

# (AUTO)AVALIANDO UMA FORMAÇÃO CONTINUADA PARA/COM PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO USO DAS TECNOLOGIAS DIGITAIS ENQUANTO POSSIBILIDADE MÍDIA-EDUCATIVA

*(SELF) EVALUATING CONTINUING FORMATION FOR/WITH PHYSICAL EDUCATION TEACHERS IN THE USE OF DIGITAL TECHNOLOGIES AS A MEDIA EDUCATIONAL POSSIBILITY*

André Magno Gomes da Silva<sup>1</sup>; Marcio Romeu Ribas de Oliveira<sup>2</sup>

## RESUMO

Este artigo objetiva apontar contribuições propiciadas por uma formação continuada em serviço para/com professores de Educação Física sobre a inclusão das Tecnologias Digitais (TD) enquanto possibilidade mídia-educativa, a partir de um processo de (auto)avaliação. Utilizou-se dos procedimentos das pesquisas colaborativas (Ibiapina, 2008) e da narração reflexiva (Colombo, 2002) para subsidiar a construção dos resultados e discussões os quais aparecem no formato de tópicos-narrativas. Em síntese, como resultado dessa (auto)avaliação, a formação continuada permitiu que o objeto de estudo do professor-pesquisador e dos professores participantes pudesse ser vivenciando numa práxis concentra, conforme a realidade de mundo de cada colaborador.

**Palavras-chave:** Formação continuada; tecnologia digital (TD); mídia-educação; Pesquisa colaborativa.

## ABSTRACT

This article aims to point out the contributions made by in-service training for Physical Education teachers on the inclusion of Digital Technologies (DT) as a media educational possibility, based on a process of (self) evaluation. We used the procedures of collaborative research (Ibiapina, 2008) and reflective narration (Colombo, 2002) to support the construction of the results and discussions, which appear in the format of topic-narratives. To sum up, as a result of this (self)evaluation, the continuing formation allowed the object of study of the teacher-researcher and the participating teachers to be experienced in a concentrated praxis, according to the reality of each collaborator's world.

**Keywords:** Continuing formation; digital technologies (DT); media education; collaborative research.

1 Mestre pelo Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN). Graduado em Licenciatura em Educação Física pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba, Campus Sousa - IFPB. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Pernambuco, Campus Jaboatão dos Guararapes (IFPE), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-3188-447X>

2 Doutor em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Mestre pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Graduado em Licenciatura em Educação Física pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Docente da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Brasil. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2629-920X>

## INTRODUZINDO UM PROCESSO DE (AUTO)AVALIAÇÃO

Nos ambientes formais de ensino, como as instituições escolares, temos inúmeras formas de avaliar os processos de ensino e aprendizagem que ali são realizados. De acordo com Luckesi (1998), os atores que fazem parte da dinâmica: educadores-educandos, precisam avaliar se o conjunto de ações que adotadas, foram ou não eficaz.

A partir dessa relação entre professor-aluno, ou, mediador-colaboradores, surgem algumas funções avaliativas do processo de ensino-aprendizagem, que podem ser classificadas em três tipos: o primeiro tipo é a diagnóstica que objetiva averiguar o que aluno já sabe sobre um determinado assunto/conteúdo; o segundo tipo é a formativa, a qual busca acompanhar o educando durante o seu percurso e adequa os métodos para que o aluno possa progredir cada vez mais, por última, avaliação final, a sua função básica é “certificar”, buscando verificar e qualificar/quantificar o que o aluno reteve (Luckesi, 2022). Cabe destacar que ambos os tipos devem ser utilizados ao longo processo educacional, não se limitando a um ou outro.

Conforme Gatti (2003), uma das importâncias da avaliação educacional se dá pelo fato de possibilitar o acompanhamento do alunado, com o escopo de possibilitar a progressão. Após uma série de levantamento de pesquisas sobre avaliação, Garcia (2009) concluiu que as escolhas que os educadores fazem na forma de avaliar é um dos mais importantes mecanismos para que a avaliação seja importante para o processo educacional.

A avaliação também deve estar ligada aos objetivos educativos (Goldberg; Sousa, 1979), ao tipo de avaliação que pretendo fazer, se qualitativa ou quantitativa (Depresbiteris, 1989; Hoffmann, 1998), não devendo prevalecer nem uma, nem outra, mas uma mescla entre ambas (Luckesi, 1998). No entanto, não é isso o que ocorre, consoante Hoffmann (1998), há um distanciamento entre esses dois tipos de avaliações, isto é, uma dicotomia entre o discurso e a prática avaliativa. Normalmente, os educadores escolhem apenas um tipo de avaliação. E isso vai contra o que propõe Gardner (1995) e Perrenoud (1999), ao discutirem a inteligência múltipla e as competências que os educandos devem desenvolver, já que uma única forma de avaliar acaba restringindo as diversas outras inteligências e competências.

No que tange à Educação Física, a importância da avaliação se dá pelo fato de que, indo contra a tendência histórica de avaliação tecnicista (Maldonado, 2023; Santos, 2023; Junior, 1991), há, outras possibilidades de avaliações que vêm sendo trabalhadas em diversas perspectivas (Bratfische, 2003; Carvalho, 1991; Pipa; Santos Junior, 2023), além de abordagens mais amplas (Soares et al., 1992; Kunz, 2003, 2005) que consideram o sujeito como ser histórico, comunicativo e social.

Dentre os procedimentos avaliativos, existem as (auto)avaliações que podem ser um instrumento para avaliar o próprio desempenho dos alunos, como também os processos formativos, em geral (Oliveira; Rothen, 2023), e, especificamente, em formações continuadas. Para Vieira (2013), é por meio da (auto)avaliação que os participantes do processo de ensino e aprendizagem que regulam o que deu certo e o que precisa ser melhorado, com o intuito de torná-lo mais significativo, embora também funcione como um mecanismo de diagnóstico daquilo que foi aprendido (Silva et al., 2023; Silva et al., 2023). A (auto)avaliação se justifica à medida que permite (re)pensar o que contribuiu com a aprendizagem e o que precisa ser modificado/ajustado.

Dessa maneira, este artigo objetiva apontar contribuições propiciadas por uma formação continuada em serviço para/com professores de Educação Física sobre a inclusão das Tecnologias Digitais (TD) enquanto possibilidade mídia-educativa, a partir de um processo de (auto)avaliação. Utilizamos dos procedimentos das pesquisas colaborativas (Ibiapina, 2008) e da narração reflexiva (Colombo, 2002) para subsidiar a construção dos resultados e discussões os quais aparem no formato de tópicos-narrativas.

## EM DIREÇÃO AOS ASPECTOS METODOLÓGICOS

À procura de caminhos que pudessem subsidiar, metodologicamente, este trabalho, a pesquisa qualitativa mostrou-se como propícia para que uma (auto)avaliação entre docentes participantes de uma formação continuada pudessem dialogar entre si (Marconi; Lakatos, 2004; Köche, 2016).

Trata-se de uma pesquisa colaborativa, a qual traz, à tona, as vozes dos professores participantes, além de possibilitar que professores da educação básica possam ressignificar as suas práticas pedagógicas ao participarem de uma formação continuada com um objeto de investigação que faz parte dos seus cotidianos (Ibiapina, 2008; Desgagné, 2007; Freire, 2011, Freinet, 1974).

Esse processo de (auto)avaliação formativa corresponde à terceira etapa de uma formação continuada. Abaixo, segue uma síntese dos três momentos que compuseram a formação continuada, ressaltando que este artigo se limita apenas à terceira etapa, ao ser feito isso, não considera que seja possível separar os momentos como partes estanques, as três etapas foram cruciais para a formação, mas que por limite textual, não seria possível aprofundar cada uma das etapas, em um só texto:

**A) Etapa conceitual:** aqui foram abordados os conceitos fundantes de uma proposta formativa que tinha como objeto de estudo as TD na Educação Física a partir da mídia-educação (Belloni, 2001; Fantin, 2011).

**B) Etapa prática:** após se apropriarem de conceitos interligados às TD e à mídia-educação, os docentes tiveram que, cada um, elaborarem três planos de aula, formando uma espécie de sequência didática. Esses conceitos se articularam com os respectivos conteúdos que estavam ministrando nos respectivos conteúdos bimestrais para serem inseridos nos planos de aula.

**C) Etapa avaliativa:** trata-se do objeto desde artigo, os docentes, após concluírem as duas etapas anteriores, participaram de mais um encontro formativo para discutir e dialogar sobre a formação em si, as experiências, as aprendizagens e, não menos importantes, as dificuldades e desafios enfrentados. Essa etapa ocorreu de forma remota, via *Google Meet*.

A formação continuada ocorreu entre os meses de setembro a dezembro de 2022, sendo caracterizada como do tipo de formação em serviço (Nóvoa, 2017), já que uma parte foi feita na própria escola deles e não tiveram nenhum tipo de licença para participarem desta formação.

Ela foi proposta e realizada por um professor-pesquisador de Educação Física, o qual foi o responsável pela mediação dos encontros. Participaram da formação cinco professores, sendo quatro identificados como sendo do sexo masculino e um como do sexo feminino. Por questões éticas, os professores foram identificados pelas iniciais dos seus nomes, a fim de preservar a identidade dos colaboradores. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos, o projeto foi cadastrado na Plataforma Brasil, sendo aprovado com as seguintes numerações: parecer n.º 5.631.161; CAEE 60613722.7.0000.5537.

Todos os cinco participantes eram docentes da Secretaria de Educação da Paraíba (SEE-PB) e atuavam nos anos finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio em escolas localizadas na sub-região do sertão da Paraíba. Como critérios de inclusão/exclusão, os professores tinham de ser formados na área; estarem ministrando aula da disciplina de Educação Física, lecionar em escolas localizadas no sertão da Paraíba, e se faltasse mais de um encontro seguido, estaria retirado da formação. Cabe destacar que a formação continuada fez parte de um projeto de pesquisa do professor-pesquisador.

Para o levantamento de dados, utilizou uma entrevista semiestruturada. O trato com as informações se deu primeiro com a transcrição das falas dos professores para posterior estruturação, por meio da narração reflexiva, o narrador (professor-pesquisador), esmiúça como foram elaborados os dados, deixa transparente qual o objeto que norteia a pesquisa, realiza as escolhas metodológicas e reflete sobre as dificuldades encontradas ao longo do caminho (Colombo, 2002).

De acordo com Ibiapina (2008), o escopo principal de um texto narrativo reflexivo não está em elaborar verdades e conceitos rígidos (verdades universais), outrossim, em permitir relações de diálogo entre os participantes/colaboradores, estando nisso incluso os conflitos, as diversidades de contextos escolares e as singularidades de cada docente. Como sendo inerente ao próprio estilo do texto, a narração reflexiva permite que inúmeras aprendizagens possam emanar sobre os próprios sujeitos que dela participam, constituídas por suas histórias de vida.

Entende-se por reflexão, com base nos pressupostos teórico-epistêmicos das pesquisas colaborativas do tipo narrativa, como sendo um mecanismo de constituição material (falas) que permitem a recordação e o exame da realidade com o anseio de modificá-la (Ibiapina, 2008). Em síntese, refletir criticamente é buscar novas maneiras de ação prática àquilo que se acrescenta e permitir que haja um avanço na teoria e, na prática. Os resultados e discussões seguem estruturados no formato de tópicos-narrativas, os quais representam a descrição da narração reflexiva, contendo trechos de falas dos docentes participantes a partir de algumas perguntas feitas com base na entrevista.

## POR UMA FORMAÇÃO QUE DIALOGUE COM A REALIDADE

Para mediar o processo de (auto)avaliação da formação foi utilizada a técnica da entrevista semi-estruturada. Inicialmente, eram apenas sete perguntas, mas no decorrer do encontro, outras perguntas foram sendo acrescentadas. Todos os professores tiveram que responder a cada uma. Além dessas perguntas outras poderiam surgir, caso houvesse necessidade. A ordem de quem iria responder ocorreu de forma aleatória, buscando não iniciar com o mesmo docente duas perguntas consecutivas.

Nas pesquisas colaborativas, as entrevistas, em grupo, conseguem trazer à tona aspectos que estavam ocultos no desenvolvimento do estudo, colocando-os em discussão nos encontros formativos, além de ajudar a identificar conflitos, ideias divergentes ou posições antagônicas (Ibiapina, 2008).

Em relação à primeira pergunta: qual era a sua familiaridade com a temática da pesquisa antes de iniciar a formação continuada? No geral, os docentes afirmaram não ter conhecimento, além de não saber como utilizá-la de forma pedagógica, apensar de afirmarem fazer um maior uso de certas TD, sobretudo, depois do período da pandemia da Covid-19.

Questionei se eles ainda utilizam algum recurso usado no período de Ensino Remoto Emergencial, seja para auxiliar nas aulas, seja nos processos burocráticos. De acordo com NN, “planilhas e mais planilhas elaboradas, estruturadas”. Apenas os recursos formais de controle que permaneceram no cotidiano dos professores. Essas burocracias acabam ocupando boa parte do tempo dos docentes, que, ao invés de estarem estudando, ficam preenchendo papéis, ou melhor, planilhas.

Somado a isso, dificilmente, os professores detêm tempo suficiente para participarem de formações continuadas, visto que o pouco tempo que sobra, utilizam para descansar. E a formação em serviço pode ser uma alternativa à falta de tempo dos docentes e uma maneira para possibilitar condições de modificações num determinado contexto. A terceira pergunta questionava sobre o modelo de formação em serviço. Antes dos docentes responderem, foi realizada toda uma contextualização para explicar as diferenças entre os diversos tipos de formações.

De acordo com LN, “às vezes a gente participa de uma formação que não é a nossa realidade. E a formação em serviço se torna bem melhor tanto para o professor quanto para os alunos e o formador também”. É o que normalmente acontece, as formações parecem não ser direcionadas ao cotidiano das escolas, aos dilemas dessa profissão (Nóvoa, 2017). Além de não levar em consideração as especificidades de cada realidade escolar.

Ao longo de todos os encontros formativos, observou-se que cada professor possuía uma realidade diferente, um alunado diferente, uma escola diferente, dificuldades diferentes (por mais que haja algumas semelhanças, como o uso excessivo da TD *smartphone* durante momentos inapropriados, mas a forma e a intensidade não eram as mesmas), com participações e engajamentos diferentes. Heinsfeld e Pischetola (2017) observam que, até mesmo quando um mesmo professor trabalha em duas escolas, as práticas pedagógicas quanto ao uso das TD se diferem de escola para escola, devido às especificidades de cada uma.

Sobre o que pensam os docentes em relação à formação em serviço, eles afirmam o seguinte:

*Acho que esse modelo aqui é melhor, porque a gente vai aprendendo, por exemplo, hoje teve um momento formativo, amanhã eu já posso aplicar na minha aula. Ah, não deu certo, posso tirar dúvida com formador ou com os colegas da formação para tentar aplicar novamente, ver o que errou, o que deu certo, compartilhar as experiências, né? Isso vai só enriquecendo a nossa formação cada vez mais, vai se tornando uma formação cada vez melhor, né? (JW)*

*Acho que ajuda a fixar melhor, uma vez que eu tenho um conhecimento teórico e eu aplico esse conhecimento, vamos conseguir fixar bem mais essas características em outras situações também. Eu acho que não somente em relação ao modelo, mas em questão das características dessa formação, achei também bastante interessante. [...] cada um dava sua opinião, debatia sobre aquele assunto, acho que tornava muito mais fácil, muito mais prático. (NN)*

Essa possibilidade de debater a parte teórica e prática permitiu que os colaboradores vivenciassem, ainda durante a etapa conceitual, momentos de vivências. É importante frisar que essa relação não se deu apenas na etapa prática, alguns docentes, já na etapa conceitual, tentavam estabelecer alguns nexos com suas realidades.

Outro detalhe importante mencionado pelo docente NN foi a abertura dada a eles para dialogar sobre os problemas e os desafios que estão presentes no dia a dia do professorado. Cada participante tinha conhecimentos que podiam ser compartilhados com todos. Como foi o caso do professor LN que relacionou muitas coisas com o Karatê, proporcionando muitas aprendizagens. Essa sinalização positiva em relação às formações em serviço, na Educação Física, também pode ser observada em Mendes (2008) e Bianchi (2009).

A formação foi conduzida para ouvir a opinião de todos, deixando claro que não haveria nenhum tipo de relação de poder entre o professor-pesquisador e os docentes participantes, deixando-os livres para falarem sobre quaisquer coisas.

*Professor, de todas as formações que participei, e olhe que não foram poucas. Eu já tenho 22 anos de serviço no estado. Essa foi a que eu mais tirei proveito [...]. A dinâmica dela foi legal, porque era fazer e aplicar. E assim, até me deu ideias de como trabalhar em 2023, porque eu estava meio preguiçosa. Foram três segundas-feiras que dei aula no sexto ano, que é uma turma assim, loucos pela aula prática. [...] e assim, chegou no final e eu consegui dar essas aulas sem eles reclamarem. Sem eles estarem chamando para irmos à quadra. [...]. Foi uma formação prática: fazer, aplicar e ter um resultado. No final, teve um resultado e até uma mudança de comportamento, meu mesmo [...]. (GA)*

Um aspecto importante na fala da docente é o cansaço sentido por anos de serviços prestados à comunidade na qual leciona. Nota-se que a docente se sentia isolada e desmotivada em sua profissão. As dificuldades enfrentadas por um professor ao longo de sua vida profissional são inúmeras (Nóvoa, 2017; Rodrigues; Alves, 2024).

Além de um aprofundamento teórico e prático em TD e mídia-educação, os encontros proporcionaram sentimentos de pertencimento, motivação e reflexão sobre as próprias práticas pedagógicas, para Imbernón (2010), a formação continuada de professores deve assumir o desenvolvimento das atitudes e das emoções. E isso pôde ser observado na fala de GA.

Quando os docentes percebem que a formação continuada pode contribuir em possíveis mudanças na prática pedagógica e que, possivelmente, terão influência na aprendizagem dos discentes, os participantes começam a enxergá-la como um benefício pessoal e grupal, e não apenas como mais uma atividade burocrática imposta por outrem (Imbernón, 2010).

*Esse modelo de formação eu vejo como o modelo mais benéfico, porque tem um acompanhamento do passo a passo, que pode nos levar a mudar de rumo, diante do que a gente está planejando. E além também do dia a dia, você pode planejar algumas coisas, mas a realidade pode modificar o que você planejou, então você tem que se adaptar de acordo com a realidade. (JG)*

Em todas as respostas, os docentes enfatizam o fato de serem acompanhados desde o início da formação até o final, permitindo que dialoguem sobre o entendimento e a prática que vão construindo ao longo do percurso formativo. Imbernón (2010) assevera que, em novas propostas de formação, alguns elementos devem ser levados em consideração dentre eles, mais do que atualizar, a formação deve propiciar espaços de reflexão sobre os próprios sujeitos e suas práticas pedagógicas. Assim, enquanto mediador desta formação, não havia preocupação em trazer as novas TD que existem na sociedade em geral e para a escola, mas sim, por meio dos contextos escolares específicos de cada professor, buscar incluí-las enquanto possibilidade mídia-educativa.

## CONTRIBUIÇÕES DE UMA FORMAÇÃO CONTINUADA NA INCLUSÃO DAS TD ENQUANTO POSSIBILIDADE MÍDIA-EDUCATIVA

Ao serem questionados se a formação continuada contribui no ensino dos conteúdos relacionados à Educação Física, JW diz que “com certeza, né? Acredito que sim. O programa de formação continuada pode contribuir, sim, não só para a área da Educação Física, mas para qualquer área. Essa formação continuada que nós estamos concluindo foi uma prova disso”.

Assim, espera-se que os docentes tenham ressignificado a compreensão deles em relação às TD. Para LN, “eu acho que modificou, ampliou, me fez buscar mais esse conhecimento” e complementa dizendo: “isso fez com que eu tivesse outra visão, eu consegui entender alguns autores lendo ali alguns daqueles materiais que foram enviados. Não consegui ler todos, mas consegui ler boa parte”. A docente GA também teve outra visão sobre a temática, vejamos o que ela falou:

*Agora, com essa formação, veio, assim, outra visão, porque não precisa ser só o celular, não precisa ser só aplicativos. E assim, eu só pensava nas formações que recebi, era assim, era fazer e o aluno replicar e fazer. Não tinha essa coisa do aluno criar, do aluno ser o ativo. Era mais uma coisa de apresentar o conteúdo em uma plataforma. E essa veio assim, com essa intenção do aluno ser protagonista, ele tentar, ele criar, ele fazer, uma participação mais ativa. (GA)*

A professora fez uma comparação com outras formações nas quais já participou sobre TD. Normalmente, serviam apenas para demonstrar uma dada plataforma nova e tentar reproduzi-la com os alunos. No entanto, a tarefa da mídia-educação é justamente ultrapassar esse uso reducionista e limitante das TD (Belloni; 2001, Buckingham, 2023; Fantin, 2011). Resultados semelhantes podem ser encontrados em Mendes (2008), em que os professores participantes da sua pesquisa demonstraram avanço na compreensão de mídia-educação, saindo de uma visão meramente instrumental para uma crítica e produtiva. Tal dado pode ser ratificado na fala de GA, ao falar que para incluir as TD no ambiente escolar não precisa ser só com o *smartphone* e/ou um aplicativo.

Um dos pontos positivos de se trabalhar numa visão mídia-educativa é como o aluno vivencia o conteúdo.

*Mas falando em mídia-educação, propriamente dito, eu acho que modificou, porque foi como eu falei antes. Não tinha uma visão formada a respeito desse tema[...]. Então, a tecnologia eu utilizava de maneira meio aleatória, a partir do momento que eu tenho estruturado e uma organização de como lidar com esse tema. Eu acho que isso foi muito interessante e ampliou-se esse leque de oportunidades dentro da Educação Física. (NN)*

NN desconhecia a perspectiva da mídia-educação para trabalhar as TD nas aulas de Educação Física. Segundo o docente, a formação permitiu a ele sistematizar essa temática, pois, por mais que fosse favorável à inclusão das TD nas escolas, não sabia como fazer isso. Em Bianchi (2009, p. 183), sobre a participação de docentes em formações desse tipo:

*Todos os professores-interlocutores já haviam participado de outras formações, porém em mídia-educação (física) foi a primeira vez, sendo uma novidade até para aqueles professores que participam periodicamente de cursos de formação continuada, os quais afirmaram que esta formação lhes proporcionou novas experiências e agregou conhecimento para a prática docente [...].*

A respeito da criação e experimentação do plano de aula, foi pedido para que os docentes falassem um pouco da sua experiência na sala de aula, os limites, as possibilidades, os desafios e as dificuldades e o que os alunos acharam da experiência.

*Para a questão de criação do plano de aula, foi até tranquilo, porque eu tinha em mente o que eu ia fazer, o percurso que eu ia caminhar. Uma dificuldade que eu posso dizer que tive foi pelo fato de ser fim de ano. Então, o que os alunos queriam? Que no fim do ano fosse somente aula prática. Ah, a gente vai lá para a quadra, vamos jogar, vamos não sei o quê. Aula prática. Aí, quando eu vim com essa proposta de trabalhar com tecnologia e mídia, pelo menos no início, eu confesso que os alunos não gostaram muito. Mas, no decorrer das aulas, já no momento de tirar foto, como eu falei, a aluna já queria tirar as fotos, já queria fazer a tirinha no mesmo dia de noite. Ela já mandou o trabalho dela, assim, bem entusiasmada mesmo com o tema do trabalho e acho que, no fim de tudo, foi um momento bom para os alunos, foi bem legal a experiência e acredito que os alunos gostaram. (JW)*

O docente JW não teve muita dificuldade para criar os planos de aula, mas enfrentou, no início da proposta, certa resistência por parte de alguns alunos, quando falou que iria realizar essas vivências, pois como já estava próximo ao fim do período letivo, os alunos só desejavam ficar na quadra. No entanto, conforme o professor, no decorrer das atividades, eles foram se engajando com a temática, chegando ao ponto de se entusiasmarem.

Possivelmente, esse interesse dos alunos tenha se dado pelo fato do docente ter abordado alguns elementos da linguagem da cultura digital (Lévy, 2010), ou melhor, com experiências que normalmente são vivenciadas fora do ambiente escolar (Freire; Guimarães, 2021). Realmente, não é fácil propor algo novo a uma turma já acostumada a certas preferências e vontades. No mais, a mídia-educação mostrou-se uma possível estratégia para modificação na metodologia usada para ensinar os conteúdos da Educação Física.

*Os alunos pediam direto para ir para quadra, mas ao decorrer das aulas foram participando mais. Se a gente não insistir, a gente vai estar só contribuindo ainda mais para essa cultura nas aulas de Educação Física. Então, eles gostaram bastante, óbvio que não houve a participação de 100% dos alunos, mas os que estiveram, ficaram bastante envolvidos nesse processo. (NN)*

Desse modo, temos que, aos poucos, irmos desconstruindo essa imagem de que Educação Física se resume à prática de esporte, sobretudo, do futsal, conforme foi observado nos contextos escolares desses professores.

Já JG relatou que sentiu dificuldades, principalmente, para sair de práticas teóricas para práticas mais experimentais, em que o alunado fosse o protagonista do trabalho com as TD “*estava enfatizando muito a parte teórica e caminhando num determinado sentido, só que foi necessário até de orientação para ir mais ao campo prático. Isso ajudou e facilitou na maior interação, não que na teórica não houvesse, mas ampliou*”. Tanto JG quanto com GA tinham dificuldade em colocar os alunos para serem protagonistas durante o processo de ensino-aprendizagem quando trabalhavam com conteúdo não tão comuns aos discentes, e a mídia-educação possibilitou transpor essa limitação.

*Com certeza, eu vou tentar fazer o maior uso possível. Assim, pelo menos me deu um norte, resignificou minhas aulas, porque eu estava preguiçosa, enjoada, doída para acabar o ano. Eu não sabia nem o que fazer mais. E a formação, o tema resignificou minhas aulas. Eu quero voltar em 2023 diferente [...]. E eu vou continuar assim porque dá para trabalhar em qualquer conteúdo, em qualquer disciplina. (GA)*

Também foi possível constatar desigualdades sociais e econômicas que ainda perduram, causando injustiças sociais, como a falta de acesso às TD, sendo necessário pensar em estratégias como: realização em grupos, pedir emprestado a algum familiar e, até mesmo, em atividades com o uso de tecnologias não digitais.

Dialogar sobre as limitações também se faz necessário. O docente NN menciona que como os encontros formativos foram desenvolvidos será algo que levará para a sua vida profissional, posto que havia um ambiente que propiciava ao outro participar, interagir e agregar conhecimento: “*acho que é algo que vou levar para as minhas aulas, particularmente, dar mais voz ao aluno, escutar mais o que ele tem a dizer, um pouco da sua experiência de vida dele. O conhecimento dele sobre o tema, o conteúdo [...]*”.

GA também se sentiu estimulada, ao ver que seus colegas estão tentando modificar suas práticas pedagógicas, por meio de experiências novas para o campo da Educação Física trabalhadas pelos participantes da formação, “*eu acho que a formação foi além das mídias e tecnologias, foi um despertar, uma resignificação das aulas. Eu acho que a gente deveria permanecer juntos. Fazendo planos de aulas, atividades, conversas. A gente fica muito solto no dia a dia*”.

Isso que a docente falou está dentro do conceito de comunidades de prática (Imbernón, 2010), que seria a criação de redes e de formas de inovação na maneira de se comunicar entre os docentes. A comunidade docente precisa transpor essa cultura personalista. Para tal, há inúmeras ferramentas que podem ser acionadas numa formação continuada, entre elas: o fortalecimento de grupos colaborativos, os movimentos de renovação pedagógica, comunidades de formação, os grupos de projetos interdisciplinares, dentre outros.

No entanto, nem toda formação é capaz de criar essa ambiência coletiva e possibilitar a superação de situações-problemas. Conforme GA, “*depende do tipo de formação, essas, somente com parte teórica, com muita leitura de PDF, a gente só acaba copiando e colando*”.

O docente LN também acredita que pôde contribuir, “*a formação continuada ajuda, mas dificilmente temos formações nesse modelo, se não partir de uma iniciativa como a sua*.” No entanto, ressalta que, no dia a dia, dificilmente há formações semelhantes ao modelo em que foi realizada esta. O professor JG ratifica isso:

*“Essa formação foi diferente daquilo que até então a gente conhecia como formação (algo teórico, jogado), não foi apenas isso. [...] a gente podia mudar de direção a qualquer momento procurando novas formas de lidar com as situações. Foi possível criar e reinventar”.*

Uma das justificativas desta formação foi justamente o fato de ser a primeira em serviço, no sertão da Paraíba, exclusiva para docentes de Educação Física, possibilitando que as TD fossem trabalhadas a partir da mídia-educação para ensinar os conteúdos da Educação Física. Consoante Mendes (2008), trabalhar a partir de uma perspectiva mídia-educativa não “enfraquece” as aulas de Educação Física, pelo contrário, permite que haja uma reflexão, devendo ser visto como um progresso metodológico e didático.

Entretanto, é preciso fulgurar que nem todos os problemas da área serão resolvidos por meio de formações continuadas tampouco por meio da mídia-educação. É preciso que os docentes tenham em mente que qualquer formação que seja, ela nunca irá abordar tudo, sendo apenas um recorte temporal e momentâneo de algo ou de um conteúdo, em específico. Esse pensamento pode ser observado na fala do professor NN: *“Acredito que a formação continuada é uma alternativa para o desenvolvimento profissional. Mas acredito que não seja suficiente. As formações continuadas são apenas um start, um despertar da pessoa em relação a temáticas”.*

O docente JW também acredita que seja uma excelente alternativa para ajudar os professores a se apropriarem dessa temática e levarem para sua vida pessoal e escolar. Porém, apenas a formação não é o suficiente, devendo buscar desenvolver ao longo de sua vida profissional.

Ao serem questionados sobre possíveis alterações na formação caso fossem replicar, seria a questão do tempo. Pois os encontros sempre passavam do tempo previsto, devido à troca de informações e ao diálogo constante. JW também modificaria a questão do dia, deixaria um dia fixo na semana só para formação, pois os dias dos encontros variavam, conforme disponibilidade da maioria.

*Quando foi feito o convite, pensei que seria algo completamente diferente. Mas foi um diferente positivo. Eu saí daqui com outra visão sobre formação. Nunca havia tido uma formação desse tipo. Que eu ficasse à vontade, que eu ficasse livre para conversar para opinar, você conseguiu criar um ambiente bastante favorável para isso. (NN)*

Para NN, a formação foi superior às suas expectativas. Vale ressaltar que foi a primeira formação que ele participou nesse modelo em serviço, buscando unir a teoria com a prática e o fomento ao debate a partir de uma abordagem mídia-educativa. JG também corrobora o que foi dito por NN: *“contribuiu significativamente para nossa vida profissional”.*

## QUAIS (IN)CONCLUSÕES ESSA NARRATIVA NOS CONTA?

Diante do objetivo proposto neste trabalho e levando em consideração que não se trata de estabelecer verdades universais, algumas (in)conclusões foram elaboradas a partir desse processo de (auto) avaliação posto por meio da narração reflexiva.

A formação continuada do tipo em serviço parece ser um modelo que permitiu fazer avançar tanto a teórica quanto a prática, uma vez que, os docentes alegavam desconhecer a temática da formação e ao final houve uma mudança na prática pedagógica. Consegue superar a falta de disponibilidade de tempo, pois possibilita que os professores possam de alguma forma participar de espaços formativos como este. Dialoga com a realidade do professor que está no ‘chão da quadra’, permite a formação de ‘comunidades de práticas’ à medida que os participantes vão criando uma espécie de parceria entre os

desafios e dilemas que enfrentam diariamente; e, não menos importante, o surgimento de sentimentos de pertencimento.

No que diz respeito à Educação Física, os participantes puderam ampliar as possibilidades pedagógicas, saindo de temáticas tradicionais para outros que não eram tão comuns para seus discentes. Já em relação à mídia-educação, os docentes que até então não sabiam como trabalhar de forma pedagógica com as tecnologias, conseguiram sair de uma visão reducionista para uma crítica-produtiva, além de transpor algumas dificuldades como a falta de qualidade na *internet*, falta de acesso à tecnologia, sendo necessário pedir emprestado a algum colega/familiar para usar no dia da aula, e outras atividades complementares que não fizessem uso de tecnologias digitais.

Por fim, a maior dificuldade enfrentada pelos participantes, inicialmente, foram os próprios alunos, a qual foi transposta, quando os docentes começaram a acionar elementos da cultura digital. Portanto, a cultura digital permite aproximar o aluno dos conteúdos que precisam ser trabalhados na escola. Em síntese, como resultado dessa (auto)avaliação, a formação continuada permitiu que o objeto de estudo do professor-pesquisador e dos professores participantes pudesse ser vivenciando numa práxis concentra, conforme a realidade de mundo de cada colaborador.

## REFERÊNCIAS

1. BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. São Paulo: Autores Associados, 2001.
2. BIANCHI, P. **Formação em Mídia-Educação (Física): Ações Colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.
3. BRATIFISCHE, S. A. Avaliação em educação física: um desafio. **Revista da Educação Física/UEM**, v. 14, n. 2, p. 21-31, 2003.
4. BUCKINGHAM, D. **Manifesto pela educação midiática**. São Paulo: Loyola, 2023.
5. CARVALHO, L. M. D. Avaliação das aprendizagens em Educação Física. **Boletim Sociedade portuguesa de educação física**, n. 10-11, p. 135-151, 1994. Disponível em: <<https://boletim.spef.pt/index.php/spef/article/view/163>>. Acesso em: 14 abr. 2024.
6. COLOMBO, E. Descrever o social - a arte de escrever a pesquisa empírica. In: MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva: pesquisa qualitativa e cultura**. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2002.
7. DEPRESBITERIS, L. **O Desafio da avaliação da aprendizagem**. São Paulo: EPU, 1989.
8. DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, [S.l.], v. 29, n. 15, p. 7-35, 2007.
9. FANTIN, M. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar do Professor**, [S.l.], v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.14i1.0002>>. Acesso em: 03 fev. 2024.
10. FREINET, C. **O Jornal escolar**. Lisboa: Estampa, 1974.
11. FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** São Paulo: Paz e Terra, 2011.
12. GARCIA, J. Avaliação e aprendizagem na educação superior. **Est. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 20, n. 43, p. 201-213, ago. 2009. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312009000200004&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312009000200004&lng=pt&nrm=iso)>. Acesso em: 11 mar. 2024.
13. GARDNER, H. **Inteligências múltiplas: a teoria na prática**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

14. GATTI, B. A. (2003). O professor e a avaliação em sala de aula. **Estudos em Avaliação Educacional**, (27), 97-114. Disponível em: <[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-68312003000100004&lng=pt&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-68312003000100004&lng=pt&tlng=pt)>. Acesso em: 07 de mar. 2024.
15. GOLDBERG, M. A. A.; SOUSA C. P. **A prática da avaliação**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
16. HEINSFELD, B. D.; PISCHETOLA, M. Cultura digital e educação, uma leitura dos Estudos Culturais sobre os desafios da contemporaneidade. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago. 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21723/riaee.v12.n.esp.2.10301>>. Acesso em: 19 fev. 2023.
17. HOFFMANN, J. **Avaliação mito & desafio**. 24. ed. Porto Alegre: Mediação, 1998.
18. IBIAPINA, I. M. L. **Pesquisa Colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**. Brasília-DF: Líber Livro, 2008.
19. IMBERNÓN, F. **Formação continuada de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2010.
20. JUNIOR, P. G. **Educação física progressista**. Edições Loyola, 1991.
21. KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**. 2016.
22. KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 5ª edição. Ijuí: Unijuí, 2003.
23. LÉVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Editora 34, 2010.
24. LUCKESI, C. C. **Avaliação da aprendizagem escolar**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 1998.
25. LUCKESI, C. C. **Avaliação em educação: questões epistemológicas e práticas**. Cortez Editora, 2022.
26. MALDONADO, D. T. Educação Física no Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular: Contextos, implicações e resistências. **Ambiente: Gestão e Desenvolvimento**, [S. l.], p. 70–84, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.24979/3arweh54>>. Acesso em: 8 mar. 2024.
27. MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2004.
28. MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. Tradução: Maria Immacolata Vassallo de Lopes; Dafne Melo. São Paulo: Contexto, 2014.
29. MENDES, D. S. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de Educação Física**. 2008. 200f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008.
30. MINAYO, M. C. S. Importância da Avaliação Qualitativa combinada com outras modalidades de Avaliação. **Saúde & Transformação Social**, v. 2, n. 2, p. 2-11, 2011.
31. NÓVOA, A. Firmar a posição como professor, afirmar a profissão docente. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 47, n. 166, p. 1106–1133, 2017. Disponível em: <<https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/4843>>. Acesso em: 11 jun. 2024.
32. OLIVEIRA, I. S.; ROTHEN, J. C. A construção do conhecimento sobre o campo da autoavaliação institucional nos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: uma revisão de literatura. **Revista Brasileira da Educação Profissional e Tecnológica**, [S. l.], v. 2, n. 23, p. e15850, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.15628/rbept.2023.15850>>. Acesso em: 25 jun. 2024.
33. PERRENOUD, P. **Avaliação da excelência à regulação das aprendizagens entre duas lógicas**. Porto Alegre: ArtMed, 1999.
34. PIPA, M. S.; SANTOS JUNIOR, N. J. Avaliação das aprendizagens no ensino superior: práticas, reflexões e experiências no curso de Educação Física. **Olhar de Professor**, [S. l.], v. 26, p. 1–21, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.5212/OlharProfr.v.26.20315.031>>. Acesso em: 8 mar. 2024.

35. RODRIGUES, M. D. P.; ALVES, C. B. O ser homem na formação e na profissão docente. **Cadernos de Educação**, n. 68, 2024. Disponível em: <<https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/23454>>. Acesso em: 02 jan. 2024.
36. SILVA, A. B. *et al.* A importância da autoavaliação escolar para a gestão escolar democrática. **Revista foco**, [s. L.], v. 16, n. 6, p. E2310, 2023. Disponível em: <<https://doi.org/10.54751/revistafoco.v16n6-103>>. Acesso em: 02 jun. 2024.
37. SANTOS, N. R. A. **A construção da educação física escolar e a relação com o processo de ensino para o desenvolvimento autônomo e crítico dos alunos: uma revisão narrativa da literatura.** 2023. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) - Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2023.
38. SOARES *et al.* **Metodologia do ensino da educação física.** São Paulo: Cortez Editora. 1992.
39. VIEIRA, I. M. A. **A autoavaliação como instrumento de regulação da aprendizagem.** 2013. 161 f. Dissertação (Mestrado em Supervisão Pedagógica) - Universidade Aberta, Lisboa, 2013.