

FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TDIC E CURRÍCULO NOS CONTEXTOS ESCOLARES

CONTINUING EDUCATION FOR PHYSICAL EDUCATION TEACHER: DICT AND CURRICULUM IN SCHOOL CONTEXTS

LA FORMACIÓN CONTINUA DE LOS PROFESORES DE EDUCACIÓN FÍSICA: TDIC Y CURRÍCULO EN CONTEXTOS ESCOLARES

André Magno Gomes da Silva¹ 0009-0006-3188-447X
Marcio Romeu Ribas de Oliveira² 0000-0003-2629-920X
Maria Aparecida Dias³ 0000-0003-3644-604X

¹ Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco – Jaboatão dos Guararapes, Pernambuco, Brasil; amagno488@gmail.com

² Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, Rio Grande do Norte, Brasil; marciromeu72@gmail.com

³ Universidade Federal do Rio Grande do Norte – Natal, Rio Grande do Norte, Brasil; maria.dias@ufrn.br

RESUMO:

Este artigo busca analisar se uma formação continuada pôde contribuir para que docentes de Educação Física (EF) se apropriassem das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) a partir da mídia-educação. Em busca de responder a esse objeto maior, são elencados os seguintes objetivos específicos: descrever como os docentes colaboradores incluíram as TDIC em seus contextos escolares e refletir sobre as aprendizagens que eles se apropriaram durante a formação continuada. Metodologicamente, foi utilizada a abordagem qualitativa e os pressupostos das pesquisas colaborativas. A formação foi organizada/ministrada/mediada por um professor-pesquisador durante os meses de setembro a dezembro de 2022. Para subsidiar a construção dos resultados e das discussões, as informações extraídas, ao longo da formação, são descritas e refletidas por meio da narrativa refletiva. A partir de uma situação-problema comum a todos os colaboradores, o *smartphone* foi incluído com uma Intencionalidade pedagógica. No geral, a formação continuada possibilitou que os docentes pudessem se apropriar de algumas aprendizagens, dentre elas: Rede colaborativa, Ampliação do entendimento sobre TDIC, Avanço conceitual, Aspectos metodológicos e Mudanças ecológicas.

Palavras-chave: formação continuada; tecnologia digital de informação e comunicação; mídia-educação.

ABSTRACT:

This article analyzes whether continuing education could help Physical Education (PE) teachers to appropriate Digital Information and Communication Technologies (DICT) from media education. To respond to this larger objective, the following specific objectives are listed: to describe how collaborating teachers included DICT in their school contexts and to reflect on the learning that they appropriated during continuing education. Methodologically, a qualitative approach and the assumptions of collaborative research were used. The training was organized/taught/mediated by a teacher-researcher from September to December 2022. To

support the construction of the results and discussions, the information extracted throughout the formation is described and reflected upon through a reflective narrative. Based on a problem common to all collaborators, the smartphone was included with a pedagogical intention. In general, continuing education enables teachers to acquire some learning, including a Collaborative network, an Expanded understanding of DICT, Conceptual advancement, Methodological aspects, and Ecological changes.

Keywords: continuing education; digital information and communication technology; media-education.

RESUMEN:

Este artículo pretende analizar si la formación continua podría contribuir a que el profesorado de Educación Física (EF) se apropie de las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) desde la educación mediática. Para responder a este objetivo más amplio, se enumeran los siguientes objetivos específicos: describir cómo los docentes colaboradores incluyeron TDIC en sus contextos escolares y reflexionar sobre el aprendizaje que ellos se apropiaron durante la formación continua. Metodológicamente, se utilizó el enfoque cualitativo y los supuestos de la investigación colaborativa. La formación fue organizada/impartida/mediada por un docente-investigador durante los meses de septiembre a diciembre de 2022. Para apoyar la construcción de resultados y discusiones, la información extraída a lo largo de la formación se describe y refleja a través de la narrativa reflexiva. A partir de una situación problemática común a todos los empleados, se incluyó el teléfono móvil con una intención pedagógica. En general, la formación continua permitió a los docentes aprovechar algunos aprendizajes, entre ellos: Red de colaboración, Ampliación de la comprensión de TDIC, Avance conceptual, Aspectos metodológicos y Cambios ecológicos.

Palabras clave: formación continua; tecnologías digitales de información y comunicación; educación en medios.

Considerações iniciais

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) fazem parte do contexto pessoal e social da maioria dos alunos. Por isso, é fundamental que a escola possa ser um lugar onde elas sejam tematizadas, debatidas e ensinadas para uma apropriação crítica, criativa e produtiva (Fantin, 2011). A escola precisa valorizar e aproximar os conteúdos escolares aos temas que fazem parte do dia a dia dos discentes. E as TDIC se tornaram parte intrínseca da vida deles (Souza; Santos; Santos, 2024).

Realça-se que, durante a pandemia da doença que ficou popularmente conhecida por Covid-19, a qual se iniciou no ano de 2020, intensificou-se a utilização das TDIC nos contextos escolares (Lopes; Coimbra, 2022; Pereira, 2022). Porém, esse uso se limita, frequentemente, ao acionamento das TDIC enquanto suporte de aula para o professor, não sendo objeto de sistematização e de contextualização. Levando isso em consideração, esse uso enquanto suporte seria o suficiente ou a única forma de utilizar as TDIC? Não haveria outras formas de se trabalhar com as TDIC?

À procura de alternativas que fizessem uma utilização das TDIC para além dessa perspectiva de suporte, a mídia-educação aparece como uma possibilidade para transcender esse pensamento e uso reducionista (Belloni, 2001; Buckingham, 2022; Fantin, 2011). Frisa-se que já existem, na literatura, outros trabalhos que buscaram tematizar as TDIC a partir da mídia-educação, entre eles (Araújo; Batista; Oliveira, 2016; Pires *et al.*, 2008).

Consoante Belloni (2001), a mídia-educação é um direito fundamental à humanidade, com o objetivo de preparar todos os indivíduos de qualquer classe social ou idade para o pleno exercício da cidadania, estando contida na Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do Adolescente. Mesmo que tenha ocorrido uma potencialização do discurso em prol da necessidade de utilizar as TDIC no ambiente escolar, conforme destacou Pereira (2022), muitas vezes, entre o discurso e a prática que de fato ocorre na escola, não são levados em consideração as dimensões da criatividade, criticidade e produtividade (Bianchi; Pires, 2015).

De acordo com Araújo, Knijnik e Ovens (2021), num estudo sobre os currículos de três países diferentes- Brasil, Austrália e Nova Zelândia-, constataram que houve pouco investimento no sentido de compreender a mídia e a tecnologia enquanto linguagem para a socialização e para a comunicação, ficando a produção e o consumo midiático pouco explorados. Ainda assim, esses pesquisadores veem a Educação Física (EF) como uma área potencializadora para estimular o uso crítico e criativo dessas tecnologias.

No documento mais atual referente à educação, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), a temática das tecnologias e mídia está dentro do que se chama tema integrador, junto a outras, tais como: ética, direitos humanos, cidadania e sustentabilidade (Brasil, 2017). Para a disciplina de EF, tem-se a seguinte competência específica: “[...] identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas” (Brasil, 2017, p. 181). No que tange especificamente à BNCC, Araújo *et al.* (2021) identificaram que a BNCC incentivava que houvesse um maior uso das tecnologias e da mídia nos contextos escolares, quando comparado a outros documentos norteadores da educação de países do hemisfério sul. Apesar disso, como os docentes irão desenvolver criticamente as tecnologias e a mídia se não vivenciaram durante a formação inicial e/ou nunca participaram de uma formação continuada após estarem em serviço sobre essa temática? Além da própria BNCC, documentos e órgãos internacionais propõem recomendações, estratégias e competências para que as TDIC sejam incluídas nas escolas de forma crítica, sistematizada e produtiva, como o *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (UNESCO) e a declaração de Grünwald

(Alemanha, 1982).

Após essa declaração, sucedem-se outras propostas para subsidiar os currículos, as formações dos professores e, até mesmo, a prática escolar: *Paris agenda or 12 recommendations for media education* (Unesco, 1997); *Education for the media and the digital age* (Unesco, 1999); *Youth media education* (Unesco, 2002); *Declaration on media and information literacy* (Unesco, 2011); *The Moscow Declaration on media and information literacy* (Unesco, 2012); Alfabetização midiática e informacional: currículo para a formação de professores (Unesco, 2013); Alfabetização midiática e informacional: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias (Unesco, 2016a); *Media and information literacy: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism* (Unesco, 2016b); *Survey on privacy in media and information literacy with youth perspectives* (Unesco, 2017); *Media and information literacy in journalism: a handbook for journalists and journalism educators* (Unesco, 2019) e *Media and information literate citizens: think critically, click wisely!* (Unesco, 2021). Todos esses documentos representam demandas específicas e que foram avançando à medida que novas necessidades iam surgindo. Em fevereiro de 2023, o Brasil participou de uma conferência da UNESCO a qual discutiu os rumos da informação na era digital, conforme dados da Secretaria da Comunicação Social (SECOM) da Presidência da República (Brasil, 2023).

Para Ferreira Junior e Oliveira (2016), a necessidade da efetivação dessa temática nos cotidianos escolares, em especial na EF, deve buscar um novo viés, retirando o enfoque puramente mecanicista para um que busque auxiliar na formação crítica dos atores envolvidos no processo educativo. Corroborando esse ponto de vista, Casey, Goodyear e Armour (2017) relataram que os professores de EF têm sido pouco preparados para atuar com o rol de TDIC existentes. Uma possível saída, conforme pondera Souza Junior (2018), para aqueles docentes que já estão em serviço, seria o fomento à participação em formações continuadas. Algumas pesquisas já apontam certas contribuições que políticas formativas conseguem propiciar aos professores que já atuam ou que irão atuar (Almeida; Carvalho, 2023; Silva; Oliveira, 2024).

Ressalta-se que as formações precisam trabalhar com as incertezas e com as especificidades de cada contexto escolar, permitindo um diálogo com as situações-problemas que podem emergir. Ciente da urgência e da necessidade de promover o debate científico, mas sem perder de vista a realidade contextual dos professores que estão atuando na educação básica, foi proposto e realizado um projeto de pesquisa, o qual tinha a seguinte problemática central: como a formação continuada pode contribuir para que docentes de EF se apropriem das TDIC a partir da mídia-educação? Para tal, foi realizada uma pesquisa de campo, do tipo

colaborativa, com professores de EF em efetivo trabalho docente da rede estadual da Paraíba, sendo a formação continuada a proposta metodológica desse projeto. Essa formação propôs dialogar sobre as TDIC a partir da mídia-educação, para que pudessem, conforme seus respectivos contextos escolares, incluí-las em suas aulas com base nas suas realidades de mundo.

Nesse sentido, este artigo busca analisar se essa formação continuada pôde contribuir para que docentes de EF se apropriassem das TDIC a partir da mídia-educação. Em busca de responder a esse objeto maior, são elencados os seguintes objetivos específicos: descrever como os docentes colaboradores incluíram as TDIC em seus contextos escolares e refletir sobre as aprendizagens que eles se apropriaram durante a formação continuada.

Horizonte metodológico

A formação continuada fez parte da proposta metodológica do projeto de pesquisa de um professor-pesquisador de EF que lecionava na Secretaria de Estado da Educação da Paraíba (SEE-PB) no sertão paraibano. O professor-pesquisador foi o responsável por organizar/ministrar/mediar os encontros. A formação ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2022. Dentre os critérios para participar da formação, os docentes tinham que lecionar na sub-região onde o professor-pesquisador atuava; adesão facultativa; disponibilidade de tempo; interesse pela temática e ser do quadro permanente da rede, já que um professor prestador de serviço poderia sair a qualquer momento, sendo o tempo formativo considerado relativamente extenso.

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para adequar-se às exigências e às dimensões éticas, sob o Parecer n.º: 5.631.161. Todos os participantes que direta ou indiretamente constam/aparecem assinaram termos autorizando o uso das imagens e das falas

A divulgação da formação continuada ocorreu via plataformas digitais: *Instagram*, *Facebook* e grupos de EF no *WhatsApp*. Foi enviada uma carta convite e um *link* (*Google Forms*), para que os docentes manifestassem interesse. Após a seleção dos colaboradores, o professor-pesquisador foi até o local de trabalho de cada um para esclarecer quaisquer eventuais dúvidas. Também foi criado um grupo no *WhatsApp*. Ao todo, aderiram à formação cinco docentes, os quais são identificados pelas iniciais dos seus nomes, a fim de preservar as suas identidades e facilitar a identificação das falas (NN, JW, JG, LN e GA).

Este estudo se fundamenta na abordagem qualitativa (Minayo; Deslandes; Gomes,

2011), a qual permitiu que o fenômeno investigado fosse analisado e interpretado com base em informações que foram coletadas durante uma formação continuada. O procedimento para a investigação foi estruturado a partir do pressuposto metodológico da pesquisa colaborativa (Ibiapina, 2008), a qual estuda a colaboração entre pesquisadores universitários (professor-pesquisador) e docentes da educação básica (colaboradores) no desenvolvimento de conhecimento ligado à prática docente. De acordo com Costa e Batista (2019), a metodologia colaborativa proporciona um trabalho com a participação de todos, unindo a experiência de vida dos professores da educação básica com a produção de pesquisa.

Os resultados e as discussões das pesquisas colaborativas são estruturados em narrativas (Colombo, 2002). Neste artigo, a opção foi pela narrativa reflexiva, uma vez que permite realizar a descrição dos achados da forma mais fidedigna possível ao local em que ocorreu e refletir sobre as possíveis aprendizagens decorrentes de uma formação continuada (Gomes, 2009). Desse modo, os resultados e as discussões foram reunidos em dois tópicos. Essas informações dialogam com o aporte teórico-metodológico da mídia-educação (Belloni, 2001; Fantin, 2011) e as perspectivas da ecologia e da sociomaterialidade (Pischetola; Daluz 2018, Pischetola; Miranda; Albuquerque, 2021). Essas perspectivas entendem as tecnologias enquanto artefatos possuidores de agências, isto é, agem no processo de construção da realidade, não sendo objetos neutros (Heinsfeld; Pischetola, 2017).

Os instrumentos utilizados, ao longo da formação, foram: (1) dois questionários, um para traçar o perfil de uso, o qual resultou em dois gráficos de frequência e outro para saber a familiaridade deles com a temática; (2) reflexão dos processos formativos, compreendo os momentos de diálogo com os colaboradores; (3) diário de campo, utilizado pelo professor-pesquisador; (4) registros fotográficos, os quais serviram como forma de melhor exemplificar e contextualizar o que foi feito durante as experimentações das aulas, além de servir como atividade conjunta entre colaboradores-discentes, e (5) entrevista semiestruturada para avaliar a formação na totalidade. A Figura 1 exemplifica o modelo formativo adotado/construído:

Figura 1 – Estrutura da Formação



Fonte: Elaborado pelos autores.

A formação continuada foi estruturada em três momentos: conceitual, prática e avaliativa. É importante frisar que essa estrutura da formação continuada foi o resultado dos limites e das possibilidades encontradas para que ela pudesse ocorrer. A principal dificuldade enfrentada foi conseguir uma data comum para a realização dos encontros formativos nas etapas conceitual e avaliativa, posto que os colaboradores não possuíam um tempo destinado exclusivamente à participação em formações da área.

Na etapa **conceitual**, foram realizados processos formativos que buscaram dialogar sobre aspectos teóricos e metodológicos referentes à temática, além da construção de planos de aula para serem vivenciados na etapa seguinte. Todos os encontros ocorreram de forma remota, via *Google Meet*, tendo uma duração média de 4 horas, num total de cinco encontros. O Quadro 1 contextualizar melhor essa etapa:

Quadro 1 – Eixos norteadores da etapa conceitual

Etapa	Formação Conceitual
Eixos norteadores dos encontros	Pensando nas tecnologias e na mídia na escola: apresentação geral, planejamento, modificações iniciais, sugestões e diagnósticos. Data: 30/09/2022.
	O que é mídia-educação. Data: 08/10/2022.
	As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na escola. Data: 28/10/2022.
	Algumas experiências com as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação na Educação e na Educação Física. Data: 04/11/2022.
	Produção dos planos de aula. Data: 18/11/2022.

Fonte: Elaborado pelos autores.

Na etapa **prática**, os colaboradores vivenciaram os planos em suas respectivas aulas. Cada professor teve que escolher uma única turma para realizar esse momento da formação. Ao todo, foram três semanas de intervenções desses docentes em seus contextos escolares, sendo duas aulas por semana, num total de seis aulas. Cada aula tinha uma duração de 45 minutos, totalizando 4 horas e 30 minutos. O professor-pesquisador esteve presente em todas as aulas; não obstante, sem realizar nenhum tipo de intervenção direta, apenas registrando alguma eventual informação, percepção e/ou registro fotográfico. Algumas dessas informações eram debatidas ao final da aula ou no próprio grupo do *WhatsApp*.

A última etapa foi a **avaliativa**. Nela, ocorreu uma avaliação final de toda a formação continuada. O instrumento utilizado foi uma entrevista semiestruturada. Essa etapa também ocorreu de forma remota, via *Google Meet*, com uma duração de 4 horas e 53 minutos.

A seguir, são externadas as experiências prévias que os colaboradores tinham com a temática e a descrição da vivência dos planos de aula em seus respectivos contextos escolares.

Como os docentes incluíram as TDIC em seus contextos escolares a partir do planejamento e da experimentação de uma sequência de aulas

Experiências prévias dos docentes com as TDIC em seus contextos pessoais e escolares

Antes de saber como os docentes incluíram as TDIC em seus contextos escolares, é relevante inteirar-se do que eles entendiam sobre alguns termos-chaves que estão interligados a essa temática. Assim, no primeiro encontro da formação continuada na etapa conceitual, foi feito um diagnóstico sobre as experiências prévias deles com a temática. Para tal, foram utilizadas a plataforma *Mentimeter*, dois questionários (um para traçar o perfil de uso, o qual resultou em dois gráficos de frequência e outro para saber a familiaridade deles com a temática) e a plataforma *MindMeister*.

A partir do *Mentimeter*, foram construídas algumas nuvens de palavras que serviram para elucidar os conhecimentos prévios dos colaboradores a respeito do que entendiam sobre alguns assuntos considerados importantes para a temática: mídia, comunicação, mídia-educação, tecnologia. Como resultado, foram obtidas as seguintes sínteses: em tecnologias, avulta-se inovação; em mídia, redes sociais; em comunicação, interação. O único termo em que não houve uma centralidade e/ou destaque foi justamente em mídia-educação. Esse achado vai ao encontro das próprias respostas deles ao item do questionário que objetivou verificar a familiaridade deles com a temática. O item, em específico, indagava se eles já ouviram falar

em mídia-educação e, em caso positivo, o que conheciam sobre esse termo. As respostas deles a essa pergunta foram:

Não¹. (LN)

Já ouvi falar, mas não me recordo de nenhum autor neste momento. (JG)

Não. (GA)

Não conheço o significado, mas creio que se refere ao uso das mídias em favor da educação, como forma de subsidiar o ensino e a aprendizagem. (JW)

Não. (NN)

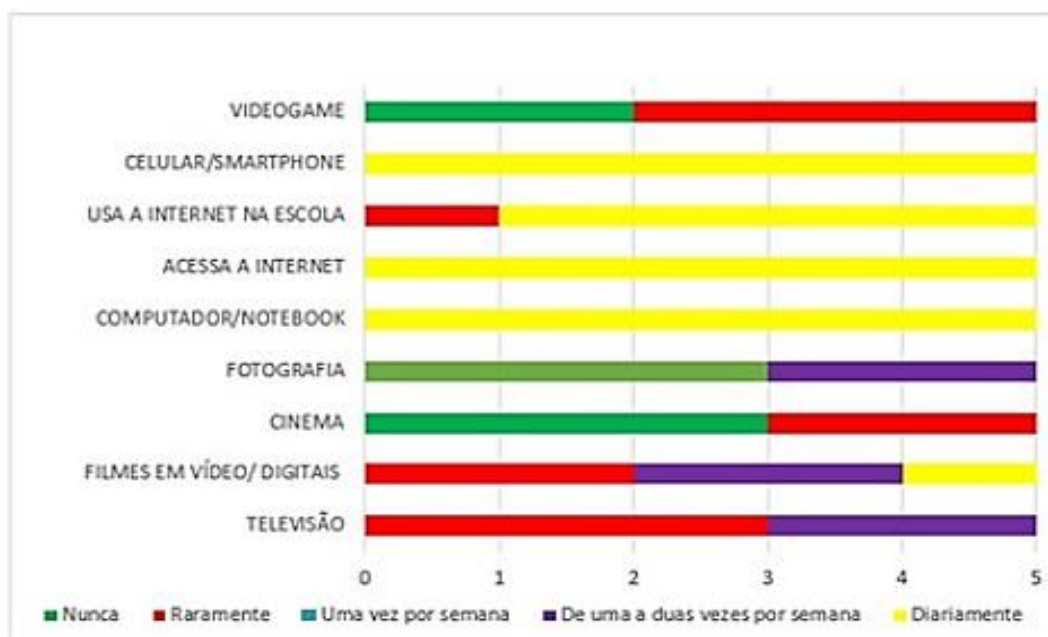
Com base nessas respostas, três colaboradores disseram que nunca ouviram falar em mídia-educação. Um disse que já ouviu falar, porém não era capaz de citar algum autor de referência, por exemplo. Já outro colaborador disse que não conhecia o que significava, embora tenha feito uma dedução a partir da própria etimologia do termo.

Esse desconhecimento pode estar relacionado à falta de estudo durante a formação inicial desses professores, seja pela ausência de disciplinas que tratem da temática, seja por motivação pessoal. Essa insciência não foi algo que aconteceu somente com os colaboradores desta pesquisa, em Souza Junior (2018), a maioria dos seus professores participantes não teve, na formação inicial, diálogos sobre os estudos da mídia e tecnologia. Entretanto, o simples fato de conhecer não implica o uso das TDIC em práticas pedagógicas, já que um docente pode fazer um uso pessoal de uma determinada TDIC e não a incluir em suas aulas. O questionário para traçar o perfil de uso fornece subsídios para entender essa dualidade no uso das TDIC ou de elementos ligados a elas.

Desse modo, foi possível constatar a frequência de uso de algumas TDIC, tanto para demandas pessoais quanto para profissionais. A fim de facilitar a descrição, as respostas foram agrupadas em dois gráficos. As frequências foram classificadas em cinco tipos, indo desde “nunca” até “diariamente”, sendo representadas por uma cor específica. Os colaboradores só podiam marcar um tipo de frequência para cada item correspondente. Os intervalos (por exemplo, 0-1) indicam uma frequência de uso escolhida por algum dos colaboradores. Dessa maneira, as frequências correspondem a um resultado coletivo, conforme pode ser observado no Gráfico 1:

¹ Entrevista de pesquisa concedida em 29 de dezembro de 2022, o encontro ocorreu de forma *on-line* via *Google Meet*.

Gráfico 1 – Uso pessoal das TDIC



Fonte: Elaborado pelos autores.

No Gráfico 1, verifica-se um uso diário da *internet*, contrapondo-se aos achados de Fantin e Rivoltella (2012), em que a televisão ocupava esse lugar. Consoante Souza Junior (2018), o aumento da frequência do uso da *internet* pode ser evidenciado pela centralidade dos *smartphones*, visto que todos os colaboradores afirmaram fazer um uso diário dessa TDIC para fins pessoais.

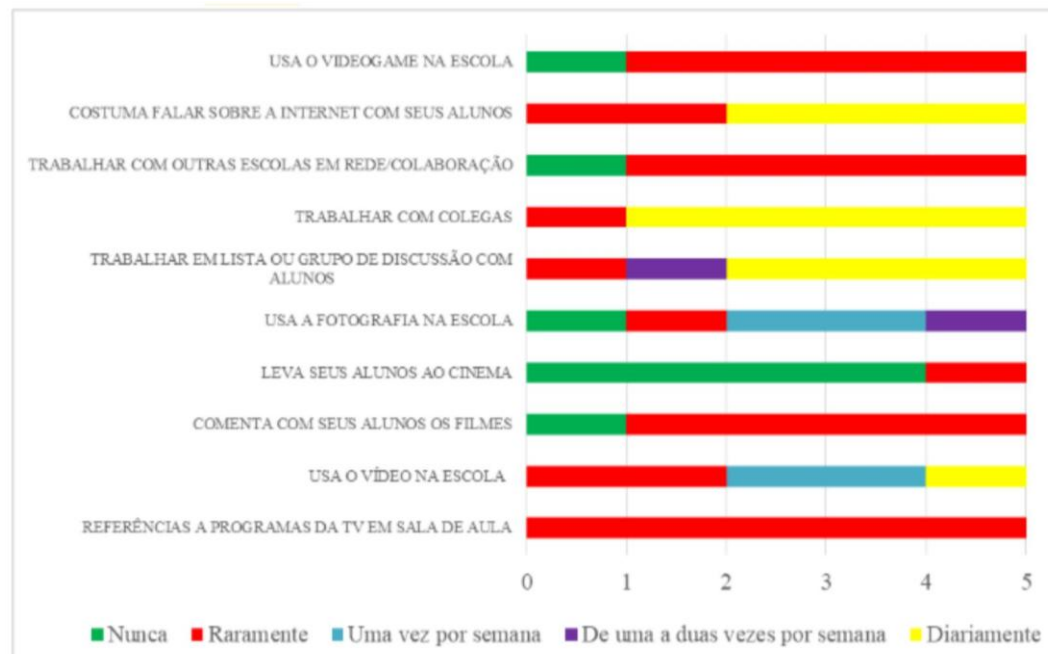
Um dado que reforça o poder da *internet* diz respeito ao seu uso. Mesmo na escola, quatro dos cinco colaboradores disseram que faziam uso diário para fins pessoais, ou seja, mesmo estando no local de trabalho, acessavam-na para resolver demandas do seu dia a dia. Souza Junior (2018) verificou que os docentes faziam uso da *internet* para acessar, com mais frequência, as redes sociais: *Facebook*, *WhatsApp* e *YouTube*, sendo o *WhatsApp* o mais utilizado.

Já o computador/notebook se tornou uma ferramenta indispensável entre eles, os quais afirmaram fazer um uso diário desse equipamento. Ao contrário do videogame, que dificilmente é usado. No que concerne a filmes em DVD/Digital, a maioria dos colaboradores assiste ao menos duas vezes por semana.

No Gráfico 2, é verificada a frequência de uso das TDIC com finalidades escolares.

Diferentemente do Gráfico 1, as TDIC também foram representadas enquanto usos culturais² e/ou práticas pedagógicas, uma vez que é entendido que a inclusão da TDIC, a partir da mídia-educação, vai além da presença e uso do objeto em si, estando os aspectos culturais e pedagógicos também constituídos (Buckingham, 2022). Além disso, há três itens referentes à frequência de uso da metodologia colaborativa.

Gráfico 2 – Uso profissional das TDIC e de metodologia colaborativa



Fonte: Elaborado pelos autores.

Sobre a utilização do videogame no contexto escolar, os colaboradores praticamente ratificaram o que fora dito no uso pessoal, Gráfico 1. Isso vai ao encontro do que foi observado em Souza Junior (2018), sendo a TDIC menos utilizada pelos docentes.

Quando comparado com o uso pessoal da *internet*, os colaboradores parecem que estão incrementando-a como parte integrante da aula, isto é, em algum momento das atividades programadas, há necessidade do uso da *internet*. Esse resultado se assemelha ao apresentado por Fantin e Rivoltella (2012), em que 70% dos docentes fizeram uso da *internet* esporadicamente como uma alternativa para quebrar a rotina da sala de aula. Uma possível explicação para esse aumento no uso da *internet* pode ser o fato de que a pandemia da Covid-19 estimulou o uso da *internet* pelos professores para a produção de conteúdo e/ou como parte

² Por exemplo, comentar sobre uma reportagem ou sobre algo que passou na televisão ou na mídia digital.

da aula (Souza, 2021).

Em relação à fotografia, apresenta-se como um recurso bem aceito pelos colaboradores, tanto no uso pessoal, Gráfico 1, quanto escolar, Gráfico 2. No entanto, no ambiente escolar, é muito utilizada para o registro de atividades, ficando a produção de autoria colaborativa quase que em desuso (Oliveira, 2016).

Quando comparado o uso pessoal de algumas TDIC, Gráfico 1, com possíveis usos profissionais, Gráfico 2, houve diferença. Mesmo após 10 anos, tais achados são próximos aos encontrados por Fantin e Rivoltella (2012), em que o uso pessoal se sobressai ao profissional. Ademais, também se observou que há a necessidade de instigar o trabalho colaborativo entre os pares e entre as escolas que compõem a rede de ensino, além de fomentar o debate em torno dos usos culturais e das práticas pedagógicas.

Com a plataforma *MindMeister*, foi construído um mapa mental sobre os pontos positivos e negativos das TDIC no ambiente escolar. O mapa constituiu a atividade formativa do terceiro encontro da etapa conceitual. No eixo pontos positivos, as TDIC configuram-se nas seguintes sínteses: I) Interação; II) Significação e III) Inovação. Já nos pontos negativos: I) Distração; II) Dispersão e III) Dificuldade em controlar.

Algumas sínteses causam uma espécie de conflito entre elas. Ao mesmo tempo que as TDIC permitem Interação (positivo), também causam Dispersão (negativo). São artefatos potencializadores, os quais permitem que o conhecimento tenha mais Significação (positivo), ao mesmo tempo que também causam Distração/Dispersão (negativo). Nota-se que os colaboradores as veem como duplo aspecto, podendo ser benéfica e/ou maléfica. Alguns autores também compartilham desse entendimento de que as TDIC não são inerentemente positivas ou negativas (Casey; Goodyear; Armour, 2017; Postman, 1994).

Essas dualidades são intrínsecas às TDIC (Pisquetola; Miranda; Albuquerque, 2021). Percebe-se, com isso, que a dinâmica da beneficidade/maleficidade é ampla, pois cada artefato digital possui um sentido incógnito e imperceptível à primeira vista, sendo próprio da complexidade do seu uso. Pode-se afirmar que essa dinamicidade já está instituída antes mesmo do seu uso, mas que só é possível vir à tona quando é acessada. Desse modo, as TDIC foram percebidas como sendo ambivalentes.

Em seguida, foi descrito como os colaboradores incluíram as TDIC em seus respectivos contextos escolares a partir da vivência dos planos de aula.

Inclusão das TDIC nas aulas de EF a partir da vivência dos planos de aula

A descrição corresponde à etapa prática da formação. Apenas o docente LN³ não participou desse momento. Nesta descrição, as figuras utilizadas têm duas finalidades: I) exemplificação e II) resultado da produção entre professor-pesquisador, colaboradores e alunos. A Figura 2 se refere ao contexto escolar do professor JG.

Figura 2 – Presença do artefato *smartphone* no contexto escolar do professor JG



Fonte: Fotos registradas pelo professor-pesquisador e editadas em colaboração com o docente JG, no dia 25/11/2022.

Essa imagem foi utilizada para ilustrar algo que ocorria nos contextos escolares dos quatro docentes colaboradores que participaram dessa etapa da formação: o uso frequente e inapropriado dos *smartphones* durante as aulas. Tal fato foi constatado quando o professor-pesquisador esteve em campo na primeira semana de intervenção de cada um dos colaboradores.

Por se tratar de uma formação do tipo colaborativa com docentes em serviço, algumas situações-problemas podem emergir ao longo do processo formativo (Desgagné, 2007; Imbernón, 2010), e essa presença constante dos *smartphones* foi uma dessas situações. Assim, encerrada a primeira semana de intervenção e após um diálogo entre o professor-pesquisador e

³ Por motivos pessoais, o professor não pôde participar dessa segunda etapa.

os colaboradores, ficou definido que todos teriam que incluir essa TDIC nos planos de aula com uma propositura pedagógica, numa espécie de sequência didática. Essa situação-problema se transformou numa oportunidade para eles incluírem essa TDIC com uma devida intencionalidade pedagógica.

Conforme consta na Figura 2, a presença do *smartphone* propiciou duas formas de agências. Na porção superior da figura, essa TDIC possibilitou que os discentes pudessem dialogar sobre um local de busca *on-line*, em que era possível encontrar informações sobre aquilo que estavam conversando. Já na porção inferior da figura, representa um dado momento da aula de JG em que eles falaram que não estavam entendendo a explicação do professor e optaram por ficar mexendo nos *smartphones*. Isso já havia sido relatado pelos colaboradores num dos encontros da etapa conceitual. Desse modo, a partir da Figura 2, pode-se afirmar que as TDIC agiram na sala de aula de duas formas: permitindo troca de informações e como elemento de “fuga”, uma vez que, ao não questionarem o professor sobre a explicação do conteúdo, optaram por ficar usando os *smartphones*.

Isso expõe a ambiguidade dos usos das TDIC ao estarem presentes na sala de aula (Pischetola; Miranda; Albuquerque, 2021). Os *smartphones* possibilitaram que fossem instituídas diferentes relações (usos). No caso dos exemplos ilustrados pela Figura 2, exteriorizam-se usos cooperativos e dispersivos para o andamento de uma aula. Não obstante, como uma aula é planejada pode permitir que usos mais benéficos para uma aula possam ser extraídos (Souza Junior, 2018).

Iniciando pelo professor NN, ele experienciou, em suas aulas, o conteúdo (des)igualdade de gênero e mídia em três semanas de intervenções, totalizando 6 aulas, para discentes da 3ª série do ensino médio. Consoante Rosa, Firino e Carvalho (2015), as aulas de EF podem ser um meio para levar o alunado a discutir sobre preconceitos e práticas que acabam excluindo alguns colegas por questões de gênero.

Na primeira semana, NN fez um diagnóstico com os alunos sobre o conteúdo e expôs alguns conceitos. Posteriormente, utilizando os *smartphones*, os discentes fizeram uma pesquisa na *internet* sobre algumas atividades que envolvessem o tema para serem trabalhadas na semana seguinte. Na segunda semana, os alunos vivenciaram as atividades no ginásio, com base naquilo que eles pesquisaram. Tanto as atividades da primeira semana quanto da segunda foram realizadas em grupos, conforme o docente NN, “*achei melhor dividir em grupos, pois nem todos possuíam um aparelho e tinha a questão do tempo também*”.

Na última semana, NN pediu aos discentes que fizessem uma produção midiática a partir

de conteúdos contidos na mídia digital: imagens, frases e/ou dados estatísticos que representassem informações relacionadas ao conteúdo. Como resultado, a maioria dos materiais constou de *folders* ilustrativos com frases de efeitos sobre a (des)igualdade de gênero e mídia. Após a construção, foi feita uma roda de conversa com os alunos sobre as informações que constavam nesses folders e as melhores formas de divulgá-los. Assim, eles foram compartilhados no *Instagram* pessoal de cada um e da própria escola. Conforme pode ser observado na Figura 3, que ilustra duas dessas produções:

Figura 3 – Divulgação das produções midiáticas: (des)igualdade de gênero e mídia



Fonte: Fotos registradas pelo docente NN e editadas pelos alunos na semana 3, no dia 16/12/2022.

Como resultado, mas sem perder de foco o contexto específico de intervenção de NN, foi possível observar uma mudança inicialmente nos conteúdos que normalmente são trabalhados nas aulas de EF, tanto que alguns alunos (sobretudo aqueles adeptos aos esportes coletivos tradicionais, em especial o futsal) tiveram certa resistência com o conteúdo proposto. De acordo com NN, “alguns alunos, principalmente aqueles que gostam de jogar bola, no início, não queriam participar, mas, aos poucos, eles foram participando mais”. Quando comparadas as práticas pedagógicas adotadas por NN às analisadas em Casey, Goodyear e Armour (2017), pode-se afirmar que as práticas pedagógicas do docente NN caminharam no sentido em que as TDIC foram vistas enquanto ferramentas de ensinar e aprender, possibilitando uma abordagem mais centrada no aluno e um aprendizado prático.

Já a professora GA experienciou o conteúdo Copa do Mundo 2022 em três semanas, equivalendo a um total de 6 aulas, com alunos do 6º ano do ensino fundamental. Na primeira semana, a docente iniciou a aula mostrando o que seria feito, realizou uma breve explicação sobre a Copa do Mundo 2022, destacando alguns elementos ligados ao tema: país sede, cultura, costume e como se dá a escolha para sediar esse evento. Buscou ouvir o que os alunos conheciam, as bandeiras dos países participantes, além de outros questionamentos pertinentes. Depois, pediu para que eles pesquisassem, na mídia digital, aspectos relacionados à Copa do Mundo 2022 e que chamassem a atenção deles.

Para essa demanda, os discentes foram divididos em grupos. GA observou que eles precisavam de uma maior diretividade, pois alguns não estavam conseguindo fazer a pesquisa sozinhos ou não sabiam como buscar essas informações. Desse modo, a própria docente achou mais prudente fazer algumas indicações de *sites* para que eles não anotassem informações que não fossem verídicas. À medida que eles iam lendo as informações, a professora ia dialogando sobre elas para que todos participassem da discussão. Na segunda semana, houve a produção de bandeiras dos países participantes. Na Figura 4, podem ser visualizados distintos modos de uso dos *smartphones* para a realização da atividade:

Figura 4 – As diferentes formas de acionamento dos *smartphones*



Fonte: Fotos registradas pela docente GA e editadas pelos autores na semana 2, no dia 05/12/2022.

Na porção superior da extremidade esquerda, o aluno conseguiu acessar, encontrar,

baixar a imagem e, como forma de facilitar o desenho, colocou o papel sobre a tela do *smartphone*. Na mesma extremidade, só que na porção inferior, o aluno preferiu apenas ficar visualizando a imagem enquanto desenhava na folha. Na parte central da figura, na porção superior, a aluna fez uso de outras ferramentas (tecnologias), como no caso da régua, para auxiliá-la no desenho.

Os alunos da porção inferior ainda não haviam iniciado por não acharem uma bandeira “legal”. Enquanto isso, o aluno da extremidade direita, na porção inferior, não estava conseguindo encontrar as bandeiras, necessitando, conforme ocorrera na primeira semana, de uma maior diretividade da professora. Porquanto, nota-se que cada aluno possuía um jeito diferente de usar o *smartphone*. Consoante Pischetola, Miranda e Albuquerque (2021), as interações estabelecidas entre as tecnologias e os indivíduos são únicas, as realidades são criadas à proporção que essas interações vão ocorrendo. Portanto, é possível notar que as dificuldades de uns não são as mesmas de outros e que uma mesma TDIC permite a criação de diferentes significados e relações de mundo. Na última semana, foram formados grupos para realizarem a construção de álbuns. A Figura 5 contextualiza como foi essa semana:

Figura 5 – Compartilhando as produções midiáticas: elementos da Copa do Mundo 2022



Fonte: Imagens registradas pela docente GA e editada pelos autores na semana 3, no dia 12/12/2022.

Os álbuns foram adaptados a partir do modelo oficial utilizado na edição da Copa do Mundo 2022. As figurinhas dos jogadores foram substituídas pelas dos próprios alunos da turma. Esse momento foi o mais aguardado e o que houve a maior interação entre os diferentes grupos. Além disso, os alunos fizeram uma exposição das produções. As bandeiras foram colocadas num varal próximo ao corredor, e os álbuns foram expostos sobre uma mesa para que toda a comunidade escolar pudesse visitar, conforme consta na Figura 5. Cabe enfatizar que as práticas mídia-educativas não se restringem somente à utilização de TDIC, mas também dos produtos que podem ser criados a partir das próprias TDIC, como essas produções midiáticas não digitais construídas em colaboração entre professor e alunos. De acordo com Buckingham (2022), educar para as mídias significa uma educação que desenvolva o senso crítico, criativo e produtivo sobre todos os tipos de tecnologias.

Com base no que propõem Fantin (2011) e Buckingham (2022), as aulas de GA se aproximam dessas três dimensões da mídia-educação. Na dimensão da criticidade, ao fazer uma leitura conjunta das informações que constavam na mídia digital, destacando não só o lado positivo dos megaeventos esportivos, mas também problematizando questões sociais, geográficas e políticas (com as devidas adaptações à faixa etária dos discentes). A criatividade e a produtividade, ao construir com os alunos diversos materiais midiáticos, adotando tanto as TDIC quanto outras tecnologias não digitais. Destarte, assim como em NN, as práticas pedagógicas de GA também parecem sugerir uma inclusão das TDIC enquanto ferramenta de ensinar e aprender, com uma abordagem mais centrada no aluno e aprendizado prático (Casey; Goodyear; Armour, 2017).

Já o professor JW experienciou o conteúdo esporte de precisão em três semanas de intervenções, equivalendo a um total de 6 aulas, com alunos da 1ª série do ensino médio. Na primeira semana, a aula foi iniciada com uma roda de conversa sobre o que os discentes conheciam dos esportes de precisão e o que eles iriam fazer durante as três semanas de aula. Ao saberem que iriam, em algum momento, construir uma produção midiática, muitos deles já começaram a apresentar ideias e sugestões do que poderia ser criado, gerando um intenso debate. Já na segunda semana, foram retomados alguns assuntos introduzidos na primeira semana. Em seguida, formaram-se grupos para que os alunos realizassem uma pesquisa a respeito dos esportes de precisão. Feito isso, cada grupo escolheu uma das modalidades dos esportes de precisão para comentar com os demais grupos e o professor. A Figura 6 ilustra como ocorreu esse processo de busca das informações na mídia digital:

Figura 6 – Pesquisando na mídia digital



Fonte: Imagens registradas pelo docente JW e editada pelos autores na semana 2, no dia 30/11/2022.

Com base na Figura 6, na porção superior à esquerda, um grupo desenvolveu a busca das informações na mídia digital usando apenas o *smartphone*, tanto para pesquisar quanto para anotar as informações. Ainda, à esquerda, mas na porção inferior, outro grupo utilizou, além do *smartphone*, outras tecnologias não digitais.

Assim como foi observado nas aulas de GA, os alunos de JW também fizeram diferentes tipos de usos com os *smartphones*. Isso reforça o entendimento de que as TDIC se relacionam com cada contexto sociocultural de forma singular, permitindo diferentes interações com os objetos que estão à sua volta, sejam eles humanos ou não humanos (Pischetola; Miranda; Albuquerque, 2021). Após a conclusão da pesquisa na mídia digital, os discentes retornaram à sala de aula para conversarem sobre as modalidades escolhidas e definirem a atividade da semana seguinte.

Na terceira semana, com os mesmos grupos, os alunos tiveram que realizar uma prática do esporte de precisão pesquisado por eles na semana anterior. Durante essa experimentação, os próprios alunos, com auxílio do docente, realizaram alguns registros fotográficos dessas atividades para posterior criação de narrativas. A Figura 7 representa algumas dessas produções:

Figura 7 – Recriando os esportes de precisão



Fonte: Imagens registradas e editadas pelos alunos do professor JW na semana 3, no dia 07/12/2022.

Conforme consta na Figura 7, os discentes fizeram uma reconstrução de algumas modalidades dos esportes de precisão. À esquerda, nas porções superior e inferior, os discentes utilizaram uma bola e algumas garrafas pets para recriar o boliche. Já na direita, nas porções superior e inferior, os alunos pintaram um papelão, o qual representava o alvo, e a baladeira⁴ foi o instrumento utilizado para acertá-lo, recriando a modalidade tiro com arco.

Na sequência didática do professor JW, destaca-se a presença do elemento da narração na produção midiática. A utilização da narração em práticas envolvendo a mídia-educação permite que a criatividade dos alunos seja despertada (Lopes; Freire, 2023; Souza Junior, 2018). Para o docente JW, “alguns pontos positivos se destacam após a conclusão dessa experiência, como o estímulo à criatividade dos alunos, o trabalho em equipe, além do aprender-fazendo”. De uma maneira geral, a inclusão da TDIC *smartphone* possibilitou que o docente pudesse utilizá-lo como um meio para ensinar e aprender; fazendo com que os alunos pudessem ser protagonistas do processo de construção do conhecimento. Essas práticas pedagógicas do professor JW se assemelham a outras práticas analisadas por Casey, Goodyear e Armour (2017), os quais verificaram práticas com as TDIC sendo utilizadas para auxiliar o processo de construção do conhecimento.

⁴ Também conhecido por estilingue, funciona como um brinquedo de pontaria, é feito com um galho de madeira bifurcado, uma tira de elástico e couro. A munição pode ser qualquer objeto que seja possível de ser atirado entre o galho.

Por fim, indo para a última descrição, o professor JG também utilizou o conteúdo da Copa do Mundo 2022. Ao todo, foram realizadas três semanas de intervenções, equivalendo a um total de 6 aulas, com alunos do 9º ano do ensino fundamental. Na primeira semana, o professor iniciou a aula explicando o que seria feito ao longo das três semanas. Para o desenvolvimento da aula, ele utilizou um quiz para saber o que os discentes conheciam da temática. Já na segunda semana, com o intuito de instigá-los a relacionarem as mudanças culturais propiciadas pelas TDIC, o professor JG fez uma associação com o conteúdo que iria trabalhar. Para tal, elaborou 5 *QR codes* e os colocou, cada um, num documento do tipo *Portable Document Format* (PDF). Depois os imprimiu e os fixou nas paredes. Devido à qualidade do sinal do *Wi-Fi*, os *QR codes* tiveram que ficar num local bem limitado. Cada *QR code* representava um tipo de informação contida na mídia digital referente à Copa do Mundo 2022. Para a realização da leitura dos *QR codes*, os discentes foram divididos em grupos. A Figura 8 retrata como ocorreu essa atividade:

Figura 8 – Dialogando sobre a Copa do Mundo 2022 e o acionamento dos *QR codes*



Fonte: Imagens registradas por JG e seus alunos e editadas pelos autores na semana 2, no dia 06/12/2022.

Os integrantes dos grupos tinham que cooperar entre si para conseguir realizar os procedimentos de busca, análise e avaliação das informações. Além disso, como nem todos possuíam *smartphones*, o professor JG os dividiu estrategicamente. Separou aqueles que possuíam e foi colocando-os com os colegas que não os tinham. Ao todo, foram formados cinco

grupos, em cada grupo, pelo menos um dos integrantes possuía um *smartphone*. Assim, cada um dos integrantes teve a oportunidade de realizar a leitura (decodificação) dos *QR codes*. Heinsfeld e Pischetola (2017, p. 1368) fazem a seguinte observação: “[...] embora as novas mídias de comunicação favoreçam o desenvolvimento colaborativo e a inteligência coletiva, esse comportamento não é automaticamente determinado por elas, algo claramente observado nos discursos dos professores entrevistados”. Isso parece caminhar junto ao que foi observado em Casey, Goodyear, Armour (2017), quando, ao analisarem alguns casos pedagógicos, verificaram que não foram as TDIC em si que permitiram a colaboração entre os alunos, mas a forma como foram acionadas. Desse modo, a maneira como JG organizou essa atividade permitiu que os discentes tivessem que cooperar entre si, ensinando uns aos outros a como acessar o *QR code*.

A terceira semana ocorreu de forma interdisciplinar. Como os estudantes iriam realizar algumas produções que iriam precisar de alguns materiais específicos, o docente JG solicitou à direção que fossem comprados esses itens; não obstante, a ideia foi tão bem aceita que a direção pediu para que ele organizasse, junto aos demais professores, um dia específico da semana para promover um evento referente à Copa do Mundo 2022 na escola, contando com a participação de toda a comunidade escolar. Desse modo, a última semana de intervenção de JG tornou-se uma ação conjunta com todas as turmas e demais professores. A Figura 9 traz um recorte de algumas das produções realizadas nesse dia:

Figura 9 – Criação e compartilhamento das produções midiáticas: a interdisciplinaridade em ação



Fonte: Imagens registradas por JG e editadas pelos autores na semana 3, no dia 14/12/2022.

Na porção superior da Figura 9, constam os profissionais que formam a comunidade

escolar do docente JG. Cada um deles realizou a produção de algo que tivesse relação com suas respectivas disciplinas e com a Copa do Mundo 2022. Na porção inferior, podem ser visualizados alguns moldes produzidos pelos alunos de JG nessa semana de intervenção interdisciplinar. Esses moldes se assemelham aos filtros que possuem a rede social *Instagram*, permitindo fazer uma recriação do mundo virtual (Ibiapina; Gonçalves, 2023; Lévy, 2010).

Compreendendo que a mídia-educação é constituída por três dimensões, sendo uma delas a de campo de conhecimento interdisciplinar, a sua própria fundamentação epistemológica possibilita o desenvolvimento de práticas pedagógicas com a participação de toda a comunidade escolar (Buckingham, 2022; Fantin; Rivoltella, 2012; Fantin, 2011). Imbernón (2010) afirma que a formação continuada deve criar espaços de aprendizagem e cultura colaborativa entre os profissionais que formam a escola, conforme pode ser observado na prática pedagógica de JG.

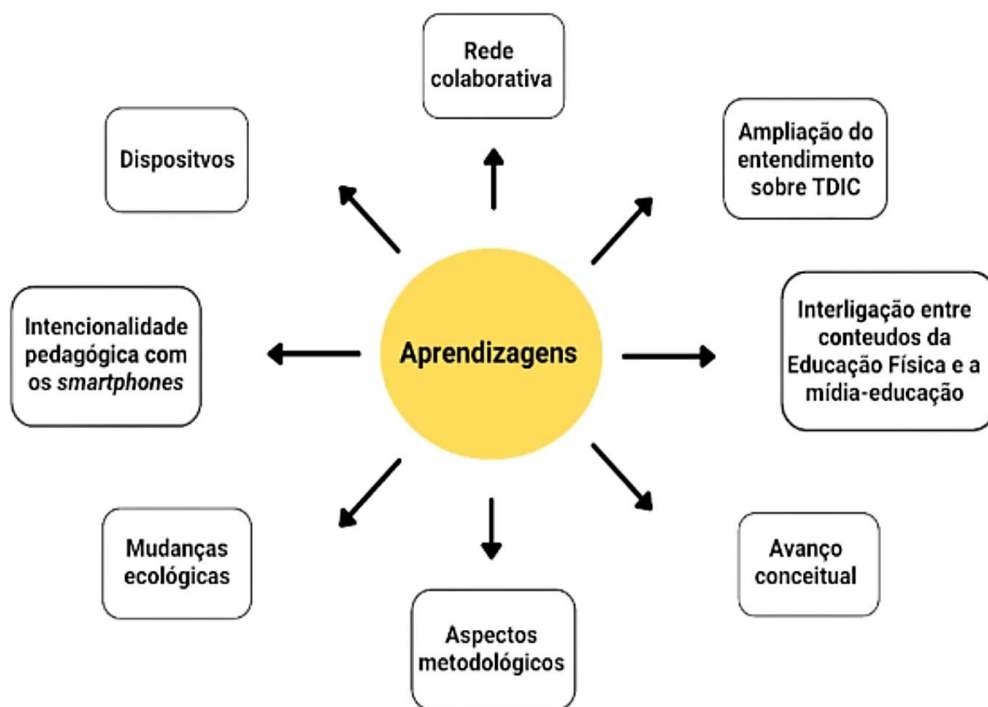
Diferentemente das outras intervenções, JG foi o único que realizou uma prática interdisciplinar, mobilizando toda a comunidade escolar. A utilização do *QR code* possibilitou que a busca da informação na mídia digital fosse mais rápida e mais eficaz, com muito menos esforço para os discentes, esses resultados também foram observados em Casey, Goodyear e Amour (2017) ao investigarem intervenções realizadas por professores de EF na inclusão das TDIC.

Após essa etapa de descrição das vivências dos planos de aula, são feitas algumas reflexões a respeito das aprendizagens que os docentes colaboradores se apropriaram ao longo de toda a formação continuada.

Refletindo sobre as aprendizagens que os docentes colaboradores se apropriaram durante a formação continuada

A formação continuada possibilitou que os docentes colaboradores pudessem se apropriar de aprendizagens que foram sendo consolidadas ao longo das etapas, conforme pode ser extraído da fala de JW, “*a etapa conceitual foi muito importante para que a gente pudesse quebrar alguns paradigmas e avançar conceitualmente, mas foi na prática mesmo que pude construir todo esse aprendizado de como trabalhar com base na minha realidade*”. À vista disso, a Figura 10 sintetiza algumas dessas aprendizagens que foram e são consideradas relevantes para que os docentes se apropriem das TDIC com base no que propõe a mídia-educação.

Figura 10 – Aprendizagens docentes na apropriação das TDIC a partir da mídia-educação



Fonte: Elaborado pelos autores.

A primeira aprendizagem se relaciona com a própria organização e estruturação de como ocorreu a formação continuada. A partir do momento que os colaboradores puderam compartilhar as suas vivências, experiências, anseios e dificuldades vivenciadas em seus respectivos contextos escolares, muitos deles encontraram um sentimento de pertencimento e de fortalecimento da própria docência. Eles conseguiram perceber que determinadas situações também ocorrem com outros colegas e que a troca de informação e o diálogo conjunto são um caminho a ser utilizado para superar os desafios que a docência emana. Dessa forma, foi propiciada uma aprendizagem denominada de Rede colaborativa. Os participantes da formação (professor-pesquisador e colaboradores) iam dialogando a respeito de um objeto comum (a inclusão das TDIC a partir da mídia-educação), relacionando-o às experiências prévias deles. Essa forma de conduzir a formação permitiu que os participantes pudessem aprender uns com os outros.

A Rede colaborativa pode ser uma estratégia para estimular a troca de experiências entre professores de EF de diferentes escolas a respeito de dilemas que são comuns a todos. Czeszak e Mattar (2020), por meio de uma revisão da literatura, constataram que a colaboração entre docentes estimula reflexões enriquecedoras para a construção do próprio conhecimento. Além de ser uma forma de facilitar a participação em formações continuadas (Gama; Ferreira Neto;

Santos, 2021).

Aliado a isso, a formação do tipo em serviço pode ser um caminho para que essa colaboração seja exequível. De acordo com LN, “às vezes, a gente participa de uma formação que não é a nossa realidade. E a formação em serviço se torna bem melhor, tanto para o professor quanto para os alunos e o formador também”. Isso é o que normalmente acontece, as formações parecem não ser direcionadas ao cotidiano das escolas, aos dilemas dessa profissão, além de não levar em consideração as especificidades de cada contexto escolar, numa tentativa de equalizar conhecimentos com fórmulas a serem replicadas pelos formandos (Nóvoa, 2017).

Para Martín-Barbero (2014), as tecnologias, quando são integradas ao ambiente escolar sem considerar as subjetividades, as especificidades, as dificuldades e as pessoas que integram uma dada comunidade escolar, servem apenas para mascarar a crise existente nas relações entre escola e sociedade. Assim, é preciso que as subjetividades e os sentimentos venham à tona, como podem ser vistos na fala de GA: “no final, teve um resultado e até uma mudança de comportamento meu mesmo. Eu acho que esse ano eu fui uma profissional meia boca. Sério! preguiçosa. Mas eu estou cansada mesmo. Eu vou até dar os parabéns ao professor, porque a formação me deu um ‘pump’.” A respectiva professora se sentia isolada e desmotivada em sua profissão, pois, segundo Nóvoa (2017), as dificuldades enfrentadas pelos docentes, ao longo de sua vida profissional, são inúmeras. Logo, os encontros proporcionam sentimentos de pertencimento, motivação e reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas. Para Imbernón (2010), a formação continuada de professores deve assumir o desenvolvimento das atitudes e das emoções, e isso pôde ser observado na fala de GA.

Imbernón (2010) assevera que, em novas propostas de formação, alguns elementos devem ser levados em consideração, dentre eles: I) reflexão sobre a prática; II) maior autonomia na formação dos docentes participantes; III) mais do que atualizar, a formação deve propiciar espaços de reflexão e análise de situações-problemas. Assim, a formação não teve como ênfase debater sobre as TDIC mais atuais, outrossim, com base nos contextos escolares de cada professor, buscar incluí-las a partir da mídia-educação. Essa sinalização positiva em relação às formações em serviço também foi observada em outras pesquisas (Bianchi, 2009; Costa; Batista, 2019; Mendes, 2008).

No que se refere à Ampliação do entendimento sobre TDIC, os colaboradores puderam expandir as possibilidades de inclusão. Para tal, fizeram a utilização dos próprios *smartphones* dos discentes, investindo essa TDIC com uma propositura pedagógica, apesar das dificuldades

enfrentadas ao longo das três semanas de intervenções. Segundo Souza Junior (2018), há fatores intrínsecos e extrínsecos que são, potencialmente, mobilizadores ou desmobilizadores para que professores se sintam engajados a trabalharem com as TDIC nas aulas de EF, dentre eles, destacam-se os materiais (escassez/carência de acesso) e as crenças (quanto à potencialidade da EF para contribuir com essa temática).

Nessa perspectiva, essa Ampliação de entendimento sobre TDIC busca romper com as crenças limitantes, muitas vezes, atreladas à percepção de que a EF deve trabalhar somente com a técnica de gestos. De acordo com Tahara e Darido (2016, p. 69), “[...] muitos professores ainda acreditam não ser possível associar a Educação Física às tecnologias digitais para serem utilizadas na realização das aulas de Educação Física, as quais, historicamente, ficaram restritas aos movimentos e às técnicas esportivas realizadas na quadra ou no campo”. Porquanto, essa segunda aprendizagem pode ser constatada na seguinte fala da professora GA: *“agora com essa formação, veio, assim, outra visão, porque não precisa ser só com tecnologia de ponta, pois dá para fazer com os celulares, a gente sabe que nem todos têm, mas dá para fazer. Até mesmo com outros conteúdos de EF”*.

Aproveitando essa fala da docente GA, a terceira aprendizagem que os colaboradores se apropriaram foi perceber que era possível fazer a Interligação entre os conteúdos da EF e a mídia-educação por meio de temáticas como gênero, mídia, Copa do Mundo 2022 e esporte de precisão. A mídia-educação possibilitou que os docentes pudessem tratar as TDIC para além do uso sociotécnico⁵ (Postman, 1994). Para isso, os docentes fizeram a utilização de elementos que permeavam o cotidiano dos alunos, como as redes sociais. Além disso, as intervenções realizadas buscaram explorar as três dimensões da mídia-educação: crítica, criativa e produtiva.

E para que as TDIC fossem incluídas dessa forma, era preciso que os docentes tivessem um Avanço conceitual no campo teórico da mídia-educação. Quando do início da formação continuada, a maioria afirmou desconhecer a mídia-educação e que não “visualizava” como trabalhar as TDIC nas aulas de EF. Considerando esse desconhecimento, a tarefa da mídia-educação é justamente ultrapassar essas visões limitadas e reducionistas (Belloni, 2001; Fantin, 2011), fornecendo subsídios para que os professores incluam as TDIC em suas respectivas aulas. Assim, à medida que foram ocorrendo os encontros formativos e a possibilidade de pôr em prática tudo aquilo que fora debatido, os participantes puderam ir avançando conceitualmente. A fala de NN demonstra esse avanço: *“mas falando em mídia-educação*

Segundo o autor, significa tratar as TDIC apenas como um emaranhado de funções técnicas, estando as suas influências e seus usos sociais e culturais descartados.

propriamente dito, eu acho que modificou, porque foi como eu falei antes, não tinha uma visão formada a respeito desse tema. Durante o percorrer da formação, eu fui modificando e ampliando essa visão”.

Mesmo que a mídia-educação não seja algo relativamente novo (Buckingham, 2022), foi possível constatar, no início da formação, por meio das falas dos próprios colaboradores e da elaboração do mapa mental, que ainda há uma necessidade preeminente na realização de formações continuadas. Assim sendo, comparando a fala anterior de NN com a do início da formação, é possível perceber um Avanço conceitual referente à mídia-educação. Esse desconhecimento inicial de como incluir as TDIC nas aulas de EF é algo que aconteceu em outras formações também:

Durante a formação continuada, buscamos possibilitar aos professores-interlocutores o acesso e a apropriação de subsídios teórico-metodológicos que os auxiliassem na realização das atividades nas escolas, visto as dificuldades técnicas e pedagógicas relatadas pelos mesmos sobre a falta de preparo para utilizar as TICs em situações de ensino e aprendizagem (Bianchi, 2009, p. 183).

Além do Avanço conceitual referente à mídia-educação, os docentes colaboradores também puderam dialogar sobre Aspectos metodológicos. Embora a maioria tenha afirmado não saber do que se tratava a mídia-educação, eles faziam usos esporádicos/avulsos das TDIC em suas práticas pedagógicas. A fala de NN corrobora essa aprendizagem: *“então, a tecnologia eu utilizava de maneira meio aleatória, a partir do momento que eu tenho uma estruturação e uma organização de como lidar com esse tema, ampliou o leque de oportunidades dentro da EF e das minhas aulas”.* Os Aspectos metodológicos foram debatidos a partir dos momentos pedagógicos de Tufte e Christensen (2009) e da adaptação de Araújo *et al.* (2016), além de trabalhos já realizados pelo grupo de pesquisa do Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia (LEFEM), dentre eles (Barros, 2016; Batista, 2016; Oliveira, 2016; Tinoco, 2016). Todas essas experiências estão reunidas no livro “Vamos pensar as mídias na Escola? Educação Física, movimento e tecnologia” (Araújo; Batista; Oliveira, 2016).

Por mais que eles tivessem agora um norte teórico-metodológico, cada participante ressignificou, com base em seus contextos escolares, a forma de incluir as TDIC, gerando diferentes produções de mundo. Algumas intervenções utilizaram somente as TDIC, enquanto outras fizeram produções estéticas a partir de outros tipos de tecnologias. Tanto o Avanço conceitual quanto os Aspectos metodológicos permitiram que os alunos pudessem ter uma experimentação significativa na percepção do professor JW, conforme pode ser verificada em

sua fala:

No decorrer das aulas, já no momento de tirar foto, como eu falei, a aluna já queria tirar as fotos, já queria fazer a tirinha no mesmo dia. Ela já mandou o trabalho dela, assim, bem entusiasmada mesmo com o tema do trabalho, e acho que, no fim de tudo, foi um momento bom para os alunos, foi bem legal a experiência e acredito que os alunos gostaram.

Essa percepção do professor JW de que a experimentação foi significativa aos alunos se deve à maneira como as aulas foram estruturadas, permitindo que eles tivessem uma vivência do conteúdo esporte de precisão de uma forma diferente. Apesar dos indicativos presentes na fala do professor JW pronunciarem que os discentes sinalizaram positivamente, é importante que, em futuras pesquisas, eles também sejam ouvidos/incluídos para saber as potencialidades dessas formações continuadas no aprendizado deles, isto é, se as práticas pedagógicas foram realmente significativas ou não.

Por mais que tenham sido apresentados/discutidos modelos teórico-metodológicos para incluir as TDIC a partir da mídia-educação, é importante destacar que a formação continuada não teve a pretensão de passar fórmulas a serem seguidas fielmente ou impor o que cada um deveria fazer em suas aulas, visto que somente os próprios docentes conhecem as suas limitações, as suas dificuldades e, principalmente, os seus alunos.

Relacionando-se com a situação-problema que emergiu durante a “aula piloto” (uso frequente e inapropriado dos *smartphones*), a formação continuada permitiu que fosse introduzida uma apropriação no entendimento das TDIC enquanto artefatos possuidores de agências e, por conseguinte, causadores de Mudanças ecológicas. Pischetola, Miranda e Albuquerque (2021) sustentam que as TDIC não são neutras, na verdade, são artefatos possuidores de agências que permitem a criação do fenômeno (realidade), ao mesmo tempo que também participam desse processo de criação da realidade. Esses usos indevidos e inapropriados dos *smartphones* podem ser vistos como uma dessas Mudanças ecológicas ocasionada pelo reflexo das relações estabelecidas no social (cotidiano), ou melhor, como o resultado das agências estabelecidas entre os meios⁶.

Tendo isso em vista, foram realizadas algumas discussões a respeito das perspectivas da ecologia (Pischetola; Daluz, 2018) e da sociomaterialidade (Pischetola; Miranda; Albuquerque, 2021). Com base nessas duas perspectivas, foi preciso, inicialmente, transcender o

⁶ Consoante Mendes e Barbosa (2022), os meios podem ser tanto objetos humanos (as pessoas) quanto não humanos (as tecnologias digitais e/ou não digitais).

entendimento de que tecnologia é sinônimo de digital, o quadro, o lápis e o caderno também são tecnologias, as quais são possuidoras de agências e que também participam do processo de construção da realidade. A seguir, a partir das falas dos colaboradores, é possível constar que a formação continuada permitiu que eles tivessem essa introdução na apropriação das Mudanças ecológicas acarretadas pelas TDIC, em especial pelos *smartphones* no ambiente escolar:

*O professor já havia comentado, em outros encontros, que vai muito além de equipamentos eletrônicos, né, então, a tecnologia pode ser qualquer outra coisa que se use no processo educacional, sabendo que as tecnologias não são simples objetos, elas também interferem no processo, na aula. Elas também possuem vida”. (JG)
A gente pôde perceber que as tecnologias não são neutras. Eu achei essa parte bem interessante, nunca tinha parado para pensar nisso. (NN)*

Outras Mudanças ecológicas também foram percebidas pelos docentes colaboradores. Segundo eles, a pandemia da Covid-19 trouxe mudança no comportamento dos alunos. Para a docente GA, “*depois dessa pandemia, o negócio mudou, viu*”. A professora relatou que alguns conteúdos e como a escola está organizada não atraem mais os alunos. Alguns recortes de suas falas subsidiam essas informações:

[...] os alunos desmotivados, desinteressados, a luta aqui é grande para menino ficar em sala de aula, tem sido terrível. Infelizmente, essa mudança não tem sido para melhor, tem sido para pior. [...] Também têm alunos que não têm mais paciência com a escola. [...] Porque, hoje em dia, a informação está aí. [...] Hoje em dia, o menino se forma em YouTuber, sabe mexer em som, sabe montar, ele aprendeu onde? Não foi na escola!

De acordo com Freire e Guimarães (2021), um dos motivos que leva ao desinteresse dos alunos é essa falta de diálogo do currículo escolar com o que eles chamam de escola paralela, ou seja, aqueles conhecimentos e práticas que são realizados fora do ambiente escolar. No entendimento de Souza, Santos e Santos (2024), a pandemia da Covid-19 parece que acentuou ainda mais esse distanciamento, sobretudo devido ao aumento no acesso e no uso das TDIC no cotidiano das crianças e jovens.

Em se tratando da EF, os docentes colaboradores relataram que os alunos tiveram mudanças nas preferências das práticas corporais. Algumas dessas práticas que não eram tão vivenciadas por alguns alunos estão sendo realocadas e/ou modificadas. Na fala do professor LN, pode ser verificado que uma dessas mudanças está sendo acarretada por uma TDIC:

Eu vou dizer uma coisa aqui, claro, não concordo com tudo, mas foi super vantajoso para mim, que se chama TikTok. As famosas dancinhas, meninos antes não

dançavam, mas, hoje, qualquer menino sabe fazer as coreografias de TikTok, tire os palavrões, deixem só o toque e tá tudo perfeito, e não tinha isso antes da pandemia.

Já a professora GA relatou que tem aluno que só vai à quadra devido à música: “*tem aluno meu que não gosta de ir para a quadra, mas porque tem o som, uma hora ou outra, eu levo uma caixa de som, por conta do som, eles vão para a quadra*”. Essa correspondência com a música também pode ser encontrada em Freire e Guimarães (2021, p. 18) “[...] quando, por exemplo, se programava alguma atividade com uma musiquinha de um cantor mais conhecido – colocando, às vezes, conteúdos de sala de aula –, a gente percebia que isso as motivava mais”. Os discentes, ao chegarem à escola, não deixam de fora as influências sociais e culturais as quais estão diariamente em “conectividade”.

Um exemplo disso foi visto na etapa prática, em que foi notado o uso frequente e inapropriado da TDIC *smartphone* nos contextos escolares dos docentes colaboradores. Levando isso em consideração e com base nos pressupostos das pesquisas colaborativas, essa situação-problema requereu que houvesse uma Intencionalidade pedagógica com os *smartphones*, conforme pode ser visualizada nas Figuras de 3 a 9.

Por fim, a última aprendizagem diz respeito à forma encontrada por alguns docentes para superar as dificuldades de acesso às TDIC, necessitando, para tal, que fossem incluídos outros Dispositivos para auxiliar nas atividades propostas, tais como: produção de bandeiras e de álbuns (Figuras 4 e 5), recriação de esportes a partir de materiais recicláveis (Figuras 6 e 7) e a utilização de elementos culturais das redes sociais para a produção de moldes/filtros (Figuras 8 e 9).

Ainda que as aprendizagens tenham sido “tipificadas”, é ímpar realçar que elas não devem ser entendidas como algo fracionário/divisível. Todas elas estão interligadas e se conectam, sendo essenciais para que haja uma apropriação das TDIC a partir da mídia-educação.

Desfecho final

O presente artigo teve o objetivo de analisar se uma formação continuada pôde contribuir para que docentes de EF se apropriassem das TDIC a partir da mídia-educação. Em vista dessa finalidade, os achados permitem ratificar que a mídia-educação carece de mais investimentos por parte de políticas públicas, seja na formação inicial, seja na formação continuada, permitindo que tanto os futuros profissionais quanto os que já estão em serviço possam se apropriar da temática.

A descrição das intervenções realizadas pelos docentes colaboradores expõe as práticas pedagógicas que foram possíveis de serem realizadas. Práticas essas que externam a realidade concreta dos professores que atuam na rede pública da educação básica. As aulas conseguiram superar barreiras que, normalmente, dificultam a inclusão de conteúdos e de metodologias que vão além das práticas tradicionais. Dentre as principais barreiras, destacam-se a dificuldade de acesso à *internet* (inclusive o sinal do *Wi-Fi*); as salas de informática não tinham estrutura suficiente para que uma aula fosse realizada ou não existiam; apesar do uso frequente e inapropriado dos *smartphones*, o qual, inclusive, foi objeto de sistematização a partir da reelaboração dos planos de aula, nem todos os alunos o possuíam, alguns tiveram que pedir emprestado para levar no dia; os docentes colaboradores não tinham um tempo destinado exclusivamente para participar de formações continuadas de EF, e, por último, uma minoria dos alunos demonstrou certa resistência inicialmente para participar das atividades propostas pelos docentes, visto que eles queriam apenas jogar bola.

No que tange à situação-problema do uso frequente e inapropriado da TDIC *smartphone* nos contextos escolares, foi possível, graças à metodologia adotada, ser objeto de sistematização e de desenvolvimento de uma Intencionalidade pedagógica com essa TDIC. Independentemente de a situação-problema ter sido manifesta em todos os contextos dos colaboradores, cada um teve que elaborar diferentes propostas de intervenções. Isso reforça o entendimento de que nenhuma formação continuada deve ser uma espécie de manual a ser seguido.

No geral, a formação continuada trouxe contribuições na formação dos docentes que participaram da pesquisa, propiciando aprendizagens essenciais para um uso crítico, criativo e produtivo das TDIC. Essas aprendizagens permitem que os professores possam ter a capacidade de continuar incluindo as TDIC a partir da mídia-educação nas aulas de EF.

Apesar dos avanços conseguidos por meio de uma única formação continuada, avulta-se que é importante que haja uma política de continuidade de tais ações, até mesmo num projeto entre universidades, pesquisadores, grupos de pesquisas e redes de ensino, a exemplo da rede estadual em que ocorreu a formação, a fim de que novas pesquisas investiguem os frutos que esse tipo de parceria pode oportunizar aos futuros professores-pesquisadores e aos demais docentes da educação básica.

Referências

ALEMANHA. **Declaração de Grünwald**. Berlim: República da Alemanha, 1982. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2018/06/Declaracao-de-Grunwald.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

ALMEIDA, Gislaine Bueno de; CARVALHO, Diego Fogaça. Tecnologias digitais da informação e comunicação atreladas a aprendizagem criativa: uma contribuição do programa residência pedagógica. **Cenas Educacionais**, Caetité, v. 6, p. 1-22, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.14175991>.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; BATISTA, Alison Pereira; SOUSA, Dandara Queiroga de Oliveira; BARROS, Joyce Mariana Alves; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; TINÓCO, Rafael de Gois. **Megaeventos esportivos e seus legados: reflexões sobre Copa do Mundo 2014 a partir da Mídia-Educação**. 1. ed. Natal: EDUFRRN, 2016.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; SILVA, Jeane Felix da; OVENS, Alan Patrick; KNIJNIK, Jorge Dorfman. Mídia e tecnologia no currículo de Educação Física: um estudo exploratório em diálogo internacional. **Curriculo sem Fronteiras**, Porto Alegre, v. 21, n. 3, p. 1768-1785, 2021. DOI: <https://doi.org/10.35786/1645-1384.v21.n3.39>.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de, BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de (org.). **Vamos pensar as mídias na escola?: Educação Física, movimento, tecnologia**. Natal: EDUFRRN, 2016.

ARAÚJO, Allyson Carvalho de; KNIJNIK, Jorge Dorfman; OVENS, Alan Patrick. How does Physical Education and Health respond to the growing influence in media and digital technologies?: an analysis of curriculum in Brazil, Australia and New Zealand. **Journal of Curriculum Studies**, London, v. 53, n. 4, p. 563-577, 2021. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220272.2020.1734664>.

BARROS, Joyce Mariana Alves. MMA e Internet: as lutas e o espetáculo. *In*: ARAÚJO, Allyson Carvalho de, BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de (org.). **Vamos pensar as mídias na escola?: Educação Física, movimento, tecnologia**. Natal: EDUFRRN, 2016. p. 61-74.

BATISTA, Alison Pereira. Conhecimentos sobre o corpo e a produção de vídeos nas aulas de Educação Física no Ensino Médio. *In*: ARAÚJO, Allyson Carvalho de; BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de (org.). **Vamos pensar as mídias na escola?: Educação Física, movimento, tecnologia**. Natal: EDUFRRN, 2016. p. 19-30.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.

BIANCHI, Paula. **Formação em Mídia-Educação (Física): ações colaborativas na Rede Municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani De Lorenzi. Cultura digital e formação de professores de educação física: estudo de caso na Unipampa. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, 2015. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.53778>.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Documento preliminar – Segunda Versão. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017.

BRASIL. Secretaria de Comunicação Social. **Brasil participa de conferência da UNESCO que discutirá os rumos da informação na era digital**. Brasília, DF: SECOM, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2023/02/brasil-participa-de-conferencia-da-unesco-que-discutira-os-rumos-da-informacao-na-era-digital>. Acesso em: 24 jun. 2023.

BUCKINGHAM, David. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Editora Sesc, 2022.

CASEY, Ashley; GOODYEAR, Victoria Anne; ARMOUR, Kathleen. Articulating “pedagogies of technology” through thirteen “pedagogical cases”. In: CASEY, Ashley; GOODYEAR, Victoria Anne; ARMOUR, Kathleen (ed.). **Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases**. New York: Routledge, 2017. p. 247-257.

COLOMBO, Enzo. Descrever o social - a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCCI, Alberto (org.). **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis; Rio de Janeiro: Vozes, 2002. p. 265-288.

COSTA, Luciélcio Marinho da; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Formação continuada de educadores: uma contribuição ao currículo das escolas do campo. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 12, n. 1, p. 25-38, 2019. DOI: <https://doi.org/10.22478/ufpb.1983-1579.2019v12n1.42074>.

CZESZAK, Wanderlucy; MATTAR, João. Autoavaliação e colaboração na formação online: revisão de literatura e estudo de caso. **Paidéi@**, Santos, v. 12, n. 22, p. 1-30, 2020. DOI: <https://doi.org/10.29327/3860.12.22-1>.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443>. Acesso em: 25 jul. 2023.

FANTIN, Monica. Mídia-educacão: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar do Professor**, Ponta Grossa, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. DOI: <https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>.

FANTIN, Mônica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (org.). **Cultura digital e escola: pesquisa e formação de professores**. Campinas, SP: Papirus, 2012.

FERREIRA JUNIOR, José Ribamar; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. Educação Física escolar e tecnologias digitais de informação e comunicação na Base Nacional Curricular

Comum... como é que conecta? **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 48, p. 150-167, 2016. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n48p150>.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Educar com a mídia**. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

GAMA, Jean Carlos Freitas; FERREIRA NETO, Amarílio; SANTOS, Wagner dos. Formação para atuação com o esporte: características bibliométricas e redes de colaboração. **Movimento**, Porto Alegre, v. 27, p. 1-19, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.109936>.

GOMES, Maria Regina Lopes. As diferentes políticas de currículo e de formação continuada de professores praticadas com os cotidianos das escolas e da Secretaria Municipal de Educação de Vitória que se proliferam como multiplicidades de currículos formação. **Revista Espaço do Currículo**, João Pessoa, v. 4, n. 2, p. 282-294, 2009. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v4i2.12343>.

HEINSFELD, Bruna Damiana; PISCHETOLA, Magda. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, 2017. DOI: <http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>.

IBIAPINA, Ivana Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa**: investigação, formação e produção de conhecimentos. Brasília, DF: Líber Livro, 2008.

IBIAPINA, Vinício Francisco; GONÇALVES, Monique. Instagram: uma proposta digital para o ensino de química e divulgação científica. **Revista Docência e Cibercultura**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 1–25, 2023. DOI: <https://doi.org/10.12957/redoc.2023.66274>.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.

LOPES, Marcos Antonio Campelo; FREIRE, Elisabete dos Santos. Mídia-educação e a educação física escolar: uma revisão narrativa crítica da perspectiva fantiniana. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, São Paulo, v. 9, n. 8, p. 2270-2280, 2023. DOI: <https://doi.org/10.51891/rease.v9i8.11063>.

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

MENDES, Diego de Sousa. **Luz, câmera e pesquisa-ação**: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.

MENDES, Diego de Sousa; BARBOSA, Lucas Gilberto. Repensando o social na Educação Física a partir das contribuições da Teoria Ator-Rede e de Bruno Latour. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, São Paulo, v. 44, p. 1-7, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/rbce.44.e001122>.

MINAYO, Maria Cecília de Souza; DESLANDES, Suely Ferreira; GOMES, Romeu. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2016.

NÓVOA, António. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/198053144843>.

OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. Na sala dos espelhos, fotografia e compartilhamento na Educação Física escolar. In: ARAÚJO, Allyson Carvalho de, BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de (org.). **Vamos pensar as mídias na escola?:** Educação Física, movimento, tecnologia. Natal: EDUFRN, 2016. p. 47-60.

PEREIRA, Ana Carolina Reis. Os desafios do uso da tecnologia digital na educação em tempos de pandemia. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v. 24, n. 1, p. 187-205, 2022. DOI: <https://doi.org/10.20396/etd.v24i1.8665777>.

PIRES, Giovani De Lorenzi; LISBOA; Mariana Mendonça; ANTUNES, Scheila; MEZZARROBA, Cristiano; MENDES, Diego de Sousa; SILVA, Karla Mathoso da; AZEVEDO, Victor Abreu. A pesquisa em educação física e mídia: pioneirismo, contribuições e críticas ao “Grupo de Santa Maria”. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 3, p. 33-52, 2008. DOI: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.2543>.

PISCHETOLA, Magda; DALUZ, Liliane Balonecker. A ecologia dos meios e a tecnologia como imersão cultural. **Revista Contrapontos**, Itajaí, v. 18, n. 3, p. 197-211, 2018. DOI: <https://doi.org/10.14210/contrapontos.v18n3.p197-211>.

PISCHETOLA, Magda; MIRANDA, Lyana Thédiga de Miranda; ALBUQUERQUE, Paula. Sociomaterialidade e digitalização da educação: reformulando a prática e a pesquisa em uma perspectiva pós-humana. In: BANNELL, Ralph. Ings.; MIZRAHI, Mylene; FERREIRA, Giselle (org.). **Deseducando a educação**: mentes, materialidades e metáforas. Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2021. p. 315-340. Disponível em: <http://www.editora.puc-rio.br/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?infoid=881&sid=3>. Acesso em: 29 maio 2023.

POSTMAN, Neil. **Tecnopolia**: quando a cultura se rende à tecnologia. Lisboa: Difusão Editorial, 1994.

ROSA, Ana Cristina Batista de Souza; FIRINO, Daiane Lins da Silva; CARVALHO, Maria Eulina Pessoa de. Entre o que se sabe e o que se faz: como os/as docentes têm se posicionado diante de práticas excludentes de gênero no contexto escolar. **Espaço do currículo**, João Pessoa, v. 8, n. 2, p. 195-208, 2015. DOI: <https://doi.org/10.15687/rec.v8i2.25805>.

SILVA, André Magno Gomes da; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de. El código QR como recurso educativo en las clases de Educación Física: una narrativa descriptiva. **Lecturas: Educación Física y Deportes**, Buenos Aires, v. 29, n. 314, p. 34-49, 2024. DOI: <https://doi.org/10.46642/efd.v29i314.7522>.

SOUZA, Gabriela Pereira. Formação docente em tempos de pandemia: experiência na gestão escolar. **Ensino em Perspectivas**, Fortaleza, v. 2, n. 4, p. 1-12, 2021. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/6683>. Acesso em: 6 mar. 2024.

SOUZA, Joseilda Sampaio de; SANTOS, Caio Ferreira dos; SANTOS, Iris Alves dos. Culturas infantis, cultura digital e consumo: perspectivas atuais. **Revista Práxis**, Novo Hamburgo, v. 1, p. 170-193, 2024. DOI: <https://doi.org/10.25112/rpr.v1.3469>.

SOUZA JÚNIOR, Antonio Fernandes de. **Os docentes de Educação Física na apropriação da cultura digital**: encontros com a formação continuada. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Ciências da Saúde, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2018.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação física nas escolas. **Corpoconsciência**, Cuiabá, v. 20, n. 3, p. 68-76, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4525>. Acesso em: 7 abr. 2024.

TINÔCO, Rafael de Gois. Cinema e esportes: da ficção à realidade escolar. *In*: ARAÚJO, Allyson Carvalho de, BATISTA, Alison Pereira; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de (org.). **Vamos pensar as mídias na escola?**: Educação Física, movimento, tecnologia. Natal: EDUFRN, 2016. p. 31-46.

TUFTE, Birgitte; CHRISTENSEN, Ole. Mídia-Educação – entre a teoria e a prática. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 97-118, 2010. DOI: <https://doi.org/10.5007/2175-795X.2009v27n1p97>.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Paris agenda or 12 recommendations for media education**. Paris: Unesco, 1997. Disponível em: https://www.diplomatie.gouv.fr/IMG/pdf/Parisagendaфин_en.pdf. Acesso em: 19 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Education for the media and the digital age**. Viena: Unesco, 1999. Disponível em: https://www.mediamanual.at/en/pdf/educating_media_engl.pdf. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Youth media education**. Sevilha: Unesco, 2002. Disponível em: <https://aeema.net/2011/01/youth-media-education-seville-conference-15-16-february-2002/>. Acesso em: 12 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Declaration on media and information literacy**. Fez: Unesco, 2011. Disponível em: <https://milobs.pt/wp-content/uploads/2011/06/Fez-Declaration.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **The Moscow Declaration on media and information literacy**. Moscou: Unesco, 2012. Disponível em: <https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/information-literacy/publications/moscow-declaration-on-mil-en.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Alfabetização midiática e informacional**: currículo para a formação de professores. Brasília, DF: Unesco,

2013. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000220418>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Alfabetização midiática e informacional**: diretrizes para a formulação de políticas e estratégias. Brasília, DF: Unesco, 2016a. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246421>. Acesso em: 13 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Media and information literacy**: reinforcing human rights, countering radicalization and extremism. Gênova: Unesco, 2016b. Disponível em: <https://www.unesco.org/en/articles/media-and-information-literacy-tool-reinforcing-human-rights-countering-radicalization-and-extremism>. Acesso em: 18 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Survey on privacy in media and information literacy with youth perspectives**. Paris: Unesco, 2017. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000258993>. Acesso em: 21 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Media and information literacy in journalism**: a handbook for journalists and journalism educators. Paris: Unesco, 2019. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374920>. Acesso em: 22 jun. 2023.

UNESCO. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. **Media and information literate citizens**: think critically, click wisely! Paris: Unesco, 2021. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000377068>. Acesso em: 17 jun. 2023.

SOBRE O/AS AUTOR/AS

André Magno Gomes da Silva. Mestre em Educação Física pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2400242319613933>

Marcio Romeu Ribas de Oliveira. Doutor em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0118293761427492>

Maria Aparecida Dias. Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Docente na Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1131977255034974>

Como citar

SILVA, André Magno Gomes da; OLIVEIRA, Marcio Romeu Ribas de; DIAS, Maria Aparecida. FORMAÇÃO CONTINUADA DE DOCENTES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: TDIC e currículo nos contextos escolares. **Revista Espaço Currículo**, v. 18, n. 3, e68468, 2025. DOI: 10.15687/rec.v18i3.68468.