



UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTU SENSU* EM EDUCAÇÃO FÍSICA

Área de Concentração: Atividade Física e Esporte
Linha de Pesquisa: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer
Tema de Pesquisa: Educação Física, Formação e Trabalho

DENNIA PASQUALI E CABRAL

**USOS E APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A
MEDIÇÃO MUDIATIZADA DO CURRÍCULO**

BRASÍLIA

2020

DENNIA PASQUALI E CABRAL

**USOS E APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A
MEDIÇÃO MEDIATIZADA DO CURRÍCULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Educação Física da Universidade de Brasília, como
requisito parcial à obtenção do título de Doutor em
Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho

BRASÍLIA

2020

DENNIA PASQUALI E CABRAL

**USOS E APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A
MEDIÇÃO MUDIATIZADA DO CURRÍCULO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação
em Educação Física da Universidade de Brasília,
como requisito parcial à obtenção do título de Doutor
em Educação Física.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho

(Universidade Federal de Goiás – UFG e Universidade de Brasília - UnB)

Prof. Jonatas Maia da Costa

(Universidade de Brasília – UnB)

Profa. Dra. Monica Fantin

(Universidade de Santa Catarina – UFSC)

Prof. Dra. Fernanda Cruvinel

(CEPAE – Universidade Federal de Goiás - UFG)

BRASÍLIA

2020

AGRADECIMENTOS

Ao orientador Ari Lazzarotti Filho, pela aprendizagem sobre o campo acadêmico-científico da Educação Física, pela caminhada que seguimos juntos desde o mestrado, pela confiança e pelos laços estabelecidos.

Aos professores Jonatas da Costa, Mônica Fantin e Fernanda Cruvinel, que contribuíram com esta tese desde o processo de qualificação até a defesa, apontando caminhos, estabelecendo nexos e auxiliando sobre o objeto pesquisado.

Aos integrantes do Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC), vinculado à Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), do qual faço parte desde 2008. Obrigada pelos enriquecimentos teóricos, científicos e profissionais.

Ao professor e amigo, Oromar Augusto Nascimento, pelo auxílio com os dados, com as análises e com os estudos. Obrigada pela preocupação que sempre demonstrou comigo.

À Faculdade de Educação Física (FEF) da Universidade de Brasília (UnB), à instituição tanto pela oportunidade do doutoramento e pelos auxílios quanto aos professores com as contribuições para minha formação.

Aos professores de Educação Física que fizeram parte da pesquisa, prontificando-se em colaborar e trazer dados, contribuindo para a análise da realidade da intervenção e formação profissional da área.

Aos meus familiares e amigos, pelo carinho e compreensão das minhas ausências durante esse período de dedicação à tese.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	10
CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	13
OBJETIVOS	20
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO	21
METODOLOGIA.....	24
CAPÍTULO 1	34
DA TÉCNICA À MÍDIA-EDUCAÇÃO: PARA SE COMPREENDER AS MULTILITERACIES	34
1.1 TÉCNICA, TECNOLOGIAS E MÍDIAS	34
1.2 AS <i>MULTILITERACIES</i> NA CULTURA DIGITAL.....	41
1.3 O CAMPO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO.....	47
CAPÍTULO 2	54
CURRÍCULO: DEFINIÇÕES, FASES CURRICULARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SALTO DO CURRÍCULO APRESENTADO AO CURRÍCULO MODELADO	54
2.1 DEFINIÇÕES E DETERMINAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO.....	54
2.2 FASES CURRICULARES DE ACORDO COM UM MODELO INTERPRETATIVO	57
2.3 O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO APRESENTADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA	68
2.4 O CURRÍCULO MODELADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADE DA MEDIÇÃO MEDIATEZADA.....	76
CAPÍTULO 3	82
A PRÁTICA DO SABER E O SABER SOBRE A PRÁTICA: RELAÇÕES ENTRE OS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO FÍSICA	82
3.1 CONSTITUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS SABERES DOCENTES	82
3.2 HETEROGENEIDADE DOS SABERES DOCENTES.....	88
3.3 A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA	95
CAPÍTULO 4	100
USOS E APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA	100
4.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO	100
4.2 OS USOS DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA.....	106

4.2.1 Lugar de acesso	107
4.2.2 Tempo de acesso	108
4.2.3 Modo de acesso	109
4.3 APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PELAS DIMENSÕES METODOLÓGICA, CRÍTICA E PRODUTIVA	114
4.3.1 Dimensão metodológica: acesso com as mídias	114
4.3.2 Dimensão crítica: análise para as mídias	128
4.3.3 Dimensão produtiva: expressões através das mídias	135
CAPÍTULO 5	142
A EDUCAÇÃO FÍSICA CONECTADA COM A MEDIAÇÃO MUDIATIZADA DOS SABERES DOCENTES	142
5.1 AS MÍDIAS NA TEMPORALIDADE, NA HIERARQUIA E NA PLURALIDADE DOS SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA	142
5.1.1 Temporalidade: entre o eclético e o sincrético	143
5.1.2 Hierarquia: o saber-fazer sobre o saber	158
5.1.3 Pluralidade: do real para o virtual	168
5.2 A MEDIAÇÃO MUDIATIZADA NA FASE DA MODELAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA	170
CONSIDERAÇÕES FINAIS	179
REFERÊNCIAS	186
APÊNDICES	198

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Delineamento metodológico para seleção dos professores a serem entrevistados	27
Figura 2: Mapa conceitual	33
Figura 3: Fases do currículo	58
Figura 4: Mediação do currículo modelado.....	64

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Professores selecionados para a etapa de entrevistas	28
Quadro 2: Quadro de coerência da pesquisa	30
Quadro 3: Abordagens sobre tecnologia	36
Quadro 4 - Tipos de saberes docentes	92

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Escolaridade dos professores pesquisados por sexo e faixa etária.....	101
Tabela 2 - Etapa da educação básica dos professores pesquisados por carga horária e rede de ensino	103

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Tempo total dos professores pesquisados na educação básica	104
Gráfico 2 - Finalidade do acesso às mídias	110
Gráfico 3 - Recursos utilizados para modelação curricular na Educação Física.....	115
Gráfico 4 - Tempo dos professores de Educação Física na educação básica por usos das mídias para modelação curricular.....	119
Gráfico 5 - Mídias mais acessadas para modelar o currículo por professores de Educação Física	122
Gráfico 6 - Distribuição das mídias mais acessadas para modelar o currículo pelas fases de carreira docente.....	126

RESUMO

USOS E APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA: A MEDIAÇÃO MIDIATIZADA DO CURRÍCULO

Autora: Dennia Pasquali e Cabral

Orientador: Ari Lazzarotti Filho

Ao trazer o campo da Educação Física para o centro da discussão sobre a cultura digital, com ênfase nos processos da integração curricular das mídias, esta tese buscou compreender os usos e apropriações das mídias no currículo modelado pelos professores de Educação Física diante dos saberes docentes. A princípio, fora aplicado um questionário semiestruturado aos professores de Educação Física na cidade de Goiânia, que suscitou análises por meio das categorias metodológica, crítica e expressiva da mídia-educação. Em seguida, um grupo de professores foi selecionado para a etapa de entrevista semiestruturada que auxiliou no aprofundamento sobre os saberes docentes na Educação Física perante as mediações midiáticas. Dentre os principais resultados, destaca-se que as mídias têm determinado de maneira instrumental o currículo modelado da Educação Física diante do escasso currículo apresentado aos professores para solucionar problemas práticos e pela histórica relação com o currículo prescrito para constituição da área. As mídias estabeleceram, por suas peculiaridades, como um meio de acesso às fontes dos saberes docentes, atravessando todos os seus tipos, porém, com mais ênfase ao saber-fazer em diferentes fases da carreira docente. Se anteriormente a Educação Física incorporava as técnicas dos movimentos corporais como parte essencial do saber-fazer docente, com os usos e apropriações das mídias há uma nova forma de domínio desse saber, onde essas mesmas técnicas não são mais vivenciadas exclusivamente pelo corpo físico, mas também por meio do virtual. Há uma mediação midiaticizada entre a formalização curricular e os saberes docentes.

Palavras-chave: Educação Física, mídias, currículo, saberes docentes

ABSTRACT

USES AND APPROPRIATIONS OF THE MEDIA IN PHYSICAL EDUCATION: THE MEDIATED MEDIATION OF THE CURRICULUM

Author: Dennia Pasquali e Cabral

Adviser: Ari Lazzarotti Filho

By bringing the field of Physical Education to the center of the discussion about digital cultures, with an emphasis on the processes of curricular integration of the media, this thesis sought to understand the uses and appropriations of the media in the curriculum, in a specific phase, the modeled curriculum, which has as its essence the teaching knowledge. First, a semi-structured questionnaire was applied to Physical Education teachers in Goiânia, which analysis through the methodological, critical and expressive categories of Media-education. Then, a group of teachers was selected for the semi-structured interview stage, which helped to deepen the teaching knowledge in Physical Education in the face of media mediations. The main results highlighted that the media have instrumentally determined the modeled curriculum of Physical Education in the face of the scarce curriculum presented to teachers to solve practical problems and the historic relation with the prescribed curriculum which constituted the area. The media established with its peculiarities, as a means of accessing the sources of teaching knowledge, crossing all its types, but with more emphasis on know-how when related to the phases of the teaching career and the knowledge of body practices. If Physical Education previously incorporated the techniques of body movements as essential part of teaching know-how, with the uses and appropriations of the media there is a new way to mastering this knowledge, where these same techniques are no longer experienced by the physical body, but by the virtual. There is a mediated mediation between curricular formalization and teaching knowledge.

Keywords: Physical Education, media, curriculum, teaching knowledge

INTRODUÇÃO

A presente tese destina-se ao processo de doutoramento no Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade de Brasília, ligado à linha de Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer, com o tema de Formação em Educação Física (EF).

Intentou-se em aprofundar nos estudos sobre formação em EF frente a uma temática que desde a modernidade vem tomando maiores contornos na vida humana: as mídias. Com a característica da interatividade, as mídias têm se relacionado em distintas esferas da vida humana, como no lazer, no trabalho, na interação social e em instituições, tais como a familiar e a educacional, no que abrange, dentre tantas intencionalidades, a construção e a disseminação de informações, conhecimentos e saberes.

Tais intencionalidades e abrangências tornaram-se indispensáveis e marcaram o ano de 2020 com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19). Diante das restrições de locomoção para garantir o isolamento social e a não transmissão do vírus, todos os países tiveram que repensar as formas de trabalho e de interação social, em que o home-office e a comunicação por vídeo-chamada ganharam centralidade, preocupações com o corpo e a com a saúde mental foram essenciais com práticas corporais e terapias de modo on-line. Enfim, o paradigma do presencial, da realidade física foi remodelado para o não-presencial, para uma realidade virtual perante um ser invisível aos olhos dos seres humanos, diante de um vírus que modificou a humanidade em suas formas de agir, locomover, relacionar-se, trabalhar, aprender, como um todo.

As mudanças mais simples até as mais complexas da vida humana perante o COVID-19 fizeram com que a instituição escolar também modificasse suas políticas e suas ações. Apesar do ensino remoto e da Educação a Distância (EaD) e outros não serem modelos e modalidades educacionais recentes no Brasil e nem em outros países do mundo, essas siglas e esses nomes começaram a fazer parte da realidade dos professores e dos estudantes brasileiros. O que expôs uma face maior ainda de desigualdade social em relação aos acessos às tecnologias, bem como ao enraizamento a um ensino-aprendizagem ainda com características tradicionais.

Essa contextualização sobre o modo como o covid-19 remodelou as formas de ser e agir dos seres humanos dá ainda mais notoriedade e atualidade ao objeto de pesquisa

desta tese. Pesquisar as mídias e seus modos de ressignificação das práticas corporais em sentido amplo e a Educação Física na escola em sentido específico demonstra que a importância, a relevância e atualidade de tal temática para o meio acadêmico-científico e para a vida cotidiana de professores e estudantes.

Nesta tese são apresentados, de modo inicial, os delineamentos realizados para chegar ao problema de pesquisa diante dos indícios aparentes do objeto de estudo: Como acontecem os usos e apropriações das mídias no currículo modelado pelos professores de Educação Física diante dos saberes docentes? Bem como, os objetivos, a justificativa, a relevância da pesquisa e a metodologia adotada para a coleta e análise dos dados, em sentido de dar resposta à pergunta-problema elaborada. Em seguida, frentes teóricas foram exploradas para o conhecimento e aprofundamento do objeto e da temática de estudo, do sentido macro para o micro, sobre as mídias, o currículo e os saberes docentes na EF. Para um desígnio de organização e coerência interna, a mídia-educação (ME) apresentou-se como a teoria a ser explorada e utilizada para a análise dos dados, o currículo, em peculiar a fase do currículo modelado, como o lócus da pesquisa e os saberes docentes em EF como o item mais específico do campo acadêmico-científico a ser tensionado e analisado em articulação com os dois primeiros, com vistas a contribuir com a formação e intervenção profissional da área.

Essa explicação faz-se necessária, visto que se vale de três subcampos, envoltos por diferentes teorias, para responder à pergunta-problema. Essa linha de raciocínio (teoria – lócus – área) está presente na forma de orientação dos capítulos teóricos, os quais se constituem como elementos científicos necessários para articular as análises dos capítulos subsequentes, que nasceram dos dados extraídos com a pesquisa empírica de campo.

Por assim ser, o primeiro capítulo está orientado inicialmente pela compreensão sobre a tecnologia, no que tange às suas origens e suas determinações na vida humana por serem construções sócio-históricas, sob o aporte de Pinto (2005) e Neder (2010), assim como as suas relações com a educação, com base em Peixoto (2015). Posteriormente, são feitas aproximações às mídias em uma conjuntura da cultura digital e são mais bem elucidadas no trato metodológico pelo campo teórico da ME, com base nos estudos de Fantin (2011) até chegar às *multiliteracies*.

O segundo capítulo se embasa pelas definições sobre currículo, suas determinações sobre a prática pedagógica, no entendimento de seus subsistemas e suas

fases/níveis curriculares, com base na teoria de Sacristán (2000). A EF é localizada, diante de suas marcações históricas, nas três primeiras fases dessa teoria e a fase do currículo modelado ganha ênfase nesse capítulo por estabelecer, de modo mais sistemático, a relação com o problema de pesquisa, pois é nesse nível curricular que a profissionalização docente acontece, uma vez que a modelação se baseia na cultura e nos saberes dos professores.

O terceiro e último capítulo de frente teórica aborda a constituição dos saberes docentes como um aspecto essencial para a profissionalização. Ao entendê-los como plurais, hierárquicos, temporais (TARDIF, 2011) e com características peculiares, a categorização dos tipos de saberes docentes é apresentada com o apoio também dos estudos de Gauthier *et al* (2006) e Pimenta (2005). De modo subsequente, os saberes docentes são tensionados frente ao campo acadêmico-científico da EF, sobretudo no que diz respeito à experiência, o saber da experiência na EF com Almeida e Fensterseifer (2011) e as possíveis determinações em relação às mídias.

No quarto capítulo, estão a primeira parte da análise dos dados, possíveis com a aplicação do questionário semiestruturado. De maneira inicial, foi descrito o universo pesquisado em relação às características pessoais (idade, sexo, escolaridade) e profissionais (carga horária, rede de ensino, etapa da educação básica) dos professores. Essas características foram relacionadas com os usos que os professores fazem das mídias, no que tange ao lugar, ao tempo e ao modo de acesso, bem como na verticalização sobre a fase do currículo modelado que versou sobre as apropriações das mídias por meio das categorias metodológica, crítica e expressiva da ME.

O quinto e último capítulo, também de rigor analítico, trouxe diálogos com a EF por meio das entrevistas semiestruturadas, posto que as mediações na fase do currículo modelado ocorrem pelos saberes docentes. A temporalidade, a hierarquia e a pluralidade dos saberes puderam ser exploradas a partir da trajetória pessoal e profissional dos professores e relacionadas com as mudanças propiciadas com as mídias. As determinações das mídias sobre os saberes docentes na EF foram estabelecidas com a fase do currículo modelo diante dos dados coletados à guisa de conclusão.

CONTEXTUALIZAÇÃO E DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

Desde a virada do século XX para o século XXI, isto é, da passagem da sociedade industrial para a pós-industrial, mudanças tecnológicas aconteceram com um desenvolvimento considerável, em que o uso de computadores e da internet modificaram os modos de comunicação entre as pessoas, com os usos mais intensos das mídias em diversos momentos e espaços, o que pôde proporcionar agilidade, otimização e eficiência no trabalho, facilidade e entretenimento para as comunicações e para as relações sociais, bem como para a praticidade e para a velocidade ao consumir e ao produzir informações e conhecimentos.

A relação entre a sociedade e as tecnologias trazem implicações para ambas, pois são as relações sociais que modificam os usos e as produções de tecnologias, assim como ao contrário, em que as tecnologias também modificam as relações sociais. Dessa forma, as tecnologias têm alterado algumas capacidades e habilidades humanas, como é o caso da comunicação, o que implica também outros modos de produção e apropriação dos conhecimentos e dos saberes.

Sobre esse processo de relação entre seres humanos, sociedade e tecnologias, Thompson (2011) explica que existe uma dupla dependência mediada, pois quanto “[...] mais o processo de formação do self se enriquece como as formas simbólicas mediadas, mais o indivíduo se torna dependente dos sistemas da mídia que ficam além do seu controle” (p. 173). Trata-se, segundo o mesmo autor, de uma característica geral da sociedade moderna. As tecnologias e as mídias colaboram para essa dinâmica de mão dupla entre complexidade e experiência prática, assim, à medida que se complexifica a vida social dos seres humanos pelos usos das tecnologias, os mesmos constroem redes de conhecimentos práticos, extraídos e difundidos pelas tecnologias.

Essa forma específica de comunicação entre as pessoas, de influências diretas e indiretas com o consumo na sociedade que perpassam pelas tecnologias e pelas mídias, é intitulada por cultura digital, a qual promove outras formas de consumo para além do habitual, como, por exemplo, assistir televisão pelo celular ou projetar as funções do celular na televisão, a chamada intermedialidade. Também podem ser elencadas as características da portabilidade e da mobilidade com tecnologias cada vez menores que possibilitam o acesso de qualquer lugar. Essas particularidades que marcam a cultura

digital são “[...] tecno-lógicas que influenciam profundamente as lógicas da comunicação e do consumo” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 2), promovendo, assim, não só o consumo complexo e multitarefado, mas também uma produção responsável.

Se as tecnologias promoveram uma forma de entender a cultura como digital porque ressignificaram algumas práticas sociais, é possível entender também que modificaram as práticas educativas, visto que estas são práticas sociais. Dentre as aproximações entre a cultura digital e a educação, está a inserção das mídias nos desígnios de seus usos nas práticas pedagógicas e na formação profissional, o que ocasiona a entrada nas agendas de pesquisa por diferentes áreas do conhecimento com o intuito de compreender o porquê e o para quê usar mídias nos processos de ensino-aprendizagem ou para verificar a ausência ou a presença dentro de instituições escolares e fora delas, por estudantes e por professores. Na EF, as mídias como objeto de pesquisa aparecem, de sobremaneira, relacionados à formação profissional do ensino superior, como nos estudos mais recentes de Bianchi (2014) e de Galdino, Rizzuti e Borges (2016).

Já os tensionamentos que a cultura digital promove em âmbitos educacionais vêm pelas políticas públicas, com seus discursos promissores de inovação e mudanças por meio das mídias, bem como na delegação aos professores da falta de conhecimentos e até competências para seus usos e apropriações nas práticas pedagógicas. Dentre os aspectos possíveis de serem questionados, estão aqueles relativos ao currículo, que parecem ganhar visibilidade quando levados em consideração como instrumentos primários para a viabilização dessas políticas públicas de integração das mídias aos processos educativos.

A integração das mídias aos processos educativos é necessária em face da cultura digital, pois o currículo enquanto uma confluência de práticas deve estar conectado à sociedade e às demandas sociais decorrentes. No entanto, apesar dos avanços da integração entre as mídias e a sociedade como um todo, Almeida e Valente (2011) apontam que ainda não é concreto esse processo integrativo, sendo importante ainda pesquisar essa relação. Essa integração das mídias ao currículo diz respeito também às práticas culturais e pedagógicas dos professores diante da cultura digital, mesmo sabendo que fatores socioeconômicos e políticos influenciam essa relação, e não apenas aqueles atribuídos aos professores, como questões que dependem exclusivamente deles.

Assim, uma das faces investigativas, aparentemente ainda não realizada na EF, circunscreve-se aos estudos do currículo, sobre uma de suas dimensões: o planejamento

como modelamento curricular. Tem relação direta sobre a ação dos professores no que tange à interpretação curricular, isto é, a ação pedagógica recai no modo em que os professores traduzem os conteúdos escolares para suas ações, por meio de sua cultura e dos seus saberes docentes.

O currículo pode ser compreendido como um sistema composto por subsistemas que é capaz de [...] “criar em torno de si campos de ação diversos, nos quais múltiplos agentes e forças se expressam em sua configuração, incidindo sobre aspectos distintos” (SACRISTÁN, 2000, p. 101). Por assim ser, o currículo não é estático e nem está constituído de ideias e concepções lineares, tratando-se de um processo de contínua construção, em que seus diferentes subsistemas agem em graus distintos de influência em cada um dos outros subsistemas.

Para Sacristán (2000), o sistema curricular é composto por seis níveis ou fases: Currículo prescrito; Currículo apresentado; Currículo modelado; Currículo em ação; Currículo realizado; Currículo avaliado. Cada um deles objetiva o desenvolvimento do currículo de modo articulado e de interdependência, apesar de uns níveis estarem mais centrados nas instituições e outros mais na prática docente, sofrendo mais ou menos graus de determinações e influências dos subsistemas. De modo sucinto, a descrição das seis fases pode ser entendida do seguinte modo:

1) *Currículo prescrito*: é a ordem do sistema curricular definido por instituições superiores hierárquicas à própria instituição escolar, sobre influências diretas do sistema político que determinam quais conteúdos são ou não necessários para se constituir a cultura desejada do estado-nação. Sendo assim, o currículo, sob a forma de conteúdos, é prescrito às instituições escolares, sob a forma de legislações e políticas curriculares a serem seguidas. 2) *Currículo apresentado*: modo de tradução à prescrição curricular, no intuito de dar direcionamento de como realizá-lo. Os modos de operacionalizar o currículo são então definidos por diretrizes, projetos, materiais didáticos, entre outros, que facilitem o afinamento entre o desejo cultural determinado na primeira instância curricular (currículo prescrito) e a possibilidade prática de realização do mesmo. 3) *Currículo modelado*: nível em que os professores dão sentido ao conjunto de conhecimentos que constituirá a cultura desejada por instâncias políticas deliberativas. Os professores delineiam o currículo de acordo, entre outros aspectos, com seus saberes e sua cultura, dando-o significado diante da realidade prática para só então colocá-lo de fato em ação com os estudantes. 4) *Currículo em ação*: é a prática real e concreta da

prática pedagógica, em forma de aula diante dos conteúdos previamente estruturados e dos significados dados a eles pelos professores para a compreensão dos estudantes diante da realidade. 5) *Currículo realizado*: ao colocarem em prática o currículo, decorrem alguns efeitos tanto em professores como nos estudantes como os afetivos, cognitivos, sociais e também aqueles ocultos de atitudes e valores não perceptíveis, mas que estão entrelaçados às práticas pedagógicas. 6) *Currículo avaliado*: são critérios que medem o processo de avaliação tanto da prática pedagógica de modo específico como do currículo prescrito de modo geral.

A partir desses níveis, entende-se que o currículo é uma prática permeada por uma gama de processos, nos quais coadunam diferentes subsistemas. Então, os professores são sujeitos e não objetos, por fazerem parte desses processos. A relação entre o currículo e os professores é de uma influência recíproca, onde o currículo molda o trabalho dos professores e esses têm como essência pedagógica a tradução do currículo que lhe é apresentado, isto é, o nível do currículo modelado. Entretanto, nessa relação os graus de influência são distintos se for levado em consideração a hierarquia que o currículo prescrito exerce sobre todo o restante do processo curricular, no qual a política e o Estado cumprem seu domínio e poder ao delimitar qual cultura deve ou não estar no currículo, logo o que esse Estado almeja enquanto sociedade.

Se o currículo é a expressão de um projeto de cultura que o Estado deseja, são os professores que conseguem analisar e traduzir os conteúdos ali inseridos em formas concretas de acordo com o desígnio final que é a aprendizagem dos estudantes. São os professores, mais do que qualquer outro profissional envolvido nesse processo curricular, que dão significados e sentidos ao currículo, pois são sujeitos ativos que fazem a mediação entre o currículo e os estudantes.

Os professores são modeladores do currículo diante da autonomia que possuem, entretanto, é preciso ressaltar que qualquer tipo de autonomia é relativa (BOURDIEU, 2004). Por isso, alguns determinantes externos influenciam diretamente essa autonomia, como avaliações externas, guias e materiais didáticos, socialização do trabalho com os pares, padrões de controle e comportamento, entre outros. É justamente nas fronteiras da autonomia que os professores modelam o currículo, de acordo com significados próprios frente às necessidades sociais e também pessoais.

[...] a modelação do currículo é o campo no qual melhor pode exercer suas iniciativas profissionais, fundamentalmente na estruturação de atividades, com a peculiar ponderação, valorização e “tradução pedagógica” dos conteúdos que nelas se realiza. [...] A concretização do currículo em estratégias de ensino é o campo por *autonomasia* da profissionalização docente. (SACRISTÁN, 2000, p. 174)

Mesmo com uma autonomia relativa oriunda, sobretudo, de determinantes externos, os professores modelam a cultura presente no currículo, que não é neutro, de acordo com suas próprias culturas e saberes. Significa dizer que o ato de modelar o currículo expressa a ação máxima da atuação dos professores enquanto sujeitos ativos do processo, a qual caracteriza a gênese da profissionalização docente (SACRISTÁN, 2000). Assim, a mediação dos conteúdos curriculares aos estudantes depende da atribuição de significados dados pelos professores. Trata-se de algo complexo, visto que esses significados também não são neutros porque passam pelo filtro dos próprios professores e dos seus saberes, sejam pelos diferentes tipos de saberes que um docente possui, forjados por uma trajetória de antes, durante e depois da formação profissional.

Se os saberes docentes modelam o currículo, na EF existe um aparente descompasso nessa relação, já que há um predomínio do saber fazer sobre os demais saberes, e quase um salto do currículo prescrito para o currículo modelado, diante da ínfima existência do currículo apresentado aos professores no campo da EF, tais como materiais e livros didáticos.

Darido et al. (2010) descrevem dois fatores que podem ser levados em consideração para a restrição de livros didáticos na EF. Diante da relação tardia do campo de ter a escola e seus conteúdos como um objeto de estudo, o que coincidiu com as críticas aos materiais didáticos em tempos anteriores de uma pedagogia tecnicista, e pelo fato da escassez de discussões acadêmico-científicas que gerariam conhecimentos sobre materiais didáticos, possíveis de colaboração para a prática pedagógica de professores de EF no Brasil.

Essa aparente escassez de materiais didáticos gera dois possíveis entendimentos: de que essa ausência eleve o grau de autonomia dos professores para modelar o currículo de acordo com suas concepções teóricas ou de que isso dê margem para que os professores se quer levem em consideração o currículo prescrito, pautando as aulas de EF exclusivamente por experiências anteriores com as práticas corporais que lhe trazem

maior domínio, o que recai, em síntese, na presença ou na ausência de trato pedagógico a determinados conteúdos.

As pesquisas no campo da EF têm apontado esse segundo entendimento, em que há uma cultura escolar marcada pelo esporte (BRACHT, 2000) com acentuados valores no saber-fazer, sobretudo por meio de experiências corporais anteriores à formação inicial (FIGUEIREDO, 2004), em que o saber-ser da profissão, que tem como personificação o professor-atleta, acaba determinando a prática pedagógica da EF em âmbito escolar.

No entanto, outra hipótese pode ser levada em consideração a esses determinantes do currículo modelado. É possível que a insuficiência de materiais didáticos esteja sendo supridas por uma outra fonte na produção de conteúdos, porém, difícil de ser mensurada: a *Web*¹. Marcada pela interatividade, a comunicação entre as pessoas na *Web* não se estabelece apenas com a característica da passividade, enquanto consumidoras de informações e conhecimentos, mas também como meio em que pode haver produção de conteúdos, sendo possível o compartilhamento com as mais variadas e desconhecidas pessoas. Diante de uma cultura quase imaterial de conhecimentos e informações armazenados e compartilhados na internet, boa parte das experiências tem sido mediada por tecnologias, e não feita diretamente pelos seres humanos (FANTIN, 2012).

Um exemplo que pode ser utilizado pelos professores para a modelação curricular via internet é pelo Portal do Professor². Nele é possível aos professores produzirem e compartilharem sugestão de aulas, acessar informações sobre a educação, baixar recursos multimídia, acessar materiais de estudo, trocar informações e interagir com outros professores. Ainda é possível ter acesso, por meio de *links*, a outros espaços educacionais como plataformas educacionais, *blogs*, projetos sociais e educacionais, infográficos, museus e bibliotecas. Esses conteúdos podem ser considerados materiais e meios didáticos alternativos elaborados por professores como modo substitutivo aos

¹ A *Web* está referendada de modo distinto à internet por entender que a *Web 2.0* trata-se da democracia tecnológica da internet, já que para além de receptores passivos, os usuários puderam também participar dos processos de criação e disseminação de conteúdos com os *blogs*, *wikis*, *redes sociais* e outros tantos recursos. As referências atuais já trazem como *Web 3.0* em que a web organizará seus conteúdos por bases de dados, o que permitirá refinar de modo intencional e personalizado o que o usuário deseja pelos seus usos e comportamentos. Assim, o termo *Web* no trabalho diz respeito a essas características que levam em conta principalmente a interatividade, criação e compartilhamento de conteúdos via internet.

² O *site* foi lançado em 2008 e está vinculado ao Ministério da Educação em parceria com o Ministério da Ciência e Tecnologia. Traz como objetivos principais: “apoiar os processos de formação dos professores brasileiros e enriquecer a sua prática pedagógica” (BRASIL).

livros e materiais didáticos que tem o intuito de auxiliar outros professores por práticas já experienciadas e efetivadas em âmbito escolar.

Independentemente da existência de menos ou mais currículo apresentado aos professores, a marcação da EF pelo saber da experiência acaba fortalecendo a necessidade da socialização de experiências por meio das mídias.

As mídias e as tecnologias não só asseguram formas de socialização e transmissão simbólica, mas participam como elementos importantes da nossa prática sociocultural na produção e socialização de conhecimentos e na construção de significados da nossa inteligibilidade do mundo. (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010, p. 4)

As mídias podem apresentar-se, então, como um objeto de modelamento curricular, ao mediar o consumo cultural dos professores e os saberes docentes. Por outro lado, podem também se apresentar como um lócus acrítico e passivo de conhecimentos prontos e pré-estabelecidos por vivências em outros contextos, sem que haja reflexão sobre a própria prática. O que, em síntese, também acaba influenciando a prática docente, porém, em um polo oposto, que não se almeja para a formação profissional.

Essa indicação pode até se apresentar como corriqueira hodiernamente, uma vez que, por mais que as mídias estejam cada dia mais presentes na vida das pessoas, o conhecimento e as informações ainda são desarticulados com o todo. A explicação, para Fantin (2006), está na junção de dois fatores que são a fragmentação de saberes (saber e o saber-fazer) e a visão restrita das mídias, o que resulta em uma baixa capacidade e qualidade de construir significados sobre os conteúdos midiáticos.

Sob essa ótica, os entendimentos sobre usos e apropriações das mídias são tidos como elementos-chave na perspectiva da Mídia-educação (ME), pois, para além de identificar os usos de modo técnico-instrumental, é possível também a análise das incorporações das mídias na prática profissional diante de outras faces das mídias, que não estritamente para seus usos. Por meio das dimensões metodológica, crítica e produtiva, os sujeitos estabelecem, respectivamente, uma relação com as mídias, para as mídias e através das mídias. As mídias são entendidas, pela ME, para além de uma visão instrumental, em que os sujeitos também criam e analisam criticamente a criação e o

consumo dos conteúdos, o que pode auxiliar nesta pesquisa, por contribuir de modo teórico e metodológico perante os usos e apropriações das mídias por professores de EF.

Diante dessas considerações introdutórias sobre as mídias, o currículo e os saberes docentes em relação à EF, chegou-se à gênese da questão. Assim, a presente pesquisa buscou responder ao seguinte problema: *Como acontecem os usos e apropriações das mídias no currículo modelado pelos professores de Educação Física diante dos saberes docentes?*

Trata-se de um estudo acerca das relações entre as mídias e o currículo modelado no campo da EF, diante dos saberes que historicamente marcam esse campo do conhecimento. Busca articulações teóricas e analíticas entre os usos e apropriações das mídias e as determinações sobre os saberes docentes, por serem esses elementos que modelam o currículo. Portanto, o objeto deste estudo centra-se nos usos e apropriações das mídias por professores de EF e suas possibilidades de mediações estabelecidas aos saberes docentes.

OBJETIVOS

Geral

Compreender como acontecem os usos e apropriações das mídias no currículo modelado pelos professores de EF diante dos saberes docentes.

Específicos

- Identificar os usos das mídias pelos professores de Educação Física, no que abrange lugar, tempo e modo;
- Analisar as apropriações das mídias pelos professores de Educação Física em relação às dimensões metodológica, crítica e produtiva;
- Entender e discutir os significados que as mídias trazem aos saberes docentes no currículo modelado pelos professores de Educação Física.

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DO ESTUDO

De acordo com Deslandes (2015), as justificativas de pesquisas de ordem acadêmica se diferenciam daquelas de ordem pessoal e de ordem prática, pois se sustentam em alguns elementos, tais como nas lacunas existentes diante do mapeamento e da caracterização geral da produção científica acumulada, da potencialidade do objeto em ampliar o conhecimento da área, em avanços metodológicos e pela relevância social do problema de pesquisa.

Neste trabalho, as justificativas apresentam-se relacionadas pela relevância social do objeto em estudo, por ser atual e incidir diretamente na formação e intervenção profissional em EF, assim como pelo mapeamento da produção acadêmica do campo da EF em relação às mídias e ao currículo.

Sobre a primeira justificativa, entende-se que, ao tentar compreender um fenômeno social atual, que exerce determinações sobre instituições, pessoas e sobre a sociedade de modo geral, o presente projeto de pesquisa tem relevância social, de sobremaneira para a EF. A tese traz dados de uma realidade para auxiliar na comprovação do problema investigativo que tem dimensões nacionais e internacionais.

Em contexto espanhol, Bonafé e Rodríguez (2013) explicam que “[...] há pouca preocupação em pesquisar as práticas alternativas a esses recursos hegemônicos. Faltam estudos que analisem a fundo as propostas e as práticas existentes que constituem uma alternativa real aos livros didáticos” (p. 218). As pesquisas na Espanha, de acordo com esses mesmos autores, reiteram pontos formais sobre o aspecto de transformação do currículo, o que acaba desempenhando uma racionalidade tecnocrática na teoria e na prática curricular.

O currículo modelado, em âmbito nacional, justifica-se pela baixa quantidade de pesquisas que abordam essa fase que é a própria autonomia pedagógica dos professores. Ao pesquisarem o currículo de formação em EF em âmbito nacional, Resende e Lazzarotti Filho (2019) identificaram que o currículo realizado é a fase mais pesquisada e que o currículo modelado, quando é abordado, tem como foco metodologias de ensino adotadas por professores.

Nesse sentido, corrobora-se com Rufino, Benites e Souza Neto (2017) quando há o entendimento de que a análise dos saberes e fazeres dos professores de EF

contribuem para o reconhecimento da EF como um componente curricular (importante) das escolas, com o trabalho docente na EF e, por fim, como um fator que favorece legitimidade do campo acadêmico-científico. Para além, não apenas os saberes e os fazeres sobre o esporte (PIRES, 2002) necessitam ser problematizados na relação com as mídias e também todas as práticas corporais e seus tratos como conteúdos escolares e suas práticas pedagógicas que delas decorrem.

Sobre a segunda justificativa de mapeamento de pesquisas, é possível entender que a temática tem adentrado o campo acadêmico-científico da EF com o passar dos anos. O primeiro estado da arte em relação às mídias foi realizado por Pires (2003) que apontou que dos anos de 1997³ até 2001, o Grupo Temático de Trabalho (GTT) Comunicação e Mídia do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace) dedicou-se nos estudos sobre recepção e mediação em relação ao esporte-espetáculo, sobre a construção da imagem social do corpo e sobre novos campos de conhecimento e profissional possíveis com a linguagem digital. No período analisado, a EF só possuía um trabalho que possibilitasse a discussão entre as mídias e a EF em âmbito educacional, dado este depois ratificado por Pires et al. (2008).

Já a pesquisa de Azevedo et al. (2007), que estendeu o período de análise de 1997 a 2005, identificou que os estudos sobre mídia e formação profissional em EF só apareceram a partir do ano de 2005, devido, segundo os autores, às reformas nos currículos diante das diretrizes no ano de 2004 do Conselho Nacional de Educação (CNE).

Posteriormente, Santos et al. (2014) identificaram um crescimento e um estreitamento entre o campo da EF e as mídias. A pesquisa levou em consideração os principais periódicos científicos da EF no período que compreende os anos de 2006 até 2012. Do total de 193 artigos analisados, o esporte, sobretudo de alto rendimento, ainda foi o principal foco desses estudos. Para os autores da pesquisa, dois são os principais fatores para esse acontecimento. Primeira, porque o esporte é a prática corporal mais difundida pelos veículos de comunicação; e segunda, que estabelece uma relação de causa e consequência com a primeira, pela capacidade que o esporte possui de atrair espectadores. Ainda sobre essa pesquisa, o outro tema que manteve relação com os estudos de mídia nos periódicos analisados foi a EF escolar. Os principais assuntos

³ Ano de criação dos GTT no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (Conbrace).

abordados com base teórico-conceitual na apropriação cultural das mídias foram a internet, os jogos eletrônicos, a Educação a Distância (EaD) e as redes sociais. Para os autores, a hipótese de a EF escolar aparecer como a segunda temática mais pesquisada se dá pela crescente criação de políticas públicas para inserção das mídias em escolas.

Assim, é possível depreender uma preocupação e interesse do campo científico da EF com as mídias e a formação e a intervenção profissional, porém, compreende-se que existe um quadro de restritas pesquisas oriundo dessa relação. Pode ser apontado, por exemplo, inexistentes pesquisas que compreendam o rearranjo tecnológico possível com a *Web*, que possibilitou não apenas o consumo, mas também a interação e produção de conteúdo, informações e conhecimentos na internet. As pesquisas no campo acadêmico-científico da EF ainda não observaram esse fenômeno e suas possíveis implicações e relações com a formação, a relação dos conteúdos digitais (vídeos, *blogs*, músicas) criados e veiculados na internet e suas possibilidades de utilização no processo pedagógico ou com as demandas curriculares.

Araújo (2019) aponta a escassez de diálogo entre a literatura brasileira com a internacional e expõe ainda que as narrativas experienciais de países como Suécia, Estados Unidos, Inglaterra, Canadá, Espanha, Austrália e Dinamarca, por meio do livro *Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases*, demonstram que, apesar dos usos pedagógicos, não há modificações nos sentidos sobre a própria EF, diferentemente de algumas experiências brasileiras que foram além do uso instrumental das mídias, almejando também as dimensões críticas e produtivas, como nos trabalhos citados por Araújo (2014).

Desse modo, intenta-se em contribuir com a produção de conhecimentos relativos à EF, já que esse tipo de estudo pode trazer novas perspectivas para o campo acadêmico-científico da EF no que tange ao diálogo das temáticas como tecnologia, mídias, formação e intervenção profissional em EF. De sobremaneira, propõe-se entender as mídias como parte dos processos e práticas que envolvem a fase do currículo modelado, no qual os professores efetivamente exercem sua autonomia docente de tradução de conteúdos curriculares. Entender como essas relações se estabelecem parecem ser enriquecedoras para o desvelamento que envolvem as práticas pedagógicas na EF.

METODOLOGIA

O estudo em questão é caracterizado como uma pesquisa qualitativa, pois busca responder uma questão que engloba o universo dos significados (MINAYO, 2015) que precisam ser explicados, dentro de uma particularidade que é a formação e a intervenção em EF. Trata-se de um estudo de campo (GIL, 2008) de natureza descritiva, uma vez que tem por finalidade buscar a resolução de um problema mediante a observação e análise de um fenômeno (TRIVIÑOS, 1987).

O processo em espiral que se inicia com uma pergunta-problema para chegar a uma resposta é entendido por Minayo (2015) como ciclo de pesquisa que abrange três etapas: 1) fase exploratória, que consiste no projeto de pesquisa com os elementos básicos que o compõem, 2) trabalho de campo, que diz respeito à combinação de um conjunto de técnicas para coleta de dados, e 3) análise e tratamento do material empírico, que consiste em ordenar, classificar e propriamente dar significados ao que foi levantado na segunda etapa em consonância com a primeira etapa.

No sentido de trilhar essa lógica do pensamento científico, primeiras aproximações ao objeto em cena foram realizadas no intuito de dar aporte para a pesquisa por meio de conceitos, presentes nos capítulos teóricos e alinhados com o problema, e objetivos que constituíram a primeira etapa. Em seguida, delineamentos técnicos foram empregados para a busca de dados sobre a realidade empírica e tratados posteriormente com a análise dos dados. Assim, essas três etapas constituíram a metodologia deste trabalho, sendo que as duas últimas etapas são mais bem explicitadas a seguir.

Procedimentos metodológicos

A pesquisa desta tese buscou por dados empíricos sobre a realidade estudada por meio de uma investigação de campo com professores de EF na cidade de Goiânia, mediante duas fases, que, juntas, respondem sequencialmente aos objetivos específicos suscitados.

A primeira fase da coleta de dados empíricos é referente aos usos e apropriação das mídias pela prática pedagógica na EF. Para tanto, realizou-se a aplicação de

questionários⁴ semiestruturados aos professores de EF da rede de educação básica na cidade de Goiânia, por via dos seguintes critérios de inclusão:

1) Possuir vínculo de professor(a) de EF em escola da educação básica na cidade de Goiânia, em qualquer uma das esferas, municipal, estadual ou federal;

2) Aceitar os termos da pesquisa mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)⁵ submetido e aprovado previamente por comitê de ética em pesquisa.

No questionário semiestruturado, que permite delinear um comportamento que se deseja conhecer, segundo Gil (2008) houve perguntas que permitiram identificar a caracterização dos sujeitos da pesquisa no que tange informações pessoais e profissionais, tais como idade, gênero, formação em nível de pós-graduação, tempo de profissão na educação básica, carga horária semanal, identificação da rede de ensino e etapa da educação básica em que trabalhavam. Também houve perguntas sobre os usos das mídias em relação ao tempo, lugar e modo de acesso, bem como a apropriação das mídias relacionados à fase do currículo modelado.

O contato com os professores para a primeira etapa da pesquisa – questionário semiestruturado - aconteceu por duas vias, no intuito de contemplar um maior número de sujeitos e também dar alternativa para que os professores pudessem responder ao questionário que não fosse em seus locais de trabalho. Assim, uma via aconteceu com o contato direto dos professores de maneira presencial-física, e a segunda via foi por meio da internet-virtual, em que os professores puderam acessar o *link* do questionário feito no *Google* formulários e disparados por e-mail e por *whatsApp*. Essa segunda alternativa a maioria dos professores optou por responder.

Não houve uma definição prévia da quantidade de professores para responder os questionários, visto que

[...] a ideia de amostragem não é a mais indicada para certas pesquisas sociais, especialmente aquelas de cunho qualitativo. Isto se deve ao fato que o “universo” em questão não são os sujeitos em si, mas as suas representações, conhecimentos, práticas, comportamentos e atitudes. (DESLANDES, 2015, p. 48)

⁴ O questionário semiestruturado aplicado aos professores encontra-se nos apêndices deste trabalho.

⁵ O termo de consentimento livre e esclarecido (TCLE) encontra-se nos apêndices deste trabalho.

O primordial são os critérios de seleção dos sujeitos e o grau de representatividade visando à qualidade, isto é, o que, diante dos dados, o torna específico enquanto um fenômeno de estudo, quais os significados das práticas, dos valores, dos comportamentos em relação à realidade estudada. Para tanto, recorreu-se a uma inclusão progressiva de participantes da pesquisa, balizada pelo critério da saturação que se refere ao momento em que não há mais novos dados, quando os significados extraídos começarem a ter regularidade em representação.

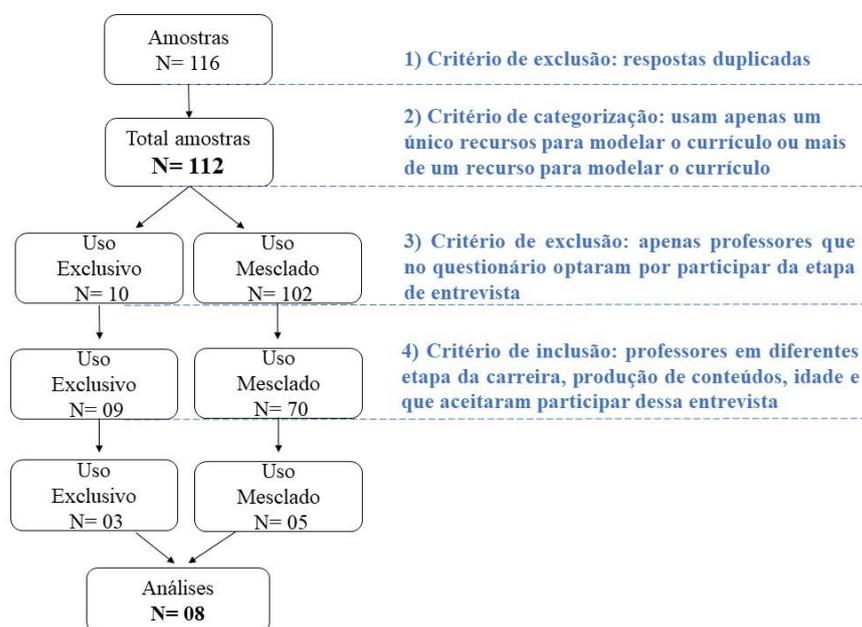
Minayo (2017) explica que o termo saturação foi criado em 1976 por Glaser e Strauss para referir ao momento do trabalho científico em que a coleta de novos dados não traria significados diferentes dos já analisados. Apesar de dar uma ideia de ponto de corte, a mesma autora salienta que é a extensão e a complexidade do objeto que determinam a saturação e, assim, mais do que indicar a quantidade de sujeitos pesquisados, é necessário dar importância à abrangência, à diversidade e ao aprofundamento dos dados no processo da pesquisa, deixando nítidos os critérios de escolha da amostragem.

Assim, o questionário semiestruturado esteve aberto para as respostas por um período aproximado de três meses, compreendido do dia 02/09/2019 a 26/11/2019, obtendo o número de 116 respondentes. Após o critério de exclusão de respostas duplicadas, o número total de respondentes passou a ser de 112. As respostas foram exportadas para uma planilha Excel e analisadas mediante a orientação dos dois primeiros objetivos específicos da pesquisa e como crivo para o desenvolvimento da segunda etapa da pesquisa – entrevistas semiestruturadas⁶.

A partir da questão número 12 do questionário, que buscou entender o que os professores utilizam para planejar as aulas, isto é, como modelavam o currículo, pode-se empreender critérios de inclusão dos respondentes para a segunda fase da pesquisa, os quais podem ser visualizados na figura abaixo:

⁶ O roteiro da entrevista semiestruturada encontra-se nos apêndices deste trabalho.

Figura 1: Delineamento metodológico para seleção dos professores a serem entrevistados



Fonte: Elaboração própria (2020).

Como mostra a Figura 2, os professores foram categorizados entre os que utilizavam um único recurso para modelar o currículo, intitulados de uso exclusivo, e aqueles que utilizavam mais de um recurso, intitulados de uso mesclado. Ressalta-se que os professores que declararam usar exclusivamente livros didáticos e artigos científicos podem acessá-los pelas mídias, porém, para o crivo da seleção, esses recursos não foram entendidos como recursos de mídias. Seria até possível categorizá-los entre os que modelam exclusivamente por mídias e os que usam as mídias e outros recursos e materiais, no entanto, sabe-se que os livros didáticos estão disponíveis nas escolas em formato físico também.

Para o conjunto de 9 professores que responderam fazer uso de um único recurso, sendo mídias (n=6), livros didáticos (n=2) e artigos científicos (n=1), apenas 3 professores que fazem uso exclusivo das mídias se dispuseram participar da entrevista semiestruturada quando feito o contato via telefone, mesmo que todos eles tenham declarado no questionário que gostariam de participar da próxima etapa da pesquisa.

Já para o grupo de professores que modelam o currículo de modo mesclado (n=70), recorreu-se para aqueles que, dentre as opções, marcaram também as mídias como

um dos recursos e professores em diferentes momentos da carreira docente, já que se relacionam diretamente com algumas características dos saberes docentes, mesclando-se professores com mais experiência e professores com menos experiência na profissão docente e aqueles que produziam ou não produziam mídias, como forma de trazer mais elementos aos dados.

Por assim ser, os professores foram selecionados para a entrevista de acordo com as seguintes características:

Quadro 1: Professores selecionados para a etapa de entrevistas

Identificação	Uso recurso	Tipo(s) de recurso(s)	Tempo de carreira	Idade
P.1	Exclusivo	Mídias	De 7 a 25 anos	30 anos
P.2	Exclusivo	Mídias	De 1 a 3 anos	30 anos
P.3	Exclusivo	Mídias	De 1 a 3 anos	24 anos
P.4	Mesclado	Mídias, livro didático e artigos científicos	De 7 a 25 anos	38 anos
P.5	Mesclado	Mídias, livro didático, artigos científicos e conversas com professores	De 1 a 3 anos	31 anos
P.6	Mesclado	Mídias, livro didático, artigos científicos e conversas com professores	De 1 a 3 anos	31 anos
P.7	Mesclado	Mídias, livro didático, artigos científicos e conversas com professores	De 4 a 6 anos	37 anos
P.8	Mesclado	Mídias, livro didático, livros do conteúdo	De 4 a 6 anos	34 anos

Fonte: Elaboração própria (2020).

Os critérios sobre inclusão da amostra dos professores para as entrevistas foram intencionais, buscando trazer realidades diversas em busca de regularidade nas respostas

e contrapontos importantes para responder à pergunta-problema da tese, isto é, a conexão entre o micro e o macro, o singular e o geral sobre o modelamento curricular, posto que cada realidade pessoal e escolar é única, mas também características semelhantes conseguem traçar uma regularidade dos processos que envolvem o fenômeno estudado.

A escolha por entrevistas semiestruturadas como outro meio para a coleta de dados foi determinante para se compreender elementos mais profundos do objeto estudado, focando-se especialmente na compreensão dos significados que a apropriação das mídias tem sobre os saberes docentes, já que estes compõem a fase do currículo modelado. Para tanto, as entrevistas foram instrumentos que captaram pensamentos, ideias, expressões, valores, atitudes peculiares dos saberes docentes, que somente os professores sabem e lidam, sobre as práticas corporais, sobre o trato com as mídias, os quais, em linhas gerais, não seriam possíveis apenas com o questionário semiestruturado.

Registra-se que as três primeiras entrevistas aconteceram de modo presencial com os professores e as cinco restantes aconteceram por meio virtual⁷. A adesão do modo virtual foi bem aceita entre os professores, pois estavam sem a rotina de trabalho, isto é, com mais tempo para esse processo da pesquisa e pela facilidade de não ter estabelecido um contato físico. Por outro lado, a entrevista virtual foi menos detalhada do que as realizadas presencialmente porque as reações das falas não puderam ser visualizadas, restringindo a entrevista em respostas mais diretas, pela não relação presencial *face to face* estabelecida entre pesquisador-entrevistado.

Quadro de coerência

É apresentado abaixo um quadro de coerência que permite associar os problemas presentes na pesquisa com seus objetivos específicos e os procedimentos para coleta de dados correspondentes.

⁷ Período que abrangeu a quarentena da pandemia do Coronavírus (COVID-19).

Quadro 2: Quadro de coerência da pesquisa

Quadro de coerência		
Objeto: As mídias na fase do currículo modelado pelos professores de Educação Física		
Questão-problema: Como acontecem os usos e apropriações das mídias no currículo modelado pelos professores de EF diante dos saberes docentes?		
Objetivo geral: Compreender como acontecem os usos e apropriações das mídias no currículo modelado pelos professores de EF diante dos saberes docentes.		
Questões	Objetivos específicos	Procedimentos
1) Como os professores usam as mídias? De que lugar acessam? Com que frequência? Quais as principais finalidades de seus usos?	Identificar os usos das mídias pelos professores de Educação Física, no que abrange lugar, tempo e modo.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário
2) Os professores usam as mídias para modelar o currículo? Quais os principais recursos? Os professores analisam criticamente os conteúdos? São produtores de mídias ou apenas consumidores?	Analisar apropriações das mídias pelos professores de Educação Física em relação às dimensões metodológica, crítica e produtiva.	<ul style="list-style-type: none"> • Questionário • Entrevista • Observação dos recursos indicados pelos professores
3) Quais os significados que as mídias trazem para os saberes docentes? Algum tipo de saber sofre mais determinações das mídias do que outros? As mídias têm modificado a valoração que o saber-fazer possui na EF?	Entender e discutir os significados que as mídias trazem aos saberes docentes no currículo modelado pelos professores de Educação Física.	<ul style="list-style-type: none"> • Entrevista

Fonte: Elaboração própria (2020).

Análise dos dados

Definido o problema da pesquisa, explicitado o quadro de referência teórico e coletado um corpus de informações, os passos seguintes foram de tratamento, análise e interpretação dos dados que acontecerem por meio do uso da técnica de análise de conteúdo (BARDIN, 2010), que se insere nas metodologias de análise de dados e consiste em descrever e inferir as mensagens contidas nas comunicações por diferentes fontes de

coleta de dados, evidenciando a regularidade ou as características do fenômeno em cena pesquisado.

Dentre os tipos de análise de conteúdo apresentados por Bardin (2010), foi utilizado o tipo categorial que agrupa os excertos das mensagens decodificadas em categorias analíticas, orientado pelas etapas de organização em:

1) Pré-análise que é o arranjo e leitura atenta do material coletado por meio das fontes de coleta. Ocorreu após a tabulação dos questionários e da transcrição das entrevistas, os quais constituíram o *corpus* de análise, que depois foram organizados e explorados por meio de uma leitura flutuante com o intuito de extrair aspectos importantes para a construção de unidades categoriais e suas subcategorias, bem como de categorias que emergirem ao longo do processo dessa etapa. A construção das categorias seguiu um procedimento misto, à medida em que foi composta categorias a priori e categorias posteriori que surgiram após essa etapa, observadas as características da exaustividade, representatividade, homogeneidade e pertinência.

2) Exploração do material que é a seleção de dados relevantes. Consistiu na codificação dos dados em registros de unidades, que são trechos de palavras, frases ou parágrafos separados por um código para a classificação das mensagens de acordo com as categorias. Estas, que são a semântica do conceito (AMADO, 2017), necessitaram, por vezes, de subcategorias e todas tiveram indicadores que são traços gerais das unidades de registro.

3) Interpretação referencial que é alocação dos dados selecionados em categorias. Foi feita a inferência dos dados, aos significados que produziram, estabelecendo relações com o referencial teórico. As unidades de registro foram trazidas como exemplificação e acompanhadas das análises, destacando-se especificidades e generalidades, orientadas pelo intuito de responder as perguntas (presentes no quadro 2) de cada objetivo específico. A apresentação dos dados que constam nos capítulos 4 e 5 acompanharam essa estruturação das categorias produzidas.

Mapa conceitual

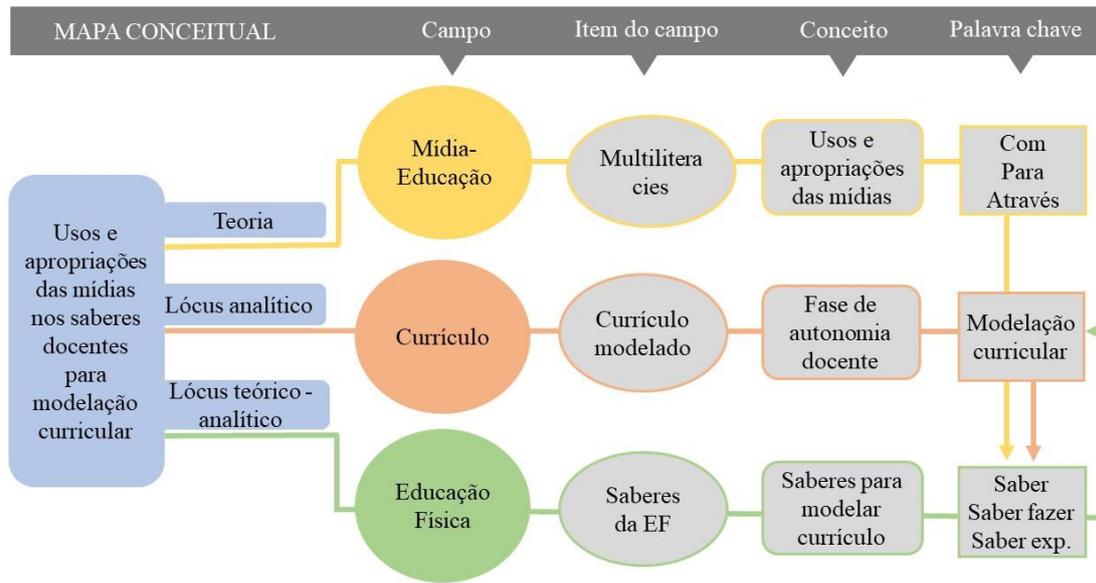
Com o intuito de proporcionar uma visão geral sobre as relações estabelecidas entre as teorias, seus campos científicos e os meandros que levam aos lócus específicos

que são o objeto desta pesquisa, foi elaborado um mapa conceitual. A proposição teve como base a síntese elaborada por Miranda (2016) em pesquisa sobre a perspectiva qualitativa e sistêmica da comunicação ao abordar campos de interesses científicos distintos para mostrar os conceitos que auxiliaram a montar a teia da construção analítica.

Em sentido semelhante, porém não tão fidedignos ao proposto por Miranda (2016), o mapa conceitual traz os campos científicos abrangidos pela pesquisa, bem como os subitens do campo, desdobrados em eixos conceituais e palavras-chave que juntos promovem as interconexões e desencadeamentos lógicos. Apesar da tentativa de esboço geral, é importante destacar que os fluxos não representam linearidade rígida nos processos.

O mapa conceitual apresentado na figura 2 parte do objetivo geral da pesquisa sobre os usos e apropriações das mídias na EF atravessado pelo campo da ME enquanto a proposição teórica que traz as mídias como um componente da *multiliteracies* pelos crivos da educação com as mídias, educação para as mídias e educação através das mídias. Esse entendimento teórico é o fio condutor para se entender as mídias em uma fase específica do currículo – modelado – que traduz a cultura geral proposta por políticas públicas para a realidade escolar e se constitui como a autonomia da profissão docente. Assim, a fase do currículo modelado é o lócus que esta tese se propôs a analisar que, por sua vez, pode ser materializada por meio dos saberes docentes, em específico àqueles que exerceram e ainda exercem determinações sobre a EF, tais como o saber, o saber-fazer e o saber da experiência, sendo, então, o lócus teórico e analítico da pesquisa.

Figura 2: Mapa conceitual



Fonte: Elaboração própria com base em Miranda (2016).

CAPÍTULO 1

DA TÉCNICA À MÍDIA-EDUCAÇÃO: PARA SE COMPREENDER AS *MULTILITERACIES*

Neste capítulo estão elementos teóricos acerca da tecnologia na sociedade e as relações que suscitam na educação, para então explicitar os motivos do uso das mídias como um conceito mais abrangente por envolver diversas tecnologias. As modificações das relações socioculturais propiciadas pelas mídias e pelo atual contexto da *web* são também discutidas para referenciar a chamada cultura digital que tem modificado, entre outros elementos, a comunicação humana em forma de diferentes linguagens. Por fim, são feitas aproximações com a ME para se entender esse campo científico e então buscar meios teórico-metodológicos de pesquisar as influências das mídias na EF.

1.1 TÉCNICA, TECNOLOGIAS E MÍDIAS

Diferentes são os enfoques dados à tecnologia, sendo o mais comum e difundido socialmente como aquele referente ao conjunto de máquinas/equipamentos/instrumentos que abrange um conceito de cunho econômico para os desígnios de uso e de organização voltada à eficiência do trabalho e agilidade temporal para tarefas rotineiras. Entender a predominância desse conceito de cunho instrumental é relevante para se compreender como a tecnologia tem se constituído socialmente e como tem se manifestado na educação.

Segundo Pinto (2005), quatro significados decorrem da palavra tecnologia: 1) o estudo da técnica como uma ciência, uma teoria sobre habilidades do fazer, isto é, uma epistemologia da técnica; 2) como um sinônimo à técnica, o qual se apresenta como o conceito mais frequentemente usado; 3) como um conjunto de técnicas em determinadas fases históricas, conceito esse comumente utilizado para medir o grau de desenvolvimento tecnológico de cada sociedade em determinados momentos; 4) a ideologização da técnica, ou seja, do fetiche que a tecnologia traz consigo pelo desencadeamento e ideias que decorrem da técnica.

O primeiro significado, da tecnologia como o estudo da técnica, é o que Pinto (2005) indica ser o mais coerente, visto que a tecnologia trata do resultado das relações socioculturais estabelecidas pelos seres humanos ao longo de um tempo histórico. Está presente não apenas em produtos, mas também em processos, o que extrapola o reducionismo de ser apenas um instrumento/equipamento/máquina, adentrando sobre a cultura, as organizações e as instituições, o comportamento humano e as suas relações. Diz respeito a uma construção social dotada de valores capazes de modificar a cultura, devendo então ser “[...] tratada no contexto das relações sociais e dentro de um desenvolvimento histórico” (GRINSPUN, 2001, p. 123).

A tecnologia de cada grupo humano em determinada fase histórica reflete as exigências sociais sentidas pelos indivíduos em geral, e em caráter particular por aqueles que se encontram em posição especial, pelo gênio pessoal, cultura, encargos econômicos ou atribuições políticas, sendo por isso capazes de resolvê-las no âmbito, e com o auxílio de toda a comunidade. [...] Por isso, nenhuma tecnologia antecipa-se à sua época, ou a ultrapassa, mas nasce e declina com ela, porque exprime e satisfaz as carências que a sociedade sentia em determinada fase de existência. (PINTO, 2005, p. 284)

Para Feenberg (2010), os estudos⁸ sobre tecnologia surgiram do pensamento grego clássico da relação entre *physis* e *poiesis*, na transformação da natureza pelas mãos humanas, em que a *techné* significava um conhecimento determinado a um tipo de *poiesis* com um propósito específico. Seria essa a essência das coisas, por se fazerem na e pela natureza, de modo distinto em entender apenas como as coisas são feitas, pela sua existência. A *techné* grega seria ascendente da tecnologia moderna, pois é na modernidade que a *techné* deixa de possuir um valor ligado à essência do ser e começa a possuir um significado instrumental e se constitui como meio para determinado fim.

A técnica, como anterior à tecnologia, acompanha a história dos seres humanos como a razão do saber-fazer, decorrente da relação com a natureza, da transformação desta com intencionalidades práticas para atender às mais diferentes necessidades humanas. Ao evoluir com os tempos históricos e com as civilizações, a técnica na Idade Média foi o resultado de conhecimentos próprios advindos pela experiência (RODRIGUES, 2001), e, por serem empíricos, prescindiam de qualquer conhecimento

⁸ Um campo de estudo que trata dessas abordagens é a Filosofia da tecnologia.

científico sistematizado. Apenas com a modernidade, a técnica passou a ser empregada para a resolução de problemas práticos calcados por um conjunto de conhecimentos científicos, desencadeando a terminologia da tecnologia que tanto é usada como um produto em si, como meio para gerar mais conhecimentos. Assim, apenas na modernidade que a tecnologia passa a significar “[...] um conjunto de técnicas que dispõe uma sociedade, [...] usada exatamente para servir de mediação prática entre o ser humano e a natureza ou a sociedade [...] (PINTO, 2005, p. 285), com base na ciência.

Desde o surgimento da sociedade moderna com os modos de explicar o mundo, seus costumes e a natureza, pautada pela racionalidade de base científica, a tecnologia é tratada com adjetivações ligadas ao desenvolvimento e à prosperidade das relações humanas, tratada nesse sentido com otimismo, enquanto uma melhoria inevitável ao progresso da sociedade e à sobrevivência da própria espécie ou com atributos que trazem desesperança e mal à humanidade, aludida com conotação pessimista, de caráter quase apocalíptico que tem como desfecho a dominação da máquina à vida humana.

A dualidade de algo promissor e ao mesmo tempo nefasto sobre as tecnologias refletem as próprias teorias a seu respeito. Para Barbosa (2013), as abordagens sobre a tecnologia são amplas e complexas e por vezes sem consensualidade entre os autores. De acordo com Neder (2010), é possível centrar-se em quatro grandes bases de conhecimentos científicos e filosóficos sobre a tecnologia: a instrumentalista, a determinista, a substantivista da tecnologia e a teoria crítica da tecnologia.

Quadro 3: Abordagens sobre tecnologia

QUATRO PERSPECTIVAS		
	eixo (A) AUTÔNOMA	eixo (B) HUMANAMENTE CONTROLADA
Neutra	(1) Determinismo por exemplo: a teoria da modernização	(2) Instrumentalismo fé liberal no progresso
Carregada de valores meios formam um modo de vida que inclui fins	(3) Substantivismo Meios e fins ligados em sistemas	(4) Teoria Crítica Escolha de sistemas de meios-fins alternativos

Fonte: Neder (2010).

As abordagens do Determinismo e do Instrumentalismo possuem em comum a visão da tecnologia como neutra. Já as abordagens do Substantivismo e da Teoria Crítica entendem a tecnologia dotada de valores. Outra diferenciação sobre as abordagens está nas formas como as tecnologias são vistas em relação aos seres humanos, sendo entendidas como autônomas ou humanamente controladas. Com a finalidade de entender melhor o significado que a tecnologia tem sido adotada em âmbitos educacionais, as abordagens do Determinismo e do Instrumentalismo terão ênfase nas suas singularidades.

Tanto a perspectiva instrumentalista quanto a determinista possuem uma concepção de neutralidade por não levar em consideração valores sobre as tecnologias, tais como os sistemas políticos e econômicos (FEENBERG, 2010). Apenas especialistas são detentores de conhecimentos para decidir sobre quais tecnologias devem ou não ser necessárias e utilizadas, impedindo uma participação ampla e democrática da sociedade em relação as tecnologias.

Sobre essas perspectivas neutras⁹ e suas relações com a educação é possível afirmar que as tecnologias adquirem um vínculo exclusivo com a racionalidade, pois são utilizadas também como um meio, cujo domínio traz eficiência e efetividade ao ensino, e sua finalidade permanece inalterados porque são responsáveis por “naturalmente” promover qualidades aos processos educacionais. As justificativas de seus usos corroboram com os desígnios do mercado de trabalho, onde os seres humanos se adaptam às transformações sociais pelos usos das tecnologias, gerando inovação pedagógica (PEIXOTO, 2015).

A relação direta entre usos de tecnologias no processo educacional e a inovação pedagógica não pode ser tida como uma verdade exclusiva, visto que as tecnologias podem ser ativadas, apenas, como um repositório de informações. Usar as tecnologias como finalidades educativas não gera, necessariamente, inovações pedagógicas. Isso é atribuir uma neutralidade às tecnologias, é tê-las como um instrumento para atingir

⁹ Verasztó *et al.* (2009) cita como exemplo, que a transferência de tecnologia, caso fosse neutra, aconteceria entre os países de modo harmônico, consentido e deliberado. O que, no entanto, não é o que acontece, desde o acesso a *big datas* até às armas de guerra entre os países, sobretudo se levado em consideração o distanciamento entre oriente e ocidente.

determinados fins pedagógicos, como se não houvesse alternativa, como se os sujeitos se submetessem às tecnologias de maneira institivamente. Nenhuma tecnologia, seja nova ou ultrapassada, é capaz de promover um novo processo pedagógico. Por assim ser, o foco não deve ser as tecnologias em si, mas sim as formas de apropriação e de seus usos, destacando as relações humanas que daí decorrem e estão envolvidas. As inovações tecnológicas só viram inovações pedagógicas se as tecnologias forem vistas como elemento cultural e social, e se os profissionais envolvidos tiverem consciência crítica de suas práticas.

A diferenciação entre as abordagens Determinista e Instrumentalista está na forma em que entendem a ação humana. Na perspectiva determinista, a tecnologia é a condutora da vida humana e da sociedade, e não o contrário, em que os seres humanos não têm autonomia sobre a tecnologia, já que a mesma não é controlada humanamente. Assim, as tecnologias possuem uma relação de causalidade, em que seus usos são inerentes e irreversíveis diante do desenvolvimento da sociedade. Contudo, não significa que a tecnologia se desenvolva por si mesma, sem a ação e o controle humano, e sim que os seres humanos não possuem a liberdade para decidir como a tecnologia será desenvolvida, pois seria a propulsora da história e da sociedade.

Já na abordagem Instrumentalista, talvez a mais usual na sociedade moderna, traz a tecnologia como um instrumento, como um meio para que o ser humano alcance determinados objetivos e necessidades. Compreende a tecnologia como uma ferramenta para o desenvolvimento societário. No que envolve as necessidades e os desejos dos seres humanos, é tida como garantidora da aplicabilidade do conhecimento construído socialmente e útil para as diferentes situações cotidianas do ser humano. Assim, possui uma relação direta com a técnica, em que tudo se reduz à tecnologia cuja finalidade é atingir a excelência da eficácia.

A tecnologia pode ser entendida, nessa perspectiva Instrumental, como um conjunto de máquinas, imbuído de determinadas finalidades para a vida humana, apresentando-se como “[...] o ponto de vista mais arraigado e cotidiano e proeminente no senso comum” (VERASZTO et al., 2009, p. 69), onde saber manusear ferramentas tecnológicas garante um bom domínio sobre as tecnologias como um todo, e de certo modo induz ao consumo constante de inovações tecnológicas.

Na abordagem Instrumental, as tecnologias possuem um caráter basilar para mudanças sociais e culturais (PEIXOTO, 2015), o que influencia nas formas como os

seres humanos utilizam essas tecnologias, bem como as instituições, como a educacional, considerada, nesse caso, como imprescindível para a melhoria nas relações do processo de ensino-aprendizagem. Seus usos são tidos como autônomos, em que os seres humanos se submetem às tecnologias. É marcado pela apropriação das técnicas para melhorias na educação e no ensino dos conteúdos porque “[...] é vista como ferramenta ou meio flexível e adaptável ao uso imputado pelo homem” (PEIXOTO, 2015, p. 323).

As relações entre tecnologias e educação, para Belloni (2010), devem abarcar duas características essenciais para destoarem dessa lógica tecnocêntrica. Devem ser entendidas como um objeto de estudo e como um artefato possível de ser pedagogicamente utilizado. Assim, em direção que extrapola a visão de neutralidade, seja determinista ou instrumental, as tecnologias em ambientes educacionais devem ter relevância nas relações com que os sujeitos se apropriam do conhecimento sob àqueles sociais e culturais, não apenas aos instrumentais, pois a mediação envolve tecnologias, mas, sobretudo, ações pedagógicas.

Para tanto, destaca-se que na ação pedagógica existem distintas tecnologias a ser elencadas, como, por exemplo, o giz e o quadro. Mas, quando se pensa em tecnologias em ambientes educacionais, a alusão mais recorrente é para o computador. O fato é que a tecnologia passou por mudanças ao longo do tempo, sobretudo com a primeira e a com segunda Revolução Industrial, mas é com a Terceira Revolução Industrial que alterações substanciais incidiram sobre os modos de ser e de se comunicar do ser humano. Mediante a integração da comunicação e da informática, foi possível o desenvolvimento da robótica, da microeletrônica e o surgimento da internet. Para esse momento histórico, diferentes nomes são empregados, tais como “revolução tecnológica”, “revolução digital”, “revolução da informação”, “sociedade informática”, segundo autores de distintas áreas do conhecimento. De modo geral, Pinto (2005) alerta que a expressão “era tecnológica” é errônea, pois cada era teve e terá sua tecnologia, possível e viável com as inquietações e demandas de cada momento histórico.

Assim, cada tempo desenvolveu tipos de tecnologias, as quais podem ser consideradas como simples como aquelas que não emitem dados, analógicas as que emitem dados e as digitais que são aquelas que emitem dados por meio da lógica binária (0/1) de micro/nano processadores. É diante desse entendimento que a escola possui diversas tecnologias, tais como quadro, livros, materiais didáticos, porém, como essas tecnologias já estão bem estabelecidas na cultura escolar, acabam não sendo tratadas

como tais, sendo atribuídas apenas ao computador ou algum recurso midiático o nome de tecnologia.

Quando as tecnologias que possuem uma objetivação próxima a de computadores adentram nos ambientes educacionais, algumas nomenclaturas tentam dar significado aos processos de ensino-aprendizagem mediados por elas, tais como Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), Novas Tecnologias de Informação e Comunicação (NTIC), Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) e Tecnologias Digitais (TD). A microeletrônica é o elemento em comum para todas essas nomenclaturas citadas acima, visto que é essa a tecnologia capaz de produzir o digital. As TIC foram utilizadas em um primeiro momento em que houve a junção entre informação e comunicação, e as tecnologias daí decorrentes. As NTIC referem-se às tecnologias mais recentes, porém, o “novo” somente em relação às TIC, já que qualquer tecnologia que surja posteriormente será tida como nova. Como não há uma marcação definida, podem se referir a qualquer tipo de tecnologia, analógica ou digital, diferentemente do termo TD, que trata exclusivamente de tecnologias digitais. Por fim, o termo TDIC circunscreve-se às tecnologias que possuem a linguagem digital para produzir, processar e compartilhar a mensagem, informação, o dado. Termo esse que parece ser o mais atual na literatura.

Apesar das nomenclaturas supracitadas, o conceito de mídias parece ser o mais adequado para este trabalho, por se tratar de artefatos, sejam instrumentos, recursos, ferramentas ou dispositivos, conectados à rede mundial de computadores - internet. Sabe-se que o jornal e o rádio, por exemplo, são considerados como mídias, mas, por entender que a maioria das mídias já se encontra conectada de alguma forma à internet, no sentido de convergência midiática (JENKINS, 2009), é que o termo mídias será trazido. Por esse mesmo sentido que parece não ser coerente, o emprego do termo mídias digitais, já que a maioria das mídias, nos dias atuais, possui o formato de tecnologia digital.

Portanto, as mídias são consideradas como um conjunto de tecnologias, por isso podem ser entendidas como um artefato¹⁰, como um objeto cultural, pois se relacionam com a cultura e a sociedade, exercendo determinações nos sujeitos e nas instituições, tal como a educacional.

¹⁰ As palavras ferramentas e instrumentos são entendidas como equipamentos, já a palavra artefato é entendida como o equipamento juntamente com os significados que carregam, ou seja, suas características culturais, sociais e históricas.

Temos ainda que considerar que a tecnologia é concebida em função de novas demandas e exigências sociais e acaba modificando todo um conjunto de costumes e valores e, por fim, agrega-se à cultura. E, apesar de fazer parte dos artefatos e dos produtos que nos cercam, a tecnologia é o conhecimento que está por trás desse artefato, não apenas o resultado e o produto, mas a concepção e a criação. (VERASZTO et al., 2009, p.77)

Assim, entender as mídias como artefatos culturais significa dar ênfase aos aspectos culturais, sociais e econômicos gerados, do que a simples restrição de entendê-las como o resultado do emprego de técnicas humanas. É diante dessa atribuição sociocultural de modificações nas e das práticas sociais que as mídias se configuram como uma das formas de linguagem que as pessoas podem se relacionar com demais pessoas e com o mundo crítica e criativamente, linguagem essa própria de um cultura, que será tratada a seguir.

1.2 AS MULTILITERACIES NA CULTURA DIGITAL

A quantidade de informações criadas pelos próprios usuários, suas distintas possibilidades de sociabilização e o nível cada vez maior de interatividade são uma realidade cada vez mais possível na internet, em que o sujeito é mais participante no quesito autoria ativa e menos no quesito receptor passivo do que em tempos passados. Essas novas formas de consumo e interações midiáticas que levam em consideração o consumir e o criar estão circunscritas a uma cultura própria, a chamada cultura digital.

Não é bem definido e consensual o conceito sobre a cultura digital, porém, é possível afirmar que se trata de um termo recente e também emergente, o qual só é possível de existir a partir da premissa de que o digital gerou transformações sociais e tecnológicas na vida humana e nas suas formas de relacionar-se com o meio. Portanto, não se trata de mudanças radicais à cultura e sim do acréscimo de novos modos de sociabilidade por meio de tecnologias digitais.

A cultura digital diz respeito a uma reorganização social que se pauta pelas tecnologias digitais como definidoras de experiências e interações humanas, propiciadas pelo século XX com a internet e pela apropriação coletiva de seus usos. Pelo

entrelaçamento do digital na cultura da sociedade, são processos de experiência e vivência também do que está na internet, do virtual, do que não é físico.

Fantin e Rivoltella (2012) referem-se a uma cultura que possui códigos, linguagens e estratégias comunicacionais diferentes, na qual se destacam as características da intermedialidade, portabilidade e *personal media*. A primeira característica diz respeito à hibridização entre tecnologia e linguagem passando a existir aparelhos tecnológicos especializados nessas funções. A segunda trata da infiltração desses aparelhos tecnológicos em todos os tipos de ambientes, os quais estão cada vez menores, ocupando fisicamente apenas a palma da mão. Já a terceira característica comunicacional da cultura digital tem como cerne a passagem de sujeitos passivos para sujeitos ativos com os usos da internet, de meros espectadores e consumidores para pessoas que produzem e compartilham conteúdos na *Web*.

Convém destacar que outros conceitos, por diferentes autores, aparecem de maneira semelhante ao de cultura digital, tal como a cibercultura. Estabelecido por Levy (2009), esse conceito apresenta as características do ciberespaço, virtualidade, comunidade e inteligência e o entendimento são de práticas sociais diferentes por meio do digital. No entanto, a diferença está que a cibercultura compreende a imersão dentro da rede, suas práticas e linguagens de modo on-line, enquanto a cultura digital envolve tudo o que se refere ao digital tanto dentro quanto fora da rede, isto é, o on-line e o off-line de ações e vivências com o digital (FANTIN; FERRARI, 2013).

A cultura digital é, então, um dos aspectos da cultura de modo geral que tem como modo de vida a inclusão das tecnologias digitais como inseparáveis a ela, cujas características recaem, primeiro, pelos usos das tecnologias, em que os aparelhos são transportados e manuseados de modo cada vez mais fácil; e em segundo, pela capacidade de produção de novos conteúdos e novas formas de consumir esses conteúdos.

Trata-se da “[...] reorganização das relações sociais mediadas por tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todas as esferas da atividade humana” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.78), o que passa então desde a linguagem, costumes, trabalho até as formas dos relacionamentos humanos. Nesse sentido, a cultura digital abre espaços e momentos para os usos das mídias, reconfigurando aspectos da vida humana, como o aprender e o ensinar, o que gera consequências e demandas para a educação, a escola e o trabalho pedagógico. Mais do que estar na cultura digital, é necessário dominá-la, dominar sua estrutura, funcionamento, produção, meios e linguagem.

A quantidade e a variedade de informação, conhecimento e comunicação possível com a cultura digital, por múltiplas linguagens e múltiplos autores, pode ser consumida e também realizada, via possibilidades da web 2.0, por qualquer ser humano, desde que possua acesso à internet. As possibilidades transformadoras estão diretamente relacionadas com as práticas desenvolvidas na e pela internet, o que faz da educação escolar uma instituição importante para viabilização de processos que almejem a formação em sintonia com a realidade que se apresenta como digital.

Se por um lado os estudantes já nascem com as mídias, manuseando-as fácil e intensamente em distintas vertentes possíveis diante da cultura digital, por outro, os professores tentam ainda se adequar a esse meio, com práticas ainda tidas como “inovadoras” quando utilizadas em algum momento escolar. No entanto, esse parece ser ainda o caminho de incorporações das mídias na escola, o que possibilita o estreitamento de estudantes e professores com as mídias, sintonizados em múltiplas linguagens possíveis com o digital.

Sobre esse entendimento, é possível perceber que há o deslocamento na centralidade do conhecimento, que antes estava no professor e nos livros, e com a web, dissemina-se em bancos de armazenamento de dados, pois do mesmo modo que os estudantes podem ter acesso, os professores também, em uma ótica de informações e conhecimentos não hierarquizados. Entretanto, um alerta recai sobre esse conjunto não estimado de conhecimentos e informações: suas formas de consumo. Os modos como essa gama de dados¹¹ organizados são mediados pelos professores devem também ser levados em consideração diante do caráter crítico, o que perpassa, mais uma vez, a extrapolação do viés meramente instrumental das tecnologias. Assim, como selecionar quais conteúdos diante das inúmeras possibilidades dentro da cultura digital? Ratifica-se, nesse caso, que esses conteúdos não estão neutros aos aspectos políticos e comerciais, entre outros, então consumi-los de modo responsável e crítico tem sido uma importante questão para os professores, para suas formações e intervenções profissionais.

A apropriação das mídias na cultura digital, sejam elas objetivas ou subjetivas, carece da assimilação de diferentes linguagens para além da escrita e da oralidade, como a linguagem audiovisual e a digital, por exemplo, as quais possuem suas próprias especificidades. Após o cenário de expansão da *web*, a criação e a produção de conteúdos

¹¹ Dados são caracteres sem significado, não expressam informação. Já a informação é um conjunto de dados organizados que gera algum tipo de resultado. Conhecimento é a informação entendida e interpretada.

passaram a ser mais comuns no cenário de participação em rede, o que demandou tipos específicos de saberes, dos quais existem formas de alfabetização para esse universo da cultura digital, sendo utilizado o termo letramento digital.

O letramento digital aborda os usos dos artefatos digitais e o acesso à informação, o que passa por buscas eficientes, por usos de hiperlinks e navegadores, usos de mecanismos de buscas, avaliações críticas dos conteúdos, o que significa avaliar as fontes e quais interesses podem estar nos conteúdos, como, por exemplo, as relações políticas e econômicas.

A princípio, o letramento digital estabeleceu um vínculo próximo ao uso funcional do computador com a realização mínima de operações básicas, em que capacitar o usuário a operacionalizar um *software* era o elemento fundante, sem que outros aspectos fossem levados em consideração como os simbólicos, emocionais e persuasivos, que também estão presentes nas mídias digitais. Para Buckingham (2010), esse conceito de letramento digital ainda é utilizado de modo frequente na contemporaneidade.

A recuperação da informação e a capacidade técnica de operacionalização de elementos básicos de máquinas eletrônicas são essenciais no letramento digital, mas não se limitam a isso, se o entendimento for a transformação do conhecimento por meio das mídias. Alguns elementos são essenciais para o letramento digital, tal como a compreensão para a separação de fontes, já que as mídias podem funcionar como mecanismos de persuasão e de influência comercial, e a análise, em sentido de avaliação da autoria e da confiabilidade sobre a representação de mundo exposta digitalmente.

Diante da crítica a esses aspectos mais utilitaristas do letramento digital, o termo *literacy* (alfabetização) tem sido utilizado. A *literacy* diz respeito aos significados e funções sociais que a leitura e a escrita representam para a vida humana (FANTIN, 2008). Ao extrapolar a leitura e a escrita, e incluindo também outras formas de linguagem como a digital, musical, corporal, é possível empregar o termo *multiliteracies* (múltiplas linguagens), o que significa, então, que estar alfabetizado atualmente é dominar as diversas linguagens, não só a escrita.

As *multiliteracies* tratam das possibilidades das linguagens dentro da cultura digital, no que tange sua compreensão de análise e interpretação, bem como suas produções. Assim, as múltiplas linguagens envolvem, ao menos, a *media literacy* (alfabetização midiática), *digital literacy* (alfabetização digital), *information literacy* (alfabetização informacional) e *internet literacy* (alfabetização para internet).

A *media literacy* tem como centralidade o conhecimento, a análise, a reflexão e a interpretação da mídia, assim como sua produção. A leitura e a escrita sobre as mídias são conhecimentos que servem para interpretar as mídias. A *digital literacy* tem o mesmo significado de *media literacy*, porém, entende-se que atualmente quase todas as mídias estão em formato digital. O digital e sua cultura trouxeram novos conhecimentos e habilidades aos *literacies*, isto é, uma nova *literacy*, assim a *digital literacy* amplia um termo em que apenas habilidades técnicas de usos das tecnologias não garantem outras capacidades, tais como análise da cultura e semiótica das mensagens, que incluem diferentes tipos de códigos, formatos e estilos. Trata-se também de um saber usar de modo ético e responsável e estético.

Já a *informacional literacy* liga-se à democracia e à cidadania, sendo as mídias com o universo das informações da qual decorre o termo *internet literacy*. Três categorias foram elencadas por Tufte e Christensen (2009) para dar dimensionalidade à *internet literacy*: 1) acesso: que abrange os equipamentos e serviços que conectam as pessoas à rede; 2) compreensão: que diz respeito ao conhecimento do conteúdo on-line pelo crivo da crítica; 3) criação: possibilidades e potencialidades de produção de conteúdos e de interação on-line.

Para Fantin e Ferrari (2013), o conceito de *internet literacy* envolve:

A compreensão da forma, do uso e funcionamento da Internet e seus códigos; o entendimento dos contextos socioculturais, políticos, econômicos das informações produzidas e veiculadas e consumidas na Internet; o conhecimento sobre a questão da confiabilidade e importância de web sites “clássicos”; e a competência para uso e criação de conteúdos para a Internet e para participação individual e produção coletiva online.

A *internet literacy* aborda, então, o saber buscar e selecionar informações na internet, bem como identificar critérios de confiabilidade e credibilidade de conteúdos disponibilizados na *web*.

A cultura disponibilizada pela mídia e o cenário de convergência de multtelas (RIVOLTELLA, 2008), em que os sujeitos expandem as capacidades de interação, apropriação e difusão de saberes e a gama de possibilidades em transformar e retraduzir os conteúdos dispostos, acabam também interpenetrando na educação. Isso porque essa é

uma instituição que tem por finalidade transmitir determinada cultura, solidificada em conhecimentos e saberes.

Uma das ênfases que recai sobre a educação está na compreensão da mediação dos conteúdos que são criados e reproduzidos nessa cultura digital, mais acertadamente sobre os usos e apropriações que professores fazem desses conteúdos, posto que os saberes em relação a esse aspecto estão ligados aos conhecimentos que envolvem determinadas práticas dessa cultura digital. São as possibilidades de mediações diante da cultura digital, debruçando-se a entender as práticas pedagógicas na cultura digital.

[...] a cultura de hoje é multimídia – uma cultura das mídias Web 2.0, na qual a integração das imagens, sons, textos escritos e gráficos ocorre em ritmo acelerado. A cultura multimídia se caracteriza por suas qualidades interativas e pelo fato de que o usuário faz suas opções a partir de um grande material disponível. O desafio que essa forma cultural impõe à prática educacional é desenvolver um método capaz de abraçar todas essas expressões e gêneros. (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009, p. 105)

As *multiliteracies*, mais especificamente a *digital literacy* e a *information literacy*, que estão ligadas à seleção e ao compartilhamento dos conteúdos disponibilizados na cultura digital, requerem formação cultural para que ocorram, pois acessar as mídias e manuseá-las por si só não trazem transformações pedagógicas, trazem discursos promissores sobre renovação. Seria, então, “a formação como prática cultural através das múltiplas linguagens na formação docente” (FANTIN, 2012, p. 295).

[...] a formação cultural significa a possibilidade de apropriação de aspectos da arte, da ciência e da cultura através da produção e expressão com as múltiplas linguagens. Na perspectiva da *digital literacy e informational literacy* (RIVOLTELLA, 2008, p. 217), isso significa a construção de competências de cidadania que oferecem instrumentos conceituais e culturais para criar, compartilhar, selecionar e avaliar de modo adequado as informações disponíveis na cultura digital (RIVOLTELLA, 2010, p. 43). Isso se relaciona com uma formação plural e com a ideia de *multiliteracies* (HOBBS, 2006, p. 16), entendida como conceito de literacia em todas as formas de expressão e comunicação audiovisual, artística, eletrônica e digital em seus diferentes objetos de estudo e análise. (FANTIN, 2012, p. 299)

A formação dentro da cultura digital trata-se, então, de sistemas simbólico-culturais como forma de organização do conhecimento, de uma integralidade entre as linguagens, dentre elas o corpo, as ciências, as artes, a tecnologia. Assim, entender os usos e apropriações pelos professores é pensar não só nos usos das mídias, mas também nas *multiliteracies*, o que auxilia a ter ideia de como isso acontece nos ambientes educacionais e, mais que isso, fora dele, como e se os professores têm produzido e analisado em ambientes não escolares, mas com fins educacionais, como pode acontecer no planejamento das aulas.

Os sentidos culturais na sociedade atual têm se organizado em torno das mídias à medida que estabelecem a conexão entre sujeitos e os conteúdos culturais e suas formas de apropriação. O capital cultural auxilia na seleção das informações pelas quais os sujeitos são bombardeados em todos os momentos. Sobre esse aspecto, o campo da mídia-educação pode auxiliar porque é capaz de avaliar ética e esteticamente os conteúdos midiáticos (os produtos) e também a criação (produtores) para educar para a cidadania.

1.3 O CAMPO DA MÍDIA-EDUCAÇÃO

As relações do campo da EF com outras áreas do conhecimento geram “possibilidades inovadoras para o trato com os fazeres e saberes próprios e os emprestados pelo campo” (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBÔA, 2012). Dentre as possibilidades de aproximações está o campo da Mídia-Educação (ME), que tem as mídias como o fio condutor de seus objetos de estudo, o qual a EF tem buscado elementos teóricos e metodológicos para explicar e entender fenômenos relacionados às mídias presentes em seu próprio campo.

A ME trata-se de um campo científico recente e ainda em consolidação, multifacetado e complexo teoricamente (BELLONI, 2009a), de aparente pouca importância para formação inicial e continuada (BELLONI, 2009b), porém em expansão quando o assunto são as tecnologias, as mídias, a sociedade, a cultura e a escola, não existindo consenso nem sobre o significado nem quanto ao uso do termo ME (FANTIN, 2011).

Rivoltella (2009) elucida que o termo Mídia-educação não possui traduções unânimes. Na Itália, país do autor, o termo utilizado é *media education*, assim como é usado na língua inglesa. Em Portugal, a tradução é *educação para os meios*; em Espanhol, *educación para los medios*; e em Francês, *éducation aux médias*. Belloni (2009a) afirma que alguns autores brasileiros utilizam o termo *educação para os meios de comunicação* e ressalta que mídia significa meios porque advém da palavra latina *media* que é o plural de *medium* que quer dizer meio.

A complexidade desse campo se dá pela sua intersecção entre os campos da educação e da comunicação, em que ambos tratam das mídias, apesar de suas lógicas do fazer-científico serem distintas. No entanto, por considerar que todo processo educacional possui comunicação, é diante do entrelaçamento entre os dois que a história e o processo de consolidação da ME vêm acontecendo.

A história de composição do campo da ME data do início do século XX, concomitante com a indústria cultural, para o combate às mídias, por entendê-las, naquele contexto, como nocivas à educação, pois eram tidas como uma anticultura, uma ameaça à cultura elitizada diante do surgimento da cultura de massa com os usos do rádio e da televisão. Assim, a ME surgiu como uma proposta de educar contra os meios. Com a ascensão do cinema e as possibilidades culturais daí decorrentes, a partir da década de 1960, as mídias começaram a interessar os estudiosos em relação aos consumidores, em que a ME imbuía os sujeitos para a análise dos produtos midiáticos, sem, no entanto, levar em consideração as formas de produção, distribuição e consumo desses produtos (FANTIN, 2011).

Entre os anos de 1970 e 1980, a ME começou a ganhar dimensões mais estruturadas pela ideia crítica das mídias enquanto uma reprodução social na luta político-econômica. A partir de então, a ME apoiou-se na integração dos estudos da semiótica e nas análises de consumos para sustentar os sujeitos enquanto ativos em relação às mídias, difundindo-se “[...] pelos Estudos Culturais a partir dos anos 80” (FANTIN, 2006, p. 46), por meio de diferentes autores e em distintos países.

Por se vincular nas fronteiras de dois campos científicos – da Educação e da Comunicação – as contribuições são interdisciplinares e extensas, das quais é possível destacar das Ciências da Comunicação os estudos da sociologia da comunicação e da semiótica, e das Ciências da Educação os estudos na perspectiva da pedagogia e da

didática. Nesse sentido, a ME possui vastos temas de estudo, dos quais vêm se constituindo e atuando sobre eles.

A mídia-educação se ocupa de muitas questões que constituem seu objeto: a comunicação e a formação; os pontos de vistas instrumentais e temáticos que caracterizam as mídias para formação e a formação para as mídias; a atenção às dimensões expressivas e críticas para escrever/ler com e sobre as mídias; os níveis operativos práticos e teóricos para ensinar as mídias e refletir sobre elas em termos de contextualização, de metarreflexão e de capacitação; os âmbitos da intervenção escolar para a educação formal, informal, extraescolar, tais como animação sociocultural, terceiro setor, empresas sem fins lucrativos e/ou instituições assistenciais, empresas comerciais e formação profissional para atuar nas indústrias da comunicação. (FANTIN, 2011, p. 35)

No entanto, Rivoltella (2009) atenta para as diferenças entre pesquisas educativas que envolvem mídias e pesquisas sobre ME, em que esta é um subconjunto inserido dentro daquela. Ao levar em consideração o objeto, o discurso e a agenda, o autor traz que a pesquisa educativa tem como centralidade as próprias mídias, tais como pesquisas que envolvem a análise das práticas midiáticas, estudo das representações das mídias, consumo de mídias em determinadas culturas e o funcionamento das mídias, no que tange às estruturas e funções. Já as pesquisas sobre ME têm a educação como centralidade e diz respeito em como fundamentar o trabalho educativo em relação às mídias. Quase sempre seus pesquisadores também são professores que buscam solucionar problemas da intervenção profissional.

Diante das extensas abordagens investigativas que têm ocupado o campo científico da ME, é possível citar ainda a inclusão e a exclusão digital, o letramento e alfabetização digital, currículo, políticas públicas, formação de professores, usos das mídias e das tecnologias nas escolas, dentre outros temas, os quais também dizem respeito à EF, tanto para a formação quanto para a intervenção profissional.

Em meio à constituição desse campo, as próprias definições sobre o que é ME também foram necessárias e se localizam dispersas ao longo dos anos. A primeira definição aconteceu no ano de 1973 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) que reconhecia a escola enquanto seu lócus para o ensino e aprendizagem das mídias. A ampliação do conceito ocorreu em 1979 pela

mesma organização e separou entre duas frentes, uma que a entendia como um processo e produto cultural, e outra que ampliara os seus atributos enquanto uma disciplina curricular para a alfabetização/letramento midiático (FANTIN, 2011).

Ao integrar as mídias na Educação, duas dimensões são destacadas por Belloni (2009a): enquanto ferramenta pedagógica e como objeto de estudo. A primeira, de cunho instrumental, trata-se da comunicação educacional que substitui o termo tecnologia educacional e diz respeito aos usos das TIC nos processos educacionais como uma ferramenta pedagógica. Já a segunda, de cunho conceitual, está relacionada com a leitura analítica e crítica das mídias como um objeto de estudo que tem abordagens interdisciplinares. As duas dimensões estão interconectadas e são “[...] condição *sine qua non* para a realização de uma cidadania plena” (BELLONI, 2009a, p. 12), pois democratizam oportunidades de acesso ao conhecimento e ao saber, e formam sujeitos para que possam ser ativos, críticos e criativos tanto para emitir quanto para receber mensagens.

Para Fantin (2011), essas duas dimensões são também inseparáveis e têm a ME como campo de conhecimento interdisciplinar, mas também como um campo de intervenção na prática social em distintos contextos, sobretudo na práxis educativa e nas teorias sobre a práxis educativa. Portanto, a ME é uma prática social, uma disciplina e também um campo científico que pesquisa sobre essas práticas.

Essas bases conceituais foram importantes na superação de uma visão restritamente instrumental das mídias e para a ampliação das mídias enquanto conteúdo, o que propicia suas interpretações em processos formativos no que diz respeito às suas apropriações, participações, discursos e linguagens de maneira crítica, até os aspectos da criação e da produção.

Assim, as mídias funcionam tanto como um instrumento de uso como um processo formativo, sendo a ME sintetizada então como um campo dinâmico e abrangente que se refere à conexão entre seres humanos e as mídias em distintos momentos e espaços. E, apesar de não possuir uma metodologia definida, se desenvolve na tensão entre as práticas, as pesquisas e as teorias sobre mídias (TUFTE; CHRISTENSEN, 2009).

Diante desse breve panorama histórico sobre a composição e a definição de ME, é possível discorrer, de modo mais enfático, sobre o objetivo primordial da ME, o qual então estabelece as relações mais diretas entre as mídias e a educação, no que tange às práticas pedagógicas e sua importância na formação do sujeito diante das mídias.

Com base em Bazalgette (2005) sobre ME, Fantin (2011) apresenta quatro fios condutores para uma visão transformadora das mídias na escola com base em 4Cs: cultura, crítica, criação e cidadania. A cultura refere-se à capacidade midiática de expansão de diferentes culturas, a crítica sobre a análise e reflexão das mídias, a criação sobre possibilidade de criação e comunicação de conhecimentos em relação às mídias, e, por fim, a cidadania que remete ao ser humano de modo emancipador.

Essa última dimensão – cidadania – caracteriza-se como o objetivo essencial para a ME, em que distintos meios e tecnologias são utilizados nos processos educativos de maneira integrativa, onde não apenas seus usos são essenciais (competência instrumental), mas também as relações e as interações e suas decorrentes construções de significados e sentidos aos seres humanos. Possui um duplo caráter no sentido de que as mídias podem alertar a sociedade civil e a política para o valor que a cidadania possui, bem como tem a possibilidade de construir essa mesma cidadania sobre o aspecto educacional que visa democratizar o acesso e uso instrumental e crítico das mídias, referindo-se, então, a um processo formativo de sujeitos ativos perante suas capacidades comunicativas.

Dentre os aspectos para a garantia dessa cidadania, estão as *multiliteracies* e a garantia de acesso às mídias, em que se torna necessário elucidar que a inclusão diz respeito a um conceito amplo que também é político, cultural e social, visto que Fantin e Girardello (2009) identificam a existência de um abismo digital e conceitual a respeito da exclusão digital e da inclusão digital.

Para Echalar e Peixoto (2016), dois aspectos são levantados sobre a inclusão digital ocasionar a inclusão social, um de caráter teórico que demonstra um determinismo tecnológico de uma coisa levar a outra, e por outro lado, o de caráter prático - político em que as políticas de inclusão digital em escolas possuem caráter eminentemente econômico neoliberal. Sobre esse último aspecto, Fantin e Girardello (2009) alertam que, em âmbitos educacionais, existe uma relação direta entre inclusão digital e a inovação tecnológica enquanto um fornecimento de equipamentos eletrônicos para escolas e professores, o que enfatizam uma lógica privatista e tecnicista, pois servem mais às empresas e ao comércio eletrônico que produzem e vendem essas mercadorias às instituições públicas, além de ocasionar uma atração da técnica pela técnica com emprego de tecnologia, visto que essa lógica compreende as instituições educacionais mais como espaços físicos do que espaços que produzem e disseminam cultura. Assim, o acesso às mídias é apenas mais um dos

aspectos sobre as desigualdades sociais existentes, o qual a ME elenca como importante para a garantia da cidadania.

Ao aproximar cultura, educação e cidadania sob uma perspectiva transformadora (FANTIN, 2011), a ME possui três dimensões estratégicas para conseguir atingir seu objetivo principal: 1) educar com os meios (viés instrumental), 2) educar sobre/para os meios (viés crítico), e 3) educar através dos meios (viés expressivo-produtivo). A primeira dimensão significa ter as mídias como uma ferramenta pedagógica cuja utilização instrumental deve estar presente no trabalho docente. Na segunda, as mídias são objeto de estudo presente nas práticas educativas para entender sua organização e usá-la de maneira crítica. Já a terceira dimensão trata da produção das mídias, da garantia de apropriação de conhecimentos e processos da linguagem digital, da internalização de uma nova cultura. Ambas as perspectivas são importantes e devem estar articuladas para a formação da cultura midiática.

Uma síntese possível foi realizada por Bianchi (2014), cujas dimensões foram elaboradas conceitualmente do seguinte modo:

- Técnico-instrumental: refere-se a educar com as TICs, empregando as diferentes tecnologias como ferramentas didático-pedagógicas, priorizando o seu uso instrumental. Destaca-se, nessa dimensão, a função das TICs como suporte pedagógico, facilitando a organização do trabalho docente e a transposição didática do conteúdo;
- Objeto de estudo ou análise da mídia: propõe educar para as TICs, conduzindo à leitura e reflexão crítica e autônoma no campo educacional acerca do discurso veiculado pelos meios, dos usos sociais das ferramentas tecnológicas e de suas linguagens. Isto é, as TICs são entendidas como conteúdo curricular;
- Expressivo-reprodutiva: compreende educar por meio das TICs, visando favorecer a expressão e a comunicação com a produção/criação de novos conteúdos tecnológicos-midiáticos no contexto educativo, buscando enfatizar o caráter colaborativo e criativo das TICs nas práticas pedagógicas. (p. 47)

Essas dimensões são importantes, pois as mídias adquiriram um papel preponderante nas práticas sociais atuais. E se por um lado as mediações culturais podem ocorrer de modo aleatório e por vezes não sistematizado, por outro, as mediações pedagógicas possuem objetivos prévios e ações coordenadas a fim de propiciar acessos, consumos, interações e produções críticas em relação às suas linguagens e seus conteúdos (FANTIN, 2011). Assim, as mídias dirigem-se para os cenários educacionais sobre os

aspectos da linguagem, tanto do seu conhecimento quanto do uso, da metodologia, no que tange às possibilidades de mediações, e da criticidade, entendendo-as também enquanto um aspecto sociocultural.

No contexto da formação de professores, e referenciando-se as três dimensões da ME, Bianchi e Pires (2015) afirmam que há exigência de competências técnicas para a utilização das ferramentas tecnológicas, competências críticas para selecionar as mensagens disponibilizadas, e competências de produção e criação de conteúdos que utilizam as tecnologias e suas linguagens específicas. Todas essas competências são, para Rivoltella (2009), competências midiáticas que se referem à capacidade de relacionar criticamente com os meios, conceito-chave da ME.

Em síntese, há um reordenamento de novas formas de organização do trabalho docente perante as mídias, as quais exercem novas formas de ensinar e de aprender, que influenciam o trato pedagógico com o liame mais preciso entre produção responsável e consumo consciente das mídias. O que gera conflito não são os equipamentos e suas formas de manuseio, mas os conhecimentos sobre e os saberes para, diante do fascínio que os conteúdos que estão nas mídias exercem sobre os seres humanos. Saber como lidar com esses conteúdos é a questão a ser investigada, visto que se trata mais dos conteúdos do que da forma dos meios, isto é, menos dos usos pelos usos e mais dos modos de seus usos.

CAPÍTULO 2

CURRÍCULO: DEFINIÇÕES, FASES CURRICULARES E A EDUCAÇÃO FÍSICA NO SALTO DO CURRÍCULO APRESENTADO AO CURRÍCULO MODELADO

Neste capítulo, estão elementos de natureza conceitual que abordam o currículo dentro do âmbito escolar, no intuito de entender sua constituição ao longo da história e seus determinantes. Os níveis ou fases que do currículo são fundamentados a partir da teoria de Sacristán (2000) com o propósito de entender a ação docente dentro do sistema curricular. Por fim, no intuito de verificar como as mídias se relacionam com a fase específica do currículo modelado, a possibilidade de integração mídias-curriculo é apontada como uma mediação que ocorre por meio dos usos e apropriações midiáticas.

2.1 DEFINIÇÕES E DETERMINAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO

O currículo apresenta-se, de modo simplificado, como o sinônimo de uma grade de disciplinas e de conteúdos, do que pode ser ensinado e aprendido, como um regulador de toda a cultura produzida que deve ou não estar presente na escola. Esse sinônimo de currículo como um conjunto de conteúdos que devem ser abordados é resultado do próprio processo histórico de sua constituição em tempos retroativos e simplificá-lo dessa maneira só é possível se não compreendê-lo como em uma totalidade diante dos seus determinantes.

Como há distintas concepções de currículo, que variam em relação às posições teóricas e epistemológicas, sua definição não é exata e única, pois existem diferentes definições em relação ao tempo histórico. Para Sacristán (2013a), a etimologia do termo currículo vem do latim “*curriculum*” e era usado para definir o caminho de uma carreira profissional, como a organização dos conteúdos intrínsecos a esse percurso. Nesse sentido inicial, o currículo era, por definição, a marcação daquilo que estava presente no plano de estudos para a constituição de uma carreira profissional.

Ao longo dos séculos, essa concepção de currículo como um conjunto de conteúdos foi se concretizando e se solidificando, bem como a dinâmica interna de

separação entre os conteúdos ditos instrumentais e aqueles tidos como de caráter prático, e, em consequência, a regulação da seleção desses conteúdos e de quase toda a dinâmica escolar. O currículo era o principal meio de definição do que necessitaria estar ou não na instituição escolar, outros aspectos estruturantes e dependentes dos conteúdos também se alteraram como a divisão do tempo, que reflete nos horários cíclicos, nas turmas, no ano letivo, na delimitação e na organização dos conteúdos para a assimilação dos mais simples para os mais complexos pelos anos escolares, as opções epistemológicas, sistemas de avaliação, organização em disciplinas, acessibilidade e fontes de onde o conhecimento pode ser obtido. Em síntese, o trato de como os conteúdos deveriam ser distribuídos regularam também o cotidiano escolar como um todo.

O currículo como expressão máxima de conteúdos e prescrições aliado a outros aspectos estruturantes, como elementos e agentes, regras de comportamento, ideologias, relações sociais, entre outros, exerceram determinações sobre o tempo de ensinar e aprender, conhecimentos e saberes, o que resultou também em um poder regulador da prática pedagógica que acaba determinando o sucesso ou o insucesso do conteúdo no cotidiano prático da sociedade. Essas consequências sobre a regulação escolar advindas da organização do currículo estiveram aparadas por pressupostos de eficiência da sociedade industrial, aliados a um processo de escolarização em massa. O currículo e o processo fabril se relacionavam aos objetivos, aos procedimentos e aos métodos para o alcance de melhores resultados em tempos mais curtos, tal como uma atividade burocrática e técnica da economia.

Assim, desde a sua gênese, toda essa composição curricular constituiu o que, em tempo hodierno, ainda pode ser o conceito sobre o currículo escolar: uma disposição dos conhecimentos necessários que organiza os tempos e espaços escolares em relação a essa disposição com vistas à vida prática. Essa visão que se preocupa mais em “como fazer”, com bases técnicas, do que entender o porquê dos conhecimentos selecionados foram nomeadas por Silva (2005) de Teorias Tradicionais sobre o currículo.

As Teorias Tradicionais tiveram como base principal os estudos de Franklin Bobbitt¹², que, baseados nos princípios da eficiência, traziam o currículo de modo

¹² O livro *The Curriculum* (1918), de John Franklin Bobbit, tornou-se um marco dos estudos do currículo, de acordo com Silva (2005), por ter sido um dos primeiros expoentes sobre essa temática e por relacioná-la com o momento industrial do século XX, com aproximações às características da administração científica do Taylorismo.

mecânico como meio de controle, em uma associação do que se ensina para formar as pessoas para o trabalho.

No entanto, o campo de estudos do currículo, que busca explicações sobre a dinâmica de inclusão e exclusão de saberes e conhecimentos, e as consequências disso para a relação entre seres humanos e sociedade, trouxeram elementos que auxiliaram na desconstrução da definição reducionista do currículo dessas Teorias Tradicionais como um conjunto de prescrições de conteúdos. Diante dessa desconstrução, Silva (2005) destaca as Teorias Críticas e as Teorias Pós-críticas, que emergiram nas décadas do século XX, estendendo-se para o século XXI, influenciadas pelo conceito de poder e pelos cenários sociais e políticos da época.

As teorias críticas, que surgiram nas décadas de 1960 e 1970, se opuseram às teorias tradicionais que possuíam uma visão do currículo como neutro e garantidor da eficiência escolar. Trouxeram conceitos sobre ideologia e poder, sobretudo com base nos sociólogos franceses Bourdieu, Althusser e Passeron (SILVA, 2005), para explicar a relevância que o caráter instrumental dos conteúdos curriculares mantém para a sustentação do *status quo* econômico e as consequências ocasionadas, tal como a desigualdade social. A partir do estabelecimento de relações entre escola e economia, de produção e reprodução, as Teorias Críticas propõem a transformação por meio de um currículo que abrangesse as relações sociais e as de trabalho.

Em continuidade às Teorias Críticas e também de caráter propositiva, as Teorias Pós-críticas buscaram entender e explicar as complexas relações entre a cultura e o currículo (SILVA, 2005), baseadas no saber, na identidade e no poder. Ecoam-se nessas perspectivas os conceitos de discurso em que aparecem as diversidades como forma de construção cultural por meio da escola e produção histórico-social de seus conteúdos. É nesse campo de estudos pós-críticos que estão os conceitos de Sacristán¹³ (2000), que entende o currículo como um processo complexo que merece ser diagnosticado em seu momento histórico, com finalidades de questionamento e reordenamento, pois é construído, e assim não é indiferente ao contexto ao qual se insere. É um dispositivo que exerce relações de poder e de disputas.

¹³ Sacristán (2000) apresenta quatro macro-orientações basilares das teorias do currículo que seriam expressões dos próprios movimentos da educação pelo mundo: 1) centrada em bases de conteúdo; 2) na base da experiência, em reação ao movimento anterior de base conteudista; 3) legado tecnológico burocrático; 4) dialética teoria-prática.

A compreensão de Sacristán (2000) é de um currículo como práxis, o que significa que existem diversas práticas que configuram sua estrutura e que, diante das condições concretas, não independem das relações de poder oriundas das relações socioculturais.

O currículo é uma práxis antes que um objeto estático emanado de um modelo coerente de pensar a educação [...]. É uma prática, expressão da função socializadora e cultural que determinada instituição tem, que reagrupa em torno dele uma série de subsistemas ou práticas diversas, entre as quais se encontra a prática pedagógica desenvolvida em instituições escolar e que comumente chamamos de ensino. (SACRISTÁN, 2000, p. 15-16).

Esse conceito de práxis remete que o currículo não é algo natural, pois se trata do resultado de ações, tais como as políticas e as administrativas, e que suas condições não podem ser vistas dissociadas da sua construção. Nesse sentido, diversas dimensões do real estão presentes em seu formato e conteúdo, como expressões da própria realidade.

O currículo também é dinâmico já que é construído com o tempo e o sistema escolar incorpora práticas de outros sistemas, sendo capaz de fazer a ponte entre a prática de outros sistemas e o universo cultural a ser estudado. A sua dinâmica interna própria estabelece relações entre si e também com sistemas externos macros, os quais serão melhor discutidos no próximo tópico deste capítulo.

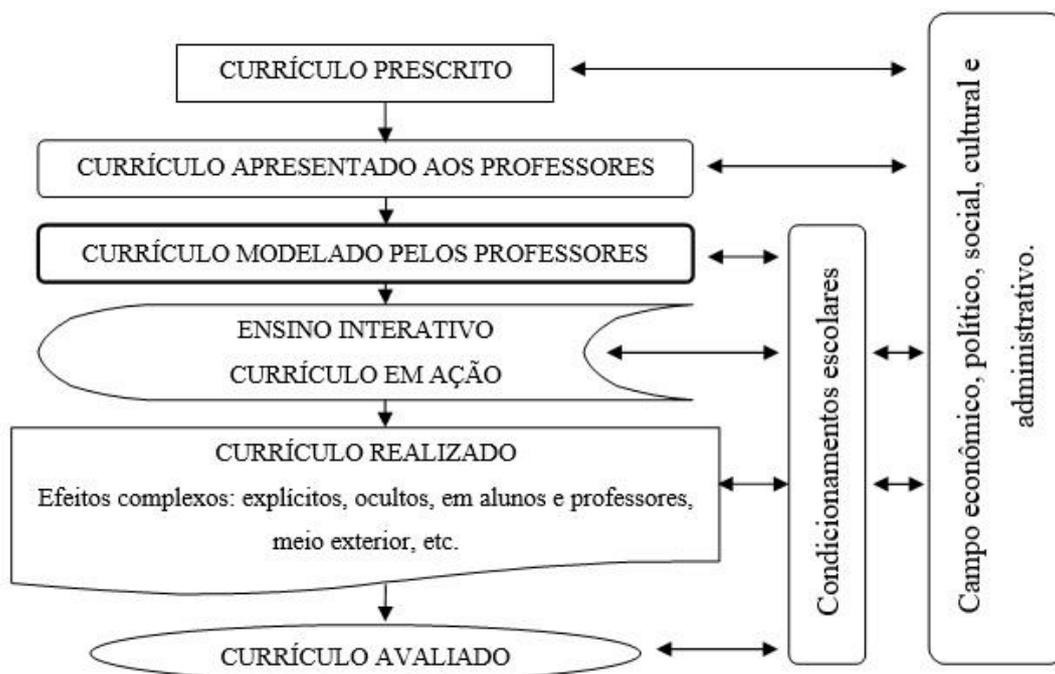
2.2 FASES CURRICULARES DE ACORDO COM UM MODELO INTERPRETATIVO

Ao desenvolver uma abordagem dinâmica e processual sobre o currículo, Sacristán (2000) o entende como um todo que pode ser visto com mais detalhes se destrinchado por fases/níveis que se relacionam entre si, em um nexo de interdependência, sofrendo e exercendo em maiores ou menores determinações diante das relações macro externas, bem como exercendo e influenciando determinações internas ao longo de todo o processo. O currículo, como uma prática que se constrói a partir de

processos, é mais que um objeto, concretiza-se também por meio da ação conjunta de seus subsistemas e seus múltiplos agentes.

Assim, o sistema curricular pensado por Sacristán (2000) é um modelo interpretativo-explicativo que se constitui em seis níveis/fases: 1) Currículo prescrito, 2) Currículo apresentado, 3) Currículo moldado, 4) Currículo em ação, 5) Currículo realizado, 6) Currículo avaliado. Esses não necessariamente estão interconectados linear, hierarquicamente e nem em instâncias decisórias, mas possuem um grau de coerência e influência entre si que acabam definindo esses aspectos e influenciando diretamente a prática pedagógica.

Figura 3: Fases do currículo



Fonte: Adaptado de Sacristán (2000).

Cada subsistema tem sua própria dinâmica e age de formas distintas das demais. A singularidade dos subsistemas opera de modo independente nas fases do currículo, seja direta ou indiretamente, passando pelos condicionantes escolares. Esses subsistemas são autônomos e interdependentes entre si, dos quais se destacam: a) A atividade político-

administrativa que regula o currículo por meio de prescrições provenientes de poderes políticos, deixa nítido que o currículo não se reduz ao pedagógico e ao cultural; b) A ordenação do sistema educativo é o esqueleto do sistema curricular em níveis, ciclos e modalidades; c) Sistema de produção de meios e materiais didáticos para o currículo.

Os subsistemas têm “determinações recíprocas entre si” (SACRISTÁN, 2000, p. 26), isso quer dizer que cada um dos subsistemas do currículo são autônomos e produzem ligações uns com os outros de modo direto e hierárquico, visto que tem decisões próprias e conflitos internos de um “campo”, como outro qualquer. No entanto, cada um dos subsistemas intervém à sua maneira no currículo em distintos elementos, com forças e formas próprias.

Entende-se que nem os níveis curriculares e nem seus subsistemas são fixos, estáticos, são em si construções históricas e por assim ser constituem-se na sua própria existência, determinando e sendo determinado. O sistema curricular é, portanto, um sistema complexo que se engendra em processos, por influências reiteradas e heterogêneas.

Como as fases do currículo são configuradores da prática pedagógica em si, é necessário trazer os seus conceitos e as suas características que os especificam em articulação com as demais fases e ações externas ao currículo.

Currículo prescrito

O currículo prescrito é tido como a primeira fase curricular e está presente nos demais níveis, porém, corresponde menos a um guia ou plano didático-pedagógico e mais em atender interesses políticos e econômicos (SACRISTÁN, 2000) advindos dos campos externos. A prescrição curricular diz respeito às orientações macro, pautadas e firmadas politicamente nas formas de leis e diretrizes que servem como base do modelo que se pretende que a escola ensine e na cultura que se almeja que os estudantes aprendam.

Cabe ao Estado, com suas forças deliberativas e regulamentárias, de um modo operacional próprio, determinar as orientações curriculares mediante políticas públicas que atendam a um tipo específico de sociedade que se deseja. Assim, a política curricular como um todo se distancia de quem está de fato exercendo atividades escolares e se aproxima das instâncias formais e legalistas que prescrevem as práticas a serem adotadas, tendo como balizadores determinantes macro.

Aos professores, que de fato colocam em prática as determinações, o currículo prescrito diz respeito aos conteúdos que são obrigatórios a serem trabalhados, porém, os conteúdos escolares, além de serem específicos em termos científicos, devem estabelecer relações com demandas de outras ordens que não apenas para a ciência em si, devem dar significado ou fazer significado cultural para a sociedade. Assim, essa fase do sistema curricular incide na prática pedagógica não por vias diretas e sim por um conjunto de subsistemas que acabam exercendo uma prática de controle, visto que posteriormente esses conteúdos que foram regulamentados se desdobrarão em controle de qualidade por meio de avaliações externas.

Nesse sentido, é possível compreender que a prescrição curricular é pouco concreta para o cotidiano escolar, no tocante aos professores, ao planejamento e à sequência de aulas, dentre outros aspectos cotidianos, pois “[...] a determinação da ação pedagógica nas escolas e nas aulas está em outro nível de decisões” (SACRISTÁN, 2000, p. 147) que não na política curricular.

A complexidade da ação pedagógica cotidiana se exerce diante de variáveis específicas da realidade escolar, tais como as condições materiais do trabalho, número excessivo de estudantes, peculiaridades diversas dos estudantes em níveis psicológicos, culturais e econômicos. A complexidade do trabalho pedagógico tem de aliar conhecimentos científicos com atividades de cunho socializador. A profissionalidade docente requer a mobilização diversificada de saberes para a atividade de ensino e as faces das condições educacionais adversas são razões que levam os professores a necessitarem de meios mais concretos para o desenvolvimento do currículo prescrito.

Essas razões que derivam da prática docente corroboram para que as orientações gerais do currículo prescrito não se materializem na prática dos professores. Dados os condicionantes reais da profissão, alguns meios didáticos aproximam a realidade ao currículo prescrito, tornando-se indispensáveis e essenciais, tais como os livros didáticos e os guias didáticos, que são meios que apresentam o currículo.

Currículo apresentado

Diante da prescrição curricular que atende demandas específicas de determinada cultura sobre a ótica de um modelo de Estado, é compreensível que haja um distanciamento entre a elaboração (prescrição) do que deve ter o currículo e a sua

execução (ação), pela própria complexidade que existe na prática pedagógica e as suas extensas relações. A aproximação do currículo prescrito para a realidade escolar é feita por outra fase do currículo, o apresentado, no qual alguns meios permitem as trocas de conhecimentos e de experiências no auxílio da mediação entre o currículo prescrito e a ação profissional, em que se tem como expressão máxima ou quase como uma metonímia os livros ou guias didáticos.

O saber e a cultura que formam o currículo são postos à disposição das escolas, teoricamente, através de múltiplos canais, numa sociedade na qual abundam os meios de comunicação de todo tipo, mas, de forma paralela ao desenvolvimento de meios em geral, os que estruturam a prática escolar ocupam um papel privilegiado, quase centralizando o monopólio dessa relação cultural. É o caso dos livros-texto. (SACRISTÁN, 2000, p. 150)

O conhecimento pode ser acionado por distintos meios, tal como a internet, porém, os meios que estruturam e apresentam o currículo, como é o caso dos livros ou guias didáticos, são ainda os principais agentes de mediação entre o currículo e os professores, mais em algumas disciplinas e menos em outras. No entanto, exercem a principal estrutura norteadora da prática pedagógica.

Sacristán (2000) alerta para a dependência do sistema educativo a esses meios que apresentam o currículo acabam por gerar uma peculiaridade dentro desse sistema. Por outro lado, extinguir esses meios, de onde partem elaborações para o desenvolvimento da prática, é deixar boa parte dos professores à deriva pedagógica, visto que esses meios são capazes ainda de articular conteúdos com princípios pedagógicos.

Dentre alguns aspectos que podem ser ressaltados quanto à dependência do currículo apresentado, cita-se o mecanismo de controle incorporado implicitamente para influenciar os processos pedagógicos em relação a certas culturas, posto que o currículo sofre determinações e é a expressão sociocultural que almeja seus elaboradores. Outro aspecto é a decrescente ou ausência de autonomia profissional para o planejamento e execução em aproximação aos caminhos epistemológicos, científicos, culturais, tecnológicos da prática.

Práticas econômicas, de produção e de distribuição de meios criam dinâmicas com uma forte incidência na prática pedagógica; criam

interesses, passam a ser agentes formadores do professorado, constituindo um campo de força muito importante que não costuma receber a atenção que merece. (SACRISTÁN, 2000, p. 24)

Não são os professores que fazem os livros-texto, mas o subsistema de produção dos meios que é parte do sistema curricular que atende ao mercado econômico e pode desempenhar um papel de controle sobre a prática pedagógica no que diz respeito aos conteúdos e aos métodos. A separação entre quem produz os materiais didáticos e quem os utiliza, ou seja, a não incorporação dos professores na sua elaboração gera a separação entre produção e planejamento. No caso docente, ao professor cabe apenas executar, o que acarreta em desprofissionalização docente, porque os professores reduzem sua autonomia sobre o ensino-aprendizagem e também pela ideologia de controle. Aos professores cabe apenas a execução das atividades, um papel técnico de desenvolvimento do que vem de fora.

Se é difícil, nas condições atuais, que um professor substitua com sua iniciativa os livros-texto, existindo muitos outros meios escritos a seu alcance, pensemos em suas possibilidades quando o conteúdo possa lhe ser dado estruturado por um programa de computador. Ou se prevê para os professores uma competência profissional superior ou eles serão meros consumidores de elaborações exteriores. Não esperemos que tais elaborações respondam a fins pedagógicos desinteressados. [...] Não se trata de adotar a posição apocalíptica nem negar as possibilidades da tecnologia, que são evidentes, mas de analisar consequências e ser conscientes de que a qualidade cultural e pedagógica dos professores deve ser cada vez mais alta, para que possam ter certo controle sobre sua própria prática. (SACRISTÁN, 2000, p. 155)

Não se trata de negligenciar os usos ou impor uma carga negativa a essa prática, e sim entender que a dependência a esses meios é um indicador de desqualificação da intervenção profissional, em que ao professor cabe a reduzida atividade de facilitador de conteúdos, em oposição à busca por outros caminhos, teorias ou a prática social dos próprios estudantes. Atenta-se ao fato de que a mediação entre o currículo e os professores traz consequências de controle da intervenção profissional do que as políticas desejam, assim, a inserção dos professores na elaboração desses meios seria uma alternativa válida.

Currículo Modelado

Ao partir do entendimento do currículo como uma prática, depreende-se que os sujeitos envolvidos possuem um forte elo de sustentação, pois estão inseridos e imersos a esse processo que é a prática curricular. Se são sujeitos, são também uma parte importante de todo esse movimento, são determinados pelo meio, mas também são determinantes no currículo.

Nessa etapa do currículo, os professores são mediadores entre o currículo e os estudantes, modelando os conteúdos que foram anteriormente trazidos no currículo prescrito e traduzidos pelo currículo apresentado. Os professores são moldados pelo currículo que já vem predeterminado, mas também o modelam diante do que acreditam ser necessário para a realidade escolar da qual lidam, em uma dupla relação de transformar o currículo e de ser transformado por ele.

É nessa fase curricular que os professores exercem seu grau de autonomia, sendo infrequente nas fases precedentes, porque, como mostra a figura 3, o currículo prescrito e o currículo apresentado sofrem uma influência direta dos campos político, econômico, social, cultural e administrativo, sem passar pelos condicionantes escolares, nos quais se localizam o trabalho dos professores. Assim, é no currículo modelado que os professores praticam suas autonomias, pois é nessa fase curricular que exercem as suas próprias práticas profissionais. Portanto, é o “[...] campo no qual eles desenvolveram sua profissionalização” (SACRISTÁN, 2000, p. 168), não sendo meros executores das políticas curriculares.

No entanto, é necessária a compreensão de que toda a autonomia por si só é parcial (BOURDIEU, 2002), pois sofre imposições das estruturas e determinantes exteriores, como são os guias curriculares, os padrões avaliativos, socialização com demais profissionais, bem como os meios e materiais disponíveis. Todos esses determinantes acumulativos exercem influência no trabalho dos professores que agem até as fronteiras de suas autonomias para realizarem a modelação curricular.

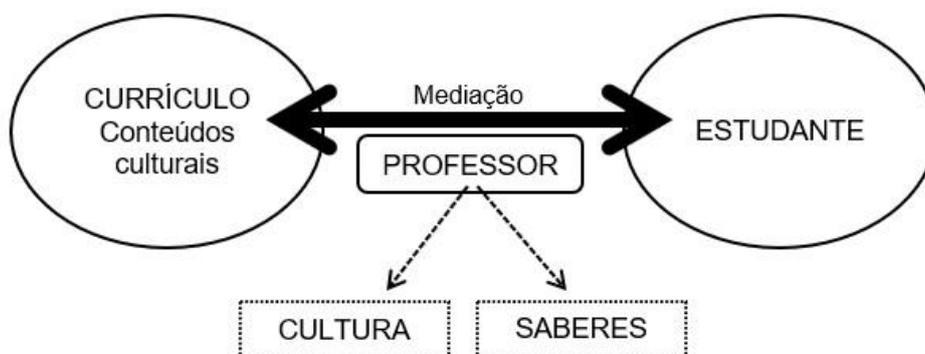
Os professores modelam o currículo de acordo com as necessidades sociais, pessoais e culturais próprias e também dos estudantes, dando significados sobre a realidade que operam, em um balanceamento entre a realidade e a racionalidade técnica. Trata-se da tradução pedagógica do currículo em que os professores ponderam atividades,

conteúdos, estratégias, adaptações, entre outros, em um processo que pode ser visto como dialético entre o currículo apresentado e o significado dado a ele.

As ações pedagógicas dos professores quanto aos modos de modelar o currículo não são independentes de suas atitudes, estão balizadas em aspectos interiorizados. As variáveis pessoais, psicológicas e sociais são utilizadas para a transmissão dos conhecimentos e da cultura, em que cada professor fará de uma forma que apareça mais ou menos proeminente essas dimensões na tomada de decisão sobre como modelar o conhecimento diante da realidade concreta. Essas dimensões funcionam como parâmetros internos para selecionar, separar e estabelecer critérios sobre os conteúdos.

A modelação do currículo depende então de distintos aspectos como o próprio sistema escolar e as concepções dos professores, isto é, de como estes interpretam o currículo em consonância com suas concepções internas constituídas. Desse modo, o currículo modelado possui uma exigência que recai sobre as apropriações dos professores ao longo do tempo de formação e de profissão, abrangendo fatores como suas culturas, suas experiências e suas concepções epistemológicas, as quais podem ser sintetizadas de modo geral em culturas e saberes.

Figura 4: Mediação do currículo modelado



Fonte: Elaboração própria (2020).

A autonomia relativa dos professores é inevitável ao modelamento curricular e está ligada aos significados que os professores dão aos componentes do currículo. É nessa fase de modelação curricular que os professores determinam, selecionam os conteúdos,

pautam as atividades e ponderam o que é mais ou menos necessário aos estudantes. Trata-se de um filtro em que os professores transformam o conteúdo do currículo em conhecimento pedagógico, transformação essa que não é proporcionada isoladamente nem pela formação inicial, nem pela experiência profissional em si mesma, já que diversas são as dimensões dos saberes que estão relacionadas com essa transformação.

As considerações sobre os conhecimentos que os professores têm, em tese, dependem dos saberes que constituem a profissionalização docente, antes, durante e após a formação. A concepção epistemológica será constituída, então, pelo conjunto de saberes que determinará o posicionamento pedagógico dos professores sobre a educação e, logo, ao modelamento curricular. Pode ser que essas concepções não sejam conscientes para as tomadas de decisões dos professores, porém, são dimensões que acabam determinando de algum modo a modelação.

Em síntese, a modelação curricular é peremptória do que e de como se ensina. É nessa fase que os professores podem mostrar sua relativa autonomia, diante de suas concepções epistemológicas, as quais são elaborações pessoais internalizadas que foram estabelecidas pelos saberes docentes e que não estão desconexas da cultura, de modo amplo, e nem das pedagogias, de modo restrito. Por esse fator, torna-se importante a análise das dimensões dos saberes, uma vez que esses são notadamente marcados de modos distintos entre os professores, alguns com mais ênfase na formação teórico-científica, outros pela experiência, mas que de algum modo exercerão mais ou menos influência sobre a modelação.

As considerações levantadas até aqui sobre o currículo modelado dizem respeito a uma internalização individual dos professores que foi estruturada pelo meio social. Apesar de ainda não citadas, outras relações sociais também influenciam as concepções dos professores, as quais devem ser consideradas, como, por exemplo, as relações do trabalho e a coletividade com demais profissionais por vias formais ou informações de comunicação na troca de experiência, valores, atitudes e conhecimento sobre o currículo.

Por mais que os professores possuam individualidades nas formas de agir pedagogicamente, as estruturas sociais do trabalho constituem-se decisivas nessa composição, já que os professores não trabalham isoladamente, dependem de todo um conjunto de profissionais e da própria estrutura educacional. Dentre alguns fatores que confirmam tal assertiva, estão a organização do currículo em ciclos que demanda um esforço a longo prazo, exigindo um funcionamento coletivo e quantitativo de professores,

o funcionamento escolar depende de distintos tipos de profissionais e não exclusivamente dos professores.

A necessidade coletiva de estruturação escolar e também de internalização de saberes individuais são importantes diante do próprio sistema curricular hierarquizado que procura manter o *status quo*, do isolamento pedagógico que pode propiciar carência de posicionamentos e questionamentos. A dimensão social da profissão é uma fonte de aquisição de saberes que por fim acabam exercendo influência nessa fase do currículo (modelado) como uma expressão máxima da profissionalização docente.

Currículo em ação

A ação curricular que caracteriza essa fase do modelo explicativo de Sacristán (2000) diz respeito à prática em si, à concretização do currículo pela realização de situações reais, da culminância de todos os pensamentos, projetos, proposições e intenções anteriores de modo ativo pelo desempenho de ações dos professores, é em si a arquitetura da prática, guiada por intenções e esquemas.

É no elo entre teoria e prática, isto é, na práxis, que o currículo adquire sua expressão máxima e de significados substanciais aos professores e também aos estudantes. Nesse sentido, o currículo em ação se traduz em ações desenvolvidas pelos professores diretamente sobre o ensino, bem como naquelas em que as atividades-fim cotidianas que não necessariamente estão ligadas ao ensino, mas que em síntese acabam de algum modo influenciando o ensino e a aprendizagem.

Apesar das práticas de e sobre o ensino e aquelas que as permeiam possuírem especificidades próprias profissionais, não seguem um padrão limitado e engessado, pois é na fluidez de suas construções e reconstruções cotidianas que se estabelecem suas formas e seus tratos, em que cada uma delas é influenciada por diversos fatores e mesmo repetindo-as a cada dia acabam sendo diferentes, mesmo que se tente seguir padrões preestabelecidos anteriormente por vias teóricas ou por vias experienciais.

O significado atribuído à ação curricular está então na prática docente que pode ser entendida como as atividades desempenhadas em forma de uma sequência de tarefas cotidianas formais e informais que vai desde a exposição oral dos conteúdos, passando por reuniões, registro de dados, separação de materiais até conversas pessoais com os

estudantes ou familiares dos estudantes. São essas tarefas de características multifacetadas que fazem a mediação direta e indireta no ensino e na aprendizagem.

As atividades desempenhadas são numerosas e diversas, executadas no ambiente escolar em meio a uma significativa quantidade de estudantes e por vezes em concomitância com outras atividades. São diante dessas condições que os esquemas que acionam conhecimentos e acomodação de experiências anteriores são desencadeados para as tomadas de decisões que os professores precisam para concretizar e racionalizar suas práticas.

Por terem então que acionar esquemas práticos na ação curricular, os professores recorrem a desenvolvimentos passados já acondicionados e, portanto, há recorrência mais em socialização de experiência com seus pares de situações concretas que podem auxiliar possíveis ações do que com pressupostos basicamente teóricos. Esses esquemas práticos de comportamento dos professores, que se estabilizarão e se renovarão ao longo da carreira profissional, são os estruturantes da prática docente.

As tarefas operacionalizam o saber-fazer dos professores porque conectam o pensamento e a ação, um plano prévio e o funcionamento da execução. Então, existe um planejamento mental que orienta e conduz futuras ações que vão se reacomodando à medida que flui sua realização. É de se entender que alguns determinantes influenciam essas ações tais como os objetivos e conteúdos curriculares, bem como os materiais didáticos.

A prática curricular que é capaz de dar movimento ao planejamento é assim a própria tipificação da profissionalização docente que possui elementos e pressupostos de distintas ordens como psicológicas, pedagógicas, metodológicas, sociais e epistemológicas.

Currículo realizado

Depois de colocado em ação, o currículo torna-se realizado, isto é, envolve as aprendizagens pelos estudantes. Trata-se daquilo que decorre da prática, dos quais se têm consequências, como efeitos psicológicos, culturais, morais, afetivos, tanto nos professores como nos estudantes.

Para além do que é ensinado intencionalmente aos estudantes, alguns hábitos, condutas e atitudes são aprendidas pelos estudantes apenas pela inserção à cultura escolar,

mesmo sem a mediação dos professores, como padrões de comportamento, disciplina e pontualidade. São atitudes ocultas aprendidas pelo próprio cotidiano.

Currículo avaliado

O currículo avaliado é a última fase dentro do modelo explicativo desenvolvido por Sacristán (2000) e nela estão os procedimentos que ponderam como ocorreu o desenvolvimento dos conhecimentos culturais previamente estruturados pela primeira fase do currículo, o prescrito. É o fechamento do ciclo de fases do currículo, em que há a ponderação do que foi anteriormente organizado no currículo prescrito e de como foi desenvolvido nas demais fases por meio do currículo avaliado.

De modo geral, o currículo avaliado reforça a concepção do sistema curricular como um todo articulado, pois nessa última fase tem-se como princípio entender se o que fora anteriormente determinado em vias regulamentárias e executado pelos professores em vias de ação foi de fato exitoso ou se se perdeu em seus processos.

De modo específico, é a fase responsável por dar progressão ou retenção ao estudante, em consonância com a aprendizagem ou não dos conteúdos, sendo possível verificar o par dialético entre o que foi proposto pelo professor e o que de fato foi aprendido pelo estudante.

2.3 O CURRÍCULO PRESCRITO E O CURRÍCULO APRESENTADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA

O proposto nesta tese não se circunscreve diretamente ao currículo prescrito ou ao currículo apresentado aos professores, todavia, ao entender a análise de Sacristán (2000) em fases curriculares distribuídas hierarquicamente e determinadas por distintos aspectos escolares e extraescolares, o currículo modelado, como a terceira fase, possui relação estabelecida com as outras duas anteriores, e assim também com a formação profissional em EF.

A relevância da formação para os saberes docentes é essencial e indispensável, e tanto o currículo prescrito quanto o apresentado modelam os professores e seus saberes.

Por muito tempo, na EF, a modelação curricular aconteceu exclusivamente pelo saber da experiência porque os currículos prescritos eram reduzidos ao ensino de esportes, o que talvez ainda pode estar acontecendo nas práticas pedagógicas atuais, visto os fortes elos com a histórica constituição do campo.

Desse modo, duas intencionalidades auxiliaram a entender melhor a relação entre currículo, formação e saberes. Primeira, como o currículo prescrito se estabeleceu ao longo do tempo na EF brasileira, o que remete à própria constituição do campo e o que ela significa socialmente, e segunda, pelo currículo apresentado aos professores sobre sua presença ou ausência de materiais e livros didáticos na EF.

Currículo prescrito na Educação Física

A EF é evidenciada na escola desde o período o século XIX sob o formato de ginástica de métodos europeus, diante do rigor médico-sanitarista para a estereotipação de comportamentos para homens e mulheres, caracterizada como higienista (SOUZA JÚNIOR, 2005). Já no século XX, com as mudanças econômicas e a busca por identidade nacional com [...] princípios de segurança nacional, de eugenia da raça, garantia do processo de industrialização” (SOUZA JÚNIOR, 2005, p. 3), a EF na escola torna-se importante também para o adestramento físico-corporal e para hierarquia em prol do nacionalismo.

É nesse contexto do século XX, mais precisamente por volta de 1934 (SOUZA NETO et al., 2004), que surgiram os primeiros cursos profissionais em EF cujos professores eram militares, mesmo sem formação específica para isso. Os formados por esses moldes de bases militares e médicas eram intitulados de professor-instrutor (BRACHT, 1992). E no conjunto de conteúdos dessa formação, estão anatômicos da vida humana e dos exercícios físicos da infância até a fase adulta (SOUZA NETO et al. 2004).

Constituição de 1937, a formação profissional se aproximou da licenciatura e em 1939 surgiu a primeira escola¹⁴ de formação de caráter civil, que, mesmo assim, ainda não romperia com as antigas características de uma formação calcada na instituição militar e médica, e a ginástica ainda se manteve como único conteúdo da EF na escola.

¹⁴ Escola Nacional de Educação Física e Desportos.

Bracht (1992) aponta que a diferença da licenciatura em EF com bases militares foi diferente das demais licenciaturas porque os métodos de ginástica já tinham formado uma parte considerável dos professores de EF no país.

A partir da década de 1960, o tecnicismo como proposta pedagógica se inicia no país. Influenciado pela psicologia comportamentalista que busca controlar e padronizar ações e comportamentos humanos, a EF teve, em suas aulas, o gesto técnico-esportivo como seu principal objetivo. A intensificação do tecnicismo aconteceu com o período de ditadura militar e a EF se fortaleceu na escola por meio do método da EF desportivo-generalizada (SOUZA JÚNIOR, 2005) em que o esporte foi quase uma metonímia da EF escolar.

De modo similar, a formação profissional em EF acompanhou esse mesmo processo do primor por gestos técnicos com vistas ao rendimento esportivo. Orientada pela Resolução 69/1969, instituiu-se um currículo mínimo para a formação de características tecnicistas por meio da instrumentalização dos meios (BAPTISTA et al., 2015). Os cursos de formação superior baseavam-se na demonstração de movimentos com a sua correta execução, isto é, aprendia-se fazendo para depois ensinar, em uma nítida dicotomia entre a prática e a teoria. Os profissionais formados sob esse rigor esportivo-fisiológico eram chamados de professor-treinador (BRACHT, 1992).

Os currículos ginástico, desenvolvimentista, psicomotor, esportivista e da saúde trazem as marcas de uma teorização tradicional. Gestos padronizados, com base em princípios biológicos para estruturação de práticas corporais compreendidas a partir dos domínios comportamentais constituem os saberes curriculares, com traços conteudistas, muitas vezes, voltando-se às capacidades físicas, atléticas ou motoras. (TENÓRIO et al., 2017, p. 1178).

Até esse momento histórico, apesar dos avanços na formação profissional, a EF constituiu-se do saber-fazer, da execução de movimentos humanos com fundamentações teóricas fragmentadas e restritas ao biológico com marcas de um tradicionalismo esportivo. Saberes dessa formação circunscreviam-se aos esportivos e didáticos, para além dos anatômicos e fisiológicos (SOUZA NETO et al., 2004).

Na década de 1980, a formação profissional teve um objeto de conhecimento, pois começou a valorizar a ciência com disciplinas humanas e pedagógicas como modo

de aplicar a teoria na prática, separando-se em duas áreas de atuação com a Resolução 03/1987¹⁵ que criou o bacharelado em EF e impôs de vez a EF a repensar seus conteúdos em consonância com estudos sobre a instituição escolar e a educação. A consolidação desse período ocorreu na década de 1990 com a suscitação das concepções de ensino da EF¹⁶ com objetivos escolares.

Por meio desse movimento, intitulado de renovador, o entendimento era da escola como uma instituição onde os seres humanos vão para entender o mundo e, a partir desse entendimento, recriá-lo, transformá-lo. É o espaço de apropriação da cultura, onde há a passagem do privado, no formato da família, para o público, no sentido de cidadania, em que a EF se estabelece como um componente curricular preocupado com esses entendimentos, solidificando-se em termos pedagógicos, em que o ensino do movimento humano passa a articular técnicas aos aspectos socioculturais alinhados às finalidades escolares. A escola passa a ser entendida como um espaço de apropriação cultural e a EF, inserida nesse locus como componente curricular, é área que trata da sistematização do movimento humano como uma produção histórica e cultural no formato de práticas corporais diversas, as quais os estudantes devem se apropriar para intervir em suas vidas e na sociedade. O que faz dessa área não apenas reprodutora de atividades desconectadas da realidade social, e sim uma produtora de cultura.

Nosso fazer não passava de uma “atividade” que acontecia no seu interior. Nosso compromisso resumia-se a uma “atividade” (fazer) e hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer. Mais que isso, pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p. 13).

O movimento renovador contribuiu para o debate e tensionamento sobre esse caráter majoritariamente instrumental-técnico que constituía a EF. Esse terremoto conceitual sobre o que a EF faz na escola é tratado por González e Fensterseifer (2009)

¹⁵ Os debates sobre a separação em duas formações – licenciatura e bacharelado – aqueceram o campo acadêmico-científico com seus defensores e seus opositores, entre a formação especialista e a formação generalista, estendendo-se até o ano de 2018 com novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Educação Física.

¹⁶ Castellani Filho (1999) separa em abordagens aquelas teorias da EF consideradas não propositivas, tais como a fenomenológica, a sociológica e a cultural, e em concepções aquelas teorias propositivas, sejam elas sistematizadas ou não, tais como desenvolvimentista, construtivista, EF plural, aulas abertas, crítico-emancipatória, aptidão física e crítico-superadora.

como um ponto de inflexão na trajetória da EF, da qual se tentou, pela primeira vez, romper com o discurso sólido da qual a EF se constituiu, do rompimento por não se reconhecer exclusivamente como um componente de atividades, e sim como uma área que tem e também produz saberes e conceitos.

Os saberes então, que se centravam restritamente em técnicas, começam agora abranger também aqueles de caráter filosófico e social. Trata-se de uma formação, para Souza Neto et al. (2004), humanística e técnica.

No âmbito das teorias críticas, a EFE¹⁷ sofre questionamentos referentes à sua relevância na formação de cidadãos críticos, autônomos e emancipatórios. Amparada por esses questionamentos, tal componente curricular passa a reivindicar uma integração dos elementos sociais e culturais mais amplos aos conhecimentos específicos tratados na escola, tais como jogo, esporte, ginástica, dança [...] é possível identificar diversas propostas que contribuíram com tal reivindicação, buscando romper com o paradigma da aptidão física e esportivista, entre elas, a crítico-superadora e a crítico-emancipatória que derivaram da pedagogia crítica brasileira. (ROCHA et al., 2015, p. 170)

Salienta-se que algumas concepções constituíram-se como um próprio currículo apresentado aos professores, diante da carência de materiais didáticos, sobretudo as concepções crítico-emancipatória (KUNZ, 1991) e crítico-superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992), por darem indicativos de objetivos, conteúdos, tempo pedagógico e processo de avaliação da EF na escola.

Alguns dispositivos legais corroboraram a obrigatoriedade da EF enquanto um componente curricular na educação básica, assim como indicativos de seu trato pedagógico, sendo possível citar a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (BRASIL, 1996). No entanto, foi por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997) que houve uma sistematização, em âmbito curricular, dos conteúdos a serem trabalhados na escola pela EF, conseqüentemente, em âmbitos estaduais e municipais o currículo prescrito aparece em formato de diretrizes.

Neste século XXI, para além das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica (BRASIL, 2002), Lazzarotti, Silva e Pires (2013) indicam como um marco a criação do primeiro curso de formação em EF na modalidade a distância criado em 2005,

¹⁷ Sigla utilizada pelo autor para referenciar a Educação Física Escolar.

no qual a mediação por tecnologias proporcionou uma valorização dos saberes sobre as práticas corporais em relação aos saberes das práticas corporais que historicamente compuseram com predomínio a EF.

Ademais, dois dispositivos legais têm alterado o currículo prescrito escolar atualmente: as Diretrizes Nacionais Curriculares para o Ensino Médio (BRASIL, 2018) e a Base Nacional Curricular Comum (BRASIL, 2017). O primeiro incide a possibilidade de pessoas com notório saber, isto é, sem formação necessária, ser professor. No tocante a esse aspecto, Bungenstab e Lazzarotti Filho (2017) alertam para o retrocesso que a EF pode sofrer desde que se consolidou como disciplina curricular obrigatória, visto que para ser professor bastaria apenas a experiência, o que acarretaria em restringir, como outrora, as aulas de EF em apenas técnicas esportivas, sendo o professor um ex-atleta, um ex-militar. O segundo, ressalta-se a implementação de conteúdos mínimos como determinação prescritiva e basilar para qualquer escola do país, seja ela pública ou privada, respeitando idades e contextos regionais. Na EF, alguns conteúdos aparecem pela primeira vez como conteúdo, tais como as práticas de aventura, em face de novas práticas corporais existentes.

A Base Nacional Comum Curricular trata de uma diversificação de conteúdos a serem trabalhados pela EF escolar e com o desenvolvimento de extensas competências e habilidades com os estudantes que são determinações de um currículo prescrito. Sacristán (2000) salienta que o currículo prescrito exerce uma hierarquia verticalizada sobre as demais fases curriculares, e como em tempos passados se materializaram em forma de saberes e fazeres, no contexto de BNCC ainda é necessário uma cronologia para entender como isso se manifestará tanto no currículo apresentado como no currículo modelado.

Diante desse histórico de constituição da formação profissional em EF, entende-se, mais uma vez com Sacristán (2000), que diferentes aspectos, como os políticos, sociais e culturais, interferem diretamente no currículo e que o currículo prescrito da EF escolar exerce e influencia o currículo prescrito da formação profissional em EF, e que o modo inverso também acontece. A formação profissional, que a princípio formava professores para atuações extraescolares com aparente ausência de objetivos e objetos articulados com as finalidades educativas, ao longo dos anos, corroborou uma formação alinhada com o corpo em seu sentido físico e de suas potencialidades técnico-esportivas, desarticulada com os demais componentes curriculares e determinadas por processos político-sociais dos quais o Brasil passou. As marcas dessa formação ainda estão

presentes do imaginário social da EF brasileira, e parecem ainda arraigadas no trabalho pedagógico dos professores e de seus saberes, em face da própria especificidade que o campo possui, caracterizada pelo fazer.

Currículo apresentado aos professores de Educação Física

O currículo apresentado aos professores se manifesta por materiais didáticos, tais como os livros, guias, manuais que auxiliam na tradução da prescrição curricular, no planejamento das aulas. Os diversos componentes curriculares presentes na escola pautam-se por materiais didáticos tanto para modelar o currículo como para colocar o currículo em ação. Para a EF, essa realidade apresenta-se distante, [...] tem se apresentado como um componente curricular obrigatório da Educação Básica de pouca relação com os livros didáticos [...] (SOUZA JÚNIOR et al., 2015)”, sendo ínfimas as produções de currículo apresentado aos professores, diante da especificidade e história da EF com o saber-fazer.

Darido *et al.* (2010) explicam que os motivos sobre a pouca produção de livros e materiais didáticos na EF estão relacionadas ao momento histórico com que acontece o movimento renovador na área que trouxe aproximação à pedagogia crítica fez com que as compreensões sobre materiais didáticos fossem de julgamento a uma pedagogia tecnicista e acrítica. Independente do conteúdo ali inserido, as concepções ideológicas eram postas como um empecilho aos seus usos. Outro motivo elencado pelos autores citados seria a tardia relação que a EF teve com os objetivos escolares, pensados também só a partir do movimento renovador. Os desdobramentos foram os de pouco interesse acadêmico na produção desses materiais, bem como em pesquisas voltadas para a compreensão desse fenômeno.

A EF tem se dedicado a entender o livro didático de maneira recente e ainda exploratória. Melo e Moreira (2019), ao realizarem uma busca sobre teses e dissertações sobre os livros didáticos na EF, identificaram apenas 23 trabalhos em que a maioria das publicações aconteceu a partir de 2010 com abordagens diversas que vão desde as análises dos conteúdos dos livros, avaliação das políticas públicas sobre o livro didático e propostas de determinadas práticas corporais como conteúdos para os livros.

Sobre a ação de políticas públicas, algumas redes de ensino tiveram iniciativas junto com grupos de pesquisas e até mesmo com professores da educação básica para elaboração de livros didáticos que auxiliassem na tradução do currículo prescrito na EF. As propostas se concretizaram nos estados de Paraná em 2007 e de São Paulo em 2008 e se difundiram nacionalmente. A partir de 2017, algumas editoras lançaram livros didáticos aos professores de EF em âmbito nacional junto ao Programa Nacional do Livro Didático (PNLD).

Quanto às propostas de determinadas práticas corporais como conteúdos dos livros didáticos, essas estiveram ligadas às pesquisas de programas de pós-graduação que intentaram abordar de maneira específica o voleibol, as lutas, o basquetebol, como respectivamente em Impolcetto (2012), Rufino (2012) e Rodrigues (2009), sobretudo como resposta ao saber, ao conhecimento diante do saber-fazer para subsidiar a prática docente.

Ao pesquisar as considerações que professores de EF fizeram acerca da proposta de um livro didático sobre o basquetebol em cidades distintas no estado de São Paulo, Rodrigues e Darido (2011) concluíram que esse tipo de material didático é bem visto e bem querido pelos professores, pois auxiliam na condução e sequência didática das aulas e o aprofundamento de discussões conceituais que permeiam esse conteúdo. No entanto, os professores também apontaram a dificuldade sobre o excesso de debates teóricos e pouco desenvolvimento sobre atividades com corpo, tidas como práticas.

O que se percebe é que a escassez de materiais didáticos na EF apresenta-se como uma lacuna ao trabalho docente e, quando há o contato com o pouco que se tem, é bem requisitado pelos professores, o que demonstra a importância desses materiais à área, assim também a necessidade urgente de a EF investir sobre esse tipo de produção, tanto para o material didático para a educação básica quanto para pesquisas que analisem essa dinâmica.

Para além dos fatores que corroboram o hiato da EF e o currículo apresentado aos professores, como a histórica relação da EF com o saber-fazer, por ter sido pautada como atividade, o que acaba tornando a estrutura de materiais mais difícil, bem como o receio dos professores em utilizar os livros didáticos como sendo rotulados de acrílicos, Souza Júnior et al. (2015) dão indícios para a superação desse hiato a partir das recentes publicações, pontuando que essa é uma forma de legitimidade e equidade perante os outros componentes curriculares da escola.

2.4 O CURRÍCULO MODELADO NA EDUCAÇÃO FÍSICA: POSSIBILIDADE DA MEDIAÇÃO MEDIATEZADA

Por ser uma prática social, o currículo envolve distintos processos e procedimentos e, de modo recíproco, sofrem interferências socioculturais. Nesse sentido, é possível entender que o currículo sofre determinações da cultura digital, a qual provavelmente incide direta ou indiretamente nas fases do currículo, bem como em seus subsistemas, diante dos novos rearranjos de criação de conteúdos característicos da *Web*.

Sobre a relação entre currículo e a cultura digital, Almeida e Silva (2011) chegaram a criar um verbete para expressar essa dinâmica atual, intitulando de *web currículo*. Segundo as autoras, as interferências mútuas entre os aspectos do currículo e da tecnologia, diante da *Web 2.0*, levaram à ressignificação de ambos, visto que as tecnologias não são vistas como tangenciais ao currículo e sim como um componente deste.

Se o entendimento é que os sujeitos são ativos no processo curricular, e esses vivenciam a cultura digital, logo, pode-se entender que as mídias, presentes na cultura digital, são entendidas como estruturantes do currículo e não apenas como “[...] instrumentos de transmissão da cultura” (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 28). As mídias não só transmitem cultura, influenciam aspectos formais do ensino, ligados aos professores. As mídias estruturam o currículo como elemento da cultura, e não apenas como instrumento para transmissão da cultura.

O desafio – e essa é a função do currículo – é permitir que os sujeitos se apropriem abertamente de mais e melhores informações, com algumas reservas. A informação por si mesma não nos serve, mas sim a informação que seja relevante, tenha coerência interna (organização) e que possua funcionalidade para poder ser aproveitada – com uma metodologia pedagogicamente adequada -, para despertar e sustentar os processos e formação que consideramos conveniente. Somente assim, a informação poderá ser convertida em conhecimento significativo, enriquecedor das capacidades do ser humano. Somos nós que, sob uma visão pedagógica, devemos encontrar a funcionalidade das TIC, em vez de serem elas e os interesses que as rodeiam que lhes imponham seu modelo educacional. (SACRISTÁN, 2013b, p. 166)

As mídias relacionam-se com o currículo por entendê-lo como um processo, como uma possibilidade de integração a todas as fases curriculares e de integração aos subsistemas e aos determinantes externos, o que significa dizer em relação à sociedade e à cultura dessa sociedade. Trata-se, então, de uma visão integral sobre currículo, em que as mídias fazem parte desse todo curricular, influenciando e sendo influenciado, ao ser possível de abarcar todos os aspectos da aprendizagem e do ensino, no desenvolvimento curricular.

Corroborar-se com Sánchez (2003) ao defender o conceito de integração como o processo de realização curricular, como a união ao todo, o que implica usos funcionais com propósitos específicos e harmoniosos perante os princípios educacionais. Por isso, trata-se do conceito de integração curricular das mídias, pois a centralidade está no currículo, ao invés de integração das mídias ao currículo, posto que esta tem um enfoque tecnocêntrico. O que recai que usos das mídias são diferentes da integração das mídias, já que a utilização pode estar vinculada a diversos fins que não aqueles que têm por objetivo o ensino ou a aprendizagem.

Os incentivos aos usos das mídias dentro das organizações curriculares parecem ainda estar calcados na sua utilização como ferramentas, como instrumentos auxiliares para a transmissão de conteúdos. Fatores tais que demandam políticas de implemento de computadores, investimento e sistemas de redes e demais equipamentos tecnológicos em escolas por via de investimento econômico, o que explica o interesse político por um viés meramente instrumental que limita outras possibilidades de seus usos de caráter social e crítico, distanciando-se do campo ora supracitado da mídia-educação.

É ainda de se considerar que os cenários dos usos parecem centrar-se mais fora da escola do que dentro dela. Em contexto canadense, Karsenti, Villeneuve e Raby (2008) identificaram que os professores utilizam as tecnologias de modo recorrente em seus cotidianos para fins pessoais em âmbitos de busca de informações e solução de problemas, indicando que uma proporção pequena desses professores faziam usos das mídias na sala de aula ou em outras ações dentro da escola.

Portanto, alinha-se à perspectiva da integração, já que esta exige uma relação direta com os processos, os objetivos e as finalidades educativas por entender as mídias como possibilidades e/ou materiais didáticos. Como usos de modo restrito, não possuem propósitos explícitos quanto às finalidades pedagógicas, vinculando-se a uma ação metodológica instrumental de aportes para ações e aprendizagens.

Desse modo, a integração tem um fim educativo com a incorporação objetiva das mídias, referindo-se aos seus usos com propósitos específicos e também com a criticidade quanto aos seus usos, reconhecendo fontes, analisando conteúdos, produzindo linguagens. Rivoltella (2009) salienta ainda que, ao reduzir a vias técnico-instrumentais, o ensino continua sendo de caráter conteudista e não em perspectiva da mídia-educação.

Integrar no sentido de incorporar, de tornar-se completo, vai além do sentido de usos isolados e desconexos de outras práticas de modo a dar significado ao processo de ensino-aprendizagem, o que diz respeito em como usar as mídias e o porquê de usá-las de maneira a interpretá-las e em ações que permitam a reflexão. Por não desconsiderar que os usos, como vias instrumentais são também importantes, porém, não englobam todo o potencial que as mídias sugerem, é que se compreende que a integração curricular das mídias tem como uma das suas faces os usos e as apropriações.

Dentro da perspectiva da ME, depreende-se que as análises dos usos das mídias circunscrevem-se à apreensão de identificação do lugar (onde ocorre o acesso), tempo (quantidade de material de acesso) e modo (a maneira como ocorre o acesso). Já as apropriações são possíveis de análises por meio das incorporações objetivas e subjetivas aos sujeitos. A apropriação das mídias é como instrumentos culturais e de mediação pedagógica, o que significa pegar para si e executar uma ação. Assim, quanto aos usos e apropriações¹⁸, é possível verificar as dimensões da ME, isto é, dimensão instrumental (com as mídias), a dimensão crítica (para as mídias) e dimensão expressivo-produtiva (através das mídias).

Se por um lado mais amplo o currículo é entendido como uma prática que leva em consideração a cultura (SACRISTÁN, 2000), e por outro, mais específico, a ME que entende a cultura dos sujeitos como uma articulação de conhecimento escolares e extraescolares (capital cultural) e das formas de relacioná-los em contextos de usos e apropriação das mídias (FANTIN, 2012), depreende-se que, na fase do currículo modelado, os determinantes dos saberes e das culturas dos professores podem ocorrer de maneira mediatizada, isso é, com/para/através das mídias.

Entretanto, há quem considere as tecnologias como recursos neutros e sua integração ao currículo como a transposição do conteúdo que faz parte do currículo oficial para uma nova mídia, esquecendo-se que cada

¹⁸ Além dos usos e apropriações, as representações também são importantes nesse processo e possíveis de verificação. As representações se dão por meio de vivências e experiências com as mídias.

mídia oferece um suporte diferente para que as linguagens possam transitar. Além disso, desconsidera-se, muitas vezes, que o currículo efetivo é aquele construído na prática pedagógica resultante do trabalho entre professor e alunos na sala de aula, onde estão envolvidos tanto os conhecimentos científicos como os elementos simbólicos culturais, os saberes da prática docente, as práticas sociais de comunicação, as técnicas e os artefatos. É importante ir além dessas visões ingênuas e considerar que as mídias e tecnologias interferem nos modos de se expressar, se relacionar, ser e estar no mundo, produzir cultura, transformar a vida e desenvolver o currículo. (ALMEIDA; VALENTE, 2011, p. 28)

É possível que tanto os saberes docentes, que abrangem aspectos ligados ao saber, fazer e ser da profissão, quanto o capital cultural dos professores estejam sendo mediados pelas mídias, uma vez que podem acessar as mídias, consumir pelas mídias, produzir pelas mídias, selecionar conteúdos e conhecimentos pelas mídias e tantas outras atividades possíveis na cultura digital.

Sobre a integração curricular das mídias, especificamente sobre a fase do currículo modelado, é possível entender a existência de uma dupla mediação. Primeiro, nessa fase o professor é o mediador entre o currículo e os estudantes, como mostra a figura 2, pois é esse profissional quem traduz os conteúdos curriculares em intencionalidades educativas, por meio de objetivos e metodologias, de acordo com a realidade dos seus estudantes. Segundo, entre os determinantes dessa fase curricular estão os saberes docentes e da cultura dos professores, os quais são condicionados por diversos fatores, qual como pelas mídias, podendo modificar, assim, formas de pensar, agir e conduzir os processos do ensinar.

Quanto à segunda mediação, o entendimento é que ela pode estar sendo midiaticizada em relação a seus saberes, pois se as experiências humanas estão relacionadas às formas culturais, na atualidade, essas experiências têm sido direcionadas cada vez mais para o virtual e para o digital, mediado pelas mídias. Se as mídias têm mediado a cultura, também podem estar modificando os saberes, seja para a aquisição de um novo saber, o midiático, diante de suas especificidades.

Se o saber experiencial exerce ainda um elo determinante na prática pedagógica em EF, é possível entender que a socialização das experiências aconteça de distintas maneiras e imersa na cultura digital, seja realizado também pela *web*, já que a produção de conteúdos é possível por esse meio. Tardif (2011) entende que a tecnologia pode ser

aplicada em alguns objetos específicos no trabalho na escola, tais como na socialização e na aprendizagem dos saberes. Assim, experiências compartilhadas por professores podem ser acessadas por outros professores que buscam modelar o currículo de acordo com práticas exitosas anteriores por meio das mídias.

Corroborando essa possibilidade midiática a escassez de materiais didáticos na EF, isto é, de currículo apresentado aos professores. O salto do currículo prescrito para o currículo modelado talvez faça com que os professores busquem materiais por meio das mídias, visto as características de facilidade, mobilidade e acessibilidade. Se os livros são as fontes principais da escrita e da leitura, a internet hoje seria a fonte para o digital, o audiovisual e também para o corporal.

Uma das formas com que a cultura digital tem sido utilizada de modo colaborativo para a resolução de problemas comuns na educação de modo geral, e não só na EF, é por meio de Recursos Educacionais Abertos (REA). Trata-se de materiais de ensino e aprendizagem de domínio público por meio de *websites* que disponibilizam gratuitamente, em formato de vídeos, recursos, cursos, guias, referências, socialização de experiências que servem como objeto de consulta, apoio e incentivo aos professores e também aos estudantes.

REA tem recebido o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)¹⁹ para incentivar a criação de conteúdos digitais pelos próprios professores, pois esse tipo de formato de acesso livre e gratuito garante a possibilidade de usos e de modificações para a reutilização, compartilhamento, recriação, adaptação e atualização dos conteúdos didáticos disponíveis.

O Banco Internacional de Objetos Educacionais (BIOE), em nível de América Latina, e o Portal do Professor, em nível nacional, são alguns exemplos de REA. O BIOE disponibiliza, de modo gratuito, conteúdos e softwares que abarcam desde a educação infantil até o ensino superior, produzidos tanto no Brasil quanto em outros países. O Portal do Professor, criado pelo Ministério da Educação (MEC), tem como objetivo auxiliar a formação de professores no que tange à colaboração de conteúdos via tecnologia e a comunicação entre os professores do país, onde é possível tanto incluir sugestões de aulas como consumir os conteúdos disponibilizados. Dentre as áreas de apoio disponibilizadas,

¹⁹ Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/uab/rea>>.

estão: espaço da aula, conteúdos multimídia, cursos e materiais, jornal do professor, interação e colaboração, links e plataforma Freire.

Encontrar, criar e publicar recursos educacionais abertos pode se configurar uma prática social importante para qualificar a participação nas redes. E este é um dos desafios da Mídia-Educação no âmbito da cultura digital, formar professores que desenvolvam práticas pedagógicas significativas e transformadoras, e que ao produzir e compartilhar suas experiências nas redes, nos repositórios e nos bancos de objetos educacionais possam contribuir com a construção de outras éticas e estéticas na educação. (FANTIN; FERRARI, 2013, p. 161).

Para além dessas possibilidades mais formais de socialização de experiências e aquisição de saberes, estão outras mídias que podem atingir essa finalidade, porém, de modo mais informal, tal como os grupos em redes sociais e plataforma de compartilhamento de vídeos, como o *YouTube*. Essa plataforma em específico, por possuir vídeos, tem uma ligação com o saber fazer da profissão, visto que o professor pode olhar o movimento humano executado no vídeo.

Portanto, é possível que as mídias estejam adquirindo um grau de determinação sobre os saberes da experiência, já que estes têm se apresentado historicamente como essenciais à prática pedagógica na EF, e endossados pela problemática da escassez de produção de materiais didáticos para o ensino da EF.

CAPÍTULO 3

A PRÁTICA DO SABER E O SABER SOBRE A PRÁTICA: RELAÇÕES ENTRE OS SABERES DOCENTES E A EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo, os saberes docentes que constituem elementos que são determinantes para o modelamento curricular é melhor explicitado. Trata-se de um conceito operado por diversos campos, inclusive pela EF. Para tanto, são trazidos entendimentos sobre a constituição dos saberes como sociais e de como são adquiridos pelos seres humanos, dadas suas relações com a profissão docente. Alguns tipos de saberes são elencados em diálogo com diferentes autores, para, então, estabelecerem relação com o campo da EF, de sobremaneira com os saberes da experiência, a partir da própria constituição da área e da possibilidade de construção dos saberes por meio das mídias.

3.1 CONSTITUIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DOS SABERES DOCENTES

Os estudos sobre os saberes docentes começaram a fazer parte das pesquisas que envolvem a prática docente no final do século XX e ainda permanecem atuais (BARBOSA NETO; COSTA, 2016). Em nível internacional, emergiram a partir da década de 1980 diante do movimento de legitimação da profissão e as consequentes buscas por conhecimentos que permitissem a profissionalização do ensino, movimento esse que propiciou reconhecer alguns conhecimentos profissionais como conhecimentos científicos. Em âmbito nacional, as pesquisas começaram a utilizar os referenciais internacionais sobre saberes docentes a partir da década de 1990 para entender a complexidade da prática pedagógica por meio de trajetórias e histórias dos professores²⁰ diante de saberes implícitos e tácitos à profissão (NUNES, 2001) e com o passar dos anos

²⁰ Sobretudo os estudos de autores como Huberman e Nóvoa que aproximaram a vida pessoal dos professores à vida profissional, nos quais saberes anteriores e durante a profissão também mantêm relação com a mesma, em oposição aos estudos anteriores que relacionavam os saberes como competências e valorizavam os saberes específicos de conteúdos e daqueles advindos de um período de supervalorização de técnicas e métodos da década de 1970.

começaram também a estabelecer relações com a formação, a intervenção profissional e a identidade dos professores.

Esse movimento de legitimação da profissão, no qual os saberes docentes surgiram, é decorrente do processo que culminou no desenvolvimento de pedagogias críticas em oposição à pedagogia tradicional que esteve centrada em conteúdos, à pedagogia escolanovista, que valorizava os meios, e à pedagogia tecnicista, com a centralidade na instrumentalização do ensino por meio de tecnologias e pelo domínio de comportamentos e habilidades.

Movimento semelhante passou o campo teórico-científico da EF em que os saberes docentes começaram a ser utilizados em consequência do processo renovador iniciado na década de 1980 com pesquisas voltadas para a intervenção e para cotidiano escolar (BRACHT et al., 2012), sob o ideário de efetivação das teorias críticas. No entanto, esse foi um longo processo para o campo da EF porque sua constituição aconteceu por meio de diferentes ciências e instituições que marcaram o saber-fazer da área.

Os saberes constituem-se como os modos de utilização das abstrações sobre a realidade. Tratam-se das causas, das razões e dos motivos que desencadeiam em decisões e em escolhas intencionais. São, assim, pressupostos de ações, funcionam como juízos e argumentos que agem como validadores do que se faz com o conhecimento, pois [...] no nível do saber o homem organiza o conhecimento em formas preliminares, surgidas para atender as necessidades práticas imediatas (PINTO, 1979 apud AZZI, 2006, p. 29).

Os saberes não são construídos de maneira inata. Tal compreensão opõe-se tanto às concepções que pautam o saber na exclusividade da subjetividade da acomodação natural de aspectos cognitivos como também às concepções que se limitam ao juízo de valor sobre a realidade. Os saberes são sociais, tanto no que diz respeito à sua produção quanto na aquisição, mesmo que suas internalizações sejam individuais, mesmo que promovam formas singulares de apropriações, elaborados e disseminados socialmente. Os saberes são o conjunto de conhecimentos que a sociedade produz dada suas relações com a natureza e com os demais seres humanos para diferentes finalidades.

Assim como em demais profissões, a docência possui um conjunto de saberes que lhe é próprio e necessário ao trabalho que alimenta as decisões cotidianas tomadas com finalidades educativas. São os saberes docentes que dão base e fundamentação para o ensinar, são o agir mediante um conjunto de saberes prévios diante de um contexto que

valida as ações, que não são irracionais, e sim como resultado de um processo de acomodações e acionamentos de conhecimentos, bem como de hábitos e situações já vividas. Cada nova ação é confrontada com aquelas existentes, formando uma espécie de conjunto de mecanismos que pode ser extraído nos momentos da prática profissional. No entanto, tomar decisões e fazer escolhas não se limitam aos saberes empíricos e nem aos científicos, também são levados em consideração os valores morais, aspectos pedagógicos, experiências anteriores à formação inicial, sendo esses saberes chamados de docentes, pois são peculiares à profissão do professor.

Se a intencionalidade é uma característica da docência, tratar os saberes como inatos e naturais não auxilia ou avança na compreensão da profissão, já que, nesse caso, o professor deveria ter predisposições para desenvolver tal função, em vias de inatismo. O que se quer dizer é que os saberes docentes não têm como base apenas aspectos cognitivos e racionais, nem que o trabalho docente se baseia apenas em conhecimentos científicos. Em sentido oposto, também não se pode generalizar que tudo o que ocorre no cotidiano docente se transforma em saber, tais como as emoções e as representações. Os saberes docentes são sociais e estão imersos a um conjunto de outros saberes ligados à cultura própria dos professores e da relação estabelecida com os pares.

Os saberes docentes são os saberes sociais que dizem respeito à profissão do professor. Tardif (2001) elenca cinco motivos principais para entender os saberes docentes como sociais: 1) são **coletivos** pois possuem uma formação em comum e diante de uma estrutura organizacional própria geram condicionantes comuns; 2) **são produzidos pelos pares** e não individualmente, orientados por diferentes instituições ligadas ao ensino e à profissão; 3) são **práticas que se ligam às relações pessoais**, à interação, tanto com os estudantes quanto com os demais colegas de profissão; 4) o que ensinar e como ensinar **modifica-se com os tempos** históricos da sociedade e da cultura, como, por exemplo, as relações hierárquicas do currículo prescrito; 5) socialização profissional diante das fases da carreira que incorpora, modifica, é **um processo**.

Ao entender, então, os saberes docentes como sociais, as perguntas que envolvem os estudos sobre essa temática são: o que é preciso saber para ensinar? Por que o agir docente de alguns professores são de um modo e não de outro? O que os distinguem? O que aparece como algo mais consensual nos resultados de pesquisas, como em Gauthier et al. (2006), Borges (1998) e Tardif, Lessard e Lahaye (1991), é que os saberes docentes não se restringem aos conhecimentos científicos aprendidos nos cursos

de formação superior, mas que, para além desses, os saberes docentes também transitam pela história de vida dos professores e do que eles fazem no trabalho, da mediação entre os polos de ser da profissão - diante do perfil e da experiência profissional - e do agir na profissão - diante das condições concretas de realização do trabalho.

O que dá unidade entre os polos de ser e de agir da profissão docente é o próprio trabalho. Esse é a centralidade dos saberes docentes porque não estão desconexos com as outras dimensões da profissão, como as condições de trabalho em si, os contextos socioeconômicos, a realidade social na qual os professores se situam e vivenciam, ou seja, tudo o que estiver relacionado ao como exercem o trabalho tem relação com os saberes docentes. Portanto, os saberes docentes decorrem do trabalho e são mediados pelo trabalho.

Nesse sentido, o saber profissional está, de um certo modo, na confluência entre várias fontes de saberes provenientes da história de vida individual, da sociedade, da instituição escolar, dos outros atores educativos, dos lugares de formação, etc. Ora, quando estes saberes são mobilizados nas interações diárias em sala de aula, é impossível identificar imediatamente suas origens: os gestos são fluidos e os pensamentos, pouco importam as fontes, convergem para a realização da intenção educativa do momento. (TARDIF, 2011, p. 64)

É diante da integração dos saberes que a profissão docente se constitui, por fontes ligadas a aspectos científicos, mas também ligadas à história pessoal e de sobremaneira à profissional do professor na ação, no cotidiano docente, pelo e no trabalho. Esse aspecto é ressaltado porque, no exercício da profissão, o docente se depara com situações inacabadas, que lhe exigem por vezes menos técnica e mais habilidades e traquejos para lidar com outras pessoas, isto é, não lidam com máquinas, lidam com pessoas. Os estudantes são o processo e há de saber lidar com as situações inesperadas por envolver seres humanos. Esses saberes são um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes, hábitos e procedimentos adquiridos pela socialização, havendo continuidade entre os saberes antes e durante a profissão, por meio das suas diferentes fontes de aquisição e demais peculiaridades presentes nos saberes.

A despeito desse entendimento, algumas características têm ordenado e orientado as especificidades dos saberes docentes, com base em resultados de pesquisas

sobre trabalho docente, dos quais é possível sistematizá-los como sendo temporais, heterogêneos, personalizados e hierárquicos.

São temporais porque são adquiridos com o passar do tempo por diferentes momentos da vida dos professores, ao longo da história pessoal e profissional. Antes mesmo de ingressarem no trabalho, carregam sentidos sobre o que faz um professor por passarem boa parte da vida na escola, da educação infantil ao ensino médio. Essas concepções que carregam da vivência escolar são, por vezes, tão estáveis que podem não ser alteradas com a formação inicial, perpetuando-as no trabalho docente, como demonstra Figueiredo (2008) ao pesquisar graduandos de EF. São também entendidos como temporais porque os primeiros anos da carreira docente, que compreendem do primeiro ao quinto ano de trabalho (HUBERMAN et al., 1989), caracterizam-se como o primeiro contato com a carreira, com a sala de aula, com a escola, com estudantes, em que os professores vão estruturando sua prática pedagógica, sua rotina do que fazer e o que não fazer, o que dá certo e o que não dá certo, transformando essas lógicas subjetivas em modelos a ser seguidos ao longo de sua vida profissional. Os saberes docentes ainda são temporais por também estarem relacionados à duração da profissão, ao longo período em que passam no ambiente escolar, modificando seus saberes pela relação com seus pares, pelos desafios com cargos de gestão, com mudanças em políticas educacionais. Todos esses condicionantes acabam se constituindo com a temporalidade.

Os saberes docentes são heterogêneos e plurais porque cada um deles tem suas particularidades e advém de distintas fontes, já que os saberes não são únicos e variam quanto aos seus modos de aquisição que podem ser da vida pessoal, pelo próprio trabalho dos professores, por instituições, por conhecimentos científicos. Cada um dos saberes tem sua origem e característica própria que juntos atuam em diversas formas do trabalho docente. Isso porque em uma mesma aula vários condicionantes estão presentes, como mediar conteúdos, conflitos entre os estudantes, disciplina, dar mais atenção aos que estão além ou aquém do conteúdo. Cada uma dessas situações elencadas é mobilizada por um ou mais tipos de saber. Diante da heterogeneidade dos saberes docentes, requisita-se, então, que cada um deles seja analisado à parte para que se extraiam suas características no que diz respeito às fontes de aquisição, formas de mobilização, relações de poder entre eles, graus de importância dada pelos professores, o que, em síntese, se ligam às outras características dos saberes docentes da hierarquia, da temporalidade e da personalização.

Os saberes docentes são personalizados porque a profissão tem como essência a interação humana. Trata-se de um trabalho que depende do coletivo e o objeto-fim também são pessoas, são os estudantes, o que faz com que os saberes docentes adquiram formas por meio dos relacionamentos e das interações que estão ligadas às regras, aos poderes, aos valores, à ética, entre outras, as quais constroem de modo próprio os saberes, em que cada professor os internaliza de uma forma. Os professores não são, dessa forma, reduzidos apenas às compreensões cognitivas, pois são pessoas com histórias, valores, culturas próprias marcadas pelos contextos que vivem e experienciam. Os saberes docentes não se desassocia aos professores, são saberes apropriados, em que cada professor incorpora de uma determinada maneira a depender dos fatores sociais exteriores.

Por fim, os saberes docentes são hierárquicos porque alguns saberes são mais mobilizados do que os demais, no que remete ao grau de importância dada pelos professores na prática pedagógica. Os professores estabelecem uma relação de usos mais frequentes de determinados tipos de saberes quando submetidos a determinadas situações cotidianas. Todos os saberes constituem a profissão docente e estão interligados entre si, porém, diante da complexidade da realidade das ações, os professores acabam utilizando mais alguns tipos de saberes do que outros, como uma espécie de estratégia para o sucesso no agir docente, sobretudo quando há fragmentação sobre teoria e prática, isto é, formação universitária e experiência.

Portanto, a profissão docente é mobilizada por um conjunto de saberes, o que significa dizer que conhecimentos são construídos e reconstruídos a partir de experiências teóricas e práticas ao longo do percurso da profissão e da vida dos professores. Os saberes docentes são diversos, tanto por sua composição quanto por características, e são mobilizados por meio de fontes variadas para dar sustentação às ações do trabalho, mediando o ser e o agir profissional, da mediação na e sobre a prática pedagógica. Diante da diversidade, das características, alguns autores buscaram sistematizar os tipos de saberes existentes, os quais são explorados a seguir.

3.2 HETEROGENEIDADE DOS SABERES DOCENTES

Como são muitas e diversas as concepções e correntes teóricas²¹ sobre saberes docentes (ALVES, 2007), a depender do que se pretende investigar, existe o como abordá-las para buscar as melhores respostas. Neste trabalho, serão apontadas algumas características dos saberes docentes em diálogo com alguns autores, apontando aproximações e distanciamentos, para então articular eixos analíticos para análise de dados presentes nos demais capítulos.

Os saberes docentes são a expressão do resultado da produção social de saberes que são provenientes de diferentes fontes, tais como a família, as instituições de ensino e a cultura pessoal do professor. O que significa dizer que existem tipos de saberes docentes, cada um deles proveniente de uma ou mais fontes, baseados nos momentos de suas aquisições.

As tipologias sobre os saberes docentes advêm de diferentes pesquisas e campos do conhecimento, com o intuito de entender a profissão e responder de onde vêm os saberes que constroem a prática profissional, visto que a docência não se restringe apenas à aula como fim em si mesma. Entre os autores nacionais e internacionais que se dedicaram a estudar os saberes, podem ser citados Tardif (2011), Gauthier et al. (2006), Pimenta (2005), Nóvoa (1992), Freire (1996), Perrenoud (1993), Shulman (1987), Therrien (1997). Para compreender os tipos de saberes docentes, os diálogos entre os autores se concentraram em Gauthier et al. (2006), Tardif (2011) e Pimenta (2005).

Para Gauthier et al. (2006), os saberes docentes são reservatórios de conhecimentos aos professores que são acionados para atender às necessidades específicas e concretas do ensino, classificando-os em seis tipos: saberes disciplinares, saberes curriculares, saberes da educação, saberes da tradição pedagógica, saberes experienciais e saberes da ação pedagógica.

Já Tardif (2011) elenca categorias que emergiram dos próprios professores por meio de pesquisas empíricas, entendendo-os então como conhecimentos anteriores e atuais que são constituídos por diferentes fontes e acionados diante de ações imediatas. Então, sugere que são quatro os tipos de saberes: saberes disciplinares, saberes

²¹ As principais abordagens teóricas dos saberes docentes são trazidas tanto por Alves (2007) como por Borges (2004), as quais são de base Comportamentalista, Cognitivista, Teacher's thinking (pensamento dos professores), Interacionista/interpretativa e Sociologia das profissões.

curriculares, saberes profissionais (que se dividem em saberes da educação e saberes pedagógicos) e saberes da experiência.

Pimenta (2005) entende que as práticas e as culturas dos professores se transformam em saberes na medida em que essas práticas são modificadas ou ampliadas a partir da consciência que os professores têm sobre seu trabalho, permeadas por diversos determinantes. São os saberes docentes que constituem a identidade profissional, pois saber ser professor decorre da articulação e mobilização de saberes em situações do cotidiano escolar. Portanto, classifica-os de três tipos: saberes do conhecimento, saberes pedagógicos e saberes da experiência. Para mais fácil compreensão, em relação à quantidade de tipos, serão trazidos primeiro as tipologias por Pimenta (2005) e expandindo, em seguida, para as de Tardif (2011) e as Gauthier et al. (2006).

Pimenta (2005) compreende que todos os saberes docentes adquiridos pelos professores em instituições de formação superior sobre as formas de referenciais teóricos e culturais utilizados para desenvolver nos estudantes a formação humana tratam-se de saberes do conhecimento. Se a finalidade intencional da escola, lócus de trabalho do professor, for a aquisição do conjunto de conhecimentos sistematizados pela humanidade com o tempo, então cada área possui um tipo específico desses conhecimentos a ser trabalhados com os estudantes. Trata-se, então, da especificidade de cada área da ciência que os professores necessitam conhecer para que no trabalho formem os estudantes diante de uma cultura geral.

Tanto Tardif (2011) quanto Gauthier et al. (2006) subdividem os saberes do conhecimento em dois tipos: saberes disciplinares e saberes curriculares. Os saberes disciplinares são os saberes sociais que dizem respeito às especificidades da área de ensino que os professores aprendem nas universidades pelos cursos de formação profissional superior que advêm de diferentes campos do conhecimento que possuem objetos de pesquisa (TARDIF, 2011). Representam a matéria, o conteúdo a ser ministrado, e são produzidos pelos pesquisadores e cientistas, em que os professores não se inserem na produção desse tipo de saber, dependendo assim desse conjunto de conhecimentos validados pela ciência para serem ensinados (GAUTHIER et al., 2006). Já os saberes curriculares são os conhecimentos selecionados pelo sistema para serem repassados na escola, da cultura selecionada como desejável a ser aprendida pelos estudantes. Tardif (2011) trata esses saberes como os conteúdos que são estabelecidos *a priori* pelo currículo, em instâncias político-deliberativas das quais os professores quase

nunca participam, o que se desmembra em objetivos, conteúdos e métodos. Em sentido semelhante, Gauthier et al. (2006) dizem que se trata do programa de ensino traçado previamente, são as transformações que a disciplina sofre para se tornar um programa, pois, diante de um rol extensivo de conteúdos e matérias, não são todas que são selecionadas para fazer parte da cultura dos estudantes, dos programas escolares. Também são saberes não produzidos pelos professores, são produzidos por políticas, por editoras de materiais didáticos. Assim, aos professores cabem conhecer o programa em suas esferas macro e micro, aos quais incluem e excluem conhecimentos baseados em critérios.

Um segundo tipo de saberes é sintetizado por Pimenta (2005) como sendo um conjunto de conhecimentos relativos ao fazer da profissão, intitulados de saberes pedagógicos, e os definem como colaborações de algumas áreas como a psicologia e a sociologia, que auxiliam a educação nos processos pedagógicos de ensino. O saber pedagógico diferencia-se do conhecimento pedagógico, pois esse é elaborado e desenvolvido por pesquisadores e aquele é o pensamento no trabalho e sobre o trabalho, seja no trabalho ou fora dele. Assim, é o saber da realidade escolar como prática social, é o que sustenta a prática docente, isto é, o saber-fazer que se constrói pelo fazer e pela análise sobre o que se faz.

Sobre esse saber-fazer, Tardif (2011) entende que a especificidade da licenciatura acontece por meio dos saberes profissionais, os quais se dividem entre saberes da educação e saberes da pedagogia, entendimento também feito por Gauthier et al. (2006). Os saberes da educação dizem respeito à formação, cujas fontes são as instituições formativas superiores que tratam do conhecimento científico do professor, e também estão ligados ao eixo do saber como teoria. São aqueles conhecimentos relativos ao sistema escolar de modo geral, como, por exemplo, conhecer a legislação, carga horária, conselho escolar, desenvolvimento da criança, noções de classe social, cultura geral, a história da educação e de sua área de atuação. Já os saberes da pedagogia são as concepções e doutrinas que orientam a prática pedagógica, são as formas do fazer por técnicas que advêm de resultados de pesquisas desenvolvidas pelas ciências da educação, pois estas legitimam esses saberes por meio da empiria e tentam incorporá-las à prática pedagógica diária dos professores. Nomeando esses saberes como sendo da tradição pedagógica, Gauthier et al. (2006) os definem como sendo a própria representação sobre o que é dar aula diante do cotidiano.

Como último bloco da tipologia dos saberes, estão aqueles relativos aos modos de ser da profissão, isto é, os saberes da experiência. Pimenta (2005) compreende que os saberes da experiência são aqueles que o professor constrói ao longo dos anos e confronta com as teorias e análises. São os saberes que se formam antes e durante a profissão. Antes da formação inicial, a experiência de ter sido estudante proporciona ideia do que é ser professor. Os rituais cotidianos, as formas que foram válidas ou não para aprender e outros tantos aspectos possíveis que podem marcar a vida do estudante marcam o que é ser professor diante da própria experiência imersa como estudante na realidade escolar. Já durante o exercício da profissão, os professores produzem cotidianamente um processo permanente “[...] de reflexão sobre a prática, mediatizada pela de outrem – seus colegas de trabalho, os textos produzidos por outros educadores” (PIMENTA, 2005, p. 20).

Tardif (2011) define os saberes da experiência como sendo aqueles ligados às funções do trabalho, é o conjunto de conhecimentos que advém da e com a prática pedagógica, validado por essa mesma prática. É o saber-ser da profissão docente que se liga à carreira docente, à história de vida de cada professor e aos modos como se opera a realidade da prática pedagógica. Gauthier et al. (2006) citam os saberes experienciais como aqueles que dizem respeito à aprendizagem a partir da experiência própria que é única e subjetiva e que ao ser repetido se torna rotina. É a jurisprudência particular de estratégias sobre o fazer e as maneiras de se fazer, julgamento esse que não passa por crivos cientificamente testados, são subjetivos, cada professor tem um. A limitação desses saberes está exatamente no fato “[...] de que ele é feito de pressupostos e de argumentos que não são verificados por meio de métodos científicos” (GAUTHIER et al., 2006, p. 33). Há ainda um desmembramento feito por Gauthier et al. (2006) dos saberes da experiência em um outro tipo de saber, intitulado como da ação pedagógica que é o repertório de conhecimentos do ensino e da experiência já validados. É quando os saberes da experiência tornam-se públicos e são testados por meio de pesquisas científicas, assim, podem ser avaliados, comparados e depois utilizados por outros professores, auxiliando a profissionalização.

Uma síntese sobre a tipologia dos saberes docentes por meio de Pimenta (2005), Tardif (2011) e Gauthier et al. (2006) pode ser melhor visualizada para análise de acordo com o quadro exposto abaixo, a partir de três eixos - saber, fazer e experiência – os quais conseguem dar mais unidade de compreensão para os distintos tipos de saberes.

Quadro 4 - Tipos de saberes docentes

AUTOR	SABER		FAZER		EXPERIÊNCIA		
Pimenta (2005)	Saber do conhecimento		Saber pedagógico		Saber da experiência		
Tardif (2011)	Saber disciplinar	Saber curricular	Saber profissional		Saber experiencial		
			Saber da educação	Saber pedagógico			
Gauthier et al. (2006)	Saber disciplinar		Saber curricular	Saber da ciência da educação	Saber da tradição pedagógica	Saber experiencial	Saber da ação pedagógica

Fonte: Adaptado de Barbosa Neto e Costa (2016).

Embora haja essas classificações, os autores entendem que os saberes docentes não são fragmentados, pois estão todos entrelaçados em diferentes momentos da vida profissional e pessoal dos professores. Nenhum dos tipos de saberes docentes representa a totalidade dos saberes, nenhum isoladamente constitui a profissão, a totalidade vem pela integração dos saberes. Apesar das tipologias sugeridas terem distinções no que diz respeito às concepções epistemológicas, algumas considerações podem ser feitas no sentido de marcar os eixos saber, saber-fazer e saber da experiência, uma vez que essas são as sustentações das tipologias que trazem maior compreensão sobre a profissão.

O primeiro eixo, do saber, tem como base os conhecimentos científicos produzidos pelas áreas e se apresentam na sociedade moderna como saberes adquiridos ou a serem adquiridos, marcados pela racionalidade, com vistas à maior produção ou para a resolução de problemas práticos da sociedade. A fonte desses saberes são as instituições, e, por assim ser, estão fragmentados na instância de suas produções e das suas aplicações, em que as diferentes ciências, materializadas pela universidade, são as produtoras desses saberes intelectuais e as escolas, por meio dos professores, as aplicadoras dos saberes por meio da técnica. Esses saberes são incorporados à prática docente, entretanto, não são produzidos e nem legitimados pelos professores, não são saberes dos professores, são saberes de instituições científicas e políticas.

Por conta desse distanciamento entre produção de saberes e aplicabilidade dos saberes, os estudos de Tardif (2011) e Gauthier et al. (2006) trazem marcados os saberes curriculares, os quais parecem estar se referindo apenas às primeiras fases do currículo em que os professores não exercem influência, como o currículo prescrito que é produzido por instâncias políticas e o currículo apresentado que é produzido por instituições de materiais didáticos. Conforme o entendimento de Sacristán (2000), o currículo determina e é determinado em graus distintos, a depender da fase. Tanto o currículo prescrito quanto o currículo apresentado sofrem influências do campo político, econômico, social, cultural e administrativo, e as demais fases sofrem influências tanto desses campos como dos condicionantes escolares. Assim, não é possível afirmar que os professores produzam saberes curriculares, pois esse tipo de saber já está estabelecido diante da hierarquia existente entre as fases. O que se pode afirmar é que os saberes curriculares são ponderados por outros saberes, tais como os da experiência ou os demais tipos ligados ao saber-fazer, o que decorre mais uma vez que os saberes são hierárquicos.

O segundo eixo do saber-fazer é o resultado de reflexões sobre a prática que acarretam em orientações guiadas por concepções e doutrinas que variam com a história, com políticas públicas, com estudos da psicologia, da cognição, algumas centradas em processos, outras apenas nos estudantes ou professores, como são as pedagogias tradicionais, escolanovistas, tecnicistas. Apesar de esse saber estar diretamente ligado à técnica, e logo também à tecnologia, os autores marcam a tentativa de superar a limitação da prática pedagógica como uma racionalidade-técnica, de mera execução, como fora entendida outrora, sobretudo com os estudos da psicologia comportamentalista em que a profissão docente se calcaria estritamente em técnicas, validadas por estudos de caso. Essa visão de superação ao tecnicismo, no entanto, não deixa de lado a compreensão de que o saber-fazer se vale de técnicas, as quais estão circunscritas aos saberes que também não são produzidos pelos professores, apesar de serem balizadas pela experiência desses profissionais.

Se os professores possuem saberes já preestabelecidos, em qual momento seriam eles produtores de saberes? Essa resposta estaria no terceiro eixo apresentado: o saber da experiência. Trata-se dos saberes que advêm da experiência com a docência, ou seja, que são constituídos pelos próprios professores na prática docente cotidiana, sendo mais contumaz nos estudos de Tardif (2011) e Gauthier et al. (2006), do que nos de Pimenta (2005). São os saberes da experiência, que não estão em doutrinas ou teorias, que balizam

a atividade-fim do professor, pois há situações inesperadas e variadas da prática pedagógica que não se encaixam em modelos preestabelecidos dos saberes. Assim, ao partir de situações cotidianas complexas, tais como a quantidade de estudantes e as várias formas de agir para que a aprendizagem se efetive em cada um, o professor abandona alguns conhecimentos prévios e se baseia em formas próprias de intervenção, as quais não possuem especificação propriamente intencional do saber ou do saber-fazer.

Os saberes da experiência se estruturam por três objetos, segundo Tardif, Lessard e Lahaye (1991): as interações que são mantidas entre professores e os estudantes ou entre professores e demais profissionais, as diversas obrigações e normas que regem o trabalho docente e as funções que a escola possui. Esses condicionantes são estruturantes para a constituição do saber ser profissional, em que um deles, modificado, a experiência se adapta e incorpora tais modificações numa relação hierárquica de importância diante dos desafios postos na prática profissional, apesar de se comporem fundamentalmente nos anos iniciais da carreira.

A gama extensiva de condicionantes faz da prática pedagógica uma realidade complexa que não se restringe aos saberes aprendidos pela disciplina, currículo, ciências da educação, do conhecimento. Necessitam da prática em si e da experiência que dela decorre para que situações do cotidiano docente sejam realizadas, as quais, depois, são divididas com os colegas de profissão por meio de conversas informais, materiais didáticos e congressos, como os modos de fazer docente que deram certo diante de situações não antes vivenciadas.

Os saberes da experiência têm origem, portanto, na prática cotidiana do(a)s professore(a)s em confronto com as condições da profissão. Quereria isto dizer que eles residem nas certezas subjetivas acumuladas individualmente ao longo da carreira de cada docente? Não, na medida em que essas certezas são ao mesmo tempo partilhadas e partilháveis nas relações entre os pares. É através das relações com os pares e, portanto, através do confronto entre saberes produzidos pela experiência coletiva do(a)s professore(a)s, que os saberes da experiência adquirem uma certa objetividade: as certezas subjetivas devem, então, se sistematizar a fim de serem traduzidas em um discurso da experiência capaz de informar ou de formar outros docentes e de responder a seus problemas. (TARDIF; LESSARD; LAHAYE, 1991, p. 14)

As mídias também parecem desempenhar essa função de socialização das experiências já vividas na prática docente ou para o acesso de demais experiências dos pares, no intuito de validar esses saberes perante a comunidade de professores ou para buscar saberes experienciais já consolidados que sustentem futuras práticas pedagógicas em despeito aos saberes do conhecimento.

Os saberes da experiência possuem as faces de julgar, distinguir e avaliar por vivências anteriores os atos complexos do agora, do presente. Na pesquisa de Tardif (2011), os professores demonstraram dar mais valor aos saberes que lhes são mais úteis no cotidiano profissional e, nesse sentido, sinalizaram que a experiência é o principal saber acionado, pois são capazes de mobilizar e produzir outros saberes pelo e no próprio trabalho por meio da experiência.

Na história da EF, é possível perceber semelhança com a importância dada ao saber da experiência, pois exerceram um elo forte na prática pedagógica da área, em que o saber-fazer se valia pela experiência anteriores com as práticas corporais, como apontam as pesquisas de Borges (1998), Figueiredo (2004), Sanchotene (2007) e Benites (2007). Tal relação é melhor elaborado no próximo subitem que busca desentranhar alguns paradigmas presentes na EF sobre a experiência.

3.3 A EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Antagonista a uma associação direta entre experiência e experimento, isto é, aquilo que se deseja comprovar como o certo e aplicável à vida humana, a experiência pode ser entendida como aquilo “[...] que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca” (BONDÍA, 2002, p. 21). Cotidianamente, uma quantidade enorme de coisas acontecem, porém, nem todas, e às vezes nenhuma, é capaz de tocar as pessoas. Assim como nem todos os fatos, apesar de rotineiros aos professores, podem ser considerados experiências. Depende da forma como cada coisa acontece a cada professor.

A experiência é algo que se sente ao provar determinada coisa/objeto por si mesmo e não o descrever a sensação daquilo que nunca se provou. É algo que não se pode sentir antes que seja sentido e é a experiência que permite conectar o passado ao futuro,

de acessar a história da humanidade e projetar ações futuras. Então, são seus processos de acumulação que formam a cultura.

Bondía (2002), ao citar Walter Benjamin, explicita quatro motivos do porquê de as experiências serem mais raras nos dias atuais. O primeiro está ligado ao grande acúmulo e disseminação de informações, em que os sujeitos passam mais tempo buscando informações, que são inúmeras, para se manterem informado e poder argumentar sobre assuntos diversos. Saber as coisas, isto é, obter informação não é o mesmo que conhecer, que ter experiência, não é o mesmo que o saber da experiência. O segundo motivo, que deriva do primeiro, é sobre a opinião, sobre o excesso dela. Ao possuir informação e ser quase compulsório emitir opinião sobre diversos temas, a experiência enquanto algo social é inexistente diante da incapacidade de transformação das coisas por um aspecto restritivo ao sujeito, da individualidade da opinião. Isto é, a não construção da consciência social pela opinião própria. A falta de tempo é o terceiro motivo pelo qual as experiências são cada vez mais raras, visto que tudo se transforma em algo a ser consumido e feito de modo fugaz, sem que necessariamente haja reflexão sobre as coisas. Por isso, necessita-se de estímulos, e estímulos diferentes, diante do reducionismo de várias vivências, em que o novo é sempre importante. Cada vez mais os seres humanos têm menos tempo para as experiências, pois estão ocupados demais em ter novas “experiências”, em saber do novo, e o que lhes acontece não os marca, não se efetiva em experiência em si. O quarto e último motivo assenta-se sobre o excesso de trabalho. A dicotomia entre trabalho e experiência, entre teoria e prática, é notória, sobretudo quando a experiência no trabalho está atrelada ao próprio trabalho, do “ganhar experiência trabalhando”. Por querer ter mais experiência a partir do trabalho é que não se tem experiência, pois os seres humanos mal digerem uma tarefa no trabalho e estão empenhados em uma nova tarefa, sempre em excesso, o que não garante desfrutar da possibilidade de experiência que passou.

Diante dessa análise, a relação tempo-espaço é importante para a experiência, em que internalizá-la (no sentido de possuí-la) depende de observações, pensamentos, diálogos, de processos lentos para sua efetivação, depende de reflexão. Os quatro motivos supracitados vão de encontro aos determinantes do tempo-espaço modernos e, se relacionados com as mídias, parecem fazer ainda mais sentido à não experiência frente às intensas informações e o que delas derivam, e a velocidade em termos de mais trabalho. A experiência, quando ocorre, tem a capacidade de (trans)formação, porque é aquilo que

nos toca e nos passa, “[...] e ao nos passar nos forma e nos transforma” (BONDÍA, 2002, p. 25-26).

Da experiência emerge um saber que está nas interconexões entre conhecimentos e a própria vida humana. O saber da experiência está ligado ao sentido ou ao não sentido dado às experiências. Deriva-se do pós-experiência, atribuindo-a sentidos, sendo, portanto, algo singular porque não é possível que duas pessoas tenham experiências idênticas. Elas podem realizar o mesmo movimento, no caso da EF, mas cada qual dará seu próprio sentido ao que fora feito. Em modo semelhante, as experiências de aulas socializadas na internet por si só não retratam um saber da experiência, pois só se tornarão um saber se o professor que acessou esse conteúdo na internet realizar a mesma aula e, a partir de então, dar sentido ao que foi feito.

Assim, o saber da experiência são os conceitos que advêm da experiência após reflexões, os conhecimentos teóricos sobre a experiência com as práticas corporais que podem ser associados aos outros tipos de conhecimentos socioculturais por meio de outros campos do conhecimento.

O saber que é validado como útil aos professores tem, então, o crivo da experiência com determinadas práticas corporais e da transmissão coletiva desses saberes. Sacristán (2000) alerta que isso não significa que as teorias estejam em dissonância com a prática docente como guia e orientação pedagógica, e nem que o praticismo sem sustentação teórica aconteça. A construção do saber para a modelação curricular, para Sacristán (2000), advém de instâncias pessoais e também sociais. Essas dizem respeito à estrutura social do trabalho, em que a relação de troca de conhecimentos, atitudes, valores e experiências com os pares é fator preponderante para a mediação curricular, exigindo uma libertação do individual para o coletivo.

Endossa esse aspecto a dinâmica da profissão que distancia a produção de saber e de saber-fazer com os saberes construídos pela experiência. Vai ao encontro dessa proeminência nos saberes experienciais o fato de que apenas estes saberes são produzidos pelos professores em suas práticas pedagógicas, distanciando-se dos demais saberes que são constituídos em outras instâncias, o que gera um valor maior aos professores os saberes da experiência, pois são mais utilizados em determinadas situações cotidianas.

Ao trazerem o lugar da experiência e o saber da experiência na EF, Almeida e Fensterseifer (2011) explicitam que, desde a sua constituição, a EF valorizou as práticas de movimento como o eixo centralizador de suas atividades como forma de se legitimar

enquanto uma ciência, mesmo que fosse apoiada em outras ciências, e a transitar por espaços sociais com notoriedade e autoridade como tal. Essa busca de legitimidade científica ponderou as práticas ao corpo como meio a ser mensurado e comprovado com finalidades de aplicabilidade na sociedade.

Nessa esteira, a EF vinculou a experiência aos moldes da ciência moderna, isto é, ao experimento, à comprovação. A marcação do que é conhecimento na modernidade faz com que a experiência se interpele do seu sentido original de transformação. O conhecimento, ligado à ciência e à tecnologia, é algo que pode ser testado, provado e comprovado para ser instrumentalmente utilizado em situações da vida humana. O que decorre que, assim, a experiência é aquilo que os seres humanos são capazes de provar como sendo o correto, isto é, pelo experimento, pelo teste é que se afirma que as coisas são, como são, o que causa confusão entre experimento e experiência, visto que esta traz consigo a singularidade, e aquele a homogeneidade.

Por assim ser, a constituição da EF enquanto um campo científico esteve calcada em discursos e políticas biológico-sanitaristas que endossavam a importância social da EF através do desenvolvimento das capacidades humanas por meio da atividade física e do esporte, sendo este quase uma transnomação do que era a EF na época. Nesse sentido, a EF, com seu modo instrumental de validar os movimentos humanos através da obediência moral, fortalecimento e disciplinamento do corpo, garantiu socialmente o status de importância na vida humana.

Essa concepção foi colonizando os espaços de lazer, de educação e de saúde, e indica que se deve tratar o corpo como se fosse um objeto ou algo externo a si mesmo. [...] uma concepção de corpo que reduz as práticas corporais de sua condição de fenômenos culturais, constituintes da experiência, em exercitação mecânica para obter aptidão física ou, apenas, meio ou instrumento para obter saúde. A experiência, nesse sentido, não é subjetiva, vivida pelo eu, mas um conjunto de atribuições em terceira pessoa – ele, o corpo, o qual deve ser controlado e do qual se deve desconfiar por seus impulsos naturais ao prazer. (SILVA et al., 2009, p. 12).

Esse entrelaçamento conceitual entre experimentação (experimento) e experiência, sob uma visão moderna de ciência, explica a constituição da EF brasileira e a importância dada ao saber que dela decorre, o saber da experiência. O domínio de técnicas corporais se estabeleceu como o principal saber necessário à formação

profissional em EF por um longo período, estabelecendo uma relação tardia com componentes pedagógicos, o que fez com que esse modelo sustentasse o ideário de ensino de cursos práticos, ocasionando um vínculo histórico de predomínio da experiência sobre o saber fazer.

O enaltecimento da experiência com as práticas corporais para ensinar uma atividade em seus gestos técnicos foram internalizados, diante de sua construção histórica, pelos profissionais de EF como o aspecto profissional mais importante para o ensino das práticas corporais. Desse modo, o fazer se modela pelo que já está testado como eficiente em termos técnicos, sobretudo em práticas corporais esportivizadas ou aquelas que podem se esportivizar.

CAPÍTULO 4

USOS E APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

A partir deste capítulo, serão apresentados os resultados advindos da pesquisa de campo articulados com os pressupostos teóricos que sustentaram os capítulos anteriores. Para este capítulo, em específico, são apresentados três subcapítulos, sendo o primeiro com descrições dos dados oriundos da aplicação do questionário semiestruturado, caracterizando os professores de EF respondentes, tanto sobre seus perfis como também sobre seus aspectos profissionais. Essa primeira parte foi essencial para se entender o universo da amostra e assim estabelecer nexos com os usos e apropriações das mídias com as estruturas do trabalho dos professores, bem como para uma seleção mais específica dos sujeitos para a etapa de entrevistas, com o intuito de aprofundamento da pesquisa diante de dados.

Os dois outros subcapítulos trataram dos usos das mídias, localizando lugar, tempo e modo de acesso e as apropriações das mídias a partir do eixo analítico da ME com as dimensões metodológica, crítica e produtiva. O conjunto das três traz sentidos ao acesso, à análise crítica e à produção das mídias, corroborando o entendimento sobre as possibilidades da *media literacy* em convergência para as *multiliteracies*, o que dá coexistência harmônica e responsável entre o real e o virtual (FANTIN, 2010).

4.1 CARACTERIZAÇÃO DO GRUPO PESQUISADO

De modo inicial e exploratório, dois eixos buscaram entender o perfil dos professores de EF que participaram da pesquisa (aplicação de questionário) na cidade de Goiânia. O primeiro com características mais gerais sobre sexo, idade e escolaridade; e um segundo sobre características profissionais, no que abrange carga horária, etapa da educação básica e rede de ensino em que trabalhavam. A compreensão desses fatores, de características pessoais e profissionais, auxiliou na análise dos dados sobre a prática docente em relação às mídias como um todo e de modo específico sobre o currículo modelado.

Para tanto, das 112 respostas obtidas dos questionários semiestruturados aplicados, constatou-se que 69 professores eram mulheres e 43 eram homens. A maioria dos professores (n=100) tem formação em nível de pós-graduação, sendo 76 com especialização, 23 com mestrado e 1 com doutorado. O restante dos professores não possuía formação continuada em nível de pós-graduação.

Juntos, homens e mulheres, apresentaram uma média de idade de 37,22 anos. Para se ter uma característica mais específica dos respondentes do questionário, entre a faixa etária de 20 a 25 anos estavam 3,57% dos professores (n=4); entre 26 a 30 anos, 14,28% (n=16); entre 31 a 35 anos, 28,57% (n=32); entre 36 a 40 anos, 22,32% (n=25); entre 41 a 45 anos, 14,28% (n=16); entre 46 a 50 anos, 13,39% (n=15); e acima de 50 estavam 3,57% dos professores de EF (n=4).

Tabela 1 - Escolaridade dos professores pesquisados por sexo e faixa etária

Indicadores		Escolaridade				Total
		Graduação	Espec.	Mestrado	Doutorado	
Total		12	76	23	1	
Sexo	Feminino	8	48	12	1	69
	Masculino	4	28	11	0	43
Faixa etária	De 20 a 25 anos	4	0	0	0	4
	De 26 a 30 anos	4	9	2	1	16
	De 31 a 35 anos	3	20	9	0	32
	De 36 a 40 anos	0	20	5	0	25
	De 41 a 45 anos	1	11	4	0	16
	De 46 a 50 anos	0	12	3	0	15
	> 50 anos	0	4	0	0	4

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Enquanto a maioria geral de homens e mulheres estava entre a faixa etária de 31 a 25 anos, apenas as mulheres estavam também na faixa dos 31 aos 35 anos, mas a maioria dos homens estava entre os 36 e 40 anos. O nível de escolaridade dos professores era de maioria com a pós-graduação *lato sensu*, sendo quase equiparado os níveis de pós-graduação *stricto sensu* entre homens e mulheres. Ainda sobre a escolaridade, os índices maiores de pós-graduação estavam entre os professores com idades entre 31 e 40 anos.

Depreende-se que as características gerais dos professores de EF na cidade de Goiânia que responderam ao questionário são, em sua maioria, professores jovens, com

escolaridade média para alta, se for considerado que a maioria tem especialização e boa parte tem mestrado. A maioria dos professores serem mulheres indica consenso com o próprio movimento de feminização docente, de tendência histórica em contextos brasileiro (HYPOLITO, 1997) e internacional (APPLE, 2002).

Outra dimensão presente no questionário explorou características profissionais dos 112 professores de EF, referente, então, às propriedades do trabalho em si. Tais indicativos ampliaram as análises sobre o trabalho docente na EF e permitiram estabelecer relações mais adiante sobre os usos e apropriações das mídias, nos outros subcapítulos.

Nesse sentido, foi possível identificar que a maioria correspondente a 59,82% professores (n=67) trabalhavam exclusivamente na rede pública municipal, seguido por 11,61% (n=13) que trabalhavam apenas na rede pública estadual, 8,04% (n=9) somente na rede privada/conveniada e 4,46% dos professores (n=5) trabalhavam exclusivamente na rede pública federal. O restante, 16,07% dos professores (n=18), trabalhava em mais de uma rede de ensino, sendo que, desses, 9,82% (n=11) mantinham vínculo nas redes pública municipal e estadual, 4,46% (n=5) trabalhavam tanto na rede pública municipal quanto na rede privada/conveniada e 1,79% (n=2) trabalhavam na rede pública estadual e na rede privada/conveniada.

A carga horária média semanal dos professores é de 42,1 horas, sendo possível notar que a maioria, 58,04% (n=65) dos professores, possui carga horária maior que 30 horas e 41,96% (n=65) carga horária menor que 30 horas. A jornada dupla e até tripla de trabalho esteve presente em todas as etapas da educação básica, entretanto, apareceu mais acentuada entre aqueles professores que trabalhavam concomitantemente no ensino fundamental e no ensino médio (n=27).

No que se refere à etapa da educação básica à qual os professores estavam vinculados, 42,86% (n=48) trabalhavam apenas no ensino fundamental; 5,36% (n=6) exclusivamente no ensino médio; e 4,46% (n=5) somente na etapa da educação infantil. A maioria dos professores, que corresponde a 47,32% (n=53), trabalhava em mais de uma das etapas da educação básica, 33,93% (n=38) na educação infantil e no ensino fundamental; 10,71% (n=12) no ensino fundamental e no ensino médio; e 2,68% (n=3) nas três etapas da educação básica (infantil, fundamental e médio).

Tabela 2 - Etapa da educação básica dos professores pesquisados por carga horária e rede de ensino

Indicadores		Etapa da Educação Básica					Total	
		Infantil	Fund.	E.M	Infantil e Fund.	Infantil, Fund. e E.M		Fund. e E.M
Total		5	48	6	38	3	12	
CH	< 30 horas	2	29	1	11	1	3	47
	> 30 horas	3	19	5	27	2	9	65
Rede de ensino	Municipal	4	36	0	26	1	0	67
	Estadual	0	4	2	0	0	7	13
	Federal	0	1	4	0	0	0	5
	Privada/Conv.	0	2	0	5	0	2	9
	Mun. e Est.	0	4	0	4	1	2	11
	Mun.e Priv./Conv.	1	1	0	3	0	0	5
	Est. e Priv./Conv.	0	0	0	0	1	1	2

Fonte: Dados da pesquisa (2020).

Pela carga horária média estar acima de 40 horas e também pela maioria de os professores ter uma carga horária semanal maior que 30 horas, há indicativos de que exista excesso de trabalho e a preocupação com a qualidade do ensino. Ratifica esse aspecto o fato de a maioria dos professores trabalhar em dois ou mais turnos, a maioria dos professores trabalhava em mais de uma etapa da educação básica e que um número significativo dos professores trabalhava em mais de uma rede de ensino.

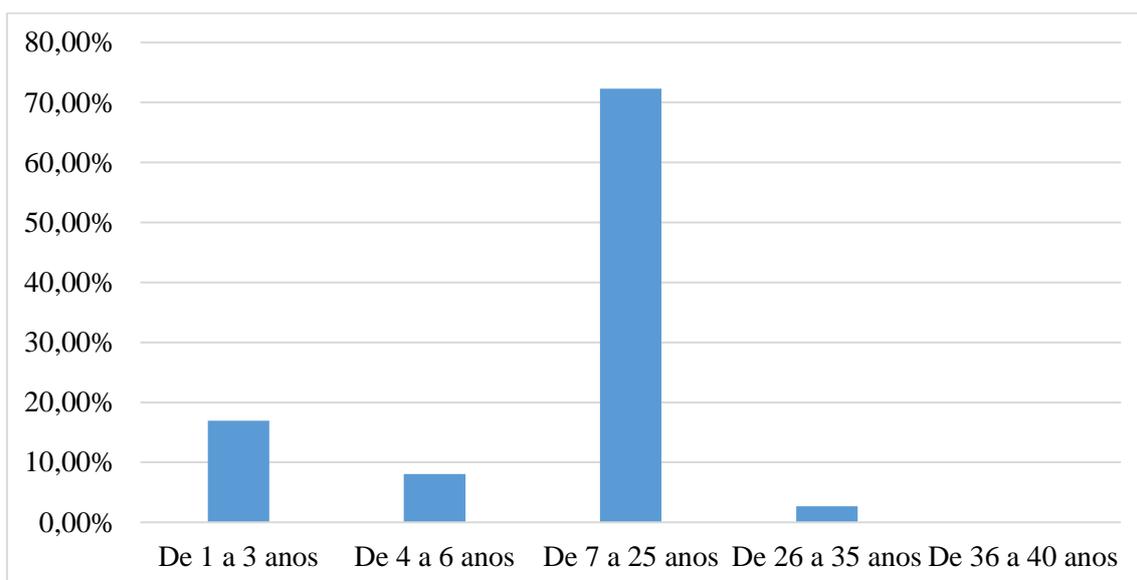
Esse dado sobre a jornada profissional excessiva dos professores de EF provavelmente acontece como forma de melhoria da remuneração e se mostra preocupante pelo fato de a intensificação do trabalho docente acarretar cansaço físico e mental, bem como falta de tempo para o planejamento pedagógico. Se a centralidade dos saberes docentes está no trabalho, as condições com que ele é exercido tem influência direta na construção e prática desses saberes, em razão de se constituem como mediação principal do modelamento curricular.

O tempo de trabalho total dos professores de EF pesquisados na rede básica de ensino também foi uma pergunta presente no questionário semiestruturado. Os anos selecionados para as respostas foram construídos de acordo com as tendências gerais do ciclo de vida dos professores proposto por Huberman (1995), que a entende por cinco fases da carreira: a entrada que vai de 1 a 3 anos na docência, a estabilização de 4 a 6 anos, a diversificação de 7 a 25 anos, a serenidade de 26 a 35 anos e o desinvestimento

que vai de 35 a 40 anos. Trata-se de um processo que ocorre em linhas gerais com características peculiares para cada período de anos na carreira docente, mas que também não é nem constante e nem homogênea para todos os profissionais. As categorias são imprescindíveis como respostas aos fenômenos, porém, é preciso também essa ressalva para que se evitem generalizações.

Assim, constatou-se que 16,96% (n=19) possuía de 1 a 3 anos de carreira; 8,04% (n=9) com 4 a 6 anos; 72,32% (n=81) dos professores possuíam de 7 a 25 anos de tempo de carreira; e 2,68% (n=3) de 26 a 35 anos de experiência. Não houve respostas para o tempo de 36 a 40 anos na rede básica, o que era esperado pelo tempo de contribuição para aposentadoria de professores no Brasil.

Gráfico 1 - Tempo total dos professores pesquisados na educação básica



Fonte: Dados da pesquisa (2020).

A primeira fase da carreira profissional docente, que vai de 1 a 3 anos e representa 16,96% (n=19) dos professores de EF pesquisados, é entendida por Tardif, Lessard e Lahaye (1991) como crucial aos saberes docentes, pois é nesse período que os professores confrontam as teorias, isto é, os saberes docentes com a prática pedagógica, com as situações cotidianas, uma vez que devem provar para si mesmos e para os pares que conseguem dar aula. Isso pode ocasionar um distanciamento entre os saberes dos

conhecimentos científicos aprendidos na formação inicial diante das situações-problema enfrentadas no cotidiano relacionadas às condições de trabalho. Como consequências dessa possibilidade enfrentada no começo da carreira, estão desde a “[...] ruptura à rejeição da formação teórica profissional ou então assumir formas mais atenuadas como adaptações, seleção de certos conhecimentos universitários a fim de incorporá-los à prática” (TARDIF, 2000).

É nesse sentido que se deve ter um olhar mais atento sobre esse nicho de professores em começo da carreira nesta pesquisa, pois é a partir das escolhas e caminhos feitos nesta etapa que os professores acabam formando um estilo próprio de ensinar, um *habitus* profissional peculiar com base nessas primeiras experiências docentes que se centram basicamente na exploração da realidade escolar e confronto entre teoria e prática. Entende-se que nessa fase também estão aqueles professores que têm menos de um ano de experiência na docência.

A fase de estabilização da carreira, que compreende de 4 a 6 anos, caracteriza-se por um momento em que os professores já compreenderam e adaptaram ao funcionamento da profissão docente em si, consolidando nessa fase então suas práticas aprendidas pelo próprio meio. Um quantitativo de 8,04% (n=9) dos professores de EF respondentes estava nessa fase da carreira em que há menos preocupações individuais e mais centralidade nos objetivos didáticos que a profissão exige e segurança da prática.

A fase da carreira que mais chama atenção no gráfico 1 é daqueles professores de EF que têm entre 7 e 25 anos de carreira na educação básica, a fase da diversificação. Esse grupo de professores é a maioria e corresponde a 72,32% (n=81) do total dos pesquisados. De acordo com Huberman (1995), os professores chegam na diversificação com suas técnicas e suas propostas pedagógicas consolidadas pelos anos anteriores e procuram então novas formas de ensinar e novos desafios na profissão, por meio de outros materiais didáticos, modos de avaliação etc., caracterizando, assim, um ciclo em busca de modificação das práticas pedagógicas.

Esse ciclo é longo e abrange quase 20 anos de toda a profissão. Portanto, é uma fase que em os professores têm seus saberes e fazeres cotidianos já consolidados, mas geram questionamentos quanto ao que fazem e como fazem. Talvez por esse mesmo aspecto da duração temporal, definida por Huberman (2000), que a maioria dos professores de EF respondentes do questionário faz parte dessa fase. Para além da quantidade de professores, outras possibilidades mais qualitativas pairam sobre essa fase,

tais como os usos mais ou menos acentuados das mídias como meios de inovação pedagógica.

A fase da serenidade, que compreende dos 26 aos 35 anos de carreira, teve 2,68% (n= 3) dos professores pesquisados e diz respeito ao ciclo profissional de iminente desinvestimento na carreira, caracterizado por crises originadas pela monotonia que a rotina exerce, pelo desencanto da profissão por experiências não tanto significativas. No entanto, nesse ciclo da carreira há maior previsibilidade das situações cotidianas já não sendo tão recorrentes ou necessários investimentos em materiais, cursos ou inovações, pois há uma automatização das ações por tanto tempo realizando o mesmo trabalho.

As fases descritas foram trazidas como parâmetros imbuídos de características empíricas do trabalho docente, não sendo rígidas e fechadas, visto que existem variações e que os professores podem apresentar características de todas as fases, mesmo estando em uma única, ou podem até apresentar características diferentes das mencionadas. Salienta-se que as fases de entrada na carreira e de diversificação foram ressaltadas aqui por terem características peculiares sobre a docência, mas também porque foram as fases com maiores índices de professores de EF pesquisados. Isso, no entanto, não retira a importância que deve ser dada às outras fases, sendo necessário pontuar que nas entrevistas essa categoria da fase da carreira foi melhor explorada e até usada como forma de seleção dos entrevistados.

O panorama geral apresentou indícios do perfil pessoal e profissional dos professores de EF na cidade de Goiânia (GO), permitindo entender o universo pesquisado, necessários para articular com a proximidade ou distanciamento de usos das mídias. Isso porque um dos discursos presentes em contextos educacionais é que os professores estão em dissonância com os avanços que as tecnologias e as mídias promovem na sociedade (FANTIN; RIVOLTELLA, 2010).

4.2 OS USOS DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Este subcapítulo traz os dados da aplicação do questionário sobre a caracterização dos usos que os professores de EF fazem das mídias, no que tange ao lugar, ao tempo e ao modo de acesso. Essas três categorias buscaram indicar o porquê, como e

quais as mídias exercem determinações na fase do currículo modelado da EF no intuito de responder às seguintes indagações presentes no Quadro 2: Como os professores usam as mídias? De que lugar acessam? Com que frequência? Quais as principais finalidades de seus usos? Assim, o questionário semiestruturado abarcou três perguntas relacionadas com o lugar onde usavam as mídias, com que frequência usavam e para que as acessavam.

4.2.1 Lugar de acesso

Quanto ao lugar de acesso às mídias, o questionário trouxe como indagação “De qual lugar você acessa as mídias para fins de trabalho” e a maioria dos professores afirmou fazer isso de suas próprias casas, correspondendo a 65,2% (n=73) do total de respondentes, enquanto 33% (n=37) disseram acessar no trabalho. Já o percentual de 0,9% (n=1) marcou que acessam as mídias em casa de familiares, amigos ou conhecidos, e outros 0,9% (n=1) não acessam para fins de trabalho.

Esses resultados dos professores de EF da cidade de Goiânia não destoam do que, geralmente, parece ser o lugar onde os professores brasileiros mais acessam as mídias. A pesquisa TIC na educação (2018)²², que avalia a infraestrutura em escolas públicas e privadas e a apropriação das tecnologias em processos educacionais, identificou que a maioria dos professores pesquisados diz acessar as mídias e tecnologias de suas próprias casas. Essas características de usos domésticos das mídias também foram identificadas na pesquisa de Fantin (2010).

Esses dados sobre a EF demonstram uma particularidade, mas que está articulada a uma totalidade, quando se busca um panorama geral das tecnologias existentes em escolas públicas brasileiras. Os dados da pesquisa TIC Educação (2018) demonstraram que 98% das escolas possuem computador com acesso à internet, sendo que, dessas instituições, apenas 30% possuem mais do que cinco computadores distribuídos para todas as funções da escola, tais como as administrativas, e não apenas para funções pedagógicas, contando coordenações e professores. Os usos que poderiam ser feitos na escola acabam sendo realizados nas casas dos professores pela facilidade de acesso e

²² Fonte: CGI.br/NIC.br, Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br), Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas Escolas Brasileiras - TIC Educação 2018. Refere-se, então, ao último ano em que os dados estavam disponíveis da pesquisa que é realizada anualmente.

contato com tecnologias de modo geral. Trata-se de uma lógica dual e desigual, pois é intensificada pelo modelo empresarial para a comunicação humana e em passos lentos nos processos escolares, por meio de burocracias e instituições que entendem como gastos.

Essa parece ser a realidade da educação pública de modo geral que, por meio de políticas públicas, incentivam os usos das mídias expressos em seus currículos prescrito e apresentado, porém, não se materializam de fato nas outras fases curriculares (modelado, realizado, ação e avaliado) por mídias onde as ações docentes de fato se operacionalizam, em que os professores possam utilizá-las. Esse fato demonstra o hiato presente entre o que é proposto e o que é executado em relação às mídias na escola, desdobrando aos professores a responsabilidade e garantia de acessos por vias particulares, individualizadas.

Apesar desse apontamento entre os acessos por vias individualizadas por parte dos professores e a escassez de mídias nas escolas, cabe a ressalva de que os dados quantitativos da baixa existência de tecnologias nas escolas, não apenas referenciando o computador, não podem ser isolados, haja visto que ter tecnologia não significa utilizá-la de modo responsável e crítico, pois seus usos devem manter uma relação direta com a formação e capacitação dos professores.

4.2.2 Tempo de acesso

Quanto à frequência de acesso às mídias, foi perguntado aos professores “Qual a frequência de uso das mídias para fins de trabalho” e a maioria, 49,1% (n=55) dos professores de EF, disse manter acesso diário com mídias, seguido por 42% (n=47) que afirmaram acessar apenas semanalmente, outros 6,3% (n=7) acessam mensalmente, outros 1,8% (n=2) dos professores acessam de maneira bimestral ou trimestral, e, por fim, 0,9% (n=1) dos respondentes acessam as mídias somente quando possuem alguma dúvida sobre o conteúdo a ser ministrado nas aulas, resposta essa possível com a opção “outros” da referida pergunta presente no questionário.

Assim, os professores de EF na cidade de Goiânia têm uma frequência regular de acesso às mídias, o que demonstra um hábito, dado que mais da metade dos respondentes ao questionário acessam diária ou semanalmente, não significando algo

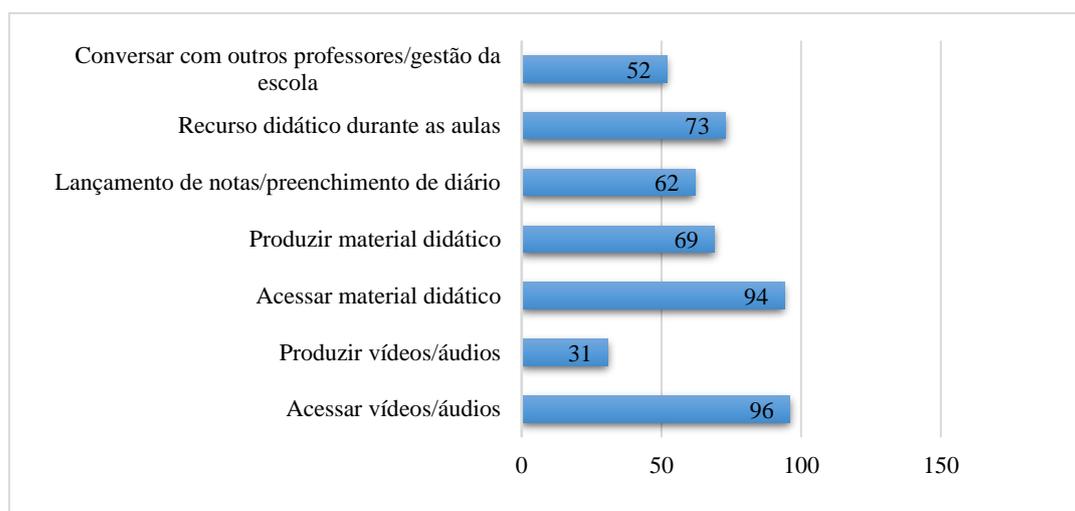
distante do cotidiano dos professores, mesmo que para uso com finalidades para o trabalho, visto que para usos com finalidades pessoais os números poderiam ser maiores.

Essa frequência demonstra que há distintos momentos do trabalho docente em que os usos das mídias fazem-se presentes, seja no antes, durante e após as aulas. Ao estabelecer uma relação entre o lugar e o tempo de acesso, é possível depreender que os usos durante as aulas são menos frequentes do que os usos antes ou após as aulas, já que o lugar que os professores mais acessam é a casa, ou seja, fora do ambiente e do tempo de trabalho.

4.2.3 Modo de acesso

Quanto aos modos de usos das mídias, isto é, para quais finalidades em relação ao trabalho os professores de EF acessam as mídias, foram identificadas 96 frequências para a opção “acessam vídeos e áudios”; 94 para a opção “acessam material didático”; 73 para “utilizam como recurso didático durante as aulas”, 69 para “produzir material didático”, 62 para “lançar notas ou preencher diários”, 52 para “conversar com outros professores ou gestão escolar”, e 31 frequências foram para a opção “acessam para produzir áudios/vídeos”. Ressalta-se que essas frequências dizem respeito à combinação de uma ou mais opções que os professores poderiam marcar no questionário, sendo que apenas as opções “acessar material didático” (n=1), “acessar vídeos/áudios” (n=4) e “conversar com outros professores/gestão da escola” (n=1) obtiveram respostas únicas.

Gráfico 2 - Finalidade do acesso às mídias



Fonte: Base de dados da pesquisa (2020).

Essa percepção dá uma imagem mais ampla de como a EF tem se manifestado quanto à utilização das mídias na escola em face das transformações proporcionadas pelas tecnologias e endossadas por políticas públicas, por vezes em dissonância com a prática pedagógica. O gráfico 2, acima, mostra que os professores pesquisados utilizam as mídias para distintas finalidades no trabalho docente. Apesar de esta pesquisa ter como eixo analítico o currículo modelado, ou seja, a fase de planejamento das aulas, é possível afirmar que há uma incorporação das mídias à prática docente de modo geral por esses professores de EF, o que quer dizer também à integração curricular porque diferentes instâncias e momentos da prática pedagógica parecem envolver as mídias, tais como a produção de linguagens midiáticas, como recurso didático nas aulas (currículo em ação), para o processo avaliativo (currículo avaliado) e para a comunicação com os pares e gestão da escola.

Se forem analisados apenas dois indicativos presentes no gráfico 2, que abrange o acesso e a produção, depreende-se que o primeiro é maior do que o segundo. O acesso, de modo geral, possui um número maior de frequências (n=190) quando somados o acesso a material didático e o acesso a vídeos/áudios. Já a produção possui frequência menor (n=100) quando somadas a produção de material didático e a produção de vídeos/áudios. O consumo de conteúdos pelas mídias, expresso aqui como acesso, é alto diante da extensa e incalculável variedade de conteúdos veiculados, representando um

modo regular de maior consumo do que de produção. Os motivos para isso estão desde a falta de formação/capacitação para o trato com as mídias, o que acarreta em não domínio de tecnologias como uma linguagem, até o medo de exposição pessoal da produção realizada e a falta de tempo para produção.

O receio de exposição pessoal pode ser um dos indicativos que faz com que a frequência de produção de vídeo/áudio (n=31) seja menor do que a produção de materiais didáticos (n=94), visto que esta possui uma linguagem com características mais textuais. A falta de tempo para a produção de conteúdos estabelece relação com a carga horária dos professores de EF pesquisados. Aqueles que afirmaram produzir conteúdos, seja vídeos/áudios ou materiais didáticos (n=100), em sua maioria (n=61), possuem carga horária acima de 30 horas. Em modo semelhante, aqueles que acessam conteúdos, seja vídeos/áudios ou materiais didáticos (n=190), possuem, em sua maioria, uma carga horária (n=118) também acima de 30 horas. Assim, tanto os consumos podem acontecer pela falta de tempo, o que gera uma busca rápida pelo que estiver mais acessível, quanto a produção que exige tempo para que aconteça e com carga horária alta fica escasso o tempo dos professores para dedicar a mais essa tarefa.

A intensificação do trabalho docente tem relação direta com os usos das mídias, se observadas as características de imediatismo às informações e também aos aspectos técnico-utilitários para a praticidade e simplificação do trabalho com vistas à compensação do curto tempo para o planejamento, o que acarreta menor autonomia pedagógica aos professores sobre os saberes da profissão. Fato esse nem sempre passível de percepção por parte dos professores, pois, de acordo com Fidalgo e Fidalgo (2008), é uma transfiguração da possibilidade de maior agilidade nas tarefas docentes diante das modificações de tempo e espaço que as mídias proporcionam. A agilidade da informação e a busca por informação, bem como o processo de intensificação que possuem interligações podem gerar uma apropriação automática e irrefletida sobre as mídias e o próprio trabalho. Ao mesmo tempo que é possível a democratização quanto aos usos e acessos, aos consumos e produções, as mídias também desencadeiam a intensificação do trabalho.

Alguns desses entreves para a pouca produção de conteúdos também foram trazidos na pesquisa TIC na Educação (2018), que, ao elencar as categorias sobre formas de utilização de recursos obtidos na internet, mostrou que 82% dos professores afirmaram ter copiado os conteúdos fazendo alterações e 76% dos professores também disseram ter

criado algum conteúdo combinando com outros materiais. Embora houve uma quantidade elevada de professores que criaram, a pesquisa mostrou que um em cada quatro professores não publicou os conteúdos produzidos, sendo o principal motivo citado a falta de tempo, seguido por receio de exposição na internet. Outro indicativo dessa mesma pesquisa foi que 70% das escolas das redes municipais, estaduais e federal não possuem qualquer tipo de formação/capacitação específica para usos das mídias pelos professores.

Apesar da discrepância entre consumo e produção, deve-se considerar a criação de conteúdos por parte dos professores de EF como em processo de crescimento. Para além da leitura, escrita e interpretação de linguagens, como a audiovisual, textual, digital, musical, corporal por meio do acesso às mídias, a produção de linguagens também é entendida como fundamental para as *multiliteracies*. O que se apresenta como ponto de convergência são que os professores de EF têm também criado/produzido, posto que a frequência (n=100) de produzir materiais textuais ou audiovisuais é maior que o restante dos outros itens isolados que possuem caráter mais instrumental, como o lançamento de notas/preenchimento de diários (n=62) e a utilização como recurso durante as aulas (n=73).

Outra análise feita levou em consideração o ciclo de vida profissional desses professores que estão, em sua maioria, na fase de diversificação (gráfico 1), existindo a preocupação profissional da não estagnação de suas práticas com a inovação e remodelamento das aulas e da profissão. Todavia, a pesquisa não trouxe dados que ratificassem que os professores que mais produziam materiais didáticos, vídeos e áudios fossem aqueles que se encontravam nessa fase da carreira. Dos professores que estavam na fase de diversificação (de 7 a 25 anos), o percentual de 88,89% produzia conteúdos, ficando abaixo daqueles que estavam na fase de entrada na carreira (de 1 a 3 anos), que tiveram o percentual de 98,47% e dos professores que estavam na fase de estabilização (4 a 6 anos) que atingiram 100% para a produção de conteúdos.

Ao tratar do indicativo da idade, verificou-se que a produção de conteúdos esteve inversamente proporcional à idade dos professores de EF. Assim, quanto maior a quantidade de produção, menor era a idade dos pesquisados. A maioria que tinha abaixo da média de idade (37,22) eram os professores que produziam materiais didáticos, vídeos e áudios, sendo que aqueles que tinham a faixa etária entre 26 e 30 anos de idade obtiveram o percentual de 100% para esse índice de produção de conteúdos.

Se levada em consideração a idade dos professores de EF e o acesso (consumo) de materiais didáticos e de vídeos/áudios, a relação continua a mesma, ou seja, os professores mais jovens, abaixo da média de idade (37,22), são os que mais consomiam conteúdos midiáticos, sobretudo os que possuíam faixa etária entre 26 e 30 anos. Entretanto, esses dados se alteram se for levado em consideração o tempo na educação básica, estabelecendo-se com o maior percentual aqueles que estavam na fase de início da carreira docente (1 a 3 anos) do que em outras fases da carreira.

Dada a relação entre acesso e produção dos usos das mídias, extraem-se dois apontamentos. O primeiro é que os professores de EF em fase de estabilização da carreira (4 a 6 anos) são os que mais se propõem a produzir conteúdos, talvez como forma de exposição da consolidação de suas práticas pedagógicas pela característica própria dessa fase que exige reconhecimento dos pares como forma de marcação do que fazem e de como fazem, e talvez para auxiliar os professores ingressantes na carreira docente, pois o saber-fazer na EF constituiu-se como preponderante para o saber ser professor. O segundo apontamento, e primordial para este trabalho, é que os professores de EF que mais acessam as mídias são os jovens em começo de carreira (1 a 3 anos), talvez em busca de materiais que auxiliem em suas práticas pedagógicas ainda em construção diante do hiato entre a formação e a intervenção profissional posta nessa fase da carreira, o que tende a ratificar a hipótese de que os materiais didáticos como guias para a prática são insuficientes e estão de alguma forma sendo supridos pelos conteúdos encontrados nas mídias pela facilidade de acesso. Em síntese, o modelamento curricular de professores recém-ingressos na prática docente, o que desencadeia em saberes docentes, tem acontecido por uma mediação midiática.

Por fim, os usos das mídias por professores de EF podem ser entendidos, então, como de modo frequente, não sistemático e estão interligados em mais ou menos grau a depender da idade dos professores e o tempo na carreira na educação básica. E isso pode levar à constatação de que há uma democratização do acesso das mídias por boa parte dos professores pesquisados e para a democratização do acesso à cultura de modo geral e da cultura das práticas corporais, de modo específico, visto que os modos de uso mais citados foram os de acesso aos vídeos/áudios e aos materiais didáticos. Esses usos não podem, entretanto, ser constatados como de apropriação às práticas corporais porque indicam, a princípio, apenas os usos referentes a lugar, tempo e modo de acesso, assim como também podem indicar a desigualdade de experiência formativa entre práticas corporais e mídias

em aspectos comparativos entre o vivido pelo corpo físico e o ao vivo pelas mídias (PIRES, 2002).

4.3 APROPRIAÇÕES DAS MÍDIAS NA EDUCAÇÃO FÍSICA PELAS DIMENSÕES METODOLÓGICA, CRÍTICA E PRODUTIVA

Este subcapítulo aborda o conjunto de dados levantados com o questionário e aprofundados por meio das entrevistas semiestruturadas. O intuito foi responder às questões presentes no Quadro 2: Os professores usam as mídias para modelar o currículo? Quais os principais recursos? Os professores analisam criticamente os conteúdos? São produtores de mídias ou apenas consumidores? Essas apropriações que os professores de EF fazem das mídias estabeleceram diálogo embasado nas dimensões da ME: metodológica, crítica e expressiva. Essas foram as próprias categorias elencadas para o rigor das análises com base em indicadores que sobressaíram dos dados.

4.3.1 Dimensão metodológica: acesso com as mídias

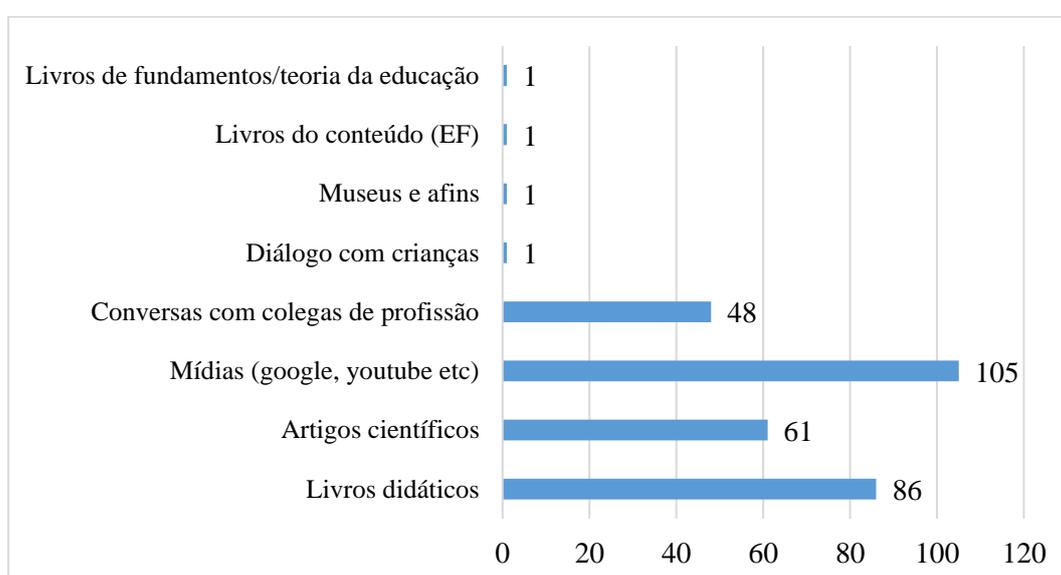
As apropriações das mídias para seus usos com destinação de caráter técnico-instrumental são uma das dimensões da ME intitulada de metodológica, posto que elas são utilizadas como meio para determinados fins, seja em momentos antes, durante ou pós-aula, pois a profissão não tem a aula como fim em si mesma. Essa dimensão, então, está marcada pelo fazer, pela utilidade dos usos que as mídias podem desempenhar e auxiliar nas distintas atividades presentes no trabalho docente.

Em face desse aspecto levantado, de cunho instrumental, o questionário abarcou duas perguntas que buscaram entender por meio de qual recurso os professores de EF modelavam o currículo e qual a mídia mais acessada para modelar o currículo, desdobrando-se em análises quanto às suas características. Tais perguntas permitiram verificar o grau de determinação das mídias nessa fase curricular.

Assim, no que diz respeito aos principais recursos utilizados pelos professores de EF para modelar o currículo, sendo possível marcar mais de uma opção, o Gráfico 3

mostra que as mídias revelaram-se como o meio mais utilizado (n=105), seguido pelos livros didáticos (n=86), depois pelos artigos científicos (n=61) e, por fim, as conversas com demais professores/profissionais da área (n=48). Como os professores poderiam indicar outros recursos fora dos listados, ainda houve uma frequência para cada uma das seguintes respostas: livros de fundamentos filosóficos/teoria social e da educação, livros do conteúdo da EF, diálogo com as crianças (estudantes), museus e afins.

Gráfico 3 - Recursos utilizados para modelação curricular na Educação Física



Fonte: Base de dados da pesquisa (2020).

Foi possível identificar duas formas com que os professores de EF modelavam o currículo: por meio de um único recurso (uso exclusivo) e por meio da associação de mais recursos (uso mesclado). O uso exclusivo (n=10) só esteve presente para os recursos de livro didático (n=3), artigos científicos (n=1) e mídias (n=6). Já o uso mesclado, por sua maioria (n=102), indicou o costume com que os professores pesquisados mais fazem a modelação curricular, isto é, mediante vários recursos, sendo as mídias o principal ponto de intersecção entre eles. Dentre os 102 professores que marcaram a combinação de recursos (uso mesclado), apenas 4 modelavam o currículo sem que fosse por meio das mídias, sendo o uso de artigos científicos o recurso em comum dentre as respostas.

Salienta-se que as três opções mais citadas, após as mídias, também são possíveis de serem acessadas por meios virtuais: livros didáticos, artigos científicos e conversas com colegas de profissão. A propósito, as revistas científicas na EF já são todas on-line, alguns livros didáticos da área já são em formato digital e as conversas com demais professores para a socialização profissional, que são, para Sacristán (2000), também uma forma de modelar o currículo, podem acontecer pelas mídias como em aplicativos de mensagens de áudio e texto. Desse modo, ainda é possível dizer que a totalidade dos professores de EF utilizavam as mídias na fase do currículo modelado, se for levado em consideração que as três opções mais selecionadas também podem acontecer por meio das mídias, ressalvado que não é possível, pelo questionário, compreender se esses recursos eram ou não acessados pelas mídias e que apenas um professor não marcou a opção “mídias”, mas marcou a opção “artigo científico”.

Diante desses indicativos e pelo gráfico 3, verifica-se que, para preparar as aulas de EF, os professores recorrem às mídias, sendo essas, então, o principal recurso de modelação curricular, mesmo se combinado com outros recursos não midiáticos. Por seu caráter técnico-instrumental, as mídias servem como um suporte pedagógico aos professores, como um instrumento possível de ser utilizado no trabalho docente que é complexo e multirefado.

O alto índice apresentado de acionamento das mídias para a modelação curricular aponta características que as tecnologias, de modo geral, têm desempenhado na sociedade: para a realização das necessidades. As mídias agem nesse caso para que os professores de EF solucionem problemas práticos da realidade, como modeladores do currículo que foi prescrito e lhes apresentado.

Como as mídias apresentaram-se como o recurso mais utilizado para o modelamento curricular, buscou-se relacioná-las com os outros dados presentes no questionário e, para isso, a frequência delas foi isolada para cada um dos indicadores como forma de extrair uma porcentagem independente.

Desse modo, quando analisadas a etapa da educação básica e a utilização das mídias para o modelamento curricular, seja exclusivo ou mesclado, foi possível depreender que os usos mais recorrentes estão entre os professores que trabalham na etapa da educação infantil (97,83%) do que no ensino fundamental (94,06%) ou do que no ensino médio (90,48%). Feito o mesmo cruzamento de dados, porém, levando-se em conta a rede de ensino, verificou-se que a totalidade dos professores de EF da rede federal

de educação (100%) utiliza as mídias para modelar o currículo, seguida pelos professores da rede municipal (96,39%), da rede privada/conveniada (93,75%) e da rede estadual (84,62%).

Esses últimos dados sobre a rede de ensino fazem conexão com outro dado, relativo à escolaridade dos professores de EF, pois quanto maior o grau de titularidade, maior foram os índices de usos das mídias para modelação curricular, chegando a 100% entre os professores pesquisados que possuíam mestrado ou doutorado. Todos os professores de EF da rede pública federal eram mestres ou doutores.

Uma possibilidade dessa intercorrência entre maior o grau de titularidade e o maior o acesso às mídias para o modelamento curricular pode ter uma explicação na fala dos entrevistados abaixo, que, apesar de não serem da rede federal, possuíam o título de mestre.

Acho que essa busca que eu tenho é para honrar os alunos do lugar onde eu estou porque eu poderia negar esses conteúdos, eu poderia fazer o que está confortável o tempo todo. Porque na ponta da lança é difícil, tempo para planejamento é difícil, tem que pegar muitas aulas porque não se tem o mínimo de conforto, de saber que você vai pagar suas contas. Então a gente tem daquele lado essas dificuldades, que são objetivas, mas daquele outro a gente tem uma pulsão por subverter. Por isso que eu vou atrás e eu acho interessante que mesmo não sendo do esporte já consigo contribuir muito com meus alunos a partir do momento que me comprometo a trazer para eles uma EF enquanto saber, enquanto conhecimento, enquanto competência e habilidade e que esse conhecimento não é só teórico (P1).

Eu particularmente procuro no sentido de melhorar, de agregar, eu acho que as minhas experiências e práticas a gente já faz automático. Então, eu tento modificar a cada ano, melhorar a cada ano, fazer uma autoavaliação minha e das aulas, do que precisa e do que não precisa melhorar. De tentar levar o melhor, o mais atual, atividades diferentes porque tem muita coisa boa por aí que a gente não conhece ou não tenha tempo para conhecer, não teve acesso (P4).

Os entrevistados reconhecem a extensão e a diversidade de conteúdos que a EF possui, integrada a um currículo que aborde as práticas corporais de modo amplo e não restritivo àquelas em que o professor outrora teve contato ao longo de sua vida como o único conteúdo a ser tratado na escola. Os professores preferem acessar saberes sobre as

práticas corporais por meio das mídias, as possibilidades de trato dos conteúdos que não têm tanto domínio e abordá-los mesmo que minimamente do que negar aos estudantes algum tipo de prática corporal presente no currículo. As mídias, nesse sentido, são usadas como forma mais viável para dar conta da totalidade das práticas corporais, levando-se aos estudantes o que existe de mais elaborado na EF.

Essa visão mais articulada com o todo das práticas corporais podem ser recorrentes aos professores com contato mais imerso à formação continuada, sobretudo o mestrado e o doutorado, que acabam por promover reflexões à própria prática pedagógica em face de teorias e estudos que colocam à EF escolar questões que lhes são específicas, que ajudam no avanço da área. O contato desses professores com o estudo prolongado pode explicar essa visão mais ampliada da EF na escola, de garantia aos estudantes dos vários aspectos presentes nas práticas corporais, desde os técnicos até os socioculturais.

Já sobre o percentual elevado de uso das mídias para modelação curricular estar entre os professores de EF que atuam na etapa da educação infantil, uma das hipóteses para esse fato paira sobre a forma recente da intervenção profissional nessa etapa. Um dos professores que trabalhava na Educação Infantil, dos que foram selecionados para a entrevista, evidenciou alguns elementos com sua fala sobre esse aspecto:

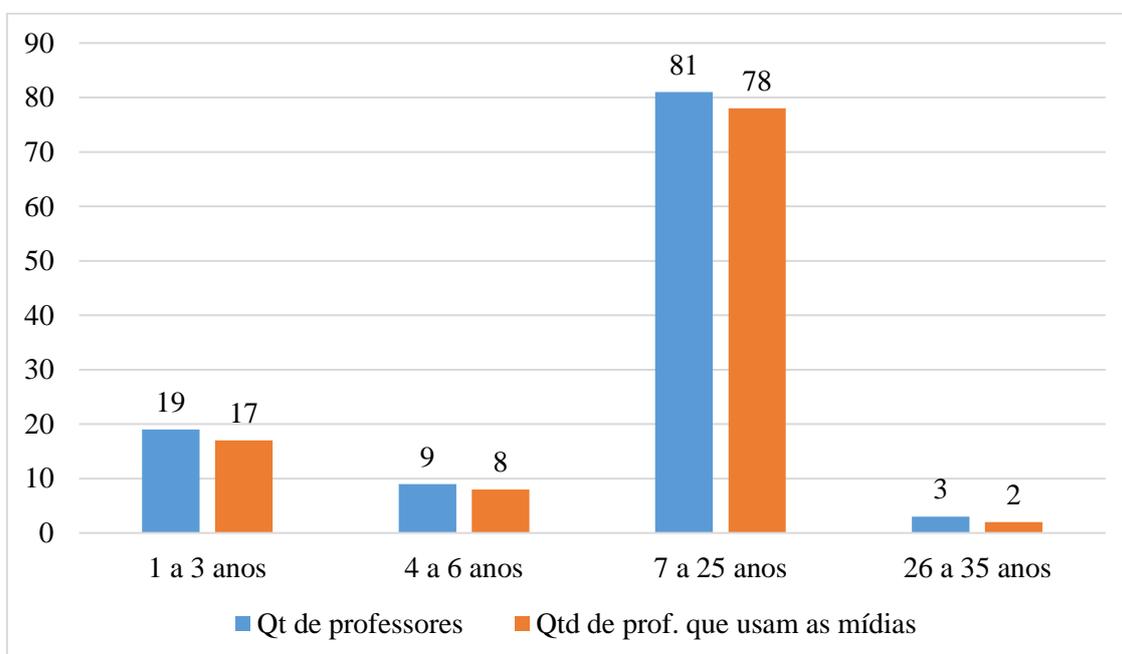
Hoje é porque é uma faixa etária que a gente não costuma a trabalhar, pelo menos aqui em Goiânia. Eu tenho buscado fazer mais leituras sobre a compreensão da infância, isto é, compreender a infância para a partir disso eu buscar depois as atividades que melhor se encaixam nessa fase que eu estou trabalhando de quatro a cinco anos. Então, como eu estou me situando na educação infantil, principalmente com as turmas de quatro anos, eu tenho lido muito teorias pedagógicas, artigos relacionados a isso para eu entender primeiro os sujeitos para depois eu entrar com a parte específica da EF que também é muito fluida na educação infantil (P. 2).

Assim, a recorrência às mídias por professores de EF que trabalham com a educação infantil parecem estar circunscritas às próprias dificuldades do trabalho pedagógico com crianças em idade pré-escolar. A intervenção profissional da EF com crianças nessa faixa etária varia de município para município, sendo um campo pouco abordado nos cursos de formação superior ou por vezes desarticulado dos problemas peculiares dessa etapa educacional, restringindo-se, por vezes, ao ensino de jogos e

brincadeiras (AYOUB, 2001). Apesar do indicativo de crescimento de produção acadêmica, em nível de pós-graduação sobre a educação infantil na EF (FARIAS et al., 2019), percebe-se, pela fala do professor pesquisado, que há carência de elementos teóricos sobre o desenvolvimento infantil que auxiliem os professores na intervenção profissional, sendo as mídias um suporte para a busca desses conhecimentos basilares, para só então conseguir propor algo da EF em si para as crianças.

Ao traçar relação entre a carreira docente e a utilização das mídias para a modelação curricular de maneira proporcional, obteve-se que os maiores índices estão entre aqueles que possuíam entre 7 e 25 anos de carreira (96,30%), depois por professores de 1 a 3 anos de carreira (89,47%), por professores entre 4 e 6 anos de carreira (88,89%) e, em menor porcentagem, os professores com mais tempo de carreira, de 26 a 35 anos (66,67%). Ressalta-se ainda que, se isolados, apenas os professores de EF fazem o uso exclusivo das mídias para modelar o currículo, a maioria (n=4) está entre os que possuíam de 7 a 25 anos, o restante está entre os professores que possuíam de 1 a 3 anos de carreira (n=2).

Gráfico 4 - Tempo dos professores de Educação Física na educação básica por usos das mídias para modelação curricular



Fonte: Base de dados da pesquisa (2020).

O maior consumo de conteúdos pelas mídias por professores em início de carreira (1 a 3 anos) já tinha sido apontado no gráfico 2, porém, a partir do gráfico 4, supracitado, entende-se que o consumo de mídias especificamente para modelar o currículo é acionado mais pelos professores em fase de diversificação (7 a 25 anos). A relação está com a diversificação da prática que é a própria característica desse grupo no ciclo de vida profissional, elaborado por Huberman (1995). A inovação de práticas pedagógicas pode estar associada a alguns condicionantes como tempos, espaços, relações interpessoais e usos de tecnologias.

Para o grupo de professores de EF entrevistados, correspondente a essa fase do ciclo profissional, essa não estagnação da prática pedagógica está relacionada com a diversificação de conteúdos que os leva a utilizar as mídias como meio para a busca das diferentes práticas corporais. Esse nicho de professores é o mesmo que possuía níveis mais altos de pós-graduação, em consonância com o indicado anteriormente sobre o processo de diversificação de conteúdos e formação profissional de mestrado e doutorado. Característica que emerge do movimento renovador do campo da EF como produtora de cultura, da passagem da EF como atividade para aquela produtora de saberes (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010), atenta e preocupada com a sistematização dos conteúdos escolares.

Essa preocupação com a diversificação das práticas e dos conteúdos para os professores de EF nessa fase da carreira também mostra alinhamento com o currículo prescrito e conhecimento do mesmo, já que a EF se apresenta prescritivamente como um componente curricular que tematiza uma gama de práticas corporais. Esses professores parecem, assim, compreender o currículo nas duas instâncias anteriores à modelação, utilizando-se das mídias para modelá-lo no sentido de conseguir dar amplitude tematizadora ao universo das práticas corporais prescritas, mesmo aquelas de menos domínio técnico ou teórico.

Quanto aos professores em início de carreira (1 a 3 anos), os quais se encontram de acordo com o gráfico 4 na segunda fase da carreira docente, a que mais utiliza as mídias para modelar o currículo, mais uma vez entende-se que esse fato pode estar associado às incertezas e desafios postos aos recém-formados professores, pois, ao tatear ainda os saberes e os fazeres docentes na relação entre teoria e prática, há possibilidade de levar esses professores de EF a utilizar tão assiduamente as mídias para a modelação curricular:

a falta de experiência. Desse modo, vão em busca de experiências de outros por meio das mídias ou como um uso para a instrumentalidade daquilo que ainda é distante na prática, apesar de “sólido” na teoria.

Na entrevista com um dos professores que possuía de 1 a 3 anos na carreira docente, foi perguntado por que as mídias se constituíam como o principal recurso para o planejamento das aulas e a resposta indicou essa deriva pedagógica encontrada na prática aos recém-formados do como fazer, do como ensinar.

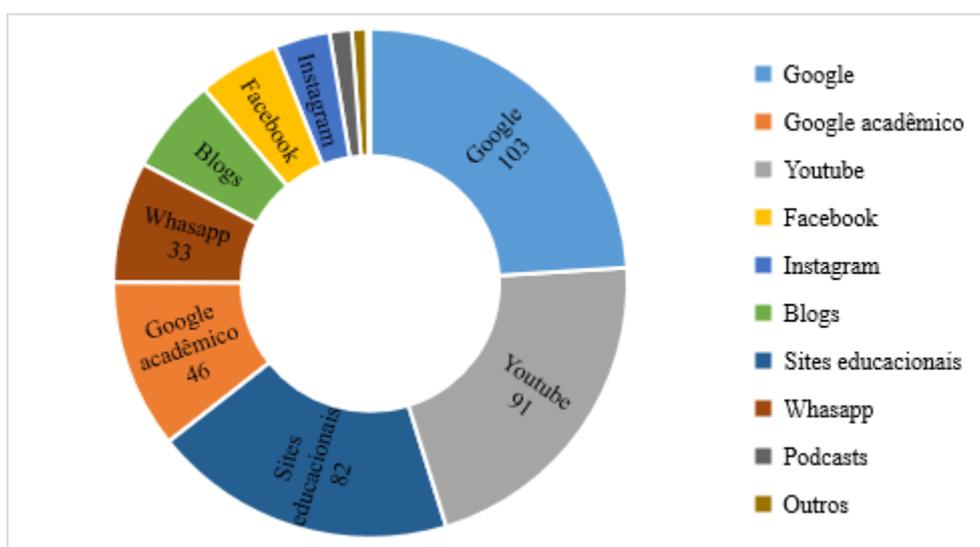
Eu gosto muito de assistir vídeos de aulas... “vi um vídeo que dá para eu adaptar na minha aula”, “nossa, é um jeito diferente de fazer”, então vou lá, pego e adapto para a minha aula [...] basquete por exemplo “como eu vou ensinar isso aqui?”, “como eu posso fazer coisas mais lúdicas?” Aí eu olho nos vídeos... “o professor fez desse jeito, então vou tentar, talvez dê certo”. Esses vídeos me auxiliam demais na parte da prática. A ginástica mesmo que eu não tenho tanto domínio eu busco muito na internet, tanto é que eu estou dando ginástica agora na escola, então, é vídeo o tempo inteiro. Então, procuro sempre buscar em vídeo mesmo como os professores fazem, “o que tem na ginástica que eu posso dar hoje?”. Eles colocaram lá que eu tinha que trabalhar lutas e eu também não tive tanto contato, então eu procuro. Eu uso internet também porque é mais prático do que eu ficar buscando livros, então joga na internet e o assunto já está lá sempre (P. 3).

Para esses professores recém-formados, os saberes científicos apreendidos na formação inicial se constituíam como principais modeladores do currículo, em que o domínio conceitual dos conteúdos era suficiente, mas, com o ingresso na carreira, as mídias acabam exercendo esse meio que se institui como preponderante para o saber-fazer e/ou para a constituição do saber da experiência. Assim, a recorrência às mídias na iminente fase de entrada na carreira pode se dar pela carência do saber da experiência, visto que ter uniformidade de uma aula ou turma se torna mais importante do que os outros aspectos que compõem a prática profissional.

Após identificado que as mídias são o principal recurso utilizado por professores de EF para modelar o currículo, coube mapear quais eram as fontes midiáticas usadas para essa finalidade. Assim, as principais fontes midiáticas utilizadas pelos professores de EF para modelarem o currículo se dividiram entre as indicadas pelos questionários e as complementadas pelos professores. A frequência decrescente das fontes foram de 103 para o Google, 91 frequências para o *YouTube*, 82 para *sites* educacionais ou da EF, 46

para o Google acadêmico (scholar), 33 para aplicativos de mensagens como o *WhatsApp*, 26 frequências para *Blogs*, 22 para o *Facebook* (comunidades e perfis de professores), 15 para o *Instagram*, 6 para *Podcasts*. Os professores citaram ainda e-book, revistas científicas e e-mail que foram agrupadas na categoria outras.

Gráfico 5 - Mídias mais acessadas para modelar o currículo por professores de Educação Física



Fonte: Base de dados da pesquisa (2020)

As mídias estabeleceram novas práticas em relação ao consumo de práticas corporais. Se em outros tempos, notadamente, o esporte era exclusivo e unânime nos meios televisivos (PIRES, 2002) com a *Web*, esses programas cada vez mais se convergiram para outras mídias e também outras mídias apareceram nesse cenário como *Podcasts*, *YouTube* e *sites*. As formas cada vez mais variadas e facilitadas que a *Web* proporciona de interatividade aos usuários acarretam possibilidades de maior autonomia para consumos midiáticos (FANTIN, 2010).

Essa diversificação sobre os consumos é observada entre os professores de EF, pois foram citadas mais de uma fonte midiática para o modelamento curricular, sobretudo a combinação delas para essa finalidade. As três mídias mais acessadas – *Google*, *YouTube* e *sites* educacionais ou da EF – chamam atenção por suas peculiaridades e, como

consequência, seus desdobramentos analíticos no que abrange os seus formatos e os tipos de conteúdo possíveis de serem acessados.

O *Google* é um *site* de busca que torna possível o acesso a demais *sites* de conteúdos diversos. Isso demonstra que os professores não recorrem às mídias específicas para o modelamento curricular, jogam palavras-chave que desejam saber mais, de modo independente do seu formato, seja para o direcionamento para outros *sites*, seja para o direcionamento para um arquivo em PDF, seja para o direcionamento para o próprio *YouTube*.

Essa busca aleatória proporcionada pelo *Google* demonstra um uso instrumental das mídias, visto que o *site* de busca, apesar de seus critérios para recuperar a informação, pode trazer, dentre as respostas, qualquer assunto que esteja relacionado à palavra-chave, seja de cunho científico, escolar ou não. A preocupação recai na filtragem que essa informação é feita ou não por parte dos professores, uma vez que podem estar levando informações em dissonância com o campo da EF. Em face da perspectiva da ME de educação para as mídias, isto é, a dimensão crítica, os professores com a capacidade analítica das mídias poderiam direcionar suas buscas de forma assertiva aos conteúdos confiáveis quanto à sua fonte.

A segunda fonte mais citada, o *YouTube*, é um *site* de hospedagem de vídeos. O fenômeno do *YouTube* ainda carrega um status profissional aos chamados *Youtubers*, que são pessoas que fazem conteúdos exclusivos no formato de vídeo e possuem canais especializados como modo de remuneração. A educação parece também ter incorporado essa lógica por meio do *YouTube Edu* em que professores que fazem conteúdos direcionados para áreas escolares por meio de aulas, resoluções de questões, explanação de currículos, entre outros. No entanto, na EF, esse movimento ainda não é expansivo, pois ainda são poucos os canais direcionados para as temáticas que envolvem os objetos da EF, até mesmo aqueles relacionados ao esporte com trato voltado para os objetivos escolares.

Por meio das entrevistas, os professores relataram o porquê do uso tão assíduo do *YouTube* para o modelamento curricular:

O *Youtube* é um site de busca, igual ao *Google*, só que é um site de busca de vídeos. Então, você vai encontrar no *Youtube* vídeos de variados temas, as vezes não vai encontrar do jeito que você quer, mas com a riqueza que está lá desde 2004, se eu não estiver enganado, já são

15 anos e tem então muita coisa para a gente encontrar, para a gente pesquisar e encontrar. Inclusive o *Youtube* é apontado por professores como o site de busca mesmo que você quer ver o como fazer.. você pode ir no *Youtube* (P.5).

Então, é a questão do movimento mesmo, eu procuro ver, compreender para os meninos entenderem da melhor forma. Eu até treino em casa, fico assistindo, “nossa, é assim que faz”, pego uma bola e vou fazendo, até para ver se eu faço certo para poder mostrar para os meninos (P. 3).

[...] talvez seja a plataforma mais utilizada, principalmente por conter recursos audiovisuais, hoje em dia é mesmo o *Youtube*, porém hoje em dia tem muita coisa no *Instagram*, *Twitter* que dá para as pessoas baixarem, mas em questão de pesquisa é sim o *Youtube* (P. 6).

Apesar de o *YouTube* aparecer nos questionários como a segunda fonte midiática, pelas entrevistas, a maioria dos professores entende como a primeira e principal fonte, apresentando dois motivos. O primeiro, e periférico em quesito analítico, é que o *YouTube* se mostra como único repositório audiovisual possível ou do conhecimento dos professores. O segundo, e mais central para a EF, é pelo fato da especificidade do saber-fazer, isto é, da requisição que é colocada aos professores de EF de demonstrar o movimento corporal aos estudantes.

Esse dado sobre a necessidade de uso de vídeos na EF por conta do saber-fazer da profissão pode ser ratificado, se comparado com a pesquisa sobre TIC (2018) de professores em geral, de diversas áreas, em relação ao planejamento das aulas. Enquanto nessa pesquisa os professores de EF acessam vídeos e/ou planos de aula, não levando em consideração *Google*, pois desse qualquer conteúdo é possível. Na pesquisa TIC (2018), as videoaulas, os filmes e os planos de aula foram os últimos listados pelos professores pesquisados.

Belloni (2012) já havia intitulado a atual civilização como sendo “da imagem”, porque as mensagens, a partir do cinema, da televisão, e aqui estendido ao *YouTube*, acabaram substituindo a palavra escrita, o que acabou transformando os sentidos dos seres humanos, amarrando-os para o consumo desse formato e impondo-os “[...] à representação em lugar da experiência” (Ibid., p. 58).

O acesso aos planos de aula de outros professores é possível por meio da terceira fonte midiática mais citada no gráfico 5: os *sites* educacionais. Em linhas gerais, seja

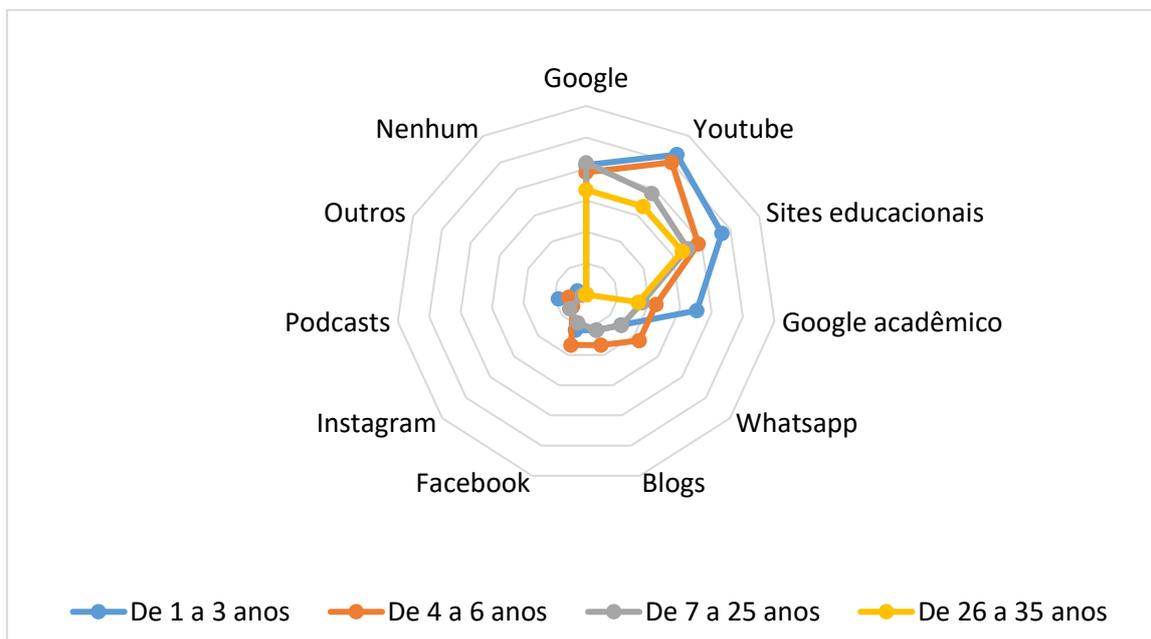
sobre a educação ou sobre a EF, esses *sites* tratam de temas que dizem respeito ao universo da profissão do professor, por vezes contendo planos de aula prontos para execução futura, sendo os mais listados o *site* da revista Nova Escola e o *site* vinculado ao MEC chamado Portal do Professor.

O *podcast*, apesar de ter sido o menos citado pelos professores com a frequência de 6 respostas, tem relevância por ter sido também uma mídia para o modelamento curricular. A importância advém do fato de essa mídia ser recente, consagrada a partir dos anos 2000 por meio dos recursos de RSS (sistema de *feed*), similar ao blog. Entendido como um áudio por demanda, o *podcast* é ainda um recurso pouco utilizado pelos professores de EF, não sendo encontrada nenhuma recorrência específica da área, mas que fora citada como uma fonte de modelamento curricular pelos professores.

Ressalta-se também que as redes sociais indicadas como *Facebook* e *Instagram* e aplicativos de mensagens como o *WhatsApp* são utilizados para o modelamento curricular. Por esses recursos, é possível a socialização de atividades elaboradas e executadas pelos professores, além de promoverem uma rede de interação entre os seguidores e membros, instituindo-se como uma rede de colaboração entre os professores de EF.

Quando as principais fontes midiáticas foram relacionadas com as fases da carreira docente em que os professores de EF se apresentaram, notou-se uma estandardização para um grupo específico de professores e outro de modo mais disperso e diversificado para o restante dos professores.

Gráfico 6 - Distribuição das mídias mais acessadas para modelar o currículo pelas fases de carreira docente



Fonte: Base de dados da pesquisa (2020)

Para aqueles professores de EF entre 26 e 35 anos de carreira (fase de serenidade), os quais são os que menos utilizavam as mídias para modelação, o padrão de acesso às fontes midiáticas esteve circunscrito à padronização das três mais citadas (*Google*, *YouTube* e *sites* educacionais) e mais o *Google* acadêmico.

Já para os professores em início de carreira (1 a 3 anos), os professores em fase de estabilização (4 a 6 anos) e os professores em fase de diversificação (7 a 25 anos), há um movimento de diversificação semelhante, alterando-se em mais ou menos frequência nas fontes midiáticas. Quanto menos tempo de carreira, maior a porcentagem de acesso, sendo o *Google* a única exceção, pois é a fonte midiática mais acessada por professores em fase de estabilização (7 a 25 anos), o que colabora para a própria característica da carreira, haja visto que pelo *Google* é possível não só diferentes tipos de materiais como também diferentes formas em que esse material é produzido e disponibilizado.

De modo geral, foi possível entender que os professores de EF que mais acessam ao *Google* para modelar o currículo são aqueles em fase de diversificação (7 a 25 anos), os que mais recorrem ao *YouTube* e *sites* da educação ou da EF para esses fins são os professores em início de carreira (1 a 3 anos). Os professores em fase de estabilização (4

a 6 anos) são os que mais recorrem ao *Facebook*, *WhatsApp* e *blogs* para modelação curricular.

Em síntese, os professores de EF pesquisados apropriam-se da dimensão metodológica das mídias na fase do currículo modelado em seus cotidianos, por vezes de modo exclusivo ou mesclado com outros recursos, mesmo que de modo não sistematizado. Essa incorporação ocorre por fontes midiáticas específicas como o *Google*, *YouTube* e *sites*, as quais dependem da *web* e disponibilizam materiais automatizados e nem sempre institucionalizados, variando em mais ou menos grau de acesso a depender do tempo dos professores na carreira docente.

Compreende-se que as finalidades com que os professores de EF modelam o currículo, que em maioria acontece por meio das mídias, acaba ressignificando valores e modos com que faziam isso anteriormente. Demonstra que demandas e novas exigências que fazem surgir as mídias diluem-se entre a cultura dos professores de EF também, gerando acessos por motivações prático-instrumentais como forma de potencializar ou solucionar problemas docentes específicos, sobretudo o como fazer de determinados conteúdos curriculares, posto que a técnica se configura como a razão para o saber-fazer (PINTO, 2005).

As apropriações de caráter metodológica indicam uma intercorrência de maneira exclusiva ou mesclada das mídias, porém, não sistematizada. Há incorporação de fontes midiáticas específicas que disponibilizam materiais automatizados e nem sempre institucionalizados. O acesso às fontes midiáticas varia a depender da fase da carreira que o professor se encontra na educação básica.

Essa dimensão instrumental das mídias apresenta-se como um aspecto importante e quase essencial aos professores de EF para a modelação curricular em face de transformações práticas, de lida com o cotidiano. As apropriações metodológicas têm a finalidade específica de dar respostas às carências práticas profissionais, seja pela falta de material didático, seja pela falta de experiência na docência, seja pelas dificuldades do saber-fazer. Recorrer às mídias, nessa fase curricular, mostra-se mais como uma necessidade do que como uma inovação.

Se por um lado essa dimensão metodológica mostrou como e por que as mídias foram apropriadas na fase da modelação curricular, apresentando-se como o principal meio possível e viável para isso, as dimensões sobre o modo crítico de relacionamento com as mídias e sobre as possibilidades de criação delas também foram tematizadas com

os professores de EF entrevistados, como modo de compreensão de uma educação para a cidadania formada por usuários ativos, críticos e criativos das e nas mídias (BELLONI, 2012).

4.2.2 Dimensão crítica: análise para as mídias

Os tratos com as mídias ao mesmo tempo que fazem parte da vida cotidiana têm imposto cada vez mais novos desafios sobre como lidar com os direitos autorais, a publicidade e a privacidade. A dimensão da ME que busca encarar essas nuances é a análise crítica das mídias em sentido de propor um processo formativo que consiga realizar leituras e análises dos conteúdos disponíveis de maneira reflexiva, atenta aos valores não desprezíveis que os conteúdos midiáticos carregam.

Para tanto, este subtópico buscou entender quais percursos os professores de EF fazem até encontrar os conteúdos da EF que procuram, se conseguem identificar as características acerca da autoria e confiabilidade do que encontraram, enfim, se conseguem pleitear uma análise mais crítica sobre o que acessam, posto que o compreender também faz parte das *multiliteracies* dentro da imersão na cultura digital.

Ao partir das principais fontes midiáticas identificadas anteriormente, os professores entrevistados externalizaram, de modo bem similar, os meandros que levam para a busca de conteúdos, sejam eles em seus diversos formatos digitais como áudio, texto, vídeo etc., sobre as práticas corporais. De modo geral, a busca acontece de maneira aleatória, com poucos critérios e estratégias, e com baixo entendimento sobre a recuperação da informação.

A maneira mais utilizada pelos professores de EF é por palavras-chave tanto no *Google* como no *YouTube*, através de palavras únicas ou frases inteiras de temas, assuntos ou o nome do próprio conteúdo da EF almejado na busca. Destaca-se ainda, entre as falas dos entrevistados, a possibilidade de jogar um parágrafo inteiro relativo às habilidades de determinados conteúdos da EF presentes na BNCC como um modo mais assertivo de encontrar e relacionar atividades a serem desenvolvidas com objetivos correlatos e coerentes com o currículo prescrito.

Eu já pesquisei por palavra-chave, já pesquisei por palavras em específico, por situação, tudo depende. Quero ver, por exemplo, “amarelinha africana na escola”, já fiz pesquisa assim de frase específica (P.6).

[...] eu jogo palavras-chave no Google “brincadeiras para crianças de 4 anos” e aí eu vou filtrando, vou vendo o que encaixa e o que não encaixa que eu posso refletir sobre aquilo para colocar na minha prática (P.2).

Agora com a BNCC facilitou bastante porque ela te direciona bem para qual habilidade precisa desenvolver, então, o tiro é mais certo. Também houve muitas pessoas que desenvolveram atividades de acordo com a BNCC e aí se você joga a habilidade você já encontra a habilidade (P.5).

A pesquisa dos professores de EF acontece de maneira aleatória porque a fonte é o *Google* e o que vier relacionado hierarquicamente por esse *site* de buscas na primeira página é acessada pelos professores, sem que haja, no entanto, rigor de compreensão dessa hierarquia. Assim, palavras-chave são digitadas sem completude dos mecanismos de busca, mesmo que exista a tentativa sistematizada do que se busca em vista dos objetivos educativos almejados com a busca.

Nesse sentido, as buscas feitas pelos professores partem de temas que se relacionam com situações-problema enfrentadas no cotidiano. A necessidade de retradução do currículo prescrito, diante da aparente ausência de currículo apresentado, suscita a modelação através de buscas pouco elaboradas nos repositórios textuais e/ou audiovisuais no intuito de conhecer o conteúdo, de entender o como fazer ou para alinhar prática pedagógica ao currículo prescrito. Assim, não há uma busca por locais específicos, seja por canais especializados ou *sites* já pré-definidos, e sim uma pesquisa rápida e geral, separando posteriormente o que tem ou não vinculação com o que se desejava.

Essa busca com baixos critérios de pesquisa da informação ocasiona resultados desordenados e muito amplos que podem ser ou não específicos da EF e da EF escolar. Mesmo que a facilidade e a rapidez se apresentem como um motivo para buscas assim, existe uma demanda de tempo para selecionar o que realmente diz respeito à busca feita *a priori*.

Os professores entrevistados também possuem traço em comum a respeito da análise e citação de fontes, autoria, credibilidade e confiabilidade dos conteúdos

pesquisados e encontrados. A interpretação crítica e uso responsável sobre as informações no que tange aspectos éticos e até legais parecem não ser uma questão suscitada ou relevante nesse processo que envolve diretamente as mídias.

A maioria dos professores entrevistados relatou que não cita as fontes em seus planejamentos quando as utilizam, apesar de se mostrar preocupada e achar importante o quesito autoria, porém apenas sobre aqueles conteúdos que têm como predominância teorias e concepções, não sendo referenciados aqueles mais utilizados pelos professores que são os vídeos ou os resultados das pesquisas realizadas pelo *Google*.

Não, não cito. Quando diz respeito à concepção teórica, sim. Agora para conteúdo, para consumir o conteúdo e refletir sobre ele, não. Quando eu vou buscar o que estou lendo para embasar a minha prática aí eu olho qual que é a revista, qual que é a fonte, eu me preocupo. Agora quando é em relação ao conteúdo, não (P. 2).

Esses dados acabam demonstrando a insuficiência de elementos que estruturam uma análise minuciosa que cerca as mídias sobre o que é encontrado em relação às diversas práticas corporais. Os professores de EF, que buscam materiais didáticos por meio das diferentes mídias, são capazes de procurar, selecionar e baixar os conteúdos que lhes são úteis, porém, a avaliação dos conteúdos não preza por aspectos ligados às próprias mídias, tais como sistemas abertos para uso, criação e remixagem, confiabilidade. O *Google*, por exemplo, que é a fonte midiática mais acionada pelos professores de EF, permite a filtragem, na busca avançada, por direitos de uso. No entanto, esses aspectos ligados às mídias não foram citados pelos professores, seja por desconhecimento, seja por não uso.

Esses dados revelam ainda o grau de importância conferido ao formato de texto a despeito dos formatos em vídeo para que sejam ou não citados ou atribuídos importâncias de autoria, talvez pela relação histórica com esses formatos, visto que os vídeos são mais que os textos. Porém, mais que isso, representam o hiato entre teoria e prática, entre o que é falado pela escrita e o que é vivenciado pelo movimento, entre o que possui características científicas e, assim, necessita de rigor em termos de citação e o que possui relação prática com o fazer.

No entanto, dois professores destoaram nesse aspecto sobre os demais, relatando que citam as fontes midiáticas em seus planejamentos pedagógicos:

Sempre no planejamento eu coloco depois da minha metodologia, eu sempre coloco lá a fonte que eu busquei para que fique claro se o pessoal da coordenação quiser ver, consigam acessar e estão disponíveis (P. 6).

Quando eu utilizo vídeos nas aulas eu deixo o link para os alunos poderem acessar ou sempre deixo o site e o link de acesso, para quem quiser acessar em outro momento. As referências vêm no planejamento [...] (P.7).

Apesar do avanço pelas citações às fontes pesquisadas em relação aos demais professores, dentre o grupo pesquisado nas entrevistas, nota-se que os quesitos quanto aos usos éticos das mídias, que extrapolam aqueles sobre referências, ainda são escassos e pouco usuais, demonstrando que essa dimensão de análise para as mídias representam um aspecto a ser desenvolvido.

Não obstante, a inexistência de identificação de critério de confiabilidade, credibilidade e confiança da informação presente em conteúdos midiáticos demonstra a carência da *internet literacy* entre os professores pesquisados, pois são aspectos importantes na compreensão dos conteúdos on-line em termos de crivos críticos (TUFLE; CHRISTENSEN, 2009). O funcionamento da internet e seus códigos não são abordados pelos professores, nem os relativos aos processos econômicos, políticos, que são os valores por detrás das mídias, também elencados por Fantin e Ferrari (2013) como essenciais a essa dimensão analítica que engendra o processo de formação cultural e de cidadania, com as *multiliteracies*.

Além desses aspectos da *internet literacy*, outros também se fazem necessários e precisam ser analisados nas mensagens e conteúdos como a estética, os modos de expressão e de percepção (BELLONI, 2012). Esses parecem dialogar mais com as formas com que os professores analisam os conteúdos midiáticos, sobretudo pelo fato de esses indicadores desencadear reflexões acerca da relação existente entre o virtual e o real, entre o que é visto e o que é possível de ser realizado.

Há predominância de critérios para análises relativos às concepções epistemológicas da EF, sobre quem são os professores que compartilham os conteúdos, como são os estudantes que estão fazendo as aulas e como transpor de maneira cuidadosa

o que é visto por meio das mídias para as suas próprias realidades materiais e sociais de trabalho.

Eu vejo pelo contexto, é um contexto que está mais próximo da realidade, será que eu tenho esse tipo de material aqui? Será que as crianças com as quais eu trabalho tem o desenvolvimento para fazer isso aqui? Aí sim eu gero reflexões (P.6).

Eu busco no Portal do Professor, o site [...] quando eu faço, eu analiso a atividade, faço a leitura, tem um critério [...]. No meu caso eu olho de onde vem, quem fez, se a pessoa está na prática mesmo, em qual escola, onde foi que desenvolveu porque no portal do professor muita coisa lá é de professor mesmo (P. 5).

Esses elementos, de caráter mais culturais e menos midiáticos, constituem-se como preponderantes para os professores selecionarem e avaliarem os conteúdos disponíveis na cultura digital que utilizarão para modelar o currículo, podendo ser entendidos como desencadeadores de interpretações e reflexões sobre a própria EF, dos seus saberes e dos fazeres.

Sobre os saberes e os fazeres da cultura referente à EF e suas relações com as mídias, Pires (2002) alerta que esses têm acontecido de modo reducionista, pois apenas o esporte espetacularizado tem sido consumido e no tempo disponível, secundarizando as outras possibilidades presentes no conjunto cultural das práticas corporais que são pedagogicamente tratadas.

O que é veiculado pelas mídias acaba formando a consciência sobre o mundo real, sendo que os elementos audiovisuais apresentam-se com uma alta capacidade comunicacional, o que se torna até mais compreensível o fato de os professores de EF recorrerem ao *YouTube*, formando suas concepções sobre o que é visualizado, balizado no que compreende ser uma EF comprometida com os objetivos escolares e transpondo para as suas realidades, em uma espécie de mimese do que buscaram. As representações visualizadas por meio das mídias são incorporadas e reelaboradas diante da realidade dos professores, transformando-se em novas experiências e, assim, sendo ressignificadas.

Se para a dimensão metodológica das mídias foi possível estabelecer algumas relações sobre a idade e o tempo na carreira docente, nessa dimensão da análise crítica das mídias parece haver um alinhamento de posicionamento dos professores de EF sobre

o trato dos conteúdos midiáticos que está mais ligado à EF e à educação em si do que dos aspectos que emergem das mídias. O único indicador que vai nessa mesma perspectiva e ainda traz mais elementos está para aqueles professores em fase de diversificação (7 a 25 anos) que possuem formação continuada em nível de mestrado.

Sim, até porque como eu lido com crianças, não é conteúdo que eu posso pegar, não é qualquer vídeo que eu posso pegar. A análise criteriosa de quem postou, de quem publicou, eu vou ser bem sincera que eu não olho mesmo, mas como eu assisto o vídeo inteiro no *YouTube* justamente para ver e fazer uma análise de qual a intenção, do que aquela pessoa está falando, explicando. Sempre tentando assim também... as vezes acho o tema, mas não é apropriado para os meus alunos ou não é o foco que eu gostaria de levar para eles na escola. Eu tenho o cuidado nesse sentido, de ver o conteúdo, ver o que está disponível e analisar de acordo com a minha realidade, com a minha intenção e do planejamento e para a idade dos meus alunos. Eu vejo que tem muita coisa na internet, mas que tem muita coisa solta. Então, eu penso que eu preciso fazer esse filtro para eu levar esse conhecimento para os alunos para escola (P. 4).

Acho que as informações na internet são demais e é campo de ninguém, então eu acho impossível, tem que ler. Até porque com um minuto você sabe se o professor tem uma consciência maior, se ele está naquela *vibe* de EF que a gente acredita. Se ele não tem aquele pensamento que a gente tem como EF, como um lugar de dar acesso à diversidade de práticas corporais, o respeito, o papel da escola que a gente acredita, aí a gente pensa “não, não é aqui”. Tanto nos sites que a gente vai procurar conteúdo escrito, quanto no *Youtube*. Eu acho que você precisa ser rígido no sentido de filtrar aquilo que você busca [...] (P.1).

A retórica da reflexão sobre os aspectos da EF é trazida com ênfase por esses professores na perspectiva crítica que o campo vem assumindo desde o movimento renovador que se afasta da mera instrumentalização dos movimentos presentes nas práticas corporais e abrange também demais determinantes, como os socioculturais. Para tanto, identificar conteúdos midiáticos que se filiem a uma EF preocupada como trato pedagógico e suas relações com outros determinantes presentes na sociedade vinculada com seus objetivos escolares são os principais filtros feitos em sentido de ser crítico com o que é encontrado nas pesquisas e com a seleção do que pode ou não pode ser desenvolvido com os estudantes, em consonância com suas próprias realidades.

A análise mais criteriosa quanto às interpretações das mídias no que tange aos conteúdos, aos discursos e outros aspectos pertence a esse universo midiático que parte

de algo já posto e significado para o entendimento mais elaborado e ressignificado. O elemento central está na linguagem, posto que é o elemento humano capaz de produzir os entendimentos sobre as coisas. A mediação, por meio dos saberes docentes, deve agir como um filtro para as compreensões das mensagens midiáticas. Assim, o professor pode agir como um agente que produz, que dá novos significados às mensagens consumidas, sendo parte do processo.

Nesse sentido, trata-se de processos mais ou menos determinantes a depender da criticidade que o professor faz perante o que foi visualizado, bem como para a capacidade de retradução das representações para as suas próprias experiências que, por sua vez, dependem de condicionantes escolares e formativos. Dependem, então, das formas de interação e incorporação das e com as mídias e as significações dadas aos seus conteúdos disponibilizados.

Buckingham (2006) diz que a ME designa-se ao processo de ensino-aprendizagem sobre as mídias e a literacia em mídias e o processo-produto disso. Os conhecimentos e habilidades que resultaram da ME não advêm apenas dos contatos com as mídias, pois se referem também às capacidades de analisar os meios e as suas mensagens. A ME não vê os sujeitos separados do processo social das mídias em que estas exercem influências unidirecionais, visto que seus usos e apropriações têm relações diretas e decisivas com as formas educacionais e formativas dos sujeitos.

A lacuna de análise crítica apresentada pelos trechos das entrevistas demonstram necessidade de formação sobre as mídias aos professores e reforçam a necessidade de as mídias estarem na escola como artefatos culturais, isto é, como recursos para os processos de ensino-aprendizagem, bem como todos os outros aspectos que envolvem seus usos, suas simbologias e significados, tanto aos estudantes e sobretudo aos professores responsáveis pela mediação do conhecimento. Os processos formativos de uma educação para as mídias (análise crítica) apresentam-se como uma lacuna na vida profissional dos professores de EF pesquisados, mas também para a educação com as mídias, isto é, a dimensão metodológica de como manuseá-las.

Não tive nada na faculdade, nem na especialização. Eu aprendi a mexer, mexendo. O programa que uso para gravar vídeo, o que uso para editar música na época de quadrilha... eu vou aprendendo “futricando”, mas nunca fiz curso de nada não, é aprender mexendo mesmo. Nessas horas

assim, tive que aprender mais ainda porque a escola está usando outras plataformas e a gente baixa tutorial no *Youtube* para ver como que mexe e aprende desse jeito [...] na minha época de academia quando a gente falava de mídias era muito assim.. como usar Datashow, recursos audiovisuais na escola, a gente não pensava em mídias no sentido de fazer um vídeo, preparar um material (P. 4).

Se a formação cultural diz respeito às apropriações e produções das diferentes linguagens, dentre elas a corporal, as *multiliteracies* ou a formação plural (FANTIN, 2012) envolvem, além das já reconhecidas linguagens humanas, aquelas que podem ser consumidas pelas mídias e ser usadas da melhor maneira, abarcando seus diferentes aspectos que engendram valores por ora despercebidos. Entretanto, essa formação que envolve-as mídias tem se apresentado distante no campo da EF, como aponta Bianchi (2014) ao demonstrar a escassez de experiências formativas na EF com currículos que abordem as mídias.

Por fim, com a dimensão crítica é possível entender que, por parte dos professores de EF, as apropriações são aleatórias e não sistematizadas, automáticas e pouco reflexivas. Carecem de ser abordadas em aspectos formativos para que critérios que incluam a estética e a ética dos usos das mídias sejam levados em consideração ao utilizarem como um meio para a modelação curricular.

4.2.3 Dimensão produtiva: expressões através das mídias

A terceira dimensão da ME, que acontece através das mídias, diz respeito às possibilidades de criação e autoria de conteúdos midiáticos em seus diferentes formatos, em convergência ao digital. Trata-se da produção, do estímulo aos processos colaborativos, em prol da ausência de distâncias físicas, bem como aos processos criativos como expressões culturais dos seres humanos diante da capacidade de recursos midiáticos não exclusivos a grupos de pessoas ou empresas especializadas em produção.

O entendimento é de que os seres humanos conduzem e criam as mídias e não o contrário, de que as mídias conduzem os seres humanos para suas criações. Ao se distanciar de uma abordagem determinista de que as mídias possuem autonomia para o autocontrole e criação, entende-se que a ação dos professores de EF de propor, de criar,

de colaborar através das mídias é essencial, posto que os conteúdos midiáticos não serão criados espontaneamente, sem as contribuições desses profissionais.

Pelas entrevistas, houve a ampliação das análises sobre a dimensão do criar, posto que, pelos questionários, foi possível apenas uma verificação inicial e exploratória desse aspecto. Assim, buscou-se entender se os professores de EF são também produtores de mídias ou de conteúdos midiáticos, estabelecendo relações com os principais indicativos externalizados como os motivos e as dificuldades que os acometem nessa dimensão produtiva da ME.

A partir dos dados que emergiram do subcapítulo sobre os usos das mídias, foi possível notar que novas formas de interação imersas à cultura digital estão presentes entre os professores de EF, no que tange à extrapolação do receptor passivo para o usuário ativo quando apontado que os professores, mesmo que em pequena proporção, também produzem conteúdos midiáticos. Pelo gráfico 2, foi possível identificar que a produção é menor do que o consumo de conteúdos e que os percentuais dos que produzem é maior entre aqueles professores com menor idade. Pelas entrevistas, esse hiato entre consumo e produção ficou ainda mais perceptível, mostrando que o processo de criação midiática ainda é uma atividade distante dos professores de EF.

Consumir os conteúdos didáticos disponíveis e acessados pelas mídias tem se apresentado como uma ação mais importante do que produzir conteúdos pelos professores de EF, mesmo que esses tenham explicitado a falta de materiais didáticos e a importância da produção. Entre os principais motivos para a baixa produção, estão a falta de tempo diante da carga horária exaustiva, medo de exposição pessoal e a falta de conhecimento/formação para a produção de conteúdos, também já explicitados no subcapítulo dos usos das mídias e endossados pela maioria dos próprios professores entrevistados.

Voltado para a área da EF escolar eu nunca fiz, mas eu acho que seria uma saída interessante, acho que poderia ter porque tem pouco no sentido sistematizado [...] Acho que falta recurso para o professor, acho que também tem a questão da vergonha de achar que aquilo não vai servir para ninguém, de querer guardar o conhecimento só para ele (P. 6).

Eu nunca produzi. Acho que é questão de tempo mesmo. Acho que não tenho tanto interesse de produzir, quero mais me apropriar mesmo (P. 3).

A falta de tempo tinha sido relacionada com a carga horária acima de 30 horas pela maioria dos professores pesquisados que acessam os conteúdos midiáticos, bem como a dificuldade em relação à exposição pessoal, posto que a produção de materiais didáticos obteve menos frequência do que produção de áudios/vídeos.

Apenas 1 professor, de todos os entrevistados, havia assinalado anteriormente no questionário que produzia áudio/vídeo e produzia material didático, compondo o universo evidenciado pelo gráfico 2, que indicou, entre os modos de usos das mídias, 31 frequências para a produção de áudio/vídeo e 69 para a produção de material didático. Esse dado foi ratificado pelo professor ao relatar sobre o processo de criação de materiais para a EF na própria entrevista que, mesmo com o interesse em produzir, há ainda dificuldades para tornar público ou compartilhar o que fora produzido.

Antes eu postava algumas das minhas atividades, tirava fotos das aulas eu postava no meu *Instagram* e a partir desse ano eu fiz um *Instagram* profissional. Então lá eu posto as fotos das atividades, dos alunos que podem, faço descrições e compartilho. Agora eu gravo as minhas aulas em um sistema que eu tenho no computador, e eu não criei um canal no *Youtube*, mas como eu tenho inscrição, eu subo os vídeos no *Youtube*, mas não deixei os vídeos públicos ainda por vergonha, então eu passo o link para os meus alunos e só eles tem acesso. Eu fico com muita vergonha. Do final do ano para cá eu tenho feito três relatos de experiências que é também uma forma que eu divulgo as minhas experiências (P. 5).

Embora haja o indicativo de uso de redes sociais, o que passa um caráter mais descompromissado com a criação, o medo ou a vergonha de exposição pessoal são enfatizados, sobretudo para os materiais que envolvem os vídeos, como o *YouTube*. Do mesmo modo em que o vídeo é o formato mais procurado para consumo midiático pelos professores de EF, como mostrou o subcapítulo anterior, configura-se também como o formato que mais causa dificuldade para que seja criado.

O vídeo exerce um imaginário de exposição considerável aos professores, estruturando-se, nessa realidade da EF, como o principal entrave para a produção midiática, mais do que apropriações técnicas sobre as mídias, mais de como operá-las ou de processos formativos para que isso aconteça.

Não sei se eu me sinto muito confortável nesse lugar, mas eu acho que é legal, que a gente precisa ter voz. Acho que em um futuro pensar em relato de experiência. [...] pode ser escrito também. O problema é o vídeo, talvez por falta de autoaceitação (P.1).

Não se pode negar que manusear as mídias também exige apropriações técnicas específicas, o que corrobore que a produção da escrita seja mais comum entre os professores de EF pesquisados em relação às produções audiovisuais. O relato de experiência, lembrado pelos professores como uma forma de produção, sobretudo daqueles que possuem níveis de pós-graduação, é também possível e não apenas em formato científico de congressos, podendo ser disseminados pelas mídias como em redes sociais ou *WhatsApp* para rede de conhecidos e colegas de profissão. Isso porque a produção e o compartilhamento de conteúdos, via *web*, características do *personal media* (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012), são um indicativo presente na cultura digital, a qual reordena os modos de trabalho ocasionando domínios de diferentes ordens como de funcionamento, produção, linguagem.

Mesmo os professores marcando na própria entrevista a carência de material didático, a criação de conteúdos para o auxílio na fase de modelação curricular ainda é distante para eles, pois a produção de materiais didáticos poderia ajudar mais professores que esbarram nas dificuldades de modelar o currículo. Há ainda, entre os indicativos da não produção, aqueles professores que não reconhecem as suas próprias capacidades criativas e possíveis de execução pelas mídias, como maneira de expressividade.

Primeiro porque não houve uma necessidade e quando a gente compartilha alguma coisa é o plano de aula em si. Faz o plano de aula e das vezes que cheguei a compartilhar eu não fiz um material assim, em mídia não, somente o plano de aula e explicação oral mesmo, normal (P. 5).

Nesse sentido, a produção de conteúdos na EF está circunscrita à própria prática pedagógica, relatando as aulas ou compartilhando modos de execução por meio de planos de aula para outros profissionais. Mesmo que isso seja feito com as mídias, tal como programas de edição de textos, e disseminado também pelas mídias, tal como e-mail ou *WhatsApp*, as possibilidades dos recursos educacionais abertos (REA), a reutilização, a adaptação e a remixagem de conteúdos de licença abertos não foram mencionadas pelos professores. A retradução e transformação dos conteúdos disponíveis (RIVOLTELLA, 2008) em mais conteúdos ou em conteúdos ressignificados não acontecem, o que demonstra que o processo de produção colaborativo foi sobreposto aos processos individuais de experiências práticas, na recorrência de registro das aulas.

Por fim, compreende-se que as apropriações expressivo-produtivas são escassas e particularizadas por demandas específicas, pontuais e pessoais. Os conteúdos não se configuram como trabalhos colaborativos diante da baixa retradução e transformação dos mesmos. Apesar de o vídeo ser o formato mais consumido pelos professores de EF, a escrita, em seu formato de texto, configura-se como a principal produção, mesmo entre as múltiplas linguagens abarcadas e entendidas como possíveis pelas *multiliteracies*.

Considerações:

As apropriações revelam as ações de deslocamento de uma coisa a outra, da capacidade de interação entre o sujeito e o objeto que resultam nas transformações de ambos. Essa relação integrativa entre o individual e o coletivo, entre o particular e o coletivo, que depende do repertório cultural do sujeito, permite internalizações e novas formas de visualizar o objeto e novos objetos. No tocante às mídias, as apropriações são técnicas, mas também são simbólicas, pois permitem significações e criações que dão sentido aos seus usos (BATISTA, 2018).

Quando o termo apropriação das mídias é relacionado à prática pedagógica de professores de EF, remete-se à incorporação de seus usos em distintas tarefas. No entanto, como esse trabalho teve como lócus uma fase específica do currículo - o modelado - as compreensões que surgem sobre as apropriações dizem respeito à atividade de planejamento pedagógico, dos usos das mídias como meios para aquisição e modificação

de saberes que são utilizados para mediar conhecimentos prescritos para situações concretas da realidade escolar.

Diante das três dimensões da ME sobre as apropriações e os indicativos de usos quanto a lugar, tempo e modo, foi possível indicar que os professores de EF conhecem e usam as mídias de modo cotidiano, incorporando-as para o planejamento das aulas, mesmo que de modo não sistemático. A análise crítica das fontes midiáticas e seus conteúdos em termos éticos e estéticos ainda são pouco explorados, assim como o processo criativo de conteúdos midiáticos que são quase inexistentes e esbarram em aspectos objetivos e subjetivos para que sejam produzidos.

Nesse sentido, as apropriações das mídias na fase do currículo modelado de professores de EF são técnicas porque há uma proeminência de seus usos com finalidades instrumentais para dar subsídios a um saber-fazer e a um saber da experiência que possuem causas diferentes, dependendo do nicho de professores e seu tempo na educação básica, idade e níveis de escolaridade, a despeito das contidas apropriações que abrangem as *multiliteracies* – nesse caso, a crítica e a expressiva.

Assim, compreende-se que os conhecimentos e a operacionalidade das mídias na e para a prática pedagógica em relação à fase de modelação curricular podem ser indicados como em fase de adaptação. Isso significa que os professores de EF já possuem seus usos como frequentes para tais finalidades, não podendo então ser entendidos como em fase de iniciação. Porém, também não é possível dizer que há integração completa das mídias nessa fase curricular, pois os professores possuem mais comportamentos de consumo e poucas práticas de criação e de análise crítica aos processos que as permeiam e as constituem.

A sobrepujança das apropriações metodológicas assinala que as mídias se apresentam como meios para alcançar finalidades específicas, com destaque para o saber-fazer, para as técnicas. Essa instrumentalização dos meios, que, para Cambraia e Fensterseifer (2014), pode abrir caminho para a casualidade e dar indicativos da fragmentação de saberes, como já indicado por Fantin (2018), ao destacar os desafios que compõem as *multiliteracies*, já que se trata da articulação das diversas linguagens produzidas pelos seres humanos.

Revela ainda a trajetória a ser seguida pela mídia-educação no campo da EF ao trazer as mídias como uma prática social transformadora por meio dos 4 Cs. A cultura que diz respeito à possibilidade de acesso, apropriação e expansão de culturas por meio

das mídias; a crítica que traz reflexão sobre as mídias; a criação que externaliza a possibilidade de protagonismo criativo coletivo e individual; e a cidadania, que é capacidade de os seres humanos produzirem sentido pelas mídias, sendo ativos por meio do se comunicar na sociedade.

Essas análises conduzem ao entendimento de que a inovação tecnológica é uma necessidade e não um luxo para a escola pública (BELLONI, 2012). Para o distanciamento dessa instrumentalidade e do alinhamento tecnocrático que geram as mesmas práticas pedagógicas arraigadas no tradicional, a formação específica para o trato com as mídias dos professores da educação básica e o investimento em recursos midiáticos constituem-se como uma necessidade para a inovação educacional. Assim como a proposição de mais agendas de pesquisa sobre a temática e para ações pedagógicas mais concretas em apropriações não restritivas aos usos técnicos, ou seja, em ações que promovam também relações com a sociedade e a cultura, a uma apropriação mais ampla, em convergência às *multiliteracies*.

CAPÍTULO 5

A EDUCAÇÃO FÍSICA CONECTADA COM A MEDIAÇÃO MUDIATIZADA DOS SABERES DOCENTES

Neste capítulo, também de caráter analítico, estão considerações acerca dos saberes docentes dos oito professores de EF entrevistados. A trajetória de vida pessoal e profissional dos professores foi tramada em relação às práticas corporais e aos desdobramentos desse entrelaçamento para a prática pedagógica, no intuito de discutir os significados exercidos pelas mídias sobre esses saberes.

A linha que conduziu as análises partiu de três características de constituição dos saberes docentes: temporalidade, hierarquia e pluralidade. Assim, os saberes docentes dos professores de EF foram delineados sobre suas constituições ao longo do tempo, por meio de suas vidas e dos distintos momentos profissionais que se encontravam na carreira. Diante dessa linha de condução temporal, emergiram discussões acerca de elementos que corroboram que alguns saberes docentes são mais determinantes do que outros na prática pedagógica e quais as influências midiáticas sobre esse aspecto. Adiante, as mídias foram relacionadas como um meio às fontes de aquisição perante diferentes tipos de saberes.

A fase da modelação curricular ganhou ênfase em um subtítulo e trouxe relações com as duas fases que a antecedem, segundo o modelo explicativo de Sacristán (2000). Motivos foram elencados para os usos acentuados das mídias sobre o saber-fazer na EF, os quais estão ligados às próprias características da cultura digital, bem como à histórica relação com o currículo prescrito e a escassez de currículo apresentado na EF.

5.1 AS MÍDIAS NA TEMPORALIDADE, NA HIERARQUIA E NA PLURALIDADE DOS SABERES DOCENTES DA EDUCAÇÃO FÍSICA

As mídias são um processo que modificam a sociedade e a cultura em cada tempo histórico. No atual contexto, as mídias adquiriram importância na construção e (re)produção da socialização, apresentando-se como um modo de percepção do real, de produção e de consumo de conhecimentos. Propiciaram novas formas de aprendizagem e

de ensino, mas, mais que isso, promoveram outra lógica sobre e com os saberes, seja para sua apropriação, seja para sua reflexão, diante do aparecimento de outros modos de comunicar e acessar a informação. Este é um dos motivos para o foco sobre os saberes na EF, a busca por nexos que permitam entender o fenômeno das mídias e não apenas como um fator determinista de progresso.

Para tanto, quais os significados que as mídias trazem para os saberes docentes? Algum tipo de saber sofre mais determinações das mídias do que outros? As mídias têm modificado a valoração que o saber-fazer historicamente possui na EF? O intuito foi de verificar quais significados as mídias trazem para os saberes docentes dos professores de EF, posto que esses são a essência da modelação curricular, são os saberes docentes que dão autonomia pedagógica aos professores (SACRISTÁN, 2000).

Os saberes docentes, quanto às características, são temporais porque são constituídos e ressignificados ao longo do tempo, são hierárquicos porque uns são mais ou menos requisitados do que outros em função da ação necessária e são plurais porque são diversos quanto a sua composição e fonte de acesso. Por assim ser, este subcapítulo teve como proposição a análise das mídias sobre essas três características dos saberes docentes: temporalidade, hierarquia e pluralidade. A primeira característica buscou descrever a construção dos saberes docentes dos professores de EF entrevistados por meio de suas trajetórias de vida em relação às experiências sociais e culturais com práticas corporais. A segunda delineou sob quais saberes são mais ou menos determinados pelas mídias dadas suas relações hierárquicas. A terceira e última característica buscou desvelar se as mídias constituem-se como uma fonte própria de saberes aos professores de EF e se há relações com ausências ou marcações com os tipos de saberes.

5.1.1 Temporalidade: entre o eclético e o sincrético

O repertório de saberes dos professores transcorre pelo tempo e advém de diferentes momentos profissionais e pré-profissionais. Tem sentido com a história de vida dos professores, das formações pessoais, sociais e culturais que passaram e ainda passarão. Como os saberes estão em constante processo de construção, de forma não linear e não são cristalizados, a cada período novas compreensões vão sendo reelaboradas e dando significados e consistências às práticas pedagógicas dos professores.

Dois quesitos conduzem a percepção sobre a temporalidade como característica dos saberes docentes. O primeiro diz respeito à quantidade de tempo que os saberes levam para se estabelecer, ou seja, não apenas na formação inicial ou continuada, mas também nos aspectos que se relacionam desde a infância até a vida adulta com as práticas culturais que os professores vão tendo contato e se apropriando. Considera-se assim que a construção e a continuação dos saberes docentes se estabelecem e se prolongam com o tempo, em toda a vida. Em segundo, as transformações, via desconstrução e nova construção, também têm relação com a temporalidade, mais precisamente com as fases ou estágios da carreira docente dos professores, pois saberes diferentes são mobilizados e outros são (re)formulados a depender desses momentos porque a carreira docente é um estágio transitório manifestado em ações e posições que caracterizam tendências gerais dos professores.

Por assim ser, é pertinente entender esses dois aspectos que se traduzem na própria trajetória de vida dos professores, na tentativa de buscar elementos que tragam suas culturas como ponto de partida, com vistas a estabelecer nexos para a determinação da constante constituição dos saberes docentes ao longo do tempo. Mediante essa cultura geral, uma em específico mantém relação direta com a vida profissional de professores de EF que são as experiências com as práticas corporais, as quais mantêm relação direta com a escolha profissional pelo curso superior em EF, como já demonstraram as pesquisas na área, como, por exemplo, a de Figueiredo (2004) e a de Santos, Bracht e Almeida (2009).

Dada essa proximidade entre as experiências com as práticas corporais e a formação em EF, as entrevistas buscaram mais dados sobre a trajetória²³ escolar, acadêmica e profissional dos professores com as práticas corporais para se entender em que medida essas experiências corporais puderam estabelecer relação com os saberes docentes e as suas manifestações nas práticas pedagógicas. Para além, de que modo a ausência das experiências com as práticas corporais corroboram a aquisição de outros tipos de saberes e se as mídias têm se estabelecido com um modo de suprir tais experiências.

²³ As trajetórias de vida dos professores de EF já foram abordadas em pesquisas anteriores como na de Borges (1998), que buscou entender também a relação da vida dos professores com a construção dos saberes docentes.

Figueiredo (2008), ao tentar responder quais experiências sociocorporais²⁴ os estudantes vivenciaram antes do ingresso no ensino superior, obteve como resposta do grupo pesquisado que essas experiências no ensino fundamental, o mundo infantil, são pautadas pela lógica da interação e da aceitação social, em que a identificação corporal e de gênero são determinantes para a realização de certas práticas sobre outras, a exemplo do futebol. Já no ensino médio, o mundo adolescente, as escolhas pelas práticas corporais acontecem pela ausência da própria EF no currículo, seja pela falta de professores, falta de organização e direcionalidade das aulas e até mesmo pela ausência desse componente curricular nas escolas.

Essa dinâmica também foi constatada na vida dos professores de EF entrevistados. A maioria deles citou uma gama diversa de práticas corporais realizadas na infância, destacando a instituição escolar como o principal promotor dessas práticas, destacando-se os esportes e os jogos e brincadeiras como práticas corporais principais e determinantes para a escolha do curso de EF.

Eu fui uma criança criada em zona rural, então as práticas corporais eram de forma muito livre e sempre, mesmo na escola de zona rural, era aquele recreio extenso, livre e que a gente tinha autonomia de praticar aquelas brincadeiras que a gente entende como jogos e brincadeiras tradicionais. [...] Então, as práticas corporais foram muito naturais na minha vida, mas com grandes dimensões e foi o que me trouxe para a EF e que me alicerça até hoje. Só para complementar eu gostaria de dizer que as aulas de EF inseridas na escola onde eu passei, tanto na zona rural como na cidade, a EF deixou muito a desejar, era muito rola bola. Então, essas vivências de práticas corporais me instigou a ser um professor diferente daqueles que eu tive na minha formação de escola (P.7).

Essa fala exprime o que, de modo geral, os professores relataram sobre os seus envolvimento com as práticas corporais na infância e na adolescência. O contato com jogos e brincadeiras em ambientes abertos como em praças e parques, bem como o contato com os esportes em ambientes fechados e institucionalizados, como na escola ou

²⁴ Apesar de este trabalho estar alinhado com o termo “práticas corporais”, optou-se por deixar o termo “sociocorporais” para ser fidedigno ao termo usado pela autora em suas publicações. Compreende-se que as experiências com as práticas corporais ou experiências sociocorporais são manifestações culturais e sociais que marcam a vida dos professores de EF, incidindo desde as escolhas pelo curso de EF até em suas práticas pedagógicas.

escolinhas de esportes, foram experiências marcantes e decisivas para as escolhas posteriores do curso superior em EF. Destaca-se que as aulas de EF na escola marcaram tanto pela presença quanto pela ausência de direcionamento pedagógico, desdobrando-se entre aqueles que buscaram isso para suas vidas profissionais e aqueles que buscaram para alterar a realidade do que viveram na EF escolar.

A fala de um dos entrevistados destoa desse traço em comum dos professores que relataram sobre o contato frequente e intenso com as práticas corporais na infância, o que, entretanto, acaba por ratificar o que Figueiredo (2008) destaca acerca da relação de gênero. A relação que atravessa o imaginário social, sendo determinante para as vivências padronizadas do gênero e da sexualidade, acaba sendo um elemento que interrompe as possibilidades do desenvolvimento de experiências motoras das próprias crianças, por vezes obtendo o contato com alguma prática corporal com mais idade diante de mais compreensões acerca do mundo.

A minha relação com as práticas corporais nunca foi muito boa na infância. É uma coisa que perpassa minha vida que é minha orientação sexual que eu me sentia muito... eu não podia me expressar, eu não podia andar, correr porque as pessoas podiam me ver e elas podiam achar que eu era gay, então eu não me movimentava, eu não fazia nada nas minhas aulas de EF. Então, eu não tenho história de EF na escola, não tive contato com as práticas corporais com meus amigos, nem na rua. Meu contato foi a partir da dança que eu fui para a igreja e lá eu encontrei um lugar que eu podia me expressar um pouco mais, tinha um grupo que usava a dança para evangelizar. Comecei de forma amadora e depois encontrei uma escola, vi a companhia dançando e falei “é isso que eu quero isso para mim, quero dançar!” (P.1).

A externalização de P.1 revela o quanto as práticas corporais podem disciplinar e educar os corpos para os estereótipos de gênero e de sexualidade, visto que a linguagem corporal expressa modos de ser no mundo por meio de representações sobre o que são feminidades e masculinidades, sobre comportamentos e gestos requisitados. Coube ao pesquisado se relacionar com o movimentar-se com mais idade, com uma prática corporal que se sentiu à vontade e fora do contexto escolar.

Em face oposta ao pouco ou ausente contato com práticas corporais diante das questões de gênero e sexualidade, a atenção da instituição familiar foi identificada como

um quesito de ruptura a esse fato enraizado na sociedade. Destaca-se a fala de uma professora que teve o futebol como sua principal prática corporal na infância em decorrência do incentivo dado pela família, o que destoa do que as meninas são estimuladas a praticar na infância, ao contrário do que relatou o professor P.1 acima.

Desde que eu me entendo por gente eu pratico atividade física e a que eu mais pratico é o futebol. Meu pai teve uma quadra de futsal que ele alugava e foi lá que eu comecei a chutar uma bola, então foi lá que eu aprendi a amar o futebol. A partir disso eu escolhi a EF [...] eu sempre estive ligada ao futsal (P.3).

Ademais, a influência da família na prática de diversas práticas corporais, seja por pais e mães que apenas incentivavam as práticas, seja por pais e mães que também eram professores de EF ou de outras disciplinas, esteve presente na maioria das entrevistas. Os entrevistados citaram a família quando se referiam ao modo como as práticas corporais adentraram em suas vidas e essa relação familiar teve mais ênfase até mesmo que a escola, sendo então determinantes na fase da infância.

As minhas relações com as práticas corporais aconteceram desde a infância, sempre fui muito ativo com relação a esses quesitos, desde jogos e brincadeiras a esportes, tive um pai que sempre me incentivou nessas práticas, principalmente por ele estar ligado a isso porque a gente morava em uma cidade do interior, e ele possuía equipes de futebol, basquetebol, enfim ele era uma pessoa que sempre apoiava isso na cidade. Então, acaba que eu sempre estive muito ligado a essas questões, devido a essa influência da parte dele (P.6).

Na escola, na primeira fase, eu não tinha aula de EF, do primeiro ano ao quinto ano da primeira fase do fundamental. Só fui ter contato e ter aulas de EF na escola no ginásio. As minhas aulas eram no contraturno, então eu tinha aula de manhã e ia para a EF a tarde. Eu não tinha uma aula geral de EF que a gente via sobre tudo, no caso eu fazia voleibol. Paralelamente, eu fazia aula de natação, capoeira, então sempre fui uma criança muito ativa por influência da minha mãe (P.4).

A despeito da fala de P.4, para além da marcação da família com o incentivo das práticas corporais, está também a saída da infância para a adolescência em que as práticas

esportivas acentuam-se, ganhando quase centralidade na juventude. Assim, passada a fase da infância e a presença da instituição familiar para o contato com as práticas corporais, os professores pesquisados relataram que, na juventude, o contato com as práticas corporais afinou-se com os esportes, seja dentro da escola ou fora dela. Apesar do esporte já presente na infância, sua prática foi intensificada em idades juvenis, pela ausência de trato pedagógico da EF na escola ou mesmo pela centralidade que o esporte possuía, sendo praticado em contraturno escolar.

Ao pesquisar recentemente as experiências dos estudantes com as aulas de EF ao final do ensino médio, Kuhn, Silva e Molina Neto (2020) identificaram que os esportes foram o conteúdo mais presente na escola. O mesmo foi encontrado em pesquisas anteriores e com outras realidades escolares, tais como em Darido (2004) e em Ferreira, Graebner e Matias (2014). Segundo essas pesquisas, os estudantes perderam o interesse pela EF como uma disciplina escolar e buscaram o esporte em momentos não escolares, o que demonstra a intensa relação ainda presente na EF escolar com o processo histórico de esportivização, apesar de o tempo, os processos formativos e o currículo formal serem distintos dos empregados outrora.

Ao considerar a infância e a adolescência dos professores entrevistados, emergem três instituições como marcantes para a relação com as práticas corporais: instituição familiar, instituição esportiva e instituição escolar. Estas últimas mantendo relações de proximidade e distanciamento. Cada uma, à sua maneira, acabou exercendo influência na prática de determinadas práticas corporais e estas, por sua vez, foram decisivas para a maioria dos entrevistados ingressar no curso de formação superior em EF.

No entanto, quando os professores entrevistados citaram a formação inicial como uma etapa de suas trajetórias de vida, boa parte deles identificou as práticas corporais como um processo de rompimento, do conhecimento de outros modos de percepção sobre as práticas corporais, ligados mais aos requisitos pedagógicos do que aqueles vivenciados na época da infância e adolescência, marcados pela exaustão técnica e tática.

Então, escolhi a EF e assim que eu entrei no curso eu parei de jogar handebol. Eu dei uma afastada da prática, não só pelo tempo, mas pelas concepções que eram trabalhadas na universidade, na formação, que me afastaram desse lugar da competição [...] as ideias mais da área de

humanas, as questões pedagógicas, a formação humana, os aspectos negativos da competição me fizeram afastar do handebol. Mas, contraditoriamente, do meio para fim do curso, eu voltei a jogar e a ter uma prática esportiva através do *rugby*, e entrei de cabeça e comecei a olhar com outros olhos. Eu não neguei, mas consegui ver as contradições e não preciso abandonar esse lugar para continuar criticando ele (P.2).

Ainda sobre a pesquisa de Figueiredo (2008), os adultos na formação inicial se envolvem com determinadas disciplinas a despeito de outras nos cursos, em vista do que julgavam, antecipadamente, ser ou não necessário para a prática profissional futura. Assim, para os achados da pesquisa em questão, as experiências corporais ao longo da vida determinaram desde o ingresso na formação, incidindo também no modo como essa formação transcorreu.

A peculiaridade dos professores entrevistados, no entanto, mostra que os meandros que a formação inicial foi tomando estiveram ligados às afinidades de umas disciplinas do que outras. Mais que isso, a formação inicial foi apontada como um processo que modificou as concepções que os professores possuíam acerca das práticas corporais, conduzindo-os a rupturas conceituais preestabelecidas, bem como à aproximação com disciplinas de caráter mais sociocultural que conseguem extrapolar definições estritamente técnicas e táticas das práticas corporais.

Em caminho semelhante, registra-se a pesquisa de Silva e Azevedo Júnior (2018), na qual as experiências esportivas pré-formação inicial foram ressignificadas em estudantes de EF no período do estágio curricular para o ensino do conteúdo esportes. Isso significou que os métodos que os estudantes em processo de formação inicial julgavam melhores para ensinar os esportes com base em suas experiências anteriores não foram, depois da formação inicial e do contato com a prática pedagógica, as melhores opções para se dar aula, para ensinar os esportes.

Essa mudança observada nos professores entrevistados demonstra que há uma associação direta entre vivenciar as práticas corporais na infância e adolescência e depois dominá-las como objeto do saber na formação e depois na prática docente como conhecimento sobre o vivenciado, visto que o saber na EF não está separado da atividade porque são saberes do corpo, inscritos no corpo. Embora as experiências com as práticas corporais façam o elo entre o apreendido na universidade e o vivido anteriormente, essa

relação se dá por arranjos e desarranjos ao entender, na formação, que a escola possui objetivos específicos para a formação humana e que a EF, como componente curricular, também faz parte desse todo.

Ainda sobre esse processo formativo, outro aspecto manteve relação direta com o processo de construção contínua e não linear da constituição de saberes docentes pelas práticas corporais que foi a permanência e insistência na formação continuada da perene aprendizagem. Como demonstrados no capítulo sobre a caracterização dos professores entrevistados, foram altos os índices daqueles com especialização e mestrado, o que foi manifestado pelas falas ao explicitarem que a formação e o decorrente contato com outras práticas corporais e grupos de pesquisa relacionados ao ensino dessas práticas corporais são importantes tanto para o contato com o novo quanto para a ressignificação de práticas já historicamente realizadas por eles na escola.

[...] nessa especialização acabei me aproximando mais de dois esportes que foram o atletismo e os esportes de invasão. Foram os dois que impactaram mais na formação continuada. Na escola, o que eu tenho feito mais em termos de ensino são esportes de invasão, o que eu tenho conseguido ensinar melhor na escola, mas tem também jogos e brincadeiras, ginástica que estou desenvolvendo bem na escola e tenho uma experiência no grupo de pesquisa²⁵ que abriu um pouco esse cenário de conhecer outras formas de ensino para esportes, sobretudo os europeus e os americanos e conseguir utilizar isso no *continuum* das minhas aulas na escola (P.8).

Tanto para a formação inicial quanto para a formação continuada, as instituições formativas marcaram a trajetória de vida dos professores pesquisados, menos em aspectos pessoais e mais em aspectos profissionais no tocante às compreensões das práticas corporais. A esse fato, soma-se o processo de renovação pelo qual a EF passou na década de 1980 que influenciou os currículos prescritivos das instituições formativas, os quais, segundo esta pesquisa, tem conseguido formar professores de EF que compreendem a atribuição da EF como componente curricular que busca se manter presente na escola com sentidos diferentes do que fora em outros tempos, seja pela não metonímia do esporte ou da atividade física.

²⁵ O nome do grupo de pesquisa foi mencionado pelo professor, mas foi suprimido para garantir o sigilo de não identificação do entrevistado.

Ao partir da compreensão dos saberes docentes de maneira situada na própria realidade pessoal dos professores pesquisados, percebeu-se que as trajetórias escolar e acadêmica deles foram de experiências com as práticas corporais, de modo mais determinante ou menos determinante, a depender de fatores como a instituição familiar por incentivarem as práticas, a instituição esportiva por ser o esporte a prática corporal mais realizada e a instituição formativa, seja a escola por proporcionar essas experiências com as práticas corporais, seja na universidade pelos processos formativos que envolvem aspectos históricos, sociais e pedagógicos sobre as práticas corporais.

Ao estabelecer relações entre as experiências com as práticas corporais e a trajetória profissional dos professores de EF, a primeira constatação é de que o contato com as práticas corporais fora decisivo para a escolha profissional do curso da formação inicial, corroborando os achados de Figueiredo (2008). A segunda é que essas experiências com as práticas corporais vão tomando mais consistência com a profissão e logo com os saberes através do tempo diante dos modos com que são exigidos na formação e na prática pedagógica.

Os saberes docentes modificam-se mediante as próprias transformações que cada etapa da carreira docente consiste, uma vez que o processo de entrada e saída de uma profissão transcorre com o tempo. A partir disso, as entrevistas deram voz aos professores de EF em diferentes momentos da carreira docente, desde os ingressantes até os mais experientes. Portanto, foi oportuno analisar como eles mobilizam e constituem os saberes docentes, com ênfase nos saberes das e sobre as práticas corporais. Para além disso, analisou-se em que medida as mídias acompanharam esse processo diante de abrangências entre os professores em momentos iguais na carreira.

Mais uma vez ratifica-se que o uso das fases da carreira docente (HUBERMAN, 1995) para entender a temporalidade dos saberes docentes caracteriza-se como tendências gerais, como um estado em que os professores se encontram, não se confundindo com caracterizações de práticas pedagógicas, isto é, o que os professores fazem em determinadas fases da carreira, visto que determinadas práticas podem se manifestar em mais de uma fase ou mesmo em nenhuma.

Considerando a fase de entrada na carreira docente (1 a 3 anos), para além de um momento complexo de início da profissão em que quase tudo ainda é novo e passível de apreensões, a EF traz consigo a peculiaridade de se configurar como uma disciplina curricular ampla na escola que possui elementos diferentes das demais disciplinas.

Alinhar todos esses condicionantes – especificidade da área e estrutura e dinâmica escolar – apresenta-se como desafiador aos recém-professores.

Por ser uma fase de confronto entre o que se aprende no curso de formação inicial (teorias) e o que se encontra na realidade escolar (prática), essa fase é tão importante para a constituição dos saberes docentes, posto que o abandono da profissão pode se configurar como um fato. Não obstante, as práticas corporais vivenciadas ao longo da vida são o caminho mais curto de acionamento de saberes capazes de responder às dificuldades encontradas com o ensino da EF na escola. Recorrer às práticas, mesmo que não pedagógicas, de experiências já vividas e “bem sucedidas”, é um fator quase genérico entre novos professores de EF, o que tem acometido a área da prevalência do ensino dos esportes (BRACHT, 2000) como a principal prática corporal ensinada.

Esse fato, no entanto, não está necessariamente vinculado às práticas pedagógicas de professores entrevistados em início de carreira desta pesquisa, posto que os processos formativos se apresentaram como aspectos importantes para ressignificação das concepções sobre as práticas corporais. A pretensão é de atenção a esse nicho de professores de EF para que isso não se torne um saber cristalizado e lapidável a esse ponto ao longo do tempo, caracterizando como algo sólido e estabelecido enquanto o único meio que é passível de sucesso pedagógico. Portanto, frisa-se, novamente, que essa fase de início da carreira docente é a mais delicada em termos de constituição dos saberes docentes, como aponta Tardif (2011).

Quando analisadas as falas dos professores de EF entrevistados que estavam em começo de carreira, percebeu-se que há relação entre a trajetória de vida e as experiências com as práticas corporais e seus usos em práticas pedagógicas atuais. Existe um acionamento das práticas corporais vivenciadas e marcadas em suas vidas como um caminho metodológico possível que conduz as suas práticas pedagógicas, de modo menos ou mais incisivo, em que essas experiências passadas auxiliam com a mesma prática corporal ou se estendendo para outras práticas corporais.

Não, o futsal como eu domino, eu não procuro tanto, diante da minha experiência que eu tenho com o futebol/futsal (P. 3).

Então, os conteúdos que eu tinha menos domínio eram os que eu mais buscava. Já outros que já tive alguma vivência ou me simpatizava, como a capoeira por exemplo, eu já não buscava tanto, eu já tentava criar

situações ali a partir das minhas vivências ou do que eu já tinha visto (P.2).

[...] eu até tenho exemplo porque eu não tive muita vivência e facilidade com dança e quando é preciso eu gosto de recorrer às mídias para ver o como fazer (P.5).

Os excertos acima são de professores de EF no início de carreira docente (1 a 3 anos) quando perguntados sobre os usos das mídias no processo de planejamento e se condizem com as experiências de práticas corporais relatadas anteriormente nas trajetórias de vida. A esses professores, alguns conteúdos são habituais em suas práticas diante do que já experimentaram, dos domínios, sobretudo técnicos, das experiências anteriores com as práticas corporais correlatas aos conteúdos trabalhados na escola. Já para aquelas práticas corporais que não foram vivenciadas em nenhum momento da vida, há recorrência dos usos das mídias para que alguns aspectos sejam compreendidos para os seus ensinamentos.

Nesta pesquisa, já fora identificado que o maior consumo midiático para a modelação curricular acontece por professores de EF em início de carreira, conforme o gráfico 4. Esses acessos auxiliam esses professores nos diferentes saberes docentes, sobretudo ao saber-fazer, quando não se possuem experiências em algum momento da vida com as práticas corporais, as quais serão conteúdos das aulas de EF.

Acho que relacionado à EF e nos dias atuais, devido ao quantitativo de sites, de plataformas disponíveis, praticamente tudo aquilo que o professor de EF escolher para trabalhar deve ter alguma coisa na internet, relacionado às mídias, aos vídeos. Enfim, eu acho que praticamente tudo tem. Com relação a minha prática é bem **eclético**, eu utilizo de livros, de artigos, de situações de vivências mesmo, tenho experiência com algumas modalidades esportivas e tento levar alguma coisa que eu faço em uma modalidade esportiva para outra ou de experiência em jogos e brincadeiras ou que seja experiência com alguma coisa relacionada a ritmos [...] (P.6).

A palavra eclético recebeu destaque na fala do entrevistado P.6 para salientar justamente esse momento em que os professores, em início de carreira docente, buscam conhecimentos, saberes sobre as práticas corporais, saberes sobre a educação, saberes sobre a EF, mas buscam também o saber-fazer, o saber do trato pedagógico dos saberes

das práticas corporais, valendo-se assim de diferentes formas e fontes para que isso aconteça. O ecletismo reside no fato de que quase tudo que está nas mídias serve de auxílio para um momento da carreira em que a experiência com a prática pedagógica ainda é insuficiente. Assim, as experiências com práticas corporais vivenciadas em outros momentos da vida resguardam uma segurança pedagógica.

Os usos das mídias são ecléticos porque dependem de qual conteúdo o professor está trabalhando no momento. Se são conteúdos que os professores já possuem vivência, o acesso às mídias para a finalidade de se conhecer mais essa prática pedagógica é menos frequente. De modo inverso, se são conteúdos que os professores tiveram pouca ou nenhuma vivência, o acesso a esses conteúdos por meio das mídias é mais frequente. Se é pela experiência que o conjunto de saberes docentes são interligados, na ausência ou pouca presença dessa experiência, fato quase certo aos recém-ingressos na carreira, as mídias apresentam como solução mais certa e viável na busca pelo que fazer com os conteúdos que geram insegurança pedagógica diante da pouca experiência.

Já na fase de estabilização (4 a 6 anos) que possui como características a “[...] consolidação e aperfeiçoamento do seu plano pedagógico, de melhor domínio [...] em que os docentes conseguem lidar melhor com as situações inusitadas [...]” (SANTOS; BRACHT; ALMEIDA, 2009, p. 154), os professores de EF entrevistados também afirmaram que as experiências anteriores com as práticas corporais são saberes decisivos para serem acionados a depender do conteúdo que estão trabalhando.

No que eu mais me apoio são as minhas vivências práticas mesmo, o meu conhecimento prático na área, mas lógico que buscando teorias para fundamentar, sempre com livros. [...] Mas na hora do vamos ver, a prática, é o conhecimento prático que eu coloco em ação. [...] O *Youtube* ajuda demais, principalmente quando você vai trabalhar um esporte e você não tem experiência com aquela determinada faixa etária e você vai lá e pesquisa por exemplo “capoeira na educação infantil” aí tem algumas vivências lá e você junta com o que você já tem de teoria e monta seu plano. Então é isso: em primeira mão o meu conhecimento prático, depois os livros e *Youtube*. [...] Quando é um assunto que você já domina, então, já não tem tanta necessidade, mas é sempre bom você dar uma olhada nas mídias, principalmente para diversificar, até para trabalhar de uma forma diferente (P.7).

Os conteúdos que mais me exigem essa busca são os conteúdos com os quais eu tenho menor vivência. Eu vou os que eu mais recorro: lutas e dança. São os que eu tenho menor domínio e alguns também eu recorro

que é por curiosidade para construir brinquedos, jogos e implementos dos esportes, mas aí já não é tanto de lacuna própria minha enquanto professor é por um interesse, por uma afinidade. O que eu tenho buscado na internet de alguma medida eles têm me ajudado, têm suprido um pouco a minha carência dos temas que eu domino menos e têm me trazido outras coisas para eu incrementar o que eu já venho fazendo nos esportes, nos diferentes temas da cultura corporal (P.8).

Os trechos acima são dos dois professores de EF entrevistados em fase de estabilização docente (4 a 6 anos). O professor P.7, que teve experiência com a capoeira como a principal prática ao longo da adolescência, relata que as mídias auxiliam na busca por conteúdos que tem pouco domínio, porém, também são usadas para a própria capoeira, seja para adequação da prática à idade dos estudantes, seja para diversificação dos elementos presentes nas aulas. Em sentido semelhante, o professor P.8 utiliza as mídias para práticas corporais que não possui experiência, mas também para aquelas que tem mais curiosidade, para a proposição de aulas diferentes mesmo em práticas corporais já experienciadas.

Esse nicho de professores está na transitoriedade entre a fase de início da carreira e a fase de diversificação, característica essa também possível de ser observada dada a relação entre composição temporal dos saberes com e das práticas corporais com os usos das mídias na fase de modelação curricular. Apesar de os professores em cena utilizarem das experiências com as práticas corporais ao longo da vida como meios de validação de suas práticas pedagógicas, assim como aqueles em começo de carreira, à recorrência às mídias para esses conteúdos também acontecem, assim como acontecem para conteúdos que os professores possuem menos domínio, entretanto, seus usos acontecem como forma de acréscimo e de diversificação.

Por fim, estão o grupo de professores de EF que estava na fase de diversificação da carreira (7 a 25 anos), os quais também acionam as experiências passadas para fundamentar práticas pedagógicas atuais, contudo a experiência com os processos educacionais acomodaram determinadas situações cotidianas e assim os usos das mídias não incidem tão robustamente nessa condição porque as finalidades recaem ainda mais para a diversificação dos elementos que compõem os conteúdos e novas formas de abordagem.

Para mim, são os esportes porque minha história não é dali. Então, as vezes eu busco vídeos práticos para saber coisas básicas porque não é minha praia e eu percebo que a gente cresce muito nesse processo. Experiências corporais que eu não tive quando aluno, quando criança, quando adolescente e hoje eu tenho. Então, no início você chega muito cru para dar um conteúdo de uma disciplina que é tão diversa, mas de repente aquilo se torna muito orgânico para você, é uma outra forma de se aproximar desse campo da EF [...] A dança eu também acesso saber por quê? Os conteúdos que a gente tem na universidade estão em um âmbito lá em cima e a gente não aprende essa gradação. Até você ter maturidade profissional e docente para você falar “não, eu não vou ensinar para esse menino essa discussão aqui. Eu não vou falar desse aspecto”. Tenho que ir lá na base. Falta um pouco isso na nossa formação de entender sobre gradação, sobre a importância desse desenvolver do currículo (P.1).

Eu procuro acessar as mídias como forma de agregar valor, de somar conhecimentos, de melhorar as minhas aulas. Eu vejo que a EF está passando por um movimento de mudança no sentido de ter professores práticos, dos saberes da experiência, e esse saber da experiência não que hoje não seja válidos, mas eles hoje estão sendo “contestados” no sentido de que há um movimento de que existe coisas além da EF que não é apenas prático, vamos dizer assim [...] eu tenho buscado nas mídias bases, temas, opiniões e pensamentos diferentes para levar sempre para os alunos o que tem de mais atual, de dar o meu melhor mesmo, mais nesse sentido (P.4).

Esses professores conseguem, pela bagagem que a carreira proporcionou, ter uma compreensão sincrética sobre os conteúdos da EF, abordando os diferentes aspectos que os compõem sem tantas preocupações sobre as técnicas corporais, sobre o como fazer, já que o contato frequente com os conteúdos já lhes proporcionou esse tipo de saber, esse trato pedagógico. Se para esse grupo de professores a experiência corporal construída pela trajetória de vida era o que pudesse dar sustentação às práticas pedagógicas no início de suas carreiras, esse aspecto já não é tão determinante e decisivo nessa fase porque alguns processos já se acomodaram pela experiência em dar aulas.

O sincretismo pode ser entendido pela diversidade de concepções da própria prática que é caracterizada por um conjunto de saberes nem sempre coerente e teórico, que parte da prática cotidiana, de suas realidades materiais e objetivas, bem como dos inúmeros elementos que os professores de EF possuem para desempenhar determinadas ações. Para Tardif (2005), o sincretismo tem relação com as experiências já vividas pelos

professores que possibilitam ter critérios para finalidades pedagógicas, enfim, experiência com sentido para a prática profissional, saberes da experiência.

Constata-se que os professores de EF, em fase de diversificação da carreira docente, utilizam as experiências com as práticas corporais de maneira sincrética, isto é, de maneira mais totalizante, sem que os requisitos técnicos dos movimentos das práticas corporais se sobressaiam como a dimensão que mais gera algum tipo de preocupação para a prática pedagógica. Nesse sentido, acabam utilizando das mídias para além do saber-fazer como forma de assegurar outros conhecimentos, teorias, diversificar ou aprofundar os conteúdos.

Diante do conjunto de professores pesquisados, não foram entrevistados aqueles em fase de desinvestimento da carreira docente, porém, as práticas de desinvestimento podem acontecer em qualquer fase da carreira se o entendimento se tratar de momentos não cristalizados em práticas únicas que caracterizem as fases. A exemplo, tem-se o estudo de Machado et al. (2010), que identificaram que a não aula de EF (sem pretensões, planejamentos, intencionalidades e intervenções) acontece em distintas fases da carreira docente, até mesmo na fase inicial, estando entre os motivos a falta de reconhecimento da instituição escolar do componente curricular da EF como dotado de conhecimentos necessários, dificuldade dos professores em estabelecer nexos entre teoria e prática por conta da formação e pela supervalorização do conteúdo esporte como justificativa da presença da EF na escola.

O último motivo citado como desencadeador de práticas de desinvestimento não foi identificado pelas falas dos professores entrevistados em suas diferentes fases da carreira. Pelo contrário, há unanimidade de que o conjunto das práticas corporais dá sustentação à presença da EF na escola e não apenas o esporte, mesmo esses professores tendo em suas trajetórias de vida a instituição esportiva como uma marca em suas experiências.

Por fim, entende-se que o tempo é essencial para a constituição dos saberes docentes, os quais são formulados desde a infância até os últimos dias da carreira docente. Diante das entrevistas com os professores de EF, traçou-se uma correlação entre suas trajetórias de vida ligadas às experiências com as práticas corporais e suas experiências na carreira docente com os usos das mídias, na qual se identificou que a linha que interliga os professores de EF pesquisados por meio das entrevistas transcorre de modo mais eclético dos usos das mídias sobre os modos de constituição dos saberes docentes e suas

determinações na prática pedagógica para modos mais sincréticos dos usos das mídias em relação aos saberes docentes, melhor consolidados e que conseguem ser melhor articulados com a prática pedagógica. As experiências com as práticas corporais, que a princípio se configura como eixo que conduz a segurança pedagógica no saber-fazer, passa a ser, com o tempo e com a incorporação de demais saberes, só mais um aspecto que estrutura o conjunto dos saberes docentes na EF.

5.1.2 Hierarquia: o saber-fazer sobre o saber

Após compreender os tempos de constituição dos saberes em relação às práticas corporais e suas analogias com as mídias e os saberes docentes dos professores de EF, identificou-se em que medida as mídias exercem mais ou menos determinações diante dos três eixos dos saberes docentes, a partir do entendimento de Tardif (2006) de que os saberes exercem uma relação hierárquica entre si perante os requisitos impostos pela própria prática pedagógica.

A relação dos professores de EF com os saberes docentes tem como uma das questões principais a dicotomia colocada sobre a teoria e a prática na formação e intervenção profissional em face da idiossincrasia do campo em que o fazer, manifestado pelo corpo, constituiu-se como uma atividade básica da profissão. E apesar dos avanços em termos pedagógicos com a valorização os objetivos pertencentes ao contexto escolar, ainda há determinações em suas práticas como atividade, o que reflete em importâncias dadas mais a uns ou a outros tipos de saberes, tal como ao saber-fazer, por ser este um saber ligado ao prático.

Para além dessa secessão histórica, o campo da EF também possui outras fragmentações semelhantes às outras áreas, como o que ocorre entre quem provém os conhecimentos científicos, calcados nas instituições universitárias/formativas, e quem resolve os problemas cotidianos escolares, materializados pelos professores. A estes cabem aprender o conhecimento produzido pela ciência e resolver instrumentalmente os problemas postos. No entanto, os saberes docentes vão de encontro à natureza puramente científica dos saberes, pois não apenas os saberes de cunho científico auxiliam os professores na prática pedagógica cotidiana, como também os da experiência, os vivenciados e constituídos por eles pela prática.

Parte-se dessa compreensão hierárquica dos saberes docentes presentes na escola com os professores e os saberes acadêmico-científicos, de modo geral. De modo específico, as falas dos professores entrevistados mostraram que as mídias atravessam os diferentes tipos de saberes docentes, tanto os saberes de cunho teórico, como aqueles referentes ao como fazer, assim também quanto aos saberes que advêm com a experiência.

[...] eu até tenho exemplo porque eu não tive muita vivência e facilidade com dança e quando é preciso eu gosto de recorrer às mídias para ver o como fazer e até o próprio conhecimento teórico quando a gente trabalha com os alunos maiores que eles já conseguem... que a dimensão conceitual pode ser maior do que os menores... é nas mídias que a gente acaba buscando, tanto para fazer o planejamento, quanto para selecionar e fazer a transposição didática para a gente repassar para os alunos (P.5).

O conjunto de professores pesquisados trouxe elementos que permitem entender que todos os tipos de saberes são influenciados pelas mídias, até mesmo os mais teórico-científicos, ainda que de maneira não linear entre as diferentes fases da carreira docente. No entanto, alguns saberes foram mais requisitados pelas mídias do que outros por motivos específicos, tais como a busca pelo novo, adequação da realidade dos estudantes e ausência de determinados saberes docentes. Para tanto, os saberes foram individualizados - saber, saber-fazer e saber da experiência - ao longo do texto para melhor visualização de quais aspectos neles incidem os usos das mídias e, então, ao final, identificar os saberes docentes que são hierarquicamente mais relevantes para os professores de EF.

O saber aqui caracterizado pelos conhecimentos de cunho teórico-científico-foi apontado por alguns professores de EF como uma dimensão acessada pelas mídias no atual momento profissional. A perspectiva de que os professores possuem sobre o conhecimento é importante, sendo diretamente construído pelas suas formações e pela cultura geral que possuem. Trata-se de construções internas pautadas por modelos educativos construídos historicamente que exercem influência no modo como os professores concebem os conteúdos.

Dois fatores foram apontados pelos professores entrevistados como os motivos para os usos das mídias na busca pelo saber. O primeiro mantém relação com a idade dos

estudantes diante do insuficiente conhecimento científico sobre a psicologia e o desenvolvimento da faixa etária dos estudantes com que estavam trabalhando, bem como para a criação e adaptação de materiais escritos que mantivessem uma linguagem próxima à compreensão dos estudantes. Já o segundo manteve relação com a novidade de alguns conteúdos recém-inseridos no currículo prescrito da EF brasileira.

Reside sobre o primeiro aspecto o fato de alguns professores estarem trabalhando com a educação infantil, conforme apontado no início do capítulo 4, e essa etapa da educação básica ter sido pouco abordada na formação inicial. Assim, a compreensão sobre a infância e estágios de desenvolvimento motor e psicológico foram apontados como essenciais para entender o grupo de crianças com o qual lidava, para que, a partir dessa apropriação teórica, houvesse o planejamento das aulas, de como melhor desenvolver os conteúdos de acordo com a idade das crianças.

Mas, me atravessava também as leituras sobre primeiro e segundo ano, seis para sete anos, de que forma eu poderia adequar minha linguagem para eles, então é mais a base teórica e a base de conteúdos. Exemplos de atividades se eu fosse colocar em uma hierarquia é a menos importante. Eu não busco muito relatos de professores, copiar e colar experiência que eu vi em um vídeo e transferir para minha prática. Não é dos mais relevantes para mim, embora eu também busque (P.2).

É uma especificidade endógena da EF dada sua aproximação recente com a intervenção profissional na educação infantil de maneira sistematizada, o que requer compreensões sobre a infância, fases de maturação biológica e psicologia. Exige-se assim que os professores saibam sobre características dessa fase da vida para proporem intervenções conexas com essas realidades. A fala de P.2 demonstra a preocupação com que a EF tem buscado ao se inserir em contextos da educação infantil, por entender as crianças “[...] como sujeitos históricos, socialmente situados, que possuem diferentes necessidades e interesses” (MELLO et al., 2014, p. 469).

Os professores relataram ainda a dificuldade de materiais didáticos que consigam dialogar com a idade dos estudantes sem que sejam materiais de mais alta complexidade como os que estão nos livros da EF, o que, em síntese, se desdobra na falta de livros aos estudantes sobre o componente curricular da EF.

Não sei se é porque a gente fez iniciação científica, vai para congresso, se é a formação, mas a gente tá lá em cima na discussão, então tem que voltar e dar aquele conteúdo que é basilar com honra, com dignidade, fazer bem feito e não porque é qualquer coisa e sim porque o aluno está em processo de desenvolvimento (P.1).

Por exemplo, eu faço um recorte histórico, teórico com eles, não trabalho só parte prática, então, eu sempre trago reflexão sobre aquilo, tento fazer analogia com outras disciplinas e muitas das vezes para tentar fazer com que eles entendam essa relação, o porquê [...] (P.6).

A fala de P.1 dá contornos à dificuldade prática de adequação dos saberes teórico-científicos aos estudantes diante da preocupação de a EF não se reduzir na escola como uma atividade do corpo. Ao identificarem a necessidade de os estudantes refletirem sobre as práticas corporais, os professores de EF se esbarram no modo de levar isso de maneira pormenorizada porque há ausência de materiais nesse sentido para os estudantes.

Algumas peculiaridades sobre o trato com os conteúdos são levadas em consideração por Sacristán (2000), estando entre elas a utilidade para a vida dos estudantes, a compatibilidade com a realidade do público local com que se trabalha, sequência integradora com outras áreas, desencadeador lógico com problemas socioculturais. Logo, a mediação está relacionada com as formas de ponderar os conteúdos com as condições de concretização. Tal fato foi percebido pelas falas dos entrevistados ao estabelecerem crivos para suas práticas pedagógicas diante de suas realidades específicas de trabalho e as consequentes buscas por saberes teóricos por meio das mídias, não havendo então uma relação determinista de consumo e prática irrefletida sobre realidade escolar da qual trabalham. As mídias são utilizadas, então, como o meio possível de fazer a mediação entre materiais com linguagens adequadas aos estudantes.

O segundo aspecto apontado pelos professores de EF para a busca de saberes pelas mídias refere-se aos novos conteúdos inseridos no currículo prescrito daqueles que recém-ingressaram na BNCC. Dada a novidade do conteúdo, os saberes sobre o que ainda não se sabe é um motivo para busca de conhecimentos por meio das mídias, o que demonstra a capacidade hierárquica da fase do currículo prescrito para as outras fases curriculares, tal como os saberes docentes que envolvem o currículo modelado.

Entre os conteúdos mais lembrados e citados pelos professores nas entrevistas estão as práticas de aventura (na natureza ou urbanas) como os mais procurados por meio das mídias em termos de saberes, em termos de conhecimentos teóricos. Por se tratar de um conteúdo recém-incluído na BNCC, os professores relataram procurar elementos que deem subsídio ao que eles ainda não conhecem, possivelmente, a depender da fase na carreira docente, não ter sido uma prática corporal abordada nos cursos de formação.

Agora, por exemplo um conteúdo novo, tipo práticas de aventura, eu acho que sim que a gente não tem muito acesso, até jogos on-line que não era uma realidade tanto da escola aí a gente faz uma busca mais apurada, não só verificar o fazer, mas também o porquê está fazendo. (P.6).

As práticas de aventura, em essência, não são um novo tipo de prática corporal, o que se apresenta como novidade é o fato de ser, pela primeira vez, sistematizada como um conteúdo da EF na escola. Ao se formalizar dentro do currículo prescrito, sua mediação aos estudantes é indispensável, entretanto, seus elementos basilares apresentam-se como novos por parte dos professores, mesmo aqueles em início de carreira, como é o caso do professor P.6 que deu voz no trecho acima.

Apesar de não ter sido encontrado estudo no qual se identificasse o panorama da formação inicial com as práticas de aventura, os estudos de revisão da literatura têm demonstrado que essa temática ainda é pouco abordada no campo acadêmico-científico da EF. Ao analisarem os periódicos nacionais sobre as práticas de aventura e EF escolar, Gonçalves et al. (2020) concluíram que, mesmo que o foco seja na dimensão atitudinal, isto é, no saber-fazer na escola, as práticas corporais configuram-se como um objeto pouco pesquisado e veiculado pela área.

Quanto ao segundo tipo de saber - o saber-fazer – que se configura propriamente como o modo de agir e de conduzir as aulas em si, pelas entrevistas, concluiu-se que esse saber é o mais requisitado pelos professores ao indicarem em qual dimensão sobre os saberes as mídias são mais utilizadas. Tal fato tem sido delineado desde o capítulo 4, o qual mostrou como os professores de EF têm usado e se apropriado das mídias de maneira instrumental para modelar o currículo, visto que as mídias têm se estabelecido sobre o como fazer e como ensinar os movimentos das práticas corporais.

Assim, o saber-fazer é, entre os demais saberes, o que mais sofre determinações das mídias pelos professores de EF pesquisados. Dois fatores possíveis de serem expostos estão, em primeiro, a essência do dar aula, de saber o que fazer e como desenvolver os conteúdos, pois a técnica é a razão do saber-fazer ao atender às necessidades mais práticas do cotidiano; e, em segundo, a marcação da técnica dos movimentos corporais que a EF possui como especificidade.

Essa busca é relacionada ao como fazer, ao saber-fazer, de que forma fazer porque eu acho que o professor de EF tende a trabalhar aquilo que ele tem maior conhecimento, que possui maior vivência. Por exemplo, se eu tive futebol no decorrer da minha vida, até mesmo da minha vida acadêmica, tende a trabalhar futebol, algo que me deixa mais confortável, que demanda menos esforço de busca, de estudo porque a vida diária do professor é muito corrida. Então, quando ele tem a obrigatoriedade de trabalhar algum outro conteúdo que fuja da escolha do professor... vou trazer a BNCC que ela traz alguns conteúdos pré-dispostos que tem que ser trabalhados em determinadas faixa etária, em determinados ciclos, enfim, e o professor de EF tem que desdobrar e uma das maneiras é essa: tentar um norte, uma ideia, algo nesse sentido para trabalhar com os alunos dele (P.6).

Eu acho que no âmbito teórico eu tenho mais know-how, então para atender aos meus alunos hoje é o que eu menos busco. A questão da experiência também é interessante, eu busco também. Mas, o técnico na maioria das vezes. [...] quando eu vou falar das outras coisas, dos esportes, por exemplo, que é uma gama grande, tem uma força que eu procuro mais aspectos técnicos porque eu já tenho uma tendência de ser bastante teórico, então isso eu vou diluindo para chegar na realidade deles, mas eu vou mais nessa questão do aspecto técnico mesmo (P.1).

As falas acima são de um professor em início de carreira e outro em fase de estabilização, o que permite depreender que tanto o saber quanto o saber da experiência atravessaram as falas da maioria dos entrevistados em suas diferentes fases da carreira, de modo mais intenso em uns do que em outros. No entanto, o saber-fazer apareceu na fala de todos os professores de EF entrevistados e de todas as fases. Essa constatação começou a ser delineada desde as compreensões sobre associar a constituição das práticas corporais com o saber-fazer e com o saber da experiência. Assim, o saber-fazer apresentou-se como uma unanimidade diante dos usos das mídias para se entender ou observar o como ensinar as técnicas, sobre o como fazer os movimentos das práticas corporais, por se apresentar como um elemento essencial à EF, apesar de não exclusivo.

A parte pedagógica do ensinar no saber-fazer fica então marcada pelo ensino das técnicas e dos movimentos das diferentes práticas corporais.

Por esse caráter eminentemente prático, entre as possibilidades de incorporação do saber-fazer das práticas corporais, os recursos audiovisuais apresentam-se como a opção mais direta e eficiente para essa aprendizagem por haver continuidade do movimento humano do que propriamente a leitura com a descrição dos movimentos.

Tem assim a questão do fácil acesso, da comodidade porque quando você vê o recurso audiovisual facilita o entendimento. Coisa que talvez você lendo não ficaria claro e observando e vendo, talvez, e eu estou falando mais específico de vídeos, ficaria mais fácil (P.6).

Nesse sentido, o *YouTube*, mais uma vez, ganha destaque como a principal fonte midiática para os professores de EF, por ser a mais famosa plataforma de hospedagem de vídeos. O entendimento de como ensinar os movimentos humanos das diversas práticas corporais, sobretudo aqueles que os professores não possuem experiência, nem cultural e nem docente, são as demandas essenciais aos saberes docentes acessados no *YouTube*.

Pela facilidade de acesso e a diversidade de vídeos que tem abordado qualquer assunto e por estar vendo, o fazer. Os tutoriais do fazer, do passo a passo e por ter tantos professores do mundo todo que você tem acesso ali. [...] O *Youtube* eu uso para a parte procedimental, do como fazer para ter uma referência para a prática. No *Youtube*, apesar de pesquisar a parte procedimental igual eu falei, da ação, eu sempre busco por pessoas conhecidas que já tem nome na área da EF e procuro selecionar porque nem tudo serve, então, eu faço uma pesquisa para saber o que vale e o que vai somar naquilo que eu estou planejando (P.7).

O *YouTube* já tinha sido identificado anteriormente, no gráfico 5, como a segunda fonte midiática mais acessada por todos os professores pesquisados, incidindo mais sobre os professores de EF em fase de começo de carreira e os que se encontram em fase de estabilização, conforme o gráfico 6. Embora os professores em fase de estabilização, pelo referido gráfico, tenham como principal fonte o *Google*, é possível compreender, pelas entrevistas, que os recursos audiovisuais, tal como o *YouTube*, são determinantes para o saber-fazer, até mesmo para esses professores mais experientes com

a docência, visto que, pelas falas, tais recursos foram citados tanto pelos professores em fase de estabilização quanto aqueles em fase de diversificação.

O último saber analisado foi o saber da experiência. Este tipo de saber docente não se ancora em teorias, pois são saberes práticos que emergem da prática pedagógica integrando-se a ela, emergem como um saber constituído pelos próprios professores através do e pelo trabalho. É nessa dimensão experiencial que os professores produzem saberes (TARDIF, 2006), ao entender que o saber e o saber-fazer advêm de formalidades racionalizáveis de instituições e é diante da impossibilidade de controlar os saberes que são produzidos nessas instituições que os professores produzem seus saberes pela própria prática, a fim de garantir controle sobre as ações cotidianas com o ensino-aprendizagem.

Apesar da importância que lhe é conferida, o saber da experiência configurou-se como uma dimensão pouco determinada pelas mídias em termos de divulgação ou compartilhamento de experiências, escritas de relatos, entre outras, o que não significa, por outro lado, entender que os professores de EF não produzem saberes em suas práticas pedagógicas. O pouco uso das mídias para a socialização de experiências endossa as compreensões sobre o baixo índice de professores de EF nesta pesquisa que produzem algum tipo de recurso midiático, visto que o consumo é mais viável e fácil aos professores do que a própria produção, a qual se esbarra em alguns fatores anteriormente mencionados como falta de tempo e exposição individual, e outros que emergiram com as falas deles.

O que eu já produzi de conteúdos em termos de mídias foram algumas atividades... peguei algumas imagens, dei prints, fiz progressos, fiz fichas. Eu fiz isso para mim. Eu tenho algumas coisas minhas, não fiz compartilhamentos disso, eu tenho um relato de experiência em um caderno pedagógico da UFG que eu compartilhei uma experiência com ginástica que foi uma coisa que organizei, teve uma publicização. Foi o máximo que eu fiz. [...] Eu acho muito complexo, acho que vai esbarrar em uma série de coisas, dentre elas eu citaria a formação política de cada professor, o interesse dele em se coletivizar com os outros, se ele vai encontrar alguém que de fato o escute ou interesse pelo que ele faz. A gente também vive uma dinâmica de vida que nem sempre a gente consegue repartir essas coisas, compartilhar, a gente tem rotina de vida muito... trabalho, casa, enfim, aquela coisa bem do capital mesmo (P.8).

O saber da experiência não é entendido por Tardif, Lessard e Lahaye (2011) como subjetivas certezas ao menos que as experiências sejam socializadas com os pares. É a partir do confronto de debates entre as distintas experiências propiciadas com a prática pedagógica que emerge o conhecimento capaz de formar novos professores, expressas desde relatos de experiências publicadas em periódicos científicos de maneira formal do ponto de vista de elaboração teórica até mesmo relatos informais, ambos possíveis por meio das mídias.

Para os professores de EF entrevistados que externalizaram essa dimensão, as mídias incidiram menos na socialização dos saberes que nascem de suas experiências e mais na busca da experiência de outros professores. Neste caso, a intencionalidade foi de acessar aulas dadas e divulgadas por outros professores, mesmo desconhecidos, bem como em planos de aula já prontos e compartilhados em plataformas de cunho educacional. Assim, a busca pelo saber da experiência vinculou-se ao procedimental, ao saber-fazer, em quesitos do movimento humano do que propriamente a um saber que é próprio do professor e depois veiculado isso com os pares, seja pelas mídias ou não.

Às vezes também eu busco material escrito em sites de repositório de conteúdo como é do MEC, o Portal do Professor, eu uso bastante para pesquisa de conteúdo, para ver modelos de aulas, já que a gente pode compartilhar aulas lá, então eu utilizo esses tipos de mídias [...] Então, acabou que eu juntei um material muito rico e foi tudo graças as mídias, a rede social, aos repositórios que são os sites de conteúdos (P.5).

As mídias têm se configurado como uma dimensão ou até mesmo extensão da experiência humana contemporânea. “É impossível escapar à presença, à representação da mídia. Passamos a depender das mídias [...] para ver algum sentido nas continuidades da experiência e também, de quando em quando, para as intensidades da experiência” (SILVERSTONE, 1999, p. 12). As realidades empíricas de outros podem ser convertidas ou não em novas experiências, a depender da capacidade de produzir significados.

Na EF, entretanto, a experiência se balizou historicamente pelo experimento para a constituição científica do campo. Buscar aulas de experiências exitosas por meio das mídias e tentar encaixá-las na sua própria realidade docente parece mais como um experimento e menos como uma experiência, se entendidas as características da

singularidade e irrepetibilidade da experiência colocadas por Bondía (2011). Isso porque não são todos os fatos que acontecem no cotidiano docente que podem ser atribuídos como experiência se a compreensão for de que a experiência é o que nos marca, nos toca e que cada fato acomete os professores de maneiras distintas.

A pobreza de experiência por conta de fatores da modernidade, como falta de tempo e excesso de trabalho, contribui para acesso às práticas corporais por meio das mídias, sobretudo o acúmulo de informações disponíveis. A busca por uma gama extensiva de informações empobrece as possibilidades experienciais, já que o consumo das informações é rápido e por vezes irrefletido e a capacidade de reflexão sobre a ação é um dos pressupostos da experiência.

Entretanto, ressalta-se a criticidade dos professores de EF entrevistados sobre as mídias e as experiências. Quando perguntados quais reflexões o acesso às experiências de outros professores pelas mídias ocasiona, os professores disseram levar em consideração a realidade a qual se inserem, sem que haja aulas “copiadas” pelas mídias e “coladas” em suas próprias realidades.

A gente tem que tomar cuidado para o professor não ficar escravo disso, parar de pensar sobre o que está fazendo e só reproduzir o que está na internet. [...] Se você pegar para ter uma ideia é tranquilo, agora ficar refém daquilo, só reproduzindo porque vai de determinadas situações, de determinadas realidades. Cada local tem uma realidade, cada criança tem uma realidade, então, a pessoa querer pegar uma coisa que está sendo aplicada em determinada realidade e tentar fazer. Tem que repensar isso (P.6).

Se o saber da experiência é o sentido que é dado à experiência, o acesso às aulas de outros professores pelas mídias por si só não garante esse saber, a não ser que os elementos do cotidiano se transformem em novos elementos ou que ressignifiquem os elementos já vistos, gerando novas expressões a partir das apropriações vistas e aprendidas pelas mídias. As experiências de outrem geram pouca reflexão sobre a experiência que leva a um menos saber da experiência com as práticas corporais, apesar de haver saber da experiência com o ensino das práticas corporais.

Nesse sentido, a experiência sai do real para o virtual, não sendo necessariamente uma experiência pelo corpo, o que pode levar à redução das práticas corporais aos

elementos técnicos estandardizados vistos nas mídias, se não forem experimentados em seus cotidianos docentes e atribuídos sentidos a elas. Trata-se de uma nova forma de experiência cultural do movimento humano. É uma forma de enriquecimento de experiências à medida em que proporciona o contato, mesmo que audiovisual com práticas corporais pouco vivenciadas ou sequer vivenciadas. São oportunidades para o trato pedagógico futuro das práticas corporais. São realidades mais próximas por meio das mídias.

Por fim, ao levar em consideração os tipos de saberes docentes - saber, saber-fazer e saber da experiência – os dados extraídos das entrevistas permitiram concluir que as mídias determinam todos esses saberes, no entanto, incidem de maneira mais determinante sobre o saber-fazer. Este configura-se, então, como o saber que mais mobilizado em relação às mídias do que o saber e do que o saber da experiência.

Se há hierarquia entre os saberes docentes como posto por Tardif (2006), compreende-se que na relação dada com as mídias essa composição também se estabelece, isto é, há também uma incidência maior das mídias no saber-fazer, em que os professores de EF buscam técnicas (corporais) por meio das técnicas (mídias). O saber ensinar as práticas corporais, isto é, o saber-fazer é mais determinante do que o saber.

5.1.3 Pluralidade: do real para o virtual

Na profissão docente há diferentes objetivos que permeiam as práticas pedagógicas dos professores, o que exige diferentes tipos de saberes. Por esse motivo, diversas são as fontes dos saberes docentes como, por exemplo, a história de vida, o currículo, a formação e a experiência que se constituem como lócus em que os professores buscam para constituir seus saberes que serão mobilizados a depender do que lhes forem exigidos cotidianamente em seus fazeres.

Assim, a prática pedagógica dos professores integra uma teia complexa de saberes docentes, sendo-os plurais em seus tipos ante suas peculiaridades que “[...] não agem dissociados, ou em justaposição, muito menos em superposição; ao contrário, os saberes plurais, heterogêneos fusionam-se, amalgamam-se, compõem-se” (BORGES, 2004, p. 85). Por serem diversos uns dos outros em suas composições, os saberes docentes

são provenientes, então, de fontes sociais díspares, isto é, suas constituições passam por distintas instâncias que os produzem.

No subtítulo anterior, verificou-se que a instituição escolar e a instituição familiar exercem influências decisivas nas práticas corporais na infância e adolescência dos professores de EF, levando-os à escolha do curso de formação inicial. Trata-se de saberes dos professores constituídos por suas trajetórias de vida pessoal que posteriormente foram acionados em suas vidas profissionais, dando sentido aos demais saberes requisitados na prática pedagógica, sobretudo ao saber-fazer. No entanto, as instituições formativas não são fontes exclusivas dos saberes, apesar de se constituírem como fontes dos saberes formais. Há outras fontes quando se leva em consideração as outras formas de socialização, há hibridização das fontes constituindo os saberes.

Para além das fontes de saberes pessoais historicamente determinantes na trajetória dos professores de EF, como as instituições familiar e escolar, outras fontes constituíram e continuam a constituir o saber, o saber-fazer e o saber da experiência, pois a constituição dos saberes é contínua e não cristalizada. Trata-se de saberes exteriores e interiores à prática profissional que advêm de fontes diversas e quando utilizados não é possível determinar com exatidão onde começa um e termina outro, pois há acionamento confluyente de tudo o que é possível para desempenhar determinada ação de maneira mais assertiva possível.

Os professores de EF não foram perguntados com exatidão sobre suas fontes sociais de saberes, porém, através das entrevistas, pode-se identificar algumas em relação às mídias, do modo como estas agem sobre aquelas. Assim, de modo mais amplo, os professores pesquisados, independentemente da fase da carreira em que se encontravam, possuem fontes parecidas de onde requisitam seus saberes, sendo importante pontuar que se entende que isso acontece de maneira diferente nas fases da carreira, visto que o trato com o cotidiano escolar e com a prática pedagógica não acontece igual para todos os professores.

No que tange ao saber, à aquisição de conhecimentos científicos expressos pela composição teórica, seja sobre processos educacionais ou sobre o campo da EF, aos professores pesquisados esse tipo de saber advém, sobretudo, de instâncias formativas como os cursos de formação inicial e formação continuada. Os livros e artigos científicos também emergiram na fala dos entrevistados, sendo também indicados aqui como fontes primárias desse tipo de saber.

Já sobre o saber-fazer, que fora identificado como o saber que mais sofre determinação das mídias, as fontes são por instituições familiar, escolar e formativa através das quais incorporaram experiências com as práticas corporais e também sobre o como ensinar. Apresentaram-se como fontes do saber-fazer os materiais didáticos e diversos conteúdos midiáticos.

O saber da experiência teve como indicativo de fontes a socialização interpessoal com pessoas do trabalho e até mesmo da família que trabalham em escolas, a própria imersão cotidiana da prática pedagógica, relatos de experiências disponíveis e o acesso aos planos de aula e a realização de aulas por meio das mídias.

Assim, ao compreender que as mídias atravessam todos os tipos de saberes sendo mais frequente no saber-fazer, e são diversas as situações com que os professores adquirem e mobilizam seus saberes, articulando-os para e na prática profissional, as mídias configuram-se como uma fonte primária dos saberes. São os artefatos pelos quais os professores podem acessar as outras fontes sociais dos saberes.

5.2 A MEDIAÇÃO MUDIATIZADA NA FASE DA MODELAÇÃO CURRICULAR EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O sistema curricular é complexo, constituído por fases e influenciado por alguns subsistemas (SACRISTÁN, 2000). A fase do currículo modelado é a essência pedagógica dos professores, na qual são feitos os sentidos e os significados sobre o currículo prescrito. Trata-se das ponderações e valorizações que os professores, nas fronteiras de suas autonomias, fazem para mediar a prescrição dos conteúdos à realidade escolar para os estudantes.

Se são os professores de EF que fazem a mediação entre os conteúdos (pro)postos no currículo prescrito de uma cultura comum e desejável aos estudantes, essa mediação tem como base alguns fatores como realidade dos estudantes, condições materiais e os saberes dos próprios professores. O que se elucidou é que as mídias se apresentaram também como um desses fatores para a mediação. As mídias, como um subsistema, têm agido de maneira decisória na fase do currículo modelado, têm exercido

grau de influência direta para a tradução do currículo prescrito, sendo possível entender, então, que se trata de uma mediação midiaticizada.

Os dados apresentados anteriormente demonstraram que os professores de EF fazem usos frequentes das mídias e que suas apropriações objetivas para o trabalho docente incidem diretamente na modelação do currículo com usos e apropriações com finalidades instrumentais ou metodológicas. Ao entender o currículo como uma prática social que possui determinações socioculturais, a cultura digital, com seus processos e valores midiáticos, tem determinado o currículo modelado sobre a forma dos saberes docentes. Destarte, as mídias têm determinado os saberes docentes das e sobre as práticas corporais, têm manifestado aspectos decisivos no currículo modelado em EF, atravessando todos os saberes docentes na EF, de sobremaneira o saber-fazer.

Compreendidos a importância das mídias na constituição dos saberes docentes de professores de EF, este subtítulo dialoga com três condicionantes que corroboram essa mediação midiaticizada, sendo os dois primeiros sobre a composição do currículo e o terceiro sobre a cultura digital, no qual as mídias se entrelaçam com características peculiares.

O primeiro diz respeito ao currículo prescrito, em que são retomadas algumas explicações históricas de constituição do campo da EF e sua instituição tardia na escola que marcaram a área pelo saber-fazer. O segundo versa sobre o currículo apresentado aos professores, fase caracterizada por Sacristán (2000) como aquela em que as formalizações das prescrições são traduzidas aos professores. Sobre esse segundo aspecto, as falas dos professores entrevistados dão solidez à ausência de materiais didáticos na EF. O terceiro e último item traz as mídias como artefatos que se encaixam às lacunas apresentadas pelos dois primeiros itens.

O currículo prescrito na EF, desde a sua constituição, pautou-se por uma atividade na escola com finalidades diversas, desde as econômicas até as políticas, que não aquelas para a formação humana. Para tanto, os cursos de formação voltavam-se para profissionais que soubessem pelos seus próprios corpos executarem movimentos, sobretudo os físico-desportivos, mesmo a EF já sendo um componente curricular obrigatório. Nesses períodos, os professores formados por essa instrumentalização dos meios eram caracterizados como professor-instrutor e professor-treinador (BRACHT, 1992). Após o movimento renovador, a EF percebeu que tanto o saber da experiência e o saber “teórico” eram necessários aos professores quanto o saber-fazer (o ensinar), não

sendo excludentes ou revelando-se em maior ou menor grau de importância entre si, sendo complementares. O movimento renovador trouxe influências aos currículos de formação em EF, onde a escola passou a se apresentar como locus de apropriação cultural, incluída aí a manifestação das diversas práticas corporais existentes de maneira sistematizada.

A passagem de atividade para saber (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2000) foi um processo decisivo para a EF escolar, com manifestações mais incisivas em seus currículos prescritos alinhados com os objetivos escolares, dada a pluralidade das práticas corporais, porém, as consequências da sua constituição, da marcação de um saber-fazer por meio de técnicas do movimento, são históricas. Assim, manifestam-se com centralidade entre os professores pesquisados cujas experiências progressas com as práticas corporais na infância e adolescência constituem-se o principal desencadeador para o saber-fazer e, na ausência ou pouco contato com outras práticas corporais, o saber-fazer também é enaltecido, porém, a via de constituição passa pelas mídias. Se ao longo da história da EF a instrumentalidade centrava-se nos gestos técnicos, na experiência para o saber-fazer, na atualidade, a instrumentalidade ocorre por meio das mídias para se compreender o saber-fazer.

Aqueles professores de EF que possuem escassas experiências com determinadas práticas corporais recorrem às mídias para entender o como fazer, o como ensinar as técnicas dos movimentos corporais. Os professores de EF respaldam-se nessas experiências passadas, como historicamente a EF fez, porém, com a diversidade de conteúdos alinhados com os objetivos escolares, torna-se impossível que se balizem apenas na experiência com as práticas corporais. Assim, as mídias incidem diretamente no saber-fazer, mesmo que seja para a diversificação de formas e de conteúdos.

O saber-fazer, então, transcende as próprias experiências corporais, o aprender pelo próprio corpo para um aprender por visualizações sob formas de ensinar os movimentos, de uma valorização da técnica dos movimentos corporais por meio de uma outra roupagem calcada pelas mídias. A centralidade ainda continua no saber-fazer, o que muda são as formas de aquisição desses saberes, da passagem de experiências reais que determinavam o saber-fazer para experiências virtuais e digitais.

Essa constatação de centralidade dada ao saber-fazer não representa em si uma novidade, posto que a lógica da razão subjaz como a forma libada do saber puro em relação aos demais saberes, por conta das características da própria modernidade. O que,

no entanto, aponta como uma mudança dos saberes e dos fazeres da EF é a possibilidade de os professores de EF serem tanto consumidores das mídias como produtores de materiais midiáticos.

O currículo apresentado aos professores, que é a fase subsequente ao currículo prescrito de acordo com Sacristán (2000), tem como principal elemento as elaborações de diferentes instâncias que traduzem e interpretam os conteúdos prescritos aos professores, materializados em forma de guias, textos e livros didáticos. No caso da EF, a relação tardia com os objetivos escolares e a escassez de pesquisas sobre essa questão (DARIDO et al., 2010) têm feito com que haja pouco material didático da EF, sendo indicado pelos professores de EF nesta pesquisa como um dos motivos para a busca de saber pela mídias.

Nas entrevistas, as questões referentes aos materiais didáticos foram suscitadas com os professores e de modo geral explicitaram a dificuldade de acesso a esses materiais, bem como a escassez deles e até mesmo não conhecimento sobre a existência de livros didáticos de EF.

Eu tenho praticamente certeza que a nossa área é ainda muito pobre em questão de material didático. O que a gente tem são aqueles de “1.001 exercícios para aprender a braçada do nado crawl”, “1.001 exercícios para o cabeceio de bola”, sabe esses livros do método sintético? Que assim... já estão ultrapassados em questão de metodologia, eu penso um pouco mais ampliado. Sempre procuro ampliar mais as possibilidades, então a gente tem sim uma pobreza em relação a material didático (P.5).

A resposta apresentada por P.5 demonstra que há materiais didáticos na EF apesar da baixa quantidade e voltados para o ensino das técnicas corporais. As entrevistas buscaram entender se os materiais, mesmo que em baixa quantidade em níveis nacionais, representam para os professores como um currículo apresentado que é utilizado ou se é utilizado em conjunto com as mídias, visto que essas já se configuram como o principal recurso e meio utilizado. Buscou-se entender a relação entre usos e não usos de materiais didáticos formais com os usos das mídias.

O que se percebeu é que os livros didáticos, como manuais e guias aos professores de EF, têm chegado até as escolas, entretanto, estão desconexos com as

realidades de cada professor. Isso, diferentemente de outras áreas do conhecimento, apresenta-se como um entrave diante de especificidade da EF, como é o caso de materiais e locais para o desenvolvimento das aulas. Para além disso, os professores relataram também a uniformidade dada aos conteúdos ali inseridos, da ausente possibilidade crítica das práticas corporais, ou seja, em representações limitantes às técnicas dos movimentos.

Nós temos lá na escola alguns livros didáticos que a secretaria nos forneceu de EF, mas eu acho muito limitado. O livro didático ele é muito limitado porque se um professor não tem uma visão crítica sobre aquilo, vai simplesmente reproduzir o que está lá porque as vezes não encaixa na realidade que você vai trabalhar. Então, as vezes eu olho os livros didáticos, mas eles não são o primeiro material que eu me apoio. Eu me apoio muito nas mídias com vídeos no *Youtube*, artigos que eu joga palavras-chave no *Google*, sites específicos (P.2).

Em substituição à falta de currículo apresentado, as mídias apresentam-se para os professores de EF como o principal artefato para a modelação curricular, mesmo que haja contato com os materiais didáticos que chegam até as escolas. As mídias, então, têm não só somado como uma alternativa perante a falta de currículo apresentado, mesmo que não formalizado. Têm se apresentada também como um meio essencial, sobrepondo-se às possibilidades existentes de materiais didáticos na EF.

Acrescenta-se o fato de que, para P.5, que não sabia da existência dos materiais e aponta a carência disso na EF, e para P.2, que já indica ter contato com materiais, mas os compreende como reducionistas, que ambos são professores estão em início de carreira docente. Portanto, independentemente da fase na carreira em que os professores pesquisados estavam, houve unanimidade das respostas em sentido da carência de material e usos das mídias como modo de substituição disso, bem como crítica a esse fato.

Aos professores em fase de estabilização e àqueles em fase de diversificação, as falas estiveram alinhadas às possibilidades de crescimento de materiais didáticos da área, feitos pelos próprios professores da educação básica ou mesmo que seja um processo em que os professores estejam pelo menos inseridos. Esse grupo de professores compreende de maneira mais pormenorizada a fragmentação entre produção de saberes (currículo prescrito) e apropriação de saberes (currículo modelado), a separação entre a realidade

escolar e as pesquisas que geram conhecimentos e que produzem o currículo apresentado sem que os professores da educação básica estejam inseridos no processo.

Assim, esses não são meu principal material de apoio até porque eu julgo que eu tive uma boa formação inicial que me permite trabalhar inclusive sem necessariamente utilizar esses materiais, mas até por uma questão de incrementar as atividades de encontrar dinâmicas de organização de aulas esses materiais didáticos são interessantes sim. Eles combinam com a minha forma de pensar, então, são materiais que eu considero bons. Eu acho que a EF está começando a avançar na questão da produção de material didático, eu considero que esses últimos dez anos houve uma elevação na quantidade de produção de material didático para a área, mas materiais didáticos em escala nacional, não esses materiais didáticos que são mais específicos e de algumas redes, de cursos, de orientação. Eu acho que a gente tem carência de materiais em âmbito nacional, então, ao mesmo tempo que houve uma elevação de materiais didáticos na EF, ela ainda é relativamente pouco acessível à maioria dos professores que atuam na escola pública, é muito mais um material específico de professores que estão em programas de pós-graduação *stricto sensu* que tem uma divulgação muito pequena em algumas regionais e acaba que isso não chega ao grande público (P.8).

Ao repensar no esboço de Sacristán (2000), há vários condicionantes que determinam a modelação curricular, entre eles estão estrutura física e escolar que recai sobre ter ou não computadores nas escolas, tempo para organização e planejamento, acesso aos materiais, desvalorização profissional. Todas essas condições e as não exemplificadas aqui, mas que também são cotidianas, fazem com que os professores moldem não apenas os conteúdos escolares influenciados por esses aspectos, como também criem rotinas e hábitos em seus saberes e fazeres, transformando-os em uma cultura escolar.

Nesse sentido, a escassez de materiais didáticos colabora, mas não faz com que os professores de EF recorram às mídias para modelar o currículo exclusivamente, pelo menos não em aspecto ao saber-fazer. Acontece pelo próprio saber, pois não são encontrados materiais escritos que auxiliam na elaboração de atividades, e acabam que os mesmos procuram pelas mídias e quando não acham criam seus próprios materiais. O saber da experiência também colabora com esse aspecto na medida em que busca entender

realidades diferentes da sua através de outras experiências, sobretudo porque as mídias são mais consumidas por professores recém-formados.

A princípio, dois entendimentos foram gerados sobre a escassez de materiais didáticos que versavam sobre a elevação ou diminuição do grau de autonomia dos professores de EF para modelar o currículo, ou seja, que os professores modelassem o currículo de acordo com suas formações e concepções teóricas ou modelassem quase que exclusivamente por conta de experiências passadas, pessoais e profissionais com as práticas corporais.

No entanto, foi possível perceber que a relação não é direta sobre um aspecto ou outro, ambos acontecem. Os professores de EF pautam-se pelo saber-fazer advindo de experiências corporais anteriores, mas, ao levar em consideração o currículo prescrito, acabam por não priorizar ou escolher o que desejam trabalhar, em sentido de dar mais ou menos importância a determinados conteúdos, sobretudo os esportes. Por outro lado, os usos das mídias, em face alternativa aos materiais didáticos, também podem não garantir a autonomia docente, inclusive se não for levada em consideração a inter-relação entre as três dimensões da ME.

Dada as discussões sobre a ME e os dados da pesquisa, foi apontado que a educação para as mídias na EF é uma realidade ainda pouco explorada. Como os professores de EF pesquisados têm baixo critério sobre buscas, as relações éticas, de autoria e de confiabilidade não são levadas em consideração e os materiais midiáticos acessados geram pouco desencadeamento reflexivo. Esses motivos elencados no capítulo 4 permitem compreender que, dada a relação entre materiais e usos das mídias, a relativa autonomia docente pode ser influenciada por esses aspectos.

A preocupação com a standardização de materiais prontos presentes nas mídias ou até mesmo a exclusividade de pautar as aulas por experiências encontradas nas mídias, sem adequação à realidade material e social na qual trabalham, foi levada em consideração por alguns dos professores de EF pesquisados.

Eu acho que assim que essa coisa de compartilhar está muito mais no âmbito de sugestão de atividades do que propriamente de material didático ou atividades de mídias que a gente tem produzido (P.8).

A complementação da fala de P.8 ressalta mais uma vez a dicotomia entre produção e consumo de materiais didáticos, o afastamento dos professores da EF básica do processo de produção. Sendo assim, alerta-se que nem tudo o que está ou é possível acessar com as mídias configuram-se como um currículo apresentado aos professores, o que, mais uma vez, pode se apresentar como um entrave à autonomia dos professores na modelação curricular.

Em síntese, o salto do currículo prescrito para o currículo modelado na EF faz com que os professores busquem alternativas por vias midiáticas tanto para consumir materiais didáticos como até para produzir e compartilhar materiais didáticos. O alerta recai para a autonomia docente, pois a EF tem, ao longo da história, se distanciado de modelos programados e irrefletidos de aulas, pautando pela crítica desde o movimento renovador. No entanto, nessa seara das mídias, marcada por não limites autorais, o consumo desses materiais pedagógicos e a materialização das aulas podem estar acontecendo em sentido contrário ao que a área vem tentando quando almeja professores críticos sobre suas práticas.

O currículo, que é dinâmico e capaz de incorporar práticas de outros sistemas, tem incorporado as características da cultura digital, sendo que o currículo modelado na EF sofre forte determinação do currículo prescrito e baixa determinação do currículo apresentado. O subsistema de produção de meios e materiais didáticos para o currículo tem crescido na EF, mas ainda determina menos do que o que pode ser acessado e também produzido pelas mídias. Desse modo, pode-se afirmar que é da relação macro externa das mídias que é melhor determinado.

As características das mídias, tais como mediatismo, comunicação, facilidade e interatividade, apropriam-se das lacunas deixadas pelo currículo apresentado e pela relação histórica de hierarquia e importância do saber-fazer sobre os demais saberes, apontando-se aqui como o terceiro fator faz com que a mediação na EF seja midiaticizada.

Mais do que isso, as mídias não têm agido apenas como transmissoras da mediação da cultura, mas têm também estruturado o currículo na fase da modelação dos saberes docentes na EF. Assim, os usos e apropriações com/para/através das mídias integram o currículo, influenciando-o e sendo influenciadas por ele. Dada a mediação entre currículo prescrito e currículo modelado, as mídias têm funcionado como mais um dos condicionantes colocados por Sacristán (2000), além dos políticos, econômicos,

culturais, administrativos, e sendo em si também influenciadas por estes, visto que as mídias não são neutras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fio condutor desta tese esteve centrado na especificidade da EF como disciplina escolar que tem as práticas corporais como centralidade da sua ação pedagógica e sua relação com as formas de produzir e compartilhar conhecimentos que as mídias e suas distintas tecnologias vêm possibilitando sob a lógica de muitos para muitos, visto que qualquer pessoa pode produzir e compartilhar conteúdos, assim como consumi-los. Para tanto, buscou-se entender as mídias e seus processos diante de uma fase específica do currículo – o currículo modelado – que tem por características traduzir os conhecimentos culturais a serem transmitidos pela sociedade e prescritos por políticas públicas para a realidade escolar por meio dos saberes docentes dos professores.

A pesquisa empírica demonstrou que os professores de EF usam as mídias cotidianamente para o trabalho docente, sendo mais recorrente o uso diário em suas residências e para finalidades diversas que envolvem diferentes fases do currículo, desde o modelado até o currículo avaliado. Porém, ao verticalizar os usos na fase do currículo modelado, os dados demonstraram que os professores utilizam as mídias em seus planejamentos mais do que qualquer outro recurso isoladamente. As mídias somam-se a outros recursos, tais como livros, artigos científicos, e formam uma rede de elementos que incidem diretamente na forma como modelam esses conteúdos para serem desenvolvidos com os estudantes.

Já quanto às apropriações objetivas que os professores de EF possuem sobre as mídias na fase do currículo modelado, constatou-se que essas ocorrem de maneira não sistematizada, por meio de materiais que encontram aleatoriamente, sem que haja crivos específicos quanto a busca e a análise do que é consumido. Assinala-se a capacidade que algumas fontes midiáticas desempenham na modelação curricular dos professores de EF como o *YouTube*. Os conteúdos audiovisuais inseridos nesta plataforma são acessados quase de maneira unânime pelos professores pesquisados, o que desdobra em uma linha tênue entre o que almejam: técnica de movimentos das práticas corporais, e os desdobramentos disso: baixa capacidade de reflexão sobre o que é encontrado na transposição para suas realidades escolares.

Ao reconhecer os professores de EF como emissores e como receptores de conteúdos nesse processo, e a amplitude de possibilidades integrativas dos saberes por

meio das *multiliteracies*, foi possível identificar que os professores de EF agem mais no campo da recepção do que da produção-emissão com finalidades específicas, sobretudo para solucionar problemas práticos de suas realidades e de seus conteúdos preestabelecidos pelo currículo prescrito.

Alguns determinantes foram apontados como prováveis motivos dessa identificação inicial como idade, intensificação do trabalho docente, níveis formativos, receios diante das próprias características das mídias e tempo na carreira docente. Constatou-se que os usos das mídias são mais preponderantes para os professores de EF jovens, porém, a relação entre consumo e produção tem como variável a fase com que esses professores estavam na carreira docente.

Tais achados sobre usos e apropriações que foram categorizados pelas dimensões metodológica (com as mídias), crítica (para as mídias) e expressivo-produtiva (através das mídias) demonstraram que os professores de EF têm isso de maneira mais técnica do que crítica. O acessar, o compreender e o criar, que são próprios da cultura digital e defendidos como essenciais às *multiliteracies*, estão em dissonância em termos comparativos, o que não demonstra um achado, já que o acessar acaba sendo mais fácil e óbvio do que o compreender e o criar. Entretanto, essa discrepância merece reconhecimento e desdobramentos em forma de considerações para que essa realidade possa servir como alerta ao campo da EF.

A primazia por uma dimensão metodológica por professores de EF, isto é, um caráter instrumental das mídias, reforça que a mediação tem acontecido por objetos técnicos em face da solução de problemas práticos cotidianos, o que modifica os modos de pensar e agir dos professores, de aquisição de suas habilidades, de seus saberes. Se em tempos anteriores a técnica era exaltada como meio para o ensino, com as mídias parece acontecer uma retradução sobre a centralidade técnica em que a técnica dos movimentos corporais é buscada por outra técnica, a tecnológica. Embora isso se caracterize como um reflexo de um ideário tecnocrático, compreender essa realidade na EF revela a presença da racionalidade instrumental no trabalho docente e expõe a necessidade do desenvolvimento em termos formativos para as duas outras dimensões da ME.

Por entender as mídias como tecnologias dotadas de valores que então extrapolam o reducionismo instrumental e determinista, compreende-se que elas têm modificado as formas de aquisição dos saberes docentes, os quais são a essência da fase do currículo modelado, pois os professores de EF modelam os conteúdos prescritos diante

de seus próprios conhecimentos, saberes, habilidades e experiências, onde os professores possuem autonomia para mediar a cultura geral aos estudantes.

Quando verticalizado para os significados que as mídias trazem para os saberes docentes, o campo da EF entra em cena e por si mesmo dá os indicativos sobre os usos e apropriações midiáticas serem notadamente instrumentais, diante da histórica relação de constituição do campo e o reduzido número de currículo apresentado aos professores. Este último como a metonímia de materiais didáticos.

A hipótese desta tese sobre o pouco currículo apresentado aos professores foi confirmada com os dados extraídos das entrevistas semiestruturadas. O que aparentemente não mostra uma novidade, na verdade, reforça a importância que a escassez de materiais didáticos representa aos professores de EF que acaba por endossar os usos das mídias e seus conteúdos veiculados para esses fins. Entre as comunicações, representadas pelas mídias, e o currículo na EF, depreende-se o hiato dessa articulação, em que aquela ocupa o lugar desta, o lugar de uma fase curricular – o currículo apresentado aos professores – acabando por incidir diretamente sobre os saberes dos professores. As mídias têm se estabelecido, então, como um novo meio para a apropriação do saber na EF, em seus diferentes tipos.

O saber da EF que se ancorava quase que exclusivamente em experiências pregressas, sobretudo na infância e adolescência dos professores com as práticas corporais, é nos dias atuais atravessado em sua constituição pelas mídias. O saber que se ligava ao físico, às experiências corporais, é agora constituído também pelo virtual, pela imensurável quantidade de informações disponíveis a qualquer tempo e a qualquer maneira aos professores, sendo esses também sujeitos que alimentam essas informações.

Há, então, uma inversão não dos saberes, mas dos seus modos de aquisição, do meio que liga o virtual ao real na profissão dos professores de EF, da união entre esses elementos. As mídias tornaram-se mais uma possibilidade de aquisição dos saberes diante de suas características, as quais estão intrínsecas à cultura digital, e logo quase inerente à vida humana, como interatividade, mobilidade, portabilidade e intermedialidade. São as formas que a EF tem interagido com as mídias e mediando seus saberes, não restritivos ao real, ao corpóreo. Se as mídias medeiam os processos, e aqui também entendendo que medeiam os saberes, trata-se, então, de uma mediação pelas mídias, de uma midiatização dos saberes.

As mídias exercem determinações sobre o currículo modelado na EF, porém, menos do que a força histórica que compõe o campo da EF com o saber-fazer. Esse tipo de saber mesmo assim ainda tem determinado mais sobre professores de EF jovens e em começo de carreira, modificando-se com a experiência na profissão e não propriamente com as experiências com as práticas corporais. As mídias a esses professores exercem modos de abrangência das práticas sem tanta preocupação com as técnicas e sim como o conhecimento que gera sobre as práticas corporais, com os conhecimentos acumulados e refletidos sobre elas.

Como desdobramentos da hipótese sobre o currículo apresentado aos professores e a articulação com a histórica composição do campo marcado pelo saber-fazer, dois apontamentos tinham sido elencados na introdução que versavam sobre o grau de autonomia dos professores de EF para modelarem o currículo que traziam sobre a presença ou ausência de trato pedagógico a determinados conteúdos com centralidade nos esportes.

O que se notou foi que a experiência com as práticas corporais ainda é marcante na vida dos professores de EF, mas a formação, sobretudo em níveis de pós-graduação como demonstrou a pesquisa, tem modificado a figura do professor-atleta, aquele que centraliza os objetos de conhecimento da EF nos esportes, para professores preocupados com a diversidade de práticas corporais presentes no currículo prescrito, sem o ignorar. É nesse sentido que as mídias auxiliam tanto na busca por complementação e diversificação diante do que os professores já internalizaram como rotineiros e cotidianos pelo saber da experiência quanto na pouca presença desse tipo de saber aos mais jovens professores.

Por tanto, identifica-se um tensionamento, porém, não rompimento, sobre a hegemonia da centralidade do saber-fazer na EF pelas experiências com as práticas corporais, que pode ser indicado tanto pelos usos das mídias por jovens e recém-professores à docência, como pelas outras dimensões abordadas sobre as práticas corporais por professores na docência há mais tempo. Embora a tradição da EF de pautar-se pelas empirias com as práticas corporais ao longo da vida, outros tipos de conhecimento e saberes são igualmente necessários ao trabalho docente, onde o que consomem por meio das mídias acaba por constituir o que os professores absorvem para mediar seus saberes diante do que é posto como currículo prescrito.

Não se pretendeu discutir o que a EF deve ou não ser a partir da pesquisa. A EF possui suas especificidades e é por causa delas que seu saber-fazer é complexo. As mídias

são o vetor de mediação de uma EF tradicional e não a superação disso. As mídias acabam tensionando ainda mais essa especificidade da EF que, ao mesmo tempo, é atividade e saber sobre essa atividade. O que se pretendeu, então, foi mostrar que, na ausência de possibilidades didáticas e metodológicas que auxiliem os professores em seus saberes, há o acionamento por encontrar qualquer informação pelas mídias, sem experiências reais que sustentem seus fazeres.

Nesse sentido, verificou-se que as experiências com as práticas corporais são acionados pelo saber-fazer por professores de EF para modelar o currículo, mas como as mídias têm auxiliado tanto esse saber como os outros, a exclusividade do ensino dos esportes não é mais a mesma que outrora. Apesar do distanciamento do currículo prescrito das instâncias de fato pedagógicas, os professores têm se preocupado em seguir as prescrições de um currículo de conteúdos mínimos na EF. As mídias têm colaborado para que os professores de EF consigam diversificar os conteúdos pautados por um currículo prescrito, mesmo com a ausência de experiências progressas com algumas práticas corporais, visto que os conteúdos possíveis de serem acessados pelas mídias atravessam a teoria, a prática e a experiência.

Os saberes docentes que são essenciais à profissão do professor, o que dá autonomia para modelar o currículo, não podem ser influenciados por qualquer tipo de conhecimento ou informação veiculado pelas mídias, como se tudo que é possível e fácil de encontrar pelas mídias fossem a solução para os problemas didático-metodológicos de transposição dos conteúdos da EF aos estudantes. Ficam expostos aqui os baixos critérios de busca e análise crítica dos conteúdos por parte dos professores de EF, o que ressalta mais uma vez a importância da ME dentro da formação. Por mais que possam ser professores falando para outros professores, se não há a capacidade reflexiva sobre isso, fica apenas uma transposição de uma realidade para outra, em que o científico acaba ficando de lado, em que se descartam os fins e os meios são a ênfase.

Nem a acriticidade e nem o total instrumentalismo das mídias são o que a EF necessita. Alerta-se para as possibilidades da acriticidade do que é consumido de conteúdos padronizados e das reduzidas experiências reais proporcionadas ao consumir experiências de outrem. Alerta-se também para a possível fragmentação entre os saberes, visto que o saber, saber-fazer e o saber da experiência devem estar articulados para uma análise sobre os conteúdos que a EF trata. Não apenas as experiências anteriores com as práticas corporais são garantidoras das rotineiras atividades dos professores de EF

em consonância com os objetivos escolares que estão alinhados com um currículo que é prescrito.

Por fim, as mídias são determinantes na modelação curricular em EF sob graus de influências menores ou maiores a depender do tipo de saber envolvido, dada a relação de estrutura recíproca e desencadeante sobre eles. A escassez de currículo apresentado contribui decisivamente como um gerador, mas não é o fator primordial. Trata-se de um novo meio de aquisição dos saberes docentes, bem como de difusão dos conhecimentos que acompanham a modernidade em função das características das mídias.

É necessário o registro sobre o tempo em que os dados foram coletados e analisados. A coleta abrangeu um curto período do início da pandemia do Covid-19, o que naquele momento não influenciou sobre os usos e apropriações das mídias. Entretanto, se a coleta fosse em meio à pandemia, compreende-se que as análises que fossem emergir dos dados reforçariam ainda mais os resultados desta pesquisa. Os usos das mídias, como assinalados na introdução deste trabalho, foram intensos em diferentes âmbitos da vida humana, o que expôs a face da desigualdade dos acessos às tecnologias, bem como as dificuldades dos seus usos. Os professores tiveram que reinventar suas aulas pela obrigatoriedade necessária das mídias como alternativa ao ensino presencial, o que deixaria as conclusões desta tese ainda mais completas e atuais.

Ao apontar as conclusões da tese, diante da articulação de dados empíricos com as referências teóricas, desdobramentos são possíveis de serem apontados, tanto sobre as formas de produção e consumo de conteúdos midiáticos como em relação a formação, possíveis de diálogo e geradoras de perguntas, tais como: seria mais importante produzir conteúdo ou consumir de forma crítica? Os conteúdos confiáveis e institucionalizados sobre a EF são suficientes? Como a EF pode articular as informações amplamente divulgadas nas mídias sobre o formato de conhecimento?

Ao se comprovar com esta tese que as mídias têm influenciado a constituição dos saberes docentes dos professores de EF, compreende-se o quão desafiador se apresenta esse diagnóstico, uma vez que a falta de materiais didáticos é quase inexistente e o que pode ser consumido de maneira confiável é pouco acessado pelos professores, mais ainda aos professores em começo de carreira, visto que esse tipo de prática pode se transformar em um *habitus*.

Assim, reforça-se a importância da formação inicial e continuada, já que as mídias estão ocupando um espaço notável na etapa da modelagem curricular, como um

meio importante para a aquisição dos saberes docentes, é necessário que as dimensões propostas pela ME sejam contempladas e que o campo da EF se aproxime mais da necessidade de propostas didáticas e de conteúdos midiáticos que auxiliem os professores.

Diante da própria especificidade da EF que requer o movimento corporal e conforme apontado nos dados os professores de EF se valem mais de materiais audiovisuais do que os materiais didáticos impressos que chegam na escola, cabe à área pensar em novas formas de produção desses materiais que auxiliem os professores na modelagem curricular e na aquisição dos saberes docentes. Cabe também incluir os professores de EF que estão na educação básica nos processos de criação desses conteúdos midiáticos, afinal eles também são produtores de saberes.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 7, n.1. abr. 2011.
- ALMEIDA, Maria Elizabeth B.; VALENTE, José Armando. **Tecnologias e Currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?** São Paulo: Paulus, 2011.
- ALMEIDA, Luciano de; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O lugar da experiência no âmbito da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 247-263, out./dez. 2011.
- ALVES, Wanderson Ferreira. A formação de professores e as teorias do saber docente: contextos, dúvidas e desafios. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 33, n. 2, p. 263-280, maio/ago. 2007.
- AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. 3. ed. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra, 2017.
- APPLE, Michael W. **Manuais escolares e trabalho docente: uma economia política de relações de classe e de gênero na educação**. 2 ed. Lisboa: Didáctica Editora, 2002.
- ARAÚJO, Allyson Carvalho. Potência acadêmica da mídia-educação física brasileira e internacionalização do diálogo: reflexões a partir do livro Digital technologies and learning in physical education: pedagogical cases. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Porto Alegre, v. 41, n.3, jul./set. 2019.
- ARAÚJO, Allyson Carvalho. Comunicação e Educação Física: movimentos concêntricos no diálogo entre as áreas e seus reflexos na e para a escola. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 10-13, set. 2014.
- AYOUB, Eliana. Reflexões sobre a Educação Física na Educação Infantil. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, p. 53-60, 2001.
- AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4 ed. São Paulo: Cortez: p. 35-60, 2005.

AZEVEDO, Victor de Abreu et al. A produção do GTT Educação Física, Comunicação e Mídia/CBCE – Período 1997-2005: estudo de uma centena de textos. In: CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE, 15., Recife. **Anais...** Recife: CBCE, 2007.

BARBOSA, Leila Cristina Aoyama. A filosofia da tecnologia e a formação de professores da educação profissional: algumas reflexões. **Revista Eixo**, Brasília-DF, v. 2, n. 2, jul./dez. 2013.

BARBOSA NETO, Viana Patrício; COSTA, Maria da Conceição. Saberes docentes: entre concepções e categorizações. **Tópicos Educacionais**, Recife, n.2, jul./dez. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BATISTA, Carmem Lúcia. Os conceitos de apropriação: contribuições à ciência da informação. **Em questão**, Porto Alegre, v. 24, n. 2, p. 210-233, maio/ago. 2018.

BRACHT, Valter et al. A Educação Física Escolar como tema da produção do conhecimento nos periódicos da área no Brasil (1980-2010): parte II. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 2, p. 11-37, abr./jun. 2012. Acesso em: 23 set. 2019.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n.1**, de 18 de fevereiro de 2002. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: CNE, 2002.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 2**, de 22 de dezembro de 2017. Base Nacional Curricular Comum. Brasília, DF: CNE, 2017.

BRASIL. **Resolução CNE/CP n. 3**, de 21 de novembro de 2018. Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Brasília, DF: CNE, 2018.

BRASIL. **Lei n. 9.394**, de 20 de dezembro. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: DOU, 1996.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Educação Física. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, DF: MEC/SEF, 1997.

BAZALGETTE, Cary. Media education in Inglaterra: encontro con Cary Bazalgette nel suo ufficio. **Boletim InterMED**, Roma, v. 10, n. 3, p. 2-4, 2005.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. 3 ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2009a.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 109, p. 1081-1102, set./dez. 2009b.

BELLONI, Maria Luiza. **Crianças e mídias no Brasil: cenários de mudanças**. Campinas: Papirus, 2010.

BENITES, L. C. **Identidade do professor de educação física: um estudo sobre os saberes docentes e a prática pedagógica**. 2007. 199 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Instituto de Biociências - Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2007.

BIANCHI, Paula. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação**. 2014. 302f. Tese (Doutorado em Educação Física) - Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

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, out./dez. 2015.

BONAFÉ, Jaume Martínez; RODRÍGUEZ, Jesús. O currículo e o livro didático: uma dialética sempre aberta. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, p. 109-125, 2013.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas, n. 19, p. 20-28, 2002.

BORGES, Cecília M. F. **O professor de Educação Física e a construção do saber**. Campinas: Papirus, 1998.

BORGES, Cecília M. F. **O professor da educação básica e seus saberes profissionais**. Araraquara: JM Editora, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais das ciências**: por uma sociologia clínica do campo científico. Tradução de Denice Bárbara Catani. São Paulo: Editora Unesp, 2004.

BRACHT, Valter. **Educação Física e aprendizagem social**. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRACHT, Valter. Esporte na escola e esporte de rendimento. **Movimento**, Porto Alegre, ano VI, n. 12, 2000.

BUCKINGHAM, David. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 35, n.3, p. 37-58, set./dez. 2010.

BUNGENSTAB, Gabriel Carvalho; LAZZAROTTI FILHO, Ari. A Educação Física no “novo” Ensino Médio: a ascensão do notório saber e o retorno da visão atlética e “esportivizante” da vida. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 29, n. 52, 2017.

CAMBRAIA, Adão Caron; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. As tecnologias digitais na educação à luz da questão da técnica em Heidegger. **Dialektiké**, Natal, v.1, p. 17-28, nov. 2014.

DARIDO, Suraya Cristina. A Educação Física na escola e o processo de formação dos não praticantes de atividade física. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 18, n. 1, 2004.

DARIDO, Suraya Cristina; IMPOLCETTO, Fernando Moreto; BARROSO, André Luís Ruggiero; RODRIGUES, Heitor de Andrade. Livro didático na Educação Física escolar: considerações iniciais. **Motriz**, Rio Claro, v.16, n.2, p. 450-457, abr./jun. 2010.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, p. 31-60, 2015.

ECHALAR, Adda Daniela Lima Figueiredo; PEIXOTO, Joana. Dos excluídos às razões da exclusão digital. In: ANDERI, Eliane Gonçalves; TOSCHI, Mirza Seabra (Orgs.). **Inclusão digital e social**: conhecimento e cidadania. Anápolis: Editora UEG, p. 13-28, 2016.

FANTIN, Monica. **Mídia-educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, Monica. Os cenários culturais e as multiliteracies na escola. **Comunicação e Sociedade**, Minho-Portugal, v.13, p. 69-85, 2008.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de Professor**, Ponta Grossa, v.14, n.1, p. 27-40, 2011.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem Fronteiras**, v.12, n.2, p. 437-452, maio/ago. 2012.

FANTIN, Monica. Conhecimento estético, tecnologias da sensibilidade e experiências formativas de crianças, jovens e professores. **Revista tempos e espaços em educação**, v. 11, p. 39-54, 2018.

FANTIN, Monica; FERRARI, Rodrigo. Mídia-educação e recursos educacionais abertos: mediações e práticas de produzir/criar, encontrar e publicar na cultura digital. **Atos de Pesquisa em Educação**, Blumenau, v. 8, n.1, p. 142-164, jan./abr. 2013.

FANTIN, Monica; GIRARDELLO, Gilka. Diante do abismo digital: mídia-educação e mediações culturais. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n. 1, p. 69-96, jan./jun. 2009.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Interfaces da docência (des) conectada: Usos das mídias e consumos culturais de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPEd, 33., Caxambu, 2010. **Anais...** Caxambu: ANPEd, 2010.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Cultura digital e formação de professores: usos da mídia, práticas culturais e desafios educativos. In: FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare (Orgs.). **Cultura digital e escola**: pesquisa e formação de professores. Campinas: Papirus, 2012. p. 95-156.

FARIAS, Uirá de Siqueira et al. Análise da produção do conhecimento sobre a educação física na educação infantil. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, e25058, 2019.

FEENBERG, Andrew. O que é filosofia da tecnologia. In: NEDER, Ricardo (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg**: racionalização democrática, poder e tecnologia. Brasília: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina CDS/UnB/Capes, 2010.

FERREIRA, Mayara L. dos Santos; GRAEBNER, Luciane; MATIAS, Thiago Sousa. Percepção de alunos sobre as aulas de Educação Física no Ensino Médio. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 3, 2014.

FIDALGO, F.; FIDALGO, N. L. R. Trabalho docente, tecnologias e Educação a Distância: novos desafios? **Revista Extra-classe**, Belo Horizonte, v.1, n.1, fev. 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia. Experiências sociocorporais e formação docente em Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 14, n. 1, jan./abr. 2008.

FIGUEIREDO, Zenólia. Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber. **Movimento**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 89-111, 2007.

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

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da pedagogia**: pesquisas contemporâneas sobre o saber docente. 2. ed. Ijuí: Ed. Unijuí, 2006.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GONÇALVES, Jayson et al. Práticas corporais de aventura na Educação Física Escolar: uma análise nos periódicos nacionais. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 23, 2020.

GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas: Papirus, 1997.

HUBERMAN, Michael. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. Porto: Porto, 1995. p. 31-61.

IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. **Livro didático como tecnologia educacional**: uma proposta de construção coletiva para a organização curricular do conteúdo voleibol.

2012. 320 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

JENKINS, Henry. **Cultura da convergência**: a colisão entre os velhos e novos meios de comunicação. Tradução de Susana Alexandria. 2. ed. São Paulo: Aleph, 2009.

KARSENTI, Thierry; VILLENEUVE, Stéphane; RABY, Carole. O uso pedagógico das tecnologias da informação e da comunicação na formação de futuros docentes no Quebec. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, out. 2008.

KUHN, Simone Santos; SILVA, Lisandra Oliveira e; MOLINA NETO, Vicente. As perspectivas de estudantes ao final da escolarização básica sobre suas experiências nas aulas de Educação Física. **Pensar a Prática**. v. 23, 2020.

KUNZ, Elenor. **Educação Física**: ensino & mudança. Ijuí: Ed. Unijuí, 1991.

LAZZAROTTI FILHO, Ari et al. O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física. **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 1, p. 11-29, jan./mar. 2010.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia; PIRES, Giovani de Lorenzi. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 35, n. 3, p.701-715, 2013.

LÉVY, Pierre. **Cibercultura**. Tradução de Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34, 2009.

LOPES, Sandra Ferrão; VIEIRA, Rui Marques; MOREIRA, António. WEBQDA na análise qualitativa de interações no contexto de uma oficina de formação de professores. Tecnologias da informação em educação. In: CONGRESSO LUSO-BRASILEIRO EM INVESTIGAÇÃO QUALITATIVA, 2., Aveiro-Portugal. **Anais...** Aveiro: Universidade de Aveiro, 2012.

MACHADO, Thiago da Silva et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v.16, n. 2, p. 129-147, abr./jun. 2010.

MELO, Fernando Garcez de; MOREIRA, Evandro Carlos. O livro didático de educação física: uma leitura da produção acadêmica. **Revista Educação PUC-Camp**, Campinas, v. 24, n.3, p. 445-462, set./dez. 2019.

MELLO, André da Silva et al. Educação Física na Educação Infantil: produção de saberes no cotidiano escolar. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 36, n. 2, p. 467-484, abr./jun. 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. O desafio da pesquisa social. In: MINAYO, Maria Cecília de Sousa (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 34. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 09-29.

MINAYO, Maria Cecília de Sousa. Amostragem e saturação em pesquisa qualitativa: consensos e controvérsias. **Revista Pesquisa Qualitativa**, São Paulo, v. 5, n. 7, p. 1-12, abr. 2017.

MIRANDA, Lyana Virgínia Thédiga. **Saberes de ação, interação e comunicação: metodologia ativa e resolução colaborativa de problemas com crianças na escola**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

NEDER, Ricardo. O que (nos) quer dizer a teoria crítica da tecnologia? In: NEDER, Ricardo (Org.). **A teoria crítica de Andrew Feenberg: racionalização democrática, poder e tecnologia**. Brasília, DF: Observatório do Movimento pela Tecnologia Social na América Latina CDS/UnB/Capes, 2010. p. 07-24.

NÓVOA, Antônio. (Org.). **Os professores e sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Célia M. F. Saberes docentes e formação de professores: um breve panorama da pesquisa brasileira. **Educação & Sociedade**, Campinas, Ano XXII, n. 74, abr. 2001.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 61, p. 317-332, 2015.

PERRENOUD, Philippe. **Práticas Pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1993.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005. p. 15-34.

PINTO, Álvaro Vieira. **O conceito de tecnologia**. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005.

PIRES, Giovani de Lorenzi. **Educação Física e o discurso midiático**: abordagem crítico-emancipatório. Ijuí: Ed. Unijuí, 2002.

PIRES, Giovani de Lorenzi. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n.1, p. 9-22, jan./abr. 2003.

PIRES, Giovani de Lorenzi et al. 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, set./dez. 2008.

PIRES, Giovani de Lorenzi; LAZZAROTTI FILHO, Ari; LISBÔA, Mariana Mendonça. Educação Física, mídias e tecnologias – incursões, pesquisa e perspectivas. **Revista Kinesis**, Santa Maria-RS, v. 30, n. 1, p. 55-79, 2012.

PRETTO, Nelson de Luca; ASSIS, Alessandra. Ensaio: cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, Nelson de Luca; SILVEIRA, SA. (Orgs.). **Além das redes de colaboração**: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008. p. 75-83.

RESENDE, Moisés Sipriano; LAZZAROTTI FILHO, Ari. O currículo de formação em Educação Física: análise das produções científicas. **Movimento**, Porto Alegre, v. 25, 2019.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Mídia-educação e pesquisa educativa. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 27, n.1, p.119-140, jan./jul. 2009.

ROCHA, Mayara Alves Brito da et al. As teorias curriculares nas produções acerca da educação física escolar: uma revisão sistemática. **Currículo sem Fronteiras**, v. 15, n. 1, p. 178-194, jan./abr. 2015.

RODRIGUES, Anna Maria Moog. Por uma filosofia da tecnologia. In: GRINSPUN, Mirian P. S. Zippin (Org.). **Educação tecnológica: desafios e perspectivas**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 75-129.

RODRIGUES, Heitor de Andrade. **Basquetebol da escola: construção, avaliação e aplicabilidade de um livro didático**. 2009. 173 f. Dissertação (Mestrado em Ciências da Motricidade) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2009.

RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. O livro didático na Educação Física escolar: a visão dos professores **Motriz**, Rio Claro, v.17, n.1, p. 48-62, jan./mar. 2011.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto. **Campos de luta: o processo de construção coletiva de um livro didático na educação física no Ensino Médio**. 2012. 364 f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2012.

RUFINO, Luiz Gustavo Bonatto; BENITES, Larissa Cerignoni, SOUZA NETO, Samuel de. Análise das práticas e o processo de formação de professores de educação física: implicações para a fundamentação da epistemologia da prática profissional. **Movimento**, Porto Alegre, v. 23, n. 1, p. 393-406, jan./mar. 2017.

SANCHÉZ, Jaime H. Integración curricular de las TICs: concepto y modelos. **Revista Enfoque Educativos**, Chile, v. 5, n. 1, p. 51-65, 2003.

SANCHOTENE, M. U. **A relação entre as experiências vividas pelos professores de Educação Física e a sua prática pedagógica: um estudo de caso**. 187 f. Dissertação (Mestrado em Ciências do Movimento Humano) – Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SACRISTÁN, José Gimeno. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SACRISTÁN, José Gimeno. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.). **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013a.

SACRISTÁN, José Gimeno. O currículo na sociedade da informação e do conhecimento. O que significa currículo. In: SACRISTÁN, José Gimeno (Org.).

Saberes e incertezas sobre o currículo. Tradução de Alexandre Salvaterra. Porto Alegre: Penso, 2013b.

SANTOS, Silvan M. et. al. Estudo da produção científica sobre Educação Física e Mídia/TICs em periódicos nacionais (2006-2012). **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 36, p. 123-139, 2014.

SANTOS, Núbia Zorzaneli dos; BRACHT, Valter; ALMEIDA, Felipe Quintão de. Vida de professores de Educação Física: o pessoal e o profissional no exercício da docência. **Movimento**, Porto Alegre, v. 15, n. 2, p. 141-165, abr./jun. 2009.

SHULMAN. Lee. S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, v. 57, n. 1, 1987.

SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOARES, C. L. **Educação física**: raízes europeias e Brasil. 2. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2001.

SILVA, Patrícia Machado da; AZEVEDO JÚNIOR, Mario Renato. A influência dos saberes docentes na escolha de estratégias de ensino dos esportes coletivos no estágio de 6º ao 9º ano. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 21, n. 4, out./dez. 2018.

SILVA, Ana Márcia et al. Corpo e experiência: para pensar as práticas corporais. In: FALCÃO, José L. Cirqueira; SARAIVA, Maria do Carmo (Orgs.). **Práticas corporais no contexto contemporâneo**: (in)tensas experiências. Florianópolis: Copiart, 2009. p. 10-27.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio. Breve história da Educação Física na escola brasileira: refletindo sua inserção como componente curricular. NÓBREGA, Terezinha Petrócia de. O ensino de Educação Física de 5ª a 8ª séries. **Paidéia**, Natal, p. 13-32, 2005.

SOUZA JÚNIOR, Marcílio et al. Educação Física e livro didático: entre o hiato e o despertar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 2, p. 479-497, abr./jun. 2015.

SOUZA NETO, Samuel et al. A formação do profissional de Educação Física no Brasil: uma história sob a perspectiva da Legislação Federal no Século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas. V. 25, n.2, p. 113 – 128, jan./mar. 2004.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas consequências em relação à formação para o magistério. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 13, p. 5-24, 2000.

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Brasil, v.1, n.4, 1991.

THERRIEN, Jacques. Saber da experiência, identidade e competência profissional: como os docentes produzem sua profissão. **Revista Contexto e Educação**, Ijuí, v.12, n. 48, 1997.

THOMPSON, John B. **A mídia e a modernidade**: teoria social da mídia. Tradução de Wagner Oliveira Brandão. 12. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VERASZTO, Estéfano Vizconde et al. Tecnologia: buscando uma definição para o conceito. **Prisma.com**, Porto-Portugal, n. 7, 2009.

APÊNDICES

APÊNDICE 1: TERMO CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Formação e intervenção profissional em educação física: currículo, saberes e tecnologias”, de responsabilidade de Ari Lazzarotti Filho. O objetivo desta pesquisa é compreender a formação e a intervenção profissional em Educação Física diante de eixos articuladores como o currículo, os saberes docentes e a tecnologia.

A pesquisa justifica-se perante à complexidade em relação ao trabalho docente do professor de Educação Física, diante de saberes específicos, a forma como lida com os diferentes níveis do currículo e das relações entre ensino e tecnologia. Assim, gostaria de consultá-lo(a) sobre seu interesse e disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá, sendo mantido o mais rigoroso sigilo pela omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação se dará por meio de entrevista, em horários previamente agendados de acordo com a sua disponibilidade, com um tempo estimado de 1 hora de duração para sua realização. O áudio será gravado em gravador eletrônico e posteriormente transcrito pelo pesquisador.

Esclarece-se que caso haja possíveis desconfortos e riscos psicológicos decorrentes das perguntas feitas, ou algum risco físico em relação ao local da pesquisa, o pesquisador interromperá a gravação e será dado o apoio necessário à sua saúde.

O(a) Senhor(a) pode se recusar a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração. Os custos relativos a seu deslocamento para o local da pesquisa e alimentação no local da pesquisa será custeada pelo pesquisador responsável.

Caso haja algum dano direto ou indireto decorrente de sua participação na pesquisa, você poderá ser indenizado, obedecendo-se as disposições legais vigentes no Brasil. Os resultados da pesquisa poderão ser publicados posteriormente. Os dados e materiais serão utilizados somente para esta pesquisa e ficarão sob a guarda do pesquisador por um período de cinco anos, após isso serão destruídos.

É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (062)8162-8704, inclusive de modo a cobrar, ou pelo e-mail lazzarottifilho@gmail.com.

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Goiás (CEP/UFG). O CEP/UFG é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser esclarecidos pelo telefone (62) 3521-1215 ou do e-mail cep.prpi.ufg@gmail.com.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o Senhor(a).

Nome / assinatura

Pesquisador Responsável

Nome e assinatura

Goiânia, ____ de _____ de _____.

APÊNDICE 2: QUESTIONÁRIO SEMIESTRUTURADO

Questionário para professores de Educação Física

Este questionário faz parte de uma pesquisa científica desenvolvida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC), vinculado à Universidade Federal de Goiás. O objetivo da pesquisa é compreender sobre as principais atividades desenvolvidas por professores de Educação Física em escolas de Goiânia, bem como as relações com as mídias e a inovação.

A pesquisa foi aceita no comitê de ética sob o número de parecer 2.660.213, sendo, portanto, vedada a divulgação de sua identidade. Agradecemos a sua participação e salientamos a importância da sua colaboração para o desenvolvimento da pesquisa. Caso você tenha alguma dúvida, basta ligar ou enviar mensagem para o número (62) 981628704.

Identificação

Nesta primeira parte contém perguntas referentes a sua identificação e do local onde trabalha que serão usadas somente para fins de pesquisa.

1. Gênero

Mark only one oval.

- Feminino
- Masculino

2. Idade

3. Última formação em nível de pós-graduação

Mark only one oval.

- Nenhuma
- Especialização
- Mestrado
- Doutorado

4. Tempo total na educação básica

Mark only one oval.

- Menos de 1 ano
- De 1 a 3 anos
- De 4 a 6 anos
- De 7 a 25 anos
- De 26 a 35 anos
- De 36 a 40 anos
- Mais de 40 anos

5. Rede de ensino em que trabalha (marque mais de uma opção, se for o caso)*

Check all that apply.

- Rede privada/conveniada
- Rede pública municipal
- Rede pública estadual

- Rede pública federal

6. Etapa da Educação Básica em que atualmente trabalha (marque mais de uma opção, se for o caso)

Check all that apply.

- Educação Infantil
- Ensino Fundamental
- Ensino Médio

7. Carga horária semanal (caso trabalhe em mais de uma escola, insira o somatório da carga horária de todas) *

Atividades

Nesta segunda parte contém perguntas relativas as atividades que você desenvolve no seu trabalho enquanto professor(a) de Educação Física em relação aos usos das mídias.

8. De qual lugar você mais acessa mídias para fins de trabalho

Mark only one oval.

- Em casa
- No trabalho
- Lan house
- Casa de familiares, amigos, conhecidos
- Não acesso para fins de trabalho

Other: _____

9. Qual a frequência de uso das mídias para fins de trabalho

Mark only one oval.

- Diariamente
- Semanalmente
- Mensalmente
- Bimestralmente/Trimestralmente
- Nunca acesso

Other: _____

10. Para qual das opções você utiliza as mídias no seu trabalho (marque mais de uma opção, se for o caso)

Check all that apply

- Acessar vídeos/áudios
- Produzir vídeos/áudios
- Acessar material didático
- Produzir material didático
- Lançamento de notas/preenchimento de diário
- Recurso didático durante as aulas
- Conversar com outros professores/gestão da escola

Other: _____

11. Qual recurso você utiliza para planejar suas aulas? (marque mais de uma opção, se for o caso)

Check all that apply.

- Livros didáticos
- Artigos científicos
- Mídias (google, youtube etc)
- Conversas com colegas de profissão
- Nenhum

Other: _____

12. Quais das mídias abaixo você tem o costume de acessar para planejar suas aulas (marque mais de uma opção, se for o caso)

Check all that apply.

- Google
- Google acadêmico
- Youtube
- Facebook (comunidades, perfis de professores)
- Instagram
- Blogs
- Portal do professor
- Sites educacionais ou da Educação Física (Ex: nova escola)
- Whatsapp (grupos de professores)
- Podcasts
- Nenhum

Other: _____

20. Você deseja participar da próxima etapa da pesquisa?

Mark only one oval.

- Sim
- Não

21. Por favor, insira seu nome

22. Por favor, insira seu e-mail

23. Por favor, insira o número do seu telefone

This content is neither created nor endorsed by Google.

APÊNDICE 3: ROTEIRO DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

BLOCO 1: TRAJETÓRIA DE VIDA

1) Fale um pouco sobre relação com as práticas corporais (trajetória esportiva), escolha pelo curso (trajetória escolar), formação acadêmica (trajetória acadêmica), entrada e continuidade no mundo trabalho (trajetória profissional).

BLOCO 2: DIMENSÃO METODOLÓGICA DAS MÍDIAS

- 1) Os conteúdos sobre EF que são possíveis de serem acessados pela internet auxiliam no planejamento das suas aulas? De que modo? Por que?
- 2) Existe outro material didático de apoio utilizado por você ou os conteúdos acessados pela internet são os únicos que você se baseia? Esses conteúdos podem ser considerados seu principal material de apoio? Você avalia que exista uma quantidade suficiente de material didático (livro didático) para a EF? Ou essa recorrência às mídias para saber o que fazer com os conteúdos se dá pela falta de materiais didáticos (ex: livros didáticos)?
- 3) O que você mais busca na internet quando o assunto é a EF? Quais conteúdos escolares lhe exigem mais essa pesquisa na internet? São aqueles que tem mais dificuldade dentro da área? Aqueles novos (ex: práticas de aventura na natureza)? Aqueles que você está buscando mais elementos para uma aula mais completa?
- 4) Você acha que as mídias exercem influência na sua prática pedagógica? Na aquisição de conhecimentos teóricos/científicos? Para conhecer técnicas, o como fazer? Ou para ver como outros professores fazem/fizeram (experiência de outros)?
- 5) Durante muitos anos os professores de EF pautavam seu saber-fazer, isto é, materializar os conteúdos em aulas, pela experiência que possuíam anteriormente com alguma prática corporal. Isso acontece na sua prática? Quando você costuma recorrer a internet?
- 6) São diversas as mídias que nos dias atuais a gente pode recorrer para modelar o conteúdo. Qual mídia você mais recorre? Por que? Facilidade para mexer ou é porque é a que você conhece ou é porque tem vídeos de movimentos como no caso do youtube?

BLOCO 3 – DIMENSÃO CRÍTICA E PRODUTIVA DAS MÍDIAS

- 1) Quando você acha o conteúdo da EF que estava procurando, você analisa a forma e a estrutura do conteúdo encontrado na internet? Você constrói significados sobre esses conteúdos ou os “consume”?

- 2) Esses conteúdos funcionam como desencadeadores para o desenvolvimento de ideias, reflexões e concepções?
- 3) Você verifica fonte quanto a veracidade e relevância? Você cita a fonte quando utilizada?
- 4) Você já produziu algum conteúdo voltado para a EF? Por que? Necessidade? Para auxiliar os demais colegas de profissão? Para externalizar que é possível trabalhar determinado conteúdo?
- 5) Quais as dificuldades para que isso aconteça?