



BELÉM - PA - 2024

PORTAL DE EDUCAÇÃO FÍSICA DEL AMAZONAS/PARÁ

VOL. 2



ÉDER DO VALE PALHETA

The background of the page is a soft-focus photograph of a lush forest. On the left side, a person is partially visible, holding a long-handled tool, possibly a net or a stick. In the center, a young child is standing on a path, holding a similar tool. The sunlight filters through the trees, creating a warm, dappled light effect. A thin black line runs horizontally across the top right, and a vertical line runs down the right side, forming a partial frame.

CONSEJO CIENTÍFICO

Dr. Divaldo Martins de Souza

Dra. Eliana da Silva Coelho Mendonça

Dr. Jorge Luís Martins da Costa

Dra. Joseana Moreira Assis Ribeiro

Dr. Lindemberg Monteiro dos Santos

Dr. Márcio Venício Cruz de Souza

Dr. Marco José Mendonça de Souza

Dr. Moisés Simão Santa Rosa de Sousa

TARJETA DE CATÁLOGO

PALHETA, ÉDER DO VALE

PORTAL DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL AMAZONIA/PARÁ

Orientador: Dr. Ricardo Figueiredo Pinto. Asunción – PY – 2024.

126f

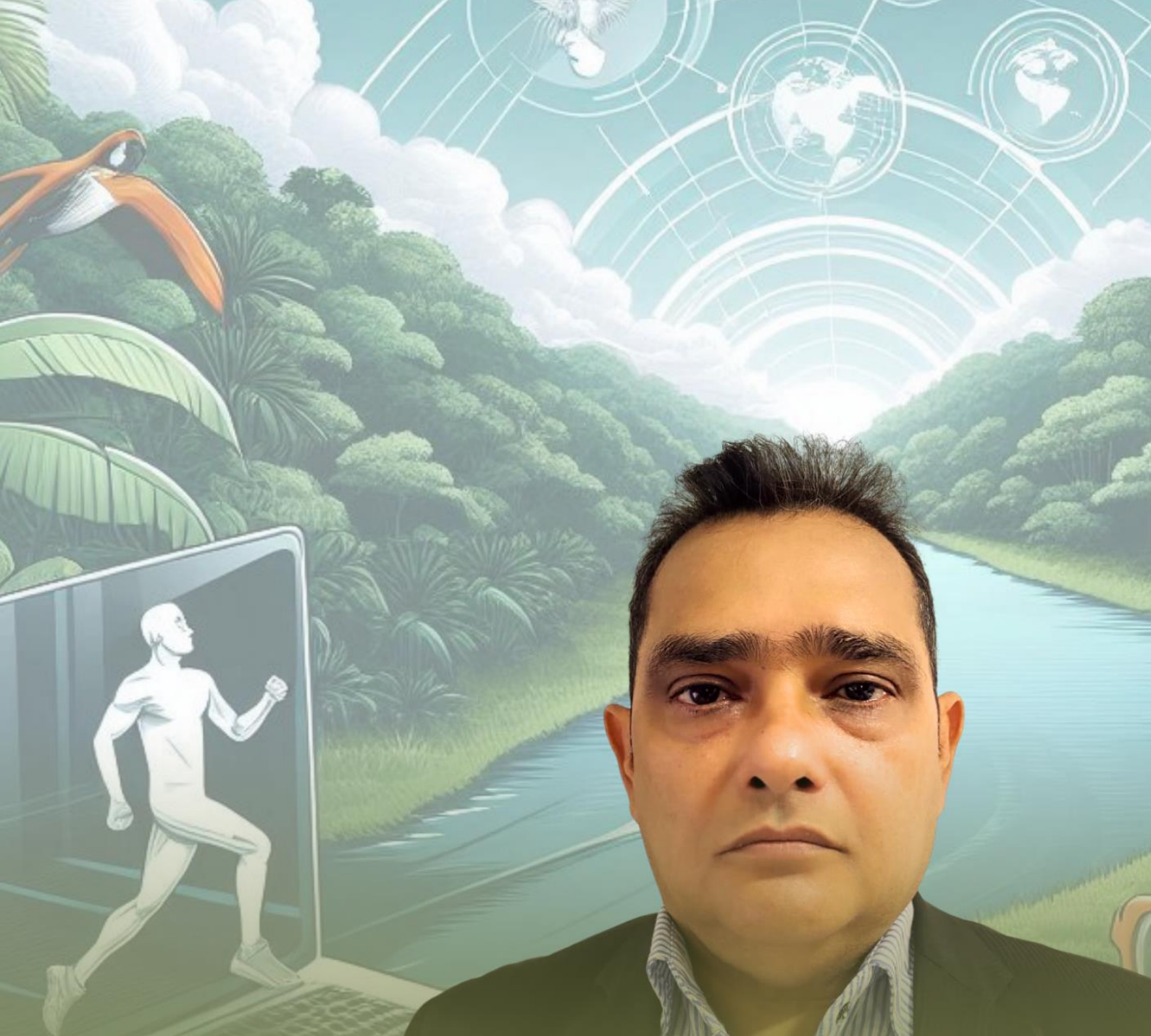
Tesis (Doctorado), Salud Pública, Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. 2024.

Palabra clave: Educación Física; Bachillerato; Profesor; Sitio.

ISBN: 978-65-86785-91-3

DOI: 10.29327/5427778

Imagens geradas por Copilot, em agosto de 2024.



SOBRE EL AUTOR

ÉDER DO VALE PALHETA

Posee graduación en Licenciatura Plena en Educación Física por escuela Superior de Educación Física del Estado de Pará (1989) y especialización en Educación Física, Enseñando : Deporte y diversión: Investigación y Evaluación – UEPA (1998), Especialista en Administración Escolar, Supervisión y Orientación – Centro Universitario Leonardo da Vinci – UNIASSELVI (2023). Maestría en ciencias de la Educación – FICs (2020), tiene experiencia en el área de educación física, tales como Educación Física Escolar – SEDUCPA y en la Escuela Adventista Altamir de Paiva, Gimnasia en el trabajo, Técnico en fútbol y experiencia en gestiones sobre: Gerente Ejecutivo de Cultura, Deporte y Diversión, promotor de eventos de Cultura, Deporte y Diversión.



DEDICATORIA

Dedico esta tesis a mi familia, que siempre me apoyó e incentivó en especial a mi compañera Karimi Paiva.



AGRADECIMIENTOS

A mi amigo Marcos Francisco de Oliveira Saravia (in memoriam) por su cariño, su apoyo e incentivo en este recorrido. Estaré eternamente agradecido.

A mi amiga Shirley Dias por sus grandiosas y excelentes contribuciones dirigidas a mis estudios. Mi eterna gratitud.

A mi orientador Prof. Pos. Doctor Ricardo Figueiredo Pinto por su paciencia, su gran dedicación, por haber confiado y creído en nuestro potencial en la enseñanza, quiero aquí agradecer por el desafío y desarrollo del tema de nuestra investigación ya que nos sensibilizó mucho, en relación a la contribución para un proceso de enseñanza, de conocimiento técnico y científico relacionado al uso de las herramientas de tecnologías de información y comunicación para el fortalecimiento de la educación básica en Pará. Creando así: portalefamazonia.com.br, herramienta que servirá a la sociedad.

A mis amigos profesionales de educación física que contribuyeron en sobre manera con nuestra investigación de campo, desde ya mis agradecimientos.

A los alumnos y alumnas de las escuelas estatales que respondieron a la investigación de campo, mis sinceros agradecimientos.

A mis compañeros de trabajo los cuales sé que contribuyeron mucho a mi crecimiento, desarrollo y evolución personal y profesional. Les ofrezco mi total agradecimiento.

A mi madre y a mi padre: Doña Maria de Nazaré do Vale Palheta y Don Manoel dos Santos Palheta (in memoriam), a mis hermanos Raimundo do Vale Palheta, Edmilson do Vale Palheta, Manoel de Jesus do Vale Palheta, João do Vale Palheta, Edson do Vale Palheta y Januário dos Santos Palheta (in memoriam), a mis hermanas y hermano Maria Auxiliadora do Vale Palheta, Aurea Maria do Vale Palheta y Walter do Vale Palheta, a mis hijos Éder do Vale Palheta Junior, Bruno de Almeida Garcia Palheta, Lucas Roberto Fonseca Palheta, Gustavo Paiva Palheta y Caio Paiva Palheta, que fueron y son importantísimos en este recorrido de estudios e investigaciones. Queda con ustedes mi fraterna y eterna gratitud.

Aprender es la única cosa de la cual la mente nunca se cansa, nunca tiene miedo y nunca se arrepiente.
Leonardo da Vinci.

RESUMEN

Esta tesis tuvo como objetivo analizar el desarrollo de un sitio web en Educación Física para profesores y alumnos de Educación Física de bachillerato de la Seduc-PA como alternativa motivadora para enfrentar los desafíos y capacidades frente a las nuevas problemáticas presentes en el día a día de la sociedad, por medio de una búsqueda exploratoria y una investigación de tipo cuantitativa. Se percibió que las aulas de Educación Física en el aprendizaje regular de las escuelas de la red estatal de Pará, que en los últimos diez años los alumnos no han demostrado particular interés en las actividades elaboradas por los profesores de Educación Física por una serie de motivos tales como: los espacios físicos para la práctica regular de las actividades son inadecuados en relación a su estructura física y hay falta de materiales deportivos; el alumnado señala una falta de inversión adecuada a las necesidades de las nuevas directrices de los Parámetros Curriculares Nacionales. Considerando la pérdida de interés de los alumnos de bachillerato regular de la red estatal de educación del Estado de Pará por las prácticas de las aulas de Educación Física, se hace necesario una reflexión / intervención en cuanto al proceso de que haya mejorías en un nuevo modelo, considerando que en la actualidad están llegando las nuevas tecnologías digitales educativas, se ha visto que los alumnos de esta etapa de aprendizaje han demostrado gran interés en estudiar y adquirir conocimientos por medio de las tecnologías ya citadas. Para que exista un sensible cambio en el panorama que se presenta de la práctica de educación física en el bachillerato regular de la red estatal del Estado de Pará es necesario adecuar los contenidos que serán aplicados en las materias en esta etapa de aprendizaje con el uso de métodos activos y equipos de tecnología digital para que podamos despertar el interés y así atraer al alumnado para los conocimientos del estudio de la Educación Física de acuerdo con la nueva BNCC – Base Nacional Curricular de manera interactiva y dinámica.

Palabras – claves: Educación Física. Bachillerato. Sitio web. Profesor y alumno.

LISTA DE ABREVIATURAS Y SIGLAS

BNCC – BASE NACIONAL COMÚN CURRICULAR

EFE – EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR

LDB – LEY DE DIRECTRICES Y BASES

LDBEN – LEY DE DIRECTRICES Y BASES DE LA EDUCACIÓN NACIONAL

PC – PENSAMIENTO CRÍTICO

PCN'S – PARÁMETROS CURRICULARES NACIONALES

PPP – PROYECTO POLÍTICO PEDAGÓGICO

SCIELO – SCIENTIFIC ELECTRONIC LIBRARY ONLINE

SEDUC – SECRETARIA DE EDUCACIÓN

SIBI – SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECAS DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO

TIC – TECNOLOGÍAS DE INFORMACIÓN Y COMUNICACIÓN

UNESCO – ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN, LA CIENCIA Y LA CULTURA

USP – UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO

INDICE

1. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 Objetivos	15
1.1.1 Objetico general	15
1.1.2 Objetivos específicos.....	15
1.2 Justificativa.....	15
2. MARCO TEÓRICO	18
2.1 NORMATIVAS VIGENTES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL BACHILLERATO BRASILEÑO	18
2.1.1 PCNS en Educación Física para el bachillerato	18
2.1.2 La Base Nacional Común Curricular en educación física para el bachillerato.....	23
2.1.3 Las competencias socioemocionales en la BNCC	25
2.1.4 Legislación estatal en la Educacion Física para el Bachillerato.....	27
2.2 PROYECTO PEDAGÓGICO.....	30
2.2.1 Proyecto Pedagógico en la Escuela.....	30
2.2.2 Etapas de elaboración del proyecto político-pedagógico	34
2.2.3 Proyecto Pedagógico y Educación Física en el Bachillerato.....	39
2.2.3.1 El nuevo bachillerato.....	39
2.2.3.2 Educación Física en el bachillerato	41
2.2.3.3 Proyecto Pedagógico y la Educacion Física en el Bachillerato en la SEDUC-PA	43
2.3 RECURSOS DIGITALES USADOS EN LA EDUCACIÓN	44
2.3.1 Sitios web y bases de datos utilizados en Educación Física.....	47
2.3.2 Portales utilizados en Educación Física	50
2.3.3 Plataformas Digitales utilizadas en educación física.....	50
2.3.3 Dominio de las Tecnologías Digitales: competencias esenciales para el docente del siglo XXI	51
2.3.4 Tejiendo algunas consideraciones sobre el tema	53
2.3.5 Los beneficios didácticos y pedagógicos de las tecnologías digitales en la educación física	55
2.4 ANÁLISIS CRÍTICO Y CONCEPTUAL SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO.....	58
2.4.1 Supuestos sobre el pensamiento crítico.....	58
2.4.1.1 Definición y tipos de pensamiento	59
2.4.1.2 Pensamiento crítico: definiciones.....	60
2.4.1.3 Teorías del pensamiento crítico	63
2.4.2 La educación en el siglo XXI: contextualización.....	69
2.4.3 Educar para el pensamiento crítico	71
2.5 ¿POR QUÉ PENSAMIENTO CRÍTICO?	74
2.5.1 Los Pasos Implicados En El Pensamiento Crítico	75
2.6 RECURSOS DIGITALES UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL BACHILLERATO: UN NUEVO PARADIGMA EN EL ÁREA EDUCATIVA	77
2.6.1 ¿Por qué innovar en educación?.....	77
2.6.2 Comprender los juegos digitales en el entorno educativo	78
2.6.3 Juegos digitales	79
2.6.4 Juegos digitales utilizados en educación física en el bachillerato.....	80
2.6.5 Exergames	83
2.6.6 Gamificación	84
2.6.7 Aplicaciones utilizadas en Educación Física en el Bachillerato.....	87
3 CURSO METODOLÓGICO	92

3.1 Posicionamiento Del Estudio.....	92
3.2 Pasos De La Investigación	92
3.3 Lugar De La Investigación	93
3.4 Población Y Muestra	93
3.5 Análisis de Datos	94
3.6 Consideraciones Éticas	94
4 ANÁLISIS DE RESULTADOS	97
5 CONSIDERACIONES FINALES	108
REFERENCIAS	110

INTRODUCCIÓN



1. INTRODUCCIÓN

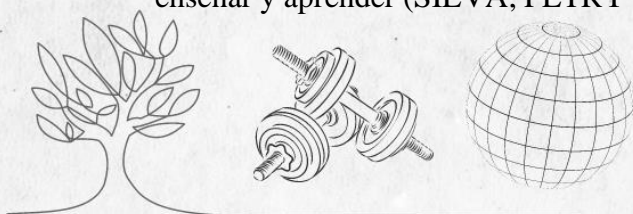
Actualmente, es notable que las Tecnologías de Información y Comunicación (TIC) hacen parte del cotidiano de muchas personas, esto se debe al hecho por el cual diversas actividades que hasta hace poco tiempo eran realizadas de forma presencial, hoy son resueltas con apenas un clic. Y como ejemplo, podemos citar las funciones ejecutadas a partir de los celulares que operan como verdaderas computadoras en miniatura: pedir transporte, comprar comida, tomar fotos, filmar, realizar pagos, hacer compras, interactuar por medio de las redes sociales, además de incontables otras funciones (RONEY et al., 2017).

De esta manera, las relaciones interpersonales, o la forma de las personas comunicarse y de interactuar con el mundo fueron transformadas por el uso frecuente de las tecnologías. Conceptualmente, las TIC involucran un conjunto de herramientas / dispositivos virtuales y reales que tienen como objetivo viabilizar y posibilitar la transferencia de información y comunicación para toda la sociedad, utilizando una diversidad de medios (OSADEBE, 2020).

Y, todavía, según el autor, envuelve diferentes herramientas tecnológicas, entre ellas está el videojuego, celular, redes sociales, videos, cámara, tablets, notebooks y computadores, que se incluyen en las tres clasificaciones destacadas por Osadebe (2020): informática, telecomunicaciones y medios electrónicos.

Así, la población se entera de estas tecnologías digitales, en el que se vive una relación sin precedentes entre cantidad, velocidad e métodos de creación y difusión de informaciones, alcanzando innumerables intercambios, cambios sociales y culturales, promoviendo el surgimiento de nuevas formas de pensar, sentir, actuar y vivir juntos. La existencia de esas tecnologías en lo cotidiano de las personas siempre fue un factor de cambio y formación de nuevos hábitos (JALÚ; SCHÜTZ; MAYER et al., 2020).

Se asume que se vive un tiempo de transformación digital, el cual la velocidad del uso de tecnologías está influyendo la forma de vida de las personas. A este ritmo, la comunicación y el consumo de las redes sociales, de los aplicativos quedan seguridad a las empresas, de escuelas a través de sistemas de gestión, las relaciones con sus clientes y proveedores; sin hablar de las casas inteligentes y aplicativos para manejar el tiempo. Al final, queda fácil entender que en la educación también hay cambios, que serán determinantes a los nuevos procesos de enseñar y aprender (SILVA; PETRY UGGIONI, 2020).



Se puede apreciar que el mayor cambio tuvo inicio con el desarrollo de la internet en los años de 1990, por medio de las redes sociales como periódicos, radio y televisión, como eran conocidas. Con todo a lo largo del proceso, fue introducida una nueva tecnología, que define el proceso de integración de todos esos métodos. O sea se vive un tiempo de convergencia cultural, digital y mediática, con un gran aumento en el flujo de contenidos en diferentes plataformas digitales y finalmente una gran migración y diferenciación de los medios de comunicación (JALÚ; SCHÜTZ; MAYER et al., 2020).

Este proceso se refiere a una transformación cultural a la medida que los profesores, los consumidores de esta nueva forma de enseñar, son incentivados a buscar informaciones y así, crear nuevas conexiones con estos contenidos de las redes sociales, desde hace unos años, es perceptible una evolución creciente en la demanda por Tecnologías de Información (TI). O sea, la sociedad cada vez más hace uso de tecnologías que evolucionan y, algunas veces, revolucionan las estructuras de las relaciones existentes, sea en el ámbito personal, educacional, mercadológico y otros (FERREIRA; DARIDO, 2014).

Se nota que la relación, cada vez más íntima, entre informática y educación, demuestra que la propagación a gran escala, de computadores en sectores estratégicos de la sociedad impone cambios radicales en la formación de nuevas habilidades técnico-prácticas para la comunidad escolar. Esto significa que la informática posee una evidente contribución en la construcción de una nueva sociedad (BELONI, 2019).

Además de que, el espacio cibernético es una herramienta muy diferente a la de las redes sociales clásicas, pues envuelve dos fenómenos: la plasticidad potencial de todos los mensajes y es un hecho de que estos mensajes serán puestos en la red, todo esto ocurre simultáneamente (JALÚ; SCHÜTZ; MAYER et al., 2020).

Siendo así se percibe que a lo largo de los años los cambios los cuales están siendo experimentados con el uso de nuevas tecnologías en el campo de educación, apuntan para otra dirección, la virtualización de la educación, con posibilidades y enfrentamientos desconocidos. Una revolución en la manera de diseñar los espacios, las relaciones, las emociones y principalmente los individuos de los cuales hacen parte.

En ese nuevo escenario, la ciencia ha visto que el uso de las tecnologías en la educación, cultura digital, plataformas digitales, han contribuido para aprovecharla práctica educativa en busca de una mejor cualidad de aprendizaje, luego, en la Educación Física no puede haber negligencia en el debate y la inserción de las TIC en las aulas del ambiente escolar (RONEY et



al., 2017).

Y a partir de una visión futurista, una cierta virtualización, en este estudio se pretende poner a disposición un sitio web direccionado a los profesores de Educación Física y a los alumnos de bachillerato de la SEDU – PA, por creer en una educación que haga diferencia en la vida de ellos. De esta forma se pretendereinventar el proceso educacional, es el verdadero sentido de existir.

Con base a lo expuesto, es importante esclarecer que la producción y propagación del material va a proporcionar una herramienta a los profesionales de educación física, a la comunidad académica y a la sociedad en general, considerando la inserción y la penetrabilidad de las TIC en la sociedad actual, la cual se manifiesta por diferentes formas de acceso a la información, provocando, por lo tanto, nuevos estilos de pensar y de raciocinar, que colaboran directamente con el proceso de construcción del conocimiento, nutriéndolo y potencializándolo (GASAYMEH, 2018).

Se sabe que la divulgación acelerada de las tecnologías de información y comunicación (TIC) en las últimas décadas, en especial el internet, trae consigo diversos desafíos y oportunidades tanto a nivel individual como en la sociedad, en la medida en que nuevos modos de relacionarse con la información y el conocimiento son establecidos (TRUCANO, 2012).

Esos cambios afectan, en particular, a la educación, que se ve frente a la necesidad de lidiar con diferentes preguntas desencadenadas por la presencia cada vez más intensa de las TIC en lo cotidiano: sea preparar a las personas para aprovechar plena y conscientemente todo el potencial de las TIC como instrumento pedagógico (SILVA; PETRY; UGGIONI, 2020).

La hipótesis muestra que es de extrema importancia el desarrollo de un sitio web en educación física para alumnos y profesores de bachillerato de la SEDUC – PA, con el propósito de saber cuáles son los impactos, las ventajas y los resultados ocurridos en este, utilizando los medios de comunicación e información.

A partir del contexto, se elaboraron las siguientes preguntas orientadoras

- ¿Cuál es la relevancia de desarrollar un portal en educación física para alumnos y profesores del bachillerato de la SEDUC – PA?
- ¿De qué forma el desarrollar un portal en educación física puede aumentar el interés de profesores y alumnos de educación física del bachillerato SEDUC – PA?
- ¿Cuáles son las informaciones más relevantes que debe tener un portal en educación física con el objetivo de aumentar el interés de profesores y alumnos por la educación



física del bachillerato de la SEDUC – PA?

1.1 Objetivos

1.1.1 Objetivo general

Analizar el desarrollo de un sitio web en educación física para profesores y alumnos de educación física del bachillerato de la SEDUC – PA como alternativa motivadora frente al enfrentamiento de los desafíos y potencialidades, frente a las nuevas problemáticas presente en el día a día de la sociedad.

1.1.2 Objetivos específicos

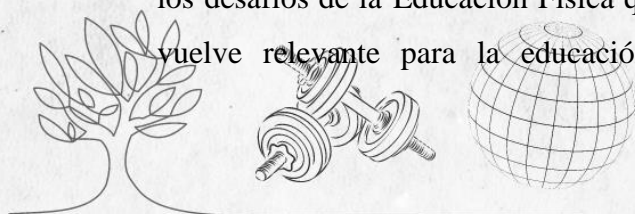
- Puntualizar sobre la importancia de los recursos digitales que pueden ser utilizados en la educación física
- Investigar sobre las informaciones más relevantes que debe contener un sitio web en educación física con el objetivo de aumentar el interés de los profesores y alumnos por la educación física de bachillerato del SEDUC – PA
- Identificar la relevancia del desarrollo de un sitio web en educación física para alumnos y profesores de bachillerato de SEDUC – PA
- Evaluar de qué manera el desarrollo de un sitio web en educación física puede aumentar el interés de profesores y alumnos de educación física de bachillerato de SEDUC – PA

1.2 Justificativa

Como anteriormente fue descrito, aunque la adopción de nuevas TIC ocurre de manera muy natural y a gran velocidad en la sociedad, todavía es un desafío actual en la educación incluir las nuevas descubiertas para tornar las aulas más atractivas y, junto a esto, acompañar los cambios y perfeccionar las prácticas pedagógicas, una vez que la educación se modifica, se renueva y acompaña deseos de la sociedad, lugar donde surgen nuevos hábitos, costumbres y necesidades (KENSKI, 2012).

Delante de la revolución tecnológica de la sociedad y el avance de las TIC resultan nuevos dispositivos que transforman el escenario socio-político, económico, cultural y educacional, haciendo surgir nuevos desafíos a la Educación Física por presentar una extensa lista de conocimientos para ser trabajados y explorados que van más allá de la práctica, de solo hacer por hacer (ROHDEN, 2017).

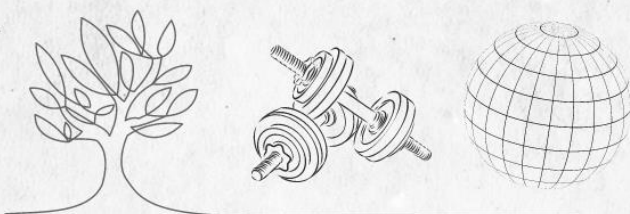
Considerando lo ya expuesto y delante de la revolución tecnológica de la sociedad y de los desafíos de la Educación Física que surgen en este escenario, la presente investigación se vuelve relevante para la educación, sabiendo que es indispensable la constantemente



actualización de los profesores, en lo concerniente a ir de la mano con los cambios y perfeccionar las practicas pedagógicas, así como la evolución que se da fuera de la escuela. La educación se modifica, se renueva y acompaña los deseos de la sociedad, lugar donde surgen nuevos hábitos, costumbres y necesidades.

El estudio, además de contribuir con el conocimiento y análisis de la temática, se podrá tornar un instrumento en la organización escolar y docente, en la medida en que se introduzca como una práctica innovadora, con el fin de inducir constantes cambios, tanto en el campo pedagógico, social, cultural, científico, sobretodo en la educación, en lo que se pretende revolucionar las formas de comunicación y de relacionamiento entre los actores escolares (ROHDEN,2017).

Para el autor anterior, es notorio que los recursos digitales facilitan y agilitan el trabajo del profesor, ya sea en la planificación, en hacer y entregar los diarios de clase, en la elaboración de los exámenes, en el acompañamiento de las notas, en los cálculos de las medias y en la comunicación con el equipo de trabajo, además de presentar posibilidades de ser utilizado como una herramienta pedagógica directamente en clases y en escuelas.



MARCO TEÓRICO

2. MARCO TEÓRICO

2.1 NORMATIVAS VIGENTES PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL BACHILLERATO BRASILEÑO

Las reformas en las políticas educacionales, desarrolladas a lo largo del tiempo en Brasil, paulatinamente vienen produciendo cambios en lo que se refiere al desempeño docente, los cuales han pasado debido a las modificaciones curriculares de los cursos de formación de profesores de Educación Física (EF), así como también estas alteraciones en las políticas educacionales para la Educación Física, las cuales influyen directamente a la manera de actuar y desarrollarse de estos profesionales (BRASIL, 1996; 2017).

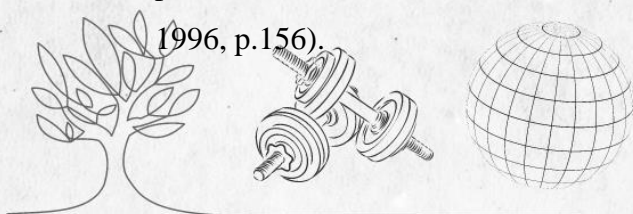
2.1.1 PCNS en Educación Física para el bachillerato

Preliminarmente para entender la función y los objetivos de la Educación Física en la escuela, se hace necesario comprender como se encuentra incluida en el Sistema Educativo Brasileño a través de la estructura legal que le da soporte.

A partir de la promulgación de la Ley de Directrices y Bases de Educación Nacional – (LDBEN) n. 9.394/96, la Educación Física pasó a ser un componente en el plano curricular como cualquier otro, trayendo consigo una serie de cambios, relacionados a múltiples ejes: estructura didáctica y autonomía dada a las escuelas y sistemas de aprendizaje, también el enfoque dado a la formación del ciudadano (BRASIL, 1996).

Con relación al Bachillerato, la mayor contribución de la actual LDB 9394/96 fue la de determinar la identidad de la Educación Básica, explicando que es la “etapa final” (BRASIL, 1996). Es pertinente citar que en los artículos 35 y 36, la LDB traza las directrices generales para la organización curricular del Bachillerato, definiendo las finalidades siguientes:

- la consolidación y profundización de los conocimientos adquiridos en la secundaria, posibilitando así seguir sus estudios;
- la presentación básica para el trabajo y la ciudadanía del estudiante, para continuar aprendiendo de manera que sea capaz de adaptarse con flexibilidad a nuevas condiciones de ocupación y poder mejorar posteriormente;
- la mejoría del estudiante como persona humana, incluida su formación ética y el desarrollo de la autonomía intelectual y de pensamiento crítico;
- la comprensión de los fundamentos científicos – tecnológicos de los procesos productivos, relacionado la teoría con la práctica, en el aprendizaje de cada disciplina (BRASIL, 1996, p.156).



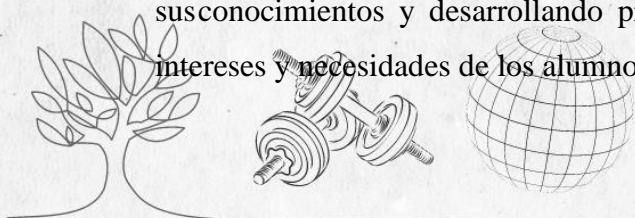
Además de la legislación ya citada, otro documento que regula y da soporte a la Educación y sus disciplinas son los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs), en el cual se expone que el Bachillerato como etapa de una educación de carácter general, debe de estar en sintonía con la construcción de habilidades que sitúen al estudiante “como sujeto productor de conocimientos y participante del mundo del trabajo” (BRASIL, 1998, p22).

Y de modo específico, con relación a la Educación Física en el Bachillerato, es incluida en el área de lenguas, códigos y sus tecnologías, con la disciplina Lengua Portuguesa, Artes, Informática, Literatura y Lengua Extranjera Moderna, cuya inclusión ocurre por medio del siguiente entendido: “El lenguaje es considerado como una capacidad humana de articular significados colectivos en sistemas arbitrarios de representación, que son compartidos y que varían de acuerdo con las necesidades y experiencias de la vida en sociedad” (BRASIL, 2002. P.19).

Así, los PCNs, establecen algunas propuestas para el desarrollo con orientaciones, de manera objetiva, a los profesionales de la disciplina con herramientas de moda para que tengan habilidades y puedan trabajar de forma lucida y educativa, con el fin de permitir que el alumno aprenda diferentes contenidos, tornándose así, un ciudadano capaz de resolver diferentes situaciones de la vida cotidiana, una vez que tenga por objetivo aumentar y profundizar en sus conocimientos, y no aplicar fundamentos ya existentes sobre deporte y juegos.

De esta forma, es inevitable hacer la comparación con las demás áreas de estudio, una vez que se dedican a profundizar otros conocimientos: utilizando diversas metodologías, videos, lectura de textos, discusiones en grupos de temas actuales, haciendo con que el alumno sepa solucionar el problema durante las clases, haciéndolas así más atrayentes en el día a día escolar, y las clases de Educación Física, que se vuelven para el alumno repetitivas y cansadas, habiéndose visto que continúan reproduciendo los contenidos y modelos ya estudiados en la secundaria, haciendo con que ellos mismos dejen progresivamente de practicar las clases en las canchas, en patio y en los espacios escolares para frecuentar clubes, gimnasios, parques, fiestas, entre otros lugares (NAZARIO; SANTOS; FERREIRA NETO, 2018).

Los PCNs todavía describen que “la Educación Física necesita buscar su identidad como área de estudio fundamental para la comprensión y entendimiento del ser humano, en lo que se refiere a ser productor de cultura” (BRASIL, 1998, p.156). Por tanto, los profesores deben tener una planificación de actividades de acuerdo con la escuela y el equipo pedagógico, utilizando sus conocimientos y desarrollando proyectos, sumado a clases que vengán a satisfacer los intereses y necesidades de los alumnos, puesto que:



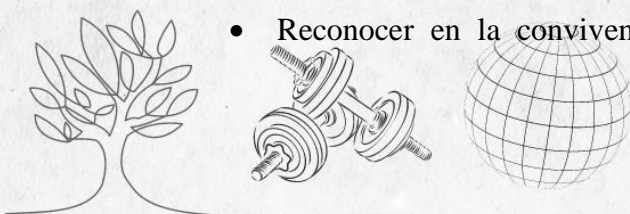
Una Educación Física atenta a los problemas del presente no podrá dejar de ser elegida, como una de las orientaciones centrales, de la educación para la salud. Se pretende prestar servicios a la educación social de los alumnos y contribuir para una vida productiva, creativa y exitosa, la Educación Física encuentra, en la orientación por la educación de la salud, un medio para concretizar sus pretensiones (BRASIL, 1998, p.156)

Es válido resaltar que el profesor de Educación Física debe repensar su papel en la escuela frente a los cambios que ocurran, principalmente en lo que se refiere a la salud. Por tanto debe interactuar activamente con el trabajo desarrollado en la propuesta pedagógica de la escuela, resaltando la importancia de su componente curricular, para que sea vista al mismo nivel de seriedad y compromiso con la formación del estudiante, desarrollando su papel de mediador, adoptando la posición de interlocutor de informaciones y mensajes, mostrando a sus alumnos que en ese espacio escolar ellos aprenden a entender y aceptar las diferencias corporales y de comportamiento entre los individuos.

Los PCNs (BRASIL, 1998, p.164), destacan los principales contenidos y habilidades que serán desarrollados en la Educación Física en el Bachillerato:

Se espera que, en el desarrollo del bachillerato, en Educación Física, los siguientes contenidos sean desarrollados por los alumnos:

- Comprender el funcionamiento del cuerpo humano, de manera que se reconozca y se modifiquen las actividades corporales, valorizándolas como recursos para mejorar sus habilidades físicas;
- Desarrollar las nociones conceptuales de esfuerzo, intensidad e frecuencia, aplicándolas en sus prácticas corporales;
- Reflexionar sobre las informaciones específicas, de la cultura corporal, siendo capaz de discernirla y reinterpretarlas en bases científicas, adoptando una postura autónoma en la selección de actividades y procedimientos para la manutención y adquisición de la salud;
- Asumir una postura activa, en la práctica de las actividades físicas, y estando consiente de la importancia de ellas en la vida del ciudadano;
- Comprender las diferentes manifestaciones de la cultura corporal, reconociendo y valorizando las diferencias en el desempeño, lenguaje y expresión;
- Participar de actividades en grandes y pequeños grupos, comprendiendo las diferencias individuales y buscando colaborar para que el grupo pueda conseguir los objetivos que se propusieron;
- Reconocer en la convivencia e en las prácticas pacíficas, maneras eficaces de



crecimiento colectivo, dialogando, reflexionando y adoptando una postura democrática sobre los diferentes puntos de vista propuestos en debates;

- Interesarse por el surgimiento de las múltiples variaciones de la actividad física, por en cuanto objeto de investigación, áreas de gran interés social y mercado laboral prometedor
- Demostrar autonomía en la elaboración de actividades corporales, así como la capacidad para discutir y modificar reglas, reuniendo elementos de varias manifestaciones de movimiento y estableciendo una mejor utilización de los conocimientos adquiridos sobre la cultura corporal

(BRASIL, 1998, p. 164)

Sin embargo, para conseguir estos objetivos, se deben utilizar estrategias diferentes, que van desde el aprendizaje y la vivencia de modalidades deportivas, hasta experimentar los lenguajes de los juegos, el baile, el circo, entre otras. De acuerdo con los PCNs “los contenidos curriculares de la educación básica observaron, las siguientes directrices: promoción del deporte educacional y apoyo a las prácticas deportivas no formales” (BRASIL, 1998, p.158).

Se entiende que el PCN de Educación Física valoriza la enseñanza de las actividades físicas sin restricciones al universo de las habilidades motoras y de los fundamentos del deporte. Él va más allá, con la inclusión de los contenidos conceptuales de reglas, tácticas e algunos datos fácticos históricos de las modalidades, sumados a reflexiones sobre los conceptos de ética, estética, desempeño, satisfacción, eficiencia, entre otros. Todo esto con base en la vivencia concreta de los alumnos, lo que viabiliza la construcción de una postura de responsabilidad frente a cada alumno. De esta manera, el alumno irá a adquirir una mayor autonomía para aprender a aprender (CURY, 2019).

En línea a este pensamiento, es imprescindible que el profesor de educación física reflexione y considere a calidad y la cantidad de experiencias de aprendizaje ofrecidas por la escuela, en relación con el medio sociocultural vivido por el alumno fuera de la escuela, en donde es bombardeado por la industria en masa, de la cultura y del placer con falsas necesidades de consumo, cargado de mitos sobre la salud, el desempeño y la belleza, de informaciones pseudocientíficas y mentirosas. En consecuencia, una sociedad que promete para muchos y viabiliza para pocos (FRAIHA, 2017).

Según el autor de arriba, hay necesidad de identificar los valores, los preconceptos, y los estereotipos presentes en el ambiente, que son determinantes para crear el interés y la motivación en los alumnos. En este contexto, el educador debe promover la función social de la escuela como espacio de experiencias en que gran parte de la población puede tener acceso



a la práctica y a la reflexión de la cultura corporal del movimiento.

Además, para los PCN, el profesor debe buscar los medios para garantizar la experiencia práctica de la experiencia corporal, incluyendo al alumno en la elaboración de las propuestas de cómo enseñar y como aprender, con base en su realidad social y personal, su percepción de si mismo y del otro, sus dudas y necesidades de comprender esa misma realidad. Solo así se puede construir un ambiente de aprendizaje significativo, que haga sentido para el alumno, en el cual él tenga la posibilidad de poder escoger, intercambiar informaciones, establecer preguntas y construir hipótesis con el objetivo de poder responderlas (BRASIL, 1998).

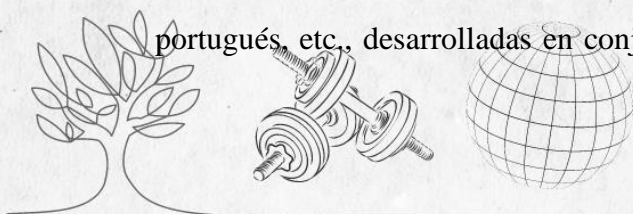
En base a ese raciocinio, de acuerdo con la LDB 9394/96, el deporte, de preferencia no formal, de naturaleza educativa, debe también encontrarse presente en la realidad escolar. Lo que significa decir que los momentos de esta práctica deben involucrar a todos los alumnos, respetando sus diferencias y estimulándolos a un mayor conocimiento de sí mismo y de sus potencialidades (BRASIL, 1996).

Esto porque todo ser humano aprende a hacer el uso de las expresiones corporales, demostrando a través de los movimientos un significado de acuerdo con el contexto presente en aquel determinado momento. Durante las clases de Educación Física, es posible observar las emociones y los movimientos de los alumnos, los cuales pueden proporcionar diferentes mensajes emitidos a través de la expresión corporal. Sin embargo, muchas veces esos movimientos no parecen tan significativos para algunos profesores, pasando desapercibidos y no son observados ni considerados como informaciones corporales importantísimas para ser captados los sentidos y los sentimientos pasados por el alumno (FRIHA, 2017).

Como lo destaca el PCN:

Los movimientos del cuerpo “correctos” o “incorrectos” son determinados socialmente, indicando el comportamiento adecuado. El establecer patrones culturales de movimiento pasa como se fuese un fenómeno natural. La manera de andar, la postura corporal, la manera de gesticular, el mirar, el oír, en fin, la conducta motora aparece como acción puramente biológica. La aprehensión de determinado fenómeno depende de las señales de las que se dispongan. Estas señales van a moldear las acciones internas y externas del individuo y van, por lo tanto, a influir en las relaciones entre las personas (BRASIL, 1998, p. 162).

En el Bachillerato la posibilidad de desarrollar un lenguaje corporal esta no solo en el deporte, pero sí con una interacción con las materias convencionales, tales como arte, biología, portugués, etc., desarrolladas en conjunto con actividades y proyectos que envuelvan juegos,



bailes, luchas y otros deportes. Con esos trabajos el educador consigue estimular a los estudiantes, permitiendo que ellos pregunten y resuelvan situaciones, adquiriendo a los pocos conductas y valores pertinentes al grupo y a sí mismos. Siendo así, el individuo aprende a hacer uso de las expresiones corporales, de acuerdo con el ambiente en que se desarrolla como persona, en fin, todo movimiento tiene un significado de acuerdo con un contexto (FRAIHA, 2017)

2.1.2 La Base Nacional Común Curricular en educación física para el bachillerato

La Base Nacional Común Curricular – BNCC (BRASIL, 2017, 2018) es un documento de normas previstas en la Constitución de 1988 (BRASIL, 1988), en la LDB n.9.394/1996 (BRASIL, 1996) y en el Plan Nacional de Educación (PNE) (BRASIL, 2014), el cual es elaborado por especialistas de varias áreas, siendo este un documento plural, actual, porque propone un conjunto de conocimientos, que deben desarrollarse en la Educación Básica (primaria, secundaria y bachillerato).

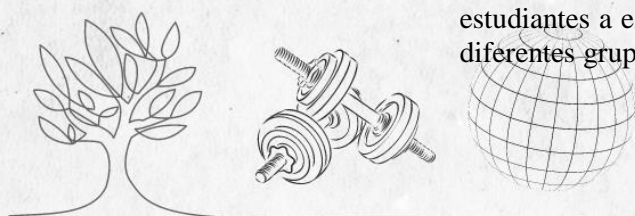
La BNCC es un documento que establece con claridad el conjunto de instrucciones esenciales e indispensables a que todos los estudiantes, niños, jóvenes y adultos, tienen derecho. Con este documento, redes de enseñanza e instituciones escolares públicas y particulares pasan a tener una referencia nacional obligatoria para la elaboración o adecuación de sus currículos y propuestas pedagógicas. Esa referencia es el punto al cual se quiere llegar en cada etapa de la Educación Básica, mientras los currículos trazan el camino hasta allá (BRASIL, 2018, p.5).

Así, la BNCC presenta un conjunto orgánico y progresivo de aprendizaje, propuestas como esenciales, para que los alumnos lo desarrollen en la Educación Básica, así, les será asegurado el derecho de aprender y desarrollarse.

A partir del documento en tesis, las redes de aprendizaje e instituciones escolares públicas y privadas, pasan a tener una referencia nacional y obligatoria para elaborar y adecuar sus propuestas pedagógicas y sus currículos (BRASIL, 2017, 2018). La idea inicial fue de elaborar un documento coherente con la realidad de las escuelas brasileñas y que para conseguir este objetivo sería necesario promover debates que involucrasen a los profesionales de la educación y toda sociedad civil. Sin embargo, la BNCC (BRASIL, 2017, 2018), publicada recientemente sufrió y sufre muchas críticas e instiga al análisis teórico de los profesionales de la Educación, en especial de educación física.

La Educación Física en el bachillerato está incluida:

En el área de Lenguajes y sus Tecnologías, la Educación Física posibilita a los estudiantes a explorar el movimiento y los gestos en prácticas corporales de diferentes grupos culturales y analizar los discursos y los valores asociados a



ellos, así como los procesos de negociación de aspectos que están en juego en su apreciación y producción. De esta manera se estimula el desarrollo de la curiosidad intelectual, de la investigación y de la capacidad de argumentación (BRASIL, 2018, p. 483).

La BNCC, al situar a la Educación Física en el área de Lenguajes, avanza en relación a los Parámetros Curriculares Nacionales de Enseñanza por incluirla, más allá del promedio, en la Secundaria juntamente con la Lengua Portuguesa, Artes y Lengua Extranjera Moderna, correspondiente a las diferentes formas de lenguajes y expresiones y de las diferentes prácticas sociales, que da como resultado la interacción de otra persona conmigo y de mí mismo conmigo, tornándose conocimientos, valores y actitudes culturales que deben ser pasadas a las nuevas generaciones. Este conocimiento, teniendo en consideración en la Educación Física, el moverse, va más allá del cuerpo orgánico propiamente dicho (CALLAI, 2019).

Reflexionando, brevemente, acerca del papel de la educación física escolar del punto de vista de la formación humana, que es el de posibilitar dar a los alumnos el conocimiento histórico-cultural producido por la humanidad y los cambios sociales que vienen ocurriendo durante la historia y como eso ha influido en su día a día, en sus derechos y deberes por ser un ciudadano, que es posible posicionarse críticamente delante del mundo en el cual vive. Por eso, la Educación Física tiene como finalidad enseñar la cultura corporal del movimiento, en la cual, las prácticas corporales promueven un tipo de conocimiento particular y significativo que tenga sentido para los diferentes alumnos y grupos sociales (FRAIHA, 2017).

La BNCC trae dimensiones que incluyen el experimentar, el uso y la apropiación, el usufructo, la reflexión sobre la acción, la construcción de valores, el análisis, la comprensión y el protagonismo comunitario. Junto a eso, otras habilidades son específicas de cada práctica corporal, tales como: la **experiencia**: entendida como vivencia; **uso y la apropiación**: realizar de forma autónoma; el **usufructo**: apreciar la estética de experiencias sensibles, **reflexión sobre la acción**: observación y análisis; **construcción de valores**: conocimientos adquiridos de discusiones y vivencias; **análisis**: comprensión de características y funcionamientos - saber sobre algo; **comprensión**: conocimiento conceptual; **protagonismo comunitario**: actitudes y/o acciones.

Esas dimensiones direccionan el trabajo del profesor que debe promover una educación integral a sus alumnos y también, a partir de ellas, buscar que estos conocimientos vayan avanzando de un año a otro año, pues cada una de las etapas ya está previsto lo que debe ser mínimamente propuesto en el componente curricular de Educación Física.

En esta lógica, Fraiha (2017) explica sobre la relación entre cuerpo, cultura y movimiento:



[...] el moverse es entendido como una forma de comunicación con el mundo que constituye y constructor de la cultura, pero, también, posibilitada por ella. Es un lenguaje, con especificaciones es claro más que, en cuanto la cultura habita en el mundo del simbolismo. La naturaleza del objeto de la EF, por otro lado, ya bien colocándolo en el plano biológico o en el psicológico, quita de él, el carácter histórico y con eso su marca social. Pues lo que califica al movimiento en relación a lo humano es el sentido/significado de moverse, sentido/significado mediado simbólicamente y que lo coloca en el plano de la cultura (FRAIHA, 2017, p. 45).

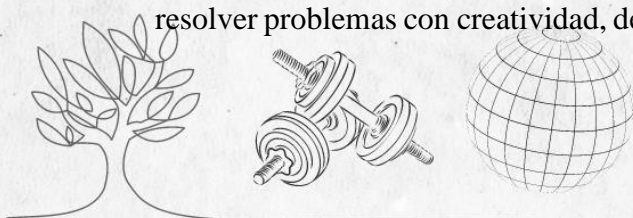
Por las características de las habilidades, se consigue percibir que la Educación Física es un área privilegiada ya que se consigue trabajar las diferentes capacidades del ser humano, además de la posibilidad de tornar a las personas críticas y autónomas. Son diversas las preguntas que se presentan en esta disciplina, además de los conocimientos básicos, temas como preconcepción, estereotipos, ética, violencia, medio ambiente, son asuntos que deben estar presentes en los planeamientos escolares, para que ese individuo tenga una posición de ética y de respeto (CALLAI, 2019).

Y como disciplina debe explorar lo más valioso que tiene, “moverse”. De acuerdo con Kunz y Trebels (2019), el movimiento humano, como “moverse”, es un fenómeno relacionado al “ser humano-mundo” y se caracteriza siempre como una especie de diálogo. Esto hace con que los niños y los jóvenes experimenten no solamente la técnica, sino también que tengan una relación de sensibilidad y afectividad con los compañeros y con la naturaleza.

Además del documento proveer nuevos horizontes formativos de modo a contemplar las nuevas generaciones que tengan acceso mediático y electrónico, también muestra la preocupación con la debida adecuación de los profesores en relación a este asunto, trayendo conocimientos que posibiliten esta acción y solicitando debates durante el trabajo docente (formación inicial, continuada y/o en servicio). Recordando que las propuestas de modificaciones de los currículos deben ser realizadas de acuerdo con las necesidades de cada institución, las cuales deben ser discutidas con toda la comunidad escolar por medio de reorganización de los planeamientos, como, por ejemplo, el Proyecto Político Pedagógico (PPP) (CALLAI, 2019).

2.1.3 Las competencias socioemocionales en la BNCC

En medio a una realidad de transformaciones rápidas y constantes, es conocido que, para alcanzar el éxito, los individuos deben ir al frente de los conocimientos cognitivos. Cada día más, la realización en el marco personal y profesional requiere de personas capaces de resolver problemas con creatividad, de vivir de forma ética y de enfrentar desafíos con capacidad



de adaptación. Ósea, que más que preparar a los alumnos solo para los exámenes, es papel de la educación, formar a los jóvenes en una dimensión que va más allá de solo dominar los contenidos estudiados (MENEZES, 2019).

Con base a lo expuesto, se entiende que la BNCC abarca también las competencias socioemocionales. Por lo tanto, los educadores deben fortalecer y adaptar sus prácticas pedagógicas buscando el desarrollo integral de los alumnos, ayudándolos a ir más allá de solo dominar el contenido. Por tanto, es necesario incorporar las habilidades socioemocionales en las disciplinas y actividades escolares sin no solo tratarlas apenas como más un componente curricular. Es interesante que la dimensión socioemocional sea trabajada de manera transversal, vinculando esas habilidades con el desarrollo cognitivo (MENEZES, 2019).

Siendo así, la BNCC determina un conjunto de competencias socioemocionales a partir de la cual se desarrolla su línea de investigación, que son:

Creatividad – Desarrollar ideas y productos que son innovadores y útiles para un contexto social a partir de la interacción entre aptitudes, proceso y ambiente.

Pensamiento Crítico - Toma de decisiones y aprendizaje de nuevos conceptos a partir del análisis crítico de informaciones y declaraciones con las cuales el individuo es confrontado. La evaluación de problemas, de las soluciones y se abordan propuestas con el uso de lógica y raciocinio a fin de identificar puntos fuertes y puntos débiles de cada escenario.

Comunicación – Escuchar, comprender, pasar al frente y proporcionar informaciones con el uso del habla o de los otros medios.

Colaboración – Coordinación de las actividades de forma coordinada y sincronizada, compartiendo tareas y problemas.

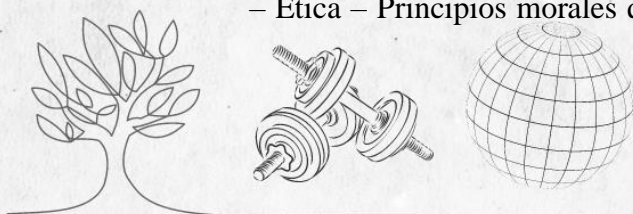
Atención plena – Percepción enfocada en el presente y en sus variadas perspectivas.

Curiosidad – cultivo de una mentalidad que busca siempre aprender, comprender el mundo y explorar nuevas ideas.

Decisión – Defender sus propias ideas para alcanzar objetivos, tomando posicionamiento de ellas y, de ser necesario, confrontar a quien no esté de acuerdo.

– Capacidad de adaptación - Capacidad de lidiar de manera adecuada con desafíos y cambios sin perder su identidad y su aprendizaje.

– Ética – Principios morales que guían la manera de como las personas viven y toman



decisiones, preocupándose con lo que es bueno para la sociedad.

- Liderazgo - Formación de relaciones éticas entre personas preocupadas que juntas alcanzaran los cambios.

- Metacognición – Reconocimientos de las propias habilidades, actitudes, valores, conocimientos y aprendizajes, estableciéndose metas y estrategias personales y adaptándose con base en los resultados alcanzados.

- Mentalidad de Crecimiento – Convicción de que el esfuerzo lleva al progreso y de que los obstáculos consisten en oportunidad para el crecimiento personal (BRASIL, 2017, p. 65)

Como se tratan de aspectos que deben ser trabajados en la escuela, es esencial que las competencias socioemocionales sean contempladas por los currículos en todas las etapas de la educación, a fin de formalizar y sistematizar el compromiso de la institución en trabajar esas habilidades con los estudiantes a lo largo de su formación, principalmente en la Educación Física.

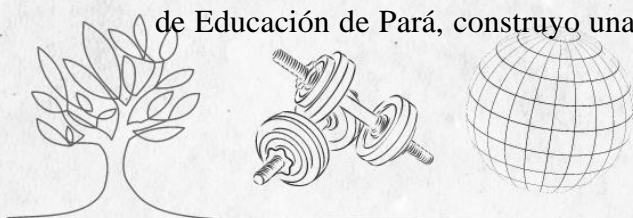
2.1.4 Legislación estatal en la Educación Física para el Bachillerato

Con el propósito de entender como la legislación estatal puede contribuir para la práctica eficaz de la Educación Física, este tópico presenta los documentos oficiales que reglamentan la disciplina de Educación Física Escolar en la esfera estatal, con el fin de identificar las influencias de la legislación en la práctica pedagógica del profesor del bachillerato, específicamente de la Educación Física, buscando puntos en común o diferencias con legislaciones nacionales, una vez que el objetivo de esta disciplina es contextualizar la corporalidad con un abordaje socio-histórico-cultural del juego, del deporte, de la gimnasia, de la expresión corporal, que incluye el baile, y las luchas corporales, entre otras manifestaciones semejantes (IVO, 2018).

Inicialmente, desde la aprobación de la Ley n. 13.415/2017), las Secretarías de Educación de los Estados y del Distrito Federal, han estado trabajando para construir propuestas pedagógicas consistentes a los desafíos en el que el bachillerato es capaz de contribuir en la formación de juventudes más fortalecidas y participativas.

De esta manera, es pertinente esclarecer que este proceso en el Estado de Pará está siendo realizado en audiencias públicas para la organización de la BNCC de un nuevo Bachillerato y que las directrices nacionales están reglamentando este nivel de aprendizaje.

Delante de esto, fundamentadas por las Directrices Nacionales, la Secretaría del Estado de Educación de Pará, construye una propuesta preliminar con la denominación de Programa



de apoyo a la implementación de la Base Nacional Común Curricular (ProBNCC), que tiene como finalidad presentar la propuesta curricular alineada a los desafíos del llamado “Nuevo Bachillerato”, cuya principal característica está en la organización de una etapa, basada en tres ejes estructurales que son:

- a) necesidad de implementación de la base nacional común curricular (BNCC);
- b) necesidad de flexibilización curricular, por medio de itinerarios formativos; y la ampliación de la carga-horaria mínima del bachillerato para 3,000 horas (PARÀ, 2020).

Dadas las premisas, fueron definidas las directrices teórico-metodológicas que parten de una Concepción de la Educación Socio-Histórica, teniendo como perspectiva del bachillerato la Formación Humana Integral de las juventudes en su pluri-diversidad y sus territorialidades, a partir de un Currículo Integrado, que busca histórica y dialécticamente integrar la base propedéutica de las áreas de conocimiento curricular (Lenguajes y sus Tecnologías, Matemática y sus Tecnologías, Ciencias Naturales y sus Tecnologías y Ciencias Humanas y Sociales Aplicadas) con dimensión técnico profesional, que la Educación Profesional y Técnica (EPT) proporcionara al currículo del bachillerato, así como, en su articulación con las cuatro áreas de conocimiento, posibilitando construir un proceso formativo más alineado no solo a los intereses de los jóvenes, como también a las demandas de la sociedad en que se vive (PARÀ, 2020).

Siendo así, por la multiplicidad de aspectos, se aumenta todavía más la propuesta de Arquitectura Curricular de Aprendizaje, organizada en dos núcleos formativos: Formación General Básica (FGB), destinada a la consolidación de las enseñanzas referentes a las cuatro áreas de conocimiento curricular, así es, el núcleo común del currículo; y la Formación para el Mundo Laboral (FMT) responsable por profundizar y ampliar las enseñanzas construidas por los estudiantes en las cuatro áreas de conocimiento curricular y también en la articulación con la EPT, consistiendo en el núcleo flexible y diversificado que se dará por medio de los itinerarios (itinerarios formativos) (PARÀ, 2020).

Se entiende, por lo tanto, que la opción de un currículo integrado y nucleado por las áreas de conocimiento, amplían las posibilidades de nuevos preparativos curriculares en el bachillerato, así como se potencializan las prácticas educativas, pedagógicas y docentes, para la construcción de conocimientos más inter-disciplinarios y contextualizados, considerando el principio epistemológico de la integración curricular, por lo que se necesitó de una nueva organización de la estructura de esta etapa, ahora ya a disposición en nuevas unidades



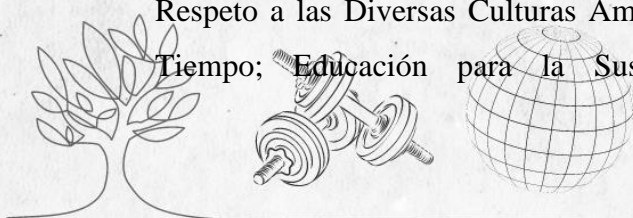
curriculares: campos del saber y prácticas del aprendizaje, campos del saber y prácticas electivas, proyectos integrados de áreas y/o de la EPT y el proyecto de vida como unidad curricular obligatorio en el bachillerato (PARÀ, 2020).

Teniendo como base, los tres principios curriculares guías de la educación básica paraense – respecto a las diversas culturas amazónicas y sus inter-relaciones en espacio y en tiempo, la educación para la sustentabilidad ambiental, social y económica, y la contextualización e interdisciplinaridad en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la propuesta para un nuevo bachillerato en el Estado de Pará, tiene como objetivo la formación de las juventudes y otros sujetos del bachillerato paraense, comprometidos con su formación humana integrada, bien como, con la sociedad en la cual están incluidos de modo que reflexionen críticamente los contextos local, nacional, regional y global, para que puedan actuar como agentes de transformación social.

Por eso, la propuesta de la Secretaria de Educación esta con protagonismo juvenil con potencia en este proyecto pedagógico, pues se entiende que, con el grupo de estudiantes comprometidos y movilizados se tiene una gran oportunidad no solo de garantizar los derechos a la educación de estos actores, como determina la legislación vigente, pero principalmente la garantía social de las enseñanzas de los alumnos, en lo que se refiere a los procesos más equitativos de acceso, permanencia y conclusión con éxito de la etapa final de la Educación Básica. En vista de esto, el proyecto de vida ganó una expresión con-sustancial en esta propuesta, en la medida en la que además de tornarse una unidad obligatoria durante todo el bachillerato, paso a ser comprendida como un elemento de integración entre las núcleo-acciones de la FGB y de la FMT, por tanto, el currículo, en la medida en que, por medio de él, se deliberará con los estudiantes, preguntas importantes como, la identidad, el territorio y la movilización social (PARÀ, 2020).

Así, la percepción que se tiene de este hecho es que está ocurriendo la reorganización del bachillerato en el Estado de Pará a fin de responder a la necesidad histórica e social de contemplar, la amplitud de la Amazonia paraense, las diferentes juventudes, que demandan tener sus necesidades y expectativas atendidas, así bien como resguardar sus identidades y promover el protagonismo juvenil en sus diferentes contextos (PARÀ, 2020).

Con base en lo anterior expuesto, la Organización Curricular de la Formación para el mundo Laboral, tiene como principios curriculares guías de la educación básica paraense: Respeto a las Diversas Culturas Amazónicas y Sus Inter- Relaciones en el Espacio y en el Tiempo; Educación para la Sustentabilidad Ambiental, Social y Económica; La



Contextualización e Interdisciplinaridad en elProceso Enseñanza-Aprendizaje, que de modo específico, ofrecen direccionamientos para la elaboración de la propuesta pedagógica de los profesores de Educación Física.

2.2 PROYECTO PEDAGÓGICO

2.2.1 Proyecto Pedagógico en la Escuela

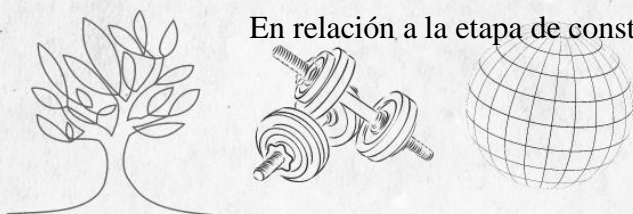
La organización del trabajo educativo está relacionada al saber sistematizado que envuelve preguntas como “cuánto”, “cuándo”, “el qué” y “cómo” enseñar, traducándose en planeaciones referentes al currículo, las cuales se presentan concretamente en las formas de selección organización y serialización de los contenidos del aprendizaje, así como de las practicas pedagógicas requeridas para la implantación de tales decisiones (SAVIANI, 2016)

Esto lleva a la discusión de la función de la escuela en carácter ilustrativo, ya que es el reflejo de los deseos de la sociedad, visto que esa institución se constituye como un espacio donde se debe formar al sujeto consiente de sus derechos y deberes, en los que se afirmen sus valores y actitudes sociales. Además de que las funciones primordiales de la escuela son: transmitir conocimientos técnicos, conocimientos científicos y propiciar el acceso a las múltiples manifestaciones culturales; y producir y reproducir cultura, así como seconstruyen aprendizajes sobre la participación social (SAVIANI, 2016)

De lo que hablamos arriba se destaca la gestión democrática en la enseñanza pública, que está prevista en el inciso VIII del art. 3ero de la Ley n. 9.394/96, cuáldebe ser el mediador con la función de posibilitar que la comunidad escolar discuta la educación que desea construir, adoptando estrategias que promuevan su participación en la administración de la escuela. Esto implica el desarrollo de procesos que favorezcan una actuación conjunta de los sujetos en las decisiones y en su formación, como ejemplo del Proyecto Político Pedagógico (PPP)(VEIGA, 2016).

De esa forma, hablar del PPP es tomar en cuenta un documento guiado de las acciones escolares que debe ser elaborado por toda la comunidad escolar con el objetivo de orientar las prácticas educativas durante todo el año lectivo. Además de expresar un aprendizaje para todos, de ubicar la escuela en un universo de identidades, de conflictos, de diversos conocimientos y la problemática de las preguntas sociales en un proceso de construcción participativo, en los cuales todos los sujetos deben ayudar en su elaboración, implementación y evaluación del proyecto, con el objetivo de formación para la ciudadanía (VIEIRA, 2015).

En relación a la etapa de construcción del PPP, es válido resaltar su complejidad, ya que



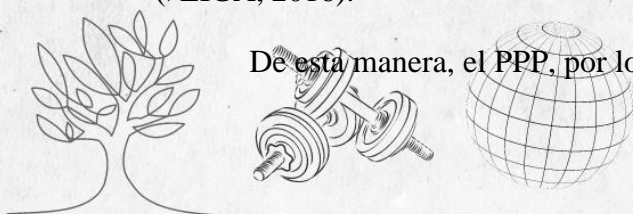
se presume la articulación entre ideas y diversas culturas, también como conflictos y contradicciones (VEIGA, 2010). Por lo tanto, es necesario “[...] eliminar relaciones competitivas, corporativas y autoritarias, rompiendo con la rutina de mando personal, racionalizado de la burocracia y permitiendo las relaciones horizontales en el interior de la escuela” (VEIGA, 2016, p. 1). Siendo así, se debe acoger varias realidades a partir de diferentes perspectivas, para que sea posible atender las necesidades de los segmentos y alcanzar legitimidad así poder implementar las acciones previstas.

Según Gadotti (2016), no se construye un proyecto sin una dirección política, ya que es un conjunto de propuestas, de acciones concretas y serán ejecutadas en un tiempo determinado, alineadas en función social de la escuela. Por eso, todo proyecto pedagógico es también político y siempre un proceso inconcluso, un objetivo en dirección a una finalidad que permanece como horizonte, una vez que necesita ser evaluada para alcanzar ese horizonte, así como también requiere un proceso continuo de planeamiento, implementación y evaluación del trabajo escolar, de manera que el PPP no debe ser visto como algo terminado, más bien abierto e inacabado, con visión de alcanzar el norte definido colectivamente.

De esa manera, el proyecto pedagógico se caracteriza por el conjunto de directrices y estrategias que expresan y orientan a la práctica de todos los involucrados con la dinámica de cualquier curso. No se restringe a una mera organización de componentes curriculares, pero sí a la adopción, por parte de los actores involucrados (director de la escuela, coordinadores y profesores), de un posicionamiento científico y tecnológico efectivo (VEIGA, 2016). Ese posicionamiento deberá estar centrado en una unidad epistemológica y en el acompañamiento del estado del arte de las diferentes áreas de conocimiento del curso, siempre compatibles con sus objetivos, con sus principios, con la misión y las condiciones de la institución de aprendizaje, considerando, todavía, la política educacional vigente en el país y su estructura jurídica. Se exige de estos actores un proceso continuo de reflexión sobre la identidad del curso y compromiso con la calidad y la eficiencia de sus acciones (LIBÂNEO, 2015).

Al autor en comentario, (2015), el proyecto pedagógico se refiere tanto a la expresión de la cultura organizacional de la escuela como a su práctica educacional y su desarrollo. Además de eso, debe estar sujeto a las creencias, valores, significados, modos de pensar y de actuar de las personas que lo elaboran, para que así se haga un conjunto de principios y prácticas que reflejen y recreen esa cultura, con visión a la intervención y transformación de la realidad (VEIGA, 2016).

De esta manera, el PPP, por lo tanto, va más allá de dimensionar, de orientar la práctica



de producir una realidad, a la medida en que se conoce la realidad presente, se refleja sobre ella y se trazan las metas/coordenadas para la construcción de una nueva realidad. Proponiendo unas normas más adecuadas para atender necesidades sociales e individuales de los alumnos.

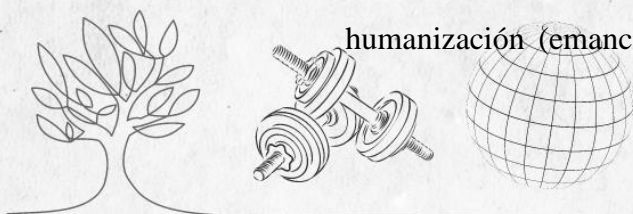
Con todo esto, se percibe que el proyecto pedagógico debe ser comprendido como instrumento y proceso de organización de la escuela, por el hecho de considerar lo que ya está instituido (legislación, currículos, contenidos, métodos, formas de organizar la escuela), pero también hay una característica instituyente, instrumentos, maneras de actuar, estructuras, hábitos, valores, ósea estable una cultura organizacional. De manera general, sintetiza los intereses, los deseos, los anhelos, de las propuestas de los educadores que trabajan en la escuela (LIBÂNEO, 2015).

Se reitera que el proyecto debe ser evaluado a lo largo del año para verificar si las acciones están correspondiendo a lo que previsto, si las metas precisan ser alteradas en función de hechos inesperados, maneras de corregir desvíos, tomar nuevas decisiones y replantear el rumbo del trabajo. El proyecto es una guía para la acción, porque predice, da una dirección política y pedagógica para el trabajo escolar, formula metas, instituye procedimientos e instrumentos de acción (VEIGA, 2016).

En términos pedagógicos, es pertinente citar que es representativo por una concepción de enseñanza que considera la pedagogía como la reflexión sistemática de las prácticas educativas, como resultado de esa reflexión la formulación de objetivos para dar una dirección al proceso educativo.

Sobre la acción pedagógica, se entiende que está, no se refiere solamente al “como se hace”, pero principalmente, al “porque se hace”, por medio de orientaciones del trabajo educativo para las finalidades sociales y políticas deseado por el grupo de educadores. Una visión crítica de la pedagogía es dar una dirección de sentido, un rumbo, las prácticas educativas, donde quiera que ellas sean realizadas (LIBÂNEO, 2015). Esa actitud tiene las siguientes características:

- a) Compete a la educación como práctica social de asimilación activa de experiencia humana históricamente acumula y culturalmente organiza, por lo tanto, como mediación de la cultura;
- b) Esa práctica de mediación cultural visa al plano de desarrollar las capacidades humanas, conforme las necesidades y exigencias sociales concretas puestas a la humanización (emancipación humana) en un determinado contexto histórico



social, este contexto siempre en transformación;

- c) Formula objetivos e implementa las condiciones organizadas y metodológicas para la viabilidad de la actividad educativa (LIBÃNEO, 2015, p. 87)

El proyecto pedagógico concretiza el proceso de planeamiento, de modo que “hacer el planeamiento” se refiere a varias fases de elaboración del proyecto. El proceso de elaboración del proyecto puede iniciarse con un plano general, esquemático, formulado por una comisión de pedagogos y profesores. Este anteproyecto tiene como finalidad dar por iniciado el proceso y movilizar a las personas para la discusión pública y elaboración del proyecto.

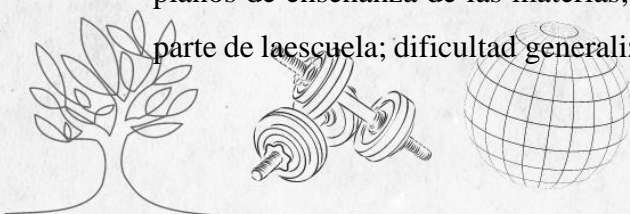
Para Gandin (2019, p. 95), los tópicos que componen un guion de ruta para formulación de un proyecto pedagógico-curricular son:

Contextualizar y caracterizar la escuela: esto es caracterizar o contexto económico y sociocultural en que la escuela está incluida, describiendo los aspectos humanos, físicos y materiales.

Concepción de la educación y de las practicas escolares: aquí se presenta una síntesis del “pensamiento” del equipo de profesores y pedagogos sobre educación y currículo, con base en las exigencias y necesidades sociales y en sus propias creencias, valores y significados. Considerándose que el proyecto pedagógico - curricular refleja expectativas de la sociedad y de los propios educadores sobre el significado de “educar al alumno” y para qué tipo de sociedad se educa (GANDIN, 2019, p. 95).

Diagnóstico y análisis de los problemas y necesidades: corresponde a la caracterización socioeconómica y cultural del contexto de la acción escolar. El diagnostico, realizado a partir del levantamiento de datos, es para analizar la situación, articulando el problema y sus causas internas y externas. Sin embargo, si la escuela nunca hace un diagnóstico completo, es bueno que lo haga, una primera vez y lo repita de tiempos en tiempos. En este caso, cabe una caracterización socioeconómica, cultura, jurídica, de las condiciones físicas y materiales, del personal técnico docente, del ambiente de la escuela, tipo de gestión, relacionamiento con los padres y la comunidad (GANDIN, 2019, p. 95).

Los problemas poden ser agrupados en pedagógicos, administrativos y financieros, los cuales pueden ser discutidos en una reunión o hacer una lista por una comisión compuesta de profesores y pedagogos. Para Gandin (2019) entre los problemas administrativos y pedagógicas que una escuela enfrena, es posible destacar: la falta de comunicación entre la dirección y los profesores; falta de designación de responsabilidades en el equipo de trabajo; exceso de agresiones verbales o violencia física en el inervalo; distribución de merienda de forma inadecuada con prejuicio para elfuncionamiento de las clases; falta de compenetración entre los planos de enseñanza de las materias; inexistencia de criterios de reprobación de alumnos por parte de la escuela; dificultad generalizada de lectura e interpretación de textos por losalumnos.



estructura organizacional: se refiere a la descripción de la estructura de funcionamiento y de los medios de organización y gestión, responsabilidades, formas dinámicas para realizar el proceso de gestión. propuesta curricular: se destina específicamente.

A la definición de la actuación de la escuela en el proceso de enseñar y aprender por medio del currículo. La propuesta curricular incluye la organización curricular propiamente dicha y la organización pedagógica-didáctica, donde su evaluación será procesal-sómativo, incluyendo la recolección de datos, el análisis de los resultados, la redefinición permanente de objetivos y medios. Esta evaluación deberá fornecer los datos necesarios para intervenir en el sentido de corregir la coherencia (relación entre el proyecto y el problema), la eficiencia (gestión y administración de los recursos y medios) y la eficacia (relación entre la acción y los resultados) (GANDIN, 2019, p. 97).

Por lo tanto, el currículo constituye el elemento nuclear del proyecto pedagógico que viabiliza el proceso de enseñanza y aprendizaje, siendo un desdoblamiento que materializa intenciones y orientaciones previstas en el proyecto de objetivos y contenido. La propuesta curricular es una orientación práctica de acción de acuerdo con un plano más amplio, es un nivel de planeamiento entre el proyecto pedagógico y la acción práctica.

2.2.2 Etapas de elaboración del proyecto político-pedagógico

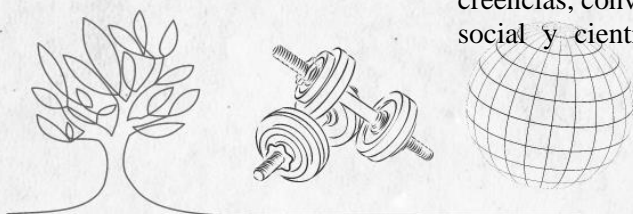
a) Elaboración

Para Guedes; Silva y Garcia (2017), en esta etapa debe haber reflexión crítica sobre la sociedad, las relaciones entre los sujetos, la realidad escolar y las acciones desarrolladas por la institución educativa, con el fin de dar a conocer el papel de cada segmento. En esta fase es necesario sensibilizar los sujetos sobre la importancia de la participación de los profesionales, alumnos, padres y la comunidad. Particularmente, Garcia e Queiroz (2019, p. 119) afirman que:

[...] al construir su proyecto, los sujetos no solo definen las reglas que rigen el colectivo y su identidad, como también reconstruyen sus relaciones y prácticas escolares, lo que les da conciencia de las posibilidades y de la capacidad del grupo de llevar a cabo un proyecto colectivo de la educación.

El PPP, a pesar de ser desarrollado para la implementación a mediano plazo, necesita ser actualizado anualmente, con el fin de que pueda guiar los cambios necesarios, buscando promover un ideal de educación colectivo. Por eso, Veiga (2016, p. 8) afirma que su elaboración,

[...] exige una profunda reflexión sobre las finalidades de la escuela, así mismo como la explicación de su papel social y la clara definición de caminos, formas operacionales y acciones para ser comprendidas por todos los envueltos en el proceso educativo. Su proceso de construcción aglutinará creencias, convicciones, conocimientos de la comunidad escolar, del contexto social y científico constituyendo un compromiso político y pedagógico



colectivo. Este necesita ser concebido en base a las diferencias existentes entre sus actores, sean ellos profesores, equipo técnico administrativo, padres, alumnos y representantes de la comunidad local. Es, por lo tanto, fruto de reflexión e investigación.

A este respecto, Veiga (2016, p. 157) también destaca que la elaboración del PPP es la primera etapa a ser desarrollada, debiendo ser asentada en la definición como una:

[...] concepción de la sociedad, de la educación y de la escuela que vise a la emancipación humana. Al ser claramente delineado, discutido y asumido colectivamente él se constituye como proceso. Y, al ser constituido como proceso, el proyecto político-pedagógico refuerza el trabajo integrado y organizado del equipo escolar, enaltecendo su función primordial de coordinar la acción educativa de la escuela para que ella consiga su objetivo político- pedagógico.

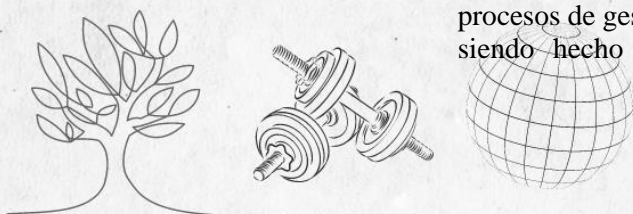
Se puede ver que en la elaboración del PPP se van construyendo e instituyendo decisiones y acciones para los futuros pasos que harán efectivo el proyecto de la escuela, de la sociedad y de la ciudadanía siendo definido colectivamente. Luego, un instrumento de esa magnitud no puede ser elaborado apenas por un pequeño grupo o por profesionales ajenos al día a día de la institución, pero necesita ser el resultado de diálogos, debates y participación conjunta, para que prácticas de ese tipo puedan contribuir a la cultura de la organización escolar (LIBÂNEO, 2015).

Mientras tanto, cabe al equipo gestor, articular y movilizar a los sujetos para esas discusiones y coordinar el trabajo escolar, en conjunto con el consejo, pero no puede perder de vista, todas las fases del PPP, el compromiso con las diferentes opiniones. Pues es en la construcción de consensos, direccionado a los sujetos a reflexionar, posicionándose y definiendo las acciones que sean capaces de incorporar a las concepciones de la ciudadanía en la cultura de la organización escolar.

b) Implementación de la propuesta pedagógica de la escuela.

Delante del contexto, para colocar la planificación en práctica, se hace necesario que sean determinadas las responsabilidades de los actores y el acompañamiento de como las acciones están siendo vividas. De lo contrario, sin la debida atención, acarreará prejuicios y posiblemente el plan no será efectivo de la manera y dentro del tiempo deseado, de manera que, como lo analizan Libâneo, Oliveira y Toschi (2016), será necesario administrar la participación para que no se pierdan los frutos de las acciones establecidas.

En ese sentido, los autores consideran que “[...] la participación implica los procesos de gestión, los modos de hacer, la coordinación y que el trabajo esté siendo hecho correctamente y, decididamente, el cumplimiento de las



responsabilidades compartidas, conforme a una pequeña división de tareas y alto grado de responsabilidad de todos” (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2016, p. 458).

Según el recorrido de lo que ya fue expuesto, se nota que la construcción del PPP es compleja, una vez que la institución escolar está incluida en un contexto social y cultural diverso y rico en identidades. Así mismo, el desafío está en administrar esas diversidades y construir identidad y cultura propia que unan y orienten las relaciones de los sujetos. Luego la pluralidad, tanto de las identidades como de las ideas, fortalece la propuesta de una educación que respete los Derechos Humanos (DH), pues una vez valorizada las diferencias, se vuelve, sin duda, fundamental para que el PPP se torne aprendizaje del ejercicio de la ciudadanía.

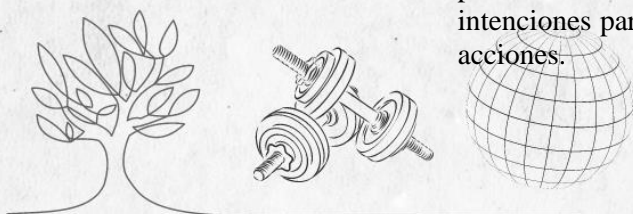
De esta forma, la implementación colectiva del PPP requiere que sean continuas las acciones definidas por los sujetos. De esta manera, es necesario decir que la gestión de la escuela desempeña un papel esencial, se ha visto que el tiempo de ejecución del proyecto ultrapasa el mandato del gestor que, generalmente, ocupa el cargo por apenas dos años. Tales presupuestos, permiten la continuidad del propósito para que además de la permanencia del equipo de la directiva, que es responsable por contactar y congrega los sujetos. Se nota que construir acciones con la perspectiva de valorizar la educación como derecho requiere prácticas continuas, que no restrinjan a la administración, para que los valores y las concepciones sean compartidos e incorporados por los sujetos en la vivencia de las diversas fases del proyecto. Veiga (2016, p. 14) afirma que:

[...] en la organización escolar, que se quiere democrática, en que la participación es el elemento para la ejecución de los fines, en el que se busca y se desean prácticas colectivas e individuales basadas en decisiones tomadas y asumidas por el colectivo de la escuela, se exige del equipo directivo, que es parte de ese colectivo, liderazgo y voluntad firme para coordinar, dirigir y comandar el proceso de toma de decisiones, así como sus desdoblamientos de ejecución.

Se destaca también sobre los gestores, que estos, por lo tanto, desempeñan un papel fundamental en la vivencia del proyecto, que debe tomar como base de datos la realidad escolar, obtenidos por medio de las evaluaciones continuas de las acciones desarrolladas. La característica democrática de la escuela requiere que ese proceso sea hecho colectivamente.

En ese sentido, conforme Vasconcellos (2016, p. 62),

la gestión envuelve estrategias, donde la comunicación ejerce un papel fundamental, como punto de partida para que todos se entiendan. Así es importante el gestor discutir soluciones posibles y promover negociaciones, asumir responsabilidades y dejar que los otros también las asuman, ser oído, pero también oír, valorizar los aspectos positivos del grupo, dejando claras sus intenciones para con la escuela y celar por la total transparencia de todas las acciones.



Así mismo, no se puede entender el proceso de evaluación institucional con modelos de gestión centrados en el autoritarismo y en acciones discontinuadas y poco comprometidas por la colectividad. Por lo contrario, la implementación del PPP debe ser una acción continua que requiere de planeamiento, ejecución y evaluaciones de las acciones integradas y pautadas en datos de la realidad escolar. Finalmente, la evaluación es una etapa primordial para el conocimiento de esa realidad y para que no se pierda el horizonte de la educación.

c) Evaluación del proyecto pedagógico.

En esta etapa de evaluación del proceso y del producto del trabajo es una dimensión que permite a los sujetos identificar y superar problemas existentes y que no se aparte del planeamiento. El análisis de las informaciones obtenidas posibilita el aprendizaje, de modo que se evite la repetición de errores.

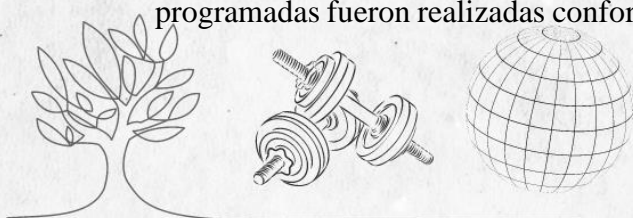
Deducimos que, la evaluación de la institución tiene un sello formativo, a pesar de estar para algo más que controlar las acciones y de la reproducción de la realidad, porque así respalda la mejoría de ese trabajo. De esta forma, “[...] evaluar el proyecto político- pedagógico de la escuela posibilita el aumento de la calidad del trabajo escolar, así como el refuerzo de la participación y de la autonomía de los sujetos ...]” (GARCIA; QUEIROZ, p.126).

La evaluación se construye, por lo tanto, en un instrumento importante para la gestión escolar, pues proporciona informaciones fundamentales para la mejor calidad de enseñanza, buscando con eso, superar dificultades y encontrar nuevos caminos. Conforme Garcia y Queiroz (2019, p. 126)

[...] la evaluación apoya el desarrollo escolar en todas sus dimensiones y acoge todos los sujetos escolares, contribuyendo para el desarrollo tanto del estudiante como del educador. Está pautada en un proceso de reflexión sobre el aprendizaje, ya sea de los profesores de la escuela en la implementación del proyecto educativo, ya sea del profesor o del alumno en sala de aula, considerando los objetivos definidos, la situación actual y el progreso grupal o individual en varias circunstancias.

Evaluar, de esta forma, es estar abierto a los desafíos de la realidad y priorizar el involucramiento de toda la comunidad escolar, sin tener el propósito de castigar a los culpados ni de jerarquizar los sujetos conforme su desempeño. Eso sería el tipo de evaluación somática, que prioriza resultados, comparaciones, mediciones, clasificaciones y jerarquizaciones de las personas y de sus acciones.

Debido a ese potencial, “[...] evaluar se reduce, entonces, a verificar si las acciones programadas fueron realizadas conforme a las orientaciones, constituyéndose así en un ejercicio



autoritario de poder” (GARCIA; QUEIROZ, 2019. P. 125). Se observa que el PPP debe servir de referencia para la evaluación institucional, porque es el que proporciona los datos para la actualización de las acciones, puesto que los datos obtenidos orienten su replanteamiento. En este sentido, Fernandes (2016, p. 59) destaca que:

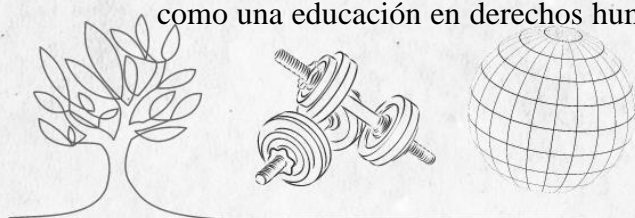
[...] el proyecto pedagógico y la evaluación institucional están íntimamente relacionados. El que no exista uno de estos procesos o la separación de ellos traerá daños para la propia escuela. Sin un proyecto pedagógico que delimite la intencionalidad de la acción educativa y ofrezca horizontes para que la escuela pueda proyectar su futuro, faltará siempre una referencia de todo el trabajo y sus concepciones básicas. La evaluación se coloca como proceso de señales, para percibir y re direccionar el Proyecto Pedagógico. Sin ella, ese proyecto se pierde, pues no sabe hasta qué punto sus acciones surtirán el efecto deseado y a que se está llegando [...].

Según el autor de arriba, ese proceso de estrecha relación entre PPP e la evaluación institucional, resulta de la existencia de una repercusión positiva en la calidad del trabajo. Entretanto, es necesario acompañar si la propuesta de una educación en derechos humanos está consolidándose conforme a lo previsto.

Esto implica analizar si los valores, actitudes y prácticas que expresan esa formación son también los que pautan la relación de los sujetos en el interior de las escuelas y evaluar cuales acciones necesitan ser reforzadas y cuales problemas necesitan ser solucionados. Así mismo, la colecta de datos de esa naturaleza requiere amplia consulta de los sujetos, visando a mejorar el propio proceso de concretización del proyecto. En la medida en que son elaboradas, realizadas y evaluadas las acciones, es posible aproximarse de lo ideal de la educación propuesta colectivamente, en particular, garantizar el derecho a una formación de calidad para todos. Por eso, es importante:

[...] hacer el proyecto político pedagógico en los principios, valores y objetivos de la educación en derechos humanos que deberán tener transversalidad en el conjunto de las acciones en que el currículo se materializa. Se propone así mismo que, en el currículo escolar, sean incluidos contenidos sobre la realidad social, ambiental, política y cultural, dialogando con las problemáticas que están próximas de la realidad de estos estudiantes. (BRASIL, 1998, p.14).

Observándose que el trabajo escolar necesita ser pensado de forma planificada y articulada, esto solo es posible con un trabajo guiado por un instrumento construido colectivamente que es el PPP, cuyo instrumento posibilita la construcción de una formación señalada en los principios de la convivencia, de los conflictos y de la búsqueda de soluciones, valores importantes para una convivencia saludable en el contexto de la escuela. Así mismo como una educación en derechos humanos permite la construcción de una PPP participativo y



vivenciado, un proyecto político-pedagógico que retrate la realidad también puede ser evaluado como un plano pautado por la efectividad de los derechos humanos en la escuela.

2.2.3 Proyecto Pedagógico y Educación Física en el Bachillerato

2.2.3.1 El nuevo bachillerato

En lo que se refiere a la etapa del bachillerato, la aprobación de la ley n. 9,394/1996 (Ley de Directrices y Bases de la Educación) reconoce este nivel de enseñanza como etapa final de la educación básica. Igualmente, se muestra alineada a las políticas diseñadas por el Banco Mundial, conforme puede ser observado en el Art. 35, inciso II: “[...] la preparación básica para el trabajo y la ciudadanía, para continuar aprendiendo, de modo a ser capaz de adaptarse con flexibilidad a nuevas condiciones de ocupación o para perfeccionarse posteriormente” (BRASIL, 1996, p.48).

Existe un destaque para la alteración curricular compuesta por itinerarios formativos: lenguajes y sus tecnologías; matemáticas y sus tecnologías; ciencias naturales y sus tecnologías; ciencias humanas y sociales aplicadas; formación técnica o profesional, que es el 40% de la carga horaria del currículo y queda a la escuela de los jóvenes la opción entre uno de estos itinerarios. Los otros 60% de la carga horaria curricular, en conformidad con lo previsto en la BNCC (2018), se destinan a la base curricular común, siendo esta la lengua portuguesa y la matemática disciplinas obligatorias.

Siendo así, la actual reforma expresa en la ley 13,415 del 16.2.2017, dispone que las demás disciplinas están incluidas en áreas de conocimiento, ósea, pierden autonomía y la especificidad. Es importante la afirmación que hace Taffarel y Beltrán (2019, p. 08) al analizar el itinerario formativo técnico o profesional que la ley trae, en afirman: “[...] el nuevo bachillerato tiende a promover una especialización precoz sobre una base (formación general) precaria/reducida, en otros términos, apuntan para una formación unilateral radicalizada”.

Esa formulación visa, de un lado, a disminuir el número de disciplinas que los alumnos cursaron durante el bachillerato y, torna atractivo cada itinerario formativo, establecidos, teóricamente, de acuerdo con los intereses personales de cada alumno, en el supuesto que tales providencias tornarían tal etapa de la educación básica menos reprobadora (FERRETI, 2018).

Cabe resaltar con base a las afirmaciones que las reformas curriculares se adecuan cada vez más a la lógica engendradas por los cambios organizacionales del mercado y del mundo laboral, destacando que, cuando se utiliza en el mundo laboral, el conocimiento de habilidades define los contenidos particulares de cada función en la organización del trabajo, resultando en



la redefinición de contenidos de acuerdo con las demandas de las innovaciones tecnológicas (RAMOS, 2017), transfiriendo para la escuela, por lo tanto, la formación humana, lo que origina la llamada pedagogía de las habilidades.

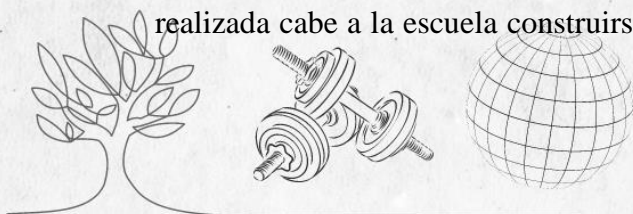
Otro punto que merece destaque, tanto en la reforma del bachillerato como en la BNCC de esta etapa de enseñanza, dice respecto a enfatizar el protagonismo juvenil en el per curso escolar, lo que nos remite, también al viejo discurso empoderado de la década de 1990, conforme expresión utilizada por Ramos (2018).

Ferretti, Zibas y Tartuce (2014, p.417), al analizar la presencia del protagonismo juvenil na reforma del bachillerato define el protagonismo juvenil entrelazado a la resiliencia, entendida como “[...] la capacidad de las personas a la resiliencia y a la adversidad, valiéndose de la experiencia así mismo adquirida para construir nuevas habilidades y comportamientos que le permitan sobreponerse a las condiciones adversas y alcanzar una mejor calidad de vida”. Así mismo, son llamados a vivir el protagonismo a los jóvenes pobres empujados en la superación de las adversidades individuales y familiares y los jóvenes de las clases medias que, sensibilizados, pueden realizar acciones “voluntarias” en favor de los sectores empobrecidos de la sociedad.

Es pertinente citar que la BNCC destaca como actuar con resiliencia, autónoma, responsable, flexible y determinada como unas de las competencias hacer desarrolladas en el proceso formativo de la educación básica: “Actuar personal y colectivamente con autonomía, responsabilidad, flexibilizad, resiliencia y determinación, tomando decisiones con base en principios éticos, democráticos, inclusivos, sustentables y solidarios” (BRASIL, 2018, p. 10).

El discurso de la competencia, la flexibilidad y de las habilidades es, por lo tanto “[...] recubierto con un manto de valores humanistas, solidarios y ciudadanos” (TONET 2020, p.06). La BNCC afirma la necesidad que el bachillerato proporcione experiencias que favorezcan a los jóvenes “[...] a la preparación básica para el trabajo e para la ciudadanía” (BNCC, 2018. p. 465) Sin embargo, cabe recordar que, a partir de Tonet (2020, p. 07), la ciudadana moderna se constituye con las relaciones de trabajo capitalistas y, por lo tanto, se encuentra presa a sus determinaciones.

Además de noción ciudadana, la BNCC se respalda en valores humanitarios y solidarios como puede ser observado en destaque que la finalidad del bachillerato es la búsqueda de “una sociedad más justa, ética, democrática, inclusiva, sustentable y solidaria” y que para ser realizada cabe a la escuela construirse como espacio de aprendizaje del respeto a si mismo y a



los otros; de la comprensión y de la valorización de la diversidad cultural y étnica-racial brasileña; de no-violencia e sí al dialogo; del combate al os estereotipos, discriminación y las violaciones de derechos de personas o grupos sociales ; participación política y social; y a la construcción “ de d proyectos personales y colectivos, basados en la libertad, en la justicia social, en la solidaridad, en la cooperación y en la sustentabilidad” (BRASIL, 2018, p. 466-467).

2.2.3.2 Educación Física en el bachillerato

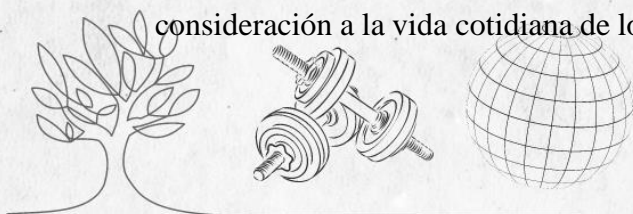
La educación física escolar, a lo largo de constitución, viene pasando diferentes cambios en sus discursos legítimos y en sus marcos legales, algo que exige de una responsabilidad de pasar de un espacio de actividades (ejercitarse), para un campo de tematización capaz de tratar pedagógicamente los temas relacionados a la cultura corporal de movimiento y producir contenidos acerca de estos temas (ALMEIDA; FENSTERSEIDER, 2018).

En Brasil, la educación física escolar es amparada legalmente desde la reforma Couto Ferraz 1851, periodo del imperio. En los días contemporáneos, con la promulgación de la LDBEN, Ley n. 9,394/1996, esta disciplina pasa a ser un componente curricular de la educación básica integrada a la propuesta pedagógica de la escuela, ajustada a las diferentes edades y a las condiciones de la población escolar (BRASIL, 1996).

Por lo tanto, no debe ser vista de forma aislada, más sí como parte de la propuesta pedagógica de la escuela donde está incluida. A su vez, esa propuesta pedagógica debe estar subsidiada y respaldada teóricamente; y amparada y adecuada a las finalidades indicadas en la propia LDB.

Así mismo, la comprensión del cotidiano de la Educación Física en el Bachillerato significa en la consideración que la acción pedagógica del profesor es influenciada por factores organizacionales, sociopolíticos y culturales, de modo que el hecho de enseñar no pasa desvinculado de las características de la sociedad en la cual la escuela se incluye (CAPARROZ, 2017).

Convergiendo para ese punto, están los PCN, en su volumen destinado a la Educación Física, en los cuales apuntan que es tarea de garantizar el acceso a los alumnos las prácticas de la cultura corporal, contribuir para la construcción de un estilo personal de vivirlas y ofrecer instrumentos para una apreciación crítica de esas vivencias (BRASIL, 1998). Junto a la promoción de esas prácticas y de su apreciación crítica en las cuales deben llevar en consideración a la vida cotidiana de los alumnos, de los profesores, de la realidad local y de los



que allí están presentes.

En este mismo sentido, tanto la LDB como los PCN tienen autonomía para una propuesta pedagógica integrada a la Educación, en la cual la Educación Física está incluida, con atribuciones y responsabilidades a la escuela y a los profesores en lo que se refiere al respeto a la elaboración y implantación de la acción educativa adecuada a las diferentes realidades y demandas sociales descritas en el PPP. Delante de esa autonomía que todo profesor, en especial el de educación física, debe tener en mente la necesidad de dominar los contenidos programados; conocer sus alumnos, su escuela y su comunidad; desarrollar una propuesta pedagógica adecuada y que tenga significado para su propio grupo (DAOLIO, 2017).

La Educación Física (EF), en calidad de componente curricular obligatorio de la educación física (BRASIL, 1996), posee con tarea el trato pedagógico con conocimiento de un área de la cultura humana que se puede denominar de Cultura Corporal (CC). Tal conocimiento representa y materializa el acervo de bienes inmateriales producidos históricamente y exteriorizados por la acción corporal como síntesis de experiencia ideológicas, políticas, filosóficas y sociales, en sentido lúdico, agonistas, competitivos, entre otros, en la forma de juegos, luchas, bailes/danzas, deportes, gimnasia y otras manifestaciones corporales (ESCOBAR, 2017).

La referida concepción teórica- metodológica acerca de la EF escolar remite al entendimiento del trabajo pedagógico en cuanto a:

[...] práctica social munida de forma y contenido, expresado, dentro de sus posibilidades objetivas, las determinaciones políticas e ideológicas dominantes en una sociedad o, todavía busca la explicación de la superación de estas determinaciones (FRIZZO; RIBAS; FERREIRA, 2013. p. 556).

Se sitúa también, que el trabajo pedagógico del profesor está basado en la categoría trabajo (MARX, 2010), en la actividad esencial humana que, en este caso, toma forma y expresión en el trato con el conocimiento escolarizado.

En esos términos, la práctica social del profesor/a y consecuentemente su trabajo pedagógico necesita escoger una propuesta teórico - pedagógica que dialogue dialécticamente con las prácticas sociales cotidianas, elevadas a un plano científico, más elaborado. Por lo tanto, es a través de la mediación realizada por el profesor/a entre teoría pedagógica, conocimiento y alumno que se produce la praxis como práctica social objetiva en su totalidad, posibilitando una actividad transformadora de la realidad social concreta de esos sujetos (PRADO; LIM, 2016).

La Educación Física, en la actual situación de grandes debates al respecto del currículo



y del trabajo pedagógico en el Bachillerato, es un componente curricular que, particularmente, expresa concretamente las disputas históricas al respecto de la formación escolar en este nivel de aprendizaje, cada vez más condicionada a las demandas del mundo laboral, en perjuicio de un proceso formativo más amplio, frente a la apropiación y el aprendizaje de la ciencia, del arte, de la filosofía y de la cultura corporal, que pueda efectivamente contribuir en la promoción del desarrollo general de los adolescentes de este nivel de enseñanza (DIAS JÚNIOR & ROSA, 2021).

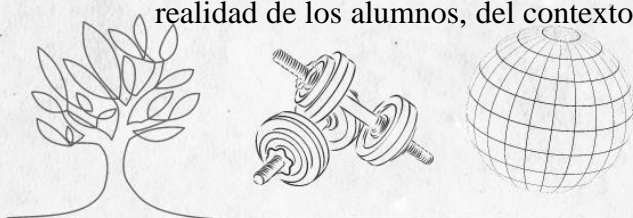
De esta forma, la organización de la actividad de estudio para la educación física por medio de las tareas y de sus correspondientes acciones y operaciones, permite a los estudiantes la asimilación y la conversión del contenido escolar, sintetizado sobre la forma de conceptos científicos, en pensamiento teórico. Resaltándose que el trabajo pedagógico con la Educación Física, en cualquier etapa de la educación básica, no puede ser pautado por la explicación y demostración directa de las actividades de la cultura corporal por el profesor, práctica pedagógica todavía predominante en el aprendizaje escolar de esta disciplina (DIAZ JÚNIOR & ROSA, 2021).

2.2.3.3 Proyecto Pedagógico y la Educación Física en el Bachillerato en la SEDUC-PA

Se sabe que la sociedad actual exige de las escuelas la formación de un estudiante participativo, crítico y creativo, conforme base legal de la Educación. Luego, una propuesta pedagógica es vista apenas como un punto de partida en un enmarañado rol de funciones del sistema de Educación, ósea, es el inicio de una larga jornada, completamente dependiente de los profesores, estudiantes y de los otros sujetos que irán a utilizarla en las instituciones de aprendizaje.

En el proyecto pedagógico, el contenido de la educación física se constituye históricamente de la materia corporal y debe ser organizado por los fundamentos teóricos de la cultura corporal y por los contenidos estructurales – juegos, deporte, baile/danza, luchas y gimnasia – que, tradicionalmente, componen los currículos escolares e identifican a la disciplina como campo de conocimiento, además de permitir que el profesor desarrolle un proceso educativo de calidad, proporcionando a los alumnos un aprendizaje no solamente de movimientos o gestos deportivos, pero también desarrollando aspectos sociales y cognitivos, además de calidad de vida (ZAGO, 2014).

Así mismo, el PPP y la Educación Física en el bachillerato deben ser volcadas a la realidad de los alumnos, del contexto social, para redimensionar las actividades, acogiendo las



necesidades y especificidades de los estudiantes, de los contextos familiares, de la comunidad escolar y del día a día, reafirmando lo que esta trayectoria teórico - pedagógica institucional potencializa a la reflexión y a la práctica educativa, siendo esta propuesta un documento que necesita ser constantemente repensada y revisada (PACHECO, 2018).

En esta disparidad, para proyectar la formación integral del individuo se hace necesario que el currículo ultrapase a la definición de lo formal para comprenderlo y asumirlo en una dimensión informal, sobre todo en los aspectos de las relaciones humanas y en los contextos socio-culturales. Así mismo en las directrices curriculares nacionales generales para educación básica. Para CNE/CEB 07/2010 (p. 18), el currículo escolar está definido como “[...] conjunto de valores y prácticas que proporcionan la producción y la socialización de significados en el espacio social y que contribuyen, intensamente, para la construcción de identidades sociales y culturales de los estudiantes”.

De este modo, se entiende que en el direccionamiento de esa intencionalidad cabe el cumplimiento de lo que establece la LDB en conjunto a sus alteraciones. En relación a esto, la Ley 12,796 de 2013 que altera la LDB 9,394/96, en el Art. 26 define que los currículos de la educación infantil, de la secundaria y del bachillerato deben dialogar con la BNCC, para sea completa, en cada sistema de aprendizaje y en cada establecimiento escolar, por una parte, diversificada, exigida por las características regionales y locales de la sociedad, de la cultura, de la economía y de los estudiantes. y todavía así, los currículos deben acoger, obligatoriamente, el estudio de la lengua portuguesa y de la matemática, el conocimiento del mundo físico y natural y de la realidad social y política, especialmente de Brasil.

El proceso educacional es sistemático e intencional. Por eso, el currículo debe contener conocimientos, experiencias y prácticas pedagógicas para ser vivenciadas por la escuela. Es el elemento nuclear, en el cual se viabiliza el proceso enseñanza y aprendizaje y, todavía, según (LIBÂNEO, 2015) se materializa las intenciones de la escuela, en este caso, en la perspectiva de la formación integral de la persona.

La Educación Física, por lo tanto, integra a la propuesta pedagógica de la escuela e de la SEDUC/PA, es componente curricular obligatorio de la Educación básica, siendo su práctica facultativa al estudiante conforme a las leyes 10.793/2003 y el Decreto de Ley 1.044/69.

2.3 RECURSOS DIGITALES USADOS EN LA EDUCACIÓN

Sobre este ítem, la Organización de las naciones unidas para la educación, la ciencia y la Cultura (UNESCO), propone directrices reglamentadas importantes en lo que se refiere a la



formulación de estrategias de políticas públicas para la educación formal y no formal, con la finalidad de que sea posible obtener los siguientes beneficios: (1) mayor participación activa y democrática; (2) mayor concientización sobre las responsabilidades éticas de la ciudadanía global; (3) atención a la diversidad; (4) apertura para el dialogo; (5) promulgar la tolerancia (UNESCO,2016).

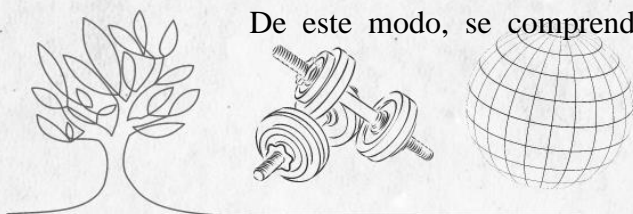
De esta manera, aunque no sea el ápice del tripe comunicación/educación/tecnología digital, implica decir que en términos de importancia en el proceso de enseñanza – aprendizaje, la tecnología es una necesidad para el desarrollo de la educación en estos nuevos tiempos.

Siendo así, las tecnologías de la información y la comunicación (TICs), de acuerdo con Kenki (2017, p. 23), son más que apoyo o refuerzo, pues “ellas interfieren en nuestro modo de pensar, sentir, actuar, de cómo nos relacionamos socialmente y adquirimos conocimientos. Crean una nueva cultura y un nuevo modelo de sociedad”.

Delante de eso, ellas posibilitan desarrollar la colaboración entre quien enseña y quien aprende en todos los niveles y en diferentes dinámicas y metodologías de aprendizaje. Así mismo, se asume que el profesor puede ser un mediador al hacer uso directo de estas herramientas, medios digitales y aparatos electrónicos en sus clases o de forma indirecta por el planeamiento, organización, estructuración de los contenidos a enseñar y de su práctica pedagógica.

Es innegable que las TICs, de una manera, han influenciado y transformado las interacciones sociales, y de otra manera, han enriquecido las formas didácticas pedagógicas en todas las modalidades de aprendizaje, y en la composición de los más variados contenidos, además de proporcionar un gran crecimiento en la modalidad de la educación a distancia (EaD), esto se debe al gran avance progresivo de la revolución tecnológica por medio de las redes informatizadas, cuyas posibilidades de ofrecer la comunicación rápida entre personas en diferentes localidades y la expansión de las diferentes modalidades en el aprendizaje, como ejemplo de los cursos en la modalidad de EsD que se expandieron y se desarrollan en orden creciente a todo momento por intermedio de esta revolución, que tiene como propósito el de llevar la educación formal a los puntos más pobres y distantes de las capitales del país, donde antes no era posible, contribuyendo para una sociedad más justa, ética e igualitaria (KENSKI, 2017).

De este modo, se comprende que las tecnologías usadas en la educación pueden



transformar el aprendizaje en la sociedad contemporánea, como también las formas estancadas de la educación tradicional. Como ejemplo de algunas modalidades de aprendizaje, está la educación especial, cuyas tecnologías facilitan el aprendizaje y la inclusión social de las personas con deficiencias, con posibilidades de una educación integral y muchas veces atenuando su necesidad física por medio de aparatos tecnológicos y programas adecuados (MARTINS, 2015).

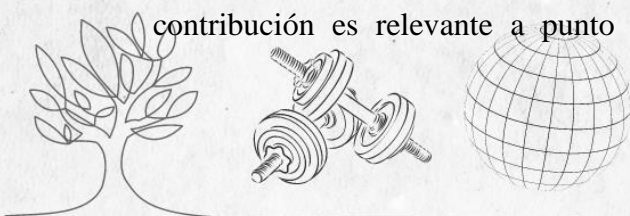
Es del conocimiento de todos que, para ser un profesional más apto en las clases con el uso de recursos digitales a fin de alcanzar nuevos conocimientos, el profesor de educación física debe estar atento a las nuevas prácticas que envuelven la profesión, bien como los cursos que añaden nuevos conocimientos a su día a día.

Comprender la importancia de los recursos digitales utilizados en la educación, y la capacidad del profesor para integrar los nuevos avances digitales en el universo de los estudiantes es fundamental para que se beneficie el proceso de enseñar y aprender (ALEGRIA, 2017).

Así mismo, en la contemporaneidad, con el avance tecnológico mediado por la informática y microelectrónica, junto con la explosiva población de computadores, a través de los *smartphones* y *tablets*, los cuales trajeron nuevas habilidades y comportamientos, exigencias para el ambiente escolar y consecuentemente, para el trabajo del profesor, lo que ha sido cada vez más impuesto a este profesional que adquiera mayor autonomía para poder utilizar los recursos y herramientas tecnológicas disponibles, con creatividad y con la finalidad de dinamizar y enriquecer el proceso de enseñar y aprender. En ese contexto, se incluye la educación física como parte del componente curricular de aprendizaje básico, para no estar por fuera de ese panorama educacional, cuyas funciones del profesor de esta disciplina es impregnarse de todos los conocimientos de este universo digital para poder relacionarlos con los conocimientos trabajados en la escuela y con el universo del alumno, por medio de las tecnologías digitales (MARTINS, 2015).

Delante de las transformaciones que vienen pasando en la sociedad, es posible considerar que se están viviendo tiempos de discusión que permiten reflexionar sobre las tecnologías de información y comunicación en el contexto de la disciplina de Educación Física.

Por lo que, los medios digitales surgen como diseminadores y divulgadores al asumir el papel de información y comunicación. En el espacio escolar de modo específico, su contribución es relevante a punto de proporcionar una inter-relación necesaria para la



formación de una visión holística del aprendizaje. Cabe recordar que en lo que se refiere a las diferencias que aparecerán, estas deben promover además de lo que es exigido, en su totalidad será formado un modelo de aceptación o no de culturas diversas, en lo cual deberá surgir la igualdad como derecho y el preconceito como punto negativo que denuncia una sociedad dualista (ALEGRIA, 2017).

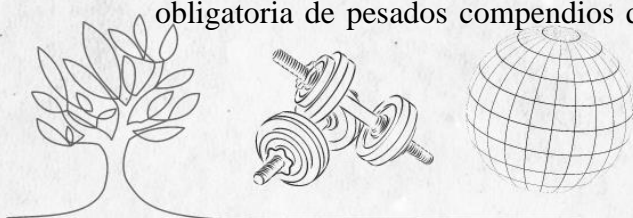
En este camino de entendimiento, se puntualiza que esas nuevas tecnologías y técnicas de aprendizaje, junto a los estudios modernos sobre los procesos de aprendizaje, se tornan disponibles recursos más eficaces para atender y motivarlos relacionados en el proceso de enseñar y aprender, una vez que se educa “para” y “en la” era planetaria consiste en considerar el hombre en toda su complejidad, circunscrito en el planeta Tierra y, por tanto, en comunicación con todos los demás seres vivos de la naturaleza. Esto incluye los niños y los jóvenes, independientemente de ser considerados “nativos digitales” - ya que este término es bastante polémico -, pues estos ya viven en la época de la web, de conexiones entre todos y entre informaciones y personas (MORIN, CURANA; MOTA, 2016).

En este sentido, es una observación de la realidad, que muestra el surgimiento de una nueva generación de seres humanos, que tienen el mundo digital como fuente clave de información y comunicación. Desde este contexto, estas tecnologías digitales se identifican como gran potencial didáctico metodológico (PONTES, 2016).

2.3.1 Sitios web y bases de datos utilizados en Educación Física

Hoy en día, el mundo de la comunicación –revistas, radio, televisión y cine- involucra y domina al hombre y le habla de sus deseos y de lo que pretende que tenga como objetos de deseo. Las interacciones realizadas con comunicaciones mediatizadas abren los horizontes de pensar, crear fantasías, involucrar y seducir emocionalmente, por ejemplo: la mezcla entre imágenes, movimientos, colores y textos provocativos moviliza sentimientos y pensamientos creativos, transmite nuevas formas de lenguajes en los que el pensamiento está presente y el sentimiento también; la cultura audiovisual que da origen a un nuevo lenguaje, adoptado por la sociedad contemporánea; el lenguaje presente en las salas de aulas, con o sin el uso de equipos y tecnologías de los medios de comunicación – y que contribuye a la aparición en el trabajo didáctico (ALEGRIA, 2017).

Por tanto, los avances tecnológicos reorientan la lectura en la escuela hacia otros textos e imágenes. Con esto, el acto de leer se transforma históricamente, pues ya no existen sólo lectura obligatoria de pesados compendios de ciencias clásicas o textos cerrados, llenos de culturas



variadas, algunas incomprensibles para sus jóvenes lectores. A diferencia de los textos, carteles cortos intercalados con imágenes, dibujos, películas, literatura y conversaciones hacen la intermediación entre textos clásicos e hipertextos digitales. Mientras tanto, la escuela necesita invertir en formar lectores a través de diferentes caminos y lenguajes con el fin de ampliar sus concepciones del lenguaje, la lectura y la escritura para incorporar las mediaciones textuales realizadas mediante el uso de tecnologías digitales (CASTELLS, 2020).

Ciertamente, para muchos estudiantes de educación básica, buscar en Internet puede resultar resumir las búsquedas de Google. Sin embargo, el profesor puede ayudar a ampliar la comprensión de cómo aprovechar la web para aprender y construir conocimiento, presentando herramientas de búsqueda académica. Estos portales, sitios web y bases de datos y plataformas digitales reuniendo tesis, disertaciones, revistas científicas, artículos, capítulos de libros y otros contenidos, producidos por universidades e investigadores a los que se puede acceder de forma gratuita.

A continuación, se muestran algunos sitios web y bases de datos utilizados en Educación: Biblioteca Virtual en Salud, Scielo, Google Scholar, Microsoft Academic, Revistas Electrónicas, E-Books.

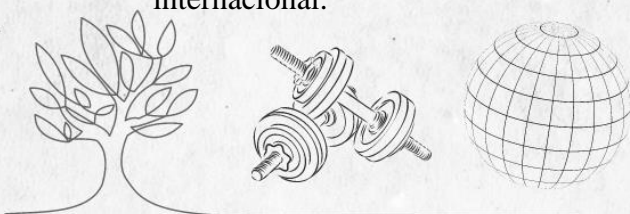
BIBLIOTECA VIRTUAL DE SALUD - Es una iniciativa del Instituto Brasileño de Información en Ciencia y Tecnología, que reúne tesis y disertaciones producidas en todo el país o por brasileños que investigan y publican en el exterior.

SCIELO – La biblioteca electrónica científica en línea Online, en portugués) es una base de datos que reúne artículos científicos desarrollados en Brasil y América Latina y proporciona el contenido completo.

GOOGLE ACADÊMICO - Trabajos académicos, literatura escolar, publicaciones periódicas. Universidades, capítulos de libros y artículos diversos forman parte de esta base de datos. motor de búsqueda, cuya versión portuguesa fue lanzada en 2006. Cada elemento mostrado viene acompañado de información importante, como tipo de material, autores, publicación y número de citas.

MICROSOFT ACADEMIC - Motor de búsqueda gratuito que te da acceso a más de 38 millones de publicaciones académicas en diferentes idiomas, así como gráficos y imágenes.

REVISTAS ELECTRÓNICAS - Acceso a textos completos de revistas nacionales y internacional.



LIBROS ELECTRÓNICOS - Acceso a textos completos de libros nacionales e internacionales.

EL TEXTO ELECTRÓNICO - El texto electrónico se caracteriza por presentar una nueva forma de lenguaje, síntesis y mediación entre lo oral, lo escrito, lo visual y lo digital, lo hipertexto.

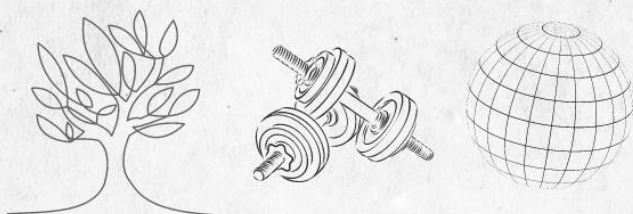
(...) es un producto verbal diferente, producto de un tiempo nuevo, transmitido por un nuevo soporte que actúa también tanto sobre la naturaleza y características de los textos como sobre los procesos de apropiación y significado por parte de los lectores. es un texto híbrido que, al “escribir”, utiliza recursos orales e íconos para acercarlo a la conversación natural (ROCCO, 2016, p. 65)

Según la declaración, parece que en este nuevo lenguaje hay una mezcla de funciones de lectura y escritura, ya que “el navegador participa, por tanto, en la escritura del texto que lee” (ROCO, 2016, p. 57). En esta participación interactiva en la estructuración de un texto, es el navegador sólo elige qué enlaces preexistentes se utilizarán, pero creará otras nuevas conexiones, que tendrán significado para él, y que no habrán sido pensadas por el creador del hiper documento.

NAVEGADOR - El navegador (programa a través del cual ingresa y navega por las páginas Internet) interactúa con el texto y el lector. Permite relacionar el bloque de información de un documento con otros textos que el navegador ya ha leído y que están archivados en la memoria de la computadora. También puedes reenviar nuevos textos en las redes, a otras explicaciones sobre el mismo tema, o sobre otros temas.

Se explica que los lectores pueden interactuar no sólo modificando los enlaces, sino también agregar o modificar nodos (texto, imágenes), además de conectar un hiper documento a otro y así transformar dos hipertextos que antes estaban separados en un solo documento o, según el punto de vista, trazar enlaces hipertextuales entre un gran número de documentos (LÉVY, 1999, p. 57).

Según el autor anterior, se puede deducir que el navegador interactúa con el texto y el lector. En otras palabras, permite relacionar un bloque de información de un documento con otros textos que el navegador ya ha leído y que están archivados en la memoria del ordenador. Y aun así, puedes también esperar nuevos textos en las redes, para otras explicaciones sobre el mismo tema, o para otros temas, es decir, como punto de vista, trazar vínculos hiper textuales entre una gran número de documentos (LÉVY, 1999, p. 57).



2.3.2 Portales utilizados en Educación Física

Los estudiantes pueden utilizar varias plataformas digitales de forma gratuita y también los profesionales de la educación.

PORTAL PERIÓDICO - Este portal es mantenido por la Coordinación del Perfeccionamiento de Personal de Educación Superior (CAPES), cuya plataforma brinda el contenido completo de artículos de revistas científicas brasileñas e internacionales. Además, ella tiene integración para búsqueda en otras bases de datos académicas.

SIBI - SISTEMA INTEGRADO DE BIBLIOTECA DE LA UNIVERSIDAD DE SÃO PAULO - Es un Portal de la Universidad de São Paulo, que abarca 250 mil títulos de libros electrónica y alrededor de 20 mil títulos periódicos, además de los contenidos, disponibles a través de Bibliotecas Digitales de Obras Raras y Especiales, Tesis y Disertaciones y en más de 65 bases de datos

WWW.PORTALEDUCAÇÃO.COM.BR - Sitio que acumula temas variados que van desde cursos en línea hasta la compra de libros.

WWW.HTTPS://BLOGEDUCACAOFISICA.COM.BR - El blog que hace la vida más fácil de profesionales y estudiantes de Educación Física.

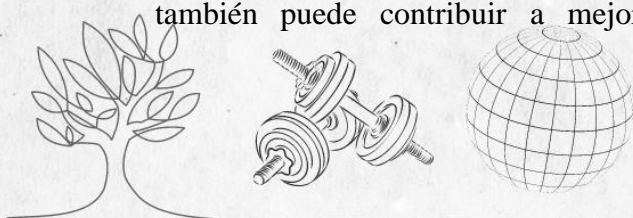
2.3.3 Plataformas Digitales utilizadas en educación física

VIVA VIDEO: DISPONIBLE EN “PLAY STORE” Y (ANDROID) Y “APPLE

STORE” (IOS): es una herramienta de edición de video que le permite trabajar con videos e imágenes para crear tu propia producción, directamente en tu dispositivo Android o IOS. Con esta aplicación, profesores y estudiantes podrán crear videos y compartirlos en otros medios, como redes sociales o blogs.

EXPLICACIÓN - Plataforma de Educación a Distancia utilizando un AVA (Ambiente de Aprendizaje Virtual) con video-clases y ejercicios. Acceso posible por ordenador como en tu celular.

En general, es innegable que dispositivos como *smartphones*, celulares, *tablets* notebooks pueden ser instrumentos que tienen la función de, además de ayudar al acceso a conocimientos, pueden ser aplicados en el desarrollo de proyectos, en el diálogo de diferentes naturalezas, al compartir percepciones, al deshacer incertidumbres, al debatir asuntos, y también puede contribuir a mejorar la capacidad de expresarse, ya sea oralmente o por



escrito. Por lo tanto, estos dispositivos pueden servir en gran medida como un recurso para promover la motivación de los estudiantes en la adquisición de conocimientos en Educación Física (MORÁN, 2017).

Y para ilustrar la afirmación anterior, el profesor e investigador de proyectos de innovación en Universidad de São Paulo – USP, José Manuel Moran, recomienda algunos portales y sitios web que puede ayudar al profesor a desarrollar y utilizar metodologías que emplean tecnologías digitales, como, por ejemplo,

el portal Innoveedu.org, el material de Inova Escola (de la Fundación Telefónica), los libros electrónicos gratuitos para la educación en el siglo XXI: tendencias, herramientas y proyectos para inspirar y Tecnologías para la transformación de la educación: experiencias exitosas y expectativas. Estos elementos no sólo presentan experiencias revolucionarias en la zona educacional como también ejemplos educativos y prácticos para la aplicación de tecnologías digitales en la educación (MORAN, 2017, p. 1)

Además, el autor anterior también propone el acceso a portales de soporte para profesores, estudiantes y sus familias, como el Portal del Profesor, Escuela Digital, Educopédia, Educación del día a día, que proporcionan contenidos, itinerarios de clase y experimentos en el uso de tecnologías, separados por nivel y área de enseñanza. También deja orientación para educadores y estudiantes para tomar cursos en los que estén interesados. en plataformas como Coursera, Miriada X, Edx, Udacity, Veduca. Hay énfasis sobre los propósitos de estas plataformas en las que brindan oportunidades para abordar temas contemporáneos, a educadores con una gran formación académica y videos muy interesantes, que pueden ser utilizados como recurso didáctico en sala de aula (MORAN, 2017, p. 2).

2.3.3 Dominio de las Tecnologías Digitales: competencias esenciales para el docente del siglo XXI

Hoy en día vivimos en un mundo extremadamente digital, donde la información llega a personas de todos lados, así como a las acciones comunes del día a día las cuales hoy dependen única y exclusivamente de los medios digitales, realizados únicamente a través de herramientas tecnológicas. Es posible inferir sobre esto, diciendo que este universo tecnológico está para bien o para mal, ya que ya no hay forma de vivir fuera de esta esfera (ALEGRIA, 2017).

Teniendo en cuenta los supuestos anteriores, se introduce un señuelo que es inaceptable en el ámbito educacional que no sean utilizados estos amplios recursos tecnológicos. Esto se debe a que hay una variedad y que actualmente están disponibles para ser utilizados con el



propósito de aprender y para enseñar, sin mencionar que también se puede hacer uso de ellos en cualquier momento estés donde estés, y lo que marca la diferencia en este caso no son los sistemas operativos existentes, sino el fin al que están dirigidos y la función a la que pueden destinarse. por educadores, directivos y estudiantes (MORAN, 2017).

Ante este escenario, es pertinente mencionar que la Organización de las Naciones Unidas para Educación, Ciencia y Cultura – UNESCO, en su documento ‘Educación para la ciudadanía global: temas y objetivos de aprendizaje’, en 2016, define siete objetivos educativos, entre los que cabe destacar:

Desarrollar y aplicar habilidades ciudadanas fundamentales, como la investigación crítica, tecnología de la información, alfabetización mediática, pensamiento crítico, toma de decisiones, resolución de problemas, consolidación de la paz y responsabilidad personal y social (UNESCO, 2016, p. 16).

Es evidente que la sociedad se encuentra actualmente inmersa en un proceso de transformaciones profundas, cuyos cambios, en consecuencia, acaban reflejándose en la escuela, ya que este no es más que un espacio social donde se prioriza la búsqueda del conocimiento, un ambiente que debe ser propicio y dedicado al desarrollo de actividades que conduzcan a la enseñanza- aprendizaje.

Al respecto, Freire afirma, entre otras cosas, que “la enseñanza requiere sentido común y aprehensión de la realidad” (FREIRE, 1997, p. 27). Para el autor, las consecuencias para la escuela que no sea se adapta a las innovaciones de su tiempo y deja de ejercer estos deberes descritos anteriormente, se distancia de tal manera que su estudiante experimentará como consecuencia factores desagradables como la falta de interés y motivación, indisciplina en el ambiente escolar, deserción escolar y otras condiciones igualmente perjudiciales para la buena calidad de la educación.

En opinión de Moran (2017, p. 2), otro beneficio indiscutible de las tecnologías digitales en sala de aula, sería para la aplicación de la Clase Invertida – Flipped Classroom, cuya propuesta sería, según el sitio web Carta Educacion, “ofrecer clases menos expositivas, más productivas y participativas, capaz de involucrar a los estudiantes en el contenido y hacer un mejor uso del tiempo y conocimiento del profesor”.

Cabe señalar que la mayoría de los estudiantes –y también de los educadores–son acostumbrados a un tipo de enseñanza paternalista, que limita la autonomía y la libertad, a pesar de que existe una especie de tutela del docente en relación con el alumno, es decir, asistencia y protección del docente, ya que todo se realiza bajo la guía y orientación del docente durante



todo el proceso de enseñanza- aprendizaje. Siguiendo con la metodología de la clase invertida, este puede contribuir a ofrecer una vida más emancipadora, más liberadora y democrática, ya que permite una participación más dinámica y efectiva por parte del estudiante (MORÁN, 2017).

Finalmente, con base en lo anterior, cabe mencionar que son muchos los beneficios que se pueden obtener si la escuela actual optara por ofrecer una educación más centrada en realidad, disfrutando de todos los recursos que la modernización tecnológica puede ofrecer. Como se mencionó anteriormente, existen numerosos *software* educativos que pueden facilitar a veces el arduo camino hacia el conocimiento, haciendo este viaje mucho más suave y placentero para ambas partes: los que enseñan y los que aprenden. Sin embargo, se hace necesario que quienes enseñan primero pasen por el proceso de aprender a utilizar estos recursos para que puedan lograr los resultados deseados, tener éxito, porque como sabiamente garantiza Paulo Freire en su *Pedagogía de la Esperanza*, “nadie enseña lo que no sabe” (FREIRE, 1997, p. 67). Ese es el gran desafío.

2.3.4 Tejiendo algunas consideraciones sobre el tema

Se reitera que las tecnologías utilizadas en la educación transforman la enseñanza en la sociedad contemporánea, por lo tanto, corresponde a los docentes ser conscientes de que estas herramientas digitales han llegado para quedarse y son mucho más que simples tecnologías de enseñanza (PONTES, 2016).

En este sentido, según el autor citado, en un intento de mantenerse al día con los cambios que se están produciendo en la sociedad, los docentes deben utilizarlos como una interfaz pedagógica que facilite asimilación de conocimientos en el proceso de enseñanza y aprendizaje y sin apuntar a la técnica a través de la técnica, en la búsqueda de la eficiencia y eficacia en verdades absolutas e incuestionables. Aún, las TICs no son meros instrumentos de enseñanza, no sólo permiten la enseñanza informatizada, sino más bien nuevas formas de aprender e interactuar. Como red de conocimiento, favorecen la democratización del acceso a la información.

Por lo tanto, de hecho, las políticas públicas deben ser más consistentes en términos de tecnologías en la escuela. Las tecnologías hoy en día no son sólo herramientas y contenidos actividades extracurriculares, que sirven de base para otras cuestiones, pero son herramientas y conocimientos pedagógicos necesarios en el currículo actual (PONTES, 2016). Por lo tanto, negar este conocimiento al estudiante es negarle oportunidades dignas de participación, transformación e inclusión en un entorno social creciente de información e interacciones



rápidas, como la cibercultura (LÉVY, 1999).

Según Cruz Junior y Silva (2020, p. 90),

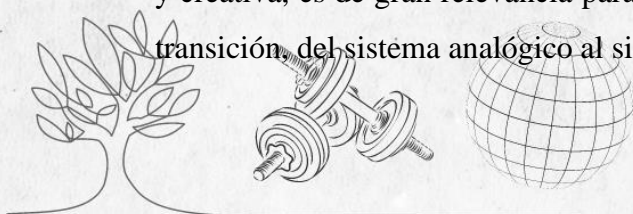
El ciberespacio (también llamado red) representa el escenario principal en el que se materializan y desarrollan múltiples formas de socialización de individuos en línea. Este fenómeno trae consigo el surgimiento de un nuevo tipo de cultura, que permiten las relaciones intra e interpersonales y está impregnado de recursos y aplicaciones característicos de estas tecnologías, la cibercultura.

Por esta razón, con el uso de las tecnologías en la educación, es posible que los docentes y la escuela para dinamizar el proceso de enseñanza-aprendizaje presentando clases más creativas, motivadoras y que despierten en los estudiantes la curiosidad y las ganas de aprender, conocer y hacer descubrimientos. Por todo lo anterior, los usos y beneficios en el desarrollo de diferentes habilidades hacen que las tecnologías sean actualmente un importante recurso pedagógico. Es importante decir que no hay manera de que la escuela actual pueda negarse a reconocer la influencia que ejercen en la sociedad moderna y las consecuencias de esta herramienta en el ámbito educativo.

En este sentido, cabe destacar que la Educación Física Escolar (EFE) cuenta con una gama de contenidos, habilidades y destrezas que es tan importante desarrollar como las de otras materias escolares. Está claro que este conocimiento va más allá de la simple practicar, hacerlo por el hecho de hacerlo. Así, con tantos recursos tecnológicos, se pueden enriquecer en la construcción del conocimiento de los estudiantes, con la ayuda de diferentes tecnologías, como, por ejemplo, la computadora, la radio, la televisión, internet y medios con posibilidades de uso, vinculados entre sí (KENSKI, 2017).

En definitiva, los recursos digitales pueden considerarse tecnologías posibles para el desarrollo de esta nueva metodología educativa, transformadora y actual. Siendo fundamental, por parte de los profesores de educación física, reflexionar sobre el papel que estos ocupan en la educación contemporánea. Utilizando estas tecnologías como aliadas en la educación física debe ser considerada como una herramienta didáctica y pedagógica más, de esta manera, será un gran paso hacia una educación que supere las condiciones de la realidad actual, que la sociedad necesita (ALARCÃO, 2015).

Por lo tanto, la integración de las tecnologías digitales en los procesos educativos, así como en las clases de educación física, combinadas con el desarrollo de su apropiación crítica y creativa, es de gran relevancia para la formación humana, ya que vivimos en un período de transición, del sistema analógico al sistema digital (PONTES, 2016).



2.3.5 Los beneficios didácticos y pedagógicos de las tecnologías digitales en la educación física

Se considera de gran relevancia que la inserción de las TICs en el contexto escolar es uno de los fenómenos que han merecido mayor atención en la sociedad contemporánea, ya sea por la dinámica de producción y acceso al conocimiento, ya sea como instrumento que mejore la enseñanza y el aprendizaje por su característica multimedia, o incluso porque permite grabar y compartir acciones docentes/estudiantes (MEZZAROBÀ, 2018).

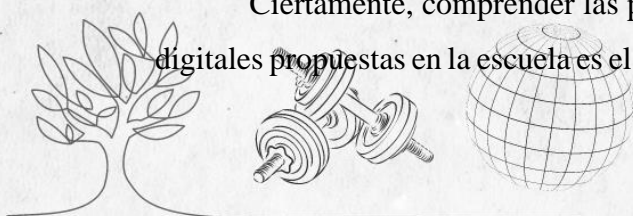
En el ámbito escolar, según el autor citado, está claro que este movimiento ha sufrido una evolución creciente y compleja con la creación y llegada de nuevos equipos. Sin embargo, una de las mayores interrogantes hoy en día es cómo han beneficiado didácticamente estas tecnologías y pedagógicamente a la educación física escolar, desde el acceso a diferentes contenidos y medios de comunicación se han convertido en una pieza clave en el proceso educativo.

Sin embargo, para Belloni (2019), es fundamental reconocer la importancia de estas tecnologías y la urgencia de crear mecanismos para su integración en la educación física, ya que también es necesario evitar la fascinación que conduce al uso irreflexivo de la tecnología por sí misma, menos por sus virtudes pedagógicas que por sus características técnicas.

En el contexto de la educación física, las TICs pueden definirse como un recurso importante para la preparación de diversas acciones pedagógicas. El papel del docente/educador es problematizar constantemente situaciones para despertar crítico sobre hacer de estas un espectáculo deportivo en TV, desarrollar acciones pedagógicas en las perspectivas destacadas por la educación para los medios de comunicación, contextualizándolo en sus clases para no producir estereotipos de consumo, subsidiar rutinariamente las acciones de los estudiantes sobre los significados implícitos y explícitos del espectáculo deportivo (SANTOS JR., 2018).

Es pertinente mencionar que la escuela, como espacio de formación institucionalizada, a lo largo de la historia, viene asumiendo históricamente formas específicas, con el fin de satisfacer las premisas de enseñanza y aprendizaje, estando subordinadas a los objetivos de su tiempo y espacio. Esto significa que se institucionaliza dentro de parámetros de espacios, tiempos, reglas, formas de enseñar y aprender, asumiendo modos propios de socialización, diferentes a lo visto en la familia, en el hogar o en otros espacios sociales (VINCENT; LAHIRE; THIN, 2021).

Ciertamente, comprender las posibles e imaginables reverberaciones de las tecnologías digitales propuestas en la escuela es el objetivo de este artículo, con el fin de obtener comentarios



de un nuevo modelo didáctico-metodológico con las tecnologías como estrategia paradigmática para un cambio en el contexto de la educación física.

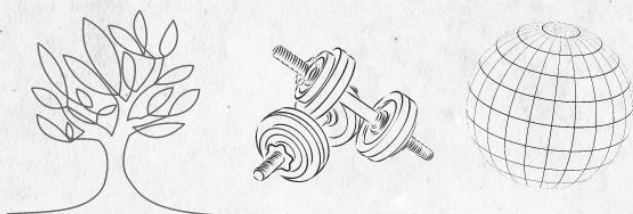
En lo que coinciden Fantin y Rivoltella (2017) cuando afirman que estas nuevas tecnologías mantienen a la sociedad en constante contacto con información de todo tipo de naturaleza y provenientes de los más diversos lugares, por lo tanto, no es razonable que la escuela o el maestro desee continuar sin utilizar estas fuentes.

Al respecto, Charlot (2016) dice que la escuela brasileña, especialmente desde 1960, está puesta al servicio del desarrollo, calificado para el trabajo, configurando una relación instrumental con el conocimiento. Según la autora, hoy en día cuentan con pizarras digitales interactivas y otros equipos de alta tecnología o tecnología digital de última generación. Sin embargo, este aparato tecnológico que se encuentra en los espacios escolares debe garantizar el avance en las relaciones de enseñanza y aprendizaje, cuya adopción refleja las propuestas de formación con objetivos y métodos bien diseñados que conduzcan a la implementación, el logro de intenciones didáctico-pedagógicas (CHARLOT, 2016).

Es en esta dualidad donde se encuentra la figura del maestro, en el que desempeña un papel primordial, en la reflexión, propuesta y creación de formas de enseñanza basadas en tecnologías que puedan ir más allá del uso de hardware y software, que vayan más allá de las hojas de cálculo que organizan contenidos o presentaciones de contenidos sonoras y coloridas. Es ampliamente discutido que una condición básica para cualquier transformación en el entorno escolar implica formación del docente. En este sentido, Souza y Mendes (2014) afirman que el desafío está precisamente en la formación de docentes para intervenir en esta realidad mediatizada.

Respecto a la formación inicial de los docentes, se entiende que corresponde a las diferentes instituciones de educación superior (IES) del país, proponen currículos de formación docente que presten atención a las tecnologías digitales como una realidad presente en las escuelas a la hora de abordar los medios de comunicación en el ámbito de la Educación Física escolar (BIANCHI; PIRES, 2015).

Por lo tanto, a partir de las ideas de los autores anteriores, las propuestas de capacitación continuadas deben contener las tecnologías como prioridad a las perspectivas instrumentales, familiarizar a los docentes con estas herramientas tecnológicas, con el fin de apoyo mediático, alineado con una postura emancipadora y crítica.



[...] el uso crítico de una técnica requiere el conocimiento de su forma de operar, representado por comandos y funciones, junto con sus limitaciones, así como una Interiorización profunda de su potencial, en relación con sus metas y deseos de los docentes (FANTIN; RIVOLTELLA, 2017, p. 200).

Desde esta perspectiva, el proyecto educativo que pretende hacer uso de las tecnologías digitales desde una perspectiva formativa crítica y emancipadora, debe estar atento a las cuestiones de carácter técnico, y no perder de vista los principios políticos y éticos, ya mencionados previamente.

Porqué para Aquino (2016), la educación es un fenómeno histórico y social, cuya premisa es indispensable para pensar la didáctica y su papel en la organización de los procesos de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta las tecnologías. Por tanto, es necesario partir de un concepto de didáctica que tiene como objeto los procesos de enseñanza y aprendizaje y corresponde al docente garantizar las condiciones que apoyen la enseñanza y el aprendizaje, vinculados a su espacio y tiempo socio-histórico vinculado a una propuesta pedagógica consistente.

Al respecto, Fantin y Rivoltella (2017) entienden que las tecnologías digitales son instrumentos importantes para la educación formal, sin embargo, advierten que no pueden ingresar a las aulas sin ser incluidos en la planificación escolar colectiva, ya que “[...] el uso de un medio, por rico, atractivo y motivador que sea, nunca prescinde del trabajo planificación para su uso” (FANTIN; RIVOLTELLA, 2012, p. 332).

Es de destacar que, en la propia actuación docente, a través de la propia acción didáctica, cuando el profesor de educación física propone utilizar tecnologías, comienza a reflexionar sobre su propio ejercicio didáctico, modificándolo y reflexionándolo nuevamente.

Por tanto, respecto al uso de internet como una intromisión en las clases de educación física Schwartz (2017) afirma que, en este campo, son cada vez más las experiencias que utilizan el entorno virtual por su viabilidad, cada día surgen nuevas opciones, así como nuevos significados e intereses, teniendo en cuenta la heterogeneidad de los usuarios. En otras palabras, es posible acceder a las experiencias de diferentes sujetos y grupos que discuten, en el espacio virtual, sobre las clases de Educación Física escolar y temas relacionados con la cultura corporal, siendo fuente de investigación para ser explorado en esta área.

Como se explica en este trabajo, se puede observar cuántas TICs están presentes en nuestra vida diaria tanto dentro como fuera de la escuela, aun así, todavía no tenemos un amplio conocimiento sobre su aplicación en educación, y particularmente en educación física.



Es importante considerar que las TICs son importantes dispositivos de enseñanza que pueden cambiar el contexto de cualquier clase, por sus aspectos de gran fascinación para la mayoría de nuestros estudiantes. Y en el área de educación física hay que tener mucho cuidado al utilizar recursos que componen las TICs ya que, debido a la falta de preparación de los profesionales, el uso de este recurso puede llegar a ser poco pedagógico, ya que la imagen que transmiten sobre el deporte no es parte de la realidad que vivimos en las clases de educación física en las escuelas.

2.4 ANÁLISIS CRÍTICO Y CONCEPTUAL SOBRE EL DESARROLLO DEL PENSAMIENTO CRÍTICO

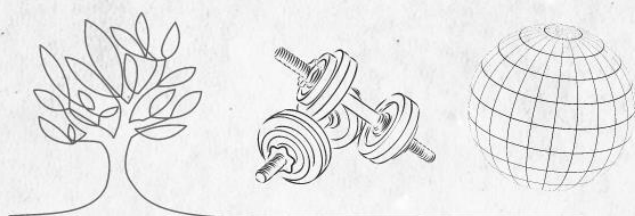
2.4.1 Supuestos sobre el pensamiento crítico

Tradicionalmente se ha abogado por el desarrollo del Pensamiento Crítico (PC) por educadores y filósofos como uno de los objetivos educativos más importantes (LIPMAN, 2008; SIEGEL, 1988). Implícita en la génesis de la idea de pensamiento crítico está el reconocimiento de la capacidad que tienen los sujetos para deliberar sobre sus creencias y acciones, modificándolos y mejorándolos de acuerdo con su evaluación de nueva información o motivos que reciben (GUZO; LIMA, 2018).

De este modo, el pensamiento crítico como competencia o conjunto de habilidades es uno de los elementos que puede ayudar a cualquier profesional a tomar una decisión. Esto se debe a que se caracteriza como un juicio deliberativo centrado en resultados, ósea, el pensamiento debe involucrar procesos de interpretación racional, ya que constituye un elemento primordial en el proceso racional y reflexivo (TSINGOS-LUCAS, 2016).

Además, el desarrollo del pensamiento crítico se basa en la interacción con otras personas que son significativas y que ayudan en el proceso de aprendizaje, permitiendo la continuidad del conocimiento humano, con esto Vygotsky (1987) enfatiza la importancia del mediador en el proceso de aprendizaje, por lo que es un papel indispensable para la formación educacional del ser humano.

Así mismo, el proceso intelectual disciplinado del individuo al realizar acciones/etapas de conceptualización, aplicación, análisis, síntesis y evaluación de la información obtenida o generada a través de la observación, experiencia, reflexión, razonamiento o comunicación, se ha definido como pensamiento crítico (ENDERS; BRITO; MONTEIRO, 2014).



2.4.1.1 Definición y tipos de pensamiento

Para Paul y Elder (2018, p. 28) “[...] todos piensan; es parte de nuestra naturaleza”. El acto de pensar puede ser a veces algo arbitrario, distorsionado. Es posible definir el pensamiento crítico como la forma de pensar sobre cualquier tema, contenido o problema que implica la acción de pensar.

Pensamiento y el pensar son, respectivamente, una forma de proceso mental o facultad del sistema mental. El término pensar permite a los seres formar su percepción del mundo, para luego, lidiar con él de manera concreta, teniendo en cuenta sus objetivos, planes y deseos. El pensamiento es visto como la expresión más "tangible" del espíritu humano, ya que, a través de imágenes e ideas, revela precisamente su voluntad (PECOTCHE, 2015).

Además, el pensamiento es fundamental en el proceso de aprendizaje, ya que es el constructor y constructivo del conocimiento (PIAGET, 1996), siendo el principal vehículo de proceso de conciencia, porque la actividad de pensar le da al hombre "alas" para moverse en el mundo y “raíces” para profundizar en la realidad (PIAGET, 1996, p. 78).

Aún para Piaget (1996, p. 56) etimológicamente, “pensar significa evaluar el peso de alguna cosa. En un sentido amplio, es posible decir que la misión del pensamiento es convertirse en evaluador de la realidad”.

A continuación, se muestran algunos tipos de pensamiento:

- a) Pensamiento productivo: consecuencia de la integración de experiencias previamente no relacionadas. Utiliza experiencias no relacionadas de una manera nueva, creando un nuevo conocimiento (MAX, 1982).
- b) Pensamiento reproductivo: aplicación de experiencias previamente adquiridas que conducen a una solución correcta en una nueva situación de impasse, con adaptaciones constantes (MAX, 1982).
- c) Pensamiento de verificación: tiene como objetivo verificar y comprobar el conocimiento (MAX, 1982).
- d) Pensamiento Intuitivo: utiliza la intuición del individuo (BRUNER, 1986).
- e) Pensamiento Analítico: consiste en descomponer el todo en partes más simples, que son más fácilmente explicables o resueltas (BRUNER, 1986).

f) Pensamiento Sintético: es la reunión de un todo por la conjunción de sus partes (BRUNER,



1986).

g) Pensamiento Deductivo: va de lo general a lo particular. Es una forma de razonamiento en la que se llega a la conclusión basándose en una o más premisas (OLIVEIRA, 2016).

h) Pensamiento Inductivo: es el proceso opuesto al pensamiento deductivo, es el que va de particular a lo general. La base es la figuración de que, si algo está bien en algunas ocasiones, lo será en otros similares, aunque no puedan observarse (OLIVEIRA, 2016).

i) Pensamiento creativo: aquel que utiliza la creación o modificación de algo, introduciendo novedades, es decir, la producción de nuevas ideas para crear o modificar algo ya existente (BRUNER, 1986).

j) Pensamiento sistémico: es una visión completa de múltiples elementos con sus diversas interrelaciones. Sistémica deriva de la palabra sistema, que nos dice que debemos ver las cosas de forma interrelacionada (KASPER, 2015).

k) Pensamiento crítico: examina la estructura del razonamiento, y tiene una actitud analítica y evaluativa. Intenta superar el aspecto mecánico del estudio de la lógica (KASPER, 2015).

l) Pensamiento interrogativo: es un pensamiento con el que se hacen preguntas, identificando lo que a alguien le interesa saber sobre un tema determinado (KASPER, 2015).

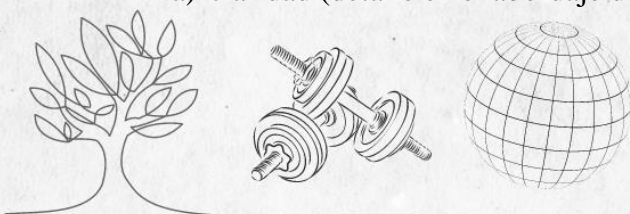
El pensamiento no es más que el complejo camino que nos dirige a razonar, hablar, informar, formular y organizar, en el que se presentan los pensamientos de un individuo, donde en todo razonamiento hay un hilo que lleva de un pensamiento a otro.

2.4.1.2 Pensamiento crítico: definiciones

El pensamiento crítico se basa en una comunicación efectiva equipada con compromiso basado en la superación del individualismo natural de los seres humanos. Se asume que él también es auto dirigido, auto disciplinado y autorregulado. Sumado al entendimiento al que está expuesto al rigor del perfecto dominio en su aplicabilidad (PAUL; ELDER, 2018).

En línea con la visión de Paul y Elder (2018), se entiende que el dominio de los estándares intelectuales producidos universalmente garantiza un pensamiento crítico responsable y eficaz, en la medida que ellos utilizan estándares para confirmar la calidad del razonamiento que se debe hacer para el tratamiento de un problema o hecho, que son:

a) claridad (detalle en el abordaje de un problema);



- b) exactitud (hacer referencia a un hecho con base científica);
- c) precisión (presentar en detalle la respuesta a una situación);
- d) relevancia (respuesta a una situación directamente vinculada al tema encuestión);
- e) profundidad (en qué medida las respuestas responden detalladamente a lasituación);
- f) amplitud (respuestas a la situación abordada y diversos ángulos); Es
- g) lógica (ordenar ideas para resolver hechos) (PAUL; ELDER, 2018).

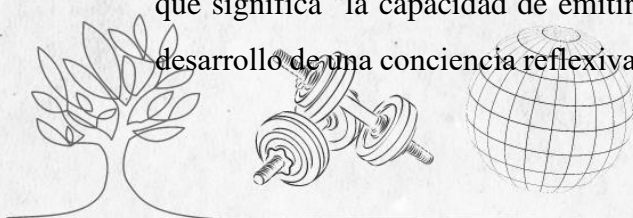
Así, el término pensamiento crítico (PC), se entiende de varias maneras. Etimológicamente deriva del griego *Krinein*, cuyo significado es juicio, criterio, decisión, debatir, desatar un nudo. En forma latina, se originó a partir del adjetivocriticu(m). En sentido común, la crítica es censura, un juicio desfavorable (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72). El pensamiento crítico es un pensamiento que no se queda en la apariencia, sino que utiliza criterios de discernimiento que se refieren a diversos aspectos de un tema, que “nos desata”, muestran aspectos que no son evidentes, no revelados (CIAVATA, 2014).

Se sitúa como una investigación con el propósito de explorar una situación, fenómeno, pregunta o problema, para llegar a una hipótesis o conclusión, que pueda reunir todas las informaciones disponibles y, por lo tanto, puede justificarse de manera convincente (GARRET et al., 1996).

Por lo tanto, la PC es un proceso de reflexión sobre las hipótesis que involucran ideas y acciones, reconociendo cómo el contexto altera los comportamientos, dando como resultado nuevas formas alternativas para pensar y vivir. “Se trata, por tanto, de un proceso que envuelve a la política, cuyo desarrollo es fundamental para crear y mantener una democracia saludable”. (BROOKFIELD, 1987, pág. 87). Lo que significa decir, además, que es un examen racional de ideas, inferencias, suposiciones, principios, argumentos, conclusiones, problemas, afirmaciones, creencias y acciones (JACOBS et al., 1997).

En resumen, los pensadores mencionados anteriormente describieron la definición de pensamiento crítico como una operación, una capacidad intelectual o una disposición, con énfasis en el análisis de argumentos, control sobre lo que uno piensa, la necesidad de comprender los puntos de vista opuestos, el pensamiento y escepticismo reflexivo.

Y para ilustrar aún más el tema, la palabra “crítica” que proviene del griego “*kritikos*”, que significa “la capacidad de emitir juicios”. En el sentido filosófico, el sentido crítico es el desarrollo de una conciencia reflexiva basada en el “yo” (autocrítica) y en el mundo (GUEDES,



2019, p. 19).

El sentido crítico, según el autor citado, se construye mediante el uso de la razón y por tanto, va en contra del sentido común, ya que no acepta ninguna verdad sin cuestionarla, lo que resulta en pensamiento crítico porque tiene la capacidad de realizar evaluaciones, juicios y discernir basándose en el equilibrio.

Así mismo, se entiende que el sentido crítico se basa en la duda y el cuestionamiento, con consecuencias para la reflexión y la contestación. En resumen, el sentido crítico es la capacidad de cuestionar y analizar de forma racional e inteligente. Porque a través del sentido crítico el hombre aprende a buscar la verdad cuestionando y reflexionando profundamente sobre cada tema. Lo que significa que alguien no acepta la imposición de ninguna tradición, dogma o comportamiento sin antes cuestionar (GUEDES, 2019).

Hoy en día, la PC se puede definir de manera bastante directa como la capacidad intelectual para conceptualizar, aplicar, analizar, sintetizar y cuantificar información que es recopilada a través de observaciones, experiencias, reflexiones e intercambios comunicativos (FRANCO; VIEIRA, 2017). También se divide en dos definiciones básicas: primero, como un conjunto de información y creencias que generan y procesan diversas habilidades; y segunda como la costumbre de compromiso intelectual que utilizará tales habilidades para guiar el comportamiento individual.

Es necesario mencionar algunas habilidades a explorar a través del pensamiento crítico. Son ellas:

- a) comprender las conexiones lógicas entre ideas;
- b) identificar, construir y evaluar argumentos;
- c) detectar inconsistencias comunes en el razonamiento;
- d) resolver problemas sistemáticamente;
- e) identificar la relevancia de las ideas;
- f) reflexionar sobre la justificación de las propias creencias y valores (FRANCO; VIERA, 2017)

Por lo tanto, es importante enfatizar que el pensamiento crítico no es una cuestión de acumulación de información o que una persona con buena memoria y que conoce muchos hechos no es necesariamente bueno en pensamiento crítico. Pero un pensador crítico es capaz de deducir



consecuencias y sabe cómo utilizar datos para resolver problemas y buscar fuentes relevantes para estar informado (GUEDES, 2019).

Dado este razonamiento, el CP puede entenderse por estratificaciones que se encuentran en disposiciones, como se mencionó anteriormente, para fomentar la intención y la voluntad de hacer algo a través de habilidades y competencias para llevar a cabo una determinada acción hacia una meta (GUZO; GUZZO, 2014).

Desde esta perspectiva, el Pensamiento Crítico se entiende como: un conjunto de disposiciones y habilidades, que implican la manera de pensar acerca de cualquier tema, analizarlo, juzgarlo y determinar las mejores intervenciones para una toma de decisiones más eficaz, dada la situación y los recursos disponibles, en un determinado momento. Por lo tanto, pensar críticamente es fundamental para el desarrollo de acciones seguras y libres (CARBOGIM et al., 2017, p. 77)

Además, no se debe confundir el pensamiento crítico con discutir o criticar a otras personas. Aunque las habilidades se pueden utilizar para exponer falacias y razonamientos malos, también puede desempeñar un papel importante en el razonamiento cooperativo y las tareas constructivas.

2.4.1.3 Teorías del pensamiento crítico

Está claro que el pensamiento crítico no se limita sólo a los aportes del Marxismo y la Escuela de Frankfurt. Por el contrario, se extiende para analizar temas nuevos o que ya fueron estudiados. De esta manera se configuran temas de interés como: preguntas direccionadas y condiciones materiales; enfoque actual de la existencia del individuo; formas de producción y consecuencias que de ellas se derivan; el papel del Estado; formas de control social; elementos constitutivos de la subjetividad individual y colectiva de la sociedad y de otros, así como las formas de expresión humana, es decir, la lingüística, los símbolos y otros (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 72).

En este sentido, la PC busca, paralelamente, emancipar a los individuos y promover una mayor conciencia de la necesidad de una humanizado, donde los intereses colectivos preponderan sobre los individuales, en el que los hombres son dueños de su propio destino y escriben colectivamente la historia. En síntesis, pensar críticamente significa cuestionar si los actos de individuos o grupos organizados en la sociedad son meras actitudes correctivas. Es también indagar sobre los actos humanos y si estas actitudes apuntan a satisfacer los intereses de grupos específicos (MENEGHETTI, 2012).



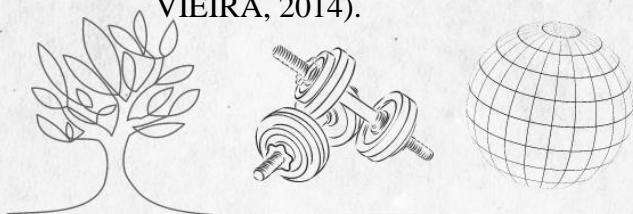
Por lo tanto, se puede deducir de la idea anterior del autor que el pensamiento crítico es condicionado esencialmente para la construcción de una sociedad más humana, defensora de su propia historia y conscientes de sus responsabilidades y atribuciones colectivas, combinadas con el humanismo que es la consolidación del pensamiento crítico.

Así, la relación entre humanismo y pensamiento crítico es dialéctica, porque implica la transformación constante de la esencia que rige la vida cotidiana. En resumen, el pensamiento crítico está conformado por la tríada del pensamiento radical, el uso de la razón y el humanismo. Esto significa que no sigue reglas ni utiliza métodos rígidos e inmutables, ya que su característica fundamental es cuestionar el orden existente, buscando comprender la realidad, pero, sobre todo, modificarla en beneficio del colectivo (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

Se presenta sobre la base del materialismo histórico, en el que las órdenes existentes son los análisis dialécticos de ciertos hechos y acontecimientos. No pueden entenderse como teorías simples, ya que busca cuestionarlas y cambiarlas, cuando se da cuenta de sus ineficiencias y limitaciones. Para comprender mejor el pensamiento crítico, es necesario comprender los elementos constitutivos de su arqueología (JAMESON, 2007, p. 77).

Se puede observar que, con cada nuevo tema a ser estudiado, los hechos presentan características particulares, que merecen ser analizados minuciosamente caso por caso. Sin embargo, con todo esto implica afirmar que los métodos o conocimientos epistemológicos no se pueden aplicar teóricos específicos en el análisis, con el fin de comprender la realidad que involucra tales eventos. Por estos motivos, se confirma la necesidad de presentar categorías analíticas, que caracterizan el pensamiento crítico, según Vieira y Vieira (2014). Dentro de ellos, se destacan:

a) **Comprender las contradicciones existentes:** esto significa que los hechos cambian, pero las apariencias no siempre revelan cambios en la esencia, es decir, cada contexto histórico, presenta u oculta lo que hay detrás de determinadas acciones humanas, organizaciones económicos, políticos o sociales. Una realidad se niega a sí misma con el tiempo e incluso las teorías son insuficientes para explicar determinados contextos o situaciones. Dada la historia que es responsable de corroborar o cuestionar su validez. Por tanto, es posible comprender que está en desacuerdo con los hechos, llamadas contradicciones, son consecuencias naturales de una sociedad que se construye y se destruye, no a la deriva, sino según las condiciones materiales de existencia y, en consecuencia, de sus relaciones de producción (VIEIRA; VIEIRA, 2014).



En una organización, por ejemplo, lo que parece ser la oportunidad de destacar frente a la competición con otros trabajadores, se convierte en el mecanismo mismo que intensificara su exploración. Un trabajador que demuestre competencia, calidad y agilidad para realizar determinadas actividades en menos tiempo, no sólo se le cobrará en otras tareas con las mismas calificaciones con las que desempeñó la primera, pero también servirá de modelo para otros, como se sabe desde el taylorismo (VIEIRA; VIEIRA, 2014, p. 32).

Por tanto, para comprender las contradicciones no siempre es posible identificarlas de inmediato, sólo después de algún tiempo se aclaran las razones que condujeron a cierta realidad social para cambiarlas.

b) Identificar la ideología dominante: la premisa de que las ideologías casi siempre son consecuencias naturales de una “prisión” social que hacen imposible que todos los individuos comprendan su propia existencia histórica, es lo que sustenta las organizaciones capitalistas, en base a premios tales como: participación en las utilidades de la empresa, productividad, bonos de fin de año, obsequios y obsequios por compromiso y dedicación a la empresa son formas para inducir aún más a las personas a trabajar. Así, los trabajadores venden su fuerza de trabajo por un valor inferior al realmente adeudado, de modo que, si la oferta de premios, beneficios y otros enmascaran la relación de explotación, al mismo tiempo que los discursos ideológicos deben ser eficaces para privar a los trabajadores de la conciencia necesaria para ver tal realidad (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

A través de estos “premios” emerge una falsa ideología que hace que la conciencia sea parcial de los individuos en relación con el todo social, ya que fragmenta la comprensión de la realidad, donde los individuos ven otra realidad que no se corresponde con el hecho real.

c) Cuestionar las racionalidades dominantes: a través de racionalizaciones es posible convencer de que las prácticas explotadoras, opresivas y llenas de prejuicios se practican casi que libremente. Por ejemplo, en la relación laboral, los trabajadores son explotados y aceptan pasivamente esta situación, a menudo reproduciéndola varias veces. Las racionalidades son creadas para legitimar las ideas y valores morales de pequeños grupos que intentan mantener sus privilegios (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Para ello, necesitan enmascarar la realidad y disminuir las racionalidades que puedan poner en riesgo las relaciones de poder con el uso de nuevas estrategias para demostrar “cambios” en la forma de pensar y ver la realidad, especialmente porque se crean nuevas racionalidades para reemplazar aquellos que se están volviendo ineficientes en el mantenimiento de la estructura de



control.

La fuerza legitimadora de la racionalidad no requiere sólo el uso de la razón. Las correspondencias emocionales, individuales o colectivas, deben ser recíprocas. La racionalidad tecnológica es otra forma que intenta imponerse de manera totalitaria. Sin embargo, el discurso del progreso a través de la tecnología no puede aceptarse sin preguntas. Es un hecho que los avances resultantes de la asociación de la ciencia con técnica aportan beneficios a la humanidad, aunque las contradicciones de esta asociación son visibles en las diferencias económicas y sociales de los afectados directamente por tales avances (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 85).

d) Analizar el contexto histórico-social: Cada contexto involucra un conjunto de elementos propios de su época, que son: condiciones materiales, distintos grados de conciencia, conocimientos específicos sobre determinadas materias, concepciones morales diferenciadas y otros (ADORNO; HORKHEIMER, 1985).

En este sentido, se señala que, para comprender el desarrollo de un determinado hecho social, se debe investigar y conocer su trayectoria histórica, ya que los hechos cambian y se modifican a través del conocimiento y la conciencia de quienes se proponen a comprenderlo. Así, es pertinente mencionar que un hecho histórico puede ser entendido desde diferentes ángulos, ya que la información que tenemos sobre el hecho y las técnicas científicas que pueden ayudar a desentrañarlo. Por lo tanto, entender cómo cambiar las teorías que explican ciertos hechos es una condición fundamental para que las nuevas explicaciones no puedan generar errores y equivocaciones de las anteriores.

e) Proporcionar emancipación: Según Marx, el término emancipación se impregna por la búsqueda incesante de la autonomía del individuo y de la sociedad, basada en la capacidad de crear su propia historia, desempeñando un papel activo en problemas relevantes de interés colectivo. Por tanto, una sociedad emancipada es, ante todo, consciente de su existencia. (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Así, es posible decir que el término emancipación es lo opuesto a la alienación, a la opresión social, a la dominación del hombre por el hombre, a la predominancia de los intereses individuales en detrimento de los colectivos (MARX, 2008). Por lo tanto, promover la emancipación constituye una tarea que tiene como objetivo identificar las ilusiones que aprisionan a los individuos en el pensamiento supersticioso, inerte, prejuicioso, ideológico, es decir, de todos los elementos que convierten a los hombres en esclavos de sus ambiciones o



formas de opresión.

A partir de las premisas anteriores, surge la necesidad de ir más allá de lo visible permeado por el conocimiento científico. La emancipación es, ante todo, iluminación (ADORNO; HORKHEIMER, 1985), es decir, dotar a los individuos de los elementos necesarios para componer el pensamiento racional. Para esto, sin embargo, se debe cuestionar el motivo (HORKHEIMER, 2010), para que no constituya un instrumento de manipulación e ilusión. Así, la razón que promueve la iluminación es el mecanismo para romper los límites del conocimiento existente.

f) Promover la Conciencia Individual y Colectiva: En esta categoría, tener conciencia es ser consciente de ti mismo, de tus propias percepciones, sentimientos y emociones. Para Damásio (2010) la constitución de la conciencia individual no ocurre sólo a través de la razón, como los sentimientos y emociones que sustentan la acción, basados en la razón, son esenciales en el apoyo a la conciencia del individuo de sí mismo y de los demás. Se supone que comprender la realidad es otro factor preponderante, ya que los límites de esta comprensión están relacionados a la capacidad de un individuo o de un colectivo para conocerse a sí mismo. Así, como los individuos no pueden comprender completamente su realidad, la manera de comprenderla mejor se convierte en un esfuerzo colectivo.

Al respecto, se señala que la suma de capacidades, combinada con el debate democrático y la apertura al diálogo, incrementar los esfuerzos por comprender la realidad. Hoy en día, con la llegada del individualismo, la satisfacción de los individuos se basa en adquisición de material (FROMM, 2009).

Se dice que las relaciones humanas impersonales están influenciadas por los comportamientos utilitaristas e individualista, porque la relación que los individuos desarrollan con los objetos materiales insertan grados de instrumentalización que, invariablemente, son transportados a las relaciones personales. Con énfasis en la alienación en el trabajo, en el que los individuos están limitados en su capacidad creativa y, como resultado, quedan reducidos al movimiento del sistema, que es otro elemento encontrado en la actualidad (DAMÁSIO, 2010).

Así, con la conciencia individual fragmentada, existe la posibilidad de conciencia colectiva emancipada. En términos generales, la conciencia plena, ya sea en el individual o colectivo, sigue siendo un objetivo utópico, pero, innegablemente, debe ser perseguido. Por lo tanto, es pertinente y coherente hablar de conciencia, es decir, continuo proceso histórico, pues la consolidación de individuo y la sociedad conscientes de su realidad y de su existencia sólo



es posible con la apertura de espacios democráticos de discusión. Hoy, sin embargo, con la actual estructura económica y social, que tiende a privilegiar los intereses individuales y privados, esta realidad parece muy lejana.

Por tanto, Horkheimer (2010) señala la orientación de la conducta del sujeto crítico para la emancipación, por lo tanto,

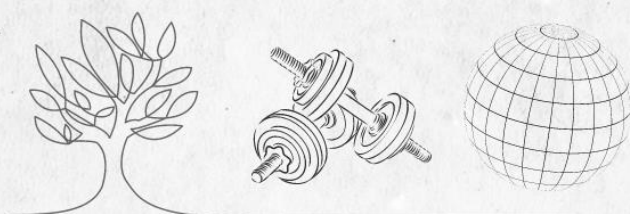
el sujeto crítico es un sujeto social consciente de los procesos sociales de dominación y exploración. Y no se somete a las determinaciones del sistema social como si éstas fueran realidades naturales e incuestionables. Él mismo condena el sistema social que produce contradicciones y dominación como un sistema que concierne a un mundo que no es suyo, y sí “del capital” (HORKHEIMER, 2010, p. 130).

Por tanto, las categorías presentadas no son únicas ni excluyentes. Dentro de la perspectiva histórica de análisis, la unión entre ellas favorece una mejor comprensión de los hechos, lo cual puede ser verificado por investigaciones científicas y ensayos teóricos que engloben estas categorías que pueden caracterizarse dentro del pensamiento crítico. Estas indicaciones se refieren a críticas que buscan romper con el control social, la violencia, la opresión, dominación, explotación, totalitarismo, autoritarismo y muchos otros temas que hacen a los hombres esclavos de otros hombres y de ellos mismos (VIEIRA; VIEIRA, 2014).

Para Paul y Elder (2018), es posible ayudar, desarrollar y fortalecer el pensamiento crítico mediante la aplicación de estrategias cognitivas. Entre ellos podemos destacar:

Comparar identificando similitudes y diferencias entre objetos, personas e ideas;

- a) Clasificar dónde se deben elegir cosas o ideas dentro de las clases; organizar (arreglar, colocar, disponer);
- b) Interpretar dónde deben expresarse las ideas basándose en una comprensión clara de lo que se va a presentar;
- c) Hacer analogías donde se deben presentar ideas paralelas demostrando comprensión de los hechos dichos y observados;
- d) Expresar hipótesis desarrollando una posible explicación o causa, que luego requiera la necesidad de ser probado y verificado como verdadero;
- e) Hacer inferencias, mediante una generalización o regla aplicable, después del análisis de los datos recopilados;
- f) Generalizar y concluir recopilando los datos recabados relacionados con la hipótesis; tomar la decisión considerando todas las informaciones recopiladas y analizadas.



2.4.2 La educación en el siglo XXI: contextualización

Está claro que el mundo contemporáneo ha estado cambiando muy rápidamente. Las personas se encuentran ante situaciones muy complejas y con alta conectividad, especialmente la virtual y tecnológica, permeada de gran desigualdad e inestabilidad social en niveles cada vez más altos de producción y consumo, a menudo dirigiéndose hacia su propia insostenibilidad (VILAÇA; ARAUJO, 2016).

Ante este escenario, se hace necesario repensar lo que se entiende por educación, que es un proceso permanente e inherente al vivir, es decir, en la medida en que se vive en diferentes situaciones, edúquese, ya que la vida cotidiana es educativa y los individuos crean y recrear formas de vida social, es lo que se espera de la escuela y de sus prácticas. Históricamente, la función social de la escuela siempre ha sido -y seguirá siendo- un entorno de socialización y acceso al conocimiento (BUENO, 2016).

Sin embargo, si en el pasado la atención se centraba casi exclusivamente en la transmisión y el dominio de contenidos, a través de la dimensión cognitiva de los estudiantes, hoy existe una necesidad urgente de que las escuelas formen a los estudiantes con oportunidades que permitan, con el mismo compromiso, aprender y el desarrollo de un conjunto de habilidades esenciales para la acción social autónoma, transformadora, responsable, con capacidad de adaptarse a los desafíos y seguir aprendiendo a lo largo de la vida (BIBIANO, 2015).

Por lo tanto, se concluye que en los tiempos actuales la mayor búsqueda es por una educación con propósito de brindar oportunidades para el pleno desarrollo de niños, adolescentes y jóvenes, para que sean impulsados a su máximo potencial para vivir, coexistir, aprender y producir, cualquiera que sea tu contexto socioeconómico y proyecto de vida. Esta es la mayor educación capaz de generar logros de muchas maneras resultados relevantes para cada estudiante y también de reducir las desigualdades sociales (BRANDÃO, 2017).

Así, el objetivo de la educación en el siglo XXI es preparar a los estudiantes para afrontar los desafíos que encuentran tanto en la escuela como fuera de ella, además de ser autónomos para construir los proyectos que planifican, utilizando sus conocimientos y habilidades. Esta perspectiva promueve una educación crítica y liberadora, que es uno de los instrumentos para cambiar la realidad social (FREIRE, 1999).

Sin embargo, según el citado autor, la educación involucra aspectos que permean el hacer pedagógicos que entre ellos se encuentra la figura del docente quien, para promover el desarrollo de las habilidades de los estudiantes intencionalmente, deben estar abiertos a insertar



este tema en tu planificación y acciones, y que haya coherencia entre lo que dices y lo que lo haces, “ya que la educación no es neutral y constituye un acto político” (FREIRE, 2002, p. 77).

Así, la educación debe ser una oportunidad para el pleno desarrollo de los estudiantes y que, especialmente en las sociedades actuales, deben ser el resultado de oportunidades equitativas e inclusivas para que todos puedan vivir de forma autónoma frente a innumerables desafíos de este nuevo tiempo.

Especialmente porque la construcción de procesos educativos debe ampliar el propósito de la escuela y considerar múltiples dimensiones humanas; cognitivo, emocional, social, corporal y cultural. Al valorar tales dimensiones, las propuestas educativas deben hacer explícita la intención de desarrollar al estudiante como un todo, y no sólo en la adquisición de conocimiento fragmentado (MOCHCOVITCH, 2011).

Por tanto, se puede inferir que:

Políticas públicas, prácticas de gestión, formación docente, planificación de acciones escolares y las metodologías de enseñanza y aprendizaje utilizadas por cada docente, en cualquier clase o componente curricular, puede contribuir al objetivo principal de esta educación: promover una formación en la que niños, adolescentes y jóvenes puedan aprender con excelencia y además entenderse plenamente a sí mismos, para utilizar su potencial al relacionarse consigo mismo, con los demás y con los desafíos para establecer y construir sus proyectos de vida y comunidad (MAYO, 2014, p. 24).

Con la evolución de la tecnología, combinada con la conectividad global y la facilidad de acceso a conocimientos u opiniones divergentes sobre un mismo tema, se explica que las formas con las que se resolvieron los problemas en el siglo XX ya no son suficientes para satisfacer los desafíos del siglo XXI. Esto se debe a que vivimos en un mundo volátil, incierto y ambiguo que da una nueva complejidad a la sociedad contemporánea, en la que hay una demanda de soluciones más ágiles y diversificadas que respondan urgentemente a las necesidades, tanto individuales como colectivas (ALVES, 2013).

Ante este supuesto, debido a la fluidez y rapidez con la que se puede acceder al conocimiento, situaciones que antes tenían poco impacto en la vida cotidiana ahora se reflejan, y mucho en toda la sociedad. El conocimiento mismo comienza a ser cuestionado, como los expertos llaman la era de la pos-verdad, en la que la objetividad de los hechos parece ser cuestionados frente a creencias e ideologías (CHAUI, 1992).

Desde esta perspectiva, se reconoce un volumen creciente de información retransmitiendo a gran velocidad, desde fuentes poco fiables, dispersas y con objetivos no



siempre claros. En este contexto, iniciativas que apuntan a organizar y definir el amplio conjunto de competencias existentes y posibles de ser desarrollados por cada persona.

2.4.3 Educar para el pensamiento crítico

La sociedad actual enfrenta una serie de crisis (económicas, sociales, morales) que requieren búsqueda de nuevos paradigmas, capaces de responder mejor a las demandas contemporáneas.

En este escenario, la educación aparece como una fuerza fundamental para el establecimiento de una nueva orden mundial. Para que esta fuerza crezca, la educación debe asumir el importante papel de desarrollar una formación capaz de garantizar las condiciones necesarias para superar las diversas crisis que afligen a toda la humanidad, especialmente la crisis de las relaciones sociales que generalmente conducen a la barbarie (GANDIN, 2019).

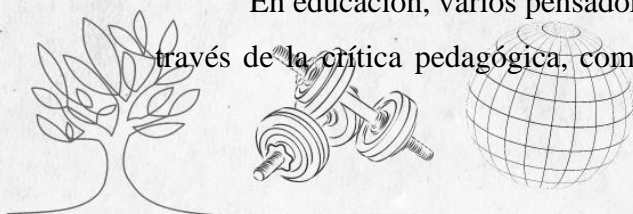
Ya no es posible admitir conscientemente una realidad en la que alguien está maltratado porque es diferente o porque piensa diferente. La diversidad presente en las relaciones sociales debe entenderse como calidad y no como deformidad, y ese es el papel de la educación comprometida con el pleno desarrollo del ser humano.

Por lo tanto, frente a la crisis de las relaciones sociales, la educación debe asumirla difícil tarea que consiste en hacer de la diversidad un factor positivo de entendimiento mutuo entre individuos y grupos humanos. Su mayor ambición es dar todos los medios necesarios para una ciudadanía consciente y activa, que sólo puede realizarse plenamente en un contexto de sociedades democráticas (DELORS, 1998, p. 52)

El educar para la emancipación impregna por una nueva concepción de educación, basada en el desarrollo de la conciencia crítica, que será la base para la liberación del individuo. Corresponde así a la escuela trabajar a favor de la dominación, permitiéndoles reflexionar y tener una actuación liberadora de la alienación, basada en el dominio del conocimiento (ADORNO, 2019).

Evidentemente esto corresponde a una institución escolar cuya estructura no perpetúan las desigualdades específicas de las clases sociales, pero qué, desde el principio, superar las barreras clasistas de los niños, hace posible en la práctica el desarrollo hacia la emancipación a través de una motivación de aprendizaje basado en una oferta extremadamente diversificada (ADORNO, 2019, 170).

En educación, varios pensadores contribuyeron al desarrollo de una acción liberadora a través de la crítica pedagógica, como Bourdieu, Passeron, Baudelot, Young, Apple, Giroux,



Althusser, Demerval Saviani, Paulo Freire. La intención de los educadores críticos era explicar cómo la educación llegó a ser lo que es, describiendo las dinámicas sociales que la moldearon de esa forma. Lo que significa que está formado por conflictos y luchas entre diferentes tradiciones y diferentes concepciones sociales.

En Brasil, el pensamiento crítico en la educación ganó importancia a partir de 1970, junto con la presencia de la concepción analítica y el predominio de la tendencia “tecnicista” como bases epistemológicas de las teorías educativas actuales. En ese momento crearon varios estudios con el objetivo de desarrollar una crítica de la educación dominante, que destacó las funciones reales de la política educativa que, en general, quedaron ocultas por el discurso político- pedagógico oficial (CHAUI, 1992).

En este sentido, el PC pretende fomentar el cambio superando obstáculos que se cruzan en el camino hacia la emancipación. Educar para el pensamiento crítico, por tanto, significa educar para un nuevo orden social, basado en una renovación de la conciencia crítica comprometida con la emancipación del sujeto (ADORNO, 2019). Al explorar el pensamiento crítico, la escuela está ayudando a sus estudiantes a adquirir conocimientos, mejorar teorías y fortalecer argumentos, algo esencial para el futuro profesional.

Al respecto, Mendes (1996) encontró que los cambios en la educación se están produciendo en distintos aspectos, pero con predominio de la racionalidad técnica, y que se expande más, aunque lentamente, una racionalidad emancipadora.

Para educar, es decir, sensibilizar, es necesario luchar contra la educación, se retoma una lucha incesantemente contra la educación dominante. No sólo preguntarle la naturaleza de su propio proyecto, su coherencia e incoherencia, pero, además, poner en destaque su función ideológica en relación con el ámbito político, social y económico (GADOTTI, 2010, p. 58)

El docente debe comprender la propuesta pedagógica de transformación, definir los objetivos políticos y educativos que se traducirán en resultados concretos.

Dado el contexto, es pertinente abordar la educación superior en Brasil, que está siendo llamada a demostrar calidad y eficacia y el desarrollo del pensamiento crítico. En la literatura existen enfoques respecto a la efectividad en la búsqueda de la excelencia en la formación profesional combinada con el desarrollo del pensamiento crítico, con el fin de abrir nuevas perspectivas sobre el mundo, promover la confianza en uno mismo y aprender más significativamente (BROOKFIELD, 1987). Por lo tanto, se mencionan los siguientes enfoques: es necesario desarrollar el pensamiento crítico, pues en todo momento se llegan a decisiones y



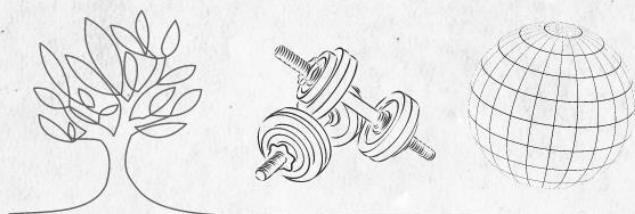
conclusiones, sin olvidar mirar nuevas perspectivas y reconsiderar decisiones; el desarrollo efectivo del pensamiento crítico requiere una variedad de estrategias planificadas cuidadosamente, prestando igual atención a todos los ámbitos de competencia tanto cognitiva, psicomotora como afectiva, lo que se traducirá en un aumento de atención segura, eficaz y oportuna, también requiere tiempo adecuado para desarrollar habilidades de pensamiento crítico en estudiantes y los profesores evaluarán los cambios; Los profesores deben estar alerta para no ver el pensamiento crítico como una unidad de contenido a enseñar (LIMA; CASSIANI, 2013, p. 45). En general, como mediador del conocimiento y desarrollo de los estudiantes, el educador debe asumir una postura de aceptación, escucha activa y promoción de protagonismo a ellos, quienes son corresponsables del proceso formativo como un todo.

De este modo, en lugar de ser el único centro que guarda las respuestas, el profesor fomenta la creación de preguntas y la construcción conjunta de conocimientos. Otro principio básico de la educación. es que el docente es parte de la solución y no del problema, tanto como el alumno. Luego, es necesario reconocer su potencial transformador y reflexivo, como generador de conocimiento, en lugar de centrarse en las vulnerabilidades. Esta es una condición esencial para que él se sienta seguro y preparado para ejercer su potencial en la sala de aula y en la escuela (GENTILI; FRIGOTTO, 2012).

En definitiva, según Arroyo (2010), “la escuela tiene que revisarse profundamente para ser democrática en sus estructuras”. Esto significa creer en la educación, que se considera un instrumento de lucha y un espacio que pueda fomentar el debate entre individuos, y que, en consecuencia, convertirlos en sujetos sociales que defienden su propia cultura (CALDART, 2019).

La pedagogía de la lucha educa a las personas en una actitud ante la vida que es fundamental para la identidad de un luchador del pueblo: nada es imposible de cambiar y cuanto más inconforme con el estado actual de las cosas, más humana es la persona. Lo normal, saludable, significa estar en movimiento, no estar quieto. Los procesos de transformación son los que hacen historia (CALDART, 2019, p. 52)

Para lograr este objetivo, es necesario destruir los valores negativos basados en la alienación a lo largo de la historia de la humanidad. Para ello, el docente debe tener coraje, voluntad y perseverancia y fortalecerse frente a la masificación cultural permeada en los sistemas educativos, a través de articulación entre discurso y práctica (FREIRE, 2002).



2.5 ¿POR QUÉ PENSAMIENTO CRÍTICO?

Se cree que el PC sólo tiene valor cuando permite comprender, disfrutar o modificar la realidad. En otras palabras, transformar al sujeto para que sea capaz de cambiar su medio social.

Esta afirmación ha ido ganando fuerza, a medida que el pensamiento crítico cobra cada vez más importancia en la agenda de discusión sobre lo que se necesita para desarrollarlo. Es una de competencias consideradas relevantes para que cada persona pueda analizar, filtrar, seleccionar y utilizar la información, establecer nuevas conexiones entre el conocimiento y crear diversas posibilidades de uso de los datos y puntos de vista (LIMA; CASSIANI, 2013).

En este sentido, el pensamiento tiene que ser: Significativo, para corresponder a las necesidades de los estudiantes; crítico, para no conformarse a la apariencia; creativo, para ser aplicado, transferido para otras situaciones; duradero, de modo que el sujeto pueda interferir en la realidad (CALDART, 2019).

Sobre esto, recientemente, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), destacó dos habilidades: la creatividad y el pensamiento crítico, cuyos resultados en 2019 se presentaron como un gran proyecto colaborativo con este enfoque, con la participación de Brasil. En el Congreso Internacional “Habilidades Creativas y Pensamiento crítico en la escuela: avanzando a la agenda”, representantes de los Ministerios de Educación de diferentes países, educadores, investigadores y actores de la sociedad civil organizada compartieron su análisis sobre la urgencia de apoyar a los docentes para promover el desarrollo de estas habilidades entre los estudiantes (LIMA; CASSIANI, 2013).

A partir del supuesto antes mencionado, existe consenso en que la educación formal debe contribuir a la creatividad y el pensamiento crítico de los estudiantes. Sin embargo, este objetivo se ve obstaculizado por una comprensión limitada de cómo este tema se puede insertar en la vida cotidiana de las escuelas.

Promover la creatividad y el pensamiento crítico de maneras más sistemáticas y efectivas requiere el desarrollo de estrategias y herramientas que ayuden a los docentes, estudiantes y formuladores de políticas públicas para articular estas habilidades de manera más visibles y tangibles, especialmente como parte del plan de estudios (LIMA; CASSIANO, 2013, pág. 69)

Además de educadores comprometidos con el desarrollo del pensamiento crítico se discutió sobre el papel de estas dos habilidades en las sociedades actuales, y defendió la necesidad de promover enfoques e iniciativas de calidad para incluirla creatividad y pensamiento crítico en las escuelas.



Específicamente, el pensamiento crítico también se ve a menudo de manera simplificada, y a menudo se asocian con posturas negativas, resistentes a cualquier información o posición diferente, e incluso al puro escepticismo. Vale la pena resaltar que, en el siglo XXI, esta comprensión puede ampliarse, con la identificación de las diversas facetas y etapas necesarias para tener una posición basada en el pensamiento crítico de manera decidida para resolución de problemas (MAYO, 2014).

Al igual que en la creatividad, en el pensamiento crítico no se puede considerar que sea sólo una competencia “innata”, donde las personas nacen, pero algo que se puede adquirir siendo estimulada entre todos, cuyos efectos son notables en la vida cotidiana de una sociedad que exige, cada vez más, la toma de decisiones, el análisis de información de todo tipo y la construcción de posiciones sobre los más diversos temas.

Visto así, ésta es también una característica valiosa para todas las personas, y no específica de un solo campo de conocimiento o área de actividad, pues,

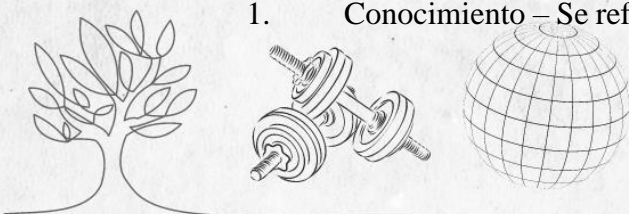
El pensamiento crítico es una habilidad que permite a una persona posicionarse de manera racional y analítica ante las situaciones cotidianas y, por tanto, se manifiesta cada vez que alguien se topa con alguna información, situación o actitud de las demás personas y busca analizar su validez (comprensión de los hechos, lógica, coherencia argumentativa, etc.), su origen (quién y qué motivó la construcción y difusión de información) y propósito (a quién pretende llegar la información y cuál es su objetivo) Se acerca al pensamiento filosófico (la lógica, por ejemplo) y científico, pues es entendido como expresión de la racionalidad (LIMA; CASSIANO, 2013, p. 70).

Con base en la afirmación anterior, cuando el pensamiento crítico está bien desarrollado, este se caracteriza por superar simplificaciones y egocentrismos a través de: la información que no se categorice simplemente como bueno o malo, adecuado o inadecuado, algo que a alguien le guste o no, en el que se expresa a través de la problematización, descomposición y resignificación de la información o situación (LIMA; CASSIANI, 2013, p. 70).

2.5.1 Los Pasos Implicados En El Pensamiento Crítico

En todos los aspectos, el pensamiento crítico impide que las mentes alcancen directamente conclusiones, porque dirige el razonamiento a pasos lógicos que tienden a ampliar el rango de perspectivas, aceptar descubrimientos, dejar de lado prejuicios personales y considerar posibilidades razonables. Las etapas, según Morelli (2020), son: Conocimiento, Comprensión, Aplicación, Análisis, Síntesis y Acción.

1. Conocimiento – Se refiere a la organización de la Información Disponible con la



selección y evaluación de la calidad de esta información, es decir, se busca identificar el argumento o el problema real que necesita ser resuelto, cuyo objetivo es obtener una comprensión en profundidad sobre el mismo (MORELLI,2020).

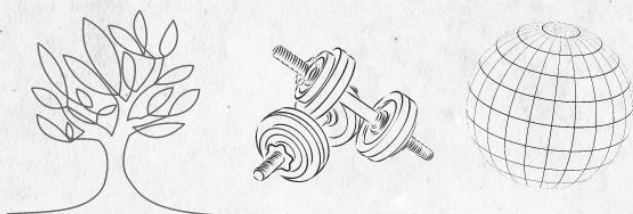
2. Contextualización del conocimiento – Significa la profundización de la información que está estructurada a partir de una contextualización y una visión del mundo. De esta manera, el sujeto crítico debe ser capaz de localizar otra información que se articule con otras, a través de la capacidad de lectura de mundo y utilizar otros conocimientos para posicionarse frente a la información. Así, la contextualización de la información basada en conocimientos previos asegura que el contenido sea apropiado por la persona también de forma subjetiva, ya que está relacionado con otras experiencias que el individuo ha tenido y con su con su visión del mundo (MORELLI, 2020).

3. Descomposición y análisis de validez - La información se compone de argumentos y hechos. Para analizar su validez se debe valorar la coherencia y razonabilidad entre argumentos, hechos y conclusiones. De esta manera que, el pensamiento crítico implica la apropiación consciente de un método mental de análisis de conocimientos e información, que permite la identificación de falacias y noticias falsas (MORELLI, 2020).

4. Reflexión y re significación - Después de comprender la información, contextualizarla, analizarla su relevancia y vigencia, el sujeto crítico puede reflexionar sobre la manera en que el pensamiento crítico se expresó en la situación dada, qué puntos se pueden mejorar, dar significado al proceso y, a menudo, utilizarlo para tomar una decisión o tomar una posición, en la cual se circunscribe la información a partir de su análisis (MORELLI, 2020).

Al igual que la creatividad, el pensamiento crítico es un proceso complejo e híbrido, ya que está formado por componentes cognitivos (conocimiento sobre el tema, por ejemplo) y socioemocionales (autogestión, apertura a lo nuevo) que posibilitan el análisis de una información.

En definitiva, la transformación escolar presenta caminos que involucran la enseñanza-aprendizaje que desafía al educador a elegir la liberación de las personas y la práctica diaria libertadora que necesita de una propuesta político-social que sea emancipadora.



2.6 RECURSOS DIGITALES UTILIZADOS EN LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL BACHILLERATO: UN NUEVO PARADIGMA EN EL ÁREA EDUCATIVA

2.6.1 ¿Por qué innovar en educación?

Inicialmente, el término innovación “es una cuestión de conocimiento con la creación de nuevas posibilidades a través de la combinación de diferentes conjuntos de conocimientos” (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2017, p. 23). La innovación en educación es de fundamental importancia, porque impregna:

[...] conjunto de intervenciones, decisiones y procesos, con un cierto grado de intencionalidad y sistematización, que intentan modificar actitudes, ideas, culturas, contenidos, modelos y prácticas pedagógicas. Y, a su vez, introducir, en una línea renovadora, nuevos proyectos y programas, materiales curriculares, estrategias de enseñanza-aprendizaje, modelos didácticos y otras formas de organizar y gestionar el currículo, dinámico escolar y de las clases (CARBONELL, 2013, p. 19).

Además de esto, hay que tener en cuenta los diversos factores que contribuyen a la configuración de un proceso innovador, en el que se debe considerar la creatividad de los sujetos, la motivación para implementar posibles ideas, conocimientos y recursos materiales.

Para acercar aún más el debate a la innovación, desde esta perspectiva, debe conducir a una nueva práctica educativa con un propósito bien establecido, basado en la comprensión y es necesario que estos cambios provengan del cuestionamiento de los propósitos de la experiencia educativa como aspecto que promueve la enseñanza reflexión-acción, es decir, la innovación como un proceso, y no como un fin en sí mismo (FULLAN, 2013).

De este debate, es posible señalar que la innovación en educación viene a dar nuevo significado para las instituciones educativas, porque, a través de la abundante oferta de información, la mediación en la adquisición del conocimiento le garantiza una importancia insuperable.

Por lo tanto, la innovación crea posibilidades para establecer relaciones significativas entre diferentes tipos de conocimientos, de forma progresiva, para adquirir una visión más elaborada; convierte las escuelas en lugares más democráticos, atractivos y estimulantes; estimula la reflexión teórica sobre las vivencias, experiencias e interacciones diversas de las instituciones educativas; rompe la división entre concepción y ejecución, división típica del mundo del trabajo; amplía la autonomía pedagógica y genera un foco de continua agitación intelectual; traduce ideas, prácticas y de la vida cotidiana, pero sin olvidar nunca la teoría. Se destaca que la innovación nunca se emprende de forma aislada, sino a través del intercambio y la cooperación permanente de las personas involucradas (CAMARGO; DAROS, 2018).



Por lo tanto, promover la innovación en el ámbito educativo entra actualmente y principalmente, en una innovación paradigmática, que rompe con la lógica existente sobre la forma en que los individuos aprenden (CHRISTENSEN; HORN; JOHNSON, 2017; TURLER, 2011).

2.6.2 Comprender los juegos digitales en el entorno educativo

Se considera que la rapidez de la evolución tecnológica ha provocado efectos en las relaciones y las estructuras sociales de los más diversos tipos, en el ámbito educativo, como ha puesto a prueba, la propia esencia y significado de la escuela en cuestión (SIBILIA, 2012). Así, el contexto escolar aún se considera uno de los más productivos y es posible desencadenar diferentes habilidades, ya sea artístico, intelectual o motriz (TOKUYOCHI et al., 2018).

Sin embargo, este cambio de posición debe comprenderse mediante el entendiendo que la tecnología puede suplantar la visión central del dispositivo tecnológico y empezar a considerar como un artefacto que puede promover cambios en las prácticas sociales, en las formas de interacción humana y en el reconocimiento de uno mismo y de los demás, así como un elemento que puede transformar contextos organizacionales/institucionales, ya que revisa las estructuras sociales (RAMOS; SEGUNDO, 2016).

Por lo tanto, tales artefactos de tecnología digital han incitado en el área educativa/escolar, entre otros, un cuestionamiento constante sobre sus prácticas, su forma de organización y en la función social de la escuela (LEITE et al., 2022).

Actualmente, los juegos digitales están en constante discusión, ya que, en un preliminar, tiene como objetivo proporcionar diversión y entretenimiento, y puede despertar gran interés en diferentes grupos de edades, especialmente por su característica lúdica, por lo que se vuelven desafiantes. Según Cani et al., (2017), los juegos pueden despertar innumerables habilidades estimulando el aprendizaje, el desarrollo de la concentración, el pensamiento rápido, la acción e interacción, ya que se reitera que son atractivos porque tienen características que los hacen divertidos y desafiantes para los jugadores.

Para Ramos y Segundo (2016), los juegos digitales son, en sí mismos, una actividad con grandes posibilidades para la formación humana, además de poder configurarse como una herramienta de aprendizaje escolar diario. Los autores también destacan la colaboración de juegos para el desarrollo de habilidades cognitivas que se dan a través de objetivos que estimulan la toma de decisiones, el logro de metas, la planificación de estrategias entre otras acciones.

Cuando se busca comprender más sobre los juegos virtuales en el entorno educativo,



significa preocuparse por mejorar la calidad de la educación brasileña en general. Sobre esto, es pertinente citar documentos legales como la propia Introducción de los Parámetros Curriculares Nacionales (PCN), (BRASIL, 1998), que ya expuso la necesidad de inversiones en distintos frentes de la Educación Básica, como el uso de la televisión y los recursos multimedia. Y más recientemente, está el BNCC (BRASIL, 2017) que fija los marcos regulatorios sobre la variedad de presencia de medios y manifestaciones digitales en la sociedad y en la escuela estableciendo, entre sus diez competencias generales de la educación básica, la necesidad de:

comprender, utilizar y crear tecnologías digitales de la información y la comunicación de manera crítica, significativa, reflexiva y ética en diferentes prácticas sociales (incluyendo las escolares) para comunicar, acceder y difundir información, producir conocimientos, resolver problemas y ejercer protagonismo y autoría en la vida personal y colectiva (BRASIL, 2017, p. 9).

Así, uno de los incentivos al aprendizaje en el universo escolar, que incluye educación física, implica creer en las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación (TDICs) como dispositivos extremadamente importantes para las prácticas pedagógicas, que entre ellos está el juego virtual, debe estar en la agenda, siempre y cuando esté debidamente mediado por la intervención pedagógica realizada por el docente, trayendo al universo escolar el mundo digital, la realidad vivida por los estudiantes, que son sujetos de aprendizaje (RAMOS; SEGUNDO, 2016).

2.6.3 Juegos digitales

Se entiende que se presentan a las instituciones educativas, así como a la educación física, el desafío de relacionar en sus currículos y prácticas pedagógicas el acceso al conocimiento y a la tecnología también a través de ellos, de la exposición al contexto digital y virtual, ya que son características rutinarias en la vida de los estudiantes (BARACHO et al., 2013).

Traduciendo la afirmación anterior, queda claro que la clase de estudiantes no puede imaginar el mundo sin la presencia de recursos como la televisión, los videojuegos, los teléfonos móviles, las computadoras y el Internet. Esto indica el hecho de que los medios y los recursos mediáticos están presentes en la vida cotidiana de los estudiantes, transmitiendo información, alimentando la imaginación y construyendo una comprensión del mundo. En este sentido, los PCN muestran que los estudiantes permanecen muchas horas delante del televisor, que compite con la escuela y la familia como fuente de formación humana, de construcción de valores y prácticas de actitudes (BRASIL, 1998).

De ahí que se introduzca el uso de herramientas tecnológicas en el universo escolar y el



aprendizaje escolar en general y en el componente de educación física específicamente, si demuestra cómo es una posibilidad para una institución educativa que necesita evolucionar en lo que se refiere al conocimiento y uso de temas virtuales y herramientas digitales. Para ello hay que pensar en el uso de diversas herramientas tecnológicas como instrumento auxiliar en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes en relación con las dimensiones de teoría y práctica presentes en el contenido de la disciplina, por lo tanto, no como un sustituto de las relaciones humanas y el papel de docente (BARACHO et al., 2013).

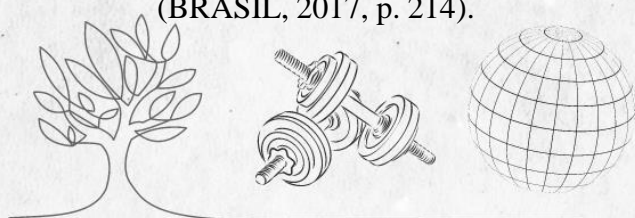
Sumado a esto, existe alguna evidencia científica que resalta el hecho de que la educación escolar ha enfrentado dificultades como la falta de material e infraestructura, además de la forma de evaluar el desempeño y la capacidad de los estudiantes y la escasez de metodologías innovadoras, especialmente en la educación física, ya que todavía hay pocas propuestas para utilizar los juegos digitales en este ámbito (ANDRADE; TASSA, 2015).

También se pueden citar otras razones, como las dificultades encontradas por docentes en relación con las prácticas pedagógicas y el desarrollo de actividades creativas. Esto porque se suman a la falta de motivación y de interés de los estudiantes en participar en clases (TOKUYOCHI et al., 2018). La desmotivación se señala, por tanto, como uno de los principales problemas encontrados en la escuela (ANDRADE; TASSA, 2015; PIZANI et al., 2016).

Ante este razonamiento, se pretende revertir la desmotivación en las clases y aumentar la calidad pedagógica de lo que se puede hacer en las clases, con énfasis en el uso de juegos digitales como herramienta metodológica innovadora e interactiva en el entorno escolar (VAGHETTI; VIEIRA; BOTELHO, 2016). De esta manera, el uso de juegos digitales se vuelve una nueva estrategia metodológica para dejar las clases habitualmente rutinarias sin relevancia, en clases diferentes y creativas, motivando una mayor participación de los estudiantes y reducir la exclusión de estudiantes a quienes no les gustan las clases prácticas comunes de educación física.

2.6.4 Juegos digitales utilizados en educación física en el bachillerato

Como ya se mencionó, BNCC trae el atractivo de “configurar el uso de nuevas tecnologías de aprendizaje para desarrollar las habilidades generales de los estudiantes” (BRASIL, 2018, p. 9), “para el área de las lenguas” (BRASIL, 2017, p. 6365) y específicamente para la educación física, sin poder, sin embargo, sustituir las prácticas físicas tradicional, (BRASIL, 2017, p. 214).



Por lo tanto, entender que el uso de tecnologías digitales (virtuales, juegos digitales, electrónica, *exergames*, “gamificación”), que se verá más adelante, pueden indicar calidad en el contexto de clase, proporcionando a los estudiantes una nueva visión de las prácticas corporales. Luego, es fundamental y urgente que los docentes mejoren sus habilidades respecto a estos recursos que son presentes en el ambiente escolar todos los días, aun conociendo los desafíos para la formación continuada de los profesores

Entonces, en este preámbulo podemos ver la verdad de que la educación se lleva a cabo a través de diferentes formas y medios, no estando determinados por un espacio físico o un horario de horas en un aula. Es en este contexto que algunos recursos digitales y otras tecnologías digitales en el contexto de la educación física (BRASIL, 2017).

Por tanto, buscamos entender los juegos digitales como un sistema computacional que implica desafíos, ya que están definidos por reglas, interactividad y de retroalimentación, con un resultado cuantificable, que amenudo provoca una reacción emocional. Estos sistemas, puede agregar posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

Conceptualmente, el juego digital es una actividad lúdica que se compone de una serie de acciones y decisiones (SCHUYTEMA, 2018) guiadas por metas y desafíos claros compatibles con el nivel del jugador (KIILI, 2015), basado en reglas (JUUL, 2015; MC GONIGAL, 2012) y que ofrece *feedback* al jugador (MC GONIGAL, 2012). Estas características deben combinarse para crear experiencias digitales interactivas que se pueden pre visualizar en la planificación y en las actividades de los docentes de educación física en el bachillerato, para cumplir las siguientes posibilidades pedagógicas:

- contextualización del contenido: un juego digital, caracterizado por la narrativa, imágenes y acciones, se desarrolla en escenarios y contextos que induzcan o sensibilicen a los estudiantes sobre algún contenido.
- aprendizaje de contenidos: se desarrollan juegos educativos para enseñar algunos contenidos específicos y están orientados a objetivos de aprendizaje.
- aplicación de conocimientos: los juegos pueden utilizarse como alternativa al ejercicio y aplicación de los conocimientos que está siendo cubierto por el docente.
- ejercicio de habilidades: características y experiencias del juego. proporcionados por ellos implican el ejercicio de habilidades cognitivas tales como la atención, la capacidad de planificación, toma de decisiones, memoria de trabajo entre otras. También habilidades



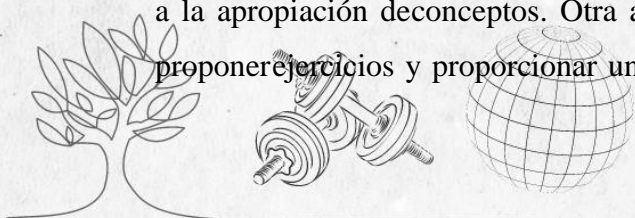
emocionales relacionadas con la forma en que uno se enfrenta con la frustración al error, la victoria y al control emocional para elegir la mejor estrategia y regulación del comportamiento para actuar en el momento más oportuno (RAMOS, 2017).

Con base en lo anterior se puede concluir que los juegos digitales nos permiten trabajar la repetición, habilidades físicas, motoras, cognitivas, entre otras, de manera desafiante y auto motivadora. Algunas ventajas se enumeran en la posibilidad de probar hipótesis, repetir intentos, desarrollar nuevas formas de resolver el mismo problema, visualizar el efecto de acciones concretas y poder rehacer acciones siempre y con seguridad, son algunos elementos capaces de ejercitar contenidos de procedimientos en la mayoría de los juegos (PIMENTEL; FRANCISCO; PEREIRA, 2021).

Otra connotación que se le da al tema que nos ocupa nos permite pensar en el aprendizaje a través del juego más ampliamente es el de los medios digitales y la educación. Aplicando los medios digitales y la educación, el aprender basado en juegos digitales no sólo será instrumental, es decir, conseguir que los alumnos jueguen, que es la idea más común, pero producir juegos con los estudiantes, lo que permite considerar el juego como un producto cultural que puede ser estudiado.

Para ello, en opinión de Rosa y Cruz (2019), es necesario planificar un abordaje con miras a proyectar el aprendizaje basado en juegos como algo del futuro, en el que constituye dos movimientos, uno de reflexión y otro de sistematización, que deben ser ampliado en sus alternativas. La reflexión involucra preguntas como ¿quiénes son los estudiantes? o ¿Qué se pretende enseñar? ¿Qué contenidos se cubrirán? ¿Cómo promover el aprendizaje? Y otras. La sistematización es el aspecto que incluye la declaración de objetivos del aprendizaje, el orden de los procedimientos y secuencia didáctica, definiendo momentos de integración de recursos y materiales, la delimitación de momentos y criterios de evaluación que orienten también el proceso de mediación didáctica. Esta sistematización da como resultado el plan de lección que registra y objetiva las reflexiones iniciales.

Por lo tanto, se reitera que la inclusión del juego no puede ser sólo por el juego en sí, sino considerando lo que ofrece y cómo contribuye al desarrollo del aprendizaje de una forma lúdica, divertida y contextualizada. Su incorporación a la planificación puede ser prevista al inicio de una secuencia didáctica con la función de problematizar o contextualizar los contenidos. Se puede proponer a lo largo del desarrollo al abordar los contenidos y contribuye a la apropiación de conceptos. Otra alternativa es prever su uso al final, con el objetivo de proponer ejercicios y proporcionar un contexto para aplicar el conocimiento (ROSA; CRUZ,



2019).

En definitiva, la educación a través del juego tiene como objetivo desarrollar habilidades de producción y autoría, trabajando el juego de forma creativa en actividades prácticas dirigidas al protagonismo estudiantil. Para ello, además del software de producción de juegos digitales, los profesores pueden experimentar con estudiantes que utilizan otros idiomas, como, por ejemplo, narrativas audiovisuales o gráficas (cómic) utilizando en los juegos existentes practicados por ellos como materia prima y referencia para la creación.

2.6.5 Exergames

Existen otras modalidades digitales que se pueden incluir en las clases de Educación Física, que son los Exergames, que combinan la práctica de ejercicios físicos y juegos digitales, hay una unión entre juegos y ejercicios. También se le puede llamar juegos activos, por utilizar sensores o controles sensoriales para capturar del movimiento físico y asignarlo al electrónico (FINCO; FRAGA, 2012).

Siguiendo las ideas de Nunes, Toigo y Florentino (2019), todavía se ven juegos con cierto prejuicio hacia la Educación Física. Sin embargo, es pertinente mencionar que evolucionaron y superaron el estigma de que sólo conducía a un estilo de vida sedentario y a problemas de salud, por lo que contribuye a la relación entre cuerpo, movimiento y cognición, además de las diversas posibilidades de interacción corporal. Aliado a esto, desde un ámbito más amplio, abarca los juegos electrónicos y parte del concepto de interacción, creatividad y alegría, que se considera un objeto de cultura corporal del movimiento, siendo por tanto contenidos integrantes de la Educación Física.

Según Rohden (2017, p. 8), la Nintendo Wii Fit fue muy importante para el desarrollo de estos juegos:

[...] desde el punto de vista de los propios usuarios, el juego contribuyó a llevarlos a la práctica de actividades físicas regulares, mejorar los hábitos de salud en relación con el mantenimiento de un peso corporal adecuado e informarles sobre la importancia de una dieta saludable. Concluyeron que la plataforma es capaz de llevar a los usuarios a adoptar hábitos y un estilo de vida saludable como ejercicio regular, nutrición e hidratación más adecuados.

Rohden (2017) también señala, en su estudio, que desde el punto de vista del movimiento corporal, los Exergames se acercan a los valores de energía gastados en otras actividades, alcanzando el nivel recomendado según el American College of Sports Medicine (ACSM), de modo que estimula diversas habilidades como el control de la fuerza, el razonamiento lógico y, principalmente, el fomentar la actividad física regular, además de la



extrema concentración que requiere, alcanzando niveles en los que se olvida el paso del tiempo y no se distrae con otras situaciones, llamada Teoría del Flujo (CSIKSZENTMIHALYI, 1990).

En 2009, la empresa Microsoft, de Estados Unidos de América, lanzó el accesorio Kinect para su consola Xbox 360 de séptima generación que elevó los juegos de movimientos a un nuevo nivel, ya que elimina por completo el uso de controles físicos u otros implementos, además de reconocer los movimientos de todo el cuerpo en tiempo real. El accesorio consta de una cámara, un sensor de profundidad 3D que combina infrarrojos y un sensor CMOS monocromático capaz de proyectar un entorno 3D y un micrófono multi-vectorial que combina cuatro micrófonos capaces de cancelar los sonidos ambientales detectando solo la voz del usuario y su base es motorizada. Una vez conectado a la base, se mueve, mapeando el entorno y ajustándolo. Crea una réplica 3D basada en 48 puntos del cuerpo de cada usuario, incluidos detalles faciales, que se reproducen en avatares personalizados (ROHDEN, 2017, p.9).

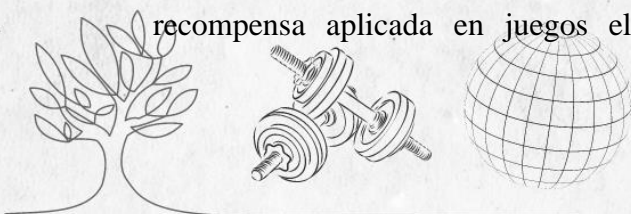
Desde un punto de vista pedagógico, las posibilidades de utilizar Exergames son innumerables, ya que utilizan simulaciones llamadas realidades virtuales, en las que pueden hacer los estudiantes incluirse en juegos y prácticas corporales.

Considerando que la base de varios juegos son los deportes, la experiencia de las simulaciones pueden aportar mucho a las clases, permitiendo una mayor interacción, un mayor atractivo y una mayor creatividad en la realización de actividades, que se pueden utilizar de forma remota o presencial en las clases, siendo un avance gigantesco en el proceso de inclusión digital.

Así, los Exergames son instrumentos relevantes y creativos para las clases de Educación Física ayudando en el conocimiento de la cultura del movimiento corporal y fomentando la realización de ejercicios físicos regularmente. Sin embargo, se topa con pocas posibilidades de accesibilidad, siendo a veces inviable para las escuelas públicas en Brasil, considerando las debilidades estructurales y recursos materiales para las clases (CARVALHO; BARCELOS; MARTÍN, 2020).

2.6.6 Gamificación

Otra posibilidad estratégica para las clases de Educación Física es la gamificación, que consiste en la aplicación de elementos de juego dentro de las actividades pedagógicas propuestas a los estudiantes. Estos elementos se utilizan incluso indirectamente, como, por ejemplo, cuando el profesor le da al alumno una estrella por completar la actividad. Esta es una manera de recompensa aplicada en juegos electrónicos o cuando el profesor de matemáticas va



aumentando la dificultad de la operación por encima del éxito de los estudiantes. Esta es una adaptación de habilidades, concepto también presente en los juegos (SILVA; VENTAS; CASTRO, 2019).

La definición de “gamificación” es el proceso de utilizar mecánicas, estilos y pensamientos de juegos digitales, en un contexto que no es un juego, para resolver problemas e involucrar a las personas (ZICHERMANN; LINDER, 2010). Se ha extendido y está ganando espacio en el mundo de la educación en Brasil, y específicamente a través de la educación física, cuya propuesta va un poco además de la implementación y uso de juegos digitales en actividades educativas, sin perjuicio de esta práctica.

Los elementos de diseño del juego son: reglas, objetivos, recompensas, comentarios inmediatos, competencia, conflicto, diversión, narrativa, cooperación, niveles, progresión, motivación intrínseca, voluntariedad, abstracción de la realidad, superación de errores, entre otros, de los cuales destacan como fundamentales la voluntariedad, las reglas, la retroalimentación y los objetivos. Vale la pena resaltar que la gamificación no es un juego con estos elementos, sino la aplicación de estos en otro escenario, puede ser que sólo haya algunos de ellos, siempre y cuando estén interconectados, acercándose a poder jugar el juego. Además de tener funciones didáctico-pedagógicas, teniendo como objetivo motivación, interacción, proactividad y atención de los estudiantes en el contexto de aprendizaje (SILVA; VENTAS; CASTRO, 2019).

Figura 1: Representación esquemática de los elementos de los juegos



Fuente: Silva; Sales; Castro, 2019.



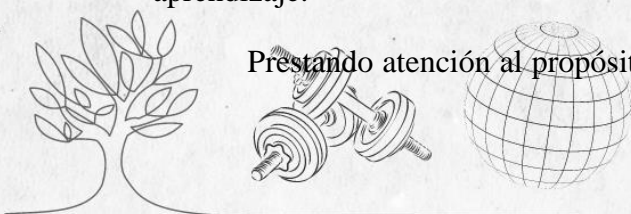
Como se muestra en la Figura 1, los objetivos son la dirección que se les da a los estudiantes hacia dónde deben llegar y lo que se debe lograr. Las reglas sirven para organizar y definir las acciones de los sujetos dentro del proceso. La retroalimentación es cuando los sujetos son informados del estado de su proceso en pos de los objetivos y sus acciones. La voluntariedad, por otra parte, es la predisposición de los estudiantes a entrar al juego y realizar acciones y desafíos. Ejemplos: el contrato de enseñanza puede ser entendido como las reglas; tareas como desafíos; objetivos como el conocimiento y habilidades a ser adquiridas. Sin embargo, estos elementos se aplican de diferentes maneras, ya sea en aspectos amplios o específicos de la clase (SILVA; VENTAS; CASTRO, 2019).

Se puede observar que las posibilidades de aplicación son diversas. Se pueden adaptar a cualquier tipo de contenido para cualquier componente curricular. Además, durante el período de clases remotas, la gamificación puede ser de gran relevancia, siempre y cuando se aplique de forma adecuado, ya que los estudiantes experimentan desmotivación debido al aislamiento y al formato de clases, además de que muchos docentes no logran proponer atractivos a las clases. De este modo la gamificación debe adoptarse como estrategia creativa y fundamental para que las clases se tornen caminos de aprendizaje significativo (SILVA; VENTAS; CASTRO, 2019).

Basado en las ideas de los autores anteriores, la propagación y popularización de los juegos digitales, ya que se nota su presencia en la vida cotidiana y en el contexto de la educación física, ya que es un hecho el uso de mecanismos innovadores que hacen referencia a esta metodología, con el fin de promover mejoras en el aprendizaje. Este uso supone que los juegos, como los videojuegos, son capaces de contextualizar la información al estudiante, esto se debe a que las fases presentes en los juegos terminan respetando el nivel del estudiante, quien, a través del error y la posibilidad de éxito, no se frustra al intentar mejorar sus habilidades para pasar de nivel.

Basado en investigaciones teóricas de estudiosos del campo como Silva; Sales y Castro (2019), Alves (2015), Carvalho; Barcelos y Martins (2020) y otros, utilizan la gamificación en el entorno educativo y académico es una forma de proporcionar a los participantes experiencias (los estudiantes) la oportunidad de ser parte de algo en lo que se sienten comprometidos y motivados, con la intención de que sean sometidos a “un desafío abstracto, definido por reglas claras, interactuando y aceptando retroalimentación” (ALVES, 2015, p. 27), promoviendo el aprendizaje.

Prestando atención al propósito de la participación, la gamificación considera el uso de



elementos de los juegos digitales, como narrativa, sistema de retroalimentación, sistema de recompensa, conflicto, cooperación, competencia, objetivos y reglas claras, niveles, prueba y error, diversión, además de interacción e interactividad (SILVA; VENTAS; CASTRO, 2019).

En la concepción de Alves (2015), la gamificación es una aplicación de mecánicas, estéticas y concepto de juego, con el objetivo de proporcionar integración entre las personas, motivando acciones, fomentando el aprendizaje y promoviendo la resolución de problemas.

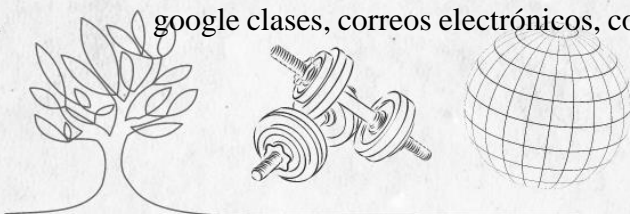
Por tanto, en función del contexto en el que surgió la gamificación y los objetivos del compromiso entre sujetos, sea en cualquier ámbito, es importante delimitar que prevé la creación de un juego digital o un entorno virtual específico para que la gamificación suceda, inclusive con un determinado propósito educativo. Lo que es posible y esperado es que los recursos y posibilidades que presentan los juegos digitales para resolver los problemas de la vida reales se inserten en el contexto de la planificación y ejecución de la gamificación, donde la elección de los elementos clave dependerá de los objetivos, de la finalidad para la cual será empleada la utilización de la gamificación (BURKE, 2014), considerado como algo positivo en la disciplina de educación física.

Además, el desarrollo de una estrategia de gamificación puede motivar a los estudiantes para realizar las tareas solicitadas por los profesores, haciéndolo de forma atractiva y divertida permitiendo que se sientan motivados para realizar sus propias tareas, lo cual es vinculado a los tipos de motivación extrínseca e intrínseca que pueden motivar a los seres humanos que, cuando se combinan, mejoran el proceso de aprendizaje del individuo.

Por tanto, está claro que la gamificación en educación, especialmente en Educación Física, contribuye al proceso de motivación intrínseca, estimulando cada vez más el proceso de aprendizaje y adquisición de conocimientos. Aun así, la autodeterminación y el estado del flujo permite un aprendizaje significativo y activo para los estudiantes, ya que además de ser atractivo, provoca concentración e interés en lo que se está haciendo, y también se puede hacer de forma presencial o remota (PIZANI et al., 2016).

2.6.7 Aplicaciones utilizadas en Educación Física en el Bachillerato

Lima, Falcão y Lima (2021), en su investigación, reportan que los docentes de Educación Física pueden utilizar diversos medios virtuales y plataformas de aprendizaje, además de aplicaciones digitales y otros. Entre ellos, Google Meet, Google Forms, WhatsApp, google clases, correos electrónicos, con acceso libre.



Google Classroom es considerado por los profesores como uno de los más completos, ya que posibilita la disponibilidad de amplios materiales didáctico- pedagógicos, como auditivos, visual, textual, entre otros, pero de forma bien organizada y estructurada, facilitando a los estudiantes para que sepan utilizarlo (LIMA; FALCÃO; LIMA, 2021).

El Entorno Virtual de Aprendizaje (AVA) es también uno de los muchos recursos utilizados en clases remotas. Según Godoi et al., (2020), varios docentes evaluaron cómo es imprescindible el uso del AVA durante las clases no presenciales, ya que es una plataforma con varios recursos que unen las clases, además de posibilidades interactivas. Vale la pena resaltar que los AVA varían según escuelas, universidades, entre otros, ya que es un entorno que se puede construir según las necesidades de cada colegio.

Sobrinho (2020) propuso el uso de la red social Instagram como recurso didáctico en clases de Educación Física en el bachillerato, a partir de la creación de un perfil de la asignatura para hacer que el contenido del tema esté disponible, como videos y publicaciones en historias, de manera que contribuyó significativamente al interés de los estudiantes en el tema. Vale la pena resaltar que este recurso se utilizó en 2019, antes de la pandemia, pero sirve como recurso para clases remotas.

Varias plataformas ofrecen videos educativos, como: Tecnología Entertainment Design (TED), Khan Academy y la principal, el YouTube. Este posee una gran variabilidad de videos y canales educativos, que pueden pasar por el filtro del docente y ser utilizados en clases como recursos pedagógicos (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Además de estos, existe una variabilidad de sitios web con contenido educativo, ya vistos en capítulo anterior, ya sea en forma de textos, videos y materiales didácticos el maestro también puede utilizar software para crear su material como un Professor Maker. Alguno de los recursos disponibles son iMovie y MovieMaker (MOREIRA; HENRIQUES; BARROS, 2020).

Los autores anteriores enfatizan y destacan que algunos profesores utilizan estas aplicaciones. de forma integrada, como Google Meet para clases en vivo, Classroom para materiales y Whatsapp para una comunicación rápida, ya que la interacción se realiza vía chat, audio o ambos, respectivamente.

Según Junior y Monteiro (2020), Google Classroom es una herramienta de sencillo acceso, que no requiere un servidor ni de instalación, además de venir con varias otras características del Google, como Forms, Meet, Docs, Drive y Gmail. Entre sus cualidades



destacamos la organización y notificaciones en tiempo real en los correos electrónicos de los estudiantes, facilitando la comunicación. Además, existen diferentes formas de formular actividades, desde poner a disposición los materiales, ya sea a través de cuestionarios en Google Forms, actividades, textos y videos del profesor a través de Google Drive, videos de YouTube, entre otros que puedan estar disponibles en Classroom.

Otra aplicación relevante es Google Drive, en la que Massola (2021) relata su capacidad colaborativa, ya que esta herramienta permite editar y almacenar varios tipos de materiales, como videos, textos, libros, actividades, audios, juegos, dinámicas y otros, por diferentes usuarios. Con ello, la construcción colectiva a través de diálogos, citas notas y otras estrategias pueden agregarse a esta plataforma, siendo una excelente opción para trabajos en grupo.

De acuerdo con Massola (2021, p. 13):

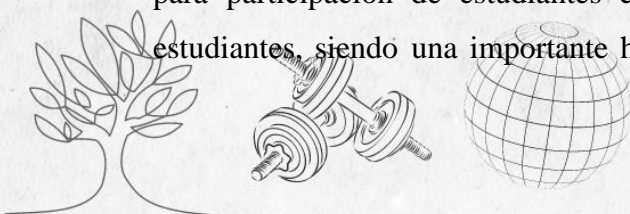
La experiencia con esta herramienta brindó a los estudiantes, en el entorno virtual, interactuar y trabajar en grupos, estimulando el pensamiento crítico y reflexivo, negociar conflictos además de posibilitar la construcción de nuevos aprendizajes. Además, permitió animar a los estudiantes a intercambiar ideas, compartir perspectivas y argumentos y hacer uso de experiencias ya compartidas en busca de una mejor solución a los problemas presentados para ser resueltos. Esto, es más una herramienta con posibilidades de interacción entre profesor y alumno y entre pares (estudiantes y estudiantes).

El Zoom también aparece como una de las herramientas que se pueden utilizar en las clases, pues tiene la función de realizar videoconferencias. Así, Zoom y Classroom permiten realizar clases asincrónicas y sincrónicas cuando se usan juntas, lo que permite una mayor autonomía docente y fácil acceso a diversas herramientas (JUNIOR; MONTEIRO, 2020).

Ya el Whatsapp es una de las aplicaciones de mensajería instantánea más utilizadas en el mundo con más de 2 mil millones de usuarios en todo el mundo, siendo la aplicación más popular del Brasil. Entre sus características está la de compartir audios, textos, fotos, videos, gifs, stickers, emojis, enlaces a sitios web, llamadas de voz y video (hasta 8 personas) y archivos en diferentes formatos, como Word, PowerPoint y PDF. (WHATSAPP, 2021).

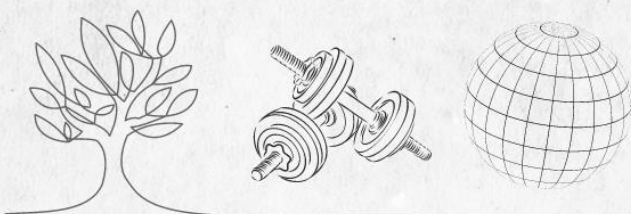
Las herramientas de interacción del Whatsapp permiten agrupar a los participantes, registrar y guardar conversaciones, compartir enlaces, imágenes, publicaciones, tarjetas, insertar gifs o símbolos gráficos, resaltar notas en el texto, usar tonos de color para resaltar extractos además de permitir el intercambio de audios (MASSOLA, 2021, p. 12)

Además, el recurso de audio se convierte en un excelente medio de enseñanza e inclusión para participación de estudiantes con discapacidad visual, que pueda llegar a todos los estudiantes, siendo una importante herramienta pedagógica en el escenario de la educación



remota. Sin embargo, la mayor cualidad del Whatsapp radica en su accesibilidad, ya que es la aplicación más utilizada en Brasil, ser popular, simple y que pueda llegar a zonas más populares de la sociedad y teniendo una ganancia muy grande en el proceso educativo de clases remotas, de manera que llegue a más estudiantes que otras herramientas (BORTOLAZZO, 2020).

Además, se hizo evidente que existe una gran variabilidad de aplicaciones disponibles y siendo utilizado por profesores de educación física durante las clases remotas o no, algunos con ciertas limitaciones y otras con grandes ventajas. Sin embargo, es importante resaltar que, dados los informes de las funcionalidades de estas herramientas, deberían usarse más durante clases presenciales. Esto muestra cuánto necesita la educación brasileña evolucionar y entrar cada vez más en el entorno digital.





CURSO METODOLÓGICO

3 CURSO METODOLÓGICO

3.1 Posicionamiento Del Estudio

Para cumplir con los objetivos propuestos se realizó una investigación cuantitativa en relación a los fines de carácter aplicado, que según (CÓRDOVA;SILVEIRA, 2009) tiene como objetivo generar conocimientos para estimularlos y aplicarlos a la práctica, encaminados a la comprensión de un problema real, que involucra verdades e intereses locales y una bibliografía que apunta a comprender el comportamiento de una población mediante una encuesta.

También se caracteriza como exploratoria al realizar una encuesta sobre la importancia, necesidad, utilidad y practicidad de crear un portal de educación física en el Amazonas/Pará. También es un estudio transversal, porque analiza los datos recopilados durante un período con personas con características similares y objetivos comunes.

El estudio cumplió con los principios éticos del Consejo Nacional de Educación y del Comité de Ética en la Investigación con Seres Humanos. Además, el plazo de Consentimiento Libre y esclarecido -TCLE (Apéndice 2), así como el Término de Consentimiento gratuito y esclarecido – TALE.

El trabajo fue remitido al Comité de Ética en Pesquisa (CEP) de la Facultad Interamericana de Ciencias Sociales-FICS, y la investigación sólo se inició después de la aprobación del comité. El estudio se realizó desde agosto de 2021 hasta junio/2022.

Los criterios de inclusión: todos los individuos investigados eran profesores de educación física y los estudiantes participaron en las clases de educación física de la red educativa estatal.

Los criterios de exclusión: no estarán de acuerdo con el estudio y no firmaron el TCLE (Apéndice 2).

3.2 Pasos De La Investigación

Para establecer una discusión sobre el tema en cuestión, este estudio utilizó un enfoque exploratorio, que se aplica para que el investigador tenga una mayor proximidad al universo del objeto de estudio y que ofrece información y orientar la formulación de hipótesis de investigación de una manera más amplia que la mera interpretación del contenido bibliográfico, de los diversos autores revisados (ZWICK et al., 2019).

Por lo tanto, en la investigación se adoptó un marco teórico-conceptual con el uso de libros, artículos y revistas, con el objetivo de comparar la realidad de los hechos con los



principales conceptos abordados por diversos autores, estableciendo siempre una reflexión crítica para investigar el tema en cuestión.

Minayo (2014) señala que la metodología exploratoria es aquella que incorpora el significado e intencionalidad, porque “es posible obtener una explicación de los fenómenos que inicialmente no fueron aceptados por otros investigadores, incluso con las evidencias presentadas, además de descubrir nuevos fenómenos y formular nuevas ideas e hipótesis” (MINAYO, 2014, p. 98).

Así, el estudio propuso realizar una investigación de campo para verificar la relevancia de la construcción de un Portal de Educación Física en la Amazonia/Pará, los intereses de los sujetos, entre otros aspectos.

La investigación de campo tuvo como objetivo adquirir información y/o conocimiento sobre un determinado problema al que se busca respuesta; o una hipótesis que quiera probar; o incluso descubrir nuevos fenómenos y relaciones entre ellos (ANDRADE, 2019).

3.3 Lugar De La Investigación

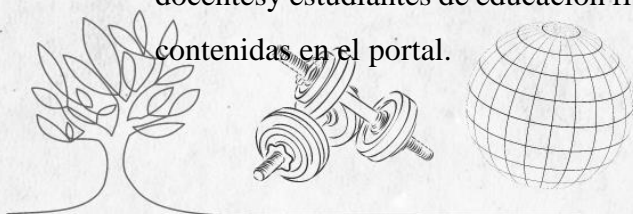
La investigación se realizó en la red estatal en establecimientos de educación del bachillerato de la ciudad de Belém, totalizando 171 escuelas.

3.4 Población Y Muestra

El estudio contó con 300 (trescientos) participantes voluntarios, de los cuales 200 (doscientos) estudiantes (12,5%) de ambos sexos, con edades entre 15 y 20 años y 100 docentes (77%) de educación física en el grupo de edad de 22 a 64 años de 50 escuelas (29,5%) ubicadas en el municipio de Belém-PA, que corresponden al 100% del total de personas escolarizadas.

En Belém el número de escuelas de bachillerato es de 171, el número de estudiantes es de 62.366 estudiantes matriculados y 3.609 docentes. Y la población de docentes de educación física en el Núcleo Deportivo y de Láser – NEL/SEDUC que atiende a escolares del bachillerato en Belém es de 130 docentes para 800 estudiantes en este nivel de educación (SEDUC, 2020).

Cabe mencionar que la muestra mencionada participó íntegramente en la investigación, es decir, 300 personas respondieron el cuestionario de investigación. El cuestionario aplicado fue dividido en sesiones basadas en preguntas relacionadas con el perfil de datos generales y preguntas relacionadas con el tema como la relevancia del desarrollo del portal, interés de los docentes y estudiantes de educación física del portal, seguida de la información que debe estar contenidas en el portal.



INSTRUMENTO DE RECOPIACIÓN DE DATOS

Para la recogida de datos se utilizó un cuestionario en formato Google Forms (Apéndice 1), como instrumento principalmente por las ventajas que aporta este tipo de instrumentos cuando se quiere llegar a la muestra de población, ya que la tabulación de datos puede ser hecha más fácil y rápidamente en comparación con otros métodos.

El cuestionario de investigación fue creado con base en la Escala Likert, con opciones de nivel de concordancia entre los entrevistados, desde “totalmente en desacuerdo” hasta “totalmente de acuerdo”, para que sea posible esbozar un conjunto de opciones que varían a lo largo de un “eje” de acuerdo a desacuerdo (SILVA; SIMON, 2015). Se eligió una escala de cinco ítems ya que las escalas de tamaños más grandes dificultan el análisis de datos y a menudo confunden a los participantes de la investigación.

3.5 Análisis de Datos

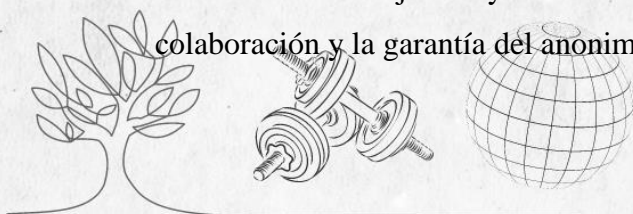
Inicialmente se estableció contacto con la dirección general de la SEDUC con el fin de que diera autorización para el desarrollo de investigaciones. Luego se hizo contacto vía Zap con los profesores y a través de ellos con los estudiantes para aclaraciones generales sobre la investigación a realizar, así como obtener las autorizaciones necesarias de profesores y estudiantes que estuvieron de acuerdo para participar en el estudio.

Luego de recolectar los datos, estos fueron codificados y tabulados. La tabulación fue realizada en hojas de cálculo de la aplicación Excel de Windows®, donde fueron calculados y expresados cuantitativamente, después de lo cual se crearon gráficos que se utilizaron para el análisis posterior de los resultados obtenidos con base en la literatura, cuyos resultados de estudio se presentan en el capítulo siguiente utilizando estadísticas descriptivas simples.

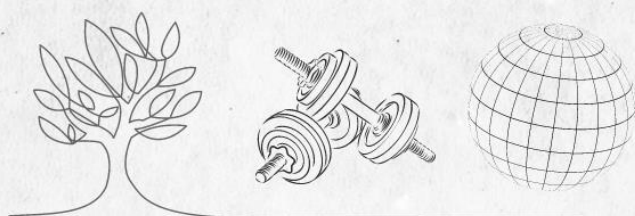
Luego de analizar los resultados de la investigación de campo, se construyó el PORTAL DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL AMAZÔNIA/PARÁ

3.6 Consideraciones Éticas

Este trabajo es de carácter académico y como investigador se deben cumplir todos los estándares éticos que se incluyen respetando los principios determinados por el trabajo científico involucrando a personas. Los sujetos involucrados en la investigación no tenían sus nombres identificados y ningún daño a los mismos, respetando el derecho a la privacidad y garantizar que la información proporcionada no se utilice para otro objetivo. Se expuso a los encuestados el objetivo y relevancia de la investigación, así como la importancia de su colaboración y la garantía del anonimato.



El proyecto de investigación fue presentado al Comité de Ética de la Facultad Interamericana de Ciencias Sociales – FICS.



A hand is shown typing on a laptop keyboard. Overlaid on the image are several digital elements: a network diagram with white nodes and lines at the top; a large white 'Ai' text; a white wavy line with various icons (speech bubble with '5', star with '32', person with '18', envelope with '11', heart with '25', and '@ 9') along its path; a white square icon with a crossed-out 'X'; a white '@' symbol; a white icon of a hand pointing; and a semi-transparent chart with a white line graph and a bar chart at the bottom left.

Ai

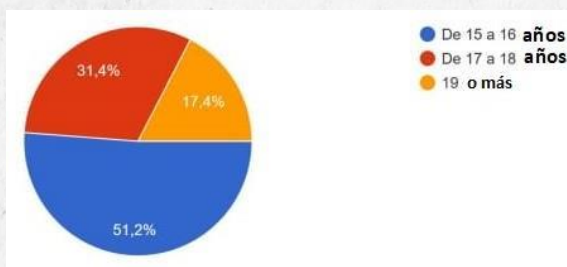
***ANÁLISIS DE RESULTADOS
Y CONSIDERACIONES FINALES***

4 ANÁLISIS DE RESULTADOS

En este capítulo presentaremos inicialmente los resultados encontrados en la investigación de campo realizado con los estudiantes de la muestra de estudio, luego se presentarán los resultados obtenidos en la investigación de campo realizada con los docentes seleccionados para la muestra de investigación. Y finalmente se presentarán los pasos de cómo se desarrolló la construcción del portal propuesto en este estudio.

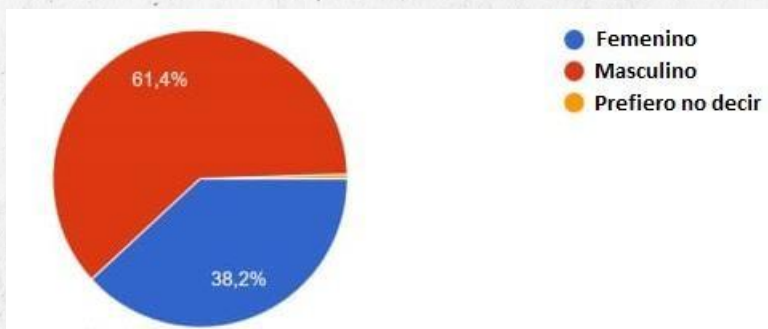
La muestra de estudiantes estuvo compuesta por 207 participantes de diferentes grupos de edad y de ambos sexos, con: 51,2% entre 15 y 16 años; el 31,4% entre 17 y 18 años y el 17,4% que tienen 19 años o más, el 61,4% son hombres y el 38,2% son mujeres, según los gráficos 1 y 2 respectivamente:

Gráfico 1. Edad de la muestra de estudiantes



Fuente: autoría propia

Gráfico 2. Genero de los estudiantes



Fuente: autoría propia (2022)

Según datos del Censo Escolar 2021, el número de matrículas por género masculino tuvieron un aumento relativo en la educación del bachillerato, lo que corrobora los datos encontrado (INEP, 2021).

En cuanto a la serie que cursan, el 36,2% está en 1º año; El 25,1% está en 2do. año y 36,2% en 3er año de bachillerato. Según el gráfico 3:

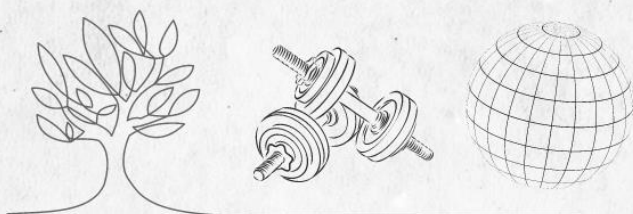
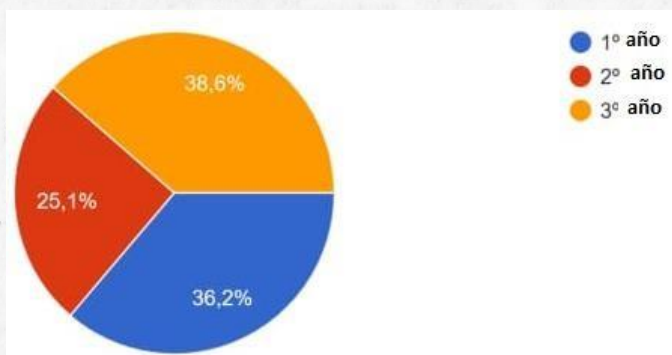


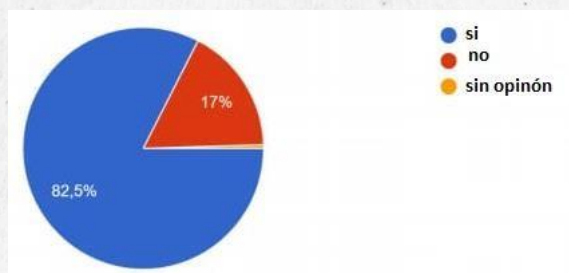
Grafico 3. Series que están cursando



Fuente: autoría propia (2022)

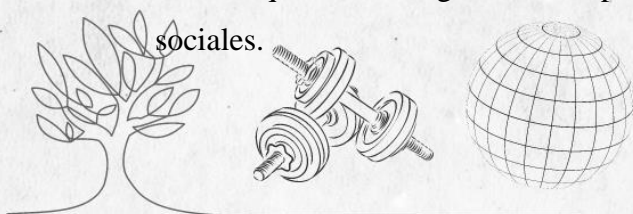
Respecto a preguntas específicas, se preguntó a los estudiantes si les gustaba el tema de la materia de Educación Física, de 206 respuestas obtuvimos los siguientes resultados: el 82,5% respondió que “sí”, el 17% respondió “no” y el 0,5% respondió “sin opinión”, como se muestra en el gráfico 4.

Gráfico 4. ¿Te gusta la materia "Educación Física"?



Fuente: autoría propia (2022)

El concepto de “gustar” un tema puede explicarse como un estado emocional agradable o positivo en relación con las actividades realizadas durante las clases de Educación Física, de ahí la importancia de resaltar si los estudiantes tienen un “aprecio” por la materia. En este sentido, los hallazgos corroboran otros estudios que observaron el nivel de satisfacción positivo respecto a la Educación Física, en el ensayo de Brandolin, Koslinski y Soares (2015) fue posible observar, por ejemplo, que el 38,7% de los participantes señalaron la educación física como la materia que más satisfacción que hay en el bachillerato, en comparación con las demás, de esa manera, estos resultados se pueden justificar basándose en que la educación física sigue siendo un espacio de socialización y sociabilidad predominantemente en el género masculino de la escuela, como la mayoría de las respuestas fueron estudiantes varones, incluso con toda la intervención cultural que busca la igualdad de oportunidades entre hombres y mujeres en todos los sectores sociales.



Otro punto que se debe tener en cuenta en este estudio es la cuestión de género, no es ninguna novedad que las mujeres suelen tener aversión a las clases de educación física, estudios muestran las razones por las que las niñas abandonan las clases de educación física, en el estudio de Santos et. Alabama. (2020) se observó que, en opinión de las alumnas, la dificultad motora al realizar determinada actividad acabó exponiéndolas a la clase, convirtiéndose en foco de críticas y juegos que generan exclusión y rechazo por parte de los compañeros, especialmente aquellos que tienen más habilidad. También destacan que estas prácticas casi siempre son ignoradas por docente, que no interviene o, en ocasiones, termina corroborando los procesos de exclusión.

A pesar de esto, los autores Schneider y Bueno (2015) señalan la posibilidad de que la escuela es uno de los pocos espacios en los que las niñas tienen acceso a ciertos elementos de prácticas corporales como, por ejemplo, el deporte.

Al igual que estudios anteriores que ya apuntaban a la educación física percibida como un tiempo y espacio en el currículo escolar dedicado a la satisfacción de los estudiantes, a pesar de que parte del discurso pedagógico de la disciplina se justifique por su utilidad (LOVISOLO; SOARES; SANTOS, 1995). De esta manera, la producción de significados está directamente ligada al tipo de relación que se establece con los conocimientos que se les presentan. Para Dewey (1978), la experiencia ocurre de diferentes maneras en las fases de desarrollo del sujeto, es una fase de la naturaleza donde situación y agente interactúan y se modifican. Para él, “la experiencia educativa es, por tanto, esta experiencia inteligente, en la que participa el pensamiento, a través de la cual se perciben relaciones y continuidades que antes pasaban desapercibidas” (p. 17).

Aún sobre las percepciones de los estudiantes, también se les preguntó sobre las áreas de Educación Física que más les guste.

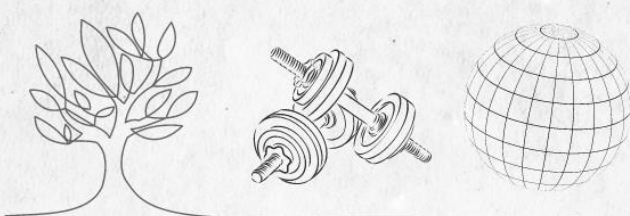
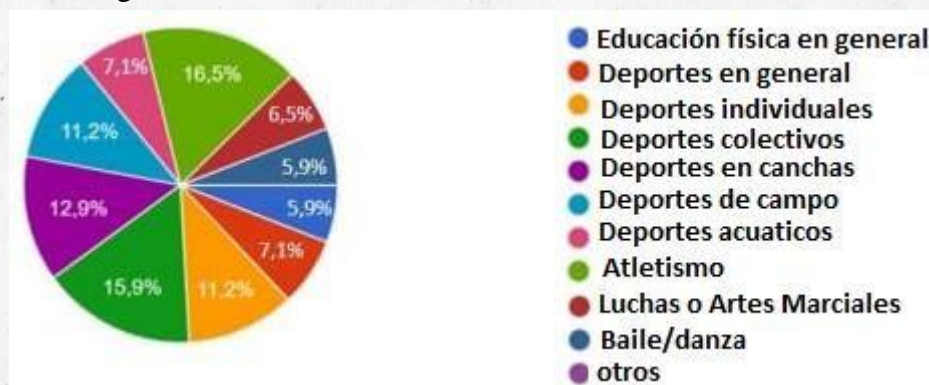


Grafico 5. Si la respuesta fue “sí” en la pregunta anterior, ¿cuál de las siguientes alternativas a ud. le gusta más?

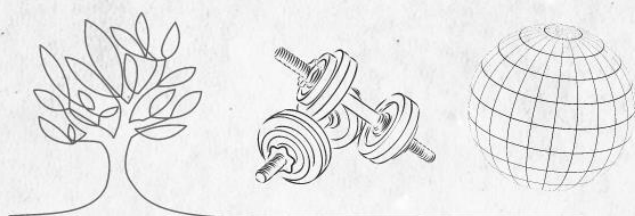


Fuente: autoría propia (2022)

Con el mayor porcentaje tuvimos al atletismo, con un 16,5%; luego deportes colectivos con 15,9%; deportes en canchas con 12,9%; deportes individuales y de campo con 11,2% cada uno; deportes en general y deportes acuáticos con 7,1% cada uno; peleas o artes marciales con 6,5% y educación física en general y danza con 5,9% de adherencia. Estos hallazgos refuerzan un estudio previo de Santos et. al., (2014) quien analizó que los estudiantes de bachillerato, durante el proceso de escolarización, dan importancia a temas como la competencia, la repetición de contenido, género y supremacía del deporte, y estos surgieron como factores determinantes en el interés por aprender los conocimientos compartidos durante las clases.

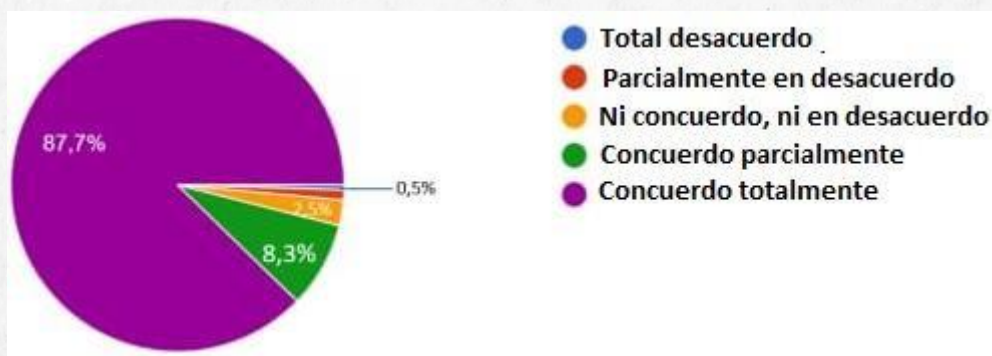
De esta manera, podemos entender que como la Educación Física constituye un espacio de socialización, también amplía el proceso de apropiación de prácticas corporales o lo que algunos autores llaman “prácticas constitutivas de nuestro patrimonio cultural y material, más allá de lo que se aprende en la calle, y hasta qué punto la identidad de EF permea las transformaciones en las representaciones de estos jóvenes a lo largo de su escolarización”. (SANTOS, et. al., 2020, p. 23).

La educación física, a lo largo de la historia, ha sido una materia que dentro del ámbito escolar se encarga de sistematizar contenidos específicos, tematizar conocimientos relacionados con prácticas corporales, más directamente asociados con manifestaciones vinculadas a las habilidades físicas como juegos, deportes, gimnasia y lucha. Vale la pena recordar que la idea de dualidad entre cuerpo y mente, en la que se cuidaba prioritariamente el primero. La educación física en las escuelas no puede estar al servicio del deporte de rendimiento, en el intento de seleccionar los mejores a expensas de los menos cualificados, provocando exclusión (JUNIOR; TASSONI, 2013).



En enfoques específicos, se preguntó a los estudiantes si creen que es relevante el desarrollo de un portal de educación física para estudiantes y profesores del bachillerato de la SEDUC-PA. Como se muestra en el gráfico 6 a continuación:

Gráfico 6. ¿Es relevante desarrollar un portal de educación física para estudiantes y profesores del bachillerato en la SEDUC-PA?

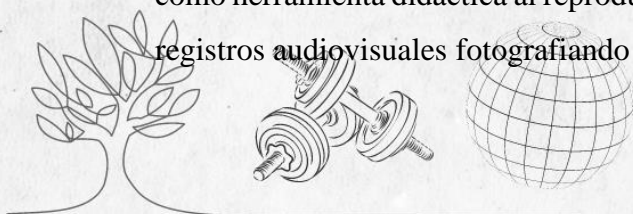


Fuente: autoría propia (2022)

Los resultados muestran que el 87,7% de los estudiantes están completamente de acuerdo que un portal educación física para estudiantes y profesores de bachillerato es relevante, 8,3% está de acuerdo parcialmente, el 2,5% no tiene opinión y sólo el 0,5% están parcialmente en desacuerdo.

Se puede observar en el Gráfico 7 que la mayoría de los estudiantes (87,9) están de acuerdo con el desarrollo del portal para despertar el interés principalmente de los estudiantes, ya que para Mattos y Neira (2016), existe una separación cada vez mayor de los estudiantes de bachillerato de las clases de Educación Física ya que muchas veces no logran ver el significado real de las clases para sus vidas y esto puede ser causado por algunas razones como: la metodología utilizadas por el docente, la repetición de contenidos, las actividades deportivas expresivas en las clases y la falta de estructura y de materiales adecuados para una práctica más consciente y prometedora de esta disciplina.

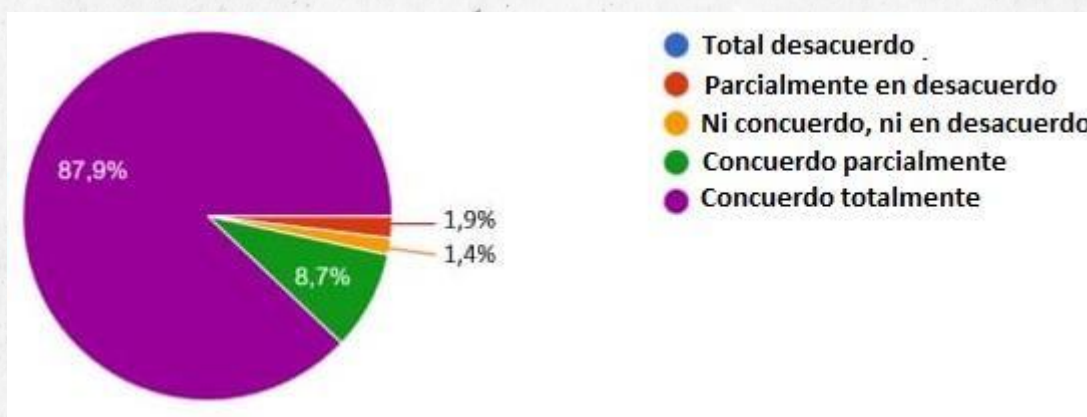
Coelho (2018), desde una perspectiva de investigación-acción, investigó los beneficios del uso de las TIC para registrar el progreso individual de los estudiantes en educación física, utilizando los *Portatbles Digitals Assistans* (PDA), conocido como reposa manos (similar a un miniordenador portátil), para registrar y consultar información pedagógica durante las clases, tales como asistencia de estudiantes, calendario escolar, datos de evaluación antropométrica, horarios, planes de clases, conductas observadas, entre otras informaciones, además de usarlo como herramienta didáctica al reproducir videos y música en el desarrollo de las clases y realizar registros audiovisuales fotografiando y filmando algunos momentos de la clase.



Otro punto abordado es que si un portal puede aumentar el interés de los profesores y estudiantes de educación física de bachillerato de la SEDUC-PA, en esta pregunta respondió el 87.9% que estén de acuerdo con la posibilidad; el

8,7% está parcialmente de acuerdo; 1,9% no está de acuerdo parcialmente y el 1,4% ni de acuerdo ni en desacuerdo.

Gráfico 7. ¿El desarrollo de un portal de educación física puede incrementar el interés de profesores y estudiantes de educación física del bachillerato de la SEDUC-PA?

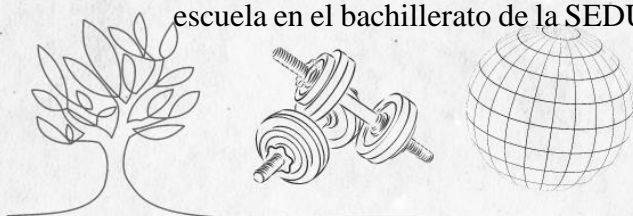


Fuente: autoría propia (2022)

A partir de estos hallazgos podemos decir que la pandemia de covid-19 provocó una ruptura significativa en todo el mundo, por lo que las tecnologías se hicieron más presentes en la vida cotidiana de las personas y contribuyó a la educación en varias instancias, en este sentido, con la interrupción de la educación física provocada por la pandemia (es decir, aislamiento, distanciamiento y cierre de escuelas), el uso de tecnologías digitales en la enseñanza y el aprendizaje se convirtió en una necesidad de la noche a la mañana (PARRIS, et. al., 2022).

Respuestas positivas de los estudiantes con respecto a la relevancia y el probable aumento del interés a partir de un portal de educación física puede justificarse porque las actividades en línea pueden incluso haber contribuido al aprendizaje físico, cognitivo, social y afectivo en Educación Física, según lo informado por Parris, et. al. (2022) en su estudio, que ejemplifica aún más que uno de los participantes utilizó actividades “en línea” para promover el conocimiento y la comprensión de estudiantes. Así, pese a las contadas excepciones, parece que un portal centrado en Educación Física puede contribuir al conocimiento y compromiso de los estudiantes que podrán utilizarla.

Gráfico 8. La información más relevante que debe contener un portal de educación física con el objetivo de incrementar el interés de profesores y estudiantes por la educación física en la escuela en el bachillerato de la SEDUC-PA son:



Información sobre deportes generales y específicos. Información sobre educación física escolar.

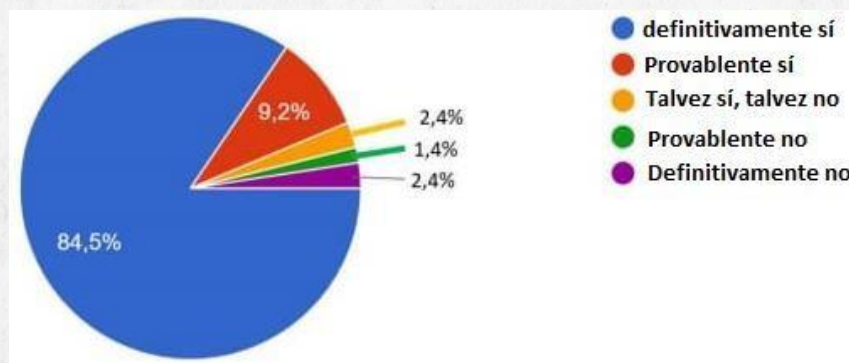
Información sobre eventos deportivos.

Información sobre artes marciales/luchas y diferentes tipos de baile/danza. Información sobre cursos de educación física y deportes.

Información sobre materiales didácticos en educación física y deporte. Publicaciones científicas en educación física y deporte.

Enlaces a vídeos de juegos, educación física, deportes y competiciones deportivas.

Importantes enlaces nacionales e internacionales sobre educación física y deporte.

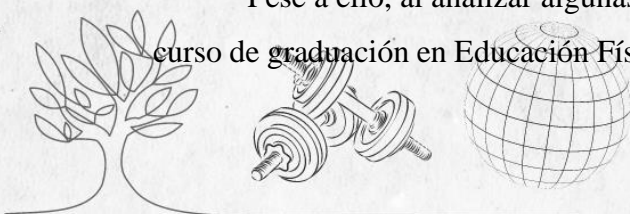


Fuente: autoría propia (2022)

De los resultados obtuvimos respuestas positivas respecto a informaciones relevantes que debe contener el portal de educación física, el porcentaje fue del 84,5% de estudiantes que estuvo de acuerdo con la información mencionada; el 9,2% respondió “probablemente sí”; 2,4% para “quizás sí, quizás no” y “definitivamente no” y un 1,4% para “probablemente no”. Además, muchos temas requieren atención por parte de los investigadores en educación física en medios digitales.

Considerando la literatura, Santos et al. (2014) presenta una visión general de la producción científica sobre el tema en publicaciones periódicas nacionales, en el período comprendido entre 2006 y 2012. El estudio muestra que hasta ese momento había un gran interés por el análisis de productos mediáticos, que entre 1990 y 2005 fueron en su mayoría vinculados a temas deportivos y luego ampliado a otros enfoques como la publicidad de modelos de cuerpos supuestamente ideales. El mismo estudio también incluye enfoques orientados a la inserción de herramientas mediáticas en el proceso de enseñanza y aprendizaje, que aparecen en segundo lugar considerando el porcentaje global.

Pese a ello, al analizar algunas experiencias con educación en medios en el contexto de un curso de graduación en Educación Física en Brasil, Bianchi y Pires (2015) encontraron que son

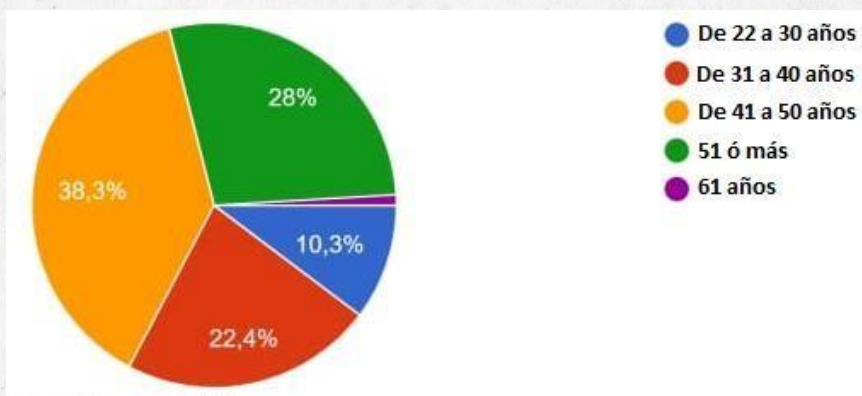


pocas las propuestas educativas encaminadas a explorar posibilidades vinculadas a tecnologías de la información y la comunicación. Dada la escasez, los autores sugieren dificultades para ser

afrontados por los profesionales para promover intervenciones pedagógicas a partir de diferentes perspectivas de la educación en medios, tales como: técnico-instrumental; objeto de estudio o crítica; productivo-expresivo. Por lo tanto, es importante resaltar la relevancia de un portal de acceso a contenidos enfocados a la educación física, que puede ser utilizado de diferentes maneras, tanto para estudiantes como para profesores.

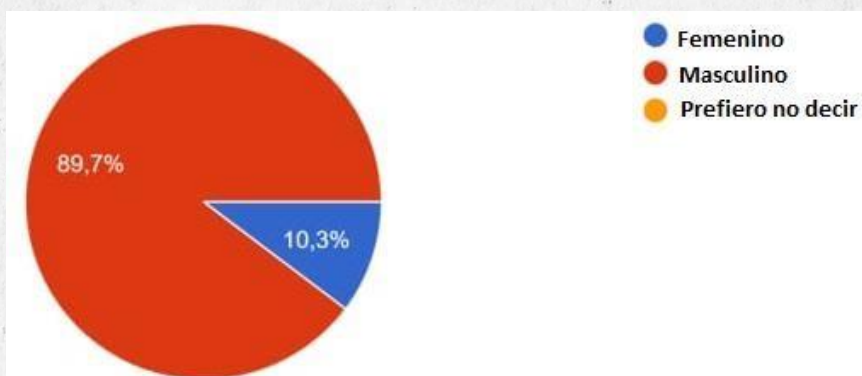
También se preguntó a los profesores sobre la relevancia y el contenido de un posible portal. Nuestra muestra incluyó 107 docentes, siendo la mayoría del grupo de edad de 41 a 50 años (38,3%); 28% de 51 años o más; 22,4% entre 31 y 40 años, según el gráfico 9, y de ambos sexos, con un 89,7% hombres y un 10,3% mujeres, como se muestra en el gráfico 10.

Gráfico 9 Edades de la muestra de los profesores

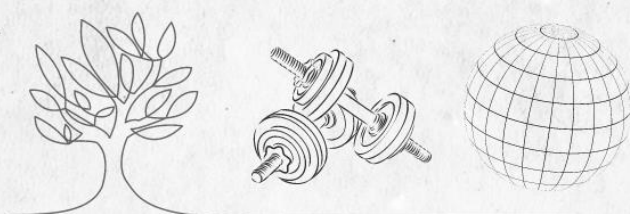


Fuente: autoría propia (2022)

Gráfico 10. Género de la muestra de los profesores



Fuente: autoría propia (2022)

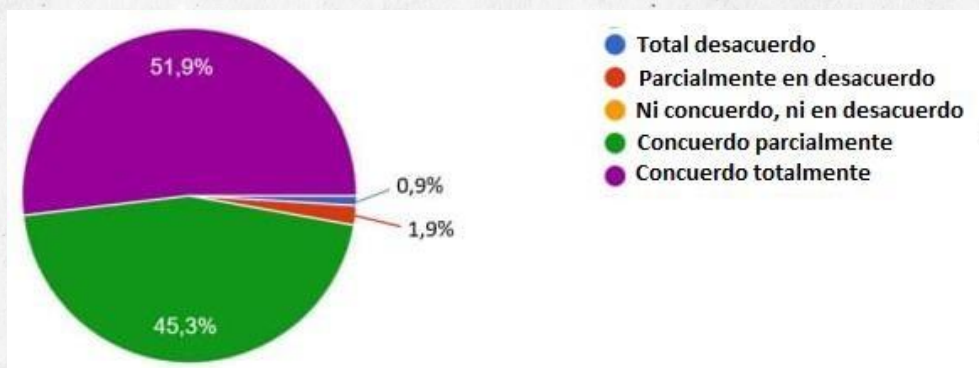


Los resultados contenidos en el Gráfico 10 se deben a la fuerte influencia militar en la historia de la educación física en Brasil, ya que está estrechamente vinculada al entrenamiento y la educación corporal disciplinario que buscaba la excelencia física y no intelectual, siendo dominado estrictamente por hombres. Hoy en día, aún con todas las transformaciones derivadas de la legislación sobre esta materia, el número de docentes de género masculino todavía es creciente (CASTELLANI FILHO, 2018).

En relación a la graduación, el 100% de los docentes cuentan con título en licenciatura en educación física, el 77% tiene especialización; 16% tiene título de maestría y el 7% tienen un doctorado. Otro de los datos recopilados fue sobre cuántos años tienen de graduarse en educación física, y el 100% reportó que estuvo 10 años o más, y el 100% también trabajó 10 años o más en bachillerato.

En cuanto a preguntas específicas, también se les preguntó sobre la relevancia del desarrollo de un portal de educación física para estudiantes y profesores de bachillerato del SEDUC-PA.

Gráfico 9. ¿Es relevante el desarrollo de un portal de educación física para estudiantes y docentes del bachillerato SEDUC-PA?



Fuente: autoría propia (2022)

La perspectiva de los docentes sobre la relevancia de un portal en educación física es favorable, ya que el 51,9% estuvo totalmente de acuerdo; 45,3% estuvo de acuerdo parcialmente; el 1,9% estuvo parcialmente en desacuerdo y el 0,9% totalmente en desacuerdo.

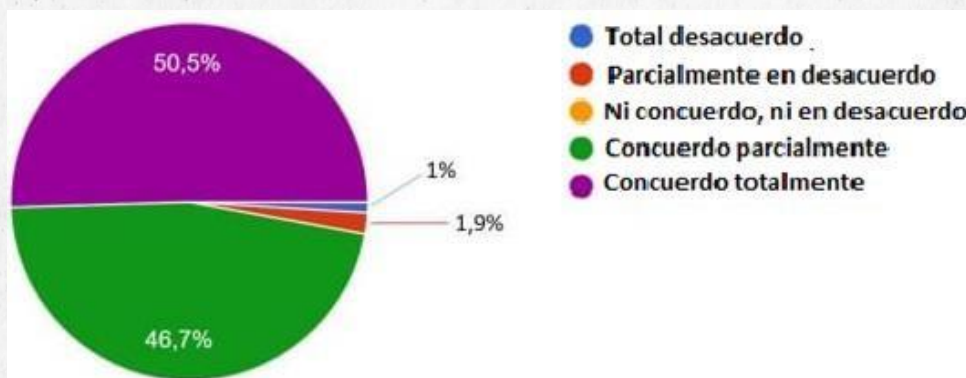
Cuando se compara con las respuestas de los estudiantes, podemos ver una diferencia relevante para las respuestas, por un lado, tenemos estudiantes que ya simpatizan con las tecnologías digitales, y convivir de forma natural con ellos a diario, en cambio, tenemos profesores de educación física que, según algunos estudios, históricamente tiene fama de ser



tradicionalistas y resistentes al cambio (KIRK, 2010; 2012; TINNING, 2012). Sin embargo, a partir de las consecuencias resultantes de la pandemia, ya sea por elección o por necesidad, muchos docentes experimentaron la tecnología de maneras relativamente nuevas en sus vidas personales y profesionales (PARRIS, et. al. 2022).

La misma pregunta sobre el interés de los estudiantes y profesores de educación física fue hecha a los docentes, con base en el siguiente gráfico:

Gráfico 10. ¿El desarrollo de un portal de educación física puede incrementar el interés de profesores y estudiantes de educación física del bachillerato en la SEDUC-PA?

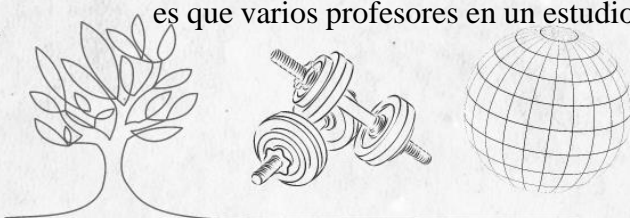


Fuente: autoría propia (2022)

En cuanto al interés de estudiantes y docentes desde la perspectiva de los docentes, se observa que el gráfico no tiene un cambio significativo, el 50.5% está completamente de acuerdo en que un portal puede aumentar el interés de estudiantes y profesores; El 46,7% está parcialmente de acuerdo. Los resultados corroboran el estudio de Parris, et. al., (2022) que si bien el aumento en el uso de tecnologías como era de esperar, muchos profesores informaron que utilizaban plataformas de redes sociales para transmitir tiempo y aliviar el aburrimiento, aunque algunos lo utilizan como ayuda en las actividades físicas.

Por otro lado, está claro que la importancia de los medios digitales, y nuestros resultados son consistentes con otros estudios en Australia, Brasil, China, Irlanda, Corea del Sur, México y Nueva Zelanda Jeong y So (2020), Cruickshank, Pill y Mainsbridge (2022) y Howley (2021) informaron que los profesores de educación física han utilizado las redes sociales para animar a los estudiantes a “hacer algo” durante la pandemia.

La resistencia de los docentes también se ha atribuido a la limitada formación docente sobre el uso y aplicación de tecnologías digitales en el aula (HYNDMAN; HARVEY, 2019; LEY; PELGRUM; PLOMP, 2018). Otro punto que da aún más consistencia a estos hallazgos es que varios profesores en un estudio informaron que su formación en las tecnologías digitales



se centró casi exclusivamente en los peligros de estas plataformas. (PARRIS, et al., 2022)

Y, finalmente, se preguntó a los docentes sobre la información más relevante que debe contener un portal de educación física con el objetivo de aumentar el interés de los profesores y estudiantes por la educación física del bachillerato. Los datos están contenidos en el gráfico siguiente.

Gráfico 11. La información más relevante que debe contener un portal de educación física con el objetivo de incrementar el interés de profesores y estudiantes por la educación física en la escuela secundaria de la SEDUC-Paon:

Información sobre deportes generales y específicos. Información sobre educación física escolar.

Información sobre eventos deportivos.

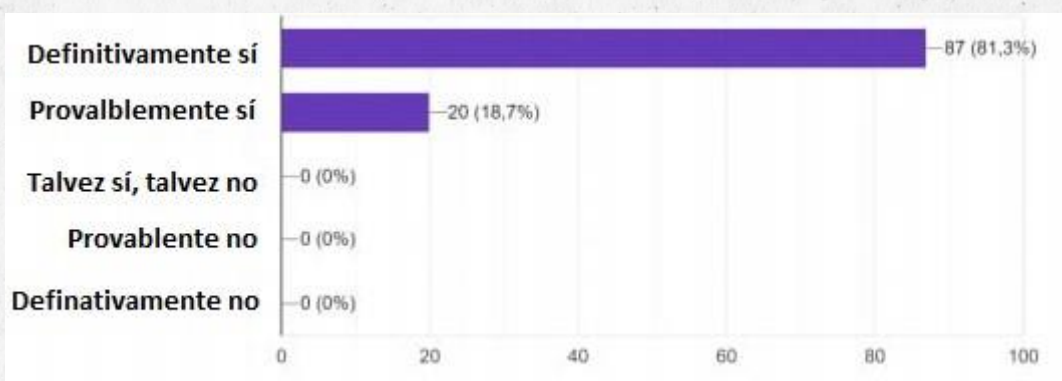
Información sobre artes marciales/luchas y diferentes tipos de baile/danza. Información sobre cursos de educación física y deportes.

Información sobre materiales didácticos en educación física y deporte.

Publicaciones científicas en educación física y deporte.

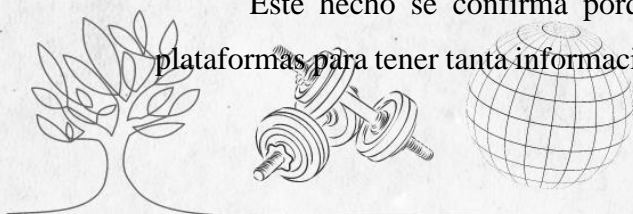
Enlaces a vídeos de juegos, educación física, deportes y competiciones deportivas.

Importantes enlaces nacionales e internacionales sobre educación física y deporte.



En esta última pregunta, desde el punto de vista de los docentes, tuvimos respuestas positivas del 81,3%. y “probablemente sí” 18,7%. Al respecto, se observa, con base en todo lo anterior, que el intercambio de información es la base de los medios digitales, por ello, un portal dirigido a aspectos de una educación física sólida y fiel al contenido de la asignatura es esencial para la adherencia de estudiantes y profesores. Esto es especialmente cierto dado que dichas plataformas son ahora una de las formas más comunes de intercambiar información (GOODYEAR; ARMOR; WOOD, 2019) y que EF adoptar la tecnología de una manera pedagógicamente sólida es una ambición de hace mucho tiempo (CASEY; GOODYEAR; ARMOR, 2017).

Este hecho se confirma porque está claro que muchos jóvenes dependen de estas plataformas para tener tanta información sobre salud y actividad física como los profesores. Sin



embargo, aunque las tecnologías digitales, como las redes sociales, han sido identificadas como una herramienta accesible y potencialmente rica para aprender sobre la salud, la actividad física y el cuerpo (CASEY; GOODYEAR; ARMOUR, 2017), los docentes hasta ahora se han mostrado algo resistentes al su uso, y algunos luchan por integrar las tecnologías digitales en su práctica de manera innovador y pedagógicamente sólido. Esto resultó en cierto modo en un "callejón sin salida" pedagógico, pero ahora basado en estudios que involucran educación física y medios digitales, parece oportuno revertirlo.

Finalmente, presentaremos en la siguiente tabla las etapas de desarrollo de un Portal de base de datos de Educación Física.

Tabla 1. Etapas de desarrollo del portal

De esto obtuvimos como resultado la publicación del Portal de Educación Física del Amazonas, como se muestra en la siguiente figura:

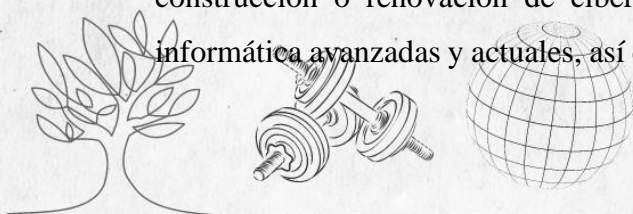
Figura 1. Página de inicio del Portal de Educación Física del Amazonas Fuente: autoría propia (2022)

5 CONSIDERACIONES FINALES

Este proceso de transformación cultural en torno a la educación digital nos hace reflexionar sobre como los profesores, se animan a ser consumidores de esta nueva forma de enseñar, son incentivados a buscar información y así crear nuevas conexiones con este contenido mediático.

Las tecnologías de la información y las comunicaciones en la actualidad nos han mostrado su gran alcance, estética e información técnica científica actualizada en el tiempo real, exigiendo de los profesionales de la educación brasileña una acción rápida para dominar la tecnología en cuestión para que diversas formas de medios puedan utilizarse mejor para contribuir al aprendizaje cotidiano de los estudiantes en Brasil, se ha visto que el uso correcto de estas herramientas digitales potencializa todos los procesos metodológicos de enseñanza hoy en día considerando la rapidez y calidad del conocimiento disponible en las distintas plataformas orientadas a desarrollar la educación de forma globalizada, facilitando sobre cómo el proceso pedagógico de enseñanza y aprendizaje es más eficiente y eficaz.

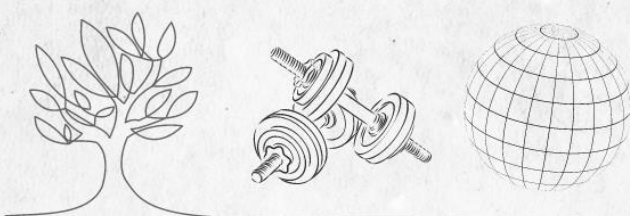
Es claro que se deben desarrollar políticas públicas más asertivas orientadas al uso y exploración de las tecnologías digitales en las escuelas públicas de nuestro Estado de Pará como construcción o renovación de ciberespacios, además de la adquisición de tecnologías de informática avanzadas y actuales, así como promover la formación de todo el personal docente,



gestión administrativa, pedagógica y dirección escolar y establecer un gran pacto de compromiso con todos los involucrados y capacitados para que haya un aumento en la calidad de la educación.

En la investigación en cuestión identificamos que la falta de herramientas digitales como sitios web específicamente dirigidos a la Educación Física y Actividades Afines en la región del Amazonas y específicamente en el estado de Pará, debido a esta carencia proponemos desarrollar un sitio web dirigido a la Educación Física y actividades afines en la región en cuestión con el objetivo de difundir, publicitar y poner a disposición de la sociedad en general toda la producción educativa y del conocimiento, destacando las prácticas pedagógicas de la Educación Física y actividades relacionadas como creación de juegos, tesis, disertaciones, artículos, libros, imágenes, vídeos genuinamente del Amazonas y enlaces a sitios web de otras entidades que están comprometidos con la difusión de la educación en Brasil.

En definitiva, creemos que de esta manera estamos contribuyendo significativamente al crecimiento, desarrollo y avance de la Educación Física y Actividades Afines en la región del Amazonas.



REFERENCIAS

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

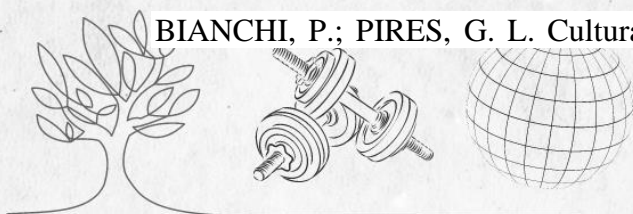
BARACHO, A. F. O. de.; GRIPP, F. J.; LIMA, M. R. de. Os exergames e a educação física Escolar na cultura digital. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 34, n. 1, p. 111-126, jan./mar. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbce/v34n1/v34n1a09.pdf>. Acesso em: 13 out. 2022.

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

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

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

BIANCHI, P.; PIRES, G. L. Cultura digital e formação de professores de educação física:



Estudo de caso na unipampa. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, out./dez. 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br>. Acesso em: 15 nov. 2021.

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

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

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

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

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

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

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

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Brasília, 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro001.pdf>>. Acesso em: 14 out. 2022.

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

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

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

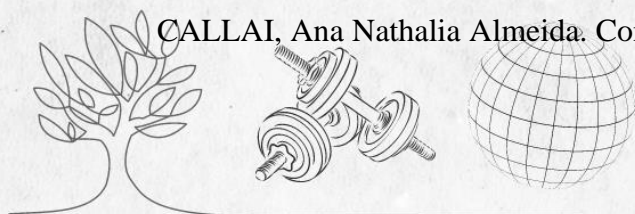
BRUNER, Jerome. **Realidade Mental Mundos Possíveis**. Porto Alegre: Artmed. 1986. 119 páginas

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

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

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

CALLAI, Ana Nathalia Almeida. Considerações acerca da Educação Física escolar a partir da



BNCC. **Conexões:** Educ. Fís., Esporte e Saúde, Campinas: SP, v. 17, e019022, p.1-16, 2019.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

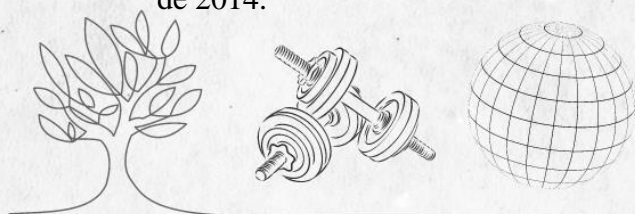
CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede - a era da informação**. 15. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2020.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

FARIA, J. H. de. Economia política do poder: uma proposta teórico metodológica para o estudo



e a análise das organizações. Recife: II Encontro Nacional de Estudos Organizacionais, 2002. **Anais do ENEO** [CD-Rom]. 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

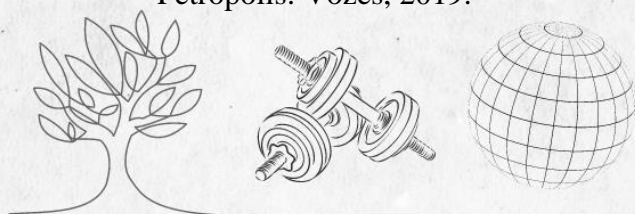
FROMM, E. **Psicanálise da sociedade contemporânea**. 9. ed. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

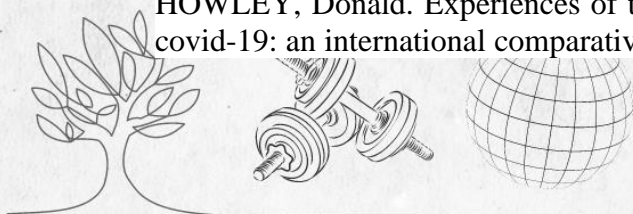
GUZO, G. B.; LIMA, V. M. do R. O desenvolvimento do pensamento crítico na educação: uma meta possível? **Educação Unisinos**, v. 22, n. 4, p. 334-343, outubro/dezembro 2018. Disponível em <http://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/viewFile/edu.2018.224.11/60746614>. Acesso em 3 fev. 2021.

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

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

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

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



2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

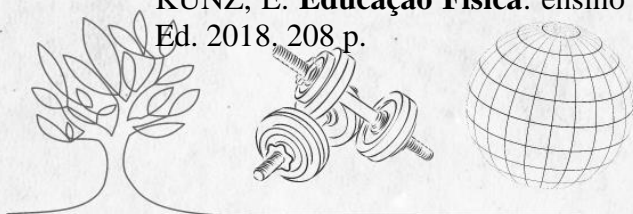
KASPER, H. **O processo de pensamento sistêmico**. 2015. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/9013/000288315.pdf>. Acesso em 11 fev. 2021.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

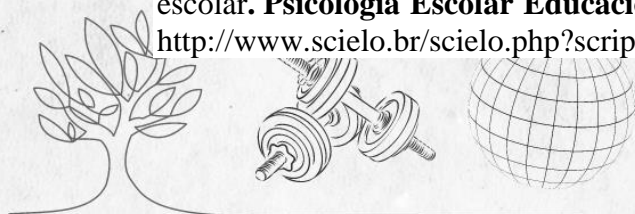
MARCONI, M.A. & LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2014.

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

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

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

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



em 7 out. 2021.

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

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

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

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

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

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

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

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

MELLO, G. N. de. A Escola e a Estrada da Informação. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 16 out. 1998. Disponível em: <<http://www1.folha.uol.com.br/fsp/opiniao/fz16109809.htm>>. Acesso em: 13 ago. 2021.

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

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

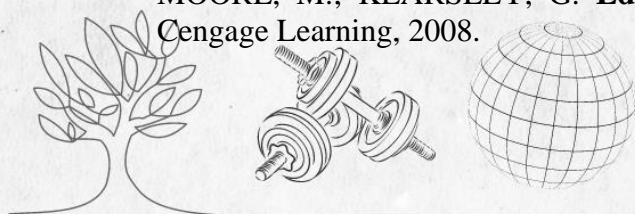
MENEZES, Diana Amado de. **Competência socioemocional para o trabalho**: princípio educativo a partir dos Planos de Marketing. Aracaju: Criação, 2019.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

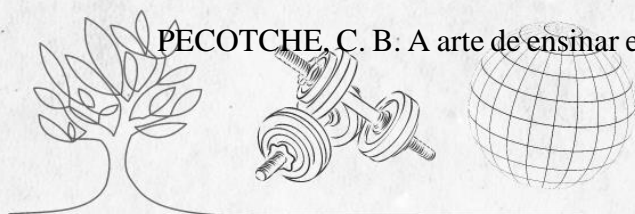
PANIAGO, M. C. L. Narrativas eclipsadas e ressignificadas de docentes e discentes sobre/na cibercultura. **R. Educ. Públ.**, Cuiabá, v.25, n.59, p.382-395, maio/ago. 2016.

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

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

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

PECOTCHE, C. B. A arte de ensinar e a vontade de aprender. **Coletânea da Revista Logosofia**,



v. 2. São Paulo: Logosófica, 2015a. p. 163-167

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

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

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

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

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

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

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

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

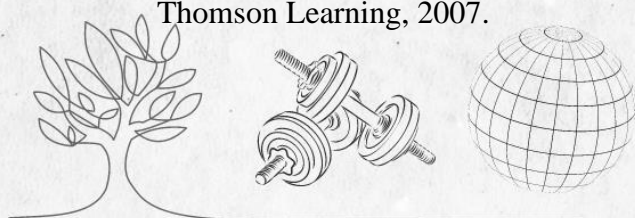
ROCCO, Brenda Couto de Brito. **Um estudo sobre gestão de documentos arquivísticos digitais na Administração Pública Federal brasileira**. UFRJ, março, 2016.

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

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

ROSA, J.; CRUZ, D. M. Análise de Jogos em sites Educativos. In: **Anais do WIE 2019**. Brasília: XXV Workshop de Informática na Escola (WIE 2019), 2019. v. 1. p. 994-1003.

ROSINI, A. M. **As Novas Tecnologias da Informação e a Educação a Distância**. São Paulo: Thomson Learning, 2007.



SACRISTÁN, J.G.; PÉREZ GÓMEZ, A. I. **Compreender e Transformar o Ensino**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTOS JR. N. J. **Espetacularização Esportiva na TV: Ações e Desafios à educação física escolar**, RJ, 2014.

SANTOS, W. et. al. Da relação com o saber às identidades da educação física: narrativas de estudantes do Ensino Médio. *Pro-Posições* | Campinas, SP | V. 31 | e20190074 | 2020.

SANTOS, W.; MAXIMIANO, F. de L. Avaliação na educação física escolar: singularidades e diferenciações de um componente curricular. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 4, p. 883-896, out./dez. 2016.

SAVIANI, D. Educação escolar, currículo e sociedade: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento- Revista de Educação**, Rio de Janeiro, v. 3, n. 4, p. 54-84, jan./ago, 2016.

SCHNEIDER, O., & BUENO, J. G. S. A relação dos alunos com os saberes compartilhados nas aulas de educação física. **Movimento**, v. 11, n. 1, p. 23-45, 2015.

SCHUYTEMA, P. **Design de games: uma abordagem prática**. Editora Cengage Learning, 2018

SCHWARTZ, G. M. O ambiente virtual e o lazer. In: Marcellino, N. C. (org.). **Lazer e cultura**. São Paulo: Editora Alínea, 2017.

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

SIEGEL, H. **Educating reason: Rationality, critical thinking and education**. Nova York, Routledge, 191 p., 1988

SILVA, João Batista da; SALES, Gilvandenys Leite; CASTRO, Juscileide Braga de. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. **Caderno Brasileiro de Ensino de Física**, São Paulo, v. 41, n. 4, 2019.

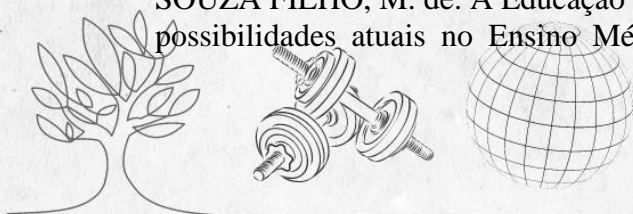
SILVA, Luiz Alessandro da; PETRY, Zaida Jeronimo Rabello; UGGIONI, Natalino. **Desafios da educação em tempos de pandemia: como conectar professores desconectados**, relato da prática do estado de Santa Catarina.

SOARES-LEITE, W. S.; NASCIMENTO-RIBEIRO, C. A. A inclusão das TICs na educação brasileira: problemas e desafios. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Bogotá, v. 5, n. 10, p. 173-187, jul-dic. 2012. Disponível em: <www.redalyc.org/pdf/2810/281024896010.pdf>. Acesso em: 14 out. 2022.

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

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

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



Noviembre de 2018.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

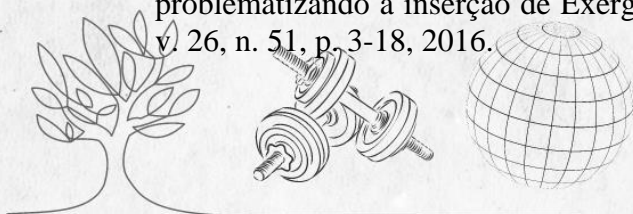
TSINGOS-LUCAS, C.; BOSNIC-ANTICEVICH, S.; SMITH, L. A Retrospective Study on Students' and Teachers' Perceptions of the Reflective Ability Clinical Assessment. **Am J Pharm Educ**, v. 80, n. 6, 2016. DOI: 10.5688/ajpe806101.

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

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

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

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



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

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

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

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

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

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

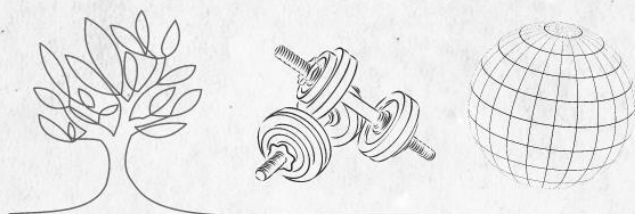
VYGOTSKY, L. S. **A Formação Social da Mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

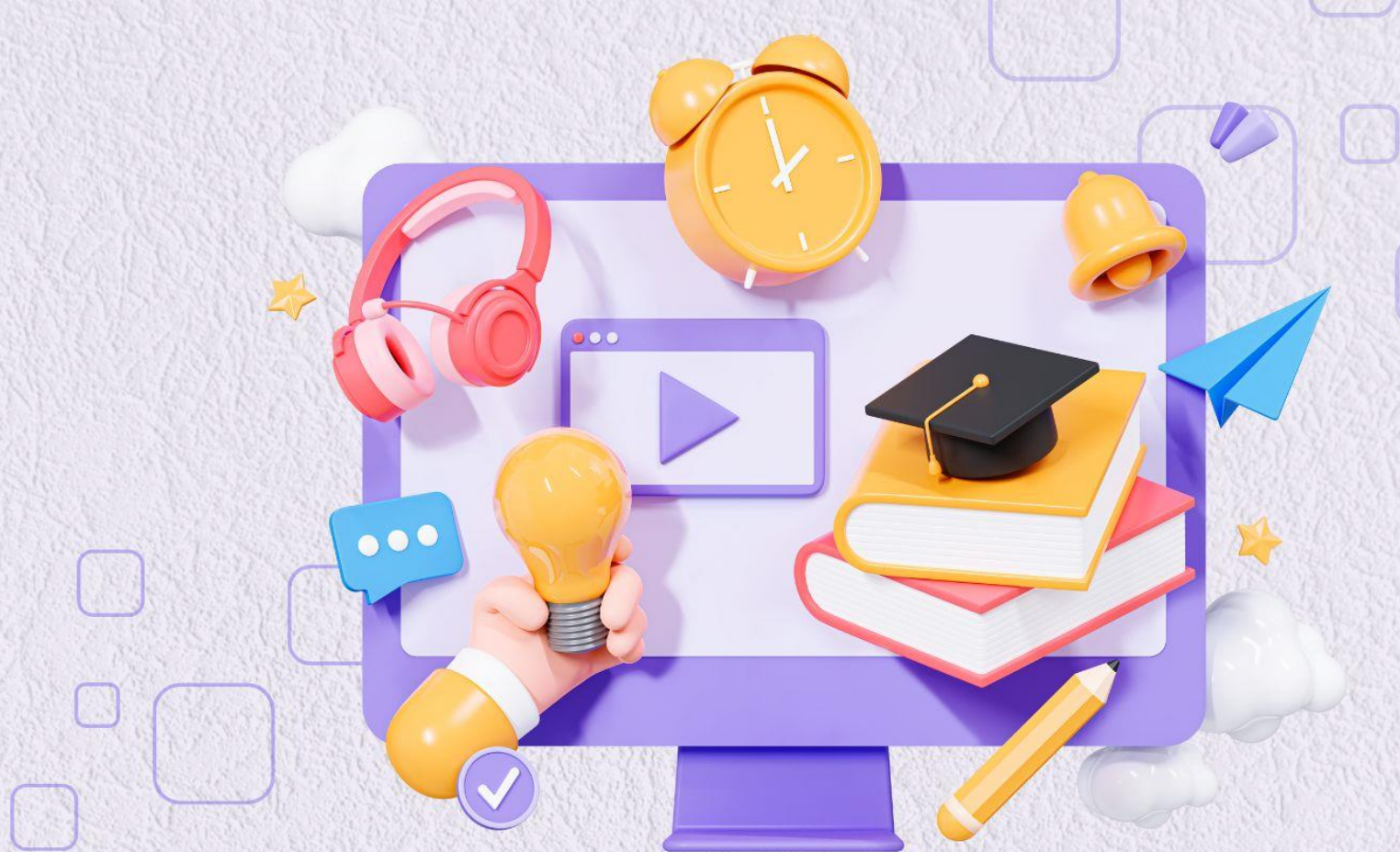
WHATSAPP. **Sobre o WhatsApp**. 2021. <https://www.whatsapp.com/about/>

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

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

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





**Há 24 anos
produzindo**



Conhecimento & Ciência

**8542-2/00 - Educação profissional de nível tecnológico;
5811-5/00 - Edição de livros;
8550-3/02 - Atividades de apoio à educação;
8660-7/00 - atividades de apoio à gestão de saúde.**

Entre em contato conosco!

+55 (91) 9 8925-6249

secretaria@conhecimentoeciencia.com