpo sente Nem que eu queira, eu te apago da minha mente Ah, esse amor Deixou marcas no meu corpo Ah, esse amor Só de pensar, eu grito, eu quase morro</p> <p>AZEVEDO, N.; LEÃO, W.; QUADROS, R. Coração pode succumbir. Rio de Janeiro: Som Livre, 2018 (Fragmento).</p> <p>19</p>	<p>Essa letra de canção foi composta especialmente para uma campanha de combate à violência contra as mulheres, buscando conscientizá-las acerca do limite entre relacionamento amoroso e relacionamento abusivo. Para tanto, a estratégia empregada na letra é a:</p> <p>20</p>

- a) Revelação da submissão da mulher à situação de violência, que muitas vezes a leva à morte.
- b) Ênfase na necessidade de se ouvirem os apelos da mulher agredida, que pede continuamente socorro.
- c) Exploração de situação de duplo sentido, que mostra que atos de dominação e violência não configuram amor.
- d) Divulgação da importância de denunciar a violência doméstica, que atinge um grande número de mulheres no país.
- e) Naturalização de situações opressivas, que fazem parte da vida de mulheres que vivem em uma sociedade patriarcal.





**Universidade do Estado do Pará
Centro de Ciências Sociais e Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
Travessa Djalma Dutra s/n – Telégrafo
66113-200 – Belém-PA**

