

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Maríndia Mattos Morisso

**A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Santa Maria, RS
2017

Maríndia Mattos Morisso

**A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Santa Maria, RS
2017

Ficha catalográfica elaborada através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Central da UFSM, com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

Morisso, Maríndia Mattos

A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública / Maríndia Mattos

Morisso.- 2017.

179 p.; 30 cm

Orientadora: Elena Maria Mallmann

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Maria, Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, RS, 2017

1. Educação Física 2. Tecnologias Educacionais 3. Ensino Médio I. Mallmann, Elena Maria II. Título.

Maríndia Mattos Morisso

**A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA
PEDAGÓGICA DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO
ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA**

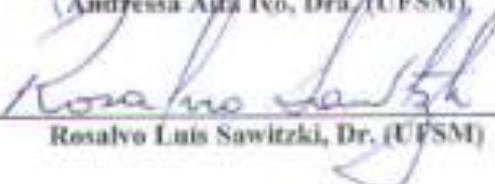
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria - UFSM, como requisito parcial para obtenção do título de **Mestre em Educação**.

Aprovado em 30 de agosto de 2017:


Elena Maria Mallmann, Dra. (UFSM)
(Presidente/Orientadora)


Fernando Jaime González, Dr. (UNIJUI)


Andressa Aida Ivo, Dra. (UFSM)


Rosalvo Luis Sawitzki, Dr. (UFSM)

Santa Maria, RS
2017

AGRADECIMENTOS

À Universidade Federal de Santa Maria e ao Centro de Educação, pela oportunidade de realizar o curso de Mestrado em Educação.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), pela bolsa que financiou o estudo.

Ao noivo, amigo, companheiro e colega Tairone, que durante toda minha formação esteve presente, participando de todas as alegrias e angústias nas diferentes etapas. Obrigada pela paciência nos momentos de crise, pela colaboração na produção do trabalho, pelo companheirismo nas viagens a Santa Maria para as aulas dos nossos Mestrados e pela parceria nas corridas que serviram para aliviar as tensões do estudo. Obrigada por fazer parte de minha vida e por sempre apoiar o meu crescimento.

Aos pais Antônio e Marcia, por acreditarem que conquistas como esta são possíveis.

Aos sogros Ilzonete e Cleneci e a cunhada Camila pela paciência quando nos períodos de recesso em sua casa, me dedicava somente aos estudos.

À orientadora Elena Maria Mallmann, por me receber, me ouvir e me orientar neste trabalho, sempre respeitando minha área de origem e a caminhada que percorri na pesquisa antes de chegar aqui. Obrigada pelas contribuições, pela paciência e pelo companheirismo.

Aos professores do PPGE, pelos ensinamentos que colaboraram com o meu crescimento durante o curso.

Aos professores da banca, pelas contribuições no trabalho, em especial ao professor Fernando que orientou o começo de tudo ainda na iniciação científica.

À professora colaboradora da pesquisa, pela disponibilidade, dedicação e amizade ao longo de todos esses anos. Sem você o estudo não seria possível!

À escola em que a pesquisa foi realizada, por abrir suas portas, permitir que eu frequentasse seus espaços e participasse de suas atividades.

Aos primos Alison, Emília, Benjamim e ao professor Kiko que disponibilizaram suas casas para a estadia em Santa Maria no período das aulas e reuniões de estudo.

A todos, que de alguma forma, contribuíram para a concretização desse trabalho.

Muito Obrigada!

RESUMO

A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DO COMPONENTE CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA NO ENSINO MÉDIO DE UMA ESCOLA PÚBLICA

AUTORA: Maríndia Mattos Morisso
ORIENTADORA: Elena Maria Mallmann

A presença das tecnologias na educação cresceu consideravelmente nos últimos anos. Dessa forma, discussões sobre como integrar as ferramentas tecnológicas na prática pedagógica aumentaram no meio acadêmico. A Educação Física, por se tratar de um componente curricular obrigatório da educação básica também faz parte destas preocupações. Nesse sentido, esta pesquisa procurou investigar os desafios e as potencialidades da integração de tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública. Para isso, realizamos uma pesquisa-ação de abordagem qualitativa. O trabalho consistiu em desenvolver juntamente com uma professora colaboradora um processo cíclico de ação-reflexão-ação. Os instrumentos utilizados foram a observação participante, que se desenvolveu a partir do acompanhamento do planejamento e das aulas, além da entrevista semiestruturada ao final da pesquisa, como forma de avaliar todo processo. Os dados foram analisados com base na triangulação de informações obtidas a partir dos encontros de estudo com a professora, acompanhamento da interação dos participantes online e observações das aulas. A partir de disso, apresentamos os resultados do estudo conforme as etapas da pesquisa-ação: Observação – identificação do problema; Reflexão e planejamento para melhoria e inovação da prática pedagógica; Implementação do planejamento e observação; Avaliação das mudanças. Interpretamos que a integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica da Educação Física oferece contribuições para o processo ensino-aprendizagem. As tecnologias proporcionam maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno em tarefas que são realizadas em ambientes virtuais, motiva os alunos a participar de forma colaborativa de atividades em grupo e possibilita mais produção de conhecimento sobre a cultura corporal de movimento tanto pelos alunos quanto pela professora. No entanto, observamos que esse movimento sofre interferência de alguns fatores que dificultam o melhor aproveitamos dos recursos como: baixa fluência tecnológica, tecnologias que não funcionam e pouco tempo para a professora interagir. Os dados produzidos durante a realização desta pesquisa possibilitaram interpretar que integrar as tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física pode ser considerado um movimento inovador, nesse sentido, compreendemos que enquanto pesquisa-ação produzimos uma importante mudança. Porém, a inovação somente terá continuidade se a docente conseguir redes de colaboração em que ela se sinta reconhecida pelo seu trabalho.

Palavras-Chave: Educação Física. Tecnologias Educacionais. Ensino Médio.

ABSTRACT

THE INTEGRATION OF EDUCATIONAL TECHNOLOGIES IN THE PEDAGOGICAL PRACTICE OF THE CURRICULAR COMPONENT OF PHYSICAL EDUCATION IN THE HIGH SCHOOL OF A PUBLIC SCHOOL

AUTHOR: Maríndia Mattos Morisso

ADVISOR: Elena Maria Mallmann

The presence of technologies in education has grown considerably in recent years. Thus, discussions on how to integrate technological tools into pedagogical practice have increased in the academic world. Physical Education, because it is a compulsory curricular component of basic education, is also part of these concerns. In this sense, this research sought to investigate the challenges and potentialities of the integration of educational technologies in the pedagogical practice of the curricular component of Physical Education in the high school of a public school. For this, we conducted a qualitative approach action research. The work consisted in developing together with a cooperating teacher a cyclical process of action-reflection-action. The instruments used were participant observation, which developed from the monitoring of planning and classes, as well as semi-structured interview at the end of the survey, in order to evaluate the entire process. The data were analyzed based on the triangulation of information obtained from the study meetings with the teacher, monitoring the interaction of the online participants and observations of the classes. From this, we present the results of the study according to the steps of the action research: Observation - problem identification; Reflection and planning for improvement and innovation of pedagogical practice; Implementation of planning and observation; Evaluation of changes. We interpret that the integration of educational technologies in the pedagogical practice of Physical Education offers contributions to the teaching-learning process. The technologies provide greater interaction between teacher-student and student-student in tasks that are performed in virtual environments, motivates the students to participate in a collaborative way of group activities and allows more production of knowledge about the body culture of movement both by students and by the teacher. However, we observed that this movement is interfered with by some factors that make it difficult to take advantage of resources as: Low technological fluency, Technologies that don't work and a little time for the teacher to interact. The data produced during the realization of this research made it possible to interpret that integrating the educational technologies in the classes of Physical Education can be considered an innovative movement, in this sense, We understand that as action research we produce an important change. However, the innovation will only continue if the teacher establishes collaboration networks in which she feels recognized for her work.

Keywords: Physical Education. Educational Technologies. High School.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Trajetória das pesquisas realizadas no contexto estudado	26
Figura 2 – Etapas da pesquisa-ação	33
Figura 3 – Fachada da escola.....	38
Figura 4 – Pátio interno	38
Figura 5 – Sala dos espelhos	38
Figura 6 – Ginásio poliesportivo	38
Figura 7 – Pátio externo: pista de atletismo, campo de futebol sete e pracinha.....	38
Figura 8 – Mapa que apresenta a organização dos temas e subtemas estruturadores referentes ao objeto de estudo da Educação Física	43
Figura 9 – Organização curricular da Educação Física para os três anos do ensino médio da escola pesquisada.....	45
Figura 10 – Relação de turmas e alunos do ensino médio da escola pesquisada	49
Figura 11 – Planejamento compartilhado com a professora colaboradora.....	51
Figura 12 – Diários de campo de pesquisadora	52
Figura 13 – Triangulação dos dados da pesquisa	53
Figura 14 – Procedimentos desenvolvidos em cada etapa da pesquisa-ação	79
Figura 15 – Planejamento da unidade didática de Bocha para o 3º ano.....	90
Figura 16 – Cronograma de encontros de estudos com a professora colaboradora	91
Figura 17 – Questionário no Google Formulário referente ao subtema Danças Gaúchas	97
Figura 18 – Pasta no Google Drive para os alunos produzirem as apresentações dos trabalhos sobre os ritmos estudados	98
Figura 19 – Pasta compartilhada entre os alunos do 3º ano para a produção do texto dissertativo.....	99
Figura 20 – Compartilhamento do link da pasta no Google Drive.....	99
Figura 21 – Tutorial para os alunos realizarem a atividade de Danças Gaúchas	100
Figura 22 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Voleibol.....	103
Figura 23 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Futsal.....	105
Figura 24 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Voleibol.....	108
Figura 25 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Bocha	110
Figura 26 – Produção dissertativa de um aluno postado no grupo da turma no Facebook	113
Figura 27 – Vídeo produzido pelos alunos na unidade didática de Voleibol.....	115
Figura 28 – Apresentação do trabalho sobre Diferenças da cultura gaúcha de antigamente e da atualidade.....	117
Figura 29 – Apresentação do trabalho sobre Bugio	117
Figura 30 – Apresentação do trabalho sobre Rancheira	118
Figura 31 – Apresentação do trabalho sobre Valsa	118
Figura 32 – Instalação de multimídia realizada pela professora na sala de aula.....	119
Figura 33 – Vídeos sobre os sistemas de jogo do Futsal.....	120
Figura 34 – Produção do Memorial no Google Drive	121
Figura 35 – Produção dissertativa para a unidade didática de danças gaúchas.....	123
Figura 36 – Produção da unidade didática de Bocha.....	124
Figura 37 – Relação dos objetivos investigados.....	137
Figura 38 – Dificuldades para integrar as tecnologias educacionais nas aulas	139
Figura 39 – Contribuições das tecnologias educacionais para a prática pedagógica	139

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP).....	29
Quadro 2 – Organização do horário semanal da professora de Educação Física durante o ano letivo de 2016	48
Quadro 3 – Síntese das observações das aulas de Educação Física na turma 131	84
Quadro 4 – Descrição das atividades desenvolvidas nos encontros de estudo.....	92
Quadro 5 – Matriz Temático-Organizadora (MTO).....	135
Quadro 6 – Matriz Temático-Analítica (MTA).....	148

LISTA DE SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
DCNEM	Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio
JERGS	Jogos Escolares do Rio Grande do Sul
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MDP	Matriz Dialógico-Problematizadora
MTA	Matriz Temático-Analítica
MTO	Matriz Temático-Organizadora
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PPDA	Plano Pedagógico Didático de Apoio
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UNIJUÍ	Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	21
CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO	23
1.1 PROBLEMA DE PESQUISA	27
1.1.1 Matriz Dialógico-Problematizadora	27
1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA	30
1.2.1 Objetivo Geral	30
1.2.2 Objetivos Específicos.....	30
1.3 A PESQUISA QUALITATIVA	30
1.3.1 Pesquisa-ação	31
1.4 CONTEXTO.....	36
1.4.1 A escola	36
1.4.2 O ensino médio politécnico	39
1.4.3 A Educação Física.....	42
1.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	47
1.5.1 Professora colaboradora	47
1.5.2 Estudantes participantes.....	49
1.6 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS	50
1.6.1 Observação participante	50
1.6.2 Entrevista	52
1.7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS	53
1.8 QUESTÕES ÉTICAS.....	54
CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA... 55	55
2.1 AS TENDÊNCIAS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR.....	55
2.2 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O MOVIMENTO RENOVADOR	59
2.3 A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: O OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA	61
2.4 O ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA.....	64
2.4.1 As diferentes concepções da Educação Física	64
2.4.2 As atuações docentes presentes na escola	66
.....	70
CAPÍTULO 3 – AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS.....	71
3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUAS POTENCIALIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA ...	72
3.2 A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA	76
CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS	79
4.1 ETAPA 01: OBSERVAÇÃO (RECONHECIMENTO DO PROBLEMA).....	80
4.2 ETAPA 02: REFLEXÃO E PLANEJAMENTO PARA MELHORIA E INOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA	88
4.2.1 A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física: o planejamento colaborativo	88
4.2.2 A revisão do planejamento das unidades didáticas e a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio	95
4.2.2.1 Unidade didática de Danças Gaúchas – 1º, 2º e 3º ano	96
4.2.2.2 Unidade didática de Voleibol – 1º ano.....	101

4.2.2.3 Unidade didática de Futsal – 2º ano	104
4.2.2.4 Unidade didática de Voleibol – 2º ano.....	106
4.2.2.5 Unidade didática de Bocha – 3º ano.....	108
4.3 ETAPA 3: IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO E OBSERVAÇÃO.....	111
4.4 ETAPA 4: AVALIAÇÃO DAS MUDANÇAS	124
4.4.1 Potencialidades da integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física	125
4.4.2 A integração das tecnologias educacionais no planejamento das aulas de Educação Física	129
4.5 MATRIZ TEMÁTICO-ORGANIZADORA.....	133
4.6 ANÁLISE GERAL DA PESQUISA-AÇÃO: AS CONDIÇÕES DO CONTEXTO PARA A MUDANÇA.....	137
4.6.1 A integração das tecnologias educacionais.....	137
4.6.2 Colaboração e reconhecimento.....	140
4.6.3 As interferências nas aulas de Educação Física e o envolvimento com outras atividades.....	144
4.6.4 Matriz Temático-Analítica.....	147
CONCLUSÕES.....	151
REFERÊNCIAS	155
APÊNDICES	167
.....	168
APÊNDICE 1 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA.....	169
.....	172
APÊNDICE 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL	173
.....	174
APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE) – PROFESSORA.....	175
APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE) – ALUNOS.....	177

INTRODUÇÃO

A pesquisa apresentada nesta dissertação intitulada – A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública – dialoga sobre dados produzidos a partir de uma pesquisa-ação. O local do estudo foi uma escola pública estadual de ensino médio, situada na região noroeste do Rio Grande do Sul. A pesquisa nesta instituição iniciou em 2013, durante minha graduação. Os dados produzidos desde aquele período instigaram-me a continuar os estudos e buscar respostas para perguntas que surgiram com os resultados já obtidos. A partir de então, elaboramos este trabalho estruturado em 4 capítulos. A seguir descrevemos brevemente o conteúdo de cada um.

No Capítulo 1 – Apresentação do Problema de Pesquisa e Percurso Metodológico, descrevemos a origem e a forma como surgiram as perguntas que resultaram no problema e nos objetivos. Na sequência mostramos como realizamos a pesquisa para desenvolver as intenções mencionadas. Apresentamos a abordagem, o tipo de pesquisa e os instrumentos que utilizamos para a produção dos dados, além de descrevermos sobre o contexto e os participantes do estudo. Também destacamos como os dados produzidos foram analisados e interpretados, ressaltando os cuidados éticos com a pesquisa.

A partir de então, nos Capítulos 2 e 3 desenvolvemos um referencial teórico. No Capítulo 2 – A História da Educação Física Escolar Brasileira, destacamos as tendências que influenciaram o componente curricular ao longo dos anos, também comentamos sobre a crise de identidade da área e o movimento renovador, observando o objeto de estudo e o atual contexto da Educação Física na escola. Na sequência, destacamos as concepções e perfis de docentes atuantes na educação básica. Diante disso, no Capítulo 3 – As Tecnologias Educacionais, discutimos sobre as políticas públicas para a integração das tecnologias na educação e suas potencialidades na prática pedagógica apresentando informações sobre a integração das tecnologias nas aulas de Educação Física.

No Capítulo 4 – Discussão e análise dos dados, destacamos os resultados produzidos com a pesquisa-ação de acordo com as quatro etapas desenvolvidas: observação (reconhecimento do problema), reflexão e planejamento para melhoria e inovação da prática pedagógica, implementação do planejamento, observação e avaliação das mudanças. As etapas são descritas de forma detalhada, dialogando com informações obtidas a partir de reflexões com a professora colaboradora. Para encerrar o capítulo realizamos uma análise

geral da pesquisa-ação, observando as condições do contexto para a mudança referente aos seguintes itens: a integração das tecnologias educacionais, colaboração e reconhecimento e as interferências nas aulas de Educação Física. Concluímos o trabalho destacando os desafios e as potencialidades ao integrar as tecnologias educacionais nas aulas do componente curricular.

CAPÍTULO 1 – APRESENTAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA E PERCURSO METODOLÓGICO

A presença das tecnologias no meio educacional cresceu consideravelmente desde os anos 90 com a inclusão de recursos digitais na sala de aula. Nesse contexto, políticas públicas de incentivo a educação tecnológica foram criadas e com elas programas que disponibilizaram infraestrutura para as escolas e formações para os professores integrarem as ferramentas na prática pedagógica. A partir de então, surgiu a necessidade de dialogar sobre as potencialidades e as dificuldades na implementação dessas propostas. Discussões sobre a integração das tecnologias na educação relacionadas às necessidades de se oferecer uma formação inicial e continuada que contemplasse conhecimentos para a articulação dos conteúdos aos recursos, foram necessárias. Dessa forma, compreendemos que algumas mudanças em uma educação predominantemente tradicional precisam ocorrer para que as tecnologias contribuam com a prática pedagógica e não sejam apenas um aparato a mais (BIANCHI; PIRES; VANZIN, 2008).

A Educação Física por se tratar de um componente curricular obrigatório da educação básica também faz parte destas preocupações (DINIZ; DARIDO, 2014). Entretanto, por ser considerada exclusivamente prática, devido as diferentes influências que marcaram a sua história, apresenta um desafio ainda maior, pois, de acordo com os autores citados anteriormente, “esta forte presença da dimensão procedimental, pode se traduzir em dificuldades para os professores refletirem a disciplina dentro de outras dimensões, inclusive a tecnológica” (p. 138). Segundo Bianchi, Pires e Vanzin (2008, p. 69) para que as tecnologias possam ser integradas nas aulas, é importante que os professores planejem “interloquções pedagógicas com os conteúdos da Educação Física agregando outros materiais (os tecnológicos), outros espaços e novas metodologias”. Assim, a integração das tecnologias ocorreria de forma colaborativa com o desenvolvimento dos conteúdos e não de maneira isolada.

Nesse sentido, alternativas para a legitimidade da Educação Física como um componente curricular que apresenta outros saberes além dos procedimentais são discutidas desde o início dos anos 80, a partir do movimento renovador. Esse movimento questionou as influências da medicina, da instituição militar e do esporte, práticas que sustentavam a Educação Física escolar na época, e provocou novas formas de pensar a área para que ela fosse valorizada pelo conhecimento que possui (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Mais tarde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) e os Parâmetros

Curriculares Nacionais (PCN) contribuíram para o reconhecimento da Educação Física como componente curricular e não mais como uma simples atividade. Esses documentos destacaram que o objeto de estudo da área era a cultura corporal de movimento.

Segundo González e Fraga (2009) tanto na LDB 9394/96 quanto nos PCN pode-se observar que buscar apenas o desenvolvimento da aptidão física dos alunos não era a função da Educação Física na escola. Os autores destacam que a finalidade do componente curricular conforme os dois documentos era de “levar os estudantes a experimentarem, conhecerem e apreciarem diferentes práticas corporais sistematizadas, compreendendo-as como produções culturais dinâmicas, diversificadas e contraditórias” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 113). Nesse mesmo contexto, atualmente está sendo discutida no Brasil a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) que reforça a ideia de que a Educação Física na escola deve “oferecer uma série de possibilidades para enriquecer a experiência das crianças, adolescentes, jovens e adultos na Educação Básica, permitindo o acesso a um vasto universo cultural” (2016, p.102). No documento, os conhecimentos apresentados para a Educação Física são as práticas corporais organizadas conforme as manifestações da cultura corporal de movimento: brincadeiras e jogos, danças, esportes, ginásticas, lutas e práticas corporais de aventura.

Diante disso, torna-se necessário e também um desafio elaborar para a Educação Física uma organização curricular para o ensino fundamental e médio. Segundo González e Fensterseifer (2009, p. 12) isso se deve porque depois do movimento renovador foi como se a Educação Física estivesse entre o “não mais e o ainda não”, ou seja, “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver”. Além disso, apesar de atualmente termos o componente curricular em discussão na BNCC, recentemente foi cogitada em uma reforma para o ensino médio que a Educação Física não seria obrigatória para a última etapa da educação básica. No entanto, com a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 ficou definido que “A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia”. Mesmo assim, essa inclusão, não garante a obrigatoriedade do componente curricular para os alunos.

A discussão em torno da obrigatoriedade ou não da Educação Física no ensino médio surgiu depois de já termos realizado uma pesquisa na última etapa da educação básica. Na oportunidade frisamos a necessidade de reconhecer a área como componente curricular e não

mais como simples atividade. Essa pesquisa consistiu em um processo de (re)formulação¹ que iniciou em 2013 quando pesquisadores² do Grupo de Pesquisa Paidotribas – Educação Corpo e Cultura da Unijuí (Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul), que estuda a atuação docente de professores de Educação Física, passaram a realizar encontros semanais com uma professora do componente curricular para definir e planejar o que os alunos iriam aprender nos três anos do ensino médio.

O envolvimento com a pesquisa descrita anteriormente ocorreu durante a graduação do curso de licenciatura em Educação Física na Unijuí na oportunidade de bolsista de iniciação científica, primeiro PROBIC/FAPERGS e depois PIBIC/CNPq. Naquele momento produzimos uma pesquisa-ação em uma escola pública de ensino médio. O projeto que orientava as pesquisas tinha como título: *Transformações da Educação Física Escolar: limites e potencialidades das tecnologias em experiências colaborativas de formação continuada*. Este projeto era dividido em subprojetos que objetivam produzir conhecimentos sobre a atuação de professores de Educação Física e o compartilhamento de práticas pedagógicas inovadoras através das tecnologias.

Em um primeiro momento, enquanto bolsista PROBIC/FAPERGS realizamos estudos referentes ao subprojeto intitulado: *O compartilhamento (sistematização) de práticas pedagógicas em Educação Física: uma experiência através das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)*. Neste trabalho, fizemos entrevistas e produzimos resultados sobre a forma como os professores de Educação Física da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul integravam as tecnologias nas aulas e no planejamento (MORISSO; GONZÁLEZ, 2013). A partir de então, elaboramos uma capacitação para os professores que participaram da entrevista. Em 05 encontros de um evento chamado de Capacitação: Tecnologias de Informação e Comunicação na Educação Física Escolar, buscamos integrar ferramentas de vídeo, imagem, além de repositórios e redes sociais com os conteúdos da cultura corporal de movimento.

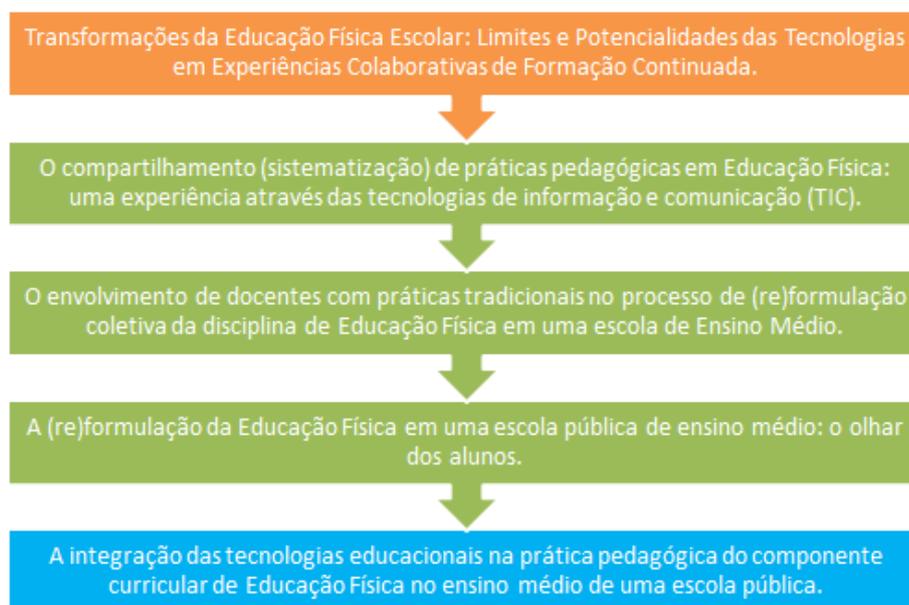
Na sequência, nos aproximamos de duas professoras de Educação Física que manifestaram interesse em produzir um plano de ensino para o componente curricular no ensino médio e integrar as tecnologias educacionais no planejamento e nas aulas. Nesse período o foco do estudo se deu para o subprojeto desenvolvido enquanto bolsista

¹ O **RE** de (re)formulação é escrito entre parêntese porque não se trata de uma reformulação (modificar uma proposta existente) e sim de uma formulação (a elaboração de um projeto curricular para essa escola que nunca existiu), no entanto, não se poderia afirmar que de fato isso nunca existiu, já que ao menos nos documentos há uma organização que na maioria das vezes não é verificada pelo professor.

² Bolsistas de Iniciação Científica PROBIC/FAPERGS e PIBIC/CNPq orientados por um professor do curso de Educação Física da Unijuí.

PIBIC/CNPq intitulado: *O envolvimento de docentes com práticas tradicionais no processo de (re)formulação coletiva da disciplina de Educação Física em uma escola de ensino médio.* Durante o processo uma das docentes deixou a escola e a outra assumiu todas as turmas da última etapa da educação básica. Os estudos neste subprojeto iniciaram em março de 2013 e perduraram até dezembro de 2014 com a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso que teve como título: *A (re)formulação da Educação Física em uma escola pública de ensino médio: o olhar dos alunos.* Neste trabalho final a preocupação esteve voltada em saber dos alunos as percepções sobre as mudanças na escola e suas expectativas para os próximos anos. A Figura 1 apresenta o caminho percorrido durante a pesquisa.

Figura 1 – Trajetória das pesquisas realizadas no contexto estudado



Fonte: A autora.

No ano de 2015, período entre a conclusão da graduação e o ingresso no programa de Mestrado em Educação da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), houve um afastamento da escola. Entretanto, a preocupação com o que poderia estar acontecendo nas aulas de Educação Física e com a professora se manteve. Isso porque, durante a realização da pesquisa foi percebido que a satisfação da professora com o fato de possuir um planejamento organizado do componente curricular era tão grande que poderia acarretar na reprodução do material nos próximos anos. Nesse sentido, outros bolsistas passaram a trabalhar com a professora e observar suas aulas após nosso afastamento. Foi percebido que no período em

que não foram realizados encontros de estudos para refletir as aulas do ensino médio a professora não revisou o planejamento, apenas reproduziu o que havia sido elaborado no movimento inicial da (re)formulação (SMANIOTTO; ANTUNES; GONZÁLEZ, 2016).

Portanto, diante do fato de que após três anos do início da (re)formulação da Educação Física nesta escola a professora não produziu mudanças nas aulas, entendemos ser necessária a continuidade da pesquisa-ação, bem como a realização de encontros de estudos com a docente. A justificativa desta pesquisa está articulada a necessidade de produzir conhecimento sobre as potencialidades da integração das tecnologias educacionais para a prática pedagógica no componente curricular de Educação Física que possui um plano de conteúdos organizados para os três anos do ensino médio. Acreditamos que a partir da existência de unidades didáticas planejadas a colaboração entre pesquisadora e professora pode instigar a docente a inovar em suas aulas e assim integrar as tecnologias educacionais.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Neste momento, apresentamos a Matriz Dialógico-Problematizadora, fundamental para a elaboração do problema de pesquisa e dos objetivos. Essa organização contribuiu para a definição dos procedimentos a serem utilizados na produção dos dados e no desenvolvimento das etapas seguintes do estudo.

1.1.1 Matriz Dialógico-Problematizadora

A Matriz Dialógico-Problematizadora – MDP é uma das chamadas matrizes cartográficas. Trata-se de um procedimento teórico-metodológico que serve como auxílio para organizar os dados de cada etapa de uma pesquisa-ação educacional (MALLMANN, 2015). Nesse caso, a MDP contribui com a delimitação temática da pesquisa, ou seja, com a definição do tema, do problema e dos objetivos. Segundo a autora, a origem da MDP está na tábua de invenção e consiste na elaboração de um quadro com 16 questões referentes as características do meio educacional: professor(es), estudante(s), tema de estudo e contexto. De forma específica “As questões da MDP servem para implementações, focalização das reflexões, programações e ações escolares fundamentais para realização do trabalho de ensino-aprendizagem investigativo” (MALLMANN, 2015, p. 87).

Diante disso, as perguntas da MDP desse estudo foram elaboradas com base em resultados de pesquisa de projetos anteriores. São questões referentes a situações particulares

de um espaço em específico que possui uma organização curricular para a Educação Física. Esta MDP foi apresentada para a professora colaboradora e todas as questões foram discutidas com ela, o que deu validade para a pesquisa. Portanto, esse é o diferencial da MDP, pois “pode ser útil para que todos os envolvidos compreendam, desde as primeiras etapas, qual é a situação-problema em pauta” (MALLMANN, 2015, p. 88).

Na sequência os elementos geradores para a construção das perguntas e a MDP (no Quadro 1).

Professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública.

Estudantes do ensino médio de uma escola pública.

Tema: A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica de Educação Física no ensino médio de uma escola pública.

Contexto: O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública.

Quadro 1 – Matriz Dialógico-Problematizadora (MDP)

MATRIZ DIALÓGICO-PROBLEMATIZADORA – MDP				
Professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública.				
Estudantes do ensino médio de uma escola pública.				
Tema: A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica de Educação Física no ensino médio de uma escola pública.				
Contexto: O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública.				
MDP	A- Professora	B- Estudantes	C- Tema	D- Contexto
1- Professora	[A1] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública conhece as potencialidades das tecnologias educacionais?	[B1] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública interagem com a professora de Educação Física através das tecnologias educacionais?	[C1] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública contribui para a prática pedagógica da professora?	[D1] O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública proporciona para a professora possibilidades para integrar as tecnologias educacionais?
2- Estudantes	[A2] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública compartilha materiais didáticos e orienta produções dos estudantes com a mediação das tecnologias educacionais?	[B2] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública realizam as tarefas da Educação Física de forma colaborativa entre eles e mediados pelas tecnologias educacionais?	[C2] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública motiva os estudantes a estudar os conteúdos do componente curricular visto como exclusivamente prático?	[D2] O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública proporciona alternativas para os estudantes trabalharem mediados pelas tecnologias educacionais?
3- Tema	[A3] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública acredita que há possibilidades de integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica?	[B3] Que desafios os estudantes do ensino médio de uma escola pública enfrentam ao realizar atividades mediadas pelas tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física?	[C3] Quais as contribuições da integração das tecnologias educacionais para a prática pedagógica de Educação Física no ensino médio de uma escola pública?	[D3] O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública apresenta possibilidades para a integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica?
4- Contexto	[A4] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública integra as tecnologias educacionais no componente curricular?	[B4] Quais as percepções dos estudantes do ensino médio de uma escola pública sobre a integração das tecnologias educacionais no componente curricular de Educação Física?	[C4] De que maneira a integração das tecnologias educacionais podem colaborar com o desenvolvimento da prática pedagógica do componente curricular de Educação Física?	[D4] O que é necessário para que o componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública possibilite a integração das tecnologias educacionais?

Fonte: A autora.

A partir das 16 questões orientadoras da MDP e do diálogo com a professora colaboradora da pesquisa foi possível formular a problemática. Desse modo a pergunta norteadora do estudo realizado é: **Quais as potencialidades da integração de tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública?**

1.2 OBJETIVOS DA PESQUISA

1.2.1 Objetivo Geral

Investigar os desafios e as potencialidades da integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Apontar as possibilidades para a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública.
- Identificar em que medida a integração das tecnologias educacionais contribuem para o desenvolvimento da prática pedagógica da Educação Física no ensino médio de uma escola pública.
- Compreender as condições do contexto escolar para o planejamento da professora de Educação Física e a integração das tecnologias educacionais no ensino médio de uma escola pública.

1.3 A PESQUISA QUALITATIVA

A pesquisa que realizamos é de abordagem qualitativa. Segundo Strauss e Corbin (2008) para que o estudo seja caracterizado como qualitativo, é importante que ele apresente pelo menos três componentes: dados que podem ser produzidos a partir de várias fontes – entrevistas, observações, documentos, registros e filmes; além de procedimentos que podem ser utilizados para interpretar e organizar os dados - relatórios escritos e verbais. De acordo com Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998), outra característica fundamental das pesquisas qualitativas é o fato delas serem consideradas compreensivas ou interpretativas. Nesse

sentido, a presença do pesquisador por um longo período no campo de pesquisa e o contato direto com os sujeitos participantes são importantes para a produção dos dados e a qualidade do trabalho.

Os estudos sobre esta abordagem também destacam que a pesquisa qualitativa pode ser fundamental “para obter detalhes intrincados sobre fenômenos como sentimentos, processo de pensamentos e emoções que são difíceis de extrair ou de descobrir por meio de métodos de pesquisa mais convencionais” (STRAUSS; CORBIN, 2008, p. 24). Da mesma forma, Alves-Mazzotti e Gewandsznajder (1998, p. 131) defendem que “essas pesquisas partem do pressuposto de que as pessoas agem em função de suas crenças, percepções, sentimentos e valores e que seu comportamento tem sempre um sentido, um significado que não se dá a conhecer de modo imediato, precisando ser desvelado”. A partir disso, os autores descrevem três características dos estudos qualitativos: a visão holística que compreende o comportamento como consequência das situações que ocorrem no contexto; a abordagem indutiva em que o pesquisador faz observações sem definir categorias prévias, deixando para que elas sejam construídas ao longo da produção e análise dos dados; por fim, a investigação naturalística em que o pesquisador intervém o mínimo possível no contexto observado.

Diante disso, podemos considerar que essa pesquisa trata-se de uma abordagem qualitativa por que desenvolveu um estudo a partir de observações em um contexto no qual foram produzidos dados interpretativos sobre os fenômenos. A pesquisa-ação, discutida no próximo item apresenta melhor os métodos e os procedimentos que foram utilizados e que se enquadram nas características da pesquisa qualitativa. O que podemos adiantar a partir da descrição referente a esta abordagem de pesquisa é que esse estudo contempla: observações; Matrizes Cartográficas que foram utilizadas para produzir, interpretar e organizar os dados; relatórios escritos (diários de campo) e verbais (gravações). Além disso, segundo as definições de Alvez-Mazzotti e Gewandsznajder (1998) o estudo pode ser caracterizado como indutivo já que as categorias de observação e análises foram definidas ao longo da produção dos dados.

1.3.1 Pesquisa-ação

O tipo de pesquisa que desenvolvemos apresenta características de uma pesquisa-ação. Segundo Tripp (2005), esse tipo de pesquisa pode ser considerada uma estratégia para ser utilizada por professores e pesquisadores no desenvolvimento de estudos no meio educacional. De forma mais específica, Elliott (1978) destaca que a pesquisa-ação na

educação consiste em interpretar e identificar problemas no contexto a ser estudado que podem ser resolvidos de forma colaborativa entre pesquisador e participante. A possibilidade de se estabelecer a mudança através do diálogo e da reflexão faz com que os sujeitos da pesquisa sejam atores e autores na transformação da prática pedagógica (DE BASTOS; BORBA, 1999). Portanto, compreendemos que realizar uma pesquisa-ação na realidade escolar pode proporcionar contribuições para o docente envolvido e para o contexto em que ela ocorre.

De acordo com Tripp (2005) é difícil dizer quem criou a pesquisa-ação e onde ela teve origem. Conforme o autor, “as pessoas sempre investigaram a própria prática com a finalidade de melhorá-la” (p. 445). Nesse sentido, o que podemos dizer, é que existem variedades de pesquisa-ação: a americana defendida por Corey (1953), caracterizada por ser extremamente técnica; a britânica que segundo Elliott (1978) orienta pesquisas relacionadas ao desenvolvimento profissional do professor; e a australiana de Carr e Kemmis (1986) que apresenta uma orientação emancipatória (TRIPP, 2005). Segundo Mallmann (2015, p. 79) a pesquisa-ação nas origens australiana e britânica, tem em comum o trabalho focado em professores da educação básica, contribuindo “[...] no campo educacional [para a] formação de professores em vários países, inclusive influenciando políticas públicas brasileiras”.

A partir de então, podemos interpretar que os primeiros autores que utilizaram da pesquisa-ação para realizar seus estudos estavam preocupados em resolver problemas no âmbito da educação. De acordo com Mallmann (2015) esse movimento incentivou a realização de formações para os professores provocando mudanças nos currículos escolares. Essas formações, segundo a autora estavam pautadas na ação-reflexão-ação que pode se dividir em quatro etapas: planejamento, ação, observação e reflexão. Conforme Tripp (2005), representado na Figura 2 isto consiste em identificar um problema, planejar uma melhoria, implementar e observar as mudanças, para depois avaliar os resultados.

Figura 2 – Etapas da pesquisa-ação



Fonte: Adaptado de Tripp (2005).

Diante do contexto apresentado, podemos caracterizar a pesquisa-ação na educação como um trabalho colaborativo para buscar soluções de problemas relacionados à prática docente. Segundo Elliott (1978), a investigação-ação³ na escola consiste na reflexão sobre um diagnóstico. Portanto, conforme o autor os diagnósticos ocorrem a partir de julgamentos prescritivos para uma ação que de forma reflexiva surge como uma discussão prática. Além disso, o autor destaca o quanto o envolvimento dos participantes do estudo é importante, pois proporcionar situações que facilitem um fluxo livre de informações entre sujeitos e pesquisador contribui para a realização do trabalho.

Nesse sentido, pesquisadores sugerem a pesquisa-ação emancipatória, pois ela visa a autonomia dos sujeitos envolvidos no estudo para que consigam desenvolver o trabalho de forma contínua na sua prática diária. A pesquisa-ação emancipatória pode ser vista com grandes potencialidades para criar e transformar a realidade escolar. De acordo com De Bastos e Borba (1999, p. 06) “a investigação-ação educacional emancipatória, além de interpretar o fazer do ponto de vista daqueles que agem e interagem na situação problema, potencializa redirecionamentos práticos em seus quefazeres”, ou seja, torna o sujeito potencialmente autônomo para que se constitua como um investigador crítico e ativo para

³ Nesse trabalho, pesquisa-ação e investigação-ação serão utilizadas como sinônimos.

analisar e interpretar as necessidades de mudanças da sua prática educacional. Segundo os autores, para que se perceba as necessidades de mudança é necessário viver a realidade e dialogar sobre ela.

A lista de potencialidades descritas pelos autores sobre a pesquisa-ação emancipatória está relacionada com a necessidade de teorizar a atual prática educativa para transformá-la (DE BASTOS; BORBA, 1999). Estas potencialidades se referem em um primeiro momento ao trabalho colaborativo. Isso porque, conforme já discutido, o diálogo é fundamental na pesquisa-ação, assim, sair do isolamento e trabalhar junto de um grupo auxilia no processo de mudança. Outro fator relevante é a possibilidade de discussão sobre as situações que os envolvidos vivenciam diariamente, conversar sobre a realidade com quem a conhece auxilia na construção de novos saberes. Sendo assim, os autores acreditam que a pesquisa-ação educacional emancipatória facilita o desenvolvimento do profissional e proporciona não só mudanças na prática educativa como também no planejamento e no currículo escolar (DE BASTOS; BORBA, 1999).

Segundo Mion e Peres (2004) para produzir conhecimento científico dentro de uma racionalidade emancipatória, são necessários elementos técnicos e práticos. De acordo com Grabauska e De Bastos (1998, p. 07) isso significa que os professores precisam deixar “de se enxergar como meros executores de tarefas assumindo a ideologia tecnicista [tomando] para si a tarefa de redimensionar suas práticas a partir de um ‘olhar de dentro’, o que tem relação com a autorreflexão crítica”. Nesse sentido, Mion e Peres (2004, p. 08) acreditam que construir conhecimento em uma visão crítico-ativa para mudar a realidade tem como pretensão “avançar para além da racionalidade técnica e da prática, rompendo com o ‘prático reflexivo’ e advogando o investigador ativo, numa racionalidade emancipatória”. Portanto, podemos compreender, de acordo com Grabauska e De Bastos (1998) que a investigação-ação emancipatória aparece como promissora para produzir conhecimentos sobre a sociedade, bem como acompanhar realidades, compreendê-las e transformá-las.

Com relação a pesquisa-ação na Educação Física Bracht et. al (2002), Betti (2013) e Rufino e Darido (2014) destacam que ela teve um maior crescimento a partir dos anos 80. Conforme os autores, a demora ocorreu devido ao processo de amadurecimento da área, pois, antes disso as pesquisas eram voltadas para subáreas da medicina esportiva e da fisiologia (BRACHT et. al, 2002). Desse modo, a pesquisa-ação na Educação Física passou a ser utilizada quando as preocupações em relação ao componente curricular foram direcionadas para a área pedagógica e sociocultural (RUFINO; DARIDO, 2014). Nesse período também se

percebeu a necessidade de refletir sobre a prática que era desenvolvida, questionando as influências que a sustentavam.

De acordo com Bracht et. al (2002) a prática docente envolve solucionar problemas sobre situações que se modificam diariamente, exigindo tomar decisões sem uma referência previamente definida. Nesse contexto, os autores destacam que os professores de Educação Física enfrentam desafios ainda maiores para modificar a prática e produzir inovação, tais como: a) a situação da Educação Física enquanto componente curricular; b) a inexistência de uma proposta curricular; c) falta de tempo para o planejamento; d) ocupação do horário da Educação Física para realizar outras atividades; e) falta de referencial teórico para a tomada de decisões; f) dificuldades para tratar alguns conteúdos e elaborar o planejamento. Para tentar solucionar estes problemas, Bracht et. al (2002) destacam que é necessário oferecer ao professor possibilidades de refletir sobre a prática realizando um confronto sobre o declarado e o realizado.

No contexto da pesquisa que realizamos, continuamos o movimento cíclico de uma pesquisa-ação iniciada em projetos anteriores. Entretanto, ao retornar a escola percebemos que as mudanças produzidas no primeiro ciclo não foram contínuas na prática da professora, pois não inovou mais nas aulas e seguiu utilizando dos mesmos materiais que foram elaborados no primeiro trabalho. A partir dos dados produzidos acreditamos que isto ocorreu devido a três situações: a) a professora sente-se confortável com o planejamento que têm – antes da (re)formulação dizia que estava angustiada por não saber o que trabalhar com seus alunos, agora que sabe está satisfeita; b) a realização de outras atividades no horário da aula que interferem no planejamento e na sequência dos conteúdos como: ensaiar a quadrilha para a festa junina ou ter que sair da escola em dia de aula para acompanhar um pequeno grupo de alunos nos JERGS (Jogos Escolares do Rio Grande do Sul); c) a valorização da escola quando a professora realiza apresentações de dança com os alunos ou vence competições esportivas, não incentivando a docente a realizar um bom trabalho nas aulas.

Diante disso, o desafio deste segundo ciclo da pesquisa-ação foi proporcionar para a professora um espaço de reflexão sobre a atual prática. Questionar sobre seu nível de satisfação com o planejamento em andamento, suas dificuldades em inovar e em integrar as tecnologias. Acreditamos que este processo foi necessário, pois, ainda existiam questões do ciclo anterior para serem respondidas. Além disso, esse novo trabalho foi importante por tentar proporcionar para a professora autonomia de modo que ela se sentisse segura para ser autora da própria prática trabalhando com a ação-reflexão-ação do seu planejamento mesmo na ausência do pesquisador. Interpretamos que esse processo foi complementar ao anterior

porque no primeiro momento o desafio foi elaborar uma proposta curricular até então inexistente, por isso, somente agora será possível refletir sobre ela.

1.4 CONTEXTO

Apresentamos a seguir, três fatores que fazem parte do contexto da pesquisa: a escola, o ensino médio politécnico e a Educação Física. Sobre a escola, descrevemos dados de fundação, número de alunos, professores, funcionários e também falamos de sua estrutura. Com relação ao ensino médio politécnico dialogamos sobre como funcionou o sistema durante o período em que realizamos a pesquisa. No final, discutimos sobre as condições em que se encontrava o componente curricular de Educação Física no momento em que nos integramos novamente ao local do estudo.

1.4.1 A escola

A escola em que se encontra o contexto da pesquisa-ação, está localizada na área urbana de um município de pequeno porte (com pouco mais de 9 mil habitantes) no noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Fundada em 22 de abril de 1980, era um CIEP – Centro Integrado de Educação Pública⁴. De acordo com documentos da escola, por alguns anos funcionou na mesma estrutura do CIEP, a escola de ensino fundamental – no andar de baixo, e a escola de ensino médio – no andar de cima. Portanto, eram duas escolas diferentes, cada uma com sua equipe diretiva e professores, porém, ambas públicas estaduais. Em 08 de janeiro de 2002 ocorreu uma unificação e as duas escolas passaram a ser uma só, com outro nome, restando apenas a estrutura física com característica dos CIEPs.

Durante a realização da pesquisa, a escola atendia um total de quatrocentos e vinte alunos em três turnos, manhã, tarde e noite. No turno da manhã a escola trabalhava com nove turmas de ensino fundamental, sendo cinco turmas dos anos iniciais, do 1º ao 5º ano, e quatro turmas dos anos finais, do 6º ao 9º ano. A escola também atendia no turno da manhã, oito turmas de ensino médio politécnico, três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano, sendo a única no município que contempla a última etapa da educação básica.

⁴ Estas escolas tinham como objetivo oferecer ensino público de qualidade em período integral aos alunos da rede estadual dando prioridade a educação da população de baixa renda.

No turno da tarde a escola trabalhava com o projeto de Turno Integral e também com o programa Mais Educação. Nesse período, os alunos tinham a sua disposição: aula de educação ambiental, oficina de teatro, oficina de mídias – informática – rádio escolar – fotografia, oficina de esportes, oficina de acompanhamento pedagógico de matemática, oficina de acompanhamento pedagógico de leitura e escrita, oficina de dança, música na escola, oficina de artes, oficina de jogos pedagógicos e oficina de aprendizagem. No terceiro turno, à noite, a escola atendia três turmas do ensino médio, (1º, 2º e 3º ano). Nesse período a escola também oferecia o curso técnico em contabilidade e desde o segundo semestre de 2013 trabalhava com uma turma do EJA (Ensino de Jovens e Adultos). Para o atendimento dos alunos a escola contemplava em seu quadro de funcionários sessenta e três profissionais. Sendo que, desse total, quarenta e oito eram professores, trinta e três nomeados através de concurso público e quinze contratados. Além dos professores, também trabalhavam na escola outros quinze funcionários.

A infraestrutura da escola é composta por um prédio de dois andares, com um pátio interno e outro externo. O prédio da escola possui dezoito salas de aula, uma sala de artes, uma sala de espelhos, uma sala dos professores, uma sala dos funcionários, uma sala da direção, uma secretaria, uma sala da coordenação, uma sala de música, uma sala de orientação, uma sala de xerox, uma rádio, um ginásio, uma ampla cozinha com refeitório, três laboratórios de informática, duas salas de áudio e vídeo (uma com multimídia e outra com uma televisão na qual está conectado um cabo VGA e outro de áudio que podem ser utilizados junto a qualquer computador), uma biblioteca e um laboratório de ciências.

O pátio interno da escola tem diferentes espaços. Uma grande área de calçada onde há vários bancos de concreto, uma cama elástica e uma quadra de voleibol. Também em uma de suas extremidades, há uma pracinha com diferentes brinquedos de ferro fixados ao solo que é coberto de brita e em outra extremidade têm uma pequena cobertura com uma mesa de ping-pong. O pátio externo da escola é bastante amplo com uma grande área verde que contempla as laterais e os fundos do prédio. Em uma das laterais há um campo de futebol sete, uma pista de atletismo e caixa de areia e a outra lateral é destinada ao estacionamento dos professores. Atrás do prédio existe um grande espaço não utilizado e uma horta. Nas Figuras 3, 4, 5, 6 e 7 a representação de alguns dos espaços da escola.

Figura 3 – Fachada da escola



Fonte: A autora.

Figura 4 – Pátio interno



Fonte: A autora.

Figura 5 – Sala dos espelhos



Fonte: A autora.

Figura 6 – Ginásio poliesportivo



Fonte: A autora.

Figura 7 – Pátio externo: pista de atletismo, campo de futebol sete e pracinha



Fonte: A autora.

Diante da infraestrutura apresentada no texto e nas figuras é importante comentar que a maioria dos espaços encontram-se conservados. Acreditamos que essa organização ocorre devido ao envolvimento da direção da escola que desenvolve uma boa administração, sempre preocupada em conseguir recursos para os reparos necessários. A exceção está nos laboratórios de informática, pois não são todos os computadores que funcionam, além disso, não é possível acessar a internet *Wi-Fi* em qualquer sala de aula. Atribui-se esse fato a falta de profissionais capacitados dentro da escola para realizar a manutenção das ferramentas disponíveis.

1.4.2 O ensino médio politécnico

A Lei de Diretrizes e Bases 9394/96 da educação nacional, a LDB, define que a última etapa da educação básica deve oferecer a continuidade dos estudos do ensino fundamental, consolidando e aprofundando os conhecimentos adquiridos até o momento. Além disso, o documento prevê que o ensino médio desenvolva uma preparação para o trabalho e para a cidadania, de modo que o sujeito consiga adaptar seus conhecimentos as suas necessidades. A formação integral do aluno, o trabalho e a pesquisa, os direitos humanos, a sustentabilidade, a relação entre teoria e prática, a integração de conhecimentos, o reconhecimento da diversidade e a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura são alguns dos princípios que o ensino médio deve se basear. Essas definições foram reafirmadas nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM), resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 observando uma organização curricular que contemplasse quatro áreas de conhecimento (Linguagens; Matemática; Ciências da Natureza; Ciências Humanas) incentivando a interdisciplinaridade entre elas.

Desse modo, com base nas DCNEM (resolução que estava em tramitação na época) e na LDB 9394/96, a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul organizou uma proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014. O objetivo do plano era de estabelecer “como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03). A nova proposta do governo teve como destaque a politecnia, descrita como articulação entre cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Segundo o documento, isso significa que o:

Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

As justificativas para a criação do novo plano basearam-se no alto índice de evasão e reprovação dos alunos e na observação de que o currículo do ensino médio estava fragmentado. De acordo com a proposta, essa fragmentação ocorria devido a distância entre o que se ensina e o momento social e histórico que vivemos (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Segundo Azevedo e Reis (2013) o ensino médio precisava de mudanças porque não conseguia garantir o direito a aprendizagem. Além disso, não estava desenvolvendo os objetivos da LDB e das DCNEM, pois não se efetivava “como um espaço de democratização do conhecimento, de fomento à formação cidadã e de preparo para o mundo do trabalho e/ou para a continuação dos estudos” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 28).

Dessa forma, entendemos que a proposta de currículo para o ensino médio, baseado na politecnicidade buscava a integração entre as áreas do conhecimento. Além disso, o novo plano pretendia oferecer “primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14). O ensino médio politécnico tinha como concepção de conhecimento um processo de busca e compreensão da sociedade, visando transformá-la. Portanto, o currículo deveria ser organizado com conteúdos que fizessem parte da realidade dos alunos, contribuindo assim com a necessidade de cada sujeito compreender o seu mundo. A proposta acreditava que a politecnicidade constitui-se a partir da articulação entre as áreas e suas tecnologias com a cultura, a ciência e o trabalho, a consequência disso, é a construção e apropriação do conhecimento por parte dos alunos.

Para o desenvolvimento destes objetivos a proposta promoveu a mudança na avaliação tornando-a emancipatória e incluiu o componente curricular de Seminário Integrado. A nova forma de avaliação teve como finalidade “diagnosticar avanços e dificuldades, para selecionar novas intervenções, para agir, questionando e retomando passos do ensino, em termos de alternativas a serem selecionadas” (AZEVEDO; REIS, 2013, p. 203). Portanto, esse formato de avaliação preocupou-se com o processo de aprendizagem buscando alternativas para superar as dificuldades dos alunos. Desse modo, o Seminário Integrado estava de acordo com este processo avaliativo, pois a pesquisa, neste caso, era vista como um recurso para a produção de conhecimento individual e coletivo. Além disso, promovia o aluno enquanto um sujeito pesquisador, questionador e autor da sua própria história.

Diante disso, é importante destacar que é neste contexto que se encontrava o ensino médio da escola em que realizamos a pesquisa⁵. Por se tratar de uma escola pública do estado do Rio Grande do Sul, o ensino médio era politécnico. O plano foi sendo desenvolvido aos poucos a partir do ingresso dos alunos no 1º ano. O componente curricular de Seminário Integrado e o novo formato de avaliação provocaram muitas dúvidas para professores e alunos da escola. Ambos questionaram se esta proposta realmente poderia produzir os resultados que ela objetivava. Observando o ambiente escolar, podemos dizer que a nova proposta foi aceita mesmo sem ter sido de fato compreendida por muitos professores, que tem dificuldades para se adaptar as mudanças dos documentos norteadores da educação, pois a cada gestão sofrem alterações.

Os desafios enfrentados pela Educação Física para compreender o ensino médio politécnico não foram diferentes dos demais componentes curriculares. O formato de avaliação gerava muitas dúvidas, principalmente por que a Educação Física envolve saberes práticos. Questionamentos sobre como elaborar um PPDA (Plano Pedagógico Didático de Apoio, em que o aluno deve superar as dificuldades enfrentadas na área de conhecimento na qual a aprendizagem não foi satisfatória) para alunos que estão nesta situação por não se envolverem em atividades procedimentais? Trabalhos conceituais estariam suprimindo a não participação na prática? Como contemplar na avaliação emancipatória as três dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal)? Mesmo assim, podemos considerar como ponto positivo da nova proposta, a organização dos componentes curriculares por área de conhecimento. O fato da Educação Física fazer parte da área das linguagens contribui com a legitimidade e com a desconstrução da imagem de que se trata de um componente curricular biológico ligada exclusivamente a área da saúde.

A escola e os professores ainda estavam se adaptando ao ensino médio politécnico no período em que realizamos a pesquisa, quando o governo federal anunciou mudanças para a educação básica, que impactaram principalmente na última etapa. A Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017 provocou alterações na LDB (9394 de 1996) e instituiu a política de fomento à implementação de escolas de ensino médio de tempo integral. Com isso, a carga horária passou de 800 horas para 1400. Nessa condição o jovem poderá optar por uma formação técnica profissional dentro da carga horária do ensino médio regular e, ao final dos três anos,

⁵ Em 2016 a Secretaria da Educação do Rio Grande do Sul lançou uma nova reestruturação curricular para o ensino fundamental e ensino médio, disponível em: <<http://www.educacao.rs.gov.br/reestruturacao-curricular>>. Este novo documento tem como objetivo um alinhamento curricular para o Ensino Fundamental e o Ensino Médio às Diretrizes Curriculares Nacionais e à Base Nacional Comum Curricular. No entanto, no período em que realizamos a produção de dados na escola em questão a proposta em vigor ainda era referente ao Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014.

ser certificado tanto no ensino médio como no curso técnico. Portanto, o aluno poderá montar o seu currículo de acordo com a área que tiver maior interesse, seguindo a seguinte condição: 60% serão de conteúdos da BNCC⁶ e nesse espaço se enquadram os componentes curriculares de Matemática, Língua Portuguesa, Educação Física, Filosofia, Sociologia e Artes. Em síntese o governo quer flexibilizar o currículo para que o jovem sintam-se mais motivado a frequentar a escola e assim diminuir a evasão e os índices de reprovação.

As novas mudanças apresentadas a nível federal têm os mesmos propósitos do ensino médio politécnico, porém, junto trás o discurso de flexibilizar e enfatiza ainda mais a formação para o trabalho. Nesse sentido, a escola em que realizamos a pesquisa que ainda apresentava dificuldades para se adaptar as mudanças anteriores terá que iniciar novamente, de forma gradual, novas alterações. Além disso, o componente curricular de Educação Física também sofrerá alguns impactos que ainda não sabemos quais vão ser. O que podemos adiantar e que será explicado melhor no item seguinte é que o componente curricular nesta escola apresenta uma organização de conteúdos semelhante a que está em discussão na BNCC.

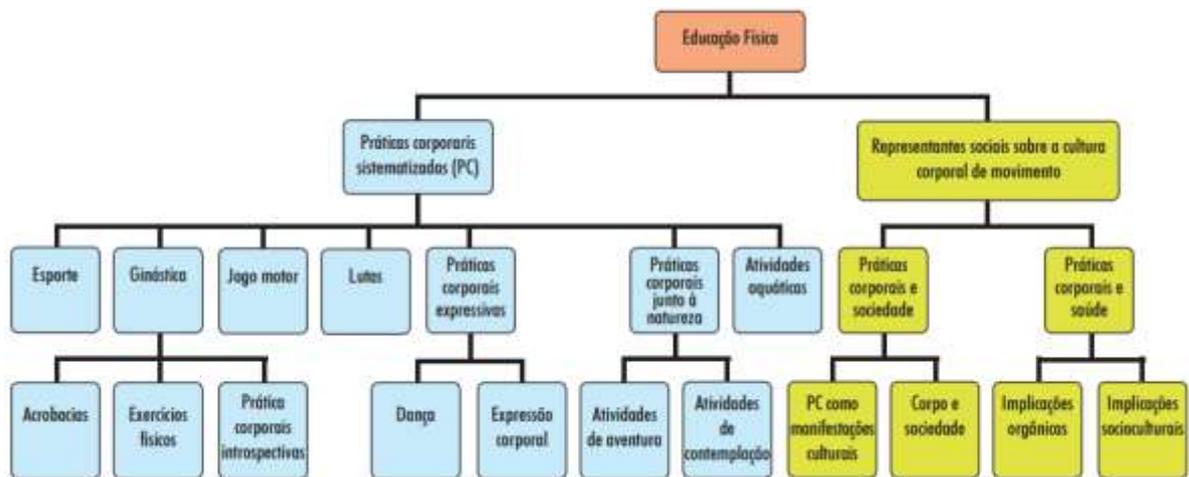
1.4.3 A Educação Física

A Educação Física no ensino médio da escola que realizamos a pesquisa não apresentava um programa de conteúdos organizados. Antes de iniciarmos o processo de (re)formulação em março de 2013 (conforme já apresentado) observamos as aulas das professoras que ministravam o componente curricular para as turmas da última etapa da educação básica e identificamos que não havia um cronograma de temas e subtemas de forma sequencial. A cada semana os alunos praticavam uma modalidade esportiva de acordo com o espaço disponível. Nas avaliações realizavam produções sobre temáticas nunca discutidas em aula e testes físicos. O horário da Educação Física muitas vezes era utilizado para realizar atividades solicitadas pela direção da escola sem oposição das professoras. Apesar disso, uma das docentes (a que permaneceu na escola) dizia se sentir incomodada com a falta de valorização da Educação Física e angustiada por não ter uma definição do que trabalhar em cada ano. Segundo a docente, ela queria ter um planejamento organizado como os outros componentes curriculares que tinham também o livro didático (MORISSO; VARGAS; GONZÁLEZ, 2014).

⁶ É importante destacar que até o momento da conclusão desta dissertação o texto da BNCC ainda não havia sido aprovado.

Dessa forma, iniciamos o processo de (re)formulação, desafiando as professoras a elencar expectativas de aprendizagem, ou seja, responder a seguinte pergunta: O que vocês esperam que os alunos aprendam sobre a cultura corporal de movimento ao longo dos três anos do ensino médio? Pensando nas principais necessidades de seus alunos, as professoras citaram diferentes práticas corporais. Essas práticas foram organizadas com base no mapa da Figura 8, que são orientações disponíveis no Referencial Curricular de Educação Física do Estado do Rio Grande do Sul (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009) e no livro *Afazeres da Educação Física na Escola: planejar, ensinar, partilhar* (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Figura 8 – Mapa que apresenta a organização dos temas e subtemas estruturadores referentes ao objeto de estudo da Educação Física



Fonte: (GONZÁLEZ; FRAGA 2009, p. 119).

Conforme o mapa, podemos observar que as referências utilizadas para a elaboração do plano de ensino baseiam-se em temas estruturadores caracterizados “por apresentar de forma organizada conhecimentos que constituem o objeto de estudo da área” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 118). Esses temas estão divididos em dois conjuntos: práticas corporais sistematizadas e representações sociais sobre a cultura corporal de movimento. O primeiro conjunto se refere as práticas tradicionais da Educação Física (esporte, ginástica, jogo motor, lutas, práticas corporais expressivas, práticas corporais junto a natureza e atividades aquáticas). Já o segundo conjunto “está organizado com base no estudo das representações sociais que constituem a cultura de movimento e afetam a educação dos corpos de um modo geral; portanto, sem estar necessariamente vinculada a uma prática corporal específica” (p. 118).

Diante disso, os temas e subtemas estruturadores podem se dividir em eixos de acordo com os saberes e as habilidades necessárias. Nesse caso, “os saberes que se produzem/constroem com base na experiência sustentada predominantemente no movimento corporal estão alocados no eixo dos ‘saberes corporais’” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 119). Por outro lado, “os saberes relativos ao conjunto de dados e conceitos que descrevem e explicam diferentes aspectos relativos às práticas corporais sistematizadas estão alocados no eixo dos ‘saberes conceituais’” (p. 119). A partir desses eixos, podemos definir os conteúdos que podem ser trabalhos nos temas estruturadores.

Nesse sentido, o eixo dos saberes corporais também se divide em dois subeixos. O primeiro se refere ao saber praticar e consiste em “desenvolver durante as aulas um tipo de saber prático que leve à apropriação dos elementos necessários para participar, de forma proficiente e autônoma, práticas corporais recreativas” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 120). O segundo é o praticar para conhecer que “evidencia os conhecimentos sobre as diferentes práticas corporais que também são acessíveis pela via da experimentação” (p. 120). O praticar para conhecer se diferencia do saber praticar pelo nível de proficiência pretendido, além disso, o número de aulas de um tema ou subtema para praticar é mais elevado.

O eixo dos saberes conceituais divide-se em dois subeixos: conhecimento técnico e conhecimento crítico. O subeixo que trata do conhecimento técnico “articula conceitos necessários para o entendimento das características e do funcionamento das práticas corporais em uma dimensão mais operacional” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2009, p. 121). Já o subeixo referente ao conhecimento crítico “trata do processo de inserção destas mesmas práticas corporais em determinados contextos socioculturais” (p. 121-122). Ou seja, enquanto o conhecimento técnico apresenta a classificação dos esportes, por exemplo, o conhecimento crítico compreende a inserção dos esportes na sociedade e sua representação para a mídia e para a população.

A partir das informações e das referências citadas, as práticas corporais escolhidas pelas professoras como expectativas de aprendizagem para os alunos do ensino médio foram organizadas para os três anos conforme a Figura 9. É importante destacar que as professoras citaram várias práticas corporais, para além das que estão apresentadas nesta figura, porém com a ajuda dos pesquisadores foram elencadas as mais relevantes para o aprendizado dos alunos nesta etapa da educação básica. Além disso, durante dois anos de trabalho algumas práticas corporais foram excluídas do programa, portanto, isto que apresentamos é a última versão, planejada para o ano letivo de 2015.

Dos temas e subtemas definidos três são para saber praticar e três são para praticar para conhecer. Na lógica do saber praticar foram elencados: o esporte (modalidades: futsal e voleibol), a ginástica (exercício físico) e as práticas corporais expressivas (danças gaúchas). Os temas e subtemas escolhidos para praticar para conhecer foram: as práticas corporais junto à natureza, as lutas e o esporte (modalidades esportivas: handebol, basquetebol, frisbee, bocha e atletismo). O que difere entre um eixo e outro é o número de modalidades esportivas, duas para praticar e cinco para praticar para conhecer.

Figura 9 – Organização curricular da Educação Física para os três anos do ensino médio da escola pesquisada

1º Ano															
1º Trimestre	Esporte – Futsal: 24 aulas			2º Trimestre	Lutas: 10 aulas		Práticas Corporais Expressivas – Dança Gaúcha: 14 aulas		3º Trimestre	Esporte – Voleibol: 24 aulas					
	[Grid]				[Grid]		[Grid]			[Grid]					
2º Ano															
1º Trimestre	Esporte – Atletismo: 10 aulas		Esporte – Handebol: 12 aulas		2º Trimestre	Ginástica – Exercício Físico: 08 aulas		Práticas Corporais Expressivas – Dança Gaúcha: 14 aulas		3º Trimestre	Esporte – Futsal: 12 aulas		Esporte – Voleibol: 12 aulas		
	[Grid]		[Grid]			[Grid]		[Grid]			[Grid]		[Grid]		
3º Ano															
1º Trimestre	Esporte – Frisbee: 10 aulas		Ginástica – Exercício Físico: 16 aulas			2º Trimestre	Esporte – Basquetebol: 10 aulas		Práticas Corporais Expressivas – Dança Gaúcha: 14 aulas		3º Trimestre	Esporte – Bocha: 10 aulas		Práticas Corporais Expressivas – Dança Gaúcha: 10 aulas	
	[Grid]		[Grid]				[Grid]		[Grid]			[Grid]		[Grid]	

Fonte: (MORISSO; VARGAS, 2015).

A apresentação do novo plano de ensino para as turmas e o desenvolvimento das unidades didáticas teve início no segundo semestre de 2013. Na época apenas dois subtemas foram trabalhados, o esporte futsal para as turmas de 1º e 2º ano e o exercício físico para as turmas de 3º ano. Por outro lado, no início de 2014 o plano completo foi apresentado aos alunos e quase todas as unidades foram trabalhadas com todas as turmas, com exceção do voleibol para o 2º ano e da bocha para o 3º ano. Isso ocorreu porque intervenções referentes a programações da escola aconteceram durante o ano letivo, porém vale ressaltar que o número de aulas previstas no cronograma dos temas é inferior as 80 horas/aulas, carga horária obrigatória para o componente curricular no ensino médio, para que houvessem aulas reservas para essas interferências. Mesmo assim os temas e subtemas permaneceram como meta para serem desenvolvidas no ano seguinte.

Dos temas e subtemas definidos para serem trabalhados, dois em específico se destacaram pela forma de sistematização: a modalidade esportiva Futsal para o 1º ano e as práticas corporais expressivas – Danças Gaúchas para o 1º, o 2º e o 3º ano. A sistematização do esporte futsal para as turmas de 1º ano consistiu em um evento de integração, porém ele só aconteceu devido o envolvimento dos alunos durante o desenvolvimento das 24 horas/aulas. Nesse período, além de trabalhar as intenções técnico-táticas do esporte e a sua representação sociocultural, os alunos participaram de um campeonato interno dentro de cada turma. Para isso as turmas se organizaram em três equipes contendo meninas e meninos. Essas equipes deveriam ter nome, bandeira e camiseta que representasse a temática que a escola estava trabalhando no ano. No final das aulas ocorreu um grande evento no ginásio municipal da cidade em que todas as turmas participaram de uma competição. Todos os alunos foram premiados e a participação foi o fator mais valorizado no evento. Essa organização compreende ao modelo de ensino Sport Education sugerido por Siedentop (1996).

O tema e subtema práticas corporais expressivas – Danças Gaúchas, envolveu todas as turmas do ensino médio. Ao longo das 14 aulas foram trabalhados em cada ano, ritmos que fazem parte da cultura do Rio Grande do Sul. As danças gaúchas foram escolhidas para oferecer aos alunos a oportunidade de aprender a dançar para quando frequentassem os bailes da cidade. Além dos passos de cada ritmo os alunos também estudaram a origem das danças típicas. No final da unidade que condizia com a semana farroupilha, cada turma apresentou uma coreografia para toda a escola e um vídeo sobre o ritmo que dançaram. Todas as turmas do ensino médio passaram pela experiência e em cada ano aprenderam ritmos diferentes.

Durante esse processo já foram três turmas de 3º ano que se formaram. Todas essas turmas vivenciaram as mudanças, por períodos diferentes. No entanto, em 2016 se formou a primeira turma que vivenciou o novo programa de Educação Física desde o ingresso no ensino médio. Estes alunos chegaram no 1º ano em 2014 e desde o primeiro dia de aula seguiram os temas e subtemas referentes a organização do componente curricular. Os discentes concluíram o ensino médio experimentando a maioria das expectativas de aprendizagem definidas no início da (re)formulação.

Para se chegar a esses resultados, o envolvimento das professoras colaboradoras da pesquisa foi fundamental (em particular da docente que permaneceu trabalhando na escola). Sua disciplina para participar semanalmente dos grupos de estudos e da pesquisa-ação contribuiu para que a Educação Física fosse valorizada nessa escola e para que a pesquisa evoluísse. A atuação da docente também mudou, fato que pode ser observado no Trabalho de Conclusão de Curso, *Entre o antes e o depois: o estudo de caso de uma professora de*

Educação Física envolvida em um processo de (re)formulação colaborativa da disciplina (VARGAS, 2015). Neste estudo a própria professora reconhece que mudou sua prática e se diz mais satisfeita com a sua atuação profissional. Além disso, destaca que os grupos de estudos foram agradáveis e importantes para que pudesse perceber o problema e discutir a mudança.

Em meio a esse processo, houve uma tentativa de integrar as tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física, de acordo com os conteúdos programados. A rede social Facebook foi a principal ferramenta utilizada para o compartilhamento de materiais didáticos entre a professora e os alunos. Além disso, vídeos para o diagnóstico do desempenho dos alunos nas modalidades esportivas foram produzidos, bem como apresentações de imagens referentes a trabalhos desenvolvidos nas unidades. A professora também utilizou do multimídia para aulas expositivas. Podemos destacar que houve um avanço referente a habilidade da professora em usufruir de ferramentas como o computador, algo que até o momento mais atrapalhava do que ajudava. Porém ainda há muito o que avançar em relação a fluência da professora com as tecnologias educacionais e a sua integração nos conteúdos programados.

1.5 PARTICIPANTES DA PESQUISA

Os participantes de pesquisa foram: uma professora de Educação Física, do ensino médio de uma escola pública e os estudantes para os quais a professora ministra as aulas. A seguir a apresentação dos participantes.

1.5.1 Professora colaboradora

A professora colaboradora da pesquisa formou-se em Educação Física com habilitação em licenciatura e bacharelado no ano de 2004 em uma universidade comunitária da região noroeste do estado do Rio Grande do Sul. Anos mais tarde, especializou-se em Psicopedagogia Institucional. Desde o ano de 2008 trabalha na mesma escola. No período em que realizamos a pesquisa a professora dedicava 40 horas semanais neste estabelecimento, 20 horas através de nomeação em concurso público e 20 horas por contrato, ministrando aulas de Educação Física para oito turmas do ensino médio matutino (três turmas de 1º ano, três turmas de 2º ano e duas turmas de 3º ano), além de uma turma do ensino fundamental (8º

ano). No turno da tarde, a professora trabalhava com oficinas de dança e de esportes para os alunos do ensino médio (apresentamos a organização de horários da professora no Quadro 2).

Quadro 2 – Organização do horário semanal da professora de Educação Física durante o ano letivo de 2016

HORÁRIO						
	Hora	Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
Manhã	07h30min	122	121	131	8° ano	Neste dia a professora não vai para a escola ⁷ .
	08h20min	122	121	131	8° ano	
	09h10min				132	
	10h	Intervalo				
	10h15min			123	132	
	11h			123	8° ano	
Tarde	Das 13h30min às 16h30min	Grupo de dança para os alunos do ensino médio.	1° ano Grupo A	Treinamento de modalidades esportivas para os alunos do ensino médio que participam dos JERGS.	Reunião pedagógica.	
			1° ano Grupo B			

Fonte: A autora.

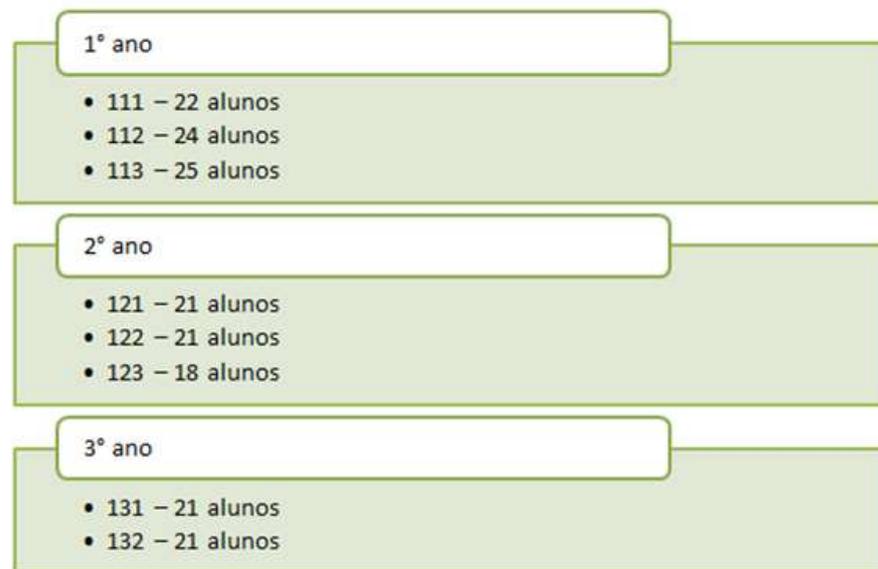
No período em que realizamos a pesquisa, a professora passou a ter uma nova ocupação. Em sociedade com outra profissional da área abriu um espaço para treinamento funcional. Para este trabalho dedicava o turno da noite. A atividade consistia em orientar de forma individual ou até três pessoas, na realização exercícios físicos de acordo com suas necessidades. A docente destacou que a iniciativa de abrir este espaço partiu da outra profissional, porém concordou porque precisava aumentar a sua renda. Com isso, o tempo para se dedicar ao planejamento da escola diminuiu, pois também precisou planejar aulas quase que individuais para os novos alunos. Além disso, com o novo trabalho a professora passou a sentir-se mais cansada e com pouca motivação para se envolver com as aulas do componente curricular.

⁷ Espaço para ser utilizado a critério do profissional do magistério em funções de regência, com vista a sua formação, podendo ser convocado para atividades de interesse da escola ou necessidade de serviço (conforme decreto n° 49.448, de 8 de agosto de 2012, Art. 3° que regulamenta a lei n° 6.672, de 22 de abril de 1974).

1.5.2 Estudantes participantes

Os estudantes participantes da pesquisa são alunos do 1º, 2º e 3º ano do ensino médio de uma escola pública estadual. Estes alunos são oriundos de diferentes escolas do município, pois esta é a única com ensino médio na cidade. Na Figura 10 apresentamos a divisão dos alunos por turma.

Figura 10 – Relação de turmas e alunos do ensino médio da escola pesquisada



Fonte: A autora.

Conforme podemos observar no Quadro 2, as aulas de Educação Física para o 1º ano do ensino médio ocorriam na terça-feira no turno da tarde, pois era neste dia que os alunos que residiam no interior da cidade tinham disponível o transporte escolar gratuito. No entanto, para que o horário pudesse contemplar as três turmas do 1º ano, elas precisaram ser divididas em dois grupos: 1º ano A com 33 alunos e 1º ano B com 38 alunos. Nos dois grupos tinha alunos das três turmas de 1º ano, pois, eles foram separados de acordo com a sua localidade para assim facilitar a produção dos trabalhos de Seminário Integrado. Desse modo, os alunos tinham aulas de Educação Física a cada 15 dias, por exemplo, se nesta semana o 1º ano A vai para escola, na semana seguinte é o 1º ano B quem deve ir. Ainda assim essa organização não contemplava toda a carga horária necessária. Por outro lado as turmas de 2º e 3º ano tinham

dois períodos semanais de 50 minutos de Educação Física, o que contabiliza 80 horas/aulas no ano. Para estes alunos o componente curricular fazia parte do horário matutino.

Diante do fato de que o horário das aulas de Educação Física das turmas era distante foi necessário adequar as observações com as demais atividades acadêmicas. Durante o 1º semestre de 2016, quando realizamos observações para a produção de dados de diagnóstico acompanhamos uma turma de 3º ano, a 131, com 02 horas/aulas concentradas na quarta-feira. No 2º semestre foi possível acompanhar apenas uma turma de 2º ano, a 122. Portanto, para que se pudesse ter conhecimento do que acontecia com as demais turmas nas aulas, foram acompanhadas as produções dos alunos em ferramentas online, além de questionamentos constantes a professora sobre o andamento do trabalho.

1.6 INSTRUMENTOS PARA A PRODUÇÃO DOS DADOS

Para a produção dos dados da pesquisa utilizamos de dois instrumentos. O primeiro foi a observação participante das aulas de Educação Física no ensino médio e o segundo foi uma entrevista semiestruturada com a professora colaboradora da pesquisa no final da pesquisa-ação. A descrição dos instrumentos e a forma que eles contribuíram para a produção dos dados estão descritos a seguir.

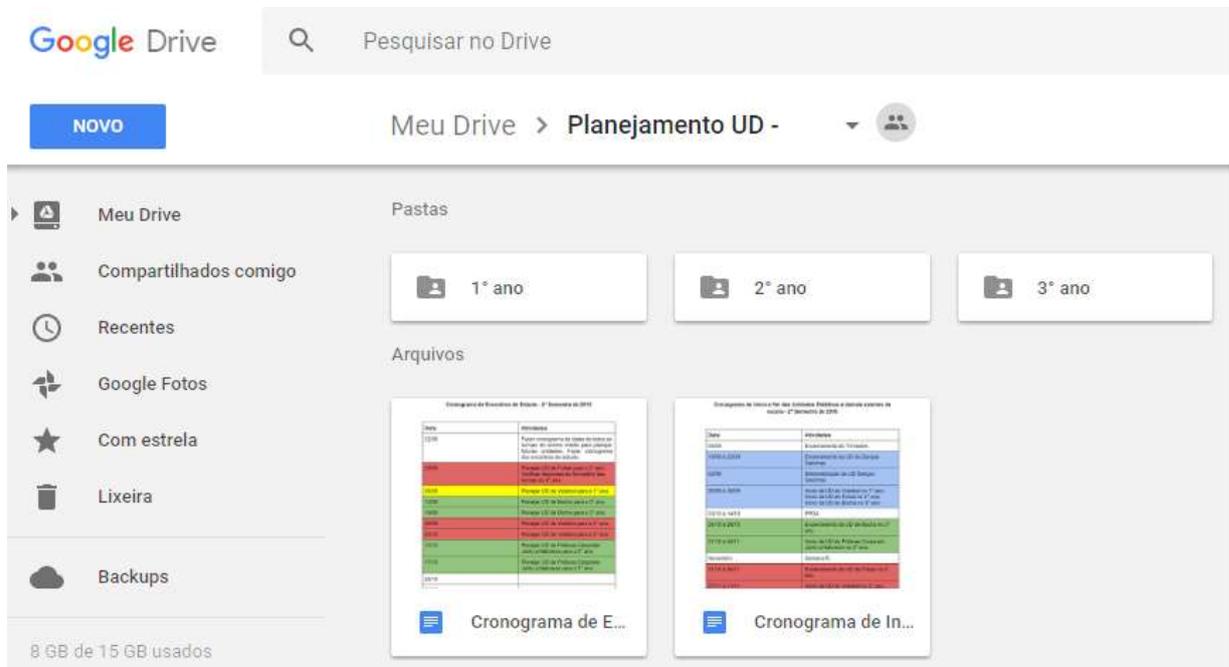
1.6.1 Observação participante

Segundo Silverman (2009) a observação é fundamental quando o estudo é de abordagem qualitativa. A observação participante de forma específica, uma das técnicas utilizadas na pesquisa-ação, pode ser considerada importante para compreender o contexto a ser estudado, neste caso é preciso participar dele. Desse modo na pesquisa que realizamos a pesquisadora participou como observadora intervindo quando necessário em dois momentos: a) no planejamento da professora colaboradora; b) nas aulas de Educação Física.

O acompanhamento do planejamento aconteceu de forma semanal em encontros com a professora. Esses encontros eram realizados nas segundas-feiras pela manhã, após a aula com uma turma de 2º ano e duravam cerca de duas horas. No total tivemos 16 encontros de estudos, no período de 28 de junho de 2016 a 21 de novembro de 2016. Nesse processo a intenção era fazer com que a docente refletisse sobre sua prática pedagógica, percebesse a necessidade de mudança e planejasse integrando as tecnologias educacionais. Para isso, pastas

no Google Drive foram utilizadas como um espaço para a professora planejar de forma colaborativa com a pesquisadora e armazenar os materiais produzidos (Figura 11).

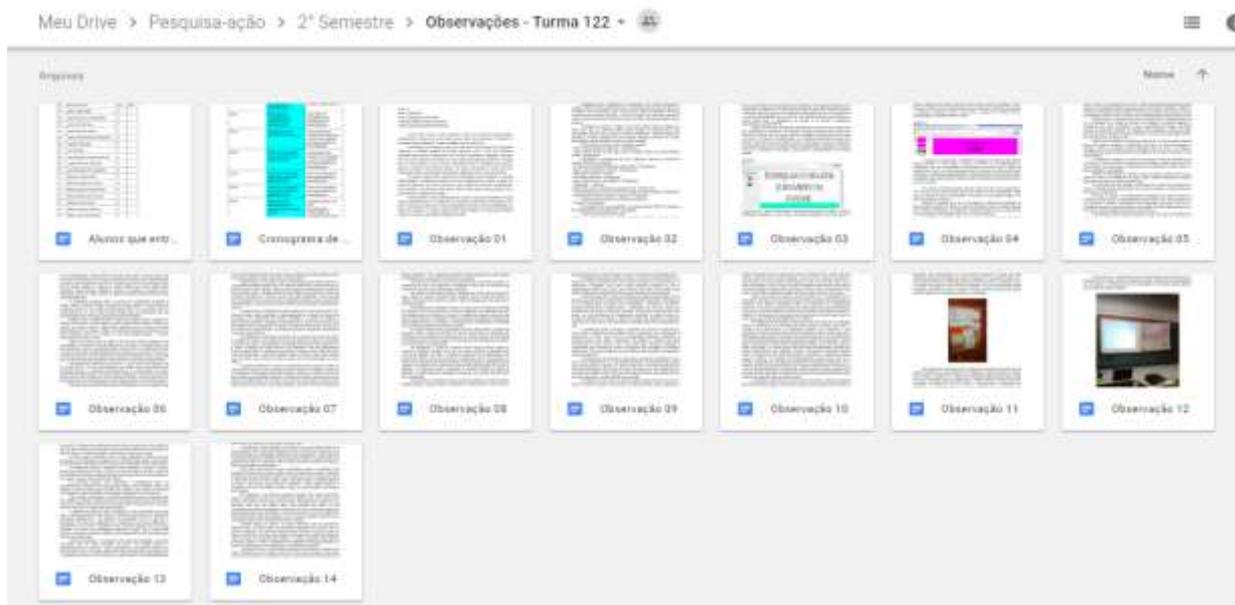
Figura 11 – Planejamento compartilhado com a professora colaboradora



Fonte: A autora.

As observações das aulas ocorreram com a intencionalidade de perceber como as mudanças no planejamento impactaram na prática e quais as potencialidades das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem. Os dados das observações foram anotados em diários de campo, também organizados em pastas no Google Drive, conforme a Figura 12.

Figura 12 – Diários de campo de pesquisadora



Fonte: A autora.

No total foram observadas 14 aulas de Educação Física da turma 122 (2º ano do ensino médio) de 02 horas cada, no período de 15 de agosto de 2016 a 28 de novembro de 2016, nas segundas-feiras pela manhã. Antes disso, realizamos observações para o diagnóstico, 11 aulas, no período de 30 de março de 2016 a 22 de junho de 2016. Também, realizamos o acompanhamento online dos trabalhos produzidos pelos alunos em ambientes de aprendizagem.

1.6.2 Entrevista

A entrevista semiestruturada foi mais um instrumento que utilizamos nessa pesquisa. Segundo Negrine (2010, p.76) esse tipo de entrevista é um “instrumento de coleta pensado para obter informações de questões concretas, previamente definidas pelo pesquisador e, ao mesmo tempo, permite que se realizem explorações não previstas, oferecendo liberdade ao entrevistado para dissertar sobre o tema”. Nossa intenção ao realizar a entrevista com a professora colaboradora da pesquisa era avaliar e refletir sobre as mudanças produzidas no componente curricular, por isso que ocorreu quando foi encerrado o acompanhamento das aulas e do planejamento.

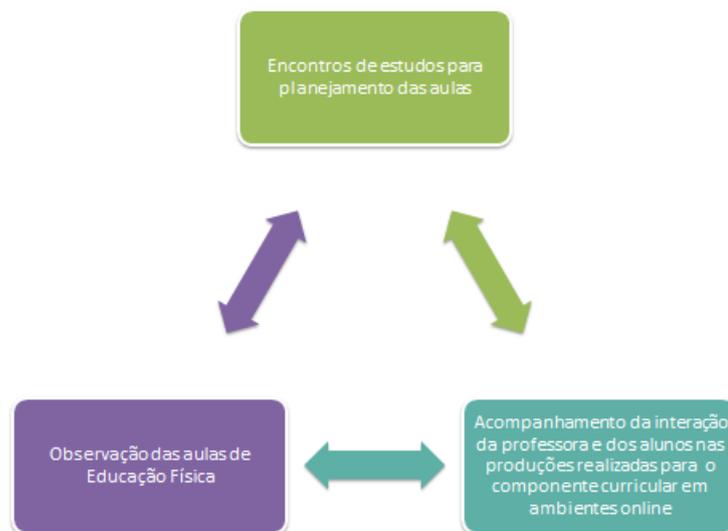
A entrevista foi dividida em quatro etapas e foi realizada em dois dias diferentes – 08 e 12 de dezembro de 2016 (as perguntas estão no apêndice 1). No primeiro dia falamos sobre o

planejamento e desenvolvimento das unidades didáticas e também sobre reconhecimento. Este encontro teve a duração de 01 hora e 50 minutos. No segundo dia de entrevista falamos sobre a integração das tecnologias educacionais no planejamento na prática pedagógica. Este encontro teve duração de 01 hora e 30 minutos. A entrevista ocorreu na escola quando o ano letivo estava sendo encerrado e os dias dos encontros foram escolhidos pela professora. Toda a conversa foi gravada e posteriormente transcrita.

1.7 ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS

A análise e a interpretação dos dados foi realizada utilizando da triangulação. Segundo Elliott (1990) a triangulação ocorre a partir da obtenção de informações de três pontos de vista diferentes. Nessa pesquisa a triangulação dos dados ocorreu para comparar as informações produzidas em três etapas da observação: 1) acompanhamento do planejamento em encontros de estudos e na pasta compartilhada no Google Drive; 2) acompanhamento da interação da professora e dos alunos nas produções realizadas para o componente curricular em ambientes online; 3) observação das aulas de Educação Física (Figura 13).

Figura 13 – Triangulação dos dados da pesquisa



Fonte: A autora.

Todo o material produzido foi dialogado com os dados da entrevista realizada com a docente no final da pesquisa. Nesse sentido, partindo do princípio de ação-reflexão-ação, apresentamos os resultados de acordo com as quatro etapas da pesquisa-ação: 1- Observação – identificação do problema; 2- Reflexão e planejamento para melhoria e inovação da prática pedagógica; 3- Implementação do planejamento e observação; 4- Avaliação das mudanças.

1.8 QUESTÕES ÉTICAS

A realização desta pesquisa teve a autorização da escola e dos sujeitos envolvidos. Para a escola entregamos um termo de autorização institucional em que a diretora assinou concordando com a realização da pesquisa. A professora assinou um Termo de Consentimento de Livre Esclarecimento (TCLE), no qual diz estar de acordo com a observação das aulas e com a realização de encontros de estudos para o diálogo sobre o planejamento. Da mesma forma, também encaminhamos para os alunos e seus responsáveis um TCLE explicando a pesquisa e solicitando a autorização para a participação da mesma. Os TCLEs e o termo de autorização institucional estão disponíveis nos apêndices 2, 3 e 4. Destacamos que o nome da escola e dos sujeitos não são divulgados em nenhum momento.

CAPÍTULO 2 – A HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Neste capítulo apresentamos um breve relato histórico da Educação Física escolar no Brasil. Inicialmente discutimos as tendências que influenciaram a área ao longo dos anos. Na sequência destacamos a crise de identidade sofrida com o movimento renovador e a busca pela legitimidade da área. A partir disso, debatemos sobre o objeto de estudo da Educação Física. Por fim, comentamos sobre o atual contexto do componente curricular na escola, as concepções e a atuação docente dos professores.

2.1 AS TENDÊNCIAS QUE INFLUENCIARAM A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR

Desde o início dos anos 80, a Educação Física escolar brasileira enfrenta uma crise de identidade, causada por influências que orientaram a área em diferentes épocas. Na literatura, autores discutem e questionam, afinal o que é Educação Física? É ginástica, medicina, cultura, jogo, esporte, política, ciência? (OLIVEIRA, 1993). Segundo Ghiraldelli. Jr (1988) em cada período da sociedade brasileira a Educação Física seguiu algumas tendências, classificadas pelo autor como: Educação Física Higienista (até 1930), Educação Física Militarista (1930-1945), Educação Física Pedagogicista (1945-1964), Educação Física Competitivista (pós-64) e Educação Física Popular (pós-80) (todas serão caracterizadas nos próximos parágrafos). Portanto, de acordo com Bracht (1997), isso significa que ao longo dos anos a área assumiu códigos de outras instituições que justificaram a presença da Educação Física na escola em diferentes momentos da história do país, relacionados aos períodos políticos de cada época.

Segundo Ghiraldelli. Jr (1988), entre as diferentes concepções de Educação Física há um ponto em comum, a preocupação com a promoção da saúde. Até o início dos anos 30, a área foi fortemente influenciada pela instituição médica, nesse período, a ginástica, o esporte e os jogos deveriam disciplinar as pessoas para mudarem seus hábitos, evitando comprometimentos a saúde. Essa definição fez com que atualmente ainda se utilize dos benefícios a saúde para justificar a importância da área, pois, segundo Oliveira (1993), o conhecimento médico-biológico, contribuiu para a valorização da Educação Física e para sua inclusão nos currículos escolares. Dessa forma, o objetivo da Educação Física quando influenciada pela instituição médica era de desenvolver no ser humano todas as suas capacidades (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005).

Nesse mesmo sentido, a Educação Física Higienista é definida como a área que tem “um papel fundamental na formação de homens e mulheres sadios, fortes, dispostos à ação”

(GHIRALDELLI JR, 1988, p. 17). Coerente a isso, Medina (2010) destaca que ao longo de sua história a educação já foi dividida em intelectual, moral e física e teve como objetivos desenvolver respectivamente, a mente o espírito e o corpo. No caso específico do corpo, a Educação Física “tinha como preocupação básica melhorar o nível de saúde e higiene da população escolar” (MEDINA, 2010, p. 62). Assim, ao ser vista apenas sob seu aspecto biológico, o papel do professor se reduzia ao de educador do físico.

Entre os anos de 1930-1945, período marcado por guerras, a Educação Física foi influenciada pelo Militarismo. Segundo Ghiraldelli Jr. (1988, p. 18) “A Educação Física Militarista é uma concepção que visa impor a toda a sociedade padrões de comportamento estereotipados, frutos da conduta disciplinar própria ao regime de caserna”. O objetivo desta tendência era a “obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal obtenção, a Educação Física deveria ser suficientemente rígida para ‘elevar a Nação’ à condição de ‘servidora e defensora da Pátria’” (GHIRALDELLI JR., 1988, p. 18). Além disso, o autor destaca que nesta Educação Física “a ginástica, o desporto, os jogos recreativos etc. só tem utilidade se visam à eliminação dos ‘incapacitados físicos’” (p. 18).

Segundo Bracht (1997, p. 20) a Educação Física Militarista era vista como uma forma de “exercitação corporal com o objetivo do desenvolvimento da aptidão física e do que se convencionou chamar de ‘formação de caráter’ – auto-disciplina, hábitos higiênicos, capacidade de suportar a dor, coragem, respeito à hierarquia”. O método que a instituição militar adotou foi o francês. De acordo com Oliveira (1993, p. 42-43) este método foi de grande importância, pois da corrente francesa “chegaram os primeiros estímulos que vieram constituir os alicerces da Educação Física brasileira”.

A presença da instituição militar nas escolas brasileiras determinou características particulares desta instituição para as funções do professor e do aluno. O professor assumia a função de instrutor e o aluno de recruta. Ao instrutor cabia “apresentar os exercícios, dirigir, a manter a ordem e a disciplina” (BRACHT, 1997, p. 20). Assim, ao aluno-recruta “competia repetir e cumprir a tarefa atribuída pelo instrutor” (p. 20-21). Conforme Bracht (1997, p.21) a formação do instrutor de ginástica “consistia, fundamentalmente, num treinamento no interior da instituição militar ou numa Escola de Educação Física militar”.

No período pós-guerra, ganha força a concepção Pedagogicista. Essa tendência questiona a sociedade sobre a “necessidade de encarar a Educação Física não somente como uma prática capaz de promover saúde ou de disciplinar a juventude, mas de encarar a Educação Física como uma prática eminentemente educativa” (GHIRALDELLI JR., 1988, p. 19). Portanto, busca-se a valorização do componente curricular na escola, através do

argumento de que diferente dos demais, ele não é apenas instrutivo, mas também educativo “para que a juventude venha a melhorar sua saúde, adquirir hábitos fundamentais, preparo vocacional e racionalização de uso das horas de lazer” (p. 19). Dessa forma, a Educação Física passa a ser vista como útil na sociedade, e “deve ser respeitada acima das lutas políticas dos interesses diversos de grupos ou classes” (GHIRALDELLI JR., 1988, p. 19).

A partir da metade do século XX a Educação Física foi fortemente influenciada pelo Esporte. Segundo González e Fensterseifer (2009, p.10), nesse período, o componente “estabeleceu uma relação simbiótica com o esporte, por meio da qual esse fenômeno, em sua forma institucionalizada, acabou sendo praticamente hegemônico nas aulas de EF”. O Esporte entrou na Escola tornando as aulas de Educação Física uma “prática desportiva [...] ‘massificada’, para daí brotar os expoentes capazes de brindar o país com medalhas olímpicas” (GHIRALDELLI JR., 1988, p. 20). Conforme Bracht (1997) nesse período a escola tem como tarefa, ser a base da pirâmide esportiva. Segundo o autor trata-se do local “onde o talento esportivo vai ser descoberto” (p. 22). Nesse momento, a Educação Física sofre a “intervenção dos mais variados interesses e poderes estranhos à escola, que se arrogam a ter sobre ela voz e voto” (BETTI, 1991, p. 57).

De acordo com Oliveira (1993, p. 77) a “colocação da Educação Física como sinônimo de esporte induz a concebê-la, essencialmente como competição, e cria o recorde como o seu objetivo fundamental”. Segundo Bracht (1997, p. 22) a Educação Física neste período baseia-se no “princípio do rendimento atlético-desportivo, competição, comparação de rendimentos e recordes, regulamentação rígida, sucesso esportivo é sinônimo de vitória, racionalização de meios e técnicas”. Portanto, a Educação Física Escolar “assume códigos de uma outra instituição, e, de tal forma, que temos então não o esporte da Escola, e sim o esporte na Escola” (BRACHT, 1997, p. 22). Desse modo, compreendemos que o esporte formal foi colocado dentro da escola com características de elitização e rendimento.

Nessa condição, professor e aluno também assumiram outro papel, professor-treinador e aluno-atleta. No entanto, Bracht (1997, p. 23) destaca que não há diferenciação entre o papel de professor e treinador, pois “a própria Educação Física, não tendo autonomia ou uma identidade pedagógica, não fornece um referencial, um conjunto fundamentado e institucionalizado de expectativas de comportamento”. Conforme o autor, o ensino das modalidades esportivas ocorreu de forma técnica e tática, enfatizando fundamentos como passe, drible e arremessos (BRACHT, 1997).

Ao longo dos anos em que predominaram essas influências duas diferentes situações referentes a Educação Física foram apresentadas na legislação. A LDB (Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional) de 1961 e a LDB de 1971. No artigo 22 da lei de 61 a Educação Física aparece como sendo obrigatória nos cursos primário e médio até os 18 anos. Segundo Souza Júnior e Darido (2009) nesta legislação a Educação Física referia-se exclusivamente a capacitação física do aluno, o objetivo era formar um trabalhador e isto era necessário para o processo de industrialização que o país vivia. Nesse contexto, a limitação da idade se justificava pelo fato de que “exercícios físicos [...] causariam desgaste ou exaustão, no período em que os indivíduos, supostamente, necessitariam de um maior aporte energético em função de sua inserção no mercado de trabalho” (SOUZA JÚNIOR; DARIDO, 2009, p.02).

Dez anos depois a LDB é revista e a Educação Física tem uma descrição especial. O artigo 1º da lei de 1971 destaca que “A educação física, atividade que por seus meios, processos e técnicas, desperta, desenvolve e aprimora forças físicas, morais, cívicas, psíquicas e sociais do educando, constitui um dos fatores básicos para a conquista das finalidades da educação nacional”. Sendo assim, a lei define que o componente curricular deveria integrar o currículo dos cursos de todos os graus de qualquer sistema de ensino preocupando-se com o desenvolvimento da aptidão física dos alunos e incluído o esporte a partir da quinta série do ensino fundamental. Dois fatores metodológicos condizem com a aptidão física como objetivo principal: a distribuição semanal das aulas no currículo, três sessões no ensino primário e no médio e duas sessões no ensino superior, todas de 50 minutos, evitando a concentração de atividades em um só dia ou em dias consecutivos; e a separação das turmas por gênero e por nível de aptidão física.

Diante desse contexto, a quinta tendência da Educação Física brasileira descrita por Ghiraldelelli Jr. (1988) é a Educação Física Popular, predominante a partir dos anos 80. Segundo o autor, a Educação Física popular “se sustenta quase que exclusivamente numa ‘teorização’ transmitida oralmente entre as gerações de trabalhadores do país” (p. 21). A tendência foi caracterizada como “ludicidade e cooperação, e aí o desporto, a dança, a ginástica, etc. assumem um papel de promotores da organização e mobilização dos trabalhadores” (GHIRALDELLETTI JR.,1988, p. 21). Portanto, de acordo com autor a Educação Física Popular não estava preocupada com a saúde, com a disciplina e nem com as busca por medalhas, mas sim, com a organização da população para a construção de uma sociedade mais democrática.

Assim, nesse período, de grandes movimentos sociais, o aluno passa a ser ouvido e apesar da preocupação com o sedentarismo, o embasamento biológico deixa de ser a principal referência. Entende-se que a prática de exercícios não é suficiente para a prevenção de doenças, assim como se discute o fenômeno da esportivização da Educação Física Escolar.

Diante disso, o questionamento: afinal o que é Educação Física? ganha força e a área entra em uma crise epistemológica (FERREIRA; SAMPAIO, 2013). A partir de então, ocorre o movimento renovador da Educação Física brasileira para discutir o objeto de estudo e a legitimidade do componente curricular na escola.

2.2 A CRISE DE IDENTIDADE DA EDUCAÇÃO FÍSICA E O MOVIMENTO RENOVADOR

O movimento renovador da Educação Física brasileira ocorrido nos anos 80 questionou as práticas esportivas e de aptidão física que sustentavam o componente curricular na época. O objetivo do movimento era de elevar a Educação Física “à condição de disciplina escolar, tirando-a da categoria de mera atividade” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005 p. 153). Para isso, novas propostas didático-pedagógicas buscaram tematizar diferentes formas da cultura corporal do movimento para que o conhecimento crítico fosse relacionado ao saber do aluno (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). Diante disso, compreender a Educação Física para além de uma simples atividade, ou de uma prática educativa passa a ser um novo desafio e isto ao mesmo tempo em que poderia ser positivo, contribuiu significativamente para a crise de identidade a área.

Após o movimento renovador, também ocorreram mudanças na legislação. Inicialmente a Constituição Federal de 1988 destacou a importância do incentivo ao lazer como forma de promoção social. Além disso, afirmou que a educação, a cultura e o desporto são direitos de todos e dever do Estado. Mais tarde, na LDB 9394 de 1996 a Educação Física integrada à proposta pedagógica da escola aparece como componente curricular obrigatório. Mesmo assim, é importante considerar que a mudança na legislação não foram suficientes para legitimar a Educação Física na escola, isso porque, algumas considerações da lei de 1971 foram reestabelecidas em 2003. De acordo com a legislação, a Educação Física continua sendo facultativa para os seguintes grupos: pessoas que cumpram jornada de trabalho igual ou superior a seis horas; maiores de trinta anos de idade; que estiverem prestando serviço militar; que tenham filhos ou que possuam alguma patologia. Essas condições contribuíram com a ideia de que a Educação Física deveria se preocupar com a aptidão física.

Recentemente, alterações na LDB voltaram a questionar a importância da Educação Física na escola, de forma específica para o ensino médio. Em 2016, na Medida Provisória (primeiro MP 245 e depois MP 746), foi anunciado o fim da obrigatoriedade de algumas disciplinas no ensino médio, entre elas a Educação Física. No entanto, no período em que

antecedeu a votação da MP na câmara dos deputados e depois no senado, discussões e argumentos de profissionais e pesquisadores das áreas foram levantados contra as mudanças. Assim quando aprovada enquanto lei nº 13.415 em 16 de fevereiro de 2017, as alterações foram revistas e o texto foi modificado. Na versão definitiva, a Base Nacional Comum Curricular, que está em discussão, define os direitos e objetivos de aprendizagem do ensino médio, nesse sentido, ela deve incluir obrigatoriamente estudos e práticas de Educação Física, Artes, Sociologia e Filosofia. Mesmo assim, ainda não se sabe qual serão os impactos das alterações nas escolas já que as mudanças deverão ocorrer de forma gradual.

Nesse sentido, cabe observar que a busca para legitimar a Educação Física enquanto componente curricular é longa e parece não ter fim. Ainda são procuradas respostas para perguntas como: “Por que esta disciplina deve compor o currículo? Quais são seus objetivos? Quais são seus conteúdos? Como são sistematizados os conteúdos ao longo dos diferentes níveis de ensino? Como esses conteúdos devem ser ensinados? Como avaliar seu ensino?” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p. 11). Assim, entendemos que as dificuldades que os professores enfrentam para construir a legitimidade da área se derivam, em grande medida, da falta de consistência das respostas formuladas para esses questionamentos.

Nesse sentido Bracht (1997) alerta que para legitimar a Educação Física na escola não é suficiente apresentar argumentos, pois é necessário que eles sejam apoiados em um discurso teórico. Segundo o autor, “a legitimação de uma matéria se dá em função do papel que uma determinada época lhe atribui” (p. 37), assim, devemos considerar quais os papéis foram atribuídos a Educação Física ao longo dos anos. Conforme o autor, ocorreram tentativas de legitimação que ele classificou como modelos heterônomos e autônomos. Os modelos autônomos são aqueles que justificam a importância pedagógica da Educação Física no movimento. Já os modelos heterônomos se caracterizam fora das atividades, nas suas repercussões sociais, baseando-se no mundo do trabalho. Dessa forma, Bracht (1997) acredita que a tendência que predomina é a heterônoma, pois trata-se de uma visão instrumentalista que influencia inclusive a visão autônoma, o que mais uma vez destaca a Educação Física como uma via para a aptidão física e o desenvolvimento do civismo.

Observando as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física instituída pela Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, podemos perceber que a formação acadêmica tem como objeto de estudo o movimento humano. De acordo com o documento a área tem como foco as

[...] diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, nas perspectivas da prevenção de problemas de agravo da saúde, promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico- esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas, além de outros campos que oportunizem ou venham a oportunizar a prática de atividades físicas, recreativas e esportivas.

No entanto, é importante destacar que esta definição compreende a formação de bacharel e licenciado em Educação Física, assim, algumas das preocupações contemplam espaços fora da escola.

Observando as especificações para a formação do professor de Educação Física, habilitado para trabalhar na educação básica, podemos perceber que a preocupação com a aptidão física permanece. De acordo com o parágrafo segundo da Resolução nº 7, de 31 de março de 2004 o licenciado em Educação Física

[...] deverá estar qualificado para a docência deste componente curricular na educação básica, tendo como referência a legislação própria do Conselho Nacional de Educação, bem como as orientações específicas para esta formação tratadas nesta Resolução. Pesquisar, conhecer, compreender, analisar, avaliar a realidade social para nela intervir acadêmica e profissionalmente, por meio das manifestações e expressões do movimento humano, tematizadas, com foco nas diferentes formas e modalidades do exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta/arte marcial, da dança, visando a formação, a ampliação e enriquecimento cultural da sociedade para aumentar as possibilidades de adoção de um estilo de vida fisicamente ativo e saudável.

Segundo González e Fraga (2009) a imagem de que a Educação Física é meramente prática e destinada à aptidão física foi legitimada no Decreto nº 69.450/71 publicado durante a ditadura militar. Portanto, foi a partir da LDB 9394/96 e dos Parâmetros Curriculares Nacionais que a Educação Física passou a ser reconhecida como componente curricular afirmando que seu objeto de estudo é a cultura corporal do movimento. A construção histórica que justifica o objeto de estudo da área apresentamos a seguir, juntamente com as discussões atuais sobre o que a Educação Física deve ensinar.

2.3 A CULTURA CORPORAL DE MOVIMENTO: O OBJETO DE ESTUDO DA EDUCAÇÃO FÍSICA

Nos últimos anos, tem se discutido, sobre qual seria o objeto de estudo da Educação Física. Nesse contexto alguns pesquisadores justificam a partir de fatores históricos da sociedade que a cultura corporal de movimento é este objeto. Segundo Bracht (2004) entre os termos: cultura, corpo e movimento o que mais define o objeto da área é a cultura. O autor

acredita que é a cultura que “melhor expressa a ressignificação mais importante e a necessária desnaturalização do nosso objeto, que melhor reflete a sua contextualização sócio-histórica” (p. 97). Conforme a definição de Chauí (1994, p. 295) “Cultura é a maneira pela qual os humanos se humanizam por meio de práticas que criam a existência social, econômica, política, religiosa, intelectual e artística”. Dessa forma, entendeu-se que a cultura é o termo mais indicado para definir o objeto de estudo da Educação Física porque “Somente o homem é capaz de produzir cultura e a Educação Física só existe como construção humana” (OLIVEIRA, 1998, p. 06).

O termo cultura contribui para redefinir a representação de que a Educação Física possui uma relação com a natureza (BRACHT, 2004). No entanto, “Entender nosso saber como uma dimensão da cultura não elimina sua dimensão natural, mas a redimensiona e abre nossa área para outros saberes, outras ciências (outras interpretações) e amplia nossa visão dos saberes a serem tratados” (p. 99). Um exemplo para melhor compreender esta dimensão pode ser a corrida no esporte atletismo. Segundo Bracht (2004, p. 99) não se trata de uma “manifestação apenas biológica do corpo, mas uma construção histórica com um determinado significado social”, assim, dialogar com os alunos sobre qual é este significado, como ele pode ser alterado e quais as novas possibilidades contribui para que eles compreendam a manifestação cultural da prática em um sentido amplo.

Nesse sentido, cabe questionar quais as práticas corporais ou de movimento que a Educação Física deve desenvolver enquanto componente curricular. Segundo Bracht (2004) foram apresentadas ideias iniciais para esta compreensão, porém todas foram parciais. Este autor mesmo disse que “a EF vem tematizando, historicamente, as práticas corporais de movimento construídas pelo homem e realizadas no âmbito do mundo do não trabalho – excluindo, portanto aquelas ligadas diretamente ao trabalho e à reprodução” (p. 98). Por outro lado, Kunz (2014, p. 171) acredita que “pertencem à cultura de movimento todas aquelas atividades que envolvem o movimentar-se humano com características lúdicas, de jogo, de brincadeira, de ginástica, de apresentação e competição”. Já Oliveira (1998, p. 10), utiliza a expressão corporalidade, para o autor nesta dimensão a Educação Física precisa pensar “o mundo, o homem e a organização social a partir de uma nova perspectiva mais ampla, menos fragmentada”.

Mesmo assim, os autores compreendem que estudar a cultura corporal de movimento na Educação Física significa conhecer historicamente a corporeidade e a movimentalidade (BRACHT, 2004). Segundo Daolio (2014), os pesquisadores da área concordam “que todas as manifestações corporais são geradas na dinâmica cultural humana, desde os primórdios da

evolução até hoje, expressando-se diversificadamente e com significados próprios no contexto de grupos culturais específicos” (p. 162). Além disso, o autor destaca que a Educação Física não se preocupa somente com o corpo, com o movimento, com o esporte ou com a ginástica, ela trata “do ser humano nas suas manifestações culturais relacionadas ao corpo e ao movimento humano, historicamente definidas como jogo, esporte, dança, luta e ginástica” (DAOLIO, 2014, p. 162). Portanto, “o conceito veio representar a dimensão histórico-social ou cultural do corpo em movimento” (PICH, 2014, p. 163).

Desse modo, compreendemos que a Educação Física relacionada a cultura proporcionou avanços para superar a visão reducionista da área. Deixar de acreditar em uma ideia “biologicista-mecanicista do corpo e do movimento possibilitou abandonar a crença na possibilidade de orientar uma prática corporal meramente por princípios técnicos ou tecnocientíficos” (PICH, 2014, p. 164-165). Assim, Bracht (2004, p. 101) acredita que

Quando reivindicamos uma especificidade para a Educação Física enquanto disciplina do currículo escolar a partir do conceito de cultura corporal de movimento, não buscamos o seu isolamento, mas sim dizer qual sua contribuição específica para a tarefa geral da escola. É absolutamente necessário que a Educação Física esteja aberta a dar sua contribuição para a tarefa geral da escola, e isso também, a partir de outras formas de organização curricular que não a da forma de disciplinas (currículo por atividades, por projetos, etc.).

Portanto, compreendemos que o objetivo da Educação Física na escola é “tratar das possibilidades de movimento dos sujeitos, representações e práticas sociais que constituem a cultura corporal de movimento, estruturada em diversos contextos históricos e, de algum modo, vinculadas ao campo do lazer e da saúde” (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012).

Nesse sentido, também podemos observar nos documentos legais que orientam o ensino no Brasil, principalmente a partir de 1998 que a cultura corporal de movimento aparece como objeto de estudo da Educação Física. O primeiro deles são os PCNs que destacam como finalidade do componente curricular: introduzir e integrar os alunos a cultura corporal de movimento para que sejam capazes de produzi-la e transformá-la. Mais tarde em um documento de nível estadual, de forma específica no Referencial Curricular do Rio Grande do Sul, em 2009, este mesmo objeto ganha destaque por que a Educação Física trata das representações e práticas que o constituem. Por fim, a BNCC, em discussão reafirma que o componente curricular deve oportunizar a construção de conhecimentos contextualizados sobre a cultura corporal de movimento.

Diante desse movimento para o reconhecimento do objeto de estudo da Educação Física é importante observar como de fato o componente curricular está sendo trabalhado nas

escolas. Portanto, para melhor entender o que acontece com a área, discutimos a seguir o atual contexto da Educação Física escolar brasileira. Destacamos as concepções que ao longo dos anos tentam orientar o componente curricular, mas que não são compreendidas por docentes que apresentam dificuldades para desenvolver sua prática pedagógica.

2.4 O ATUAL CONTEXTO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR BRASILEIRA

Nesta parte apresentamos algumas situações que podem ajudar a esclarecer o atual contexto da Educação Física escolar no Brasil. No primeiro momento discutimos as diferentes concepções que orientaram e ainda orientam a área. No segundo momento destacamos as características das atuações docentes observadas nas escolas por pesquisadores. Os dois momentos relacionam os fatores que interferem no reconhecimento da Educação Física enquanto componente curricular com as influências históricas sofridas ao longo dos anos, buscando sua valorização a partir do objeto de seu estudo: a cultura corporal de movimento.

2.4.1 As diferentes concepções da Educação Física

A Educação Física brasileira enfrenta dificuldades para ser reconhecida enquanto área que possui avanços teóricos e que tem como objeto de estudo a cultura corporal de movimento (FARIA et. al, 2010). Segundo Darido (2012) algumas concepções trabalham na tentativa de desconstruir a imagem de que se trata de um componente curricular mecanicista, esportivista e tradicional. Estas concepções, conforme a autora, são: Humanista; Fenomenológica; Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural; Desenvolvimentista; Interacionista-Constructivista; Crítico-Superadora; Sistemática; Crítico-Emancipatória e Saúde Renovada. Entretanto, Darido (2012) acredita que dificilmente segue-se uma única abordagem, pois na maioria das vezes as concepções interferem umas nas outras.

A concepção de Educação Física humanista, segundo Bracht (1997), é uma crítica ao behaviorismo (pedagogia tecnicista). Conforme o autor, o objetivo desta concepção é “instrumentalizar o aluno para ocupar suas horas de lazer com atividades” (p. 26). Trata-se de uma proposta em que a prioridade deixa de ser o produto para ser o processo de ensino. Por outro lado, a “abordagem fenomenológica tem como foco o movimentar-se humano e a relação do indivíduo com o meio: sujeito-espço, sujeito-tempo, sujeito-objetos, etc” (BARBIERI, PORELLI, MELLO, 2008, p. 227). Nas aulas de Educação Física, a abordagem

fenomenológica busca desenvolver a tomada de decisão e a autonomia dos alunos, dando prioridade para a cooperação e a socialização dos discentes.

A psicomotricidade segundo Darido (2012) surge contrariando o modelo esportivista. O objetivo desta abordagem é garantir a formação integral do aluno com base na “interdependência do desenvolvimento cognitivo e motor, critica o dualismo predominante na Educação Física, [...] a partir de jogos de movimento e exercitações” (BRACHT, 1997, p. 27). A concepção cultural acredita que a Educação Física deve ter como prioridade na escola “transmitir às novas gerações um rico patrimônio cultural da humanidade ligado aos jogos e esportes, às danças e ginásticas que demoraram séculos para serem construídos” (DARIDO, 2012, p. 44). Portanto, nesta abordagem a Educação Física deve desenvolver conteúdos tradicionais como jogo, esporte, luta, dança, ginástica, práticas circenses, práticas corporais alternativas, atividades físicas de aventura e exercícios físicos.

A abordagem desenvolvimentista defende que o movimento é o principal elemento da Educação Física na escola. Segundo Darido (2012, p. 41) “trata-se de uma tentativa de caracterizar a progressão normal do crescimento físico, do desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social, na aprendizagem motora”. Acredita-se nesta abordagem que uma aula de Educação Física não pode ocorrer sem que haja movimento. Por outro lado, a abordagem Interacionista-Constructivista vai muito além do movimentar-se, pois tem como objetivo “construir conhecimento a partir da interação do sujeito com o mundo, em uma relação que extrapole o simples exercício de ensinar e aprender” (DARIDO, 2012, p. 36). A principal vantagem desta abordagem é a possibilidade de integrar uma proposta pedagógica ampla para a Educação Física.

Na concepção Crítico-Superadora a referência é a justiça social baseada no marxismo e no neo-marxismo. Trata-se de uma pedagogia que questiona o poder, o interesse, o esforço e a contestação e seu objetivo vai além de responder questões sobre como ensinar. Segundo Darido (2012, p. 43) a abordagem Crítico-Superadora deve discutir “como adquirimos conhecimentos, valorizando a questão da contextualização dos fatos e do resgate histórico”. Já o modelo sistêmico proposto por Betti (1991, p. 134) apresenta quatro níveis hierárquicos:

- (a) política educacional, o mecanismo de transposição dos valores e prioridades sociais para o sistema educacional e escolar;
- (b) objetivos do sistema escolar, o instrumento de operacionalização da política educacional, que também define o perfil do egresso do sistema;
- (c) objetivos educacionais da Educação Física, que transpõem a política educacional, os objetivos do sistema escolar e os interesses de outros sistemas sociais para a prática da Educação Física;
- e (d) processo ensino-aprendizagem, o relacionamento do trinômio professor-aluno-matéria de ensino.

Dessa forma, Betti (1991) destaca que o fato desse sistema ser aberto, permite que influências interfiram na Educação Física escolar como é o caso do sistema militar e o sistema esportivo.

Segundo Kunz (2010, p.121) a concepção Crítico-Emancipatória “deve ser um ensino de libertação de falsas ilusões, de falsos interesses e desejos, criados e construídos nos alunos pela visão de mundo que apresentam a partir de ‘conhecimentos’ colocados à disposição pelo contexto sociocultural onde vivem”. Além disso, nesta concepção prioriza-se situações pedagógicas para incentivar os alunos a buscar estratégias para solucionar problemas apresentados pelo professor (KUNZ, 2010). Por outro lado, a concepção Saúde Renovada que de acordo com Darido (2012) foi baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais, apresenta como conceitos básicos a relação entre atividade física e saúde. Essa abordagem faz uma crítica a prática esportiva na escola e a exclusão de alunos que acabam não tendo a oportunidade de conhecer práticas alternativas para assim vivenciar fora dela.

Entretanto, conforme já relatado, apesar de ter diferentes abordagens que orientaram e ainda podem orientar a Educação Física, dificilmente segue-se apenas uma delas. Além disso, muitos professores desenvolvem sua prática pedagógica sem ter claro qual das concepções que eles se baseiam. As abordagens que na maioria das vezes predominam são as esportivista e de forma superficial, ou seja, “apenas na ótica do saber fazer, o que acaba limitando a perspectiva do que se ensina/aprende, do conhecimento produzido pela humanidade sobre a cultura corporal” (DARIDO, 2012, p. 46). Portanto, se faz necessário compreender de forma mais pontual o que ocorre na Educação Física escolar. Nesse sentido, serão apresentados a seguir alguns perfis de atuação docente que foram identificados em pesquisas sobre a temática.

2.4.2 As atuações docentes presentes na escola

Nos últimos anos, uma rede⁸ de pesquisadores produziu conhecimentos sobre a atuação de professores de Educação Física do Brasil e de alguns países da América do Sul. Segundo González (2015), nas pesquisas realizadas por diferentes grupos que fazem parte desta rede foram observadas nas escolas três categorias de atuação docente caracterizadas por: práticas tradicionais, abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico e práticas

⁸ REIPEFE – Rede Internacional de Investigação Pedagógica da Educação Física Escolar da qual fazem parte no Brasil, a Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), a Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), a Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e a UNIJUÍ. Do Uruguai fazem parte a Universidad de la República (UdelaR) e da Argentina o Instituto Superior de Educación Física, Ciudad de General Pico (ISEF), a Universidad Provincial de Córdoba, a Universidad Nacional del Comahue e a Universidad Nacional de La Plata (UNLP).

inovadoras. Nesse processo também foram investigados os fatores que interferem na prática docente, considerando que o abandono não estava relacionado a situações interpretadas pelo senso comum como “um problema individual, uma questão atrelada à vontade da pessoa ou, contrariamente, entendida como um efeito do ‘sistema’ onde o sujeito é apenas uma vítima” (GONZÁLEZ, 2015, p. 06).

De acordo com as pesquisas, são consideradas práticas tradicionais aquelas em que o foco é o esporte de rendimento ou o desenvolvimento de exercícios físicos para a aptidão física e a saúde orgânica. Pode-se interpretar que essa condição faz parte das influências sofridas pela área antes do movimento renovador. São concepções que em algumas escolas ainda orientam a Educação Física. Entretanto, os professores que depois dos anos 80 deixaram de acreditar na prática tradicional, mas não construíram conhecimentos sobre as novas perspectivas se encontram em situação de abandono do trabalho docente ou desinvestimento pedagógico.

Nesse contexto, Machado et. al (2010) destacam que tem chamado atenção nas aulas de Educação Física nas escolas que a função do professor se resume ao fato de apenas observar os alunos enquanto praticam atividades que eles mesmos escolheram. De acordo com os autores esses professores são conhecidos como professor bola ou professor rola-bola. Os mesmos pesquisadores também denominam esta característica como desinvestimento pedagógico, pois o docente nessa condição encontra-se “em estados nos quais não apresenta grandes pretensões com suas práticas; talvez a pretensão maior seja a de ocupar seus alunos com alguma atividade” (MACHADO, et. al, 2010).

Além disso, discute-se que o desinvestimento pedagógico ou o abandono do trabalho docente caracterizados pelo fato do professor não ter pretensão em ensinar algo, pode ser chamado de “não aula” (MACHADO, et. al, 2010). De acordo com Machado et. al (2010, p. 133) uma não-aula é quando “no tempo-espço designado/reservado para que a prática pedagógica do professor ocorra, este não intervém de forma objetiva-intencional, privando os alunos da possibilidade de acesso à aprendizagem”. Esse momento pode ser confundido com o recreio, ou aula vaga, em que os alunos apenas se divertem, não há intenção de aprendizagem e nem orientações do professor.

Diante disso, os autores destacam que eles compreendem estas características como desinvestimento pedagógico porque acreditam que “a prática pedagógica deve ser entendida como uma construção que envolve, entre outras coisas, as crenças, as motivações, as tensões e as conquistas próprias da formação humana desses professores” (MACHADO, et.al 2010, p.

134). No entanto ressaltam que para entender esse fenômeno é importante saber como está a vida pessoal, profissional e o ambiente de trabalho dos professores nestas condições.

Segundo González (2015) há quatro categorias que auxiliam a compreender os motivos que levam muitos professores de Educação Física ao abandono ou desinvestimento pedagógico. A primeira categoria apresentada pelo autor é o processo de transformação da área, pois o discurso do movimento renovador teria tirado o “chão” dos professores e a crítica ao esporte confundiu a identidade pessoal de muitos docentes. A segunda situação está relacionada as condições objetivas do trabalho que são: o salário, falta de tempo para planejar, pouco acesso a formação continuada qualificada, número de escolas para preencher a carga horária semanal. A terceira categoria é a cultura escolar, a cultura da escola e a Educação Física, que consiste no fato da área não ser reconhecida como um componente curricular. Por fim a quarta situação são as disposições sociais do professor atualizadas no contexto de trabalho e significa que “nenhuma das três dimensões anteriores nos fornece suficientes elementos para entender as razões pelas quais frente às mesmas circunstâncias, alguns sujeitos conseguem implementar propostas que rompem com a tradição da área, enquanto outros desistem de ministrar aulas” (GONZÁLEZ, 2015, p. 12-13).

Nesse sentido, a definição de práticas inovadoras é um tanto complexa. Segundo Faria et. al (2010) há várias opiniões sobre este conceito, portanto não é possível apresentar uma única definição. Dessa forma os autores procuram apresentar um conceito amplo evitando que práticas inovadoras ainda não investigadas fiquem de fora desta caracterização. Como é o caso dessa pesquisa em que apresentamos a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física. Portanto, acredita-se que uma “prática pedagógica inovadora rompe com a ideia de que uma aula teórica na EF teria que ser desenvolvida em espaços como salas de aula e distanciada das situações vivenciadas dos elementos da cultura corporal de movimento”, mas também “rompe [...] com o entendimento de que promover discussão e reflexões com os alunos sobre os conteúdos tratados em aula seria roubar tempo de movimento ou de atividade física” (FARIA et. al, 2010, p. 21).

Desse modo, segundo Faria et. al (2010) pode se compreender que o processo de inovação consiste na passagem de um prática funcional para uma prática intencional. A prática funcional “na EF considera que simplesmente pela prática dos esportes ou de outras práticas da cultura corporal de movimento são interiorizados valores e normas sociais sem a interferência do professor no processo”. Por outro lado, a prática pedagógica intencional “compreende que a prática normativa, principalmente a esportiva, pode ou não desenvolver valores necessários à vida em sociedade” (FARIA et. al, 2010, p. 21). Portanto, a prática

pedagógica consiste em desenvolver um processo através da problematização relacionando objetivos de aprendizagem com situações de aula.

Nesse sentido, podemos interpretar que a superação das práticas tradicionais e do abandono e desinvestimento pedagógico depende de mudanças na formação inicial e continuada, além de movimentos contínuos de pesquisa-ação. Afinal, diante do atual contexto da Educação Física na escola, produzir práticas inovadoras não é tarefa fácil. Para isso, um dos desafios é elaborar um plano de ensino que apresente uma sequência de conteúdos para o componente curricular na educação básica. Entretanto são necessárias à implementação de novas metodologias e ferramentas que contemplem as mudanças da educação e também possam contribuir com a inovação pedagógica. No início do primeiro ciclo desta pesquisa-ação a professora colaboradora se encontrava em desinvestimento pedagógico e com a evolução do processo passou a apresentar características de inovação. Dessa forma, dialogamos no próximo capítulo as potencialidades das tecnologias educacionais para a educação e para a Educação Física.

CAPÍTULO 3 – AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS

A presença das tecnologias no meio educacional cresceu consideravelmente nos últimos anos. Nesse contexto, políticas públicas de incentivo a educação tecnológica foram criadas para oferecer as escolas infraestrutura e formações para os professores integrarem as ferramentas na prática pedagógica. A Educação Física por se tratar de um componente curricular obrigatório também faz parte dessas preocupações (DINIZ; DARIDO, 2014). No entanto, o fato de que ao longo dos anos ela foi vista como exclusivamente prática interfere no reconhecimento das potencialidades das tecnologias para a área. Superar esta imagem é um desafio para a Educação Física que também busca se legitimar como componente curricular que possui conhecimento assim como os demais.

A elaboração de um plano de ensino sobre o que a Educação Física precisa desenvolver ao longo dos anos que os alunos estiverem na escola pode ser o primeiro passo para a integração das tecnologias com todas as suas potencialidades. Nesse mesmo sentido, Ferreira e Darido (2014) destacam que há tentativas de diversos âmbitos para a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física, porém, conforme as autoras, elas precisam fazer parte de um planejamento para que não sejam apenas um aparato a mais. Segundo Silva e Pires (2010, p. 10), também é importante que o componente curricular faça reflexões sobre a forma como as tecnologias são reconhecidas nos “campos educacional, sociocultural, filosófico e da epistemologia, [além de] desenvolver suas próprias interpelações, isto é, necessita refletir sobre as demandas que vem do campo da cultura corporal de movimento, na escola e fora dela”.

Dessa forma, Diniz e Darido (2014, p. 138) alertam que para as tecnologias serem integradas de forma mais efetiva na prática pedagógica de professores de Educação Física, algumas modificações precisam ser feitas: “o currículo, que ainda se apresenta defasado; e a formação de professores incluindo a área tecnológica. Estas duas manifestações já significariam avanços no sentido de despertar olhares renovadores sobre a aprendizagem na modernidade”. Portanto, podemos compreender que para promover a integração das tecnologias na educação e na Educação Física são necessárias políticas públicas que produzam uma reforma no currículo e ofereçam formação inicial e continuada para os professores desenvolvendo mais do que apenas o conhecimento técnico das ferramentas disponibilizadas. Nesse sentido, discutimos a seguir sobre as políticas públicas para a integração das tecnologias educacionais, bem como suas potencialidades para a prática

pedagógica. Por fim, apresentamos os trabalhos que já existem com relação a presença das tecnologias nas aulas de Educação Física.

3.1 AS POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS E SUAS POTENCIALIDADES PARA A PRÁTICA PEDAGÓGICA

As tecnologias educacionais são meios pelos quais se conectam o professor, a prática pedagógica e o aluno (GEBRAN, 2009). Em outras palavras, significa que as tecnologias educacionais contribuem com o processo ensino-aprendizagem, mas o professor tem um importante papel como mediador. Integrar as tecnologias educacionais como um meio significa que sozinhas elas não promovem ações na educação, afinal não adianta ter recursos se as ideias e conceitos não são registrados nos mesmos e discutidos entre o professor e os alunos, pois estes recursos tecnológicos por si só não conseguem fazer educação, é preciso sempre a intervenção do professor. Portanto, as tecnologias educacionais não são apenas recursos, mas sim instrumentos que diante da mediação e intervenção pedagógica potencializam a construção de conhecimento.

Os estudos para a integração das tecnologias no meio educacional iniciaram por volta dos anos 70. Entretanto, foi somente a partir dos anos 90 que as políticas públicas de incentivo as tecnologias na educação básica tiveram um crescimento maior (ABDALA, 1999). Nesse período, programas e pesquisas foram desenvolvidos com a intenção de promover alternativas para que as tecnologias potencializassem o processo ensino-aprendizagem. De forma específica, em 1997 o ProInfo (Programa Nacional de Informática na Educação) foi criado para promover o uso da tecnologia como ferramenta de enriquecimento pedagógico no ensino público fundamental e médio (BRASIL, 1997). Na época, Núcleos de Tecnologia Educacional (NTEs) foram criados por todo o território nacional, com no mínimo um NTE por estado. Os NTEs auxiliaram na instalação e manutenção de laboratórios de informática e se responsabilizaram pela formação dos professores.

Em 2007 o ProInfo passou a ser chamado de Programa Nacional de Tecnologia Educacional tendo como principal objetivo, desenvolver o uso pedagógico das Tecnologias de Informação e Comunicação na rede pública de educação básica. Além disso, o programa se preocupou em melhorar o acesso da comunidade escolar ao computador e a internet, contribuir através das tecnologias no processo ensino-aprendizagem com capacitações para os professores e também auxiliar na produção de conteúdos educacionais no meio digital

(BRASIL, 2007). Segundo Abdala (1999), a capacitação do professor é o fator de maior importância que o ProInfo ofereceu, pois não se trata de apenas habilitar o docente para utilizar os instrumentos, mais sim, prepará-lo para integrar as tecnologias com os conteúdos, as metodologias e a cultura.

Desse modo, a partir do ProInfo, mais recentemente também foi criado o PROUCA que passou a ser de responsabilidade dos estados e no Rio Grande do Sul é chamado de Projeto Província de São Pedro. O programa oferece um computador por aluno e professor do ensino fundamental. Nesse contexto, e aliado ao ensino médio politécnico também foram distribuídos pelo governo do estado do Rio Grande do Sul, tablets para os professores da última etapa da educação básica, com a intenção de aproximar as tecnologias dos docentes e auxiliar no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Segundo Borges e Couto (2015) o programa se preocupa em apoiar a informatização das escolas desde o suporte técnico até a capacitação dos professores. Além disso, enfatiza “a importância da formação continuada, que possibilita mudança qualitativa na prática pedagógica do professor, o que interfere diretamente na melhoria do processo de aprendizagem do aluno” (p. 9). Nesse sentido, Paiva et. al (2008) destacam a necessidade de se repensar o processo de escolarização e as práticas pedagógicas, pois apesar dos programas oferecerem equipamentos e formações para os professores, ainda assim não é suficiente para que as tecnologias educacionais possam promover benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Entretanto, as pesquisas que avaliam as iniciativas desenvolvidas através das políticas públicas para a integração das tecnologias na educação destacam que as experiências não têm sido positivas. Segundo Trevisan, et. al (2010), um dos fatores que interfere no alcance dos objetivos previstos pelos programas é que a integração das tecnologias não foi pensada a partir da realidade das escolas e com a participação de professores e alunos. Os autores sugerem mudanças no currículo, pois, de forma isolada as tecnologias não contribuem com o processo ensino-aprendizagem. Além disso, acreditam que o professor precisa deixar de ser um mero transmissor de informações e motivar o aluno a construir conhecimento. As tecnologias podem ser um caminho para melhorar esta condição, mas segundo Cunha et. al (2015) não irão resolver os problemas da educação.

De acordo com Pretto e Assis (2008) ter acesso as tecnologias nas escolas é muito importante, porém se faz necessária a qualificação dos professores. Muitas vezes a formação continuada tem a função de tratar de uma tecnologia em específico, o que alguns autores chamam de instrumentalização, pois as capacitações não apresentam exemplos sobre como integrar os recursos ao conteúdo. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial

em nível superior (cursos de licenciatura, cursos de formação pedagógica para graduados e cursos de segunda licenciatura) e para a formação continuada, apresentadas na resolução nº 2, de 1º de julho de 2015, determinam no Art. 5º que o professor precisa ser formado para o “uso competente das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) para o aprimoramento da prática pedagógica e a ampliação da formação cultural dos(das) professores(as) e estudantes”. Essa mesma condição também é destacada como competência a ser desenvolvida na formação continuada. O que chama atenção neste documento é que as tecnologias educacionais são apresentadas como um importante recurso a ser integrado pelo professor na prática pedagógica.

Nesse sentido, é possível observar na Proposta para o Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul (documento que estava em vigor no período em que foram produzidos os dados da pesquisa) assim como nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio que a integração das “novas tecnologias” com os conteúdos são consideradas importantes devido as necessidades do meio de produção. O documento estadual propõe a articulação do conhecimento universal com as tecnologias para a sua apropriação no mundo do trabalho. Da mesma forma, as Diretrizes Nacionais para Ensino Médio também tratam da importância da tecnologia estar articulada com os conteúdos, junto da ciência, do trabalho e da cultura. Ambos os documentos definem que a tecnologia pode ser utilizada na transformação da ciência em força de produção ou na mediação do conhecimento científico.

Dessa forma, Almeida e Franco (2013, p. 45) destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais precisam viabilizar discussões sobre a integração das tecnologias educacionais, apresentando com “mais clareza em suas propostas o que interfere no currículo nacional [para] o uso das mídias digitais na direção de uma qualidade da informação”. Os autores sugerem quatro aspectos fundamentais para a democratização das tecnologias por professores e alunos das escolas públicas:

[...] a disponibilização de infraestrutura adequada; a oferta de programas de formação de professores; a inclusão nas diretrizes curriculares e na base curricular comum de referenciais que permitam a inserção de educadores e educandos na cultura digital; e a disponibilização de conteúdos educativos alinhados aos mesmos referenciais (ALMEIDA; FRANCO, 2013 p.49).

Desse modo pode-se interpretar que apesar de existirem políticas públicas preocupadas em viabilizar a integração das tecnologias na educação, ainda não é suficiente para que elas potencializem a aprendizagem dos alunos.

Apesar de a legislação reforçar sobre a necessidade da formação inicial e continuada de professores capacitarem para a integração das tecnologias, percebemos que elas não são utilizadas para potencializar o processo ensino-aprendizagem (MALLMANN, CATAPAN, DE BASTOS, 2006). Além disso, podemos observar que apesar das escolas da educação básica ter espaço físico e equipamentos, elas “carecem de professores que providenciem estratégias de incorporação dessas ferramentas tecnológicas na organização do trabalho escolar” (p. 372). Nesse sentido, os autores alertam que o acesso a grande quantidade de informação sem capacitação, não garante o alcance dos benefícios que as tecnologias podem proporcionar.

Bonilla e Pretto (2000) destacam que a introdução da informática nas escolas muitas vezes ocorre sem o envolvimento dos professores. Os autores discutem que os projetos são desenvolvidos por especialistas em tecnologias sem a participação direta dos docentes que estão em sala de aula. Nesse caso, entende-se que o movimento para a integração das tecnologias na educação, que ocorreu a partir dos anos 90, não ofereceu aos professores formações para trabalhar com as tecnologias de forma pedagógica. Segundo Andrade (2008) para compreender se a formação continuada consegue alcançar seus objetivos são necessárias investigações junto a “prática dos professores formados, pois é exatamente lá na sala de aula que as técnicas e as reflexões obtidas em curso, devem fazer a diferença” (p. 57).

Portanto, entendemos que o maior desafio para a integração das tecnologias educacionais no contexto escolar é a formação dos professores. Segundo Borges e Couto (2015, p. 10-11) é necessário “articular e executar, quer seja políticas públicas ou projetos inovadores, a fim de oferecer aos cidadãos a devida inclusão”. No caso específico da Proposta Curricular para o Ensino Médio politécnico do Rio Grande do Sul assim como das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio é importante considerar a maneira como as tecnologias devem ser integradas nas escolas.

Segundo Mallmann e Locatelli (2009) as tecnologias precisam ser integradas em um contexto de renovação. Os benefícios desse movimento estão relacionados a necessidade de mudança na comunicação entre professor e aluno, pois, “Isso potencializaria a educação como um processo de construção, no qual o sentido é o diálogo e o essencial não é a transmissão de informações, mas a produção de sentido e o conhecimento conceitual em torno dos saberes escolares” (p. 09). Assim, a sistematização de práticas sobre as tecnologias educacionais pode ser uma alternativa para a sua integração junto a renovação da educação, ampliando as possibilidades para contribuir com a produção de conhecimento dentro da temática.

3.2 A INTEGRAÇÃO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física por ser vista como um componente curricular com pouco conteúdo voltada quase que exclusivamente para os saberes procedimentais apresenta dificuldades para integrar as tecnologias nas aulas (DARIDO, 1999). Observando as políticas públicas, podemos perceber nas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física resolução nº 7, de 31 de março de 2004 que trabalhar com as tecnologias é uma das competências que o graduado da área precisa desenvolver. No Art. 6º § 1º que apresenta as habilidades do profissional da área está descrito que o graduado em Educação Física deve: “Utilizar recursos da tecnologia da informação e da comunicação de forma a ampliar e diversificar as formas de interagir com as fontes de produção e de difusão de conhecimentos específicos da Educação Física”. Mesmo assim, mais uma vez é importante destacar que esta legislação contempla as formações de bacharelado e licenciado, portanto, não há nenhuma descrição específica em relação as tecnologias e a formação de professores da área.

Nesse sentido, partindo da necessidade de encontrar informações sobre a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física para auxiliar na discussão da temática ao longo do trabalho, realizamos um levantamento de artigos em revistas da área. Foram pesquisadas revistas de Educação Física, brasileiras, com publicação online, que apresentassem produções sobre a Educação Física escolar, do Qualis A2 ao C, usando dos descritores: TIC, Tecnologias, Políticas Públicas, Tecnologia e Ensino Médio, Tecnologia e Políticas Públicas, Ensino Médio e Tecnologias.

Nesse contexto, foi observado que as publicações sobre a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física ainda são poucas. Em um total de 09 revistas, foram encontradas 47 produções sobre tecnologias e Educação Física, principalmente a partir do ano de 2010. Esses materiais podem ser categorizados em sete dimensões: as contribuições das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem na educação básica (11), as tecnologias na formação inicial de professores de Educação Física (08), a formação continuada de professores para a integração das tecnologias (03), jogos virtuais (03), representação midiática do corpo (05), representação midiática do esporte (13) e representação midiática da Educação Física (04). Com relação à discussão específica sobre as políticas públicas para a integração das tecnologias nas aulas de Educação Física não foram encontradas publicações.

A partir das informações obtidas, percebemos que presença das tecnologias no meio educacional e sua interferência na sala de aula aparecem como um desafio para os docentes. Pensar estratégias para utilizá-las de modo que possam contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos é uma tarefa difícil. Segundo Bianchi, Pires e Vanzin (2008, p. 67), muitas vezes “o que se vê na Educação (Física) dentro das escolas são conteúdos que se repetem a cada ano, com poucas modificações nas formas de ensinar, em que a única novidade é a aquisição de uma bola nova ou a pintura da quadra de esportes”. Desse modo, os autores alertam que pensar a integração das tecnologias nas aulas de Educação Física sem um planejamento pode ser arriscado, pois elas podem ser vistas apenas como um espaço de entretenimento ou para ocupar os alunos em dias que não é possível realizar as atividades práticas.

Para integrar as tecnologias na prática pedagógica da Educação Física, Bianchi, Pires e Vanzin (2008, p. 69) sugerem que os professores planejem “interlocuções pedagógicas com os conteúdos da Educação Física agregando outros materiais (os tecnológicos), outros espaços e novas metodologias, para mais tarde implementá-las”. Os autores destacam que o importante é utilizar as tecnologias educacionais de forma colaborativa com o desenvolvimento dos conteúdos e não como uma substituição. No entanto, na pesquisa que realizaram sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica da Educação Física, podemos perceber que elas aparecem apenas como um recurso audiovisual “sem planejamento e desconectados de uma proposta educacional que vise capacitar os alunos a desmitificar a linguagem midiática e seu modo de funcionamento e produção” (p. 68).

A internet também pode ser utilizada, no entanto, mais uma vez, destaca-se a necessidade da formação inicial e continuada contemplar conhecimentos voltados a integração das tecnologias e desta ferramenta em específico (GINCENE; MATTHIESEN, 2015). Os estudos mostram que apenas colocar os instrumentos tecnológicos nas aulas não garantem a aprendizagem. Segundo Gincene e Matthiesen (2015, p. 119) “seria oportuno apontar que a utilização das Tecnologias da Informação e Comunicação em aulas de Educação Física deveria se basear nos conceitos da *web 2.0*, ou seja, na interatividade e na possibilidade de troca de informações”. Além disso, neste contexto o aluno deixa de ser um espectador, tornando-se mais autônomo para contribuir com novas produções relacionadas as manifestações da cultura corporal de movimento.

Segundo Ferreira e Darido (2014) a integração das tecnologias na Educação Física escolar é defendida por alguns pesquisadores da área. Nesses casos os estudos destacam as tecnologias nas aulas do componente curricular como:

estratégia para instigar os alunos para debates, ensino dos esquemas técnicos e táticos dos esportes e para ilustrações do *conteúdo* a se ensinar, discussão de temas atuais, para *pesquisa* do professor (aulas, materiais, discussões), produção e visualização de vídeos, curtas-metragens, jornais sobre temas específicos e criação de blogs, além de outros (Betti, 2010; Melo; Branco, 2011; Silva; Rufino; Darido; Darido, 2013) (FERREIRA; DARIDO, 2014, p. 631).

Além disso, as autoras também apresentam estudos de Pereira, Silva e Pires (2009) “que direcionam o uso das tecnologias educacionais a fim de verificar a representação do corpo no ambiente virtual, para averiguar o aumento da veiculação dos conhecimentos produzidos na área de Educação Física” (apud FERREIRA; DARIDO, 2014, p. 631-632). Outros pesquisadores se preocupam em elaborar bancos de dados para compartilhar conhecimentos entre professores de Educação Física.

Portanto, podemos interpretar que os pesquisadores entendem que as tecnologias educacionais têm potencialidades para auxiliar no processo ensino-aprendizagem dos alunos (FERREIRA; DARIDO, 2014). Porém, para que a integração ocorra e produza benefícios “é preciso empregar novas metodologias e estratégias de ensino extraíndo as potencialidades que cada TIC apresenta, a qual se mostra inócua perante um ensino tradicional” (p. 631). Assim, compreendemos que para integrar as tecnologias no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física é necessário promover mudanças no processo de ensinar e aprender em toda a educação básica.

No ensino médio a situação não é diferente, pois de acordo com as discussões anteriores, as políticas públicas para a integração das tecnologias em toda a educação básica são fragilizadas na formação dos docentes. Com isso é possível justificar as dificuldades de se integrar as tecnologias na escola e na Educação Física em específico. Além disso, as experiências sobre o assunto, não apresentam resultados positivos porque o componente curricular ainda tem muitos desafios para superar. Segundo Ferreira e Darido (2014) há tentativas de diversos âmbitos, porém as tecnologias precisam ser integradas em um planejamento para que não sejam apenas um aparato a mais. Portanto para integrar as tecnologias nas aulas de Educação Física, primeiro é preciso organizar o componente curricular, definir temas e conteúdos para depois analisar formas para que as ferramentas tecnológicas possam auxiliar na aprendizagem dos alunos.

CAPÍTULO 4 – DISCUSSÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Analisamos os dados de acordo com o ciclo da pesquisa-ação. Dessa forma, com base em Tripp (2005) organizamos este capítulo em quatro etapas: Etapa 01: observação (reconhecimento do problema); Etapa 02: reflexão e planejamento para melhoria e inovação da prática pedagógica; Etapa 03: implementação do planejamento e observação; Etapa 04: avaliação das mudanças.

Em todas as etapas fizemos uma análise do diário de campo juntamente com os dados da entrevista que realizamos com a professora sobre os aspectos que se destacaram nas aulas, tanto de forma positiva quanto negativa. Ao final apresentamos uma avaliação geral sobre as mudanças produzidas, observando as condições que contribuíram e dificultaram o desenvolvimento da pesquisa-ação. Na Figura 14 destacamos os procedimentos realizados em cada etapa.

Figura 14 – Procedimentos desenvolvidos em cada etapa da pesquisa-ação



Fonte: A autora.

A organização da discussão e análise dos dados conforme o acontecimento dos fatos contribuiu para a reflexão sobre o foco do trabalho que é a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física sem deixar de abordar sobre outras situações que

ocorreram em torno disso interferindo ou não na pesquisa-ação. Também, esse formato possibilitou melhor organizar a grande quantidade de dados produzidos.

4.1 ETAPA 01: OBSERVAÇÃO (RECONHECIMENTO DO PROBLEMA)

As informações que apresentamos nos caminhos metodológicos explicam que após a (re)formulação da Educação Física para o ensino médio, que iniciou em 2013, nos afastamos da escola pelo período de um ano. Retornamos com a intenção de observar como estava ocorrendo a integração das tecnologias educacionais nas aulas e analisar em que situações se encontrava o componente curricular a partir da existência de um planejamento com temas e subtemas que foram definidos para os três anos da última etapa da educação básica. Percebemos que as atividades que planejamos com a professora no período da (re)formulação permaneceram as mesmas, apesar de algumas não apresentarem efetividade na aprendizagem dos alunos. Os materiais utilizados também seguiram os mesmos. Textos, vídeos e slides continuaram sendo trabalhados embora as informações não fossem mais atuais.

Inicialmente, conversando com a professora percebemos que ela sentia-se satisfeita com o planejamento para o ensino médio. A organização que possuía parecia atender as necessidades dos alunos:

Não preciso me preocupar com as aulas do ensino médio, pois tenho tudo pronto. Às vezes nem olho no caderno (Professora – Diário de campo: 14/04/2016).

Questionamos se mesmo assim havia algo que gostaria de mudar para melhorar suas aulas. A docente destacou que sua maior dificuldade estava relacionada à resistência e falta de comprometimento dos alunos. Portanto gostaria de algo que despertasse maior interesse deles.

Primeiro a resistência dos alunos que vem de outra escola. Eles chegam aqui no ensino médio e encontram a estrutura que a Educação Física apresenta no momento e demoram para aceitar. Depois tem a falta de interesse que atrapalha na aprendizagem, só que isso é um problema que atinge todas as disciplinas (Professora – Diário de campo: 14/04/2016).

A professora também comenta que para ela é difícil realizar mudanças em algumas unidades didáticas sem colaboração. Explica que a falta conhecimento sobre alguns conteúdos que não teve na graduação ou nunca praticou, como é o caso das Lutas, interfere:

Até pensei em mudar as Lutas, mas não fiz nada ainda porque não tinha ninguém para discutir (Professora – Diário de campo: 17/03/2016).

Durante as observações percebemos alguns fatos específicos sobre a não realização de mudanças no planejamento da professora, que poderiam impactar em contribuições para a aprendizagem dos alunos. Além disso, prestamos atenção na forma como as tecnologias faziam parte das aulas. A seguir apresentamos breves relatos sobre o acompanhamento de 11 aulas de duas horas cada na turma 131 do 3º ano do ensino médio.

Na primeira aula observada ocorreu a sistematização da unidade didática de Frisbee. O encontro iniciou na sala de aula e teve continuidade em uma quadra de areia que fica em um bairro próximo a escola. Esta unidade teve 05 aulas de duas horas e foi a primeira do ano letivo. Segundo a professora foi possível trabalhar tudo conforme o planejamento. Na sequência, foi desenvolvida a unidade didática de Exercício Físico, de 08 aulas (com duas horas cada). Neste caso não acompanhamos todos os encontros que foram necessários, somente 09 e mesmo assim percebemos que o número previsto para trabalhar o tema foi ultrapassado.

Das aulas que acompanhamos da unidade didática de Exercício Físico duas saíram do espaço da escola. Em uma delas foi realizada uma caminhada pela cidade para o estudo do exercício aeróbico e na outra ocorreu uma visita a um estúdio de pilates para o estudo dos exercícios de força e flexibilidade. Nos dois casos em que a turma realizou atividades fora da escola, foram feitos registros fotográficos pelos *smartphones* dos alunos e da professora, porém não houve discussões sobre as imagens apesar de algumas terem sido postadas no grupo do Facebook. Após as aulas a professora perguntou para os alunos, como foram as experiências e o que sentiram, alguns responderam dizendo que foi positiva ou que se cansaram e assim o assunto foi encerrado.

A terceira aula que observamos tratou da continuidade dos estudos sobre exercício aeróbico. Os alunos, divididos em grupos deveriam ler e apresentar para a turma reportagens sobre pessoas que passaram a praticar corridas de rua. Esses textos foram compartilhados pela professora no grupo da turma na rede social. No entanto, são as mesmas reportagens publicadas e escolhidas quando planejamos a unidade pela primeira vez. Além disso, a apresentação dos alunos não provocou diálogo entre eles e a professora sobre o assunto. Um grupo por vez contou para os demais à história que leu e o tema não teve continuidade.

As duas aulas seguintes deram sequência ao subtema de exercício físico, uma tinha como objetivo estudar e praticar exercícios anaeróbicos e a outra retomar os dois conceitos (aeróbico e anaeróbico). No primeiro encontro com essa intencionalidade a professora organizou um circuito de exercícios e os alunos apenas praticaram. No segundo encontro os

alunos foram divididos em dois grupos, um deveria elaborar um circuito de exercícios anaeróbicos para os demais colegas praticarem e outro desenvolver um circuito de exercícios aeróbicos. Novamente, foram feitos registros fotográficos das aulas, desta vez com o equipamento da escola, porém, da mesma forma, não houve nenhum tipo de retorno aos alunos ou alguma atividade sobre as imagens. As fotos não foram compartilhadas e permaneceram na máquina da escola.

Na aula seguinte, dos dois períodos destinados a aula de Educação Física, um foi para discutir sobre a possibilidade de greve dos professores (o que mais tarde não se concretizou) e o segundo foi para os alunos realizar o teste de Cooper. De acordo com o planejamento inicial o teste tinha como objetivo discutir sobre os exercícios de resistência, no entanto nada foi comentado antes da prática. Os alunos foram divididos em dois grupos, enquanto um corria os 12 minutos em torno da pista, os demais contavam o número de voltas que os colegas davam. Assim que todos concluíram, a professora explicou como deveria ser feito o cálculo com relação à distância da pista e o número de voltas que conseguiram realizar no tempo determinado para saber o quanto correram. Além disso, foi neste momento que a professora questionou os alunos sobre o tipo de exercício estavam realizando (força ou resistência). As respostas foram variadas, mas a docente não fez mais nenhum comentário sobre o assunto. No final, combinou que na próxima aula estaria entregando uma tabela para que avaliassem o nível que se encontravam com relação a idade e a distância percorrida durante os 12 minutos, porém isto não aconteceu.

Na sequência duas aulas consecutivas foram destinadas a apresentação de trabalhos de pesquisa que os alunos realizaram em grupos. Os temas discutidos foram: Benefícios do exercício físico aeróbico; Benefícios do exercício físico anaeróbico; Benefícios do exercício físico para a prática esportiva; Exercício físico e nutrição; Reconhecimento do espaço para a prática de exercício físico no município. Dos cinco temas apresentados, o que gerou maiores discussões foi o último: Reconhecimento do espaço para a prática de exercício físico no município, pois para realizar este trabalho, os alunos tiveram que buscar as informações no campo, foram na prefeitura conversar com os responsáveis pelo programa que promove a prática de exercícios na comunidade e também saíram fotografar os espaços disponíveis. Os demais grupos copiaram da internet informações e depois leram para os colegas. Os temas dos trabalhos são os mesmos definidos há três anos, portanto, isso significa que apesar das experiências anteriores não terem sido positivas, principalmente com relação ao “cópia e cola”, elas continuaram sendo realizadas.

Nesse contexto, também observamos que a prova utilizada na avaliação dos alunos e que foi realizada na última aula era a mesma que auxiliamos a elaborar da primeira vez que a unidade foi trabalhada. As mesmas questões, escritas exatamente da mesma forma, inclusive as mesmas figuras em que os alunos precisavam dizer se a pessoa da imagem estava fazendo um exercício de força ou flexibilidade. Entretanto é importante ressaltar que a professora teve a iniciativa de acrescentar uma questão, mas, pediu para que os próprios alunos escrevessem no final da folha uma pergunta sobre a visita no estúdio de pilates.

Das atividades previstas para serem realizadas nesta unidade apenas não foi concretizada a palestra com a nutricionista. O fato não ocorreu pela dificuldade de marcar uma data com a profissional. Dentre as situações que interferiram na sequência das aulas podemos destacar: o PPDA para os alunos que não atingiram desempenho satisfatório no trimestre (isto ocorreu com todo o ensino médio); o uso de um período para discutir sobre a greve; e também uma solicitação da direção da escola para que a professora ensaiasse uma quadrilha e um casamento caipira com os alunos do 3º ano para a festa junina.

Nessa situação, a professora concordou em ocupar uma de suas aulas para os ensaios, porém precisava que a docente que estivesse em aula com a outra turma de 3º ano fizesse o mesmo. Entretanto, a professora foi resistente e demorou para aceitar, com isso, os alunos que estavam na aula de Educação Física ficaram quase um período aguardando, a outra turma. Situações como esta eram comuns antes mesmo da (re)formulação, o que parece continuar acontecendo (todas as datas e a descrição do que ocorreu em cada aula observada estão organizadas na Quadro 3). Apesar das interferências e do número de aulas ter aumentado, a professora comentou que esta unidade ocorreu conforme o planejamento.

Quadro 3 – Síntese das observações das aulas de Educação Física na turma 131

Observação	Data	Atividade Desenvolvida
01	30/03/2016	Sistematização do Frisbee na quadra de areia de um bairro próximo a escola.
02	13/04/2016	Exercício Físico Aeróbico - Caminhada.
03	20/04/2016	Exercício Físico Aeróbico - Discussões de textos sobre corridas de rua.
04	04/05/2016	Exercício Físico Anaeróbico - Circuito.
05	11/05/2016	Exercício Físico Aeróbico e Anaeróbico - A turma dividida em grupos deveria elaborar um circuito de exercícios para os colegas praticar de acordo com a temática sorteada: Exercício Físico Aeróbico ou Exercício Físico Anaeróbico.
06	18/05/2016	No primeiro período a professora falou para os alunos sobre a greve. No segundo fizeram um teste de Cooper para trabalhar Exercício Físico de Resistência.
07	25/05/2016	PPDA.
08	01/06/2016	Visita ao estúdio de pilates para trabalhar Exercícios Físicos de Força e Flexibilidade.
09	08/06/2016	Apresentação dos trabalhos - produções dos alunos - Exercício Físico Aeróbico; Benefícios do Exercício Físico Anaeróbico; Benefícios do exercício Físico para a Prática Esportiva; Exercício Físico e Nutrição; Reconhecimento do Espaço Físico para a Prática de Exercício Físico no Município.
10	15/06/2016	No primeiro período continuação das apresentações dos trabalhos dos alunos. No segundo período ensaio de quadrilha e casamento caipira (os alunos ficaram aguardando a outra turma de 3º ano para ensaiar).
11	22/06/2016	Prova - Exercício Físico.

Fonte: A autora.

Diante dos fatos relatados, é importante considerar que verificando o planejamento da professora foi observado que assim como as reportagens sobre corridas de rua, os demais materiais continuaram os mesmos elaborados há três anos. Os slides, os vídeos, os questionários e as orientações para produções dos alunos também não sofreram mudanças. Além disso, percebemos que a professora não provocava discussões quando os alunos

apresentavam alguma atividade solicitada por ela. Os estudantes faziam a leitura dos resultados de seus trabalhos e nada mais era comentado sobre o assunto.

Nesse contexto, se observarmos as características de inovação pedagógica podemos constatar, em um primeiro momento, que isto acontece nas aulas de Educação Física da professora colaboradora. Segundo Fensterseifer e Silva (2011, p. 121-122) essas características são:

a) proposta pedagógica articulada com o currículo da escola; b) desenvolvimento de conteúdos de forma progressiva e com preocupação sistematizadora; c) envolvimento do conjunto dos(as) alunos(as) nas aulas; d) a presença de conteúdos variados representativos da diversidade que compõe a cultura corporal de movimento; e) processos de avaliação articulados com os objetivos do componente curricular.

Os autores ainda comentam que não é necessário que essas características estejam totalmente presente na prática pedagógica para que seja considerada inovadora. Destacam que o importante é que se faça o movimento de romper com a ideia de simples atividade e se reconheça a Educação Física como componente curricular (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011). Nesse mesmo sentido, Silva e Bracht (2012, p. 82) apresentam que uma prática inovadora “é aquela que busca inovar, busca modificar (nem sempre numa direção progressista) e, assim, desvia de alguma forma da tradição instalada”.

No entanto, é importante considerar que o conceito de inovação é muito amplo e depende do contexto (FENSTERSEIFER; SILVA, 2011). Em um estudo apresentado por Silva e Bracht (2012, p. 90) concluiu-se que a “produção das inovações tem íntima relação com as histórias de vida dos professores e a forma como se relacionam com sua profissão”. No caso da professora colaboradora sabemos que sua escolha para ser professora de Educação Física estava relacionada ao gosto e as suas habilidades para a prática de diferentes modalidades esportivas. Porém, durante a graduação precisou desconstruir a noção de que a área era sinônimo de esporte. Segundo a docente o começo foi difícil, mas com a evolução do curso conseguiu compreender melhor do que se tratava (VARGAS, 2015).

Nesse sentido, podemos interpretar que antes da (re)formulação a professora se encontrava entre o não mais e o ainda não (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). Afinal, sabia que a função da Educação Física não era formar atletas, porém não sabia ao certo em que se sustentar. Assim, o fato da (re)formulação ter proporcionado estabelecer os conteúdos, objetivos, atividades e avaliações para os três anos do ensino médio colocou a professora em uma nova fase da vida docente. Foi um momento para ser reconhecida como professora que possuía um planejamento assim como os demais docentes da escola, pois aos poucos percebia

a Educação Física como um componente curricular. Essas características segundo os autores citados anteriormente, tornaram a prática da docente inovadora.

Entretanto, acreditamos que a inovação precisa ser contínua. A existência de um programa de conteúdos organizados, atividades e avaliações planejadas para suprir os objetivos do componente curricular não são suficientes. A reprodução em todos os anos de um material previamente elaborado descaracteriza a inovação. Conforme observamos nos relatos, em diferentes momentos a atividade desenvolvida não supriu as necessidades de aprendizagem dos alunos. Situações que já haviam ocorrido em outros momentos e se apresentaram com os mesmos problemas, não sofreram mudanças. Além disso, observamos que mesmo nas atividades pensadas para que houvesse discussões, o diálogo não aconteceu, o que também não contribuiu com a aprendizagem dos alunos.

Portanto, podemos considerar que a inovação neste contexto seria caracterizada se ocorresse mudanças buscando melhorar a aprendizagem dos alunos. Não seria necessário trocar conteúdos e atividades, mas sim, alterar o que não proporcionou resultados positivos, ou não funcionou conforme o esperado. Essa situação pode estar associada a constituição de um professor-pesquisador que busca promover mudanças para a possível solução de problemas enquanto investigador da própria prática. Assim, a inovação torna-se um processo natural e contínuo, superando os problemas particulares da área e as necessidades dos alunos inseridos naquele contexto.

Por outro lado também observamos que ocorrem algumas interferências nas aulas de Educação Física que comprometem a sequência do planejamento, encurtando o tempo para o desenvolvimento dos conteúdos. Duas situações em particular surgem como problemas. A primeira é o fato da professora se envolver em apresentações de dança. A escola, a secretaria do município e a coordenadoria regional solicitam que a docente elabore coreografias sobre determinados temas para que alguns alunos apresentem em eventos. A segunda situação é a necessidade de participar dos JERGS para corresponder as expectativas da coordenadoria e dos alunos. Nos dois contextos a professora precisa deixar as turmas e as aulas de Educação Física para acompanhar um pequeno grupo de alunos em ensaios, treinamentos, apresentações e jogos. Segundo Silva e Bracht (2012, p. 89) situações como estas interferem significativamente na produção de práticas inovadoras, “pois, as condições postas pela cultura existente na escola influenciam de forma contundente a maneira como as pessoas que estão envolvidas no processo de aprendizagem-ensino vão se comportar ao longo do ano letivo”.

Nas observações também percebemos que a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física não foi modificada de modo que proporcionasse contribuições

para a aprendizagem dos alunos. Durante as atividades realizadas na unidade didática de exercício físico foram feitos registros de fotos e vídeos, porém nas aulas não houve nenhum comentário sobre o assunto. O grupo da turma na rede social Facebook continuou sendo utilizado apenas para repositório e compartilhamento de materiais. A professora comentou que não havia diálogo entre ela e os alunos com mediação das tecnologias:

Eu compartilho os materiais das aulas, mas não discutimos. Eles não comentam e eu não cobro (Professora – Diário de campo: 17/03/2016).

Nesse sentido, podemos observar segundo Bianchi, Pires e Vanzin (2008, p. 68) que é comum o “uso de alguns suportes tecnológicos, como câmera fotográfica digital e aparelho de som nas aulas, na perspectiva de utilizar as TICs apenas como recurso audiovisual, todavia sem planejamento e desconectados de uma proposta educacional”.

Mesmo assim, a professora concordou que as tecnologias poderiam contribuir com o processo ensino-aprendizagem. No entanto a docente destacou que era preciso um maior envolvimento seu para que isso ocorresse:

Eu acho que se eu conseguir motivar os alunos as tecnologias podem contribuir muito. Eu preciso motivar os alunos para que eles interajam através das tecnologias, só que isso tem que acontecer em aula. Para mim isso é difícil, estou preocupada com o conteúdo e no máximo o que eu consigo fazer é postar ele no grupo do Facebook. Não faço eles comentar (Professora – Diário de campo: 17/03/2016).

A professora atribuiu o fato de não conseguir motivar e interagir com os alunos, mediada pelas tecnologias educacionais, a sua dificuldade em usufruir dos recursos disponíveis.

Melhorei muito. Mas tenho medo de perder algo no computador ou estragar. Para mim o celular é mais fácil, pois não tenho nada de importante nele (Professora – Diário de campo: 17/03/2016).

Além disso, a docente comentou que como tem o hábito usar seu caderno para registros, isso dificulta o desenvolvimento de maiores habilidades para usufruir das tecnologias.

Tenho tudo escrito no caderno, inclusive o planejamento que está no computador, mas eu tenho sempre que copiar ele. Não uso no computador, por isso também não aprendo a mexer (Professora – Diário de campo: 17/03/2016).

As observações das aulas e diálogos com a professora apontaram para dois problemas. O primeiro era a dificuldade da docente em produzir mudanças no planejamento com a intenção de melhorar o processo ensino-aprendizagem. No entanto ela atribuiu esse fato a duas situações: a falta de interesse e comprometimento dos alunos e a necessidade de

colaboração (alguém que discutisse com ela sobre as unidades didáticas trabalhadas). Já o segundo estava relacionado ao não aproveitamento das tecnologias educacionais disponíveis. A professora destacou que era necessário maior envolvimento seu para motivar os alunos a interagirem mais e assim usufruir das contribuições que elas poderiam proporcionar.

Nesse sentido, a partir da análise desses dados, concordamos em buscar alternativas para tentar resolver o problema inicial: investigar os desafios e as potencialidades da integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública. Acreditamos no trabalho colaborativo desenvolvido nas próximas etapas da pesquisa-ação para proporcionar um espaço de discussão para a inovação e depois integração das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem.

4.2 ETAPA 02: REFLEXÃO E PLANEJAMENTO PARA MELHORIA E INOVAÇÃO DA PRÁTICA PEDAGÓGICA

Na etapa 02 refletimos sobre o processo de revisão do planejamento com a professora participante da pesquisa. Nossa pretensão com esse movimento foi de provocar melhorias, integrar as tecnologias educacionais e incentivar a docente a inovar. Dessa forma, inicialmente dialogamos sobre a importância do planejamento colaborativo para a inovação e a integração das tecnologias nas aulas de Educação Física. Por fim, apresentamos o planejamento das unidades didáticas para o 2º semestre das aulas do componente curricular para o ensino médio (1º ano: Danças Gaúchas e Voleibol; 2º ano: Danças Gaúchas, Futsal e Voleibol; 3º ano Danças Gaúchas e Bocha), destacando a forma como as tecnologias foram integradas aos temas e subtemas.

4.2.1 A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física: o planejamento colaborativo

As mudanças no planejamento para a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física foram realizadas em encontros semanais com a professora colaboradora. Chamamos os encontros de encontros de estudo e definimos a segunda-feira para realiza-lo. Neste dia a professora ministrava aula até às 09h10min (dois períodos com uma turma de 2º ano), depois permanecia na escola trabalhando em seu planejamento. Portanto, utilizamos de um horário que para a professora não provocaria mudanças na rotina,

além disso, para a escola também não causaria interferências. Essas condições possibilitaram o desenvolvimento do trabalho colaborativo, um importante movimento para a concretização da pesquisa-ação.

A colaboração consiste no trabalho em grupo em que cada membro se dedica a resolver um problema em conjunto (ONRUBIA, COLOMINA, ENGEL, 2010). Nesse sentido, o diálogo e o planejamento colaborativo no contexto da pesquisa-ação apresentada foram importantes porque proporcionaram a revisão e a discussão de atividades programadas e desenvolvidas em anos anteriores no ensino médio. O envolvimento da professora participante e a sua confiança na pesquisadora foram fundamentais para que a colaboração pudesse acontecer, também “[...] o estabelecimento de uma linguagem e de significados comuns no que diz respeito a tarefa, além de uma meta comum para o conjunto dos participantes” (ONRUBIA, COLOMINA, ENGEL, 2010, p. 210) foram essenciais para que fosse possível produzir resultados de acordo com os objetivos da pesquisa.

Acreditamos que a colaboração pode contribuir com a prática pedagógica do professor porque oferece a oportunidade de dialogar sobre as dificuldades enfrentadas no dia a dia, além de proporcionar discussões sobre dúvidas com relação ao planejamento. A colaboração juntamente com a pesquisa-ação permite ao docente, que muitas vezes é solitário na escola em que trabalha, um espaço para falar sobre suas angústias, enfrentamentos e dificuldades. Para isso, segundo Pimenta (2005, p. 529) “Um dos principais desafios da pesquisa colaborativa é o estabelecimento dos vínculos entre os pesquisadores da universidade e os professores da escola”. Nesse sentido, interpretamos que problemas de relacionamento entre pesquisador e participante podem dificultar a colaboração.

No caso específico de nossa pesquisa, a realização do planejamento de forma colaborativa entre a professora e a pesquisadora foi de grande importância para a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física. O fato de já existir um planejamento facilitou o processo, porém foi necessário dar atenção para aquilo que precisava ser modificado, principalmente com relação às unidades didáticas restantes e o número de aulas disponíveis até o final do ano letivo. Além disso, reformulamos atividades que não tiveram resultados satisfatórios em anos anteriores e criamos novos trabalhos para os alunos produzirem mediados pelas tecnologias educacionais.

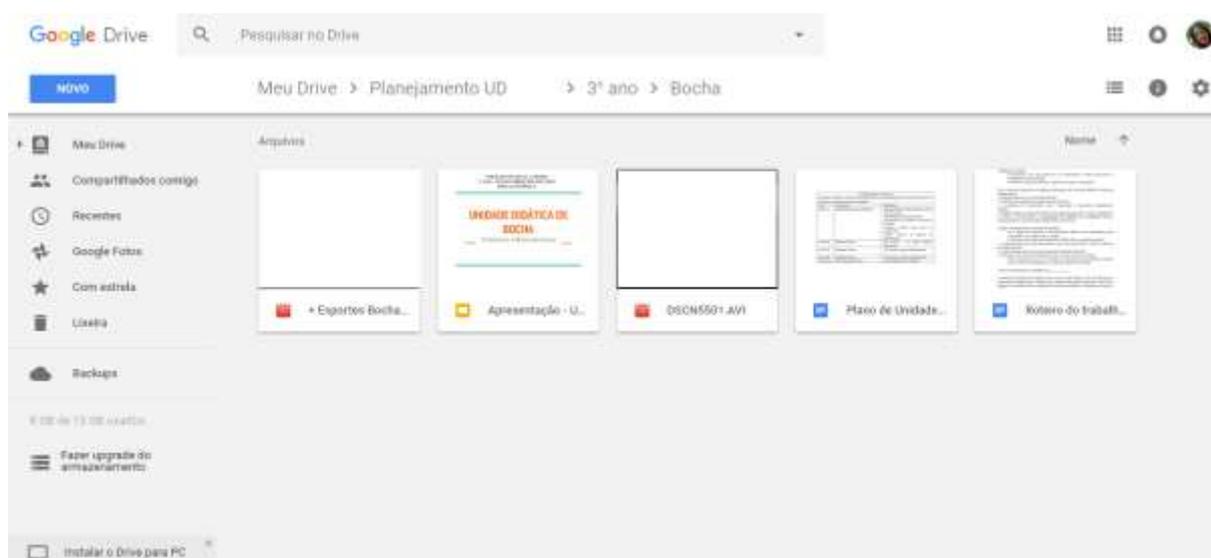
O Google Drive foi a ferramenta utilizada para a realização do planejamento. Trata-se de uma nuvem de armazenamento de arquivos, fotos e vídeos. Os arquivos podem ser produzidos dentro do drive ou importados do computador. Todos os materiais podem ser visualizados e baixados em outros computadores, tablets e smartphones. Além disso, no

Google Drive é possível compartilhar materiais com outras pessoas e editar de forma colaborativa, isso pode ser feito mesmo se o outro não tiver conta no Google. As edições podem ser marcadas para que o colaborador saiba o que foi modificado.

Nesse sentido, no período de identificação do problema, dialogamos com a professora sobre as possibilidades de usar o Google Drive para planejar. A argumentação para que isso ocorresse foi baseada em dois motivos: 1) trata-se de um espaço em que pode armazenar todos os materiais produzidos durante o planejamento de forma segura e onde pode recorrer em caso de perda de seu computador; 2) tudo seria compartilhado com a pesquisadora, podendo assim trabalhar de forma colaborativa nos planos de aula mesmo não estando no mesmo espaço.

Para isso, inicialmente criamos uma pasta compartilhada entre a professora e a pesquisadora e dentro dela fizemos outras pastas, uma para cada ano, depois uma para cada tema e subtema. Conforme revisamos o planejamento dos conteúdos fizemos o upload das pastas que a professora tinha em seu computador e dentro da nuvem trabalhamos nas alterações necessárias. Nossa intenção era rever os planos de unidade de forma presencial para depois a docente fazer os planos de aula na ausência da pesquisadora. Trabalhamos assim para estimular a autonomia da professora e incentivá-la a continuar reformulando o seu planejamento. A Figura 15 mostra a organização da pasta da unidade didática de Bocha para o 3º ano.

Figura 15 – Planejamento da unidade didática de Bocha para o 3º ano



Fonte: A autora

Os encontros para revisar o planejamento iniciaram em 28 de junho de 2016, quando trabalhamos na revisão da unidade didática de Danças Gaúchas. Nesses primeiros encontros percebemos a necessidade de elaborar um cronograma para os estudos. Dessa forma, conseguimos visualizar as atividades que tínhamos que realizar e também firmar o compromisso de se encontrar toda a semana conforme a Figura 16. A professora concordou com o cronograma, o que foi importante para que nos horários em que combinamos os encontros ela não se envolvesse em outras atividades, pois sabia a que iríamos nos dedicar naquele dia. As datas em branco foram preenchidas conforme as necessidades do período e do que não foi possível concluir anteriormente.

Figura 16 – Cronograma de encontros de estudos com a professora colaboradora

Cronograma de Encontros de Estudo - 2º Semestre de 2016

Data	Atividades
22/08	Fazer cronograma de datas de todas as turmas do ensino médio para planejar futuras unidades; Fazer cronograma dos encontros de estudo.
29/08	Planejar UD de Futsal para o 2º ano; Verificar respostas do formulário das turmas do 2º ano.
05/09	Planejar UD de Voleibol para o 1º ano.
12/09	Planejar UD de Bocha para o 3º ano.
19/09	Planejar UD de Bocha para o 3º ano.
26/09	Planejar UD de Voleibol para o 2º ano.
03/10	Planejar UD de Voleibol para o 2º ano.
10/10	Planejar UD de Práticas Corporais Junto a Natureza para o 3º ano.
17/10	Planejar UD de Práticas Corporais Junto a Natureza para o 3º ano.
24/10	
31/10	
07/11	
14/11	Feriado?
21/11	
28/11	
05/12	

Fonte: A autora.

No entanto, enfrentamos algumas dificuldades nesse processo. Na maioria das vezes a professora cumpria com o compromisso de participar do encontro de estudo nas datas e horários marcados, porém estava quase sempre muito apressada. Em alguns momentos precisava organizar a lista de alunos participante dos JERGS, ensaiar o grupo de dança, ir a uma consulta médica, encontrar o filho, etc. Além disso, em outros momentos a professora chegava muito agitada e nervosa, devido algum acontecimento com a direção da escola ou discussões com os demais professores em reuniões. Assim o primeiro momento do encontro era para ouvir sobre os problemas, acalmar e aconselhar. Nesse sentido, demonstrava quase sempre muita ansiedade, queria logo ver o planejamento da próxima aula pronto. Quando questionada sobre questões que a instigassem refletir sobre o tema, normalmente remetia as atividades exclusivamente práticas.

No Quadro 4 apresentamos os encontros que foram realizados e o que ocorreu em cada um deles. Do dia 28 de junho até o dia 15 de agosto de 2016 ainda não tínhamos organizado o cronograma. A partir de 22 de agosto de 2016 definimos as próximas unidades didáticas que iríamos trabalhar e tomamos decisões importantes sobre as atividades que seriam realizadas com os alunos. Também foi quando o Google Drive começou a ser utilizado para o planejamento.

Quadro 4 – Descrição das atividades desenvolvidas nos encontros de estudo

Data	Assunto
28/06/2016	Revisão do planejamento da unidade didática de danças gaúchas.
02/07/2016	Planejamento da unidade didática de danças gaúchas para o 2º e 3º ano.
01/08/2016	Organização dos trabalhos para os alunos do 2º ano no Google Apresentação.
03/08/2016	Leitura dos textos que os alunos do 3º ano produziram sobre Danças Gaúchas na pasta compartilhada da turma no Google Drive.
15/08/2016	Verificação de como estão as produções dos alunos do 3º ano na pasta compartilhada da turma no Google Drive. Postagem de um passo a passo nos grupos do Facebook para que os alunos do 2º ano pudessem fazer os trabalhos de apresentação.
22/08/2016	Organização de um cronograma de atividades para a produção do planejamento das unidades didáticas futuras.
29/08/2016	Planejamento da unidade didática de Futsal para o 2º ano.
	Decisões importantes: usar o Google Drive para planejar e orientar produções

	dos alunos com a integração das tecnologias (uma para cada unidade).
05/09/2016	Planejamento da unidade didática de Voleibol para o 1º ano.
12/09/2016	Planejamento da unidade didática de Bocha para o 3º ano.
19/09/2016	Revisão da unidade didática de Voleibol para o 1º ano.
	Revisão da unidade didática de Futsal para o 2º ano.
	Revisão da unidade didática de Bocha para o 3º ano.
26/09/2016	Seleção de materiais que estavam online, mas que podiam ser acessados no modo off-line no Google Drive - não tinha internet na escola neste dia.
03/10/2016	Não teve encontro - A professora foi ensaiar o Grupo de Dança para um festival que acontecerá no Ginásio Municipal na sexta-feira.
10/10/2016	Não teve encontro - Após a aula a professora sai da escola para ir a cidade vizinha em uma consulta médica.
11/10/2016	Elaboração do roteiro de trabalho de Voleibol para o 1º ano.
	Roteiro de trabalho de Futsal para o 2º ano.
	Organização de espaço no Google Drive onde os alunos do 3º ano poderão realizar seus trabalhos.
17/10/2016	Organização da unidade didática de Voleibol para o 2º ano.
	Diálogo com a professora provocado a partir da discussão do texto de Elliott (1982) sobre a investigação-ação na educação.
24/10/2016	Revisão da unidade didática de Voleibol para o 2º ano - Organização do Roteiro para o Memorial.
31/10/2016	Organização de materiais de Voleibol para o 2º ano.
	Início do planejamento da unidade didática de Práticas Corporais Junto a Natureza para o 3º ano.
07/11/2016	Não teve encontro - A professora trocou de horário com a professora de Biologia, somente neste dia, assim ministrou aula de Educação Física para o terceiro ano - turma 132. Foram para o CTG praticar a Bocha.
14/11/2016	Não teve encontro - Véspera de Feriado da Proclamação da República – Recesso.
21/11/2016	Conversa sobre a situação em que se encontram as unidades didáticas em andamento em cada turma.
08/12/2016	Entrevista – Etapa 01: Planejamento e desenvolvimento das unidades didáticas;

	Reconhecimento.
12/12/2016	Entrevista – Etapa 02: A integração das tecnologias educacionais no planejamento; A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica.

Fonte: A autora.

A professora destacou que os encontros de estudo foram positivos para a revisão do planejamento. Observamos na fala da docente que a sua satisfação pessoal e profissional depende desses encontros e isso interfere no fato dela inovar ou não nas aulas.

Para mim é muito importante. Eu queria que ficasse sempre esses encontros. Até eu me aposentar. Porque é uma maneira de discutir, é uma maneira de aprender, uma maneira de colaborar. Eu aprendi tanta coisa com os encontros. Eu acho que é fundamental. Para o meu planejamento hoje estar acontecendo, os encontros foram fundamentais. Sem os encontros não existiria o planejamento. Se a gente não tivesse se encontrado não ia existir o planejamento, não ia existir eu como essa professora que eu sou hoje. Não ia existir os elogios dos alunos, não ia existir a valorização da escola, dos colegas. Não ia existir nada se não tivesse os encontros. Então eu acho que nos encontros, o que ocorreu em primeiro lugar foi a minha vontade de aprender. Só que se eu tivesse a vontade e não tivesse alguém para se colocar do meu lado e me ajudar, também eu não poderia ter feito e hoje a minha Educação Física ia ser ridícula. Ruim. Então eu acho que os encontros foram fundamentais para tudo isso que está acontecendo aqui na escola. Não só dentro da sala de aula, para o reconhecimento das pessoas, foi fundamental (Professora – Entrevista).

A partir da fala da professora podemos perceber que a colaboração motivou a docente a inovar em suas aulas, integrando as tecnologias educacionais e provocando reconhecimento dos alunos, da escola e da sociedade. Por outro lado, também observamos que ela depende da colaboração de pessoas que ela reconheça e ao mesmo tempo sintam-se reconhecidas. Basicamente a docente participava do planejamento dizendo o objetivo que ela gostaria de alcançar dentro de cada unidade didática, mas tinha dificuldades para pensar atividades que alcançassem a sua pretensão. Quando sabia o que fazer ficava insegura sobre o fato de conseguir ou não um efeito positivo com a sua ideia. Assim a colaboração da pesquisadora consistia em sugerir atividades para atender as necessidades da professora e dos alunos, encorajando a docente a executar o que pensou, pois assim poderia avaliar se o trabalho produziu ou não um impacto positivo para a partir de então realizar as modificações necessárias, afinal isto faz parte do processo de inovar.

Nesse sentido, podemos observar que a não existência de um reconhecimento recíproco pode dificultar a colaboração na pesquisa-ação. Segundo Honneth (2003, p. 47) é importante observar que “na medida em que se sabe reconhecido por um outro sujeito em algumas de suas capacidades e propriedades e nisso está reconciliado com ele, um sujeito

sempre virá a conhecer, ao mesmo tempo, as partes de sua identidade inconfundível [...]”. Assim, interpretamos que foi possível planejar de forma colaborativa com a professora devido a confiança e reconhecimento entre a professora e a pesquisadora. Para melhor analisar esse movimento, discutimos a seguir sobre como ocorreu o planejamento das unidades didáticas para as aulas de Educação Física do ensino médio no 2º semestre do ano letivo de 2016 e como as tecnologias educacionais foram integradas para contribuir com o processo ensino-aprendizagem.

4.2.2 A revisão do planejamento das unidades didáticas e a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio

A revisão do planejamento buscou modificar as tarefas que não produziram resultados positivos em anos anteriores e integrar as tecnologias educacionais para contribuir com o processo ensino-aprendizagem. Essas mudanças também proporcionaram inovações na prática pedagógica da professora colaboradora, mas isso somente foi possível devido a existência de um planejamento para o componente curricular no ensino médio desta escola.

Segundo Carvalho (s/d) na educação são necessárias novas concepções para integrar as tecnologias educacionais e possibilitar melhorias no currículo. Assim, “os recursos tecnológicos podem contribuir no processo de ensino e aprendizagem, promovendo uma educação mais estimuladora, ganhando destaque enquanto recurso pedagógico” (p. 03). Portanto, para a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física proporcionarem potencialidades para a área é importante observar que “os computadores por si só não melhoram o ensino e a aprendizagem; as TIC devem ser usadas para a organização e o desenvolvimento de processos de aprendizagem [...]” (FLORES, PERES, ESCOLA, 2009, p. 5774).

Nesse sentido, ao revisar o planejamento, nossa pesquisa-ação teve a intenção de integrar as tecnologias para colaborar com o desenvolvimento de atividades de modo que contribuíssem com a aprendizagem dos alunos sobre os conteúdos do componente curricular. De forma específica nos propomos a desenvolver estratégias para facilitar a comunicação entre os alunos e a professora, motivar a realização de produções em grupos online e mediadas pela docente, além de promover a autonomia dos discentes nos trabalhos de pesquisa. Diante disso, descrevemos a seguir o planejamento das aulas dando destaque para a organização das atividades com a integração das tecnologias educacionais.

4.2.2.1 Unidade didática de Danças Gaúchas – 1º, 2º e 3º ano

A primeira unidade didática que revisamos em nossa pesquisa-ação foi a de Danças Gaúchas, desenvolvida ao mesmo tempo nos três anos do ensino médio. Normalmente ela perdurava por todo o 2º trimestre, com o recesso de duas semanas em julho. Na revisão do planejamento desta unidade nossa intenção era que a partir dessa primeira experiência pudéssemos planejar como ocorreria o processo de reflexão para os subtemas futuros. Dessa forma, no primeiro momento elaboramos o plano de unidade para as turmas de 2º e 3º ano, no segundo momento organizamos novas atividades e por fim fizemos ajustes na apresentação do subtema. Para isso, foram realizados três encontros de cerca de três horas. O planejamento para o 1º ano permaneceu o mesmo visto que não sabíamos se seria possível de ele ser trabalhado diante das dificuldades que a professora enfrentou para seguir o programa de conteúdos no 1º trimestre devido aos horários diferenciados das turmas (situação que foi explicada no capítulo 1).

Conforme relatamos na apresentação do contexto da escola pesquisada o subtema de Danças Gaúchas se tornou um marco nesta instituição devido a sua sistematização que condiz exatamente com a Semana Farroupilha. No ano de 2014 o subtema foi trabalhado em todas as turmas pela primeira vez, portanto excepcionalmente neste ano, os conceitos estudados com as turmas de todas as séries do ensino médio foram os mesmos, pois os alunos do 2º e 3º ano não tiveram a introdução no 1º ano. Entretanto, quando fomos rever o planejamento que seria de 2015, percebemos que tudo seguia da mesma forma. Na fala da professora podemos perceber que sua intenção não era passar para os alunos os mesmos conceitos, mas “pular” esta parte e ir logo para a prática:

[...] isso eles já tiveram, então vamos passar para a aula seguinte (Professora – Diário de campo: 28-06-2016).

A partir das discussões no encontro de estudos, a professora concordou em revisar a apresentação inicial das Danças Gaúchas para que de fato contemplasse os saberes necessários em cada turma. De forma procedimental os alunos do 2º ano seguiram trabalhando os mesmos ritmos: a Rancheira, a Valsa e o Bugio. Entretanto, nas dimensões conceituais tiveram novos elementos. Os alunos responderam no Google Formulário (Figura 17), um questionário sobre as experiências anteriores e sobre as expectativas para o ano. A ideia era que assim que tivesse as respostas, a professora apresentasse para os alunos e promovesse uma discussão com eles.

Durante a elaboração desta atividade a professora sugeriu as questões que foram colocadas no Formulário. Nossa participação foi mostrar a ferramenta em que elas seriam colocadas e explicar o passo a passo de como criar o espaço, disponibilizar o acesso para os alunos, explicando para a docente, o que ela deveria informar aos discentes para que eles realizassem a atividade. Outro elemento novo foi a produção dos trabalhos para apresentação sobre os ritmos vivenciados na prática e sobre o tema: Diferenças da Cultura Gaúcha de antigamente (dialogando sobre os ensinamentos que são passados de geração para geração) e da atualidade no Google Drive usando o recurso Google Apresentação. Os alunos puderam trabalhar de forma colaborativa em um espaço organizado, conforme a Figura 18. Nesse processo também auxiliamos a professora na elaboração e disponibilização do espaço para os alunos produzirem o trabalho. Isso tudo foi após a professora combinar os grupos e os temas com as turmas, ou seja, a partir de um primeiro contato presencial.

Figura 17 – Questionário no Google Formulário referente ao subtema Danças Gaúchas



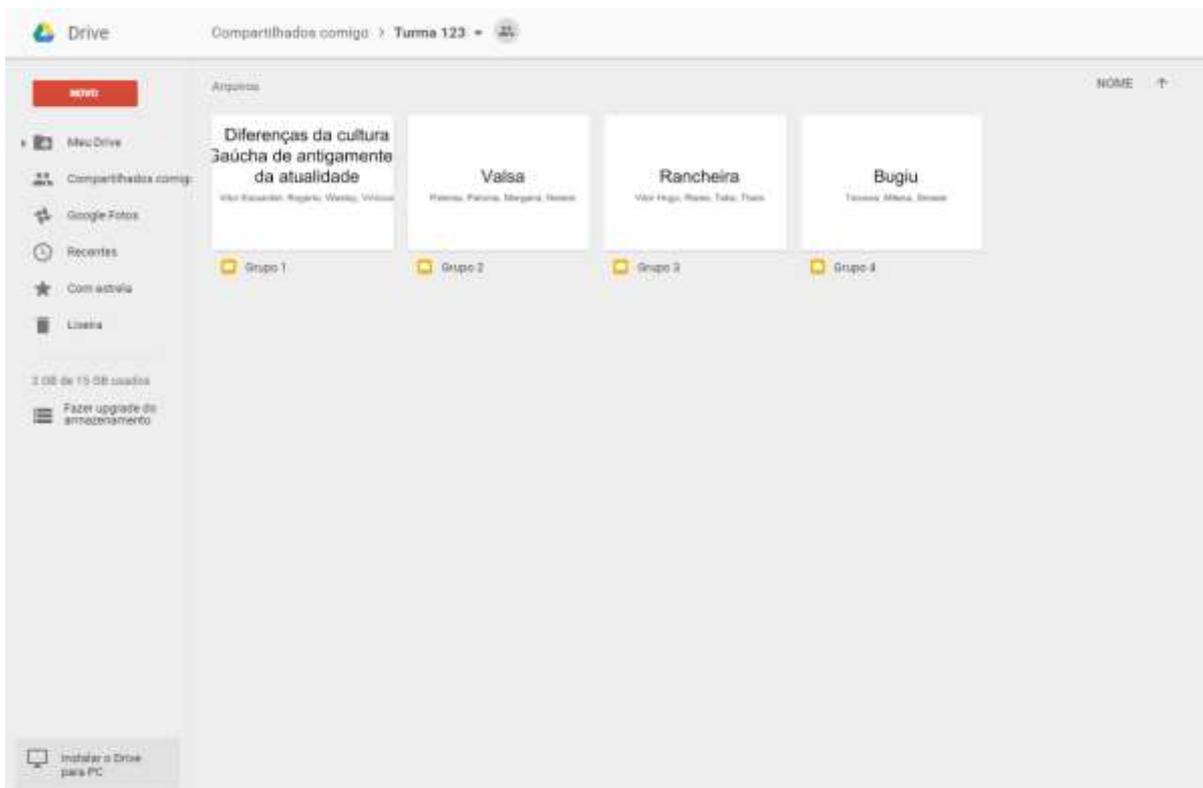
The image shows a Google Form titled "Danças Gaúchas". At the top, it says "Responda às perguntas abaixo" and "Obrigado". The form contains four text input questions:

- Qual o seu nome? *
- Faça um breve relato sobre suas experiências com as Danças Gaúchas fora da escola. *
- Descreva os aprendizados que tiveram no 1º ano com as Danças Gaúchas.
- Quais são as expectativas para a Unidade de Danças Gaúchas para este ano? *

At the bottom right of the form is a blue button labeled "ENVIAR".

Fonte: A autora.

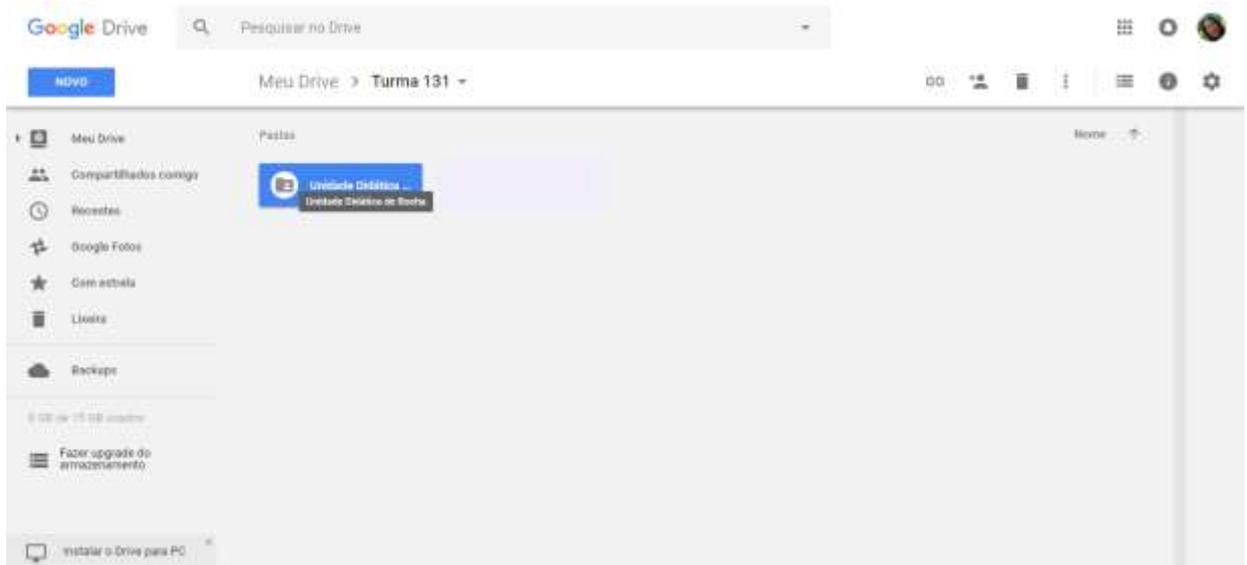
Figura 18 – Pasta no Google Drive para os alunos produzirem as apresentações dos trabalhos sobre os ritmos estudados



Fonte: A autora.

O planejamento das aulas de Danças Gaúchas para o 3º ano também sofreu alterações. Para isso, juntamente com a professora, nos desafiamos a pensar uma atividade em que os alunos pudessem expor os conhecimentos produzidos nos anos anteriores, relatando a importância de conhecer as Danças Gaúchas para o seu convívio social. Dessa forma, optamos por criar uma pasta no Google Drive para cada turma do 3º ano e nela abrir documentos com o nome de cada aluno, para que neste espaço pudessem realizar uma produção textual dissertativa (Figura 19). O compartilhamento da atividade aconteceu através de um link que permitia qualquer pessoa que tivesse ele editar a pasta. Para que os alunos tivessem acesso ao link a professora realizou uma postagem no grupo da turma do Facebook, seguido de um breve tutorial (Figuras 20 e 21). O tutorial foi produzido pela professora com orientações da pesquisadora. Após as primeiras instruções sobre captura de tela a professora conseguiu finalizá-lo sozinha. No entanto, isso não garante que com o passar do tempo e com as atualizações da ferramenta a docente vai conseguir explicar para os novos alunos como fazer para acessar o documento e produzir os textos.

Figura 19 – Pasta compartilhada entre os alunos do 3º ano para a produção do texto dissertativo



Fonte: A autora.

Figura 20 – Compartilhamento do link da pasta no Google Drive



Fonte: A autora.

Figura 21 – Tutorial para os alunos realizarem a atividade de Danças Gaúchas



Fonte: A autora.

As demais atividades dentro do subtema de Danças Gaúchas para o 3º ano do ensino médio foram de revisão dos conteúdos trabalhados no 1º e no 2º ano. Tanto de forma conceitual quanto de forma procedimental foram lembrados os ritmos: Vanera, Vanerão, Xote, Valsa, Bugio e Rancheira. Na sequência os alunos foram questionados sobre os ritmos tradicionalistas que conheciam da cultura gaúcha para depois escolher os que queriam praticar e apresentar na sistematização. Cada turma do terceiro ano escolheu três. A turma 131 escolheu os ritmos: Caranguejo; Chimarrita Balão e Chico Sapateado e a turma 132 escolheu praticar e ensaiar para apresentar: Xote de Duas Damas; Balaio e Chimarrita. As turmas do 3º ano também pesquisaram e apresentaram produções sobre os ritmos que escolheram. A professora mediou as discussões e escolhas dos ritmos com os alunos e no encontro de estudos organizamos de forma colaborativa o espaço para que pudessem produzir as atividades solicitadas.

A unidade didática de danças gaúchas para o 1º ano, conforme relatado anteriormente não sofreu muitas alterações no planejamento. Os ritmos trabalhados continuaram sendo a Vanera, o Vanerão e o Xote. As pequenas mudanças que fizemos estiveram mais relacionada a produção dos trabalhos dos alunos. Para estas turmas solicitamos que os alunos escrevessem

um texto dissertativo falando sobre os três ritmos estudados nas aulas. Essa atividade foi de iniciativa da professora, pois precisava de alguma produção para avaliar os alunos. Não organizamos, no primeiro momento, atividades com a integração das tecnologias, pois com um número reduzido de aulas a docente teria dificuldades para mediar a produção.

Em síntese podemos destacar que as atividades planejadas para serem desenvolvidas com mediação das tecnologias educacionais na unidade didática de danças gaúchas são todas no Google Drive, porém utilizando de recursos diferentes: Formulário, Apresentação e Documento. Entretanto, é importante ressaltar que para as tecnologias oferecerem alguma contribuição para os sujeitos, é necessário “uma intervenção educacional que permita uma análise explícita das restrições e regras implícitas que as próprias TIC impõem” (MONEREO; POZO, 2010, p. 110). Assim, compreendemos que a intervenção da docente durante a realização das produções dos alunos (seja ela presencial ou online) é fundamental para contribuir para a aprendizagem sendo as tecnologias facilitadoras desse processo.

Além disso, para a integração das tecnologias nas aulas de Educação Física Mauri e Onrubia (2010), destacam que cabe ao professor não valorizar somente o instrumento, mas sim preocupar-se com a aprendizagem dos discentes. Nesse sentido, acreditamos que tanto o professor quanto os estudantes precisam visualizar a ferramenta e a atividade como um espaço de aprendizagem diferenciado, usufruindo das potencialidades que ela oferece de comunicação e colaboração. Para isso é importante ser fluente nas tecnologias disponíveis, pois os resultados positivos para esta experiência dependem de um envolvimento conjunto dos sujeitos colaboradores.

4.2.2.2 Unidade didática de Voleibol – 1º ano

A organização curricular da Educação Física para o ensino médio contemplava o número de 12 aulas de Voleibol de 02 horas semanais para o 1º ano. No entanto, observando a quantidade de aulas restantes até o final do ano letivo percebemos que não seria possível dar conta do que estava programado. Em anos anteriores a professora teve a mesma dificuldade para com relação ao número de aulas no 3º trimestre. Contudo, neste ano ainda tínhamos que considerar a situação diferenciada de horários do 1º ano. Dessa forma, elaboramos o planejamento para 06 aulas de 02 horas.

O objetivo da unidade didática de Voleibol para o 1º ano era de trabalhar ao longo das 06 aulas com os fundamentos técnicos do esporte e os recursos técnicos, segundo Pessoa, Bertollo e Carlan (2009), de forma que os alunos conseguissem praticar a modalidade 3x3.

Assim como na unidade didática de Danças Gaúchas, novamente a professora comentou que não havia o que mudar, porém ao visualizar as aulas, logo percebeu os problemas que enfrentou nos anos anteriores, portanto concordou que eram necessárias alterações:

Está pronta não tem muito o que arrumar (Professora).
Quando abrimos o plano de unidade a professora logo percebe dois problemas:
Esse jogo de diagnóstico 6x6 é uma perda de tempo, porque eles não conseguem jogar assim. Eu acho que podemos fazer só o jogo 3x3 reduzido. Também não tem nenhuma prova, precisa pensar em alguma coisa (Professora – Diário de campo: 05-09-2016).

Diante da avaliação da docente organizamos o planejamento descrito a seguir. O primeiro encontro além de introduzir o Voleibol com a apresentação de vídeos sobre a história, regras e fundamentos, também foi de diagnóstico. Os alunos deveriam jogar 3x3 e observar as suas dificuldades. O segundo encontro foi para ler e discutir os fundamentos do Voleibol - ofensivos: saque, levantamento e ataque; defensivos: recepção, bloqueio e defesa. Depois disso foram organizados grupos para a produção de trabalhos sobre os fundamentos. A atividade, conforme o roteiro apresentado na Figura 22 consistia em dividir a turma em grupos e cada um deveria produzir um vídeo sobre um dos fundamentos, realizando uma breve explicação e fazendo a execução do mesmo. Esse trabalho deveria ser apresentado no último encontro da unidade e postado no grupo da turma do Facebook.

A produção de vídeos segundo Almeida (2003, p. 06-07) pode ser considerada um importante recurso “para mobilizar os alunos em torno de problemáticas, quando se intenta despertar-lhes o interesse para iniciar estudos sobre determinados temas ou trazer novas perspectivas para investigações em andamento”. No caso do trabalho em específico a intenção era de que os alunos pudessem compreender a forma correta de executar o movimento, explicando e demonstrando. Acreditamos que esta produção funcionaria como uma avaliação e que contribuiria para a aprendizagem, pois o fato do aluno não conseguir executar o fundamento em um jogo ou em uma atividade na aula não significa que ele não sabe ou não compreende.

Figura 22 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Voleibol

Roteiro de Trabalho

Sistematização: Produção de vídeos sobre os Fundamentos Técnicos do Voleibol

Neste trabalho vamos conhecer os Fundamentos Técnicos do Voleibol segundo a Federação Internacional do esporte. Cada grupo será responsável por um dos seguintes fundamentos: Ofensivos: Saque, Levantamento e Ataque; Defensivos: Recepção, Bloqueio e Defesa. A partir de então deverão gravar um vídeo explicando sua função, as formas de executá-lo e os recursos técnicos utilizados, conforme o material em anexo. Na sequência deverão filmar a prática do fundamento.

O vídeo deverá ser postado no grupo da turma no facebook e apresentado na aula do dia ___/___/___.

Fonte: A autora.

Os demais encontros da unidade foram programados para praticar os fundamentos e jogar o voleibol 3x3. Em cada encontro se planejou trabalhar pelo menos dois fundamentos. Para isso, se pensou em utilizar dois métodos: o primeiro foi o método analítico ou parcial, que normalmente acontecia na primeira parte da aula, “caracterizado pelo ensino das habilidades motoras por partes, sendo essas pré-requisitos para o jogo” (GRECO, 2001 apud MENEZES, 2012, p. 38). Já o segundo momento da aula seria voltado para o método Global, pois nele “o jogador aprende a jogar “jogando”, e baseia-se na importância do jogo de forma indissociável e organizada enquanto conjunto, e não apenas como a soma de habilidades e capacidades” (GRECO, 2001 apud MENEZES, 2012, p. 38).

De maneira geral, podemos observar que no planejamento da unidade didática de Voleibol para o 1º ano a produção do vídeo é o mais importante movimento com a integração das tecnologias educacionais. A intenção com esta atividade era de promover uma ferramenta que estava o tempo todo nas mãos dos alunos que era o smartphone (em que eles poderiam filmar). Além disso, acreditamos que os fundamentos do Voleibol seriam mais bem compreendidos entre os grupos. Esse processo também poderia possibilitar melhor avaliação da professora sobre a aprendizagem dos alunos.

4.2.2.3 Unidade didática de Futsal – 2º ano

A unidade didática de Futsal foi planejada para 06 aulas de 02 horas conforme a organização programada inicialmente para o componente curricular. O objetivo desta unidade para o 2º ano era de dar continuidade aos conhecimentos desenvolvidos no 1º ano, aprimorando as habilidades técnicas e táticas dando destaque para os sistemas de jogo e os elementos do desempenho esportivo. Para isso, foram programadas atividades que incentivassem a produção de conhecimento por parte dos alunos, a partir dos conceitos estudados nas aulas.

Assim como na revisão da unidade didática de Danças Gaúchas e Voleibol para o 1º ano a professora também comentou que não haviam mudanças para serem realizadas no Futsal. No entanto, ao ser questionada sobre as atividades que não tiveram resultados positivos em anos anteriores, passou a sugerir alterações.

A unidade de Futsal está pronta, não ter o que mexer (Professora).
Vamos ver, olhando o plano de unidade o que você avalia que não foi positivo no ano passado, por exemplo? (Pesquisadora).
Tem uma coisa que eu acho que não está ajudando e acaba sendo uma perda de tempo, já que temos poucas aulas que é o TSAP. Também tem que ver uma forma de melhorar os Elementos do desempenho Esportivo, fica meio solto (Professora – Diário de campo: 29-08-2016).

O TSAP ou TSAPA (*Team Sports Performance Assessment Procedure*) é uma ferramenta que tem como objetivo avaliar o desempenho dos alunos nos esportes de invasão (GONZÁLEZ; FRAGA, 2012). Pode ser muito importante para que possam perceber suas dificuldades na prática esportiva. No entanto é preciso que os alunos e o professor tenham um grande envolvimento para que a atividade produza os benefícios esperados e não seja uma perda de tempo, como a docente descreve. Podemos dizer que é um trabalho difícil de ser concretizado e que necessita de tempo para de fato contribuir com a aprendizagem. Portanto, excluímos esta atividade do cronograma.

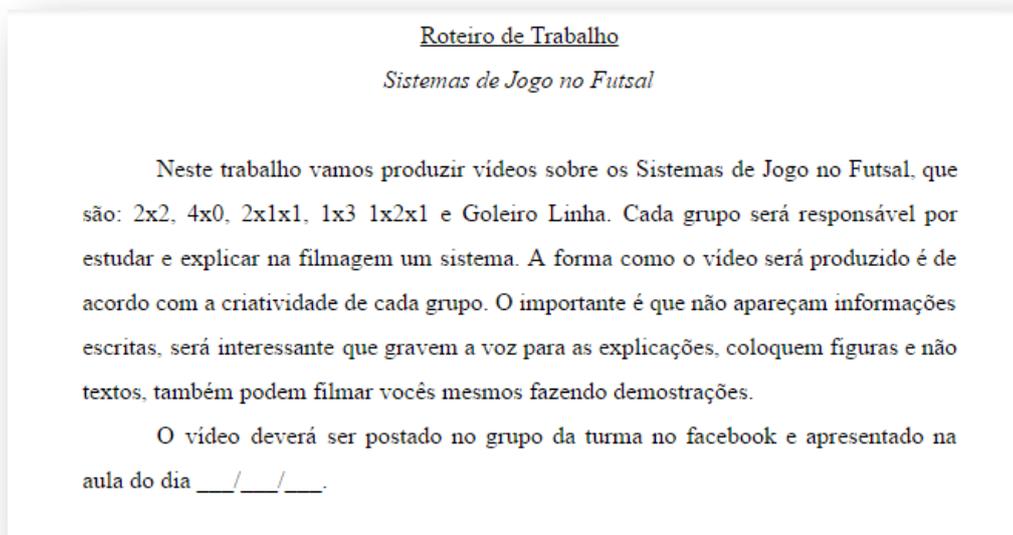
Diante disso, no primeiro encontro foi programada além da apresentação da unidade a retomada de conceitos trabalhados no ano anterior como: Esporte Coletivo; Esporte com Interação; Esporte de Invasão. No mesmo momento também foram revisados os subpapéis dos esportes de invasão e funções que cada um deve desempenhar (Atacante Com Posse de Bola – ACPB; Atacante Sem Posse de Bola – ASPB; Defensor do Atacante Com Posse de Bola – DACPB; Defensor do Atacante Sem Posse de Bola - DASP). A partir desta revisão a

proposta seria que os alunos divididos em grupos elaborassem duas atividades de cada subpapel para serem realizadas pelos colegas no encontro seguinte.

O encontro seguinte à realização das atividades sobre os subpapéis elaboradas pelos alunos, seria de pesquisa e produção por parte dos discentes. Programamos que a partir das definições dos elementos do desempenho esportivo passadas pela professora (Técnica Esportiva, Intenções Táticas, Combinações Táticas, Capacidades Físicas, Capacidades Volitivas, Estratégia e Sistema de Jogo), os alunos deveriam pesquisar na internet outros conceitos e fazer cartazes com uma nova definição elaborada por eles a partir das existentes. Esses cartazes seriam apresentados na aula e exposto na sala. Acreditamos que assim a atividade teria mais sentido para os alunos, produzindo mais significado na aprendizagem, diferente do que havia ocorrido em anos anteriores.

Para a aula seguinte foi programada a introdução aos Sistemas de Jogo no Futsal. A partir de então seriam iniciadas as atividades para a prática do sistema 3x1 e proposto a produção de um trabalho sobre os demais sistemas de jogo. Este trabalho conforme o roteiro (Figura 23) consistia em produzir um vídeo explicando o sistema de jogo com figuras ou com a filmagem dos próprios alunos realizando as funções.

Figura 23 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Futsal



Fonte: A autora.

O planejamento desta atividade além da intenção de promover a aprendizagem dos alunos sobre os sistemas de jogo, também se preocupou com o envolvimento de todos os alunos do grupo. Propomos algo que envolvesse os alunos em uma produção maior do que apenas colocar frases escritas em movimento. De alguma forma teriam que estudar para explicar o sistema de jogo no vídeo. Além disso, se optassem por filmar-se em quadra precisariam do envolvimento de todos do grupo. Portanto a participação e a colaboração seria fundamental para a concretização do trabalho.

Dessa forma, a produção do vídeo neste trabalho poderia ser importante também para a aprendizagem e para a avaliação, mas cabe enfatizar a necessidade do trabalho em grupo e o quanto isso contribui para os alunos. Segundo, Vargas, Rocha e Freire (2007, p. 02) “Por se tratar de um trabalho que, em geral, é feito por uma equipe, a produção de vídeos valoriza a interação social, a participação e a iniciativa dos alunos, já que demanda boa convivência entre seus integrantes”. Portanto, podemos observar que o vídeo naturalmente demanda de mais de uma pessoa para ser produzido, então, acreditamos que da forma como o trabalho foi planejado para os alunos, motivaria ainda mais a produção colaborativa. Durante a revisão desta unidade, foi percebido grande envolvimento da professora em sugerir e modificar o planejamento existente. Parecia preocupada com a aprendizagem dos alunos e com a qualidade da sua aula.

4.2.2.4 Unidade didática de Voleibol – 2º ano

A unidade didática de Voleibol foi pensada para dar continuidade ao trabalho realizado no 1º ano. Naquele momento o objetivo era desenvolver os fundamentos e praticar o esporte 3x3. Buscando uma sequência para o 2º ano, planejamos a prática do Voleibol de maneira formal 6x6, introduzindo os sistemas de jogo. De forma específica, programamos praticar os sistemas 6x0 e 4x2 centro, com a intencionalidade de vivenciar e conhecer as posições e as trocas que precisam ser feitas durante o jogo. Para isso, foram planejados, 03 aulas de 02 horas cada, que eram as que restavam até o final do ano letivo.

A professora demonstra não gostar de trabalhar Voleibol com os alunos, pois não percebe evolução na aprendizagem. Segundo ela é preciso algumas habilidades para praticar o esporte que não desenvolveram ao longo dos anos.

Eu queria trabalhar os sistemas de jogo, mas como vou fazer isso se eles não sabem dar um toque, uma manchete? (Professora – Diário de Campo: 24-10-2016).

Diante da dificuldade, cabe argumentar com a docente que é importante que os alunos conheçam alguns sistemas de jogo, que saibam se posicionar em quadra e fazer as trocas necessárias. O problema motor certamente não será resolvido, mas proporcionaremos a oportunidade de conhecer lógica da modalidade.

Como de costume o primeiro encontro era de apresentação da unidade didática. Nesse momento, seriam retomados os fundamentos técnicos do Voleibol, trabalhados no 1º ano (Saque, Recepção, Levantamento, Ataque, Bloqueio e Defesa). Na sequência deveriam ser passados os papéis dos jogadores em cada momento do jogo segundo Ribas (2014). A parte final da aula ficaria marcada por um jogo de diagnóstico no sistema 6x0. Esse jogo seria filmado e mostrado na aula seguinte aos alunos. A partir de então, no próximo encontro além de assistir o vídeo de diagnóstico também foi programada a apresentação de vídeos sobre todos os sistemas de jogo utilizados no Voleibol. Estes vídeos foram pesquisados e selecionados pela docente durante o planejamento. Depois disso, seriam praticados nas aulas seguintes os sistemas 6x0 e 4x2 centro.

Durante o período em que ocorreriam as aulas, os alunos teriam a tarefa de escrever um memorial, relatando como foram as aulas de Educação Física sobre o esporte Voleibol até chegar a este nível da educação básica (conforme roteiro na Figura 24), a professora sugeriu as questões do trabalho. Para essa escrita, criamos uma pasta compartilhada no Google Drive com o nome de cada aluno e postamos o link no grupo da turma na rede social. Os alunos tinham até o último dia de aula para finalizar o memorial.

Figura 24 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Voleibol

Roteiro de Trabalho
Memorial

Este trabalho consiste na realização de um relato de sua trajetória no voleibol de acordo com suas experiências vivenciadas nas aulas de Educação Física desde o ensino fundamental até os dias de hoje. Destaque a partir de que ano teve conhecimento da modalidade e que idade tinha. Também conte a forma como eram realizadas as atividades: em filas, repetição de fundamentos ou atividades partindo do jogo. E como era o jogo? Como você era incluído? O professor fazia intervenções para a participação de todos? Você se destacava ou tinha dificuldades nas aulas?

O relato deverá ter no mínimo 15 linhas e ser escrito em um documento no Google Drive. O link para a produção dos textos será postado no grupo da turma no Facebook. A atividade deverá ser finalizada até o dia ___/___/___.

Fonte: A autora.

Podemos observar que esta produção poderia ser realizada em qualquer outro espaço, manuscrita em uma folha e entregue ao professor, por exemplo. No entanto, optamos pelo ambiente virtual para que a docente pudesse acompanhar a produção dos alunos e os alunos a dos colegas, trabalhando assim de forma colaborativa. Observamos que este tipo de atividade proporciona interação e autonomia. A interação, segundo Scorsolini-Comin (2014), tem um importante papel na transformação e libertação do homem, pois aproxima realidades distintas, promovendo a socialização dos sujeitos, assim, no momento em que ocorre uma interação, ocorre também a aprendizagem. Nesse sentido, também podemos observar que a autonomia nesta atividade pode ser potencializada no momento em que o indivíduo é desafiado a expor suas ideias em um ambiente virtual de aprendizagem, ou seja, um espaço para contar sua história, saber sobre os colegas e assim produzir novos conhecimentos.

4.2.2.5 Unidade didática de Bocha – 3º ano

A Bocha é um esporte muito praticado no município em que está localizada a escola, por esse motivo é que ela faz parte do programa de temas e subtemas para serem trabalhados no 3º ano do ensino médio. Nesse sentido, o nosso objetivo com essa unidade didática, estava além da vivência do esporte, pois nos preocupamos também em oferecer aos alunos a

oportunidade de conhecer como ocorre a prática da modalidade na comunidade. Para dar conta desta proposta programamos 05 aulas de 02 horas, que condiziam com o que estava previsto no cronograma do componente curricular.

A unidade didática não tinha um planejamento pronto, pois nos anteriores faltava tempo para ela ser desenvolvida. Os relatos da docente esclareceram que apenas faziam um breve estudo das regras e depois praticavam na cancha do CTG da cidade. Assim, precisamos organizar as aulas sem uma referência prévia. Diante da falta de conhecimento sobre tema pensamos que os próprios alunos poderiam buscar informações que auxiliasse a docente no desenvolvimento da unidade inclusive nos próximos anos.

Nesse sentido organizamos a sequência das aulas no seguinte formato: o esporte foi programado para ser apresentado na primeira aula junto de sua classificação. No mesmo encontro planejamos encaminhar o roteiro para o trabalho de pesquisa. Nesse roteiro conforme Figura 25, foi explicado que os alunos deveriam entrevistar uma pessoa da comunidade que praticasse a Bocha, além de acompanhar um jogo em uma cancha, observando as regras, a prática para competir ou para lazer e o envolvimento da mulher naquele ambiente. O trabalho deveria ser realizado em uma pasta compartilhada no Google Drive, no Google Apresentação e discutido na última aula da unidade. A professora participou ativamente na elaboração do roteiro do trabalho de pesquisa. As questões relacionadas a participação da mulher no esporte partiram exclusivamente dela:

Eu queria entender porque só homem joga bocha? Porque a mulher não vai para a cancha? (Professora – Diário de campo: 19-09-2016).

Na primeira aula também pensamos em separar a turma em grupos para disputar um campeonato interno de Bocha. A ideia surgiu para que todos os alunos se envolvessem durante a prática que seria realizada em uma cancha no CTG da cidade. Assim todos os alunos participariam ao mesmo tempo, jogando (já que tínhamos duas canchas) e marcando os pontos.

Figura 25 – Roteiro do trabalho referente a unidade didática de Bocha

Roteiro para Trabalho de Pesquisa.
Estudando a Prática Esportiva e Cultural da Bocha na Comunidade.

Atividade de Campo:

- ❖ Entrevistar com uma pessoa da sua comunidade ou bairro que pratica a modalidade esportiva Bocha.
- ❖ Observar um jogo de Bocha e registrar com vídeos e fotografias.

Para a entrevista sugerimos as seguintes perguntas, mas você pode mudar e acrescentar quantas quiser:

- 1- Quanto tempo faz que você pratica Bocha?
- 2- Participa de competições ou joga somente por lazer?
- 3- Se participa de competições, como é organizado o campeonato (regulamento, regras)?
- 4- Quando o jogo é por lazer há diferença nas regras comparando com uma competição?
- 5- Como é o envolvimento e a participação das mulheres nas competições? Elas se fazem presente na cancha? Qual a função delas nesse local?

Análise e Interpretação dos Dados Produzidos:

- ❖ A partir da entrevista e da observação elabore uma apresentação para compartilhar seus dados com os colegas.
- ❖ Durante a descrição das informações reflita sobre as seguintes questões:

- 1- A partir da entrevista e das observações o que você conclui sobre o meio e as pessoas que jogam Bocha?
- 2- O que falta para que ocorra uma competição feminina de Bocha?
- 3- Destaque o envolvimento da mulher no meio em que se pratica a Bocha.
 - ❖ Essa produção deverá ser realizada em uma pasta compartilhada no Google Drive (o link estará disponível no grupo da turma no Facebook).

A data de apresentação do trabalho será ___/___/___.

Lembrando: É importante perguntar para a pessoa entrevistada se ela concorda que seu nome seja divulgado para a turma, caso contrário não poderá informar. Além disso, também é necessário pedir autorização das pessoas para filmar ou fotografar seu jogo de Bocha.

Fonte: A autora.

As atividades pensadas para a unidade didática de Bocha tiveram a intenção de motivar os alunos a produzir uma pesquisa, ir atrás das respostas, falar com pessoas, conhecer lugares e registrar usando da tecnologia que está em suas mãos, o *smartphone*. A preocupação era de que os alunos não copiassem informações prontas da internet e sim tivessem autonomia para serem autores do próprio trabalho. Segundo Scorsolini-Comin (2014) podemos interpretar que para a mediação tecnológica potencializar a autonomia é importante que os educandos não sejam incentivados a apenas “acessar” informações e sim, “convidados a construir não discursos totalmente inéditos [...] mas que dialoguem com a produção existente e promovam rupturas, inovações e novos arranjos”, ou seja, que a partir da mediação tecnológica os estudantes sejam desafiados a “ver, sentir, refletir e construir” (CATAPAN; FIALHO, s/d). Nesse sentido, acreditamos que a realização desta atividade produziria importantes contribuições sobre assuntos que na Educação Física ainda são pouco discutidos.

Diante das informações apresentadas nesta etapa da pesquisa-ação sintetizamos que a revisão do planejamento para a integração das tecnologias educacionais nas unidades didáticas programadas para serem trabalhadas no 2º semestre das aulas de Educação Física do ensino médio contou com a importante colaboração da professora. As novas atividades planejadas buscaram melhorar o processo ensino-aprendizagem a partir dos relatos da docente sobre o que não produziu resultados positivos em anos anteriores. De forma geral pensamos atividades que envolvessem todos os alunos na produção de conhecimento integrando as tecnologias para contribuir e facilitar. Nesse sentido, apresentamos a seguir os resultados do desenvolvimento das novas atividades a partir da descrição das aulas e dos comentários da professora sobre os fatos ocorridos.

4.3 ETAPA 3: IMPLEMENTAÇÃO DO PLANEJAMENTO E OBSERVAÇÃO

As atividades planejadas para serem produzidas pelos alunos em cada unidade didática resultaram em materiais importantes para a avaliação do conhecimento dos discentes nos temas. Nesse processo as tecnologias contribuíram para o compartilhamento e produção das atividades online, a colaboração entre os alunos e a mediação da professora. Segundo Junior (2017, p. 04) as tecnologias “surgem possibilitando novas formas de aprendizado e construção de conhecimentos. Em princípio, quando bem utilizadas e orientadas, as vantagens são identificadas com as novas possibilidades, que enriquecem o aprendizado e a prática pedagógica”. No entanto, dificuldades relacionadas ao funcionamento da internet na escola, a baixa fluência tecnológica da professora e dos alunos, além de problemas com a organização do material da docente interferiram no sucesso do trabalho.

Segundo Schneider (2011) “Ser fluente tecnologicamente significa conhecer e apropriar-se das ferramentas educacionais, seus princípios e aplicabilidade em diferentes situações” (p. 82). Muitas vezes, percebemos que a professora não conseguia utilizar da tecnologia se não fosse possível exatamente da forma como aprendeu, não podendo usufruir do recurso frente a um imprevisto. Nesse sentido é importante considerar que na fluência tecnológica é fundamental ter a “capacidade de produzir informações e transformá-las em conhecimento, ou seja, conteúdos, passando da condição de usuário para a de autor e coautor” (MALLMANN; SCHNEIDER; MAZZARDO, 2013, p. 03), portanto, compreendemos que isto é algo que ainda precisa ser desenvolvido com a professora colaboradora.

A partir destas reflexões anunciamos que nesta etapa vamos apresentar e avaliar alguns resultados alcançados com a integração das tecnologias educacionais nas unidades

didáticas planejadas para as aulas de Educação Física. Destacamos a seguir as atividades produzidas pelos alunos, solicitadas pela professora a partir do planejamento nos encontros do estudo. Para cada ano fizemos uma análise, observando o aprendizado dos alunos e as contribuições das tecnologias utilizadas para o ensino.

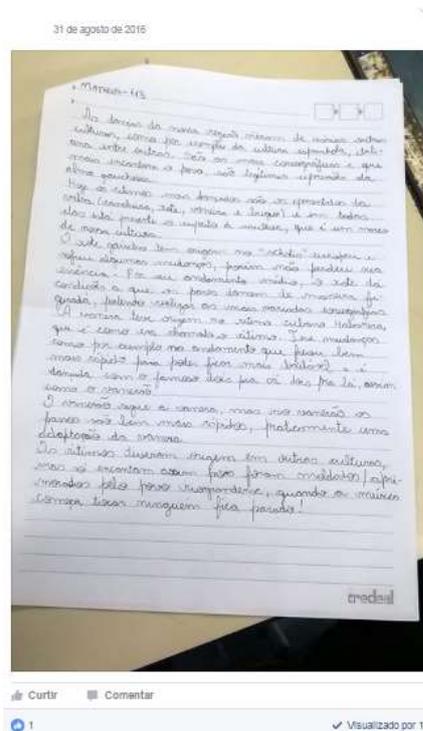
➤ 1º ano

A unidade didática de Danças Gaúchas para o 1º ano não foi pensada para ter algum trabalho com a mediação das tecnologias, pois o número de aulas não seria suficiente. Segundo a professora foi possível trabalhar com cada turma apenas o ritmo que iriam apresentar na Sistematização, ou seja, as aulas se tornaram apenas ensaios de coreografias. A docente lamentou a fato e destacou que a unidade não estava sendo produtiva. Esse problema ocorreu desde o início do ano letivo porque as aulas eram somente a cada quinze dias.

Tenho que pular várias etapas do planejamento. Me sinto aflita, as coisas ficam soltas (Professora – Diário de campo: 15-08-2016).

Mesmo assim, no final da unidade a professora precisava de alguma produção dos alunos registrada sobre os conteúdos. Dessa forma solicitou que escrevessem um texto dissertativo sobre os ritmos que foram programados para serem trabalhados no 1º ano: Vanera, Vanerão e Xote. A partir disso, observamos no grupo das turmas no Facebook que surgiram postagens (conforme a Figura 26) de fotos dos textos produzidos pelos alunos. Esta foi uma forma da professora os avaliar e ter acesso ao trabalho a tempo de fechar as notas.

Figura 26 – Produção dissertativa de um aluno postado no grupo da turma no Facebook



Fonte: A autora.

Conforme já observado a rede social utilizada pelas turmas é o Facebook. Segundo Ferreira, Corrêa e Torres (2013, p. 07) “Esta rede social apresenta ferramentas de comunicação síncronas e assíncronas tornando-se um espaço inovador que contribui para que aconteçam interações, socializações e aprendizagem colaborativa em rede, por meio do diálogo e da construção coletiva de saberes entre os sujeitos”. Portanto, interpretamos que apesar do grupo da turma no Facebook estar esquecido desde o primeiro ciclo da pesquisa, em alguns momentos ele ainda é utilizado para aproximar a professora e os alunos na realização das atividades devido as suas potencialidades.

Os relatos da professora sobre a unidade didática de Voleibol no 1º ano apresentaram como principal fator de intervenção a falta de aulas suficientes para o desenvolvimento do que estava planejado (assim como ocorreu nas Danças Gaúchas). Os alunos não tiveram os seis encontros programados conforme a descrição da professora quando questionada sobre o que ocorreu em todas as unidades e instigada a comentar sobre o Voleibol no 1º ano:

E o vôlei pra terminar o ano?(Pesquisadora – Entrevista)

O vôlei pra terminar o ano a mesma coisa. Duas aulas. Teve um grupo que teve duas aulas e teve um grupo que teve uma aula (Professora – Entrevista).

De acordo com as informações passadas pela docente, o número de aulas foi reduzido devido aos fatos já esclarecidos no capítulo 1, com relação ao horário diferenciado do 1º ano. Apesar de não termos claros os motivos das turmas passarem por esta situação, observamos que isso ocorreu sem a preocupação com a aprendizagem dos alunos independente do componente curricular. Nesse caso, o que a professora pode fazer foi buscar estratégias para amenizar o problema.

Portanto, mesmo com dificuldades para dar conta dos conteúdos, a professora se preocupou em realizar as atividades planejadas com os alunos, principalmente aquelas ligadas a dimensão conceitual. Nesse sentido acreditamos que as tecnologias contribuíram, pois proporcionaram a realização de um trabalho diferente, facilitando a introdução da definição e execução dos fundamentos, assunto que pode ter continuidade no ano seguinte já que terão Voleibol no 2º ano. Devido a falta de tempo não foi possível praticar o esporte 3x3, mas puderam conhecer a partir da produção dos vídeos alguns conceitos importantes da modalidade.

Conforme descrito na etapa anterior a produção que estes alunos deveriam realizar para a unidade didática de Voleibol consistia em um vídeo explicando e executando os Fundamentos Técnicos do esporte conforme a Federação Internacional de Voleibol. De acordo com Vargas, Rocha e Freire (2007, p. 02) “Apesar de ser geralmente associada ao lazer e entretenimento a produção de vídeos digitais pode ser utilizada como atividade de ensino e aprendizagem com vasto potencial educacional ainda a ser explorado”. Nesse sentido, para a produção do trabalho foi disponibilizado aos alunos um roteiro e informações sobre os fundamentos (Ofensivos: Saque, Levantamento e Ataque; Defensivos: Recepção, Bloqueio e Defesa). A partir de então a turma foi dividida em grupos e cada grupo foi responsável por um fundamento. Assim que a produção estivesse pronta deveriam postar no grupo da turma no Facebook.

Na Figura 27 podemos observar a postagem do grupo que trabalhou no fundamento da Recepção. Nele aparecem escritos os recursos técnicos utilizados no fundamento enquanto um aluno fala sobre. Depois da fala, um aluno executa o movimento. No vídeo podemos perceber certa habilidade deste grupo para edição, pois apresenta três situações que precisaram ser produzidas separadamente: a escrita, a voz e a imagem, para depois serem unidas e apresentadas em um único espaço.

Conhecer o processo de edição de vídeos era importante para a realização da atividade, porém não era necessário já que os alunos não haviam passado por nenhuma experiência para

conhecer softwares que os auxiliassem. Com base nesse contexto cabe ressaltar que o processo de produção de vídeo apresenta três etapas: Pré-Produção, Produção e Pós-Produção. A primeira consiste no planejamento do vídeo, a segunda é a filmagem em cenas e a terceira caracteriza-se pela edição (VARGAS; ROCHA; FREIRE, 2007). No contexto apresentado, apesar do pouco tempo disponível alguns grupos conseguiram desenvolver as três etapas (como o do exemplo apresentado na Figura 27), outros não conseguiram realizar a etapa da pós-produção.

Figura 27 – Vídeo produzido pelos alunos na unidade didática de Voleibol



Fonte: A autora.

Alguns grupos não realizaram a postagem na rede social. De acordo com a professora o fato ocorreu porque a maioria dos alunos gravou o vídeo na aula e sem edição, passou para o computador da docente.

O trabalho que era pra eles fazer fora da sala de aula, eles fizeram em aula. Eu dei o trabalho num dia e eles fizeram no mesmo dia o trabalho. Porque não tinha como eles deixar pro outro porque já não tinha mais aula. Daí eles fizeram. A gente dividiu o grupo dentro da sala. Fomos para a quadra, levei cinco bolas e cada grupo fez o seu trabalho, gravou e já apresentou na hora e passou pro meu computador (Professora – Entrevista).

Apesar da dificuldade com relação ao tempo a professora destacou que ao sugerir que realizassem a produção do vídeo em aula pode observar os alunos se envolvendo com o

trabalho. Comentou que achou interessante ver a determinação dos discentes na atividade. Mas destacou que a aprendizagem poderia ser mais produtiva se tivessem mais aulas.

Vargas, Rocha e Freire (2007), destacam cinco potencialidades da produção de vídeos no processo ensino-aprendizagem. A primeira é o desenvolvimento do pensamento crítico que consiste em formar consumidores bem informados. A segunda está ligada promoção da expressão e comunicação, pois proporciona um espaço para o discurso frente as câmeras o que contribui para superar a timidez. A terceira condiz com o favorecimento de uma visão interdisciplinar, podendo integrar os componentes curriculares em diversos assuntos. A quarta é a integração de diferentes capacidades e inteligências, pois a produção de vídeos envolve o desenvolvimento de diferentes habilidades. Por fim a quinta e última potencialidade é a valorização do trabalho em grupo em que todos precisam participar para construir o todo.

Portanto, a partir das considerações apresentadas acreditamos que apesar das dificuldades enfrentadas para o desenvolvimento da unidade didática de Voleibol e o pouco tempo que tiveram para a produção de vídeo foi possível observar minimamente o desenvolvimento dessas potencialidades. No entanto de forma particular a valorização da produção em grupo foi o principal movimento ocorrido, pois cada um precisou desempenhar um papel para desenvolver o trabalho o que também potencializou o processo ensino-aprendizagem.

➤ 2º ano

A unidade didática de Danças Gaúchas no 2º ano teve como atividades mediadas pelas tecnologias educacionais um Formulário e a produção de trabalhos de pesquisa no Google Apresentação. O desenvolvimento do Formulário não teve os objetivos atingidos, pois a maioria dos alunos não respondeu e com isso não foi possível realizar as discussões previstas. A professora acredita que isso ocorreu porque no período em que realizaram a atividade não encontrou os alunos de forma presencial para motivar a participação. Por outro lado, os trabalhos de pesquisa tiveram um resultado diferente. Dividida em grupos a turma estudou sobre os ritmos que praticaram durante as aulas da unidade: Bugio (Figura 29), Rancheira (Figura 30) e Valsa (Figura 31), além disso, falaram sobre a cultura gaúcha de antigamente e da atualidade (Figura 28). Nesta atividade os alunos puderam trabalhar no mesmo espaço, ao mesmo tempo, sem estarem presentes no mesmo lugar.

Mesmo diante das facilidades proporcionadas para os grupos trabalharem juntos, um deles não fez o trabalho. Ao serem questionados pela professora responderam que faltou

organização para se dedicarem um período na atividade. Este grupo teve a chance de apresentar na aula seguinte e cumprir com o combinado. A apresentação desta atividade ocorreu no dia 29 de agosto de 2016. Neste dia a professora levou os alunos para uma sala diferente que a de costume. Era uma sala em que a internet normalmente funcionava.

Figura 28 – Apresentação do trabalho sobre Diferenças da cultura gaúcha de antigamente e da atualidade



Fonte: A autora.

Figura 29 – Apresentação do trabalho sobre Bugio



Fonte: A autora.

Figura 30 – Apresentação do trabalho sobre Rancheira



Fonte: A autora.

Figura 31 – Apresentação do trabalho sobre Valsa



Fonte: A autora.

Observamos que durante as apresentações a professora fez poucas intervenções e os alunos apenas a leitura dos slides. Percebemos nesse caso que os alunos não se apropriaram do conhecimento existente para produzir algo novo. Os discentes buscaram as informações na internet e organizaram a apresentação. O fato do trabalho ser produzido em um ambiente virtual possibilitava a professora mediar a atividade enquanto os alunos a realizavam. No entanto, não houve tempo para isso, pois os alunos trabalharam na atividade somente na noite anterior ao dia da apresentação. Mesmo assim, acreditamos que a produção dos trabalhos no Google Drive possibilitou aos alunos algo diferente: trabalharem juntos sem estarem no mesmo lugar e ao mesmo tempo acompanhar a produção dos colegas, para depois também ter acesso a todos os trabalhos.

Por outro lado, a atividade desenvolvida na unidade didática de Futsal proporcionou avaliações mais positivas sobre a integração das tecnologias nas aulas de Educação Física.

Para a apresentação do trabalho, a professora levou para a sala de aula o multimídia e ela mesma fez as instalações (conforme a Figura 32). A professora montou todo o material, fez a chamada e convidou o primeiro grupo. Os alunos não se movimentaram. A professora precisou insistir até que o grupo do Goleiro Linha se manifestou. Os alunos apresentaram um vídeo deles jogando, mas não conseguiram explicar o que acontecia no jogo (Diário de campo: 31-10-2016).

Na sequência a professora chamou os demais grupos e nenhum deles conseguiu abrir o vídeo no computador. Todos fizeram no Windows Live Movie Maker e salvaram apenas o projeto, porém era necessário salvar o filme. Diante dos fatos a professora combinou com os alunos que deveriam refazer os vídeos para apresentar na próxima aula. Explicou novamente a atividade e disse que era normal eles terem dificuldades, pois era algo diferente do que costumavam fazer.

Figura 32 – Instalação de multimídia realizada pela professora na sala de aula



Fonte: A autora.

Na aula seguinte ocorreu a apresentação dos grupos. Todos conseguiram finalizar a sua edição e trazer o vídeo para a aula. No entanto, os grupos foram chamados rapidamente, sem comentários da professora entre as apresentações. Três grupos se filmaram nas posições e

dois colocaram uma imagem e gravaram a voz. Todos os vídeos foram compartilhados com a turma em uma pasta no Google Drive, como podemos observar a Figura 33.

Figura 33 – Vídeos sobre os sistemas de jogo do Futsal



Fonte: A autora.

A produção de vídeos foi uma atividade positiva para a turma. Os alunos se envolveram para realizar a tarefa e para que ela desse certo. Na primeira data marcada todos os alunos tinham o trabalho pronto, porém a falta de informação para finalizar o vídeo interferiu na apresentação. Nesse caso, a dificuldade estava em saber utilizar o software que a maioria tem em seus computadores. Porém isso pode estar relacionado ao fato de não termos orientado os alunos sobre as formas de edição e as ferramentas que poderiam utilizar.

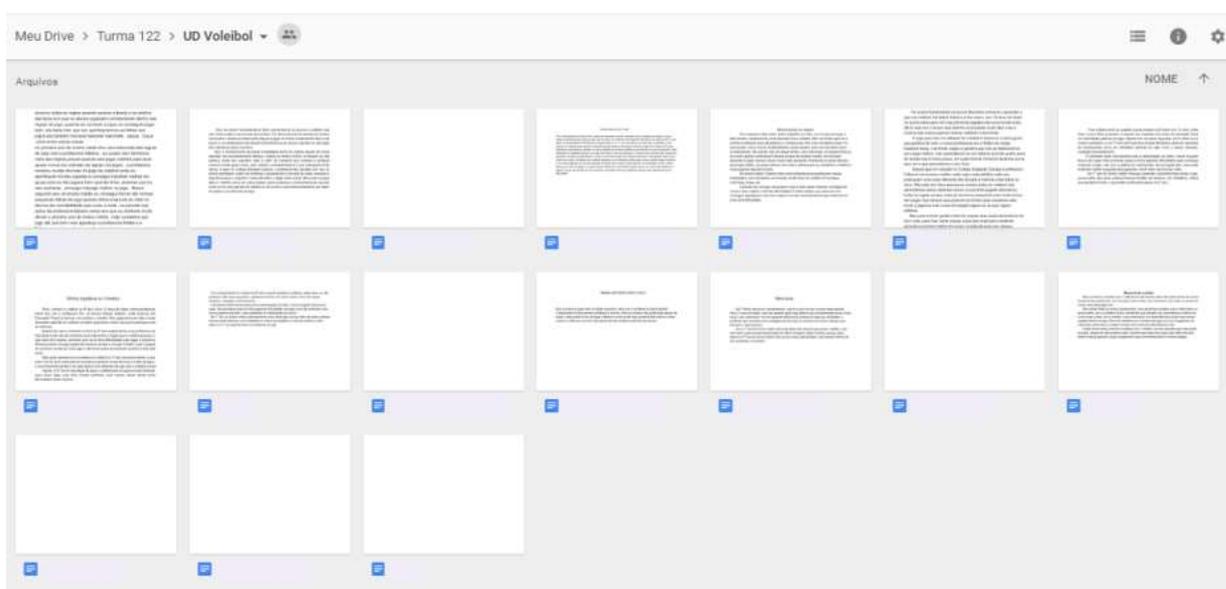
No final, observamos que os alunos conseguiram concluir o trabalho, alguns envolveram todo o grupo na atividade, outros gravaram a participação de apenas um membro. Mas todos chegaram ao resultado final. Acreditamos que os grupos puderam entender o sistema de jogo que eles estudaram e que todos compreenderam como funcionam as posições no Futsal. Assim, com maior tempo do que a unidade didática de Voleibol trabalhada no 1º ano, identificamos melhor as contribuições da produção de vídeos para o processo ensino-aprendizagem, conforme citamos a partir dos autores Vargas, Rocha e Freire (2007), dentre elas podemos destacar a participação de todos para a concretização da atividade.

Por fim na unidade didática de Voleibol, a escrita de um Memorial sobre a trajetória dos alunos no esporte, desde o ensino fundamental, até o momento atual foi a última atividade realizada pelas turmas do 2º ano com a integração das tecnologias. No entanto muitos alunos não conseguiram cumprir o prazo que era para ser finalizado o trabalho e pediram para a professora uma nova data. A professora prorrogou o prazo para os alunos finalizarem a tarefa.

No entanto argumentou que todos deveriam concluir a atividade até o dia seguinte, caso contrário teriam que realizar o PPDA (Diário de campo: 21-11-2016).

Ainda assim, podemos perceber na Figura 34 que muitos alunos não fizeram a atividade. Na aula observamos o quanto os alunos estavam dispersos e despreocupados. Apesar de todos terem recebido um roteiro impresso explicando o que deveriam fazer, muitos não lembravam da tarefa. A conversa da professora também parece não ter provocado muito efeito.

Figura 34 – Produção do Memorial no Google Drive



Fonte: A autora.

Interpretamos que o principal fator que pode ter interferido na realização da atividade pode ter sido o número reduzido de aulas. Os alunos que finalizaram o memorial, fizeram após a professora ter comentado sobre o risco de precisarem fazer PPDA de Educação Física, então a preocupação ocorreu por receio de não aprovar no componente curricular, ou seja, exclusivamente com a nota. Durante o planejamento nossa proposta inicial era de que os alunos fizessem a leitura do trabalho dos colegas para depois realizarem um diálogo durante a aula, dando sentido a atividade colaborativa que a ferramenta possibilitava desenvolver, porém o número reduzido de encontros não permitiu que isso ocorresse. Assim interpretamos que para os alunos a atividade foi apenas mais uma avaliação.

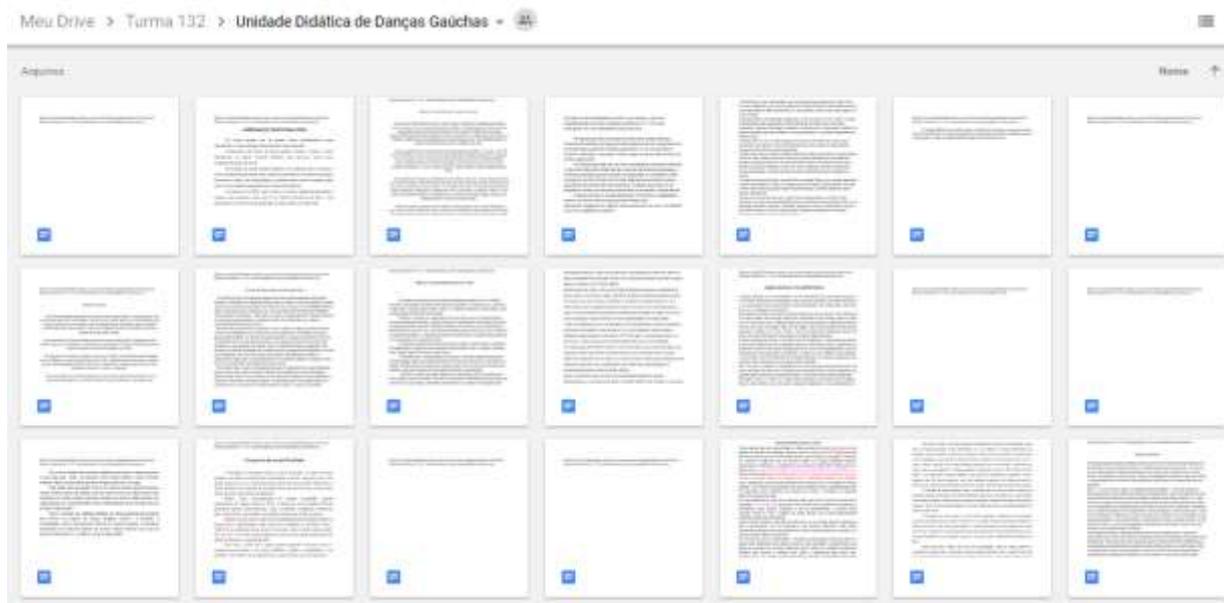
➤ 3º ano

A unidade didática de Danças Gaúchas para o 3º ano foi marcada por uma produção textual dissertativa dos alunos sobre as experiências anteriores e as expectativas com a unidade para o ano de 2016. Em uma pasta compartilhada no Google Drive os alunos tinham a sua disposição documentos com seus nomes onde puderam escrever os seus textos (Figura 35). O período para concluir a tarefa foi de pelo menos 10 semanas. A professora orientou que não deixassem para fazer no último dia, pois, se fossem produzindo aos poucos ela poderia acompanhar.

O incentivo da professora não foi suficiente para que todos os alunos realizassem a atividade. Sobre esse fato, ela acredita que ocorreu porque ficaram muitos dias sem se encontrar e assim não pode lembrá-los. Foram três semanas sem aula de Educação Física devido as seguintes atividades: a professora precisou acompanhar um grupo de alunos nos JERGS; todos tiveram que participar de um festival de teatro municipal; recesso do mês de julho. Mesmo assim a professora fez a leitura dos textos e sugeriu modificações para os alunos, no entanto poucos fizeram mudanças.

Observamos que mesmo a atividade sendo realizada em um espaço diferente do que os alunos estavam acostumados ela não produziu o efeito esperado. Tivemos boas escritas, porém não ocorreu um diálogo entre a professora e os discentes durante a produção. A mediação de forma presencial ficou comprometida devido a interrupção na sequência das aulas e a virtual se limitou a uma tarde em que a professora juntamente com a pesquisadora leu os textos. Assim, para os alunos pareceu apenas mais uma atividade. Contudo, destacamos como fator positivo a possibilidade dos alunos terem acesso a produção dos colegas o que pode ter auxiliado e até mesmo motivado a trabalho individual a partir de um movimento de interação online.

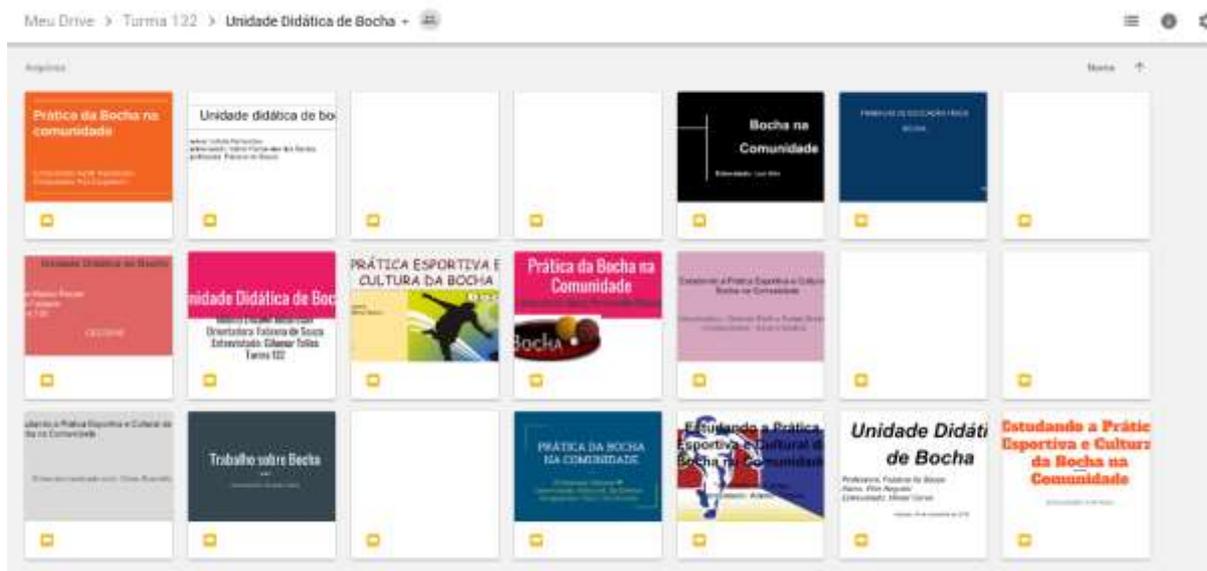
Figura 35 – Produção dissertativa para a unidade didática de danças gaúchas



Fonte: A autora.

A unidade didática de Bocha no 3º ano teve como maior produção um trabalho de pesquisa de campo. Todos os alunos apresentaram resultados interessantes para a discussão. Alguns não conseguiram fazer no Google Drive, mas fizeram impresso ou no PowerPoint. Apesar do trabalho ter sido realizado individualmente os alunos puderam ter acesso aos trabalhos dos colegas, além de terem armazenado informações sobre a cultura da Bocha no município. Nesta atividade os alunos realizaram uma entrevista com um praticante de Bocha e trouxeram registros de jogos, alguns filmaram e fotografaram um jogo que foram assistir (conforme o solicitado), outros pegaram o material na internet. Na Figura 36 podemos observar as apresentações organizadas na pasta compartilhada no Google Drive.

Figura 36 – Produção da unidade didática de Bocha



Fonte: A autora.

O fator negativo desta atividade está relacionado com o fato de que muitos alunos entrevistaram um familiar e buscaram as fotos na internet, quando o nosso objetivo era que todos fossem em uma cancha para observar e sentir aquele ambiente. Problemas relacionados ao gênero foram os principais motivos, pois as meninas não quiseram ou não foram autorizadas a frequentar um local que as suas famílias consideram masculino. Fator que também foi discutido na apresentação dos trabalhos e na entrevista.

Observamos que a produção desta atividade teve uma importante contribuição para o reconhecimento cultural da prática esportiva na cidade. Além disso, as discussões sobre gênero proporcionaram interpretações sobre o espaço da mulher na sociedade. Todas as informações produzidas pelos alunos foram armazenadas em um espaço que eles têm acesso, podendo contribuir com a unidade didática nos anos seguintes, bem como na elaboração de outros trabalhos sobre o assunto. Portanto acreditamos que as contribuições das tecnologias educacionais na unidade didática de Bocha está relacionada a utilização de um único espaço para o armazenamento de importantes informações sobre a cultura corporal de movimento da realidade em que os alunos vivem, sendo eles os principais autores desta produção.

4.4 ETAPA 4: AVALIAÇÃO DAS MUDANÇAS

Nesta etapa analisamos as contribuições da integração das tecnologias educacionais para o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Trata-se de um

movimento de avaliação da pesquisa-ação realizado juntamente com a professora colaboradora. De forma específica, dialogamos os fatos observados com comentários da docente sobre as situações ocorridas.

4.4.1 Potencialidades da integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física

A busca de estratégias para integrar as tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física provoca a discussão dos problemas que a área enfrenta para se legitimar enquanto componente curricular que possui conhecimento. Segundo Dambros e Oliveira (2016, p. 22) é importante “romper com as ideias de prática desvinculada da reflexão e distante dos objetivos educacionais da escola e enfrentar os desafios da Educação Física no contexto da transformação tecnológica pelo qual passa a Educação”. Nesse sentido, Junior (2015, p. 07) sugere que “O professor de Educação Física [utilize do] AVA para complementar a construção do conhecimento e [o] desenvolvimento de variados temas da área com seus alunos, possibilitando a ampliação das discussões realizadas nas aulas presenciais de EF na escola”.

No contexto da pesquisa-ação que realizamos, integramos as tecnologias educacionais para contribuir com o processo ensino-aprendizagem nas aulas de Educação Física. Partimos de um planejamento existente modificando as atividades que não produziram resultados positivos com relação ao envolvimento, participação e aprendizado dos alunos. Recursos do Google Drive e produção de vídeos fizeram parte das estratégias utilizadas nas mudanças para integrar as tecnologias aos conteúdos. Assim, considerando que “As tecnologias surgem possibilitando novas formas de aprendizados e construção de conhecimentos” e nesse sentido “[...] quando bem utilizadas e orientadas, as vantagens são identificadas como as novas possibilidades, que enriquecem o aprendizado e a prática pedagógica” (JUNIOR, 2015, p. 10) a professora avaliou as mudanças e as contribuições das ferramentas para as aulas.

O Google Drive foi a tecnologia mais utilizada nas mudanças provocadas na revisão do planejamento. A nuvem serviu como um espaço para os alunos produzir e para a professora armazenar os materiais da disciplina. Com relação a integração do Google Drive para a produção dos alunos a docente avaliou o desenvolvimento das atividades na ferramenta de forma positiva. Segundo a professora o Google Drive foi importante por que nele era possível interferir enquanto os alunos realizavam o trabalho.

Eu acho que o drive contribuiu muito. Até por essa coisa da gente poder interferir né? Eu acho que a aprendizagem deles também é melhor. E para o ano que vem com certeza ele vai funcionar (Professora – Entrevista).

Nesse sentido, buscamos saber a partir da observação da professora como foi a interação dos alunos com o Google Drive. A docente comentou que alguns tiveram dificuldades enquanto outros souberam explorar a ferramenta mais do que tínhamos proposto.

Uns reclamaram, outros acharam muito interessante. Teve alunos do 3º ano que disseram que era muito bom. Porque é uma coisa que tá fazendo e tá salvando, que pode continuar a atividade no outro dia (Professora – Entrevista).

Interpretamos que os comentários dos alunos e da professora são similares com relação ao fator positivo do Google Drive: ter o trabalho salvo e poder acessá-lo em qualquer lugar. Além disso, percebemos que a possibilidade de poder produzir online, em etapas, de forma que seja possível continuar no dia seguinte foi outro fator que agradou os alunos.

No entanto, cabe ressaltar as situações que interferiram na concretização das atividades no Google Drive conforme o planejamento. A professora destacou que a falta interesse de alguns alunos foi uma das dificuldades.

Percebo que ainda falta bastante responsabilidade, maturidade. Eles levam a sério, até certo ponto. Deixam tudo para a última hora. Falta organização deles, eles são muito desorganizados. Se tem que fazer o trabalho para amanhã de manhã, eles vão fazer a meia noite. O estudo não é prioridade para eles, primeiro vem outras coisas. Eles iam em uma festa e quando chegavam iam fazer os trabalhos. Eu acho que é uma coisa que foge do controle da gente. A escola não é prioridade (Professora – Entrevista).

O fato dos alunos realizarem os trabalhos no Google Drive apenas na véspera do prazo se encerrar não possibilitava a professora acompanhar a produção. Por falta de tempo a docente não podia fazer comentários na atividade para contribuir com a aprendizagem dos alunos. Essa situação é comum não só na Educação Física, mas em outras áreas e níveis de ensino, para isso é fundamental a construção da autonomia dos sujeitos envolvidos. Assim, apesar do trabalho dos alunos ser uma produção diferente do que costumavam realizar nas aulas de Educação Física, as tecnologias não contribuíram com todas as suas potencialidades.

Além disso, a professora também ressaltou a necessidade de ter a internet sempre funcionando. A docente disse que se sentia nervosa quando não conseguia realizar algo que planejou porque a internet não funcionou conforme o esperado. Nas vezes em que enfrentou problemas, comentou que deixou de lado o que havia planejado e seguiu para a atividade seguinte.

Em primeiro lugar a gente fica nervosa, aconteceu duas ou três vezes esse ano de eu ir passar no drive, chegar para expor e não funcionou. Aí aquele dia na aula mesmo já dei uma driblada e tentei passar para frente. Porque eu tinha escrito no caderno e se nessa hora eu não tivesse nada no caderno e o xerox eu não ia ter nada para dar. Daí como eu já tinha a unidade impressa no papel, aquela parte eu pulei, ficou faltando a outra parte. Só que foi o jeito que eu achei de dar aula aquele dia, porque não tinha o que fazer. Então eu também me apertei. Só que tem muitas coisas que tu não consegue dar sequência se tu não tiver o início né? Se dá para passar para frente tudo bem. Mas e se não der para passar para frente? Se precisa da coisa anterior? (Professora – Entrevista).

Observamos em algumas situações que se a internet na escola não estava funcionando a professora não conseguia imprimir os materiais que precisava para a aula. Nos momentos em que presenciamos este fato, auxiliamos a docente a resolver o problema. Isso foi possível porque buscamos outras alternativas e formas de usar a tecnologia a nosso favor. Porém corremos contra o tempo, pois a aula já estava para começar.

Ao chegar na escola a professora comenta que não conseguiu imprimir os planos de unidade para entregar aos alunos pois na quinta-feira a tarde, dia que iria trabalhar nisso, não pode porque a internet não estava funcionando na escola e dependia dela para abrir o Google Drive. Diante disso, vamos para a sala da coordenação para tentar imprimir no computador instalado nesse local. No entanto ainda não era possível porque a escola continuava sem internet. Vamos para a sala dos professores, no local ligo meu notebook e abro o Google Drive no modo off-line, salvo em PDF o plano de unidade, colocando em meu pen drive e levo para impressão com a pessoa que é responsável por isso na escola (Diário de campo: 26-09-2016).

Situações como esta, ocorreram em pelo menos três momentos. Orientamos a professora sobre como proceder para imprimir os materiais mesmo sem internet, pois a ferramenta funcionava *off-line*, porém ela não conseguia adequar-se as necessidades que surgiam quando não estávamos perto. Nesse sentido, a pesquisa precisaria avançar de modo que fosse possível encontrar caminhos para que a professora conseguisse desenvolver mais fluência e isso a permitisse resolver os problemas para dar sequência na sua aula.

A produção de vídeos segundo a interpretação da professora foi mais positiva com relação a aprendizagem dos alunos. A docente observou uma turma realizando a tarefa e atribuiu o resultado ao envolvimento de todos.

Eu achei muito bom. Achei bom e diferente. E eles gostaram também, porque é um trabalho diferente [...] aquele dia que o primeiro ano fez lá na quadra que eu fiquei só assistindo eles fazer e eles se envolveram. Eles tentavam fazer, daí eles gravavam, paravam de gravar, combinavam de novo o que tinha que fazer. Dividiam as funções. E eu acho melhor os trabalhos assim, que todos tenham um papel. Porque aqueles trabalhos que eles fazem, em grupo apresentando, tem grupo que não sabe nem o que tinha no trabalho. Então eu acho que para o ano que vem teria que

pensar os trabalhos meio que individual, ou assim como a gente fez esse ano. Com vídeos onde todos se envolvem (Professora – Entrevista).

A professora destaca a necessidade de planejar atividades que motive todos os alunos a participarem, cooperando ou colaborando, descaracterizando a imagem de que o trabalho em grupo é apenas um integrante quem produz. O vídeo para ser construído necessita do envolvimento de mais pessoas, para filmar, para atuar, para editar e para falar. Além disso, segundo Silva et. al (2010, p. 02) “a produção de vídeos digitais tem o potencial de fazer com que os alunos sintam prazer de serem autores de objetos de aprendizagem, que poderão servir como auxiliares para o ensino/aprendizagem de seus colegas [...]”. Portanto, avaliando a produção de vídeos a partir desses pontos podemos considerar que a atividade alcançou resultados positivos que foram desde a aprendizagem dos alunos até a produção de materiais importantes para serem utilizados em outros momentos.

Por outro lado, em algumas observações percebemos que mesmo pensando atividades que incentivassem os alunos a serem autores das produções, o copiar e colar esteve presente. A professora acredita que isso se deu em virtude do hábito e talvez por terem achado que se não tivesse pesquisa na internet faltariam elementos para o trabalho.

Eu acho que na hora de fazer o trabalho tem que ser bem pensado. Tipo esse da bocha, ainda tinha cópia e cola porque eles pegaram as fotos da internet. Porque era uma coisa que eles tinham que produzir. E mesmo assim eles copiaram e colaram. Quando eles fazem uma pesquisa bibliográfica que eles tem que ler. Que não é uma pesquisa de campo, eles copiam e colam. Alguns acrescentaram informações no trabalho da bocha, copiaram e colaram as origens, que já tinha sido passado, não precisava. Porque eles achavam que era pouco aquilo ali. Porque não tinha nada de conteúdo. Eu acho que na visão deles era isso, não tinha nada de conteúdo. E como eles estão tão acostumados a copiar e colar aí eles colocaram mais um pouquinho de coisas que nem pedia. A origem da bocha a história. Então eu acho que essa parte da internet não é boa (Professora – Entrevista).

De acordo com Junior (2015, p.10) é possível se identificar algumas vantagens ao se utilizar da internet “como o fácil acesso à informação, variadas formas de comunicação, construção coletiva e virtual do conhecimento, etc.”, no entanto, se as ferramentas forem “mal utilizadas e orientadas podem burlar a construção do conhecimento e distorcer todo o processo de aprendizagem, como quando os alunos copiam e colam textos da *internet* e entregam ao professor como pesquisas realizadas”.

Mesmo assim, podemos observar que as mudanças produziram resultados positivos para a aprendizagem dos alunos nas aulas de Educação Física. Diante disso, questionamos a docente sobre qual atividade achou mais interessante. Para ela, a produção de textos no

Google Drive pareceu mais motivador. Destacou que achou importante poder comentar e dar algum tipo de retorno online para os alunos.

Eu achei mais interessante aquele que a gente fez dos textos. Eu não sei porque mas eu acho que eles se envolveram mais e porque a gente conseguiu ler bem os textos e argumentar o que não estava bom. Aquele da Bocha também achei interessante. Só que eles não fizeram bem como era para fazer. Então eu achei melhor dos textos. Acho que dos textos ficou mais completo o trabalho. O trabalho da Bocha era mais interessante deles fazer, só que eles não fizeram como era para ser. Como estava no papel. Então eu acho que faltou um pouquinho de interesse dos alunos. Mas eu achei legal os textos porque tu consegue interferir na escrita. Por mais que tenha uns que nem leram de novo (Professora – Entrevista).

A atividade descrita pela professora foi a que possibilitou maior interação entre ela e os alunos com a mediação das tecnologias educacionais. Além disso, resultou em produções bem elaboradas, correspondendo as orientações propostas e as expectativas da docente. Por outro lado, a frustração da atividade sobre a Bocha ocorreu porque a professora participou da elaboração do roteiro, levantando importantes questões que esperava que os alunos respondessem na investigação, no entanto o que foi apresentado foi copiado da rede.

De forma geral, podemos considerar que as atividades realizadas a partir da integração das tecnologias educacionais contribuíram com as aulas de Educação Física. Entretanto, interpretamos a partir das informações que a internet ao mesmo tempo em que proporcionou diferentes possibilidades, também interferiu na produção de resultados mais eficientes, por dois motivos. O primeiro é o fato de que nem sempre funcionou conforme o esperado e o segundo era o seu mau uso, principalmente por parte dos alunos que mesmo tendo a possibilidade de investigar e produzir sem copiar complementaram sua pesquisa com dados que estavam disponíveis na rede. Além disso, era difícil para a professora mediar às atividades online em que os alunos realizavam na véspera do prazo se encerrar. Mesmo assim, podemos considerar que o envolvimento dos alunos em atividades como a produção de vídeos proporcionaram contribuições para a aprendizagem, promovendo o desenvolvimento de diferentes papéis e colaborando com o trabalho em grupo.

4.4.2 A integração das tecnologias educacionais no planejamento das aulas de Educação Física

Planejar as aulas de Educação Física com a integração das tecnologias educacionais possibilitou para a professora colaboradora novas possibilidades para ministrar os conteúdos do componente curricular. Segundo Carvalho s/d a integração das tecnologias na escola,

oportuniza o professor “se ver diante de novas e inúmeras possibilidades de acesso à informação e de abordagem dos conteúdos, podendo se libertar das tarefas repetitivas e concentrar-se nos aspectos mais relevantes da aprendizagem” (p. 02). São novas formas de ensinar e aprender que estão disponíveis no meio educacional e que também estão presentes nas aulas de Educação Física.

Nesse sentido, a professora colaboradora comentou que para ela a integração das tecnologias educacionais no planejamento do componente curricular proporcionou grandes contribuições. De acordo com a docente as tecnologias possibilitaram através da internet, buscar materiais para articular com os conteúdos, o que é muito importante devido a falta de informações disponíveis para a área. Além disso, pode utilizar de vídeos e imagens para planejar o que segundo a professora facilitou o seu trabalho.

Na minha opinião contribui bastante. Uma porque eu aprendi a mexer com as tecnologias que eu não sabia. Hoje ela é uma ferramenta importante, por que nós da Educação Física não temos quase nada de material impresso na escola que te ajude a tu organizar o planejamento, então as tecnologias servem muito para isso. Pra ti pesquisar, pra ti organizar, pra tirar as dúvidas, pra incluir vídeos, fotos, todas as coisas que a gente coloca no planejamento que os livros não te dão esse acesso. Eu acho bem importante (Professora – Entrevista).

A professora também destaca que além do acesso facilitado de materiais com o auxílio da internet a integração das tecnologias proporcionou outra forma de organizar os conteúdos do componente curricular. O Google Drive foi a ferramenta que contribuiu para planejar. Segundo a professora, foi possível trabalhar de forma colaborativa com a pesquisadora sem estarem no mesmo local. Outro fato positivo relatado pela docente com relação ao Google Drive foi a segurança de ter o material guardado em um lugar para além do computador e de pen-drives.

É que agora a gente mexeu com o drive, que era uma coisa que eu nem sabia o que era. Então foi uma maneira que tu trouxe pra gente melhorar o planejamento. E o drive serviu como uma ferramenta importante porque fica tudo salvo né? Então isso, para mim foi uma coisa que foi uma novidade. E muito importante porque tudo que tu vai fazer fica ali. Então se tu perde alguma coisa, tá ali dentro, tu abre qualquer computador vai tá ali o teu material. Então eu acho que pra isso contribuiu bastante (Professora – Entrevista).

No período em que realizamos a pesquisa-ação, observamos que a (re)formulação do componente curricular foi o que proporcionou integrar as tecnologias no planejamento. A professora destacou isso dizendo que se não fosse a (re)formulação certamente as tecnologias não fariam parte das suas aulas.

Antes eu nem cogitava, porque eu nem sabia ligar um multimídia. Eu olhava aquilo quando faziam uma reunião, porque quase nunca era usado, agora parece que é mais usado, as gurias montavam e eu pensava será que um dia eu vou saber mexer nisso? Coisa mais simples que existe, pegar um multimídia e montar e dar uma aula. Eu acho que se a gente não tivesse se reunido, não tivesse feito essa (re)formulação da Educação Física, eu não sei se eu ia tá usando hoje isso, sozinha (Professora – Entrevista).

Além disso, a professora comenta que as tecnologias estão dentro do planejamento, portanto ele também precisa delas para funcionar. São novas concepções, influenciadas pelos novos recursos (CARVALHO, s/d). Dessa forma, acreditamos que a maneira como a (re)formulação foi organizada e como ocorreu a colaboração, as tecnologias não só contribuíram como também foram necessárias para o desenvolvimento da prática pedagógica da professora, situação que ela mesma argumenta.

Porque na verdade ele tá dentro do planejamento, também, além de tudo aquilo que a gente lê e planeja, do conteúdo, se tu não tiver a tecnologia tu não consegue passar aquele conteúdo. Porque tá ali, né? Então, ela tá inserida junto com o planejamento. A tecnologia veio com a mudança, junto com o planejamento, que também foi uma mudança. Então os dois, foram coisas que estiveram articuladas, junto, desde o início. Porque desde criar um grupo no Facebook, que foi a primeira coisa que a gente fez, eu não sabia fazer. Então hoje é simples. É uma coisa que não é mais uma novidade. Para muitos aqui dentro da escola é uma novidade (Professora – Entrevista).

No entanto, durante as aulas observamos que a professora enfrentava dificuldades para se organizar com o seu material. Apesar de destacar que o Google Drive era uma importante ferramenta, não conseguia ter o material em mãos quando precisava, necessitando improvisar em alguns momentos. Perguntamos para a professora se ela achava as tecnologias complicadas por esse motivo, ela explicou:

Não, eu acho que não que é complicado. Às vezes acontece o que? Eu saio quinta-feira da escola e quando eu vou imprimir, eu sempre imprimo na direção. Porque eu não tenho impressora em casa, eu imprimo ali e tiro xerox. Muitas vezes de quinta-feira de tarde tem a reunião e tu não consegue sair pra fazer nada. Então, pra ti pensar pra segunda-feira tem vários dias que ficam ali e eu esqueço de fazer. Porque na verdade eu tinha coisa antes pra fazer. Então chegava domingo de noite eu lembrava que tinha que imprimir alguma coisa na segunda-feira de manhã. Aí chegava aqui e aquele computador não ia pra frente. E muitas vezes aconteceu de eu querer imprimir antes e não tá funcionando a internet, então eu deixava pra segunda-feira. Chegava na hora eu tinha os alunos lá em cima, as coisas para imprimir e eu não sabia para que lado correr. Aí eu corria pra quem? Pra ti que estava mais próxima de mim. Porque se eu pedisse para alguém da coordenação elas iam me entregar às 10 da manhã (Professora – Entrevista).

A docente ainda destacou que os problemas ocorriam também por falta de tempo e de organização pessoal:

A culpa não era do drive, era organização minha que tinha que ter sido feito antes. Eu deixo para fazer na última hora, não porque eu não quero, porque eu não tive tempo. Como eu tenho muitas tarefas e sou o Bombril aqui da escola, mil e uma utilidades eu vou fazendo as mais velha e vou deixando as que tem para frente pra depois. É uma falta de organização minha que eu tenho que pensar que para semana que vem quando eu voltar eu tenho que estar com aquilo ali pronto. Só que daí eu tenho que pensar de quinta-feira para segunda-feira, três dias para frente é difícil. Se tu não viesse eu ia dar um jeito. Ia deixar os alunos esperando, fazer o que. Ia demorar um pouco mais. Porque na verdade o que me angustia é deixar eles no corredor, porque daí tu é cobrado, né? E eles fazem bagunça (Professora – Entrevista).

Diante dos fatos comentados pela professora podemos observar que o grande número de atividades que ela precisa desenvolver na escola interfere na sua organização pessoal e consequentemente no preparo dos materiais para aula. No entanto, cabe destacar que a docente diz deixar a escola na quinta-feira à tarde e retornar somente na segunda-feira pela manhã e conforme apresentado no quadro 2, página 48, na sexta-feira há um espaço para planejamento, que pode ser realizado em casa. Assim, interpretamos que ela teria tempo para organizar os materiais de aula, porém esse dia é visto por alguns professores como um momento para desenvolver atividades pessoais, como por exemplo, consultas médicas.

Outra situação que observamos com relação a organização dos materiais da professora, é que são guardados em diferentes computadores e pen-drives. Portanto, muitas vezes a docente chega para a aula com a ferramenta trocada e faz os alunos esperar até que encontre o material certo. As situações abaixo ilustram alguns desses momentos.

Ao procurar pela música percebe que não está com ela no seu computador. Tem no pen-drive, mas esse não coloca no seu computador apenas em materiais da escola para não passar vírus. Pede para um aluno buscar o computador da escola. O computador chega e os alunos começam a ensaiar (Diário de campo: 05-09-2016).

Logo que chego na escola encontro a professora preocupada que não encontrou o material que precisava imprimir para os alunos em seu pen-drive. Diz que tem certeza que colocamos lá e que não entende como não aparece, todo esse material também está disponível no Google Drive. Já na sala de aula, pego o pen-drive e abro no meu computador. Observo que não há nada do que planejamos, imagino que o material esteja então no computador da professora e realmente está. Ela diz que não recordava onde poderia estar (Diário de campo: 07-11-2016).

Mesmo assim, podemos considerar que de maneira geral a realização do planejamento no Google Drive foi positiva. A professora destacou esse movimento como uma possibilidade de trabalhar de forma colaborativa. Segundo a docente ficou mais fácil planejar junto com a pesquisadora sem precisar estar sempre no mesmo lugar.

Porque antes a gente tinha que se organizar, se reunir para fazer alguma coisa. E agora a gente conseguiu planejar longe uma da outra o mesmo planejamento. Porque eu postava, tu colocava recado, então isso mudou, isso enriqueceu né? Porque ficou uma ferramenta mais pra ti usar e conseguir dividir a ideia, né? Por a gente não tá sempre junto. E até na hora de apresentar também pros alunos ficou diferente. Ficou mais fácil, eu achei mais fácil agora (Professora – Entrevista)

Além disso, a professora comentou sobre a diferença de usar o Google Drive em relação ao caderno. Ela acredita que causaria boa impressão a quem quisesse ver o seu planejamento e certamente surpreenderia. Segundo ela poucas pessoas conhecem o Google Drive e se conhecem não sabem de suas potencialidades. Para a docente também foi um novidade.

Às vezes eu acho estranho, porque parece que pra gente dar aula, para fazer alguma coisa, tem que ter o caderno na mão. Eu acho estranho entrar na sala só com o computador. Ou entrar só com a chave e ir lá pra sala de multimídia e ligar o computador e tá tudo ali. Claro é bem melhor. Mas é bem melhor quando tu sabe manusear 100% aquilo ali né? E a gente tem aquela mania de que tem que escrever. Tem que escrever tudo [...]. Então é diferente, porque as professoras aqui na escola, todas usam caderno [...]. Porque já pensou se alguém diz assim, e o teu caderno de planejamento? Daí eu vou ter que abrir o meu computador e dizer assim, está aqui. É diferente né? Vai causar um impacto pra quem ver, eu acho. Até pra direção ia ser diferente. Nem a direção sabe trabalhar direito nisso (Professora – Entrevista).

Diante disso, podemos interpretar que a integração das tecnologias educacionais no planejamento proporcionou contribuições para a organização dos materiais e para a colaboração entre pesquisadora e participante. Nesse movimento foi possível organizar as unidades didáticas que foram trabalhadas e modificá-las de acordo com as necessidades. A baixa fluência tecnológica dificultou um melhor aproveitamento das ferramentas, sabemos que a professora evoluiu muito nesse sentido, porém ainda não domina as tecnologias a ponto de recriar e transformar os recursos, diferente do modo com aprendeu. Por outro lado, o funcionamento da *internet* é um problema a ser resolvido, e isto é algo que na escola faz parte das dificuldades diária enfrentadas pelos docentes.

4.5 MATRIZ TEMÁTICO-ORGANIZADORA

No capítulo 1 destacamos a MDP com 16 questões sobre os fatores que envolviam o estudo que seria realizado. Essas questões foram elaboradas a partir dos resultados de trabalhos anteriores e modificadas a partir de um diálogo com a docente colaboradora. Assim, neste momento apresentamos a MTO (Matriz Temático-Organizadora), derivada da MDP que tem como função organizar os dados (MALLMANN, 2015). Além disso, segundo Mallmann (2015, p. 91-92) “Os problemas e desafios observados e registrados podem orientar

prospectivamente as ações. [...] Essa matriz tem o foco mais centralizado na etapa da observação/registro, na perspectiva dos ciclos espiralados da pesquisa-ação”.

Nesse sentido, a MTO apresentada no quadro 5 foi elaborada com base nos dados produzidos em todas as etapas da pesquisa-ação. São reflexões que durante a análise dos dados discutem as potencialidades da integração das tecnologias educacionais para a prática pedagógica.

Quadro 5 – Matriz Temático-Organizadora (MTO)

MTO	A- Professora	B- Estudantes	C- Tema	D- Contexto
1- Professora	[A1] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública já vivenciou experiências com a integração das tecnologias educacionais nas aulas, portanto, apesar de ter dificuldades, reconhece que as ferramentas podem contribuir com o componente curricular.	[B1] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública interagem com a professora de Educação Física por meio de aplicativos de mensagens. Os estudantes fazem perguntas para a professora que na maioria das vezes são para sanar dúvidas de atividades e de prazos de entrega. Esse tipo de comunicação já existe antes da intervenção da pesquisa e é de iniciativa dos estudantes.	[C1] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública somente pode proporcionar contribuições a prática pedagógica se estiverem inseridas em um planejamento.	[D1] O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública apresenta temas, subtemas e conteúdos que possibilitam a integração das tecnologias na prática pedagógica da professora. Nesse sentido, atividades podem ser elaboradas para potencializar a aprendizagem dos estudantes sendo também uma forma de avaliação para a professora.
2- Estudantes	[A2] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública já compartilhava os materiais didáticos que trabalhava nas aulas, como slides e vídeos com os estudantes em um grupo de uma rede social. A partir da realização de encontros de estudos para a revisão do planejamento passou a mediar produções dos estudantes online, dentro das ferramentas disponíveis no Google Drive.	[B2] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública utilizam da comunicação virtual para marcar encontros e para organizar a produção dos trabalhos de forma virtual ou cooperativa.	[C2] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública contribui para a produção de trabalhos dos alunos em grupos. Com o auxílio das ferramentas o envolvimento dos discentes parece ser maior.	[D2] O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública ao integrar as tecnologias educacionais proporciona para os estudantes a possibilidade de realizar atividades colaborativas entre eles, além de receber a orientação da professora durante a produção do trabalho. A autonomia é outro fator que pode ser potencializado a partir da realização de atividades mediadas pelas tecnologias educacionais.

3- Tema	[A3] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública acredita que é possível integrar as tecnologias educacionais na prática pedagógica e ter contribuições, no entanto destaca que para isso acontecer precisa se envolver mais nesse sentido. Comenta que na maioria das vezes sua preocupação está voltada somente em compartilhar o conteúdo e não provoca discussões sobre ele (Fragmento do diário de campo: 17-03-2016).	[B3] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública enfrentam dificuldades para realizar as atividades mediadas pelas tecnologias nas aulas de Educação Física. Isso acontece porque muitas vezes as ferramentas não funcionam conforme o esperado. A internet é o principal problema, apesar de ter <i>Wi-Fi</i> por toda a escola, ela funciona apenas na sala dos professores, laboratórios de informática e biblioteca, no entanto, ainda assim é lenta e dificilmente é possível utilizá-la em um grande grupo.	[C3] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública pode possibilitar a professora organizar atividades para os estudantes em um espaço diferente do que costumam utilizar sendo assim, facilitadoras do processo ensino-aprendizagem.	[D3] O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública apresenta possibilidades para a integração das tecnologias educacionais nas aulas. Além de se realizar atividades expositivas, também é possível fazer filmagens e orientar produções dos alunos com a mediação das ferramentas.
4- Contexto	[A4] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública integra recursos como vídeos e slides nas aulas para facilitar a exposição dos conteúdos. Também trabalha com grupos em uma rede social e filma os alunos praticando os esportes para diagnosticar as necessidades de aprendizagem.	[B4] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública demonstram gostar das aulas de Educação Física com a integração das tecnologias, além disso, segundo eles é o único componente curricular que desenvolve atividades com as ferramentas.	[C4] A integração das tecnologias educacionais podem colaborar com o componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública facilitando o desenvolvimento de produções por parte dos alunos. Além disso, o armazenamento dos planos de aula em uma nuvem (nesse caso no Google Drive) facilita a localização de todo o material que nesse espaço também pode ser modificado sempre que necessário.	[D4] Para o componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública possa integrar as tecnologias educacionais é fundamental a existência de um planejamento e tecnologias acessíveis para a professora e para os alunos.

Fonte: A autora.

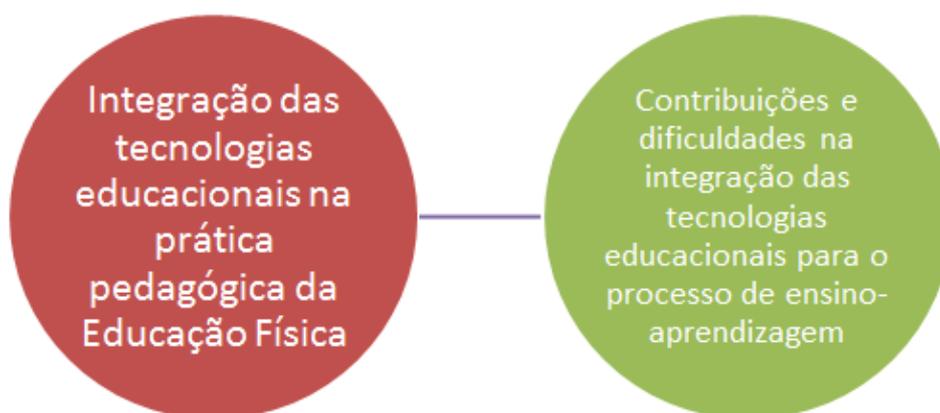
4.6 ANÁLISE GERAL DA PESQUISA-AÇÃO: AS CONDIÇÕES DO CONTEXTO PARA A MUDANÇA

Nesta parte apresentamos uma análise geral do trabalho a partir dos dados dialogados na descrição das etapas da pesquisa-ação. De forma específica destacamos o quanto o contexto estudado contribuiu ou dificultou para as mudanças. Em um primeiro momento interpretamos sobre as potencialidades e as dificuldades na integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica de Educação Física. No segundo momento falamos sobre a necessidade de colaboração e reconhecimento para que a inovação da professora participante fosse contínua. Depois, no terceiro momento dialogamos sobre as interferências que dificultam o desenvolvimento do planejamento nas aulas. Por fim, apresentamos a MTA com a síntese das principais conclusões da pesquisa.

4.6.1 A integração das tecnologias educacionais

Integrar as tecnologias educacionais no contexto da pesquisa-ação que realizamos proporcionou contribuições para os participantes e reflexões sobre a temática na Educação Física. Nosso propósito era investigar as potencialidades dos recursos para a prática pedagógica, dentro disso, as contribuições e as dificuldades de integração no processo ensino-aprendizagem (Figura 37). O movimento proporcionou resultados que possibilitaram avaliar em que medidas foi possível integrar as tecnologias nas aulas de Educação Física do ensino médio e os fatores que interferiram na concretização dessa ideia.

Figura 37 – Relação dos objetivos investigados



Fonte: A autora.

De forma geral ressaltamos que a existência de um planejamento contribuiu para que as tecnologias pudessem ser integradas nas aulas. Ao longo do trabalho discutimos o quanto isso é importante para a Educação Física, pois não é comum encontrarmos nas escolas um programa de conteúdos organizados e unidades didáticas elaboradas. Entendemos que nesse sentido o ciclo anterior da pesquisa-ação produziu importantes mudanças no contexto, possibilitando a continuidade da investigação.

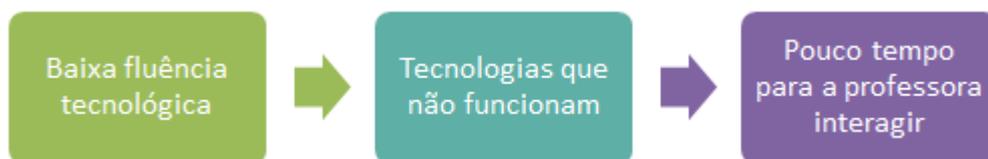
Conforme relatamos, algumas dificuldades foram enfrentadas pela professora colaboradora ao integrar as tecnologias educacionais na prática pedagógica (Figura 38). A primeira estava relacionada à baixa fluência tecnológica, pois ao utilizar as ferramentas a docente seguia sempre os mesmos passos, exatamente da forma como aprendeu nos encontros de estudo, portanto, quando algo acontecia diferente do esperado, não conseguia buscar alternativas para chegar à mesma finalidade. De acordo com Amiel e Amaral (2013, p. 03) “atingir um alto nível de fluência tecnológica permite um nível de conforto com o momento tecnológico atual e a habilidade de confrontar novos desenvolvimentos com certa desenvoltura”. Além disso, os autores destacam que “Um nível de fluência é necessário para que se entenda o momento histórico, se faça uso produtivo de ferramentas e seja crítico quanto a suas práticas” (p. 03).

A segunda dificuldade foi as tecnologias que não funcionam, principalmente a *internet*, isso interferia no desenvolvimento do planejamento. Em diferentes momentos observamos que quando a professora precisou apresentar aos alunos algum material que estava armazenado no Google Drive, não conseguiu porque a *internet* não estava funcionando no *Wi-Fi* ou mesmo nos computadores da escola. Conforme já relatado informamos a docente que se ela tivesse efetuado o *login* em outro local, poderia abrir no modo *off-line*. Porém, isso demandava de organização prévia, assim como para os outros materiais que utilizava. Além disso, como a fluência tecnológica era pouca, se tornava ainda mais difícil buscar alternativas para minimizar o problema.

Já a terceira dificuldade era o pouco tempo que a professora tinha para interagir com os alunos nos ambientes virtuais. Em momentos porque ela se envolvia em outros afazeres ou porque os alunos realizavam as atividades apenas na véspera do prazo se encerrar. Conforme descrito nas quatro etapas, às vezes a professora ficava alguns dias consecutivos sem encontrar os alunos, em momentos porque ela se envolvia com atividades como os JERGS e Grupo de Dança ou porque ocorriam eventos no município, que a escola participava. Diante desse contexto, observamos que os alunos precisavam ser motivados para realizar as tarefas,

como isso não ocorria, devido a falta de encontros presenciais, faziam apenas na véspera do prazo determinado pela docente se encerrar, assim, ela não tinha tempo de mediar a atividade apontando os caminhos para se alcançar o objetivo pretendido.

Figura 38 – Dificuldades para integrar as tecnologias educacionais nas aulas

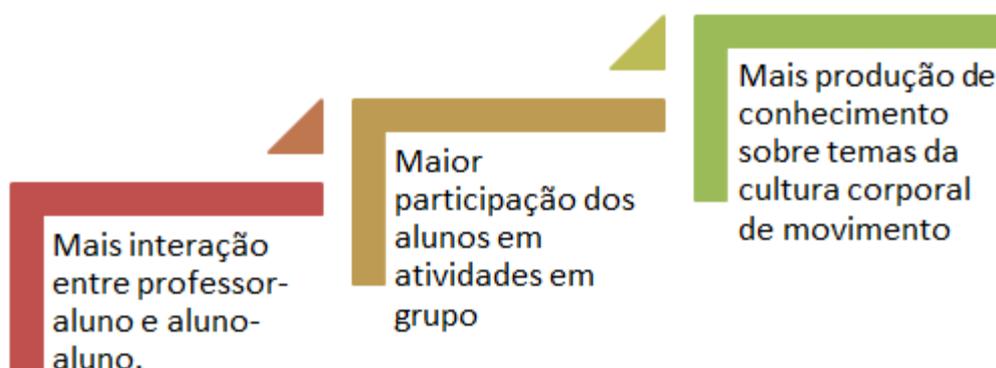


Fonte: A autora.

Segundo Junior (2015), o fato dos professores não saberem utilizar as tecnologias e enfrentarem dificuldades para integrá-las aos conteúdos pode estar relacionado aos poucos recursos disponíveis na escola. O autor comenta que “O professor, de certa forma, limita-se a apenas planejar e organizar suas aulas por meios e auxílios tecnológicos como computadores, internet e programas digitais [...]” e que para isso é comum “[...] o agendamento e revezamento pelos professores para utilização de aparelhos e ambientes simples como retro projetor, laboratório de informática e aparelhos de áudio e vídeo em geral, como videocassetes e aparelho DVD”. Essas situações ocorrem na escola em que realizamos a pesquisa, a presença das tecnologias nas aulas exige uma preparação especial e isso não garante que ela vai funcionar.

Mesmo assim podemos observar contribuições das tecnologias para a prática pedagógica conforme apresentamos na Figura 39.

Figura 39 – Contribuições das tecnologias educacionais para a prática pedagógica



Fonte: A autora.

Acreditamos que apesar da interação entre professor-aluno e aluno-aluno ter sido limitada, ela ocorreu e proporcionou um novo formato de ensinar e aprender. Foi uma experiência diferente que pode ser melhorada a partir da realização de outras atividades. Por outro lado observamos importantes contribuições da produção de vídeos para os trabalhos em grupo, pois todos os alunos se envolveram e a consequência disso foi a melhora na aprendizagem, fator observado pela professora colaboradora. Além disso, interpretamos que os alunos também colaboraram de alguma forma com a produção de conhecimentos para a área, pois foram instigados a investigar, analisar e escrever, sendo autores de importantes produções nas unidades didáticas de Danças Gaúchas e Bocha.

Portanto analisamos que apesar dos desafios que a Educação Física nesta escola ainda precisa superar com relação a integração das tecnologias educacionais, já obtivemos importantes avanços. Esse foi o segundo ciclo da pesquisa-ação e produziu mudanças em relação ao primeiro, assim, compreendemos que a continuidade desse movimento pode proporcionar novas interpretações e novos problemas podem ser discutidos. Além disso, estamos contribuindo com a produção de conhecimento sobre a temática para a Educação Física, o que é necessário, pois ainda temos poucas interpretações sobre o assunto.

4.6.2 Colaboração e reconhecimento

A continuidade das mudanças que provocamos é importante para a concretização da pesquisa-ação. Conforme relatamos anteriormente dar sequência ao estudo sobre a integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do contexto pesquisado é necessário para que se possa mudar o que não produziu efeitos positivos. No entanto, observamos que a professora participante necessita de colaboração para continuar mudando e inovando em suas aulas. Nesse sentido dialogamos a seguir sobre as possibilidades de redes de colaboração que a docente pode ter, destacando a opinião dela sobre os grupos.

Inicialmente observamos que a professora tinha a oportunidade de trabalhar de forma colaborativa tanto com outros professores da escola quanto com pesquisadores da universidade. Isso porque, no período em que realizamos o estudo, trabalhavam na escola outras duas professoras de Educação Física e duas bolsistas de iniciação científica (que tinham como objetivo acompanhar as aulas da professora no ensino médio e (re)formular o componente curricular no ensino fundamental). Além disso, eventualmente a docente tinha a oportunidade de planejar com professores da área das linguagens. No entanto, ao avaliar os

encontros dos diferentes grupos observamos a partir dos comentários da professora que o nível de colaboração não era o mesmo. A docente faz críticas aos encontros de estudo que realiza com as demais professoras de Educação Física:

É meio relapso eu acho. Falta um pouquinho de maturidade. Falta um pouquinho de responsabilidade. Cobrança. Tem muito assim: “vamos deixar assim que tá bom”. Eu acho que falta bastante. Eu prefiro planejar eu com outra pessoa do que com as outras colegas juntas. Por que assim, as vezes elas saem com ideias que foge do alcance do aluno. Eles são muito pequenos, são muito imaturos os alunos do fundamental pra aprender aquilo que elas acham que tem que aprender. Muitas vezes a pessoa que tá do lado da gente que tem menos experiência, menos anos de trabalho, não escuta a gente. Acha que a ideia dela é a ideia certa. Não leva em consideração que aquele professor tem uma caminhada maior pra ajudar (Professora – Entrevista).

Esses encontros que a professora descreve tinham o propósito de elaborar um plano de estudos para a Educação Física no ensino fundamental e era conduzido por bolsistas de iniciação científica. A docente comenta que gostaria de ser mais ouvida no grupo por ter mais experiência que as demais professoras. Portanto, o fato da docente não gostar de planejar com as demais professoras de Educação Física por não ser valorizada devido a sua experiência, fez com que ela também não as reconhecesse para contribuir em um planejamento colaborativo. A não existência de um reconhecimento recíproco neste caso dificultou para a produção de resultados positivos para o grupo. Essa condição se confirma quando a docente comenta que preferia planejar somente com mais uma das bolsistas, pois segundo ela na experiência que teve conseguiram maior produtividade. Acreditamos também que nesse espaço a professora sentia-se mais reconhecida.

Por outro lado, observamos que a professora participante da pesquisa era reconhecida pelo grupo de professores da área das linguagens. Essa situação é um diferencial, pois a valorização das professoras dos outros componentes curriculares visando o conhecimento da Educação Física não ocorria, isto ficou mais evidente após a (re)formulação, conforme o relato da professora:

Na área das linguagens eu acho melhor. Melhor porque daí as professoras são todas do médio, como só tem eu do médio na Educação Física e não tenho colega né, só no fundamental. Então no médio, não sei se é porque de repente elas são mais maduras, mas elas enxergam o planejamento da Educação Física com muita importância dentro da área das linguagens e se adequam ao planejamento. Porque os alunos do médio falam na sala de aula o que acontece. Daí elas ouvem e sugerem fazer algum planejamento junto. Por exemplo, as danças gaúchas foram trabalhadas na área das linguagens, em todas as disciplinas. Todos se envolveram. Pro ano que vem elas me pediram que elas querem se envolver em outras unidades. Pra eu falar. Elas dizem pra eu falar o que eu to fazendo. Na verdade elas querem se adequar ao planejamento da Educação Física. Porque acham importante o planejamento. Às

vezes o meu caderno é mais organizado que o caderno das colegas (Professora – Entrevista).

Então hoje tu é ouvida pelas colegas das outras disciplinas?(Pesquisadora)

Bastante e sempre pedem a minha opinião. Sempre a minha ideia é bem ouvida pelos colegas. Nos conselhos de classe também, na hora de fazer o conceito, falar dos alunos, elas perguntam como ele é na Educação Física. O que tu fez? Elas perguntam (Professora – Entrevista).

A partir do relato da professora podemos observar que o reconhecimento do grupo de professoras da área das linguagens é importante por que motiva a docente a desenvolver um trabalho planejado e organizado no ensino médio. Esse planejamento também faz com que as professoras da área se interessem em realizar atividades de forma colaborativa com a Educação Física. A imagem do componente curricular construída após a (re)formulação proporcionou para a escola e o ensino médio certo reconhecimento da comunidade. Nesse sentido Honneth (2003, p. 209) destaca a importância de um grupo sentir-se reconhecido dentro e fora dele para colaborar de modo que consiga resultados melhores para a própria valorização.

A auto-relação prática a que uma experiência de reconhecimento desse gênero faz os indivíduos chegar é, por isso, um sentimento de orgulho do grupo ou de honra coletiva; o indivíduo se sabe aí como membro de um grupo social em condição de realizações comuns, cujo valor para a sociedade é reconhecido por todos os seus demais membros.

Nesse sentido o que chama a atenção é a confiança que a docente tem na pesquisadora. Essa relação foi estabelecida na pesquisa anterior conforme já comentamos. Entretanto, podemos observar que os fatores considerados por ela para a concretização dos objetivos de planejamento e a relação de confiança com a pesquisadora são o comprometimento com datas e horários e o reconhecimento de que estaria aprendendo nesse processo:

Há contigo é ótimo. [...] Eu consegui planejar contigo. Porque contigo eu consigo aprender, eu consigo enxergar as coisas, pelo teu conhecimento também, né? Porque tu já é uma pessoa que já se formou, pelo o teu envolvimento com o estudo, tu é dedicada com o teu estudo, tu é uma pesquisadora. Então eu consigo enriquece o planejamento contigo. [...] Nós marcamos de se encontrar para planejar sempre de segunda-feira e deu certo. Foi um dia só, acho que foi aquele dia que eu tinha consulta que a gente não se encontrou, né? E nos outros dias eu sabia que naquele horário eu tinha que fazer isso e a gente fazia. [...] Eu acho que as vezes o planejamento se tu tem vontade de fazer as coisas e os outros colegas não tem a mesma vontade é melhor fazer sozinho (Professora – Entrevista).

Diante da confiança que a professora tem na pesquisadora para planejar, nos preocupamos em saber como seria para a docente, planejar sozinha. Na experiência anterior observamos que a professora não promoveu mudanças durante o período em que estivemos

fora da escola. Nesse sentido, perguntamos se ela conseguiria seguir realizando mudanças no planejamento, quando estivéssemos ausentes. A resposta da professora foi negativa.

Não. Não ia consegui e não ia pensar em mudar eu acho. Porque as vezes tu planeja uma unidade, tu faz ela, tu executa ela, dá pros alunos, organiza, tudo os trabalhos, tá tudo ali. Só que muitas vezes tu não pensa que aquilo que tu tá dando, podia dar de outra forma, melhor ainda do que aquilo que tu planejou [...]. Então se não tiver uma pessoa junto eu acho que as coisas não vão acontecer. Por que daí tu não tem com quem discutir para ver se aquilo ali tá bom ou não tá bom (Professora – Entrevista).

A professora admite em sua fala que não vai promover mudanças no planejamento quando estiver sozinha. Também destaca que será difícil isso ocorrer com outra pessoa. A docente comenta que houve uma identificação muito grande com nosso grupo de pesquisa e que por isso terá dificuldades para se adaptar com outras pessoas ou planejar sozinha. Nesse sentido buscamos saber quais seriam as dificuldades da professora para planejar sozinha e entender porque não realizaria mais mudanças no planejamento em nossa ausência.

A minha dificuldade para planejar sozinha às vezes é organizar a aula. Tu não tem tanta visão quando tu vai organiza uma coisa. Se tu tem uma pessoa do lado que te diz, “há tu podia colocar isso”. A outra “há tu podia colocar aquilo”. Então tem aquela dificuldade que tu não tem esse leque assim de ideias que nem quando tu tem alguém do teu lado pra te ajudar. Daí tu tem outras opções. A partir do que a pessoa falou, tu já vai pensar outra coisa. Aí tu vai indo e aquilo vai crescendo. Porque o planejamento ele é diferente quando tu faz na área assim, organizado com outra pessoa ou quando tu faz sozinho. Por que eu acho que a maior dificuldade às vezes dos professores das outras áreas é essa. Eles ficam naquele conteúdo e as vezes eles não conseguem abrir aquilo porque eles não conversam com o outro, né, não tem essa reunião pra planejar. (Professora – Entrevista).

Portanto, observamos que a professora valoriza muito o planejamento colaborativo. Destaca que é importante ter outras ideias para produzir mais conhecimento e que o outro pode dar coragem para que desenvolva o que está pensando. A professora inclusive observa que os docentes das outras disciplinas não se encontram para planejar, mesmo trabalhando com as mesmas séries e os mesmos conteúdos. No entanto, ela também não consegue se relacionar bem em todos os grupos.

A partir do diálogo com a professora podemos interpretar que sozinha ela não vai promover mudanças no planejamento. A docente necessita de colaboradores, porém é importante que se sinta reconhecida por eles e os reconheça também. Segundo Honneth (2003, p. 209) “as formas de interação assumem nos casos normais o caráter de relações solidárias, porque todo membro se sabe estimado por todos os outros na mesma medida”.

Sendo assim, para que as mudanças tenham continuidade a professora precisará estabelecer redes de interação que tenham significado para ela e a motive a inovar.

Conforme já dialogado, não há como apresentar um único conceito de inovação (FENSTERSEIFER, SILVA, 2011; SILVA, BRACHT, 2012). O que se observa em outros trabalhos (DESSBESELL, GONZÁLEZ, 2011; VAI, et.al, 2014) é que diante das dificuldades que os professores de Educação Física tem para desenvolver sua prática pedagógica, aquele que consegue visualizar sua aula como espaço para ensinar algo, com conteúdos previamente definidos e planejados pode ser considerado inovador. Nos estudos citados, que também consistiram em uma pesquisa-ação, os docentes participavam de grupos de discussão com a finalidade de desenvolver uma (re)formulação para o componente curricular, porém não temos relatos de uma pesquisa que tenha acompanhado o mesmo professor por tantos anos (quatro), como a que apresentamos.

Assim, no caso aqui discutido sabemos as dificuldades que a docente enfrentou e ainda enfrentará para conseguir seguir promovendo mudanças na prática pedagógica, diferente dos outros professores pesquisados. Portanto, as considerações da docente, nos mostram que inovar continuamente é um processo desafiador para ser desenvolvido sozinho, desse modo, a formação continuada pode ser um caminho para que outras redes de colaboração possam ser construídas.

4.6.3 As interferências nas aulas de Educação Física e o envolvimento com outras atividades

O período que estivemos na escola para a produção dos dados desta pesquisa perdurou por todo o ano letivo de 2016. Durante meses podemos acompanhar diferentes datas comemorativas e eventos que fazem parte do calendário da escola, do município e da coordenadoria. Observamos que no segundo semestre as interferências são maiores, porém sabemos que esses movimentos interferem em todos os componentes curriculares. A Educação Física, entretanto sofre com outros eventos para além desses, que são particulares da área que por vezes nas escolas compreende-se que é ela quem deve se ocupar dessas atividades.

Nesse sentido, apesar de termos estabelecido ao longo de nossa pesquisa-ação uma relação de reconhecimento com a professora, que nos permitiu chegar a certo nível de colaboração para integrar as tecnologias educacionais na prática pedagógica, o planejamento sofreu com diferentes interferências. Além das datas que envolviam toda a escola a professora

também precisava participar de eventos como os JERGS, festivais de dança e teatro com pequenos grupos de alunos. Isso tudo interferia no tempo previsto para as aulas e no tempo disponível, conforme apontado pela professora:

A maior dificuldade acho que é o tempo e o número de aulas. Tem que tentar organizar para que a gente consiga sanar todo o planejamento. Essa é a maior dificuldade. É conseguir fazer o trabalho como tá planejado (Professora – Entrevista).

A professora demonstrou frustração por não conseguir realizar as atividades conforme o planejamento. Destacou que precisava fazer ajustes, porém ainda assim faltaram encontros. Nesse sentido, a docente comentou sobre as atividades que ocorrem no horário das aulas, que contam como dia letivo, portanto a aula de Educação Física não é recuperada.

Às vezes tu chega aqui para a aula, mas não hoje tem uma palestra e aí pega o teu período. Outro dia tem o JERGS. Então assim, às vezes acaba acontecendo de pegar três terças, ou três quartas, ou três quintas, que sempre tem aquela coisa naquele dia. Aí pega o feriado, pega o Seminário lá do meio ambiente que tem que participar, aí pega a Feira do Livro. Eu acho que até que tá certo como a gente planeja as aulas. O problema é como a gente faz o planejamento dentro dos dias letivos. Que não acontece como está no calendário. É uma coisa que não tem o que nós fazer. Vai ser sempre assim [...]. Tudo isso, pega período de alguém. Por que a aula na verdade não é só sala de aula, tem todas essas coisas extras, que também é conhecimento [...]. É uma coisa que não tem o que fazer. É assim [...]. É uma coisa que foge do nosso alcance (Professora – Entrevista).

Mesmo a professora acreditando que não há muito que fazer com relação a este problema, interpretamos que é possível amenizar o impacto que ele causa nas aulas. As atividades extras também são importantes, nesse sentido, a definição de datas prévias poderia contribuir com a organização do planejamento de cada componente curricular. Sabemos que eventos municipais têm datas definidas com antecedência como é o caso do Seminário do Meio Ambiente e da Feira do Livro, entretanto, as atividades organizadas pela escola não tem uma definição clara de datas no calendário letivo, sabe-se que em determinada semana pode ocorrer algum evento, porém não é definido o dia e pode ser também que ele não aconteça.

Durante um dos encontros para o planejamento das aulas a professora, que estava sobrecarregada de atividades fez um desabafo. Destacou o seu envolvimento em três eventos diferentes: Grupo de Dança, JERGS e Teatro. Para realizar estas atividades, muitas vezes deixou as turmas sem aulas de Educação Física e também trabalhou fora do seu horário. A docente admitiu que isto atrapalha ela e o componente curricular, porém disse que não sabe como mudar a situação:

E uma coisa que me prejudica um pouco é as funções que eu tenho, só que assim, eu não sei como sair disso. Essa coisa de eu fazer tudo que a escola me pede. Eu sempre faço e procuro fazer o melhor. Mas isso é uma coisa que as vezes me tira o tempo de eu poder estudar, de eu poder ler. Porque assim, eu não tenho tempo. E muita coisa acontece aqui na escola, ela faz muita coisa extra, fora da sala de aula e quem é que tem que se envolver? (Diário de campo: 17-10-2016).

Na sequência a professora comentou sobre as atividades que se envolveu:

Junto com a dança estava acontecendo os JERGS, o Teatro e são coisas assim que não é culpa da gente. É uma coisa que todos os anos vai ser assim. Sempre vai ter coisa a não ser que tivesse três pessoas junto comigo, daí as coisas iriam ficar boas, por eu tenho que saber desde um laço que vai na cabeça de uma aluna da dança eu tenho que saber. Eu acho que isso virou uma dependência. O problema é que ninguém quer se envolver extra, ninguém quer vir aqui fora do seu horário (Diário de campo: 17-10-2016).

Bracht et. al (2002) em suas pesquisas comentam sobre situações semelhantes, mostrando que isso pode ser comum nas aulas de Educação Física. Portanto, o professor precisa “re-planejar ou mesmo interromper a realização do planejamento em função da introdução de atividades da escola, relativas, por exemplo, a datas comemorativas, atividades extras no horário de aula” (p. 18).

Nas observações das aulas, percebemos que a unidade que mais sofreu interferências foi a de Danças Gaúchas, conseqüentemente o seu prolongamento acarretou no encurtamento das unidades seguintes. O fato dos JERGS ocorrer no mesmo período que as Danças Gaúchas, comprometeu a sequência das aulas. A professora não estava na escola, os alunos não tinham aula de Educação Física, assim as atividades planejadas ficaram atrasadas. No entanto, como era necessário que os alunos tivessem uma coreografia pronta para apresentar na semana farroupilha a professora usava dos períodos dos outros componentes curriculares para ensaiar. Em alguns momentos também ensaiou no horário de nosso encontro para planejar. No caso que apresentamos a seguir, a professora reuniu os alunos do 1º ano para ensaiar, pois não teve tempo durante as aulas devido o horário diferenciado da turma.

Neste encontro nos dedicamos a elaborar um cronograma de atividades para a produção do planejamento das unidades didáticas futuras. Não conseguimos avançar em nenhuma delas porque a professora estava se organizando para ensaiar com os alunos do 1º ano a coreografia da unidade de Danças Gaúchas. Esses alunos tem aulas de Educação Física somente a tarde e a cada 15 dias, portanto, a professora precisou interferir nas aulas de outros componentes curriculares para poder avançar nas aulas de Educação Física (Diário de campo: 22-08-2016).

A partir dos relatos apresentados nos diários de campo podemos observar que mesmo com todas as interferências, a unidade didática de Danças Gaúchas desenvolveu a sistematização final. A professora de Educação Física teve o apoio da escola para ensaiar os

alunos em horários extras as suas aulas, mesmo que isso interferisse nos outros componentes curriculares. Nesse sentido os objetivos de aprendizagem do tema trabalhado ficaram de lado e a única preocupação foi ensaiar para a apresentação. Interpretamos que a escola apoiava esse movimento porque o evento era uma importante forma de divulgação de seu trabalho pedagógico para a comunidade. Além disso, acreditamos que a escola não percebia o verdadeiro sentido que a unidade precisava provocar nos alunos.

Dessa forma, compreendemos que este é um dos exemplos em que podemos observar a dificuldade que a escola tem para entender o espaço que a Educação Física ocupa e o trabalho que a professora realiza. Todos reconhecem que as atividades produzem resultados positivos, porém não sabem de fato o que se pretende com elas, por isso, outras funções são direcionadas para a Educação Física. O mesmo ocorre com o reconhecimento da integração das tecnologias nas aulas do componente curricular. A professora era citada como referência na escola sobre este assunto, pois era a única que desenvolvia seu trabalho utilizando de diferentes recursos, porém os outros professores e a escola não sabiam de fato do que se tratava.

Faria e Bracht (2014) destacam que isso é comum no campo empírico. Segundo os autores a falta de “conhecimento e, conseqüentemente, de reconhecimento da importância do trabalho tanto do outro como de sua própria prática, pode motivar ações tanto de passividade e desinvestimento quanto de luta por ampliação do contexto ético da escola” (p. 5314). Isso tudo vai de encontro com o que dialogamos ao longo do trabalho, pois além das dificuldades que a professora enfrentava no desenvolvimento de sua fluência tecnológica também não tinha perspectiva de inovar, afinal seu trabalho não era de fato conhecido pela comunidade escolar. Nesse caso, a colaboração proporcionada pela pesquisa-ação apontou novos caminhos para a inovação e melhoria da prática pedagógica.

4.6.4 Matriz Temático-Analítica

Apresentamos no Quadro 6 a Matriz Temático-Analítica (MTA). Esta matriz sintetiza os dados analisados até o momento para facilitar a conclusão da pesquisa (MALLMANN, 2015). Conforme já relatamos a origem destas observações está na MDP, ou seja, em 16 questões que tratam sobre o contexto estudado. Depois organizamos os dados produzidos na MTO. Portanto, agora na MTA apresentamos afirmações a partir da análise dos dados. Esta matriz auxilia na organização da grande quantidade de interpretações realizadas e na elaboração das conclusões de acordo com os objetivos do trabalho.

Quadro 6 – Matriz Temático-Analítica (MTA)

MTA	A- Professora	B- Estudantes	C- Tema	D- Contexto
1- Professora	[A1] Integrar as tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública contribui com a prática pedagógica da professora, pois facilita o planejamento colaborativo, organiza os materiais de aula e possibilita novas formas de ensinar um componente curricular visto como exclusivamente prático.	[B1] A interação entre os estudantes do ensino médio de uma escola pública e a professora de Educação Física com a mediação das tecnologias educacionais ocorre de forma limitada nas atividades planejadas para o componente curricular. Não há interações diretas nas produções online.	[C1] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública contribui com a prática pedagógica, pois facilitam a interação entre professora-alunos e alunos-alunos, melhora a produção de trabalhos em grupo e promove o desenvolvimento de mais conhecimento sobre a cultura corporal de movimento.	[D1] A existência de um planejamento para o componente curricular de Educação Física em uma escola pública de ensino médio é fundamental para a integração das tecnologias educacionais nas aulas e para a contribuição delas na prática pedagógica.
2- Estudantes	[A2] A mediação das produções dos estudantes online proporciona à professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública acompanhar o processo ensino-aprendizagem em tarefas realizadas a distância. No entanto as atividades desse formato não são tão positivas porque os estudantes as realizam na véspera do prazo se encerrar e assim a docente não tem tempo de colaborar.	[B2] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública tem a oportunidade de realizar as atividades do componente curricular Educação Física de forma colaborativa com a integração das tecnologias educacionais. São realizadas produções de textos e apresentações online, além da elaboração de vídeos. Entre os diferentes tipos de atividades os vídeos se destacam por envolver todos os estudantes.	[C2] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública proporciona aos estudantes atividades dinâmicas e atrativas tornando o desenvolvimento dos temas e subtemas do componente curricular mais interessante para eles.	[D2] O componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública oferece para os estudantes diferentes possibilidades para integrar as tecnologias nas atividades que realizam, como por exemplo, produzir de forma colaborativa com os colegas sem estar no mesmo local.
3- Tema	[A3] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública acredita que a integração das tecnologias educacionais pode contribuir com a sua prática pedagógica, porém não possui autonomia para elaborar atividades mediadas pelas ferramentas. Provavelmente isso ocorre porque a docente possui baixa fluência tecnológica.	[B3] O não funcionamento da internet na escola é o principal desafio dos estudantes do ensino médio de uma escola pública. No entanto, os smartphones auxiliam os discentes a desenvolver as atividades de Educação Física que são realizadas em aula.	[C3] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública contribui com o processo ensino-aprendizagem no componente curricular. São movimentos como este que podem incentivar a realização de projetos semelhantes.	[D3] A possibilidade de integrar as tecnologias educacionais no componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública resulta em contribuições para o processo ensino-aprendizagem e para a prática pedagógica.

4- Contexto	[A4] A professora de Educação Física do ensino médio de uma escola pública observou que é diferente, mas gosta de desenvolver sua prática pedagógica com a mediação das tecnologias educacionais. Segundo ela, o Google Drive (ferramenta utilizada) é importante por dois motivos: trata-se de um espaço em que pode armazenar os materiais de forma segura e trabalhar de forma colaborativa com a pesquisadora.	[B4] Os estudantes do ensino médio de uma escola pública manifestam-se de forma positiva com relação à integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física, compreendendo que esse movimento é parte do processo de mudança do componente curricular que também possui conteúdos para aprender.	[C4] A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física no ensino médio de uma escola pública pode colaborar com a elaboração do planejamento do componente curricular e com o armazenamento dos materiais de forma organizada, porém é importante que a professora sempre tenha internet disponível para acessar.	[D4] A existência de um planejamento organizado dos conteúdos do componente curricular Educação Física no ensino médio de uma escola pública proporciona a integração das tecnologias educacionais nas aulas e facilita o desenvolvimento da prática pedagógica.
-------------	--	--	--	--

Fonte: A autora.

CONCLUSÕES

A Educação Física é um componente curricular com dificuldades para ser reconhecido por possuir conhecimento que possibilita a utilização de diferentes metodologias de ensino. No contexto estudado, o desenvolvimento de uma pesquisa-ação proporcionou uma nova interpretação sobre a importância da cultura corporal de movimento para os alunos do ensino médio. A organização de um programa que define temas e subtemas para serem estudados nos três anos da última etapa da educação básica mostrou aos sujeitos deste local uma imagem da Educação Física diferente da que construíram ao longo de suas vidas escolares.

Diante dessa condição analisamos que integrar as tecnologias educacionais na prática pedagógica da Educação Física é possível, porém, a existência de um planejamento para o componente curricular é fundamental. A utilização dos recursos precisa ir além de uma simples instrumentalização, afinal sua função é colaborar com o processo ensino-aprendizagem. O fato de que as tecnologias se fazem cada vez mais presentes na vida das pessoas confirma a necessidade de que precisamos compreender as melhores formas para utilizá-las a nosso favor.

A partir dos dados produzidos na pesquisa interpretamos que a integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica da Educação Física oferecem contribuições para o processo ensino-aprendizagem. De forma específica identificamos que as tecnologias proporcionam maior interação entre professor-aluno e aluno-aluno em tarefas que são realizadas em ambientes virtuais, motiva os alunos a participar de forma colaborativa de atividades em grupo e possibilita uma maior produção de conhecimento sobre a cultura corporal de movimento tanto pelos alunos quanto pela professora. Além disso, interpretamos que para planejar as tecnologias facilitam na produção e no armazenamento de materiais didáticos e na elaboração colaborativa dos mesmos.

No entanto, observamos que esse movimento sofre interferência de alguns fatores que dificultam um melhor aproveitamento dos recursos. A baixa fluência tecnológica de professores e alunos é um desses fatores, pois ambos enfrentam dificuldades para explorar as tecnologias de diferentes formas para melhor aproveitá-las. O segundo fator está relacionado às tecnologias que não funcionam, pois, na escola apesar de se ter a disposição diferentes recursos, muitas vezes não é possível utilizá-los, principalmente a internet, o que compromete o desenvolvimento do trabalho. Por fim o terceiro fator é o pouco tempo de interação que a professora tem para mediar os trabalhos produzidos pelos alunos, em alguns momentos porque o número de aulas é reduzido devido a realização de mais atividades no mesmo

horário, em outros momentos porque os alunos realizam as tarefas na véspera do prazo se encerrar.

Os dados produzidos durante a realização desta pesquisa possibilitaram interpretar que integrar as tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física pode ser considerado um movimento inovador, nesse sentido, compreendemos que enquanto pesquisa-ação produzimos uma importante mudança. Sabemos que a professora participante do estudo vai seguir integrando as tecnologias nas aulas conforme planejamos, assim como fez no primeiro movimento da pesquisa-ação. Porém, a inovação somente terá continuidade se a docente conseguir redes de colaboração em que ela se sinta reconhecida e que reconheça os demais envolvidos também. A professora entende que é necessário ter outras pessoas para dialogar sobre o planejamento, para ouvir suas ideias e encorajá-la para colocá-las em prática.

Nesse sentido com relação a fluência tecnológica analisamos que para ser desenvolvida é importante que a professora tenha autonomia para praticar. A colaboração pode motivá-la, por isso acreditamos que a capacitação é fundamental. Ter a oportunidade de conhecer novos softwares e funcionalidades pode aprimorar o seu conhecimento, despertando o interesse de criar novas formas de interação. Esse movimento também pode ser importante para ajudar a professora a organizar os materiais que produziu para as aulas, que estão armazenados no seu computador e na nuvem.

Acreditamos que a formação continuada pode ser vista como importante alternativa para contribuir com os dois problemas citados, a falta de colaboração e a necessidade de capacitação tecnológica. Conforme a professora relatou, ter com quem dividir suas angústias e para quem apresentar suas ideias pode instigá-la a realizar as mudanças necessárias no seu planejamento. Além disso, formações específicas sobre tecnologias que apresentem alternativas para integrar os recursos aos conteúdos, podem auxiliar no desenvolvimento da fluência tecnológica da docente.

Diante disso, interpretamos que esta pesquisa apresenta resultados importantes para a Educação Física e para a integração das tecnologias na educação, como também aponta novas possibilidades de investigação. O processo que iniciou com a (re)formulação do componente curricular no ensino médio de uma escola pública, analisou as potencialidades e as dificuldades das tecnologias educacionais para a prática pedagógica mostrou que há necessidade de continuidade. É importante que os materiais produzidos ao longo dos anos pela professora e pelos alunos sejam organizados e também compartilhados para que o movimento de mudança não se restrinja a este único espaço. Além disso, a docente e os alunos precisam desenvolver mais sua fluência tecnológica, portanto trabalhar com softwares

livres e produzir recursos educacionais abertos podem ser parte de um novo ciclo desta pesquisa-ação. Investigar os impactos desse novo movimento para a Educação Física neste local em específico e para a produção de conhecimento na área são algumas das alternativas que o estudo realizado ainda pode proporcionar.

REFERÊNCIAS

ABDALA, E. A. **Recursos da tecnologia da informática no ensino/aprendizagem:** a visão dos professores das escolas estaduais de ensino médio de Porto Alegre. 1999. 154 p. Dissertação (Pós-Graduação em Administração) – Universidade Federal do Rio Grande dos Sul. Disponível em: < <http://hdl.handle.net/10183/3083>> Acesso em: 20 jul. 2016.

ALMEIDA, M. E. B. Prática e formação de professores na integração de mídias. **Gestão Escolar e Tecnologias:** Formação de gestores escolares para o uso das tecnologias de Informação e Comunicação. 2003. Disponível em: < http://www.eadconsultoria.com.br/matapoio/biblioteca/textos_pdf/texto19.pdf> Acesso em: 10 abr. 2017.

ALMEIDA, F. J; FRANCO, M. G. Tecnologias para a educação e políticas Curriculares de estado. In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras:** TIC Educação 2013 [livro eletrônico] – 1. ed. São Paulo : Comitê Gestor da Internet no Brasil. Disponível em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso: 14 nov. 2015.

ALVES-MAZZOTTI; GEWANDSZNAJDER. **O método nas ciências naturais e sociais:** Pesquisa Quantitativa e Qualitativa. São Paulo: Pioneira, 1998.

AMIEL, T; AMARAL, S. F. Nativos e Imigrantes: Questionando o conceito de fluência tecnológica docente. **Revista Brasileira de Informática na Educação**, Volume 21, Número 3, 2013.

ANDRADE, R. J. **Educação, tecnologia e políticas públicas:** um estudo da proposta político pedagógica de uma escola do município do estado de São Paulo. Dissertação (Mestrado em Educação) na Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP – Campus Presidente Prudente, São Paulo, 2008. Disponível em: < http://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/99054/andrade_rj_me_prud.pdf?sequence=1&isAllowed=y> Acesso em: 20 jan. 2016.

AZEVEDO, J. C; REIS, J. T. Democratização do Ensino Médio: a reestruturação curricular no RS. In: AZEVEDO, J. C; REIS, J. T (Org). **Reestruturação do ensino médio:** pressupostos teóricos e desafios da prática/organização — 1. ed. — São Paulo: Fundação Santillana, 2013. Disponível em: < http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_reestruturacao_ensino_medio.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2015.

BARBIERI, A. F; PORELLI, A. B. G; MELLO, R. A. Abordagens, Concepções e Perspectivas de Educação Física Quanto à Metodologia de Ensino nos Trabalhos Publicados na Revista Brasileira de Ciências do Esporte (Rbce) em 2009. **Motrivivência** Ano XX, Nº 31, P. 223-240 Dez./2008. Disponível em: < <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n31p223/13003>> Acesso em: 08 ago. 2016.

BETTI, M. **Educação Física e Sociedade.** São Paulo: Movimento, 1991.

BETTI, M. **Educação Física Escolar: ensino e pesquisa-ação**. 2 ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2013. – 344 p. – (Coleção educação física).

BIANCHI, P; PIRES, G. L; VANZIN, T. As tecnologias de informação e comunicação na rede Municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a Educação (Física).

LINHAS, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul. / dez. 2008. Disponível em:

<<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1372/1178>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. L. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. Disponível em: < <http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em 20 jan. 2016.

BORGES, V. S; COUTO, F. P. Políticas públicas às com as TIC no Brasil: anseios e desafios da contemporaneidade. **IV Colóquio Internacional – Educação Cidadania e Exclusão: Didática e Avaliação**, 2015. Disponível em: <

http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA6_ID1353_07052015140350.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BRASIL. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. **Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos**, Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm> Acesso em: 09 set. 2016.

BRASIL. **Decreto n. 69.450, de 1 de novembro de 1971**. Regulamenta o artigo 22 da Lei número 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e alínea c do artigo 40 da Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968 e dá outras providências. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d69450.htm> Acesso em: 09 set. 2016.

BRASIL.. **Constituição da república federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1988. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm> Acesso em: 09 set. 2016.

BRASIL.. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Presidência da República – Casa Civil – Subchefia de Assuntos Jurídicos, Brasília, DF, 1996. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 08 set. 2016.

BRASIL. Portaria nº 522, de 9 de abril de 1997. **Aprova o Programa Nacional de Informática na Educação – ProInfo**. Disponível em: <

http://www.anatel.gov.br/hotsites/Direito_Telecomunicacoes/TextoIntegral/NOR/prt/med_19970409_522.pdf> Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: Educação Física / Secretaria de Educação Fundamental**. Brasília : MEC / SEF, 1998. 114 p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/fisica.pdf>> Acesso em: 15 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física**, em nível superior de graduação plena. Resolução nº 7, de 31 de março de 2004, Brasília, DF. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>> Acesso em 08 ago. 2016.

BRASIL. Decreto-lei 6.300, de 12 de dezembro de 2007. **Aprova o Programa Nacional de Tecnologia Educacional – ProInfo**. Disponível em < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6300.htm> Acesso em: 12 jul. 2016.

BRASIL. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB/CNE 22/98, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2012. Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. 2016. Disponível em <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, Brasília, 16 de fevereiro de 2017. Disponível em: <<http://legis.senado.leg.br/legislacao/ListaTextoSigen.action?norma=602639&id=14374947&idBinario=15657824&mime=application/rtf>>. Acesso em: 06 mar. 2017.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ª ed. – Porto Alegre: Magister. 1997.

BRACHT, V.; et. al. A prática pedagógica em Educação Física: a mudança a partir da pesquisa-ação. **Rev. Bras. Cienc. Esporte**, Campinas, v. 23, n. 2, p. 9-29, jan. 2002. Disponível em < <http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/267/250>> Acesso em: 08 set. 2016.

BRACHT, V. Cultura Corporal, Cultura de Movimento ou Cultura Corporal de Movimento? In: SOUZA JÚNIOR, M. **Educação Física Escolar: teoria e política curricular, saberes escolares e proposta pedagógica**. Recife: EDUPE, 2004. p. 97-106.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física Escolar. In: GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E (Org.). **Dicionário Crítico de educação física**, Ijuí: Unijuí, 2005.

CARR, W.; KEMMIS, W. **Becoming critical education: knowledge and action research**. London and Philadelphia: The Palmer Press, 1986.

CARVALHO, R. **As tecnologias no cotidiano escolar: possibilidades de articular o trabalho pedagógico aos recursos tecnológicos**. Disponível em: < <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1442-8.pdf>> Acesso em: 12 mar. 2017.

CATAPAN, A. H.; FIALHO, F. A. **Autonomia e Sensibilidade na Rede: Uma Proposta Metodológica**. Universidade Federal de Santa Catarina - Pós-Graduação em Engenharia de Produção no Centro Tecnológico, s/d, Florianópolis/SC.

CHAUÍ, M. Cultura e democracia. In: **Crítica e emancipação: Revista latino americana de Ciências Sociais**. Ano 1, n.º. 1 (jun. 2008-). Buenos Aires: CLACSO, 2008- -- ISSN 1999-8104. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/secret/CyE/cye3S2a.pdf>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

CUNHA, A. L; et. al. O professor de matemática do ensino médio e as tecnologias de informação e comunicação nas escolas públicas estaduais de Goiás. **Risti**, n.º E4, 09/2015. Disponível em: < <http://www.scielo.mec.pt/pdf/rist/nspe4/nspe4a02.pdf>> Acesso em: 10 set. 2016.

DAMBROS, D. D; OLIVEIRA, A. M. Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica. **Educação, Formação & Tecnologias**, 9 (1), 16-28 [Online], Disponível em: < <http://eft.educom.pt>> Acesso em: 20 de mai. 2017.

DAOLIO, J. Cultura. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário Crítico de educação física** – 3. ed. rev. e ampl. P. 161-163 – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

DARIDO, S. C. et al. Educação Física no Ensino Médio: Reflexões e Ações. **Motriz**– v. 5, Número 2, Dezembro/1999. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/05n2/5n202Darido.pdf>> Acesso em: 30 mai. 2016.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: Conteúdos, duas Dimensões e Significados. **Acervo digital da UNESP**, 2012. Disponível em < <http://www.acervodigital.unesp.br/bitstream/123456789/41549/1/01d19t03.pdf>> Acesso em: 25 mai. 2016.

DE BASTOS, F. P; BORBA. O. A potencialidade da investigação-ação educacional emancipatória para criar e transformar na realidade escolar. In: **Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**, 1999, Florianópolis/SC, v. 01. p. 103-103. Disponível em: < http://www.portalanpedsul.com.br/admin/uploads/1998/Educacao_e_filosofia/Trabalho/04_03_13_A_POTENCIALIDADE_DA_INVESTIGACAO-_ACAO_EDUCACIONAL_EMANCIPATORIA_PARA_CRIAR_E_TRANSFORMAR_NA_REALIDADE_ESCOLAR_OK.pdf> Acesso em: 25 set. 2015.

DESSBESELL, G.; GONZÁLEZ, F. J. O envolvimento de docentes com diferentes perfis de atuação no processo de (re)formulação coletiva da disciplina de Educação Física em uma escola de educação básica. **Anais Salão do Conhecimento** – Unijuí – 2011. Disponível em: <<http://reipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/Dessbesell-Gonz%C3%A1lez-2011-Resumo-Expandido.pdf>> Acesso em: 19 set. 2017.

DINIZ, I. K.S; DARIDO, S. C. As danças folclóricas no currículo de Educação Física do estado de São Paulo: a elaboração de um blog. **Motrivivência** – v. 26, n. 42, p. 131-145, junho/2014. Disponível em:

<<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2014v26n42p131/27271>> Acesso em: 08 set. 2016.

DROGUI, A. P; CRISTOVÃO, V. L. L. Políticas educacionais e novas tecnologias: um desafio do século XXI. **Semina: Ciências Sociais e Humanas**, Londrina, v. 33, n. 1, p. 17-28, jan./jun. 2012. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/seminasoc/article/view/13208>> Acesso em: 13 jul. 2016.

ELLIOTT, J. **What is Action-Research in Schools?** Journal of Curriculum Studies. Vol.10, nº4: 3357, 1978.

ELLIOT, J. ELLIOTT, J. **La investigación – acción en educación**. Espanha: Morata, 1990.

EYNG, A. M. Políticas e práticas de gestão pública na educação municipal: as competências da escola. **Revista Diálogo Educacional** - v. 2 - n.4 - p.21-34 - jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=736>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FARIA, B. A. et. al. Inovação pedagógica na Educação Física: O que aprender com práticas bem sucedidas? **Ágora para la Ef y el Deporte** - nº12 (1) 2010, 11-28. Disponível em <https://www5.uva.es/agora/revista/12_1/agora_12_1a_faria_et_al.pdf> Acesso em: 18 jul. 2016.

FARIA, B. A.; BRACHT, V. Cultura escolar, reconhecimento e Educação Física. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S310-S323, abr./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/2135/1093>>. Acesso em: 23 nov. 2016.

FENSTERSEIFER, P. E; SILVA, M. A. Ensaio o “novo” em educação física escolar: a perspectiva de seus atores. **Rev. Bras. Ciênc. Esporte**, Florianópolis, v. 33, n. 1, p. 119-134, jan./mar. 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892011000100008> Acesso em: 10 abr. 2017.

FERREIRA, J. L; CORRÊA, B. R. P.G; TORRES, P. L. O uso pedagógico da rede social Facebook. **Redes Sociais e Educação: Desafios Contemporâneos**. 2013. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/199/152>> Acesso em 10 abr. 2017.

FERREIRA, H. S; SAMPAIO, J. J. C. Tendências e abordagens pedagógicas da Educação Física escolar e suas interfaces com a saúde. **EFDeportes.com**, Revista Digital. Buenos Aires Ano 18 nº 182 Julho de 2013. Disponível em: <<http://www.efdeportes.com/efd182/tendencias-pedagogicas-da-educacao-fisica-escolar.htm>> Acesso em: 13 jun. 2016.

FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário Crítico de educação física** – 3. ed. rev. e ampl. P. 629-633 – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

FERREIRA, C. S; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**. Volume 11, 2014. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/9_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIO_NAIS.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FLORES, P. Q; PERES, A; ESCOLA, J. Integração de tecnologias na prática pedagógica: boas práticas. **Actas do X Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogia**. Braga: Universidade do Minho, 2009.

GEBRAN, M. P. **Tecnologias Educacionais**. Curitiba: IESDE Brasil, 2009.

GHIRALDELLI Jr, P. **Educação Física Progressista**. São Paulo: Loyola, 1988.

GINCENE, G; MATTHIESEN, S. Q. Utilizando o moodle na educação física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. **Motrivivência** v. 27, n. 44, p. 109-124, maio/2015. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v27n44p109/29381>> Acesso em: 10 set. 2016.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. In: **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>> Acesso em: 08 set. 2016.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. Referencial Curricular de Educação Física. In: RIO GRANDE DO SUL/Secretaria de Estado da Educação/Departamento Pedagógico. **Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias / Secretaria de Estado da Educação**. Porto Alegre: SE/DP, 2009, v. 2. p. 113-181.

GONZÁLEZ, F. J.; FRAGA, A. B. **Afazer da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar**. Erechim: Edelbra, 2012.

GONZÁLEZ, F. J. Atuação dos professores na Educação Física escolar: entre o abandono do trabalho docente e a renovação pedagógica. Texto-base da exposição na mesa temática Mesa 1 – Programação Geral do **CONBRACE/CONICE** A Educação Física Escolar na América Latina, 09/09/2015. Junto com Rodolfo Rozengardt e Valter Bracht. Mediador Admir Soares de Almeida Junior. Local Teatro Universitário da UFES. Disponível em: <http://reipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/Fala_Conbrace_2015.pdf> Acesso em: 12 jul. 2016.

GRABAUSKA, C. J; DE BASTOS. F. P. **Investigação-ação educacional: possibilidades críticas e emancipatórias na prática educativa**. Disponível em: <<http://www2.uca.es/HEURESIS/heuresis98/v1n2-2.html>> Acesso em: 20 ago. 2016.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

HONNETH. **A luta por reconhecimento: a gramática moral dos conflitos sociais**. São Paulo. Ed. 34, 2003.

JUNIOR, A. F. P. C. As Tecnologias nas aulas de Educação Física escolar. **XIX COMBRACE**. VI CONICE. 2015. Vitória-ES. Disponível em: <<http://congressos.cbce.org.br/index.php/conbrace2015/6conice/paper/viewPDFInterstitial/7740/3831>> . Acesso em: 20 de mai. 2017.

JUNIOR, A. F. P. C. As tecnologias nas aulas de Educação Física escolar. **Revista Educação Pública**. Jan. 2017. Disponível em: <<http://educacaopublica.cederj.edu.br/revista/artigos/as-tecnologias-nas-aulas-de-educacao-fisica-escolar>>. Acesso em: 20 de mai. 2017.

KUNZ, E. **Transformação Didático-Pedagógica do Esporte**. 7. ed. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2010.

KUNZ, E. Cultura de Movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário Crítico de educação física** – 3. ed. rev. e ampl. P. 170-172 – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

MACHADO, T. S, et al. As práticas de desinvestimento pedagógico na educação física escolar. In: **Movimento**, Porto Alegre, v. 16, p. 129-147, abr/jun. 2010. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/10495/8924>> Acesso em: 08 ago. 2016.

MALLMANN, E. M.; CATAPAN, A. H.; DE BASTOS, F. P. Desafios da mediação pedagógica em cursos de formação de professores presenciais e a distância. **Educação**. Santa Maria, v. 31 - n. 02, p. 367-382, 2006 367. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/ce/revista>> Acesso em: 29 mai. 2017.

MALLMANN, E. M.; LOCATELLI, O. C. O potencial dos mediadores tecnológicos na mediação pedagógica: temas transversais e formação de professores. **Revista Digital da CVA - Ricesu**. Volume 5, Número 19, Fevereiro de 2009. Disponível em: <<http://pead.ucpel.tche.br/revistas/index.php/colabora/article/view/113>> Acesso em: 10 abr. 2017.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R; MAZZARDO, M. D. Fluência Tecnológico-Pedagógica (FTP) dos Tutores. **CINTED-UFRGS – Novas Tecnologias na Educação**. V. 11 Nº 3, dezembro, 2013.

MALLMANN, E. M. Pesquisa-ação educacional: preocupação temática, análise e interpretação crítico-reflexiva. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas. Impresso), v. 45, p. 76-98, 2015. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/3088/2869>> . Acesso em: 12 ago. 2015.

MAURI, T. ONRUBIA, J. O professor em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Org). Tradução: Naila Freitas. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação** – Porto Alegre: Artmed, 2010.

MEDINA, J. P. S. **A Educação Física cuida do corpo...e “mente”**: Novas contradições e desafios do século XXI – 25ª ed – Campinas, SP: Papirus, 2010.

MENEZES, P. R. Contribuições da concepção dos fenômenos complexos para o ensino dos esportes coletivos. *Motriz*, Rio Claro, v.18 n.1, p.34-41, jan./mar. 2012.

MION, R. A; PERES, J. A. Investigação-ação e a formação de professores em física: o papel da intenção na produção do conhecimento crítico. **IX Encontro nacional de pesquisa em ensino de física** – 2004.

MONEREO, C. POZO, J. I. O aluno em ambientes virtuais: condições, perfil e competências. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Org). Tradução: Naila Freitas. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação** – Porto Alegre: Artmed, 2010.

MORISSO, M. M; GONZÁLEZ. F. J. O uso das Tecnologias de Informação e Comunicação por Professores nas aulas de Educação Física. **Anais Salão do Conhecimento** – Unijuí – 2013. Disponível em:
<<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/salaocohecimento/article/view/2267/1916>>
Acesso em: 19 out. 2015.

MORISSO, M. M. **A (re)formulação da Educação Física em uma escola pública de ensino médio**: o olhar dos alunos. 2015. 93 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2015. Disponível em: <
<http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2691/TCC%20-%20Mar%C3%ADndia%20Mattos%20Morisso.pdf?sequence=1>> Acesso em: 15 ago. 2016.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informação na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÕES, A.N.S. (Org.). **A Pesquisa Qualitativa na Educação Física: alternativas metodológicas**, 3ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2010.

OLIVEIRA, V. M. de. **O que é Educação Física?**. 10ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1993.

OLIVEIRA, M. D. T. Existe espaço para o ensino de educação física na escola básica? **Pensar a Prática** 2: 119-135, Jun./Jun. 1998/1999. Disponível em: <
<https://www.revistas.ufg.br/feff/article/viewFile/152/138>> Acesso em: 14 jul. 2016.

ONRUBIA, J.; COLOMINA, R.; ENGEL, A. Os ambiente virtuais de aprendizagem baseados no trabalho em grupo e na aprendizagem colaborativa. In: COLL, César; MONEREO, Carles. (Org). Tradução: Naila Freitas. **Psicologia da Educação Virtual: Aprender e Ensinar com as Tecnologias da Informação e Comunicação** – Porto Alegre: Artmed, 2010.

PAIVA, A. M. S; et. al. A integração da TIC na escola básica: questões para avaliação. **Revista Teccen**. Volume 1, nº 1, 2008. Disponível em:
<<http://www.uss.br/pages/revistas/revistateccen/V1N12008/ARTIGO02.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PESSOA, A. E; BERTOLLO, M; CARLAN, P. Voleibol. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2009. – 144 p. il. – (Coleção Educação Física e Ensino).

PICH, S. Cultura Corporal de Movimento. In: GONZÁLEZ, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. (Org.). **Dicionário Crítico de educação física** – 3. ed. rev. e ampl. P. 163-165 – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

PIMENTA, S. G. Pesquisa-ação crítico-colaborativa: construindo seu significado a partir de experiências com a formação docente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 521-539, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ep/article/view/27993>>. Acesso em: 17 fev. 2017.

POSSOLLI, G. E. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Volume 3, número 2, p. 237-247, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-07.pdf>. Acesso em: 07 out. 2015.

PRETTO, N. L.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In: PRETTO, N. L.; SILVEIRA, S. A., orgs. **Além das redes de colaboração: internet, diversidade cultural e tecnologias do poder**. [online]. Salvador: EDUFBA, 2008. 232 p. Disponível em: <<http://static.scielo.org/scielobooks/22qtc/pdf/pretto-9788523208899.pdf>> Acesso em: 24 jul. 2016.

RIBAS, J. F. M. (Org). **Praxiologia Motriz e Voleibol: Elementos para o Trabalho Pedagógico**. – Ijuí: Ed. Unijuí, 2014.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio 2011-2014**. Secretaria da Educação. Porto Alegre. 2011. Disponível em: <http://www.educacao.rs.gov.br/dados/ens_med_proposta.pdf>. Acesso em: 27 agos. 2015.

ROSÁRIO, L. F; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v.11 n.3 p.167-178, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/11n3/10LRF.pdf>> Acesso em: 14 mai. 2016.

RUFINO, L. G. B; DARIDO, S. C. Pesquisa-ação e Educação Física escolar: Analisando o estado da arte. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 17, n. 1, p. 01-294, jan./mar. 2014. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/18521/16401>> Acesso em: 10 ago. 2016.

SANTOS, M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. **IX Anped Sul** – Seminário de Pesquisa em Educação da região sul, 2012. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/viewFile/2046/147>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

SCHNEIDER, D. R. **Prática Dialógico-Problematizadora dos Tutores na UAB/UFSM: Fluência Tecnológica no Moodle**. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2011. 185f. Dissertação de Mestrado.

SCORSOLINI-COMIN, F. Diálogo e dialogismo em Mikhail Bakhtin e Paulo Freire: contribuições para a educação a distância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.30, n.03, p.245-265. Julho-Setembro 2014.

SILVA, C. S. S. et. al. Vídeo Digital: Colocando a Mão na Massa. **CINTED-UFRGS** Novas Tecnologias na Educação. V. 8 Nº 2, julho, 2010. Disponível: <<http://seer.ufrgs.br/renote/article/view/15256>> Acesso em: 10 abr. 2017.

SILVA, M. S; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis**, v.30, n.1, Jan./Jun. 2012. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/kinesis/issue/view/312/showToc>>. Acesso em: 13 mar. 2017.

SIEDENTOP, D. **Sport Education**. Champaign, IL; Human Kinetics, 1994.

SILVA, M. R; PIRES, G. L. Educação Física e tecnologias digitais: formação profissional, práticas educacionais e socioculturais. **Motrivivência** Ano XXII, Nº 34, P. 06-11 Jun./2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17114/15836>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

SILVERMAN, D. **Interpretação de dados qualitativos**: métodos para análise de entrevistas, textos e interações; tradução Magda França Lopes. – Porto Alegre: Artmed, 2009.

SOUZA JUNIOR, O. M; DARIDO, S.C. Dispensas das aulas de Educação Física: Apontando caminhos para minimizar os efeitos da arcaica legislação. **Pensar a Prática** 12/2: 1-12, maio/ago. 2009. Disponível em: <<https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/6436/5362>> Acesso em: 09 set. 2016.

STRAUSS, A; CORBIN, J. **Pesquisa qualitativa**: técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada; tradução Luciane de Oliveira da Rocha. – 2 ed. – Porto Alegre: Artmed, 2008.

TREVISAN, A. C. C; et. al. TV Pendrive: o que dizem os professores. **Conjectura**, Caxias do Sul, v. 15, n. 2, p. 23-37, maio/ago. 2010. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/conjectura/article/view/322/277>> Acesso em 24 jul. 2016.

TRIPP, D. Pesquisa-ação: uma introdução metodológica. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n. 3, p. 443-466, set./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n3/a09v31n3.pdf>>. Acesso em: 07 out. 2015.

SMANIOTTO, J; ANTUNE, F. R; GONZÁLEZ, F. J. Planejamento didático: revisar ou aplicar? Um estudo de caso na Educação Física escolar. **Salão do Conhecimento**. 2016. Unijuí. Relatório técnico-científico. Evento: XXIV Seminário de Iniciação Científica.

VAI, D; et.al. Experiencias colaborativas de formación continuada en educación física escolar: El caso Bariloche: límites y potencialidades. **VII Seminario de la red internacional de investigación pedagógica en educación física escolar** – 2014. Disponível em: <<http://reiipefe.hol.es/wp-content/uploads/2015/12/articulo-la-plataFINAL-REIPEFE-2014-2.docx-1.pdf>> Acesso em: 19 set. 2017.

VARGAS, A; ROCHA, H. V; FREIRE, F. M. P. Promídia: produção de vídeos digitais no contexto educacional. **CINTED-UFRGS**. Novas Tecnologias na Educação. V. 5 N° 2, Dezembro, 2007. Disponível em: < www.cinted.ufrgs.br/ciclo10/artigos/1bAriel.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2017.

VARGAS, T. G. **Entre o antes e o depois:** o estudo de caso de uma professora de Educação Física envolvida em um processo de (re)formulação colaborativa da disciplina. 2015. 57 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul, Ijuí, RS, 2015. Disponível em: < <http://bibliodigital.unijui.edu.br:8080/xmlui/bitstream/handle/123456789/2690/TCC%20-%20Tairone%20Girardon%20de%20Vargas%20-%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20F%C3%ADsica.pdf?sequence=1>> Acesso em 18 ago. 2015.

ZYLBERBERG T. S. Tecnologias Digitais e Avaliação: algumas conexões Revista **Motrivivência**, Ano XXII, nº 34, junho/2010. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17139/15842>>. Acesso em: 16 mai. 2016.

APÊNDICES

APÊNDICE 1 – ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

ETAPA 1

Planejamento e desenvolvimento das unidades didáticas

a) Como podemos avaliar o ano: as unidades didáticas trabalhadas e as dificuldades para planejar e desenvolver os conteúdos? Vamos pensar particularmente em cada ano e em cada unidade didática:

-1º ano: Futsal; Danças Gaúchas; Voleibol (Faltaram as Lutas).

-2º ano: Atletismo; Handebol; Exercício Físico; Danças Gaúchas; Futsal; Voleibol.

-3º ano: Frisbee; Exercício Físico; Danças Gaúchas; Bocha (Faltaram o Basquetebol e as Práticas Corporais Junto a Natureza).

b) Das situações apresentadas, em que momentos enfrentou maiores dificuldades?

c) O que você acredita que atrapalha no desenvolvimento das aulas conforme o planejamento?

d) Quais as dificuldades enfrentadas para promover mudanças no planejamento sem a colaboração de outras pessoas (professores de Educação Física, da área das linguagens ou pesquisadores)?

e) Muitas vezes percebemos durante os encontros que quando íamos começar a planejar, antes de abrir o documento dos anos anteriores, você dizia: “Não temos muitas mudanças para fazer, está pronto”, mas quando começava a analisar, você mesmo fazia muitas sugestões. Como interpreta isso? Se estivesse sozinha, conseguiria revisar a tempo de fazer mudanças?

f) Quais as dificuldades que você sente para colocar suas ideias no papel e levá-las para os alunos (planejamento e atividades)?

Reconhecimento

a) Em que situações considera que está fazendo um bom trabalho na escola?

b) Porque se envolve com outras atividades no horário das aulas (JERGS e Grupo de Dança)?

c) Qual a importância dos JERGS para você, para a escola e para os alunos?

d) Qual a importância do grupo dança para você, para a escola e para os alunos?

e) Em que momento sente-se reconhecida por seu trabalho na escola? Por quem é reconhecida?

f) Por que se preocupa em planejar as aulas mesmo sabendo que muitos professores da área não fazem mais do que jogar bola com os seus alunos?

g) Percebemos que se movimenta para não iniciar nenhuma unidade sem ter planejado e realizar atividades fora do contexto com os alunos, porém como se sente ao deixá-los no pátio quando precisa fazer uma lista para os JERGS ou ensaiar uma coreografia?

- h) Você tem percebido que algumas das pessoas de fora não entendem o seu trabalho, como por exemplo, uma pessoa da CRE queria que você falasse sobre o projeto das danças gaúchas quando na verdade era a aula de Educação Física, como se sente com isso?
- i) Em algum momento disse que não é valorizada por suas aulas e por seu componente curricular, mas sim por levar o nome da escola, como se sente diante desse fato?
- j) Em qual das situações sente-se mais feliz com os elogios, quando alguém comenta sobre as aulas de Educação Física ou sobre o reconhecimento das apresentações e vitórias nos jogos?
- k) Para você qual é a importância dos nossos encontros?

ETAPA 2

A integração das tecnologias educacionais no planejamento

- a) Quais as potencialidades da integração das tecnologias para o planejamento?
- b) Que mudanças pode observar com relação a integração das tecnologias antes e depois de revisarmos o planejamento? Como tem feito a organização e o uso dos materiais de aula?
- c) Qual é a diferença do caderno para o Google Drive?
- d) Como podemos observar esses três momentos na prática pedagógica da professora: não ter a presença das tecnologias nas aulas de Educação Física; o uso, que veio após a (re)formulação da disciplina; e agora a tentativa e a compreensão da integração?
- e) Podemos perceber contribuições da integração das tecnologias para a inovação pedagógica?
- f) Como você reage ao utilizar as tecnologias e enfrenta dificuldades quando elas não funcionam como espera?
- g) Com relação ao uso das ferramentas percebemos que você sabe manusear, mas as vezes parece que esquece e não consegue executar os procedimentos na mesma ordem fez em outro momento, fale sobre isso?
- h) Quando a internet não funciona e você precisa dela o que pensa em fazer nesse momento?
- i) Algumas vezes quando cheguei na escola na segunda de manhã, tive que ajudar a imprimir materiais que não consegui porque estavam no drive. Acha o drive complicado por esse motivo? Como faz quando não estou na escola?
- j) Diante das dificuldades de passar os vídeos na sistematização da unidade didática de futsal no segundo ano, saberia o que fazer se eu não estivesse presente para mostrar qual era o problema?

A integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica

- a) Quais as potencialidades da integração das tecnologias educacionais para o processo de ensino aprendizagem?

- b) Em nossa primeira conversa, comentou que não estava tendo produções dos alunos mediadas pelas tecnologias porque não motivava eles. O que mudou agora? Tem motivado os alunos, de que forma?
- c) Como percebe o envolvimento dos alunos na produção de trabalhos mediados pelas tecnologias?
- d) Antes de revisarmos o planejamento, a ferramenta que utilizava para compartilhar materiais e se comunicar com os alunos era a rede social Facebook, para que ela está contribuindo agora?
- e) Como o Google Drive tem contribuído para a produção dos alunos?
- f) O que achou de incentivar os alunos a produzir vídeos sobre os conteúdos da disciplina?
- g) Você acha que os alunos apresentaram dificuldades em se adaptar com a realização de produções no Google Drive e em vídeos? Como eles se manifestaram?
- h) Como avalia as produções que os alunos fizeram este ano mediados pelas tecnologias? O que acha do copia e cola?
- i) Dos recursos tecnológicos que utilizamos qual achou mais interessante e porque? (apresentação, texto, formulário ou vídeo)?
- j) Como foi a interação com os alunos mediada pelas tecnologias e a relação disso com os encontros presenciais?

APÊNDICE 2 – TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO****TERMO DE AUTORIZAÇÃO INSTITUCIONAL**

Título do projeto: A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública

Pesquisadora/Mestranda: Maríndia Mattos Morisso

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Telefone para contato: (55)9103-4427

Local da coleta de dados:

Eu, _____, Diretor(a), declaro que fui informado dos objetivos da pesquisa e concordo em autorizar a execução da mesma nesta Instituição. Sei que a qualquer momento posso revogar esta autorização, sem a necessidade de prestar qualquer informação adicional. Declaro, também, que não recebi ou receberei qualquer tipo de pagamento por esta autorização, bem como os participantes também não receberão qualquer tipo de pagamento pelas informações e declarações fornecidas durante a pesquisa.

_____, _____ de 2016.

Direção da Escola

APÊNDICE 3 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE) –
PROFESSORA

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Título do projeto: A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública

Pesquisadora/Mestranda: Maríndia Mattos Morisso

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Você está sendo convidado(a) à participar da pesquisa: Integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública, através de uma pesquisa-ação, em que de forma colaborativa, pesquisador e participante vão trabalhar na reflexão-ação-reflexão de um problema identificado no ambiente de pesquisa e que ambos concordam.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como objetivo *investigar os desafios e as potencialidades da integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública*. Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996 esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante já que se trata de pesquisa no âmbito das ciências humanas e não há como prever com antecedência todas as análises e avaliações subjetivas. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal e profissional, por oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, por envolver a busca da legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da UFSM, em relatório técnico-científico solicitado pela CAPES, podendo também ser publicados artigos científicos em periódicos. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos voluntários. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados porque as respostas serão gravadas com anonimato e não serão publicados em hipótese alguma. Em casos de necessidade, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

A participação será voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes tem assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Endereço coordenador: Centro de Educação – Departamento de Administração Escolar – Prédio 16 – Av. Roraima, Bairro Camobi, Santa Maria – RS. Cep: 97105900.

Endereço e contatos Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 Prédio da Reitoria – 7º andar Sala 702 – Cidade – Universitária – Bairro Camobi – 97105-900 – Santa Maria – RS.

Telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 32208009

email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

Contato:

NOME: Maríndia Mattos Morisso e-mail: marindiamorisso21@hotmail.com Telefone:
(55) 9103-4427

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confiabilidade, bem como de esclarecimento sempre que desejar. Diante do exposto e da espontânea vontade expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

_____, _____ de 2016.

APÊNDICE 4 – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE) –
ALUNOS

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE ESCLARECIMENTO (TCLE)
UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA
CENTRO DE EDUCAÇÃO

Título do projeto: A integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública

Pesquisadora/Mestranda: Maríndia Mattos Morisso

Orientadora: Profa. Dra. Elena Maria Mallmann

Você está sendo convidado(a) à participar da pesquisa: Integração das tecnologias educacionais nas aulas de Educação Física do ensino médio de uma escola pública, através de uma pesquisa-ação, em que de forma colaborativa, pesquisador e participante vão trabalhar na reflexão-ação-reflexão de um problema identificado no ambiente de pesquisa e que ambos concordam.

Esclarecemos, de forma detalhada e livre de qualquer tipo de constrangimento ou coerção, que a pesquisa tem como *investigar os desafios e as potencialidades da integração das tecnologias educacionais na prática pedagógica do componente curricular de Educação Física no ensino médio de uma escola pública*. Tendo em vista as Normas e Diretrizes Regulamentadoras da Pesquisa Envolvendo Seres Humanos – Resolução 466/2012 do CNS atualiza a Resolução 196/1996 esclarecemos que a presente pesquisa não coloca em risco a vida dos participantes e não tem caráter de provocar danos morais, psicológicos ou físicos. No entanto, o envolvimento diante das assertivas apresentadas poderá suscitar diferentes reflexões de acordo com a significação de seu conteúdo para cada participante já que se trata de pesquisa no âmbito das ciências humanas e não há como prever com antecedência todas as análises e avaliações subjetivas. Consideramos que os benefícios são relevantes, em nível pessoal e profissional, por oportunizar momentos de reflexão pessoal e institucionais, por envolver a busca da legitimidade da Educação Física enquanto componente curricular obrigatório da educação básica.

Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados na dissertação de mestrado do programa de pós-graduação em Educação da UFSM, em relatório técnico-científico solicitado pela CAPES, podendo também ser publicados artigos científicos em periódicos. Assumimos a total responsabilidade de não publicar qualquer dado que comprometa o sigilo da participação dos voluntários. Nomes, endereços e outras indicações pessoais não são solicitados porque as respostas serão gravadas com anonimato e não serão publicados em hipótese alguma. Em casos de necessidade, os bancos de dados gerados pela pesquisa só serão disponibilizados sem estes dados.

A participação será voluntária e por livre adesão. Não será fornecido qualquer tipo de pagamento. Os participantes tem assegurado o direito de: receber resposta para todas as dúvidas e perguntas acerca de assuntos referentes ao desenvolvimento desta pesquisa; retirar o seu consentimento, a qualquer momento, e deixar de participar do estudo sem constrangimento e sem sofrer nenhum tipo de represália; ter a sua identidade preservada em todos os momentos da pesquisa.

Endereço coordenador: Centro de Educação – Departamento de Administração Escolar – Prédio 16 – Av. Roraima, Bairro Camobi, Santa Maria – RS. Cep: 97105900.

Endereço e contatos Comitê de Ética em Pesquisa da UFSM: Avenida Roraima, 1000 Prédio da Reitoria – 7º andar Sala 702 – Cidade – Universitária – Bairro Camobi – 97105-900 – Santa Maria – RS.

Telefone (55) 3220 9362, Fax (55) 32208009

email: comiteeticapesquisa@mail.ufsm.br

Contato:

NOME: Maríndia Mattos Morisso e-mail: marindiamorisso21@hotmail.com Telefone:
(55) 9103-4427

Autorização

Eu, _____, após a leitura ou a escuta da leitura deste documento e ter tido a oportunidade de conversar com o pesquisador responsável, para esclarecer todas as minhas dúvidas, estou suficientemente informado, ficando claro para que minha participação é voluntária e que posso retirar este consentimento a qualquer momento sem penalidades ou perda de qualquer benefício. Estou ciente também dos objetivos da pesquisa, dos procedimentos aos quais serei submetido, dos possíveis danos ou riscos deles provenientes e da garantia de confiabilidade, bem como de esclarecimento sempre que desejar. Diante do exposto e da espontânea vontade expresso minha concordância em participar deste estudo.

Assinatura do voluntário

Assinatura do responsável pelo voluntário

_____, _____ de 2016.

