CENTRO UNIVERSITÁRIO UNICARIOCA
MESTRADO PROFISSIONAL EM NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA EDUCAÇÃO

Mauro Fernando da Costa Souza

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ALÉM DAS MOTORAS

Rio de Janeiro
2022

Mauro Fernando da Costa Souza

A Educação Física escolar e o desenvolvimento de competências além das motoras

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

Orientadores : Prof. Alessandro Jatobá / Prof. Paulo Victor Rodrigues de Carvalho

Rio de Janeiro
2022

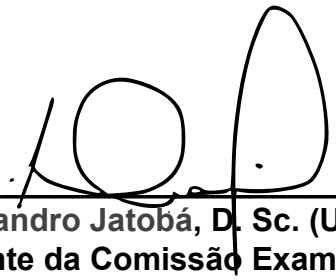
MAURO FERNANDO DA COSTA SOUZA

A EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E O DESENVOLVIMENTO DE COMPETÊNCIAS ALÉM DAS MOTORAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Novas Tecnologias Digitais na Educação do Centro Universitário UniCarioca como parte dos requisitos necessários para a obtenção do Título de Mestre em Novas Tecnologias Digitais na Educação.

O Presidente da Banca, abaixo assinado, atesta que os membros da banca participaram de forma remota desta defesa de dissertação.

Examinado por:



Prof. Alessandro Jatobá, D. Sc. (UniCarioca)
Presidente da Comissão Examinadora

Prof. Leonardo Monteiro Trotta, D. Sc. (UniCarioca)

Prof. Thiago do Rosário Vieira, M. Sc. (PMRJ)

Prof. Marcio Turini Constantino, D. Sc. (FAETEC)

Rio de Janeiro

2022

S231c Souza, Mauro Fernando da Costa
A educação física escolar e o desenvolvimento de competências além das motoras / Mauro Fernando da Costa Souza . – Rio de Janeiro, 2022.
115.

Orientadores: Alessandro Jatobá
Dissertação (Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação) - Centro Universitário UniCarioca, Rio de Janeiro, 2022.

1. Educação física. 2. Metodologia ativa. 3. Aprendizagem colaborativa. 4.Jogos digitais. 5. Tecnologias digitais. I. Jatobá, Alessandro, prof. orient. II. Título.

CDD 371.397

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho à minha família, aos meus colegas de trabalho, professores atuantes na educação básica em geral e em especial, aos de Educação Física, e a todos os alunos e eternos aprendizes do mundo inteiro.

AGRADECIMENTOS

Agradeço, primeiramente, a Deus, pois sem Ele nada é possível.

Agradeço também à minha família, em especial a minha esposa Daniela Jorge e aos meus filhos Kauê e Manuela pela dose de estímulo diário. Vocês são a razão dos meus esforços para evoluir a cada dia, seja como pessoa ou como profissional. Gratidão também, por entenderem algumas ausências nesse período.

Ao meu pai, Sr. Fernando José de Souza (em memória) e a minha mãe, Sra. Isa da Costa Souza, por se dedicarem integralmente à minha formação, não apenas por investir tempo e dinheiro, mas por se preocuparem em formar uma pessoa com princípios solidários e democráticos.

Aos meus orientadores pela paciência e dicas valiosas.

Aos meus amigos de turma do mestrado, de cursos e colegas de trabalho nas redes municipais em que trabalho pelo companheirismo, motivação e ajuda na superação diária. Dentro desses, um agradecimento especial ao amigo Thiago Vieira, por não deixar que eu desistisse.

A todos meu muito obrigado!

RESUMO

O trabalho aqui exposto é uma dissertação de Mestrado em Novas tecnologias digitais na educação, do curso do Centro Universitário Unicarioca e se apresenta como fruto de muitas reflexões sobre a prática pedagógica de Educação Física. Através delas, pôde-se perceber que os momentos práticos de aula, em sua maioria, são arraigados de motivação por parte dos alunos, diferentemente de outros momentos. E assim, o ambiente se tornava um facilitador de trocas pedagógicas.

Com isso, o objetivo do trabalho foi propor uma sequência didática (SD) que englobasse os momentos conceituais da Educação Física, enfatizando a ludicidade em busca de motivação e engajamento, como proposta de ressignificação da prática docente para otimização do aprendizado dos alunos da educação básica. O uso de tecnologias digitais e técnicas de aprendizagem colaborativa e dos métodos ativos foram usados como estratégias pedagógicas que envolvessem positivamente os alunos nativos digitais, criando assim, um ambiente propício para uma postura investigativa, reflexiva e crítica, fatores facilitadores da aprendizagem e do desenvolvimento de competências que vão além das motoras.

Para isso, foi realizada uma pesquisa-ação que envolveu duas escolas públicas, uma do município do Rio de Janeiro e outra do município de Queimados, nas quais o pesquisador era também o professor regente da disciplina mencionada. A chegada da pandemia e a consequente suspensão das aulas do modelo presencial de ensino, impossibilitou colocar a SD em prática com os alunos destas escolas para uma testagem definitiva, o que gerou uma limitação metodológica. Contudo, cabe ressaltar que a mesma fora utilizada nos anos de 2017, 2018 e 2019 em diversos contextos e locais e com isso, vem sendo repensada, aprimorada e, principalmente observada, ao longo de anos. Então, como alternativa metodológica a esta limitação, foi realizada uma entrevista com os professores regentes de Educação Física de ambas as unidades educacionais mencionadas, e que por consequência, tenham vivenciado a realidade lá apresentada, de modo que avaliassem a referida SD e sua aplicabilidade em contextos distintos.

Como resultado, concluiu-se que a SD proposta tem capacidade de trabalhar os conteúdos conceituais de maneira lúdica, proporcionando um ambiente de aprendizado com mais motivação por parte dos alunos e que esse ambiente facilita a ação docente independente da sua intencionalidade. Foi possível verificar, também, as possíveis dificuldades que alunos

enfrentam frente a SD, além de investigar a atividade dos professores das unidades escolares envolvidas, percebendo que os mesmos dilemas e dificuldades se repetem. Ao definir as ferramentas tecnológicas que podem ser usadas no processo ensino aprendizagem, nos deparamos com a falta de estrutura das escolas como a maior barreira enfrentada, mas que de longe é a única. Apesar de não ter sido experimentada oficialmente, essa SD, durante a sua elaboração, se fez presente em aulas do professor - pesquisador, possibilitando sua constante avaliação e reavaliação do processo de forma crítica e reflexiva, de acordo com os impactos observados na aprendizagem dos alunos.

Como conclusão, esse trabalho nos sugere mudanças posturais dialógicas aos momentos que por vezes replicam uma educação bancária e fazem a disciplina mais adorada pelos alunos da educação básica, perder seu encanto. As estratégias adotadas, como as técnicas de metodologia ativa, possibilitaram colocar o aluno no centro do processo ensino-aprendizagem. A aprendizagem colaborativa, o uso de games e tecnologias digitais durante esses momentos conceituais, ajudou a construir um ambiente motivante e desafiador, propício à aprendizagem de conceitos e valores da disciplina Educação Física.

Palavras-chave: Educação física, metodologia ativa, aprendizagem colaborativa, tecnologias digitais e jogos digitais.

ABSTRACT

The work presented here is a Master's thesis in New Digital Technologies in Education, from the Unicarioca University Center Course and is presented as the result of a pedagogical research on the practice of Physical Education. From them, it was possible to perceive that the practical moments of class, in their moments, are the most rooted of motivation on the part of the students, unlike other moments. And that in them, the environment becomes a facilitator of pedagogical exchanges.

With that, the objective of the work was, in a didactic way (SD), to encompass a sequence of moments of Physical Education, emphasizing the search for practical and conceptualized playfulness, as a proposal of re-signification of the teaching practice for the optimization of the students' learning basic. . The use of digital technologies and collaborative learning techniques of active methods were like the development of pedagogical strategies that positively involve digital students, involving and thus creating an environment conducive to investigation, reflection and factors that facilitate learning and critical skills that go beyond motors.

For this, it was an action research that was also carried out by the municipality of Rio de Janeiro and other public schools in the municipality of Queima or by the teacher reg a survey of the mentioned discipline. The arrival of the pandemic and the consequent classes of the face-to-face model of suspended education, made it impossible to put the SD into practice with the students of these schools for a definitive test, which generated a methodological limitation. Far, it is worth noting that it is used in the years 2017, 2018 and 2019 in other contexts and places and with that, it has been rethought, improved and mainly observed, at the same time for years. So, as a methodological alternative to this limitation. An interview was carried out with the regent teachers of Physical Education of both units mentioned in their context, and who consequently experienced the reality presented there, so that the aforementioned SD and the ability to apply them in different contexts are evaluated.

As a result, it was concluded that the proposed SD has the capacity to work the conceptual contents in a playful way, providing a learning environment with more motivation on the part of the students and that this environment facilitates the teaching action regardless of its intention. It was also possible to verify the possible difficulties that students face in the face of SD, in addition to investigating the activity of the teachers of the school units

involved, realizing that the same dilemmas and difficulties are repeated. When defining the technological tools that can be used in the teaching-learning process, we are faced with the lack of structure in schools as the biggest barrier faced, but by far the only one. Despite not having been officially tried, this SD, during its elaboration, was present in the teacher-researcher's classes, allowing its constant evaluation and reassessment of the process in a critical and reflective way, according to the impacts observed in the students' learning .

In conclusion, this work suggests dialogic postural changes at moments that sometimes replicate banking education and make the discipline most adored by basic education students lose its charm. The strategies adopted, such as the active methodology techniques, made it possible to place the student at the center of the teaching-learning process. Collaborative learning, the use of games and digital technologies during these conceptual moments, helped to build a motivating and challenging environment, conducive to learning concepts and values of the Physical Education discipline.

Keywords: Physical education, active methodology, collaborative learning, games, digital technologies.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE GRÁFICOS

LISTA DE TABELAS

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

EFE – Educação Física escolar

SD – Sequência didática

UNESCO - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

UCB/RJ - Universidade Castelo Branco / Rio de Janeiro

CPII - Colégio Pedro segundo

UNIABEU - Universidade Associação Brasileira de Ensino Universitário

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

BNCC - Base nacional comum curricular

SÉC. XXI - Século vinte e um

JD'S - Jogos digitais

EUA - Estados Unidos da América

PCD - Pessoa com deficiência

UE - Unidades educacionais

PCN's - Parâmetros curriculares nacionais

EXG - Exergames

LDB - Lei de diretrizes e bases da educação

SUMÁRIO

1.	INTRODUÇÃO	01
	1.1 Inquietação	02
	1.2 Caracterização do problema	05
	1.3 Tecnologia na educação	06
	1.4 Tendências da Educação Física	10
	1.5 Abordagens pedagógicas da Educação Física	16
	1.6 Os currículos da Educação Física e as formações de identidades	21
2.	OBJETIVOS	26
	2.1 Objetivo geral	26
	2.2 Objetivos específicos	26
3.	FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	27
4.	MÉTODO	29
	4.1 A Sequência didática	31
	4.2 Limitação metodológica	42
	4.3 A entrevista	42
5.	RESULTADOS E DISCUSSÃO	44
6.	CONCLUSÃO	82
7.	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	84
8.	APÊNDICE	92
9.	ANEXOS	93

1. INTRODUÇÃO

Percebe-se com frequência, um baixo interesse dos alunos nos momentos teóricos da disciplina Educação Física. Segundo Fava (2014), “os educadores têm muitos obstáculos e um problema: não estão conseguindo motivar a contento os estudantes da geração Y e Z[1] e a principal causa está no choque de culturas.” Sabe-se que essa falta de interesse dos alunos é altamente compreensível, uma vez que a escola, com sua estrutura pautada nos moldes industriais do século passado, exige que os alunos estejam disciplinados, uniformizados, sentados e atenciosos durante uma série de “transmissão de conteúdos” que nem sempre são significativos para eles. “Muitas instituições de ensino continuam unicamente com processos analógicos dentro dos ambientes de ensino e aprendizagem.” (FAVA, 2014, p. XVI)

“No que tange ao âmbito escolar é comum ver inquietações, tensões pré-provas, angústias por possíveis problemas familiares, medos, inseguranças, preocupações com o rendimento escolar pessoal, entre outros.” (SILVA, VIANA, 2016, p. 2-3) Muitos alunos veem na prática ao ar livre da educação física um dos raros momentos de alívio de tensões sociais, algumas delas geradas pelo próprio processo de aprendizagem que eles têm disponível, havendo dificuldade na adesão e frustração da grande maioria, para com a realização de práticas teóricas desta disciplina.

Contudo, a Educação Física não é só prática. Ela é conceitual, procedimental e atitudinal. “O que se deve saber? (dimensão conceitual), o que se deve saber fazer? (dimensão procedimental) e como se deve ser? (dimensão atitudinal).” (DARIDO, 2013, p. 15) Esses momentos conceituais, de reflexão sobre a prática e demais momentos que não contemplem o corpo em movimento, especificidade da disciplina, são demasiadamente difíceis e chatos na percepção tanto de discentes quanto de docentes.

---

[1] Geração Y – Também chamados de Millennials (por nascerem próximo a mudança do milênio), a Geração Y cresceu em meio ao avanço econômico dos anos 1990 e é apontada como realista e por ter um interesse maior pela autonomia no trabalho. Geração Z – Esta geração nasceu usando a internet. É extremamente conectada, mais realista e tão exigente quanto à geração anterior. Tem um grande senso de responsabilidade social e ambiental. (Fonte G1: acessado em 31/08/2022 em: https://g1.globo.com/pr/parana/especial-publicitario/colegios-maristas/onde-os-jovens-estao/noticia/2019/08/27/o-que-sao-as-geracoes-x-y-e-z-e-como-lidar-com-cada-perfil.ghtml

A globalização vem exigindo mudanças que possam atrair, de modo a seduzir a geração de “nativos digitais”[2] que hoje se encontra nos bancos escolares, sendo impossível não pensar no uso da internet, dos games e dispositivos móveis, como “smartphones”, “tablets” e computadores, tão presentes e necessários no nosso cotidiano, de forma positiva, a favor da aprendizagem. “Com a descoberta de novos meios de comunicação, a informação está acessível e disponível a qualquer hora, em qualquer tempo”. (FAVA, 2014, p. XIII) A informação abundante é uma característica marcante da nova época que estamos vivendo e que essa geração dominará muito bem, necessitando apenas de alguns ajustes e direcionamentos.

Segundo Carnoy (2002), em artigo publicado pela UNESCO, o fenômeno da mundialização[3] exerce um profundo impacto sobre as economias regional e nacional que, por sua vez, afetam a capacidade de crescimento econômico, os recursos disponíveis, as necessidades do emprego e o papel do Estado. O impacto da mundialização obrigou os países a reformarem seus sistemas educativos. Ainda assim, não é possível avaliar adequadamente suas consequências sobre a evolução dos sistemas educacionais. O autor afirma que a mundialização exerce um profundo impacto sobre a educação em planos bastante diferentes e que, no futuro, esse fenômeno será tanto mais perceptível, quanto mais plenamente for apreendido pelas nações, regiões e localidades, o papel fundamental das instituições educativas, não somente para transmitir os conhecimentos necessários à economia mundial, mas também para reinserir os indivíduos em novas sociedades construídas em torno da informação e do saber. (CARNOY, 2002)

1.1 Inquietação

Minha formação acadêmica é na área de Educação Física. Cursei a Licenciatura Plena em Educação Física, antes da alteração do currículo do curso que o separou em bacharelado e licenciatura, concluindo-o em 2003, na Universidade Castelo Branco (UCB/RJ). De 2009 em diante, dediquei-me a cursos preparatórios para concurso público específicos em Educação

[2] São aqueles que nasceram, cresceram, se adaptaram, se moldaram ao mundo digital. (FAVA, P. 80, 2014)

[3] O termo mundialização é utilizado por alguns autores como sinônimo de globalização. Outros preferem empregar mundialização para fazer referência à cultura e/ou à nova escala da economia, enquanto a globalização compreenderia a política e o capital. GUITARRARA, Paloma. "Mundialização"; Brasil Escola. Disponível em: https://brasilescola.uol.com.br/geografia/mundializacao.htm. Acesso em 16 de dezembro de 2022.

Física, onde tive a oportunidade de conhecer e discutir sobre os principais pensadores da área e as diversas teorias sobre a Educação física, voltadas para a área escolar. Uma reciclagem no idioma Inglês também ocorreu nesse período de tempo no curso Cultura Inglesa. No ano de 2016, conclui mais uma etapa da minha formação continuada, a residência docente-420h oferecida pelo Colégio Pedro II, tornando-me Especialista em Docência do Ensino Básico na disciplina Educação Física com conceito A, o que contribuiu muito para aprimorar minha experiência e formação, principalmente pela gama de conhecimentos produzidos através da vasta variedade de palestras, cursos, seminários e discussões significativas, oferecidos no programa. Entre os anos de 2018 e 2021, participei do programa de Residência pedagógica, oferecido pela CAPES, como professor preceptor da rede municipal de Queimados para alunos de licenciatura do curso de Educação Física da UNIABEU-Belford Roxo, contribuindo para a formação de novos professores, trazendo um pouco da vivência da disciplina em escolas públicas da região da Baixada fluminense. Hoje, como aluno do curso de Mestrado Profissional em Novas Tecnologias Digitais na Educação, pelo Centro Universitário Unicarioca, venho buscando na teoria, nas discussões e reflexões constantes, consolo e soluções para minhas inquietações.

Meu interesse maior, hoje, como professor, se volta à prática de ensino de uma Educação Física que esteja em consonância com as mudanças complexas da época que vivemos, e que seja mais significativa ao público de “Nativos digitais”, cada vez mais desinteressados pela escola, pela educação e em especial pela Educação Física. “A finalidade da escola é promover a formação integral dos alunos.” (DARIDO et al., 2002) Prepará-los para o mercado de trabalho não é uma das principais funções da escola, mesmo sendo a empregabilidade um objetivo comum. “Empregabilidade é tornar-se necessário. Reunir as condições necessárias para ingressar, manter-se, ascender no mercado de trabalho.” (FAVA, 2014, p. 106)

O termo Nativos digitais, atualmente usado por muitos autores, requer um certo cuidado e análise. Será que podemos considerar todos os nascidos na era digital, como nativos digitais? Todos têm acesso às tecnologias? Será que aqueles que não têm acesso e vivência tecnológica por não possuírem computadores, smartphones, ou internet podem ser chamados de Nativos digitais? Apesar de termos percebido muitas distorções nesse sentido durante a pandemia de covid 19, momento que muitos alunos não foram capazes de acompanhar as aulas remotas emergenciais, tais respostas podem e devem ser objeto de busca de outra pesquisa.

Se pensarmos no avanço tecnológico e os empregos se modificando de maneira veloz, como vem acontecendo, os jovens que hoje cursam o ensino fundamental possivelmente trabalharão em empregos que ainda não existem. Como prepará-los nesse sentido?

> "É claro que o mercado de trabalho não pode abrir mão do pragmatismo, do raciocínio lógico, da engenharia, da precisão matemática. Porém, sem criatividade, capacidade de relacionamento entre as pessoas, desenvolvimento de lideranças emocionalmente corretas, não há empregabilidade, afinal, os princípios da era industrial apartados não são mais válidos e eficientes." (FAVA, 2014, p. 24)

A Educação Básica realmente não prepara para o exercício de uma profissão, mas para a prática da cidadania, da vida social, associativa, sexual, amorosa e familiar. Todas essas vidas são muito importantes, e é possível associar a educação fundamental a elas. (PERRENOUD, 2004)

Pergunto-me, com frequência, em minhas reflexões, como a Educação Física contribui e/ou pode contribuir para a formação integral dos alunos em uma época que evidencia tamanha complexidade, como o século que vivemos? É possível o ensino da Educação Física para o desenvolvimento intencional de competências que serão exigidas nesse "futuro-presente", sem perder a especificidade do movimento e a ludicidade? Qual o impacto de incluir novas tecnologias e métodos ativos, no intuito de ampliar o universo e as possibilidades da sala de aula, tirar o aluno da passividade, desenvolver protagonismo, autonomia, criatividade, criticidade e inclusão? Pensando sempre em inclusão, mas num sentido amplo, abrangendo, além de alunos com deficiência, os "pedacinhos não praticantes" (OLIVEIRA; DAOLIO, 2014) e os demais grupos culturais presentes na diversidade de uma sala de aula.

Oliveira e Daólio (2014) classificam os alunos a partir de um retrato de uma aula de Educação Física escolar como: ativos, não praticantes e flutuantes. Sendo os primeiros aqueles que estão sempre presentes nas aulas práticas, o segundo, os que não praticam aulas que contemplam o corpo em movimento, por mais legal que a aula possa parecer. Enquanto o terceiro, abrange os alunos que variam sua participação entre a prática e algumas desculpas para a não realização da aula. Uma avaliação diferenciada, com olhares atentos para não replicar o autoritarismo docente à espera de respostas prontas ou padronizadas, também faz parte do repertório extenso de situações que implicam uma mudança postural nessa prática de ensino, cujo foco principal é o aluno e onde nele é estimulado o desenvolvimento de um certo protagonismo frente ao seu aprendizado, exigindo mudança postural de ambas as

partes, tanto dos alunos quanto dos professores. Busca-se uma concepção de erro construtivo que entende a avaliação como procedimento necessário à recondução da ação curricular (ESCUDEIRO; NEIRA, 2011) e "a encaminha no sentido investigativo e reflexivo do professor sobre as manifestações dos alunos." (HOFFMANN, 2005, p. 57)

Certamente, como já mencionado, tanto a experiência como professor preceptor do programa de Residência Pedagógica quanto a especialização do programa de Residência docente do CPII, por mim vivenciados, contribuíram para a adoção de uma postura reflexiva para com minha prática docente. Ao adotar essa postura, situações corriqueiras que antes não incomodavam, passaram a ter um peso maior sobre as escolhas e atitudes referentes a essa prática.

Diante dessas reflexões, passei a perceber nos momentos que não são práticos[4], uma necessidade de mudança e vejo a inclusão de estratégias digitais e métodos ativos como grandes parceiros, com potencial para suprir o tamanho desinteresse e auxiliar a desenvolver as competências necessárias para o desenvolvimento integral do aluno, com uma prática em adequação à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e em consonância com as exigências dessa nova Era complexa que estamos vivendo.

1.2 Caracterização do Problema

Uma postura reflexiva é de fundamental importância para a prática docente. Ao adotar essa postura, situações corriqueiras que antes não incomodavam, passam a ter um peso maior nas escolhas e atitudes referentes a essa prática, cujo foco central deve ser o aluno. Diante dessas reflexões, percebe-se nos momentos que não são práticos, uma necessidade de mudança. Assim, para seguir em direção ao progresso de uma prática que se faça inclusiva, crítica e transformadora, dentre outras coisas, alinhou-se o caminho a perseguir com a BNCC e com as exigências dessa nova era complexa, ou seja, para uma educação do século XXI. Uma mudança significativa para a Educação Física, cujo início se deu com os PCNs do ensino médio (2000) e consolida-se com a formulação da BNCC, é a transferência da disciplina para a área de Linguagens, juntamente com Língua Portuguesa, Artes e Língua Inglesa. O documento traz dez competências gerais e dentre elas, sugere a promoção do pensamento crítico e criativo para a solução de problemas (competência 2), a utilização de diversas

[4] Momentos destinados à dimensão conceitual, onde o foco era a preparação para uma prova teórica.

linguagens para produzir e compartilhar conhecimento, mencionando a digital, entre outras, como a verbal, corporal e sonora (competência 4). Além disso, incentiva a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais nas diversas práticas sociais para compartilhar e produzir conhecimento, resolver problemas e exercer protagonismo. O documento organiza a Educação Física nos três segmentos de ensino: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E por fim, inclui os jogos digitais como conteúdo do ensino fundamental, o que é altamente compreensível, em tempos de e-sports e cyberatletas.

Neste contexto, o problema da pesquisa apresentado hoje com o olhar sobre a Educação Física escolar é, aparentemente, o mesmo apresentado pela educação formal de um modo geral. Despertar a motivação necessária ao aluno e, assim, criar um ambiente propício para que o professor consiga mediar a aprendizagem de conteúdos significativos, além de estimular o desenvolvimento de competências para a vida. Um possível caminho seria a tentativa de modificar as aulas ou os momentos teóricos, aproximando-os ao máximo do contexto prático, fugindo do entediante ensino bancário[5].

Para qualquer instituição de ensino que tenha a intenção de permanecer relevante, existe uma grande urgência com relação à maneira de encarar os estudantes nativos digitais. Essa urgência esbarra necessariamente na motivação, pois estudantes estimulados e empenhados na busca da auto aprendizagem são, ou pelo menos deveriam ser, o objetivo das unidades educacionais e professores ao redor do mundo.

No caso da Educação Física escolar, esse problema se evidencia quando nos distanciamos das vivências práticas dos conteúdos procedimentais, pois a maioria dos professores ainda se baseia em práticas e métodos enfadonhos para atingir a dimensão conceitual de conteúdos.

1.3 Tecnologia na Educação e Métodos ativos

Temos na contemporaneidade uma nova geração de crianças e jovens com hábitos de aquisição de informações com características mais audiovisuais e interativas com motivações

[5] No ensino bancário citado por (Paulo Freire, 2019, p. 80) …o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em "vasilhas", em recipientes a serem "enchidos" pelo educador. Quanto mais vá "enchendo" os recipientes com seus "depósitos", tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente "encher", tanto melhores educandos serão.

de aprendizagem que exigem novas metodologias de ensino na escola. (CONSTANTINO, 2016)

O autor destaca que estudos apontam para a necessidade que a área da Educação, de modo geral, e também a Educação Física, tem em buscar, na inovação, procedimentos de ensino e estratégias que se aproximem dos hábitos cotidianos dos alunos, na intenção de tornar o processo ensino-aprendizagem mais motivador aos mesmos. Infelizmente a realidade ainda indica certa resistência das escolas quanto à incorporação de mídias mais "divertidas" (lúdicas) nesses processos, tal como os Jogos Digitais (JDs).

Segundo Morán (2015), algumas instituições educacionais vêm escolhendo dois caminhos, um com mudanças progressivas e outro com mudanças profundas. No primeiro, priorizam um maior envolvimento do aluno com metodologias ativas e ensino por projetos interdisciplinares, porém, mantêm o modelo curricular disciplinar. Nesse caso, as mudanças são mais suaves e progressivas. Já no segundo, encontram-se modelos mais inovadores, sem disciplinas, que acabam redesenhando não só o projeto, mas também, as metodologias e os espaços físicos. Jogos, desafios, problemas a serem resolvidos individualmente e em grupo auxiliam cada aluno a aprender no seu próprio ritmo com a supervisão dos professores orientadores.

"Num mundo em profunda transformação a educação precisa ser muito mais flexível, híbrida, digital, ativa, diversificada." (MORÁN, 2017)

O autor também afirma que, atualmente, há diversos caminhos de aprendizagem, sejam eles pessoais ou grupais, que concorrem e interagem com os caminhos formais e que questionam o engessamento dos planejamentos pedagógicos das instituições de ensino. A maior parte delas está preocupada em fazer mudanças, mas continuam com a predominância de modelos fechados, sequências de roteiros iguais para todos os alunos e com mais ênfase nos conteúdos do que nas competências.

"A aprendizagem ativa dá ênfase ao papel protagonista do aluno, ao seu envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, experimentando, desenhando, criando, com orientação do professor." (MORÁN, 2017)

O uso de tecnologias e métodos ativos podem auxiliar no planejamento, acompanhamento, implementação e avaliação de atividades e desafios. Quando bem planejados, esses desafios contribuem para o estímulo e desenvolvimento de competências, sejam elas motoras, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais, uma vez que

exigem pesquisar, avaliar situações, outros pontos de vista, fazer escolhas, expor suas ideias e assumir alguns riscos, aprender pela descoberta e enfim, caminhar do simples para o complexo.

"As competências digitais mais importantes hoje, além de programar, são: saber pesquisar, avaliar as múltiplas informações, comunicar-se, fazer sínteses, compartilhar online." (MORÁN, 2017)

A gamificação como estratégia de aprendizagem ativa consiste na utilização de elementos, não apenas para jogar, mas para motivar, engajar, envolver, aumentar a atividade, promover a aprendizagem, resolver problemas, desenvolver habilidades e motivar a ação para alcançar objetivos específicos (SILVA; SALES; CASTRO, 2019).

Já Morán (2017), afirma que a gamificação e os jogos são estratégias cada vez mais presentes na escola, encantando e motivando alunos para uma aprendizagem mais rápida e próxima da realidade deles. Eles ajudam os educandos a enfrentar desafios, superar dificuldades e enfrentar fracassos com segurança.

Ainda segundo esse autor, não só o mercado, mas também nossos lares vêm sendo dominados pelos aparelhos tecnológicos. Celulares e smartphones são um exemplo de como a tecnologia vem transformando e influenciando a sociedade, criando novos hábitos. As escolas têm sido afetadas por essas mudanças, de modo que não se pode ignorá-las, pois influenciam diretamente no processo educativo.

> O Kahoot contribui para a gamificação na sala de aula por possibilitar a utilização dos principais elementos de games como estabelecer regras claras (tempo determinado para cada questão), feedbacks imediatos, pontuação por acerto, competição entre alunos/equipes, além de proporcionar prazer e diversão durante o processo de ensino e aprendizagem do discente. (SILVA, et al., 2018)

Kahoot! é uma ferramenta gratuita, disponível na Web, que permite a elaboração de jogos com perguntas de múltipla escolha sobre o conteúdo desejado. Chamados de "Quizz", eles vêm sendo utilizados na sala de aula, na intenção de ajudar a ativar e envolver os alunos em discussões. Foi criada em 2013, baseada em jogos de perguntas e respostas, o que "permite aos educadores e estudantes investigar, criar, colaborar e compartilhar conhecimentos e funciona em qualquer dispositivo tecnológico conectado à Internet" (COSTA, 2016). Essa autora destaca como um ponto forte desta atividade, o fato de estarem sempre motivados a responder de maneira correta e rápida, para receberem mais pontos, uma vez que é exibida uma tabela de classificação com os cinco melhores. As perguntas podem ser

apresentadas por algum projetor ou ainda na TV, enquanto os alunos se conectam ao jogo e respondem através do seu próprio celular, tablet, notebook ou ainda computador da escola.

Na Educação Física, encontramos trabalhos cuja experiência educacional teve como objetivo promover, via JDs, os conhecimentos e os valores do esporte gerados na prática da Educação Física, tendo em vista a construção crítica e reflexiva de aspectos cognitivos e valorativos da formação do aluno na escola. (CONSTANTINO, 2016)

> No contexto da formação educacional das novas gerações chamamos a atenção para a necessidade que a área da Educação, e também a Educação Física, tem em buscar, na inovação, procedimentos de ensino específicos que se aproximem dos hábitos cotidianos dos alunos, e tornem o ensino-aprendizagem mais motivante aos mesmos. (CONSTANTINO, p. 21, 2016)

Para Kenski (1995) melhores resultados no desempenho podem ser alcançados com a inclusão de vivências virtuais às práticas reais, além de possibilitar a orientação da aprendizagem de comportamentos e regras básicas para a prática de Educação Física de uma maneira mais agradável e prazerosa. Emoções similares às vividas realmente, em competições esportivas, podem ser experimentadas através de Jogos digitais modernos, uma vez que, com sua capacidade interativa, seus jogadores precisam assumir uma postura ativa, abandonando a passividade comum àqueles que apenas assistem.

"Integrar o virtual e o real é um dos novos aspectos desafiadores que se apresenta aos profissionais de Educação Física na nova sociedade tecnológica". (KENSKI, p. 132, 1995)

Para entender melhor a importância da aplicação do uso da tecnologia nos processos da educação e principalmente da Educação Física, se faz importante rever as tendências e abordagens da Educação Física Escolar (EFE) e seus processos históricos, assim como a influência das ações docentes sobre os currículos formadores de identidades ao longo da história.

1.4 Tendências da Educação Física Escolar (EFE)

> "Práticas e teorias pedagógicas que se tornaram senso comum na prática educacional em um determinado período histórico por atender, de forma explícita ou implícita, o perfil de formação humana demandada pela classe trabalhadora ou pela classe burguesa, a partir de um contexto social, político, ou econômico específico." (SOUZA e SALES, 2021)

Segundo Darido, as tendências estão ligadas ao contexto histórico enquanto as abordagens se inserem nas tendências mais à frente. Ferreira (2020)[6] ressalta que as tendências pedagógicas da EFE são uma inclinação ou mesmo uma disposição natural que leva algo ou alguém a essa ou àquela direção, e no nosso caso, uma disciplina, um componente curricular. Ghiraldelli Junior (2003), lembra que os períodos de tempo flutuam e se sobrepõem. Além disso, explica que a Educação Física escolar no Brasil sofreu modificações ao longo da história, identificando cinco tendências que foram se consolidando por meio das práticas desenvolvidas pelos professores que estavam à frente dessas aulas, a saber: Higienista - até 1930, Militarista - de 1930 a 1945, Pedagogicista - 1945 a 1964, Esportivista/ Competitivista - 1964 a 1985 e Popular - de 1985 até os dias atuais. “Cada uma delas, por sua vez, determinou os objetivos a serem perseguidos, os conhecimentos que seriam veiculados e o modo como a disciplina deveria ser conduzida pelos professores para obter êxito em seus intentos.” (FERREIRA, p. 18, 2019)

“Essas linhas de ensino durante muito tempo estiveram relacionadas apenas aos interesses ideológicos de grupos específicos, assim, cada uma delas serviu para consolidar tais interesses por intermédio dessa disciplina.” (FERREIRA, p.18, 2019)

1.4.1 Tendência Higienista (até 1930)

No contexto de um Brasil, extremamente ruralista, do séc. XIX, com as dificuldades de um país em tentativa de crescimento e com uma alta taxa de migração para as capitais, observava-se o grande problema de saneamento, enquanto promotor e disseminador de doenças. Como resposta, ocorre o “boom” da medicina com a chegada de vacinas e remédios, ocasionando uma influência grande da área médica em cima das outras ciências, inclusive a Educação Física.

O pensamento era Higienista, uma vez que, se fazia necessário uma assepsia social, de modo que o filho da elite, que antes brincava na rua com as demais crianças, não mais adoecesse. A escola passa a ser o local onde esses problemas deveriam ser resolvidos e passa a educar para higiene e a ensinar saúde. Assume, assim, o papel de levar os aspectos da saúde

[6] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

para que cada indivíduo cuidasse individualmente da sua, uma vez que essa responsabilidade, à época, era sua e não do Estado. (FERREIRA, 2020)[7]

Com a Reforma Couto Ferraz, a EFE entra oficialmente no Brasil em 1851. Posteriormente, em 1882, Rui Barbosa, um grande defensor da Ginástica, a equiparava às demais disciplinas. Contudo, era uma EFE excludente, pois excluía os doentes, os frágeis. Ela era apenas para aqueles que estavam bem de saúde. Seu conteúdo era, repetidamente, a ginástica calistênica, ministrada por alguém da área da saúde e com a características de observação inicial dos aspectos de higiene pessoal, como unhas por fazer, colar de sujeiras no pescoço e odor nos sovacos. Era um contexto onde os alunos apanhavam na escola. Eram punidos de formas severas com castigos físicos, quando desobedeciam os professores. A relação professor-aluno como se fosse Médico-paciente. “Exclusivista”, essa Educação Física promovia uma saúde individual, onde cada sujeito deveria tomar conta da sua própria saúde. Percebemos algumas heranças dessa época na EFE como os princípios higiênicos, a camisa branca, etc. (FERREIRA, 2020)[8]

De acordo com Guiraldelli Jr (1991) essa tendência pode ser definida como o modelo de educação física que tinha como principal objetivo a formação de cidadãos sadios, fortes e moralmente adestrados.

“As escolas funcionavam como mecanismos de segregação, por legitimar a determinação de papéis sociais específicos a serem assumidos pelas pessoas que podiam frequentá-la, reafirmando a lógica da tendência liberal tradicional da educação.” (FERREIRA, 2019)

1.4.2 Tendência Militarista (1930 a 1945)

Ao final do ano de 1929, início dos anos 30 o Nazismo e o fascismo chegam ao poder e o mundo começou a mudar pensando na possibilidade de uma segunda guerra mundial. Assim, o pensamento bélico e de preparação à guerra passou a ser o pensamento dominante que influenciou a tendência Militarista a partir de 1930. Essa guerra acabou acontecendo em

[7] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[8] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

1939 com a invasão da Alemanha à Polônia. O nazifascismo teve uma aproximação grande com o governo Brasileiro, como o caso do integralismo e as trocas de felicitações de Getúlio Vargas com Hitler. Acabou implodindo no eixo entre Alemanha, Itália e Japão contra aliados. Não se deve esquecer a intimidade do Brasil com o regime nazista de Hitler, porém por influencia dos EUA, o Brasil luta ao lado dos aliados. (FERREIRA, 2020)[9]

Segundo Ferreira (2019),"nessa época, a Educação Física utilizava o chamado Método Francês como método ginástico oficial a ser adotado nas escolas brasileiras, mas era ministrada por qualquer pessoa que tivesse instrução militar" e, com isso, passou a reproduzir as coisas feitas no quartel. Andar, correr, marchar, e os exercícios militares passam a compor o conteúdo da Educação Física ao lado da ginástica calistênica. Heranças como cantar o hino nacional, pagar dez quando errar, o polichinelo e correr cantando vêm dessa época. A higienização ainda presente tentava moldar a raça a formar um povo forte, capaz de suportar uma guerra, ou ainda, alunas que pudessem gerar soldados fortes e saudáveis. Percebe-se a relação professor-aluno da época como se fosse sargento-recruta. (FERREIRA, 2020)[10]

Essa tendência pode ser compreendida como um modelo pedagógico de Educação Física que busca formar uma juventude disposta a servir a pátria, de forma adestrada, docilizada, obediente e preparada para o combate nas grandes guerras. (GHIRALDELLI JR, 1991)

Segundo Ferreira, (2019) "havia uma constante exaltação dos que atingiam melhores desempenhos, que implicava a inferiorização dos menos habilidosos."

Percebe-se até aqui, uma Educação Física "na" escola, totalmente ausente de um fazer pedagógico. No higienismo era só um Fazer ligado à questão da higiene, com o intuito de realizar uma assepsia social. Quando foi para o militarismo, o objetivo era formar o futuro soldado. Nesse período a EFE era totalmente ausente de quaisquer princípios pedagógicos. (FERREIRA, 2020)[11]

---

[9] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[10] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[11] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

1.4.3 Tendência Pedagogicista (1945 a 1964)

Com o fim da guerra, a influência dos EUA sobre o Brasil passa a ter o caráter de novos colonizadores. Não só o Brasil, mas todos os ocidentais passam a ser influenciados por eles. As histórias e filmes contam que os EUA são os grandes vencedores. Tudo que vinha da América era considerado bom ou melhor que os outros e com isso, passamos a viver tal qual os Americanos. Todos estavam cansados de ditaduras. Hitler suicidou-se em 1945. Mussolini morreu enforcado no mesmo ano, além do terrível episódio da bomba atômica no Japão que aconteceu nesse período. Os EUA com toda sua possibilidade de liberdade e democracia, passam a influenciar muitos países. Sob a influência de John Dewey traz uma escola pedagógica, voltada aos princípios pedagógicos numa tendência pedagogicista. A Escola Nova de John Dewey. (FERREIRA, 2020)[12]

A EFE nesse período começa a proliferar cursos e sob a influência dessa escola nova, começa a querer fazer parte da escola, e ser equiparada às outras disciplinas, como participar das reuniões, planejar, avaliar, etc. (FERREIRA, 2020)[13]

> "Caracterizou-se pela valorização do professor de Educação Física no processo educativo, contudo, seu papel estava restrito a estimular a juventude a incorporar as regras de convívio democrático e a preparar as novas gerações para a prática de comportamentos sociais aceitáveis." (FERREIRA, p, 20, 2019)

"A EF Pedagogicista passou a considerar as aulas específicas desta disciplina como práticas capazes de promover educação e não somente saúde e disciplina." (Ferreira, p. 20, 2019) Surgem os conteúdos Jogos e brincadeiras, o desporto, porém, um grande problema acontece. A escola não sabe o que fazer com a EFE e para ocupar esse lugar de direito, acaba aceitando fazer tudo e qualquer coisa. Como herança da EFE pedagogicista dessa época temos o professor de EF como o responsável pelos ensaios de festas comemorativas, marchas, desfiles e apresentações. (FERREIRA, 2020)[14]

---

[12] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[13] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[14] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

Segundo FERREIRA, (p.20,2019) “associa-se essa proposta à tendência liberal não-diretiva da educação, que caminhava no mesmo sentido.”

1.4.4 Tendência Esportivista (1964 a 1985)

“Surgiu com a ascensão da ditadura militar como forma de dissimular e abafar os problemas do país, desmobilizando a organização popular.” (FERREIRA, 2019)

Segundo Ferreira, (2020)[15] com a chegada dos anos 60, os EUA injetaram a ideia de um golpe e a tomada do poder pelo povo, ocasionando a ditadura militar. Nesse período a EFE ficou conhecida como esportivista, competitivista, ou ainda, tecnicista. O Brasil conquistou vários títulos no futebol, boxe, atletismo e no tênis. Com isso, o governo, então, entende que o brasileiro adora esporte. Nesse período ninguém falava ou pensava nos problemas, nos mortos ou torturados da época, num completo estado de anestesia nas comemorações. Com o objetivo escuso de afastar o jovem da política, fomenta-se a implementação da disciplina EFE, tornando-a obrigatória em todos os cursos. Não havia concurso, os professores eram indicados e obviamente, só eram escolhidos aqueles que se alinhavam à política governamental. A aula de Educação física passa a ser quase que totalmente o conteúdo esporte ligado à técnica, Com isso, havia a exclusão daquele que não sabia jogar ou não era habilidoso. O esporte, principalmente o “G4”, composto por futebol, basquete, voleibol e handebol, e também conhecido por quarteto fantástico, é uma grande herança da época, porém o trato dentro da EFE deve ser o esporte educacional e não esse esporte performance como era tratado na época.

“O ensino, então, passou a ser visto como meio de se formar mão de obra qualificada e a Educação Física se voltou para o desempenho físico e técnico do aluno direcionado ao esporte, aspectos estes relacionados à tendência liberal tecnicista da Educação.” (FERREIRA, p,20, 2019)

1.4.5 Tendência Popular (1985 em diante).

A tendência popular surge a partir de 1985 e está presente nos dias de hoje. Dá-se voz aos movimentos operários, aos alunos com maior participação e mais direitos.

---

[15] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

Tudo começa com os movimentos operários, das greves e o alto número de pessoas nas ruas lutando pelo movimento “diretas já”, um período de ebulição onde as pessoas queriam ter mais direitos. (FERREIRA, 2020)[16] “A força do biologicismo, tão presente em outras tendências da Educação Física, parece declinar.” (FERREIRA, 2019)

A EFE entende que precisa ser popular, que o aluno precisa falar, sugerir, criticar. Começa, inclusive, o processo de inclusão proposto na Constituição Federal de 1988 (CF/88). E então, surgem as abordagens dentro dessa tendência. (FERREIRA, 2020)[17] “As abordagens críticas começaram a aflorar no contexto da redemocratização do país, manifestando-se por meio de diferentes propostas.” (FERREIRA, 2019)

1.4.6 Tendências contemporâneas da educação física brasileira

Retomando as discussões sobre as tendências pedagógicas da Educação Física iniciadas pelo professor Paulo Ghiraldelli Júnior (1991), Maia e Menezes (2021) vêm ajudando a avançar e a ampliar o referencial teórico que trata sobre essa temática. Os autores destacam duas tendências contemporâneas na área de educação física.

1.4.6.1 Tendência pedagógica da Educação física por competências

O surgimento do modelo das competências está ligado ao enfraquecimento do modelo de trabalho fordista e taylorista e o consequente surgimento de um novo modelo, o Toyotista que passou a exigir das escolas a formação de um novo perfil de trabalhador. Maia e Menezes (2021) afirmam que essa tendência pouco contribui para a emancipação da classe trabalhadora, assim como para a transformação da sociedade.

1.4.6.2 Educação Física remota emergencial

[16] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[17] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

Dentre as características da Educação Física Remota Emergencial, apesar de não ser uma regra, encontra-se a ênfase dada às dimensões conceituais dos conteúdos da Educação Física, visto que nem todos podem ser vivenciados no formato remoto. (MAIA;MENEZES, 2021)

Diante do exposto, percebe-se que a EFE passou por algumas tendências ao longo de sua história, cada uma com um propósito de formação de identidades que tinham relação direta com os interesses ideológicos de grupos específicos, principalmente das classes dominantes. Assim, elas acabaram determinando os objetivos a serem perseguidos, os conhecimentos que seriam veiculados e o modo como a disciplina deveria ser conduzida com o intuito de atingir esses interesses. Nesse sentido, cabe refletirmos sobre que sujeitos estamos querendo formar e a que interesses voltamos nossa prática pedagógica.

1.5 O surgimento das abordagens pedagógicas da EFE

Segundo Ferreira (p. 14, 2019) as abordagens pedagógicas são compreendidas como o modo pelo qual as práticas pedagógicas são tratadas, visando a uma aproximação com determinadas teorias; portanto, são mais que propostas teóricas com seus princípios e fundamentos, pois agregam também indicações sobre como se concretizam essas teorias.

Para sair da crise, a EFE começa a apresentar abordagens conscientes, ou seja, ”com ciência”, aproximadas aos seus determinados objetos de conhecimento. Acabaram virando um método de ensino da EFE, sistematizando seus ensinos por seus seguidores que, por sua vez, começaram a disseminar suas ideias. (Ferreira, 2020)[18] “Elas se consolidaram na escola a partir da década de 1980 e surgiram a partir do movimento de renovação da área decorrente do rompimento com as práticas pedagógicas mecanicistas e acríticas.” (Ferreira, p. 23 , 2019)

As principais abordagens e consideradas com maior influência sobre a área são: Psicomotricidade, baseada nos Jogos Cooperativos; Cultural, Desenvolvimentista, Construtivista-Interacionista, Crítico-Superadora, Crítico-Emancipatória, Saúde Renovada, Sistêmica, e baseada nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs (Ferreira , p. 24, 2019) sendo essa última considerada por Darido (2008).

[18] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

Assim, ao considerarem os PCNs como uma das abordagens da Educação Física escolar, é nosso entendimento que o mesmo possa ocorrer em relação à Base Nacional Comum Curricular. (FERREIRA, 2019, p. 24)

1.5.1 Abordagem psicomotora

A abordagem psicomotora é uma das primeiras. Tudo é relacionado aos aspectos cognitivos, afetivos e psicomotores e ao desenvolvimento integral do indivíduo. “A abordagem psicomotora na Educação Física nos possibilita estimular o desenvolvimento integral do ser humano nos campos psicomotor, cognitivo e afetivo.” (FERREIRA, 2019, p. 186).

“Independente dos conteúdos a serem trabalhados, o processo de ensino e aprendizagem deve ser considerado nos alunos em todas as dimensões (cognitiva, afetiva, corporal, ética, estética, relação interpessoal e inserção social).” (FERREIRA, 2019, p. 200)

1.5.2 Jogos cooperativos

Fabio Brotto é o maior representante dos jogos cooperativos no Brasil. Suas propostas “baseiam-se na cooperação, na aceitação, no envolvimento e na diversão, buscando assim, romper com a cultura seletiva, excludente, competitiva e agressiva que, hegemonicamente, permeia os jogos ocidentais.” (FERREIRA, 2019, p. 142)

1.5.3 Abordagem cultural

Daólio e Marcos Neira trazem, como contribuição, estudos sobre a cultura e a interculturalidade para a EFE.

“A abordagem cultural sugerida por Jocimar Daolio, assim como outras abordagens, tais como desenvolvimentista, construtivista, crítico emancipatória, crítico superadora, surge em crítica à perspectiva biológica que dominava a Educação Física na escola.” (FERREIRA, 2019, p. 91) Essa perspectiva universaliza o corpo, dando a ideia de que todos têm o mesmo corpo e as mesmas capacidades, e portanto, uma mesma aula serviria para todos sempre. (FERREIRA, 2019, p. 91)

> O autor destaca que não houve a intenção da elaboração de uma abordagem a ser seguida nas aulas de Educação Física, mas oferecer reflexões baseadas na antropologia cultural, como forma de tecer relações com a prática pedagógica da disciplina em questão. A pluralidade, a alteridade e a consideração das diferenças culturais. (FERREIRA, 2019, p. 89)

1.5.4 Desenvolvimentista

A abordagem desenvolvimentista onde o maior representante é Go tani, vai trabalhar as habilidades motoras baseado nas teorias de desenvolvimento motor de Gallahue. Nessa abordagem, "uma aula de Educação Física deve privilegiar a aprendizagem do movimento, embora possam estar ocorrendo outras aprendizagens em decorrência da prática das habilidades motoras." (DARIDO, 2003, p. 4)

> A aquisição das habilidades motoras é um dos objetivos desta abordagem e deve explorar as três categorias, quais sejam, estabilizadoras (girar, flexionar, realizar posições invertidas), locomotoras (andar, correr, saltar, saltitar) e manipulativas (arremessar, chutar, rebater, receber) ou a combinação dessas três. (FERREIRA, 2019, p. 127)

1.5.5 Construtivista-interacionista

A abordagem construtivista, de João Batista Freire, traz muito do pensamento de Piaget, quanto ao desenvolvimento comportamental da criança, a importância do erro, assimilação e acomodação do conhecimento, a importância do contexto e a possibilidade do jogo como um instrumento valioso. É apresentada como uma opção metodológica, em oposição às linhas anteriores da Educação Física na escola, especificamente à proposta mecanicista, caracterizada pela busca do desempenho máximo, de padrões de comportamento sem considerar as diferenças individuais, sem levar em conta as experiências vividas pelos alunos, com o objetivo de selecionar os mais habilidosos para competições e esporte de alto nível. (DARIDO, 2003, p. 6)

> É importante destacar que João Batista Freire defende que na escola deva predominar o jogo educativo, adotado como recurso pedagógico, para o desenvolvimento de comportamentos padronizados: habilidades motoras e cognitivas, noções de tempo e de espaço, manipulação fina de objetos e desenvolvimento de lógicas de seriação, de conservação, de classificação, de cooperação e de respeito às regras. (FERREIRA, 2019, p. 37)

1.5.6 Crítico emancipatória

A abordagem crítico emancipatória, de Eleonor Kunz, busca uma compreensão crítica do mundo, da sociedade e suas relações, emancipação e transformação social:

> o ensino na concepção crítico-emancipatória deve ser um ensino que liberte o educando do consumismo, dos ideais midiáticos e das falsas ilusões, de modo que

> ele possa ser capaz de questionar o ideal difundido do belo, do perfeito, uma vez que esses conceitos são impostos pela sociedade através da indústria cultural e dos meios de comunicação das massas. (FERREIRA, 2019, p. 55)

1.5.7 Crítico superadora

A abordagem crítico superadora foi elaborada por seis autores, Carmen Lúcia Soares, Celi Taffarel, Elizabeth Varjal, Lino Castellani, Micheli Escobar e Valter Bracht, os quais, com a obra, ficaram conhecidos como "Coletivo de Autores", e busca relevância social dos conteúdos e justiça social. Uma abordagem com características específicas, como:

> "Ela é diagnóstica porque pretende ler os dados da realidade, interpretá-los e emitir um juízo de valor. Este juízo é dependente da perspectiva de quem julga. É judicativa porque julga os elementos da sociedade a partir de uma ética que representa os interesses de uma determinada classe social. E é também considerada teleológica, pois busca uma direção, dependendo da perspectiva de classe de quem reflete". (DARIDO, 2003, p. 8)

Segundo Darido (2003, p. 8), esta reflexão pedagógica é compreendida como sendo um projeto político-pedagógico. Político porque encaminha propostas de intervenção em determinada direção e pedagógico no sentido de que possibilita uma reflexão sobre a ação dos homens na realidade, explicitando suas determinações.

> Surgia, então, pela primeira vez, uma perspectiva pedagógica para a Educação Física, consubstanciada pela teoria marxista, instaurando um projeto pedagógico que buscava um ensino que permitisse a apropriação da cultura humana, a cultura corporal para a Educação Física, em todos os seus aspectos, se distanciando de uma educação meramente técnica e/ou do movimento sem reflexão. (FERREIRA, 2019, p. 73)

1.5.8 Saúde renovada

Saúde renovada com o nome já para não confundir com a saúde que se trabalhava anteriormente no higienismo. Seu representante, Guedes, trabalha os conceitos de saúde.

> "A Saúde Renovada é uma abordagem que estabelece relações com a área da saúde em seus limites, avanços e desafios… a concepção de saúde se estabelece pelos paradigmas assistenciais que delimitam a atenção à vida humana. Em uma perspectiva biológica, o foco da atuação no campo da saúde, historicamente, pauta-se na busca da cura de doenças. Diferentemente, em uma visão ampliada, a

> saúde perpassa a narrativa da vida social, principalmente, envolvendo atitudes saudáveis e ações de promoção.” (FERREIRA, 2019, p. 203)

1.5.9 Sistêmica

Mauro Betti traz questões ligadas ao socialismo, questões da sociedade. (Ferreira, 2020)[19]

> "O autor dessa abordagem entende a Educação Física como um sistema hierárquico aberto, uma vez que os níveis superiores, como, por exemplo, as Secretarias de Educação, exercem algum controle sobre os sistemas inferiores, como, por exemplo, a direção da escola, o corpo docente e outros. É um sistema hierárquico aberto porque sofre influências da sociedade como um todo e ao mesmo tempo a influencia”. (DARIDO, 2003, p. 10)

Recentemente, em 2009, o autor da abordagem agregou novos elementos a ela, como “a discussão entre questões sobre a mídia e a Educação Física, a inserção do princípio pedagógico da alteridade, a teoria de valores e o projeto de apropriação crítica da cultura corporal de movimento.” (FERREIRA, 2019, p. 272)

1.5.10 Parâmetros curriculares nacionais (PCN’s)

Em 1996, a EFE é colocada como componente curricular em toda educação básica e em 1997, surgem os parâmetros curriculares nacionais, os **PCN 's**.

> Os PCNs representam um conjunto de orientações para fomentar a formação para cidadania com destaque para o papel social do professor. Isto é, o objetivo não está mais em um ensino mecanizado e sem fazer sentido ao educando, o docente não é mais o único detentor do conhecimento e o aluno aquele que memoriza as informações. O processo educativo torna-se, nessa visão, algo dinâmico e transversal. (FERREIRA, 2019, p. 164)

1.6 Os currículos da Educação Física e as formações de identidades

Como elemento da história da educação, a Educação Física, ao longo de sua trajetória, veiculou conhecimentos em seu currículo necessários para a constituição de identidades imprescindíveis aos projetos políticos organizados pelo Estado. (Nunes; Rubio, 2008)

Segundo os autores, houve impactos no sistema de ensino provocados pela promulgação da lei 9394/96 a Lei de diretrizes e bases da educação (LDB) . Um exemplo são as múltiplas reformas curriculares de ensino que buscam alinhar o ensino às pressões sociais e

[19] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

exigências da época. É fundamental refletir sobre o currículo no que tange ao que se ensina e para quem, e assim buscar construir, intencionalmente, a identidade de quem se quer formar. Em tempos de globalização, percebe-se as reformas atreladas às transformações sociais. A relação com os aspectos culturais para além dos fatores econômicos, vem moldando uma maneira única de ser no planeta. Daí a importância de valorizar as vivências e experiências de vida, relacionando-as com as relações de poder e exploração que cercam o nosso cotidiano. (Nunes; Rubio, 2008) "Tal qual o currículo não pode ser considerado uma área meramente técnica, neutra e desvinculada da construção social". (NUNES; RUBIO, 2008, p.56)

> O currículo aqui é entendido como o percurso da formação escolar, ou seja, ele se refere a tudo que acontece na escolarização. Enquanto projeto político que forma as novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle e a eficiência social. O currículo, por transmitir certos modos de ser e validar certos conhecimentos, está intimamente ligado ao poder. O currículo, pelos seus modos de endereçamento nos chama a ocupar determinadas posições de sujeito. O currículo, por regular as ações dos sujeitos da educação, forma identidades. (NUNES; RUBIO, p. 56, 2008)

Nunes & Rubio (2008) afirmam que as pessoas assumem identidades temporárias porque elas são construídas mediante as circunstâncias históricas e as experiências pessoais. São as características que definem os grupos.

> Nesta lógica, ao projetar as identidades adequadas, as políticas educacionais estabelecem quais posições os sujeitos da educação deverão assumir enquanto cidadãos. Por outro lado, aqueles que estiverem fora do sistema por atuarem de forma contrária, ou resistirem ao processo de regulação dos modos de ser, pensar e agir – os diferentes – serão considerados inadequados, ineficientes, desordeiros ou responsáveis pelo atraso do desenvolvimento da nação. (NUNES; RUBIO, p. 56, 2008)

No diálogo entre currículo de ensino e reformas curriculares ressaltam que "O currículo busca modificar e produzir as identidades ideais para constituir o Estado-Nação… as reformas curriculares estão diretamente vinculadas com a constituição de identidades culturais desejáveis para a consolidação dos interesses em voga." (NUNES & RUBIO, 2008, p. 57)

Dentro desse contexto está a EFE definida historicamente como como a área que trata pedagogicamente do corpo na escola. Como vimos nos capítulos anteriores, a disciplina formou-se com base em diversas abordagens de ensino e em meio a variadas tendências curriculares que expressam visões diferentes de homem e sociedade. (Nunes; Rubio, 2008)

"No atual momento histórico, vivemos em uma sociedade em rede. Nesta, a periferia – composta por quem ficou fora da pirâmide social, ou seja, não pertence às identidades dominantes – toca o centro (os dominantes culturais) e vice-versa a todo instante." (NUNES;

RUBIO, 2008, p. 74). Conflitos sociais pela tentativa de imposição de um grupo sobre o outro são comuns e se apresentam como mais um dos diversos desafios à educação.

1.6.1 O currículo ginástico e as identidades saudáveis

Ajudava a moldar a sociedade em acordo com o modo de ser das elites dirigentes. Ao disseminar seus hábitos para as demais classes sociais, corroborava com a construção de identidades saudáveis, uma vez que os jovens de origem rural, presentes nas escolas, precisavam educar seus corpos rudes e preguiçosos, a seguir os padrões europeus de retidão do corpo, com ar de requinte, elegância e aspecto saudável para assumir os principais postos da sociedade. (Nunes; Rubio, 2008)

1.6.2 O currículo técnico-esportivo e as identidades vencedoras

Na época havia a ideia de nação em desenvolvimento e o país estaria próximo de alcançar grandes conquistas mediante uma massa trabalhadora educada, ou melhor tecnicamente guiada, para ser competente por quem determinava o que aprender. Com isso, a educação valorizava o rendimento e os melhores resultados, vistos como fruto de trabalho, empenho e dedicação. Enquanto na esola tradicional o aluno que fracassava frente aos objetivos propostos assumia a identidade ignorante, na escola tecnicista ele assumia a identidade incompetente e improdutiva. (Nunes; Rubio, 2008) "À Educação Física cabia corporificar as identidades projetadas – os eficientes." (NUNES; RUBIO, 2008, p. 61)

"Pelo fato da atividade física ser regrada por regulamentos, especialização de papéis, competição, meritocracia – e por apresentar condições para medir, quantificar e comparar resultados – o esporte torna-se o melhor meio de preparar o homem para os novos tempos." (NUNES; RUBIO, 2008, p. 61)

> Nesse contexto, o esporte e as competições escolares ganham força e nascem nas instituições educativas novas identidades: o "professor-técnico" e o "aluno-atleta". Como consequência, estabeleceu-se na área o "currículo técnico-esportivo". Em uma perspectiva monocultural, o componente colocava ênfase nas estéticas e cânones dominantes, no caso o domínio explícito das técnicas esportivas, cabendo à educação dizer quem estava alinhado a esse perfil societário – a identidade, a norma

> – e quem estava afastado e desqualificado, personificando a diferença – o Outro cultural. (Neira e Nunes, 2006)

1.6.3 Os currículos globalizante e saudável e a identidade competente

"Apesar do debate intenso na área e da existência de novas propostas, ainda é comum nas práticas da Educação Física a ênfase na aptidão física e manutenção do esporte como conteúdo hegemônico das aulas do componente." (NUNES; RUBIO, 2008, p. 66)

Com base nas ideias das abordagens psicomotora e desenvolvimentista, na década de 70, a EFE adota um "currículo globalizante" (Neira e Nunes, 2006) trabalhando na prevenção de dificuldades escolares no desenvolvimento de aspectos funcionais da aprendizagem por intermédio de mecanismos de regulação da inter-relação sujeito e meio, e também, garantir o desenvolvimento fisiológico, motor, cognitivo e afetivo-social do educando. (NUNES; RUBIO, 2008)

Quase nada foi alterado na área com as propostas mencionadas, pois a utilização das práticas motoras como meio ou como fim permaneceram. "O "currículo técnico-esportivo" justificou sua permanência (com nova roupagem), pois esses objetivos (globalizantes) poderiam ser alcançados por meio da prática esportiva ou por sua forma institucionalizada (apresentações, competições etc.)" (NUNES; RUBIO, 2008, p. 66).

Em seguida surge o "currículo saudável" (Neira e Nunes, 2006), cujos objetivos giram em torno do cuidado individual com a saúde e de um estilo de vida ativo para combater as mazelas da sociedade capitalista: o sedentarismo, a obesidade, as doenças cárdio-respiratórias, etc.(NUNES; RUBIO, 2008, p. 66).

> Diante da nova configuração social, a escola sofre pressão da sociedade, especificamente das empresas, para formar sujeitos competentes para atuar frente às instabilidades e as novas leis do mercado de trabalho. Mais do que o cidadão desodorizado e obediente do início do século, do batalhador que não arrefece diante dos problemas do desenvolvimento, os novos tempos necessitam de identidades capazes de resolver problemas com autonomia e trabalhar em grupo para a superação dos obstáculos em busca da qualidade total do empreendimento. (NUNES; RUBIO, 2008, p. 66).

"Nesse sentido, esses modelos curriculares configuraram-se em acordo com as expectativas que acreditava-se serem desejáveis para o século XXI – a identidade competente". (NUNES; RUBIO, 2008, p. 66)

1.6.4 O currículo crítico e a identidade emancipada

Surgiram na Educação Física abordagens críticas de ensino (crítico-superadora e crítico-emancipatória) que são apoiadas nas ideias de grandes pensadores, como Freire, Saviani, Libâneo, dentre outros. Nelas o conceito de currículo sobre "como fazer" para atingir a identidade idealizada dá lugar a um momento de reflexão crítica sobre as consequências dos conteúdos selecionados no currículo, no intuito de denunciar os modelos reprodutores do sistema que aprisionam a estrutura social de forma injusta, reforçando as relações de dominação de alguns grupos sobre outros. (Nunes; Rubio, 2008) "Ao caráter técnico do currículo acrescenta-se o caráter sócio-político". (NUNES; RUBIO, 2008, p. 70).

Segundo Nunes e Rubio (2008) a pedagogia crítica defende uma proposta de conteúdos do ponto de vista da classe trabalhadora. Propaga que a relação educação-sociedade é influenciada dialeticamente, de modo que ambas se influenciam reciprocamente. "Nesta perspectiva, a tarefa dos educadores críticos não é a transformação social via escolarização, mas oferecer a democratização dos saberes universais e fazer compreender o papel que as escolas representam dentro de uma sociedade marcada por relações de poder" (NUNES; RUBIO, 2008, p. 71)

Os autores dessas abordagens críticas defendem a "necessidade de se compreender as relações de poder e os problemas sociopolíticos que se estabelecem entre as manifestações da cultura corporal a fim de conscientizar a população a participar da gestão do seu patrimônio cultural" (NUNES; RUBIO, 2008, p. 71), construindo assim sua própria existência na atuação frente às possibilidades de transformação da sua condição de vida, desde que reflita criticamente sobre a realidade, combatendo assim as relações de exploração e opressão que o envolvem. (Nunes; Rubio, 2008).

1.6.5 O currículo pós-crítico e a identidade solidária

Nunes e Rubio destacam a diferença entre os currículos das teorias crítica e pós-crítica.

> Na teoria crítica o currículo é um percurso em que a ideologia dominante transmite seu poder às classes desfavorecidas, enquanto na teoria pós-crítica o poder não está

> polarizado na relação entre classes econômicas distintas. O poder refere-se às formas de regular a conduta dos outros.(NUNES; RUBIO, p. 73, 2008)

Os autores enfatizam a ideia que existe disputa pela validação de significados em todas as relações entre todas as identidades, seja etnia, gênero, raça, sexualidade, etc. indo além das relações de classe e superando a ideia de emancipação das teorias críticas. Na teoria pós-crítica, argumenta-se em favor de todas as vozes, de todas as culturas no currículo. (Nunes; Rubio, 2008) "Ao abraçar todas as tradições culturais, por conseguinte, suas formas de ser, pensar, agir, jogar, dançar etc., o currículo pós-crítico abre espaço para a permeabilidade, o contato e o diálogo entre as culturas." (NUNES; RUBIO, p. 73, 2008)

> O currículo pós-crítico, por validar todos os conhecimentos culturais, aproxima as diferenças para que se promova o diálogo a fim de hibridizar novas formas de convivência, sem, no entanto, negar a cultura de cada grupo. Não se trata, no caso, do diálogo tolerante, como simples contato ou convívio, mas como troca de experiência marginal que contesta os sistemas que definem as experiências aceitáveis e que construa novos significados. (NUNES; RUBIO, p. 73, 2008)

"Para os autores essa é a possibilidade da transformação social." (NUNES; RUBIO, 2008, p. 73)

2. OBJETIVOS

2.1. Objetivo Geral

Propor uma SD como estratégia de ensino que contemple os conteúdos conceituais da disciplina Educação Física e proposta de ressignificação da prática docente para otimização do aprendizado dos alunos da educação básica, utilizando metodologias ativas e tecnologias digitais e com base numa postura reflexiva, investigativa e crítica.

2.2. Objetivos Específicos

- Identificar as possíveis dificuldades a serem encontradas pelos alunos frente à SD;
- Investigar a estratégia didática dos professores das unidades escolares envolvidas, em momentos conceituais da disciplina Educação Física;
- Criar uma estratégia/procedimento de ensino, em forma de SD, que contemple a dimensão conceitual dos conteúdos de maneira lúdica;
- Sugerir ferramentas tecnológicas que podem ser usadas no processo ensino aprendizagem;
- Avaliar, entre professores de duas escolas públicas, uma SD de Educação Física voltada para a aplicação de metodologia ativa com a utilização de ferramentas digitais;
- Avaliar os impactos que a SD pode gerar na motivação da aprendizagem dos alunos e na aquisição de conhecimentos da Educação Física.

3. **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

É possível identificar alguns estudos que correlacionam a prática dos JDs e o uso de tecnologias digitais com a prática da Educação Física. Metodologias ativas e aprendizagem colaborativa também foram combinadas aos termos anteriormente citados para obter dados relevantes à análise. Alguns resultados dessas pesquisas indicam a necessidade de as escolas pesquisadas refletirem sobre a seleção dos jogos eletrônicos como conteúdo, o que hoje é assunto corroborado pela BNCC.

As palavras-chaves utilizadas para coleta de dados nessa pesquisa exploratória foram: Educação Física escolar, Métodos ativos, Aprendizagem colaborativa, Jogos e tecnologias digitais. Algumas combinações foram feitas, como um jogo de palavras, no intuito de obter resultados que dialoguem com o problema de pesquisa citado.

Nesse sentido, Prince (2004) traz um estudo que examina as evidências da eficácia de metodologias ativas. Ele define as formas comuns de aprendizagens ativas mais relevantes, em estudo feito para uma faculdade de engenharia e examina criticamente o núcleo de elementos de cada método. Para o autor, a aprendizagem colaborativa pode se referir a qualquer método instrucional em que os alunos trabalham juntos em pequenos grupos em direção a um objetivo comum. O autor também define a aprendizagem ativa como qualquer método de instrução que envolve os alunos no processo de aprendizagem, exigindo que façam atividades de aprendizagem significativas e pensem sobre o que estão fazendo.

O estudo de Silveira, Torres (2007), afirma que as ferramentas digitais seriam uma maneira de “oferecer possibilidades de educar os jovens para a cultura eletrônica que, como outras formas culturais, interferem na capacidade dos sujeitos de perceber a realidade”. Já a pesquisa de Belmont, Osborne, Lemos (2019) discutiu a potencialidade da Sala de Aula Invertida como estratégia facilitadora da aprendizagem significativa de conceitos na Educação Física Escolar.

Na mesma perspectiva anterior, Baracho, Gripp e De Lima (2012) discutiram as perspectivas da utilização da virtualidade dos videogames na Educação Física escolar através dos exergames (EXG). Já Ferreira (2019) analisou as possibilidades de e-sports como propiciador de aprendizagem colaborativa a partir de uma intervenção no contexto da escola.

Reforçando a perspectiva das metodologias ativas, Bianchi (2009) propôs a produção de blogs nas aulas de educação física, como um ambiente virtual que pode constituir-se numa

estratégia pedagógica da dimensão produtiva referida pela mídia-educação física. Sua pesquisa nos mostrou como a presença das TICs na escola pode contribuir para o ensino-aprendizagem de conteúdos da Educação física, envolvendo professores e alunos em situações pedagógicas criativas e participativas.

Numa perspectiva do uso de games associados ao desenvolvimento da aptidão física, apresentamos o estudo de Madddison et al. (2007) que verificaram a quantidade de energia despendida e o nível de atividade física associada com a prática de videogame tipo Wii. Já Lannimgham-Foster et al. (2009) verificaram que crianças e adultos gastaram mais calorias jogando videogames que promovem movimentos como o Wii do que quando jogavam videogames sem movimento, em posição parado ou sentado.

Ferreira (2014), na busca de estratégias para auxiliar os professores na escolha e na diversificação das metodologias de ensino e para aproximar os conhecimentos da cultura corporal com a vida dos alunos, objetivou com seu estudo, construir, implementar e avaliar de modo colaborativo com um professor de Educação Física escolar possibilidades de utilização dos jogos digitais como apoio pedagógico para o ensino dos conteúdos do Currículo do Estado de São Paulo para o 9º ano do Ensino Fundamental.

Já Moita, Costa e Luciano (2013) analisaram o uso de JDs para a promoção de valores sociais, através do jogo Simbalô – o circo da limpeza, que se baseia no tradicional jogo de tabuleiro dentro de um cenário circense, onde Minijogos e curiosidades sobre os cuidados com a qualidade da água e suas consequências para a saúde humana foram o foco da reflexão.

Morán (2015) trás a importância de integrar projetos de aprendizagem colaborativa com projetos de aprendizagem individualizada na educação formal, para dar conta da complexidade de aprender numa sociedade cada vez mais dinâmica e incerta, tendo o equilíbrio dessas práticas como excelência a perseguir, uma vez que aprendemos com os demais e aprendemos sozinhos.

4. **MÉTODO**

A opção metodológica deste trabalho foi o método da pesquisa-ação, e foi desenvolvido com base em uma abordagem qualitativa, em duas escolas públicas em que o pesquisador deste trabalho é também o professor regente de turma. Uma delas localizada na zona oeste do Rio de Janeiro e a outra em Queimados, na baixada fluminense. Os alunos das turmas em que foram desenvolvidos este trabalho pertencem ao 8^0 e 9^0 ano do ensino fundamental e os professores entrevistados, um total de sete (7), eram necessariamente regentes das unidades educacionais citadas no ano de 2019 ou em períodos anteriores a esse.

A pesquisa-ação é entendida como uma estratégia metodológica participativa que articula investigação e ação com o envolvimento direto dos sujeitos da situação investigada, em que, por meio de um processo cíclico de reflexão sobre a pesquisa e a ação, novos conhecimentos são produzidos e buscam-se coletivamente respostas e soluções para os problemas enfrentados (THIOLLENT, 2009).

Como citado anteriormente, o processo iniciou-se com a autorreflexão da prática pedagógica, realizada pelo professor. Servindo de base para novas testagens e a retroalimentação do processo, permitiu observar uma necessidade de mudança nos momentos que não são práticos, uma vez que os alunos demonstravam, em sua maioria, falta de ou baixa motivação. Questão que está ligada diretamente ao engajamento e a participação dos alunos.

Contextualizando esses momentos que não são práticos, mencionados anteriormente, tratam-se dos momentos conceituais, referindo-me às dimensões de conteúdo. Defende-se o equilíbrio na promoção desses conteúdos, porém, os modelos educacionais vigentes vêm valorizando o ensino e a aprendizagem de conteúdos da categoria conceitual. Na Educação Física escolar também se evidencia esse desequilíbrio, contudo, essa disciplina tem, historicamente, privilegiado a dimensão procedimental. (Zabala, 1998)

Foi utilizada, como recurso pedagógico, a inserção de jogos digitais no processo de ensino aprendizagem, mais precisamente o Kahoot em formato de QUIZZ. Além disso, sugeriu-se uma mudança comportamental tanto na postura docente quanto na discente, onde o primeiro assume uma postura mediadora e o segundo uma postura mais ativa e colaborativa.

Como estratégia didática para o desenvolvimento das aulas consideramos a sequência didática (SD). A SD é uma forma de organizar, de maneira metodológica e de forma

sequencial, as atividades que serão executadas. Elas ajudam a melhorar a interação do professor e do aluno, e deste com os demais colegas, em relação aos assuntos propostos pela disciplina e com seu entorno. A utilização de uma metodologia ativa no contexto dessa SD que envolve pesquisa, colaboração acontecendo de maneira interna (dentro do próprio grupo) e externa (entre os grupos), desafios e solução de problemas, tem sua culminância com a apresentação dos grupos, o que ajuda no desenvolvimento de competências e habilidades que podem vir a ser valorizadas e, ou talvez, exigidas no incerto futuro mercado de trabalho e nas demais etapas de sua formação. Afinal, "a condição sócio-histórica da humanidade da contemporaneidade é caracterizada pela fluidez e pela incerteza, onde a imprevisibilidade é a palavra de ordem." (Diesel, 2017 apud Bauman 2009)

Thiollent, revela o amplo debate sobre o uso de métodos participativos e ao uso da pesquisa-ação em contexto educacional. Segundo o autor,

> uma das mais difundidas justificativas consiste na constatação de uma desilusão para com a metodologia convencional, cujos resultados, apesar de sua aparente precisão, estão muito afastados dos problemas urgentes da situação atual da educação… Por necessárias que sejam, revelam-se insuficientes muitas das pesquisas que se limitam a uma simples descrição da situação ou a uma avaliação de rendimentos escolares. (Thiollent, 2009)

Recentes discussões na Educação física revelam o afastamento da teoria e da prática, e ainda, dos discursos e das ações. Porém, estudos revelam essa discussão em torno da educação há décadas.

> Não obstante, percebe-se, por vezes, grandes diferenças entre as ações e os discursos dos professores e professoras ao explicitarem ou referirem-se à sua prática docente, o que sugere uma contradição resultante da ausência de um pensar sobre, ou ainda, num conflito entre o saber escolar e a reflexão na ação do professor e do aluno. (Diesel, 2017 apud SCHÖN, 1995)

Muitos dos conceitos são abordados em rodas de conversa ou interrupções temporárias da prática para as devidas intervenções. Mas é urgente encará-los de uma forma mais rigorosa, abordando-os para além da história e das regras, possibilitando a reflexão das relações de poder existentes, as diferenças culturais e tudo mais que envolve o conhecer ou o lembrar das informações, o entender e aplicar conceitos e valores atitudinais, análise, avaliação e criação de novas ideias sobre algum determinado assunto. Deste modo, além de prepará-los para as provas sentencivas e padronizadas, que o aluno ainda irá encarar em momentos distintos da vida, consegue-se alcançar uma transcendência de limites, observada no despertar crítico, estimulado nas reflexões e problematizações provocadas. Nesse sentido,

entendemos as etapas avaliativas como uma importante fonte de dados que enriquecem os ajustes necessários do processo como um todo e individualmente. “A iteratividade é outra característica da pesquisa-ação. A pesquisa é conduzida num processo cíclico: diagnosticar um problema, agir e refletir criticamente sobre as ações.” (FELLIPO, 2011)

> “Com a orientação metodológica da pesquisa-ação, os pesquisadores em educação estariam em condição de produzir informações e conhecimentos de uso mais efetivo, inclusive ao nível pedagógico. Tal orientação contribuiria para o esclarecimento das micro situações escolares e para a definição de objetivos de ação pedagógica e de transformações mais abrangentes.” (Thiollent, 1986)

4.1 A Sequência didática

Apresenta-se abaixo o modelo de SD que foi utilizado na pesquisa. Nela pode-se observar o uso de conceitos das aprendizagens ativas, da colaboração e o uso de tecnologias e jogos digitais que serviram para a criação de um ambiente favorável ao engajamento e a participação de todos, além de possibilitar o desenvolvimento de competências além das motoras comumente exploradas pela disciplina.

Professor(a): Mauro Fernando
Duração da atividade: 400 minutos - (4 encontros presenciais – 1 encontro presencial = 2 tempos de 50’)
Ensino Fundamental - 8° / 9º ano
Unidade temática: XXXXX.
Objetos do conhecimento: XXXXX
Componente Curricular: Educação Física
Competência Específica: COLABORAÇÃO, ORATÓRIA, PESQUISA, NOVAS FERRAMENTAS TECNOLÓGICAS, PROTAGONISMO, AUTONOMIA, RESILIÊNCIA.

> “Busca-se um ensino aliado à pesquisa como princípio educativo, e não apenas como princípio científico. Contempla uma visão de educador que propõe uma metodologia que possibilite ao aluno, construir, reconstruir e produzir conhecimento e apropriar-se deste. Não se trata apenas de uma mudança de método, mas de uma

> postura pedagógica. O aluno passa a ser participante e sujeito do seu próprio processo de aprender". (Behrens, 1996).

HABILIDADE COLABORATIVA:

Vivenciar a experiência de aprendizagem colaborativa através de trabalho de pesquisa, síntese e apresentação de determinado conteúdo da disciplina EFE valorizando atividades em grupo. Tanto Vygotsky como Piaget compartilham de ideias construtivistas onde a única aprendizagem significativa é aquela que ocorre através da interação entre sujeito, objetos e outros sujeitos. Para Vygotsky, o desenvolvimento cognitivo do aluno se dá por meio da interação social, ou seja, de sua interação com outros indivíduos e com o meio. Essa interação possibilita a geração de novas experiências e conhecimentos. Já o método psicogenético de Piaget, valoriza a situação problema e o seu contínuo desafio à pesquisa, à descoberta e invenção, e vê as dinâmicas em grupo como o ambiente mais estimulador, que constrói a solidariedade, preservando a individualidade, no intuito de tomar consciência dos mecanismos que utilizou para realizar a atividade na construção de sua consciência social. Para ele, a avaliação é um processo diagnóstico permanente que auxilia e conduz o desenvolvimento. (PRASS, 2012)

HABILIDADE COMUNICATIVA:

Vivenciar a experiência de explanar o conteúdo para os demais membros da turma, desinibindo e treinando a habilidade de oratória ao falar em público. Estudos sobre o tema constataram que ocorre um desenvolvimento crescente, pois a cada exposição os alunos apresentam uma maior desenvoltura e um cuidado maior com o seu discurso oral.

> "O ato de discursar/falar em público para outros se constitui num desafio que poderá ser vencido se houver condições de possibilidade para que se operacionalize esta prática, porquanto raras são as situações reais de uso da linguagem oral formal por parte dos alunos fora do ambiente escolar." (Bergman, 2009)

HABILIDADE PARA USO DE NOVAS TECNOLOGIAS:

Trazer para sala de aula novos meios e possibilidades estratégicas que instiguem o aluno a buscar o conhecimento e assim se torne o protagonista desse fato.

Por conta da facilidade com que se inibe a qualidade política, em especial decantando a qualidade formal como fachada atraente, habilidades do século XXI precisam abarcar a habilidade de desconstruir e reconstruir habilidades. Não temos como não nos envolver com as novas tecnologias, mas é fundamental entrar no jogo como sujeitos, não como objetos. (DEMO, 2008)

COMPETÊNCIAS ESPECÍFICAS DE LINGUAGENS PARA O ENSINO FUNDAMENTAL - BNCC

- Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.
- Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

A SD apresentada foi pensada, testada e remasterizada[20] para atender aos conteúdos do 8º e 9º ano, contudo, com as devidas adaptações, acredita-se ser aplicável nos demais segmentos da educação básica e/ou no ensino superior.

INTRODUÇÃO

Para definição do tema da SD, sugerimos uma votação inicial para dar voz ao aluno. É possível listar algumas possibilidades que se encaixem na oportunidade de tempo e idade escolar, assim como possibilidades listadas e planejadas no currículo acadêmico da série de ensino. A ferramenta “Mentimenter” é ótima para essas definições que podem ser feitas através do smartphone. Dentre as multifuncionalidades, a formação de nuvem é atrativa para demonstrar a vontade da maioria. Caso a turma tenha muitos alunos sem acesso no momento, pode-se configurar o período de votação para que dê tempo do aluno acessar de casa, ou

[20] Utilizando-se dos conceitos de digitalização de áudios e vídeos: 1) Fazer algo de qualidade melhor em relação ao original; 2) Passar algo do analógico para o digital, com muitos ganhos no processo; 3) Melhorar o original.

mesmo do smartphone dos pais. Bastando utilizar os códigos de acesso oferecidos pelo professor.

Para definir o tema central é preciso comparar a escolha do elemento da cultura corporal (Ginástica, por exemplo) com o que está previsto para aquele ano de escolaridade (9º ano – 4º bimestre – Ginástica de conscientização corporal). Definido o Tema central que será trabalhado, deve-se pensar em um número de subtemas (em média 5 ou 6 dependendo do número de alunos) que seja possível a formação de grupos na turma, de modo que não sobre ninguém, nem mesmo os alunos ausentes. Esses subtemas (assuntos importantes dentro do tema central) serão sorteados um para cada grupo que ficará responsável pelo trato e divulgação.

Outras possibilidades de definir o tema central a ser trabalhado com a SD sugerida, variam de acordo com as afinidades do professor, material disponível, currículo local, planejamento prévio, projetos, datas, eventos, dentre outras.

- **1º encontro presencial** (2 tempos 50') – DIAGNOSE/ EXPLANAÇÃO DAS REGRAS/ SEPARAÇÃO DAS TAREFAS/ AMPLIAÇÃO DA SALA DE AULA/ APRESENTAÇÃO DAS FERRAMENTAS

- Roda de conversa com os alunos sobre tema central de uma forma genérica, a fim de diagnosticar o que eles sabem sobre o assunto e estimular a curiosidade sobre ele. (10 min)
- Explanação das regras avaliativas, cronograma e estrutura geral do trabalho. (10 min)
- Separação dos grupos e sorteio dos subtemas. (20 min)
- 1ª Reunião entre os grupos e primeiras orientações frente aos insights iniciais. (10 min)
- Criação de grupos de whattsapp para ampliação da sala de aula e das relações de contato. (10 min)

A primeira orientação consiste em iniciar o trabalho com uma pesquisa individual sobre o assunto. Com isso, cada grupo reúne na 2º aula presencial os conteúdos trazidos por seus integrantes, para sintetizá-los. Os resumos serão pensados para se unirem em forma de apresentação, a qual deverá ser compartilhada com os demais grupos. Essa parte do trabalho colaborativo requer o envolvimento de todos e atenção à fonte dos conteúdos pesquisados para que seja confiável.

O ‘grupo de whatsapp’ funciona nesse momento, tanto como ampliação da sala de aula, dando um viés híbrido ao processo, como também, fonte primária de armazenamento dos conteúdos, ainda brutos, pesquisados individualmente, servindo assim como memória do grupo. Para isso, orienta-se que os conteúdos achados nessa pesquisa individual e que são considerados relevantes, devam ser colocados no ‘grupo de whatsapp’ e os pertencentes do grupo opinem quanto a essa relevância, instigados pela mediação do professor. Orienta-se também que as questões surgidas nos ‘grupos de whatsapp’ devam ser compartilhadas com os demais membros desse grupo, mesmo que ele não tenha acesso ao ‘grupo de whatsapp’, aproveitando momentos de encontros presenciais, sejam eles na escola ou na comunidade onde moram. São momentos que, além disso, possibilitam tirar dúvidas, avaliar as fontes e conteúdos trazidos, direcionar a mediação no sentido de encorajar o aluno a dar o seu melhor e desenvolver seu protagonismo, criticidade e resiliência.

Outra orientação importante é para resumir os conteúdos postados e, a critério do professor, ser esta uma responsabilidade de quem achou o conteúdo ou do grupo. Cabe ressaltar que a primeira opção facilita a avaliação da participação individual nas etapas do processo, situação necessária para que ocorra o aprendizado.

A apresentação é marcada com margem de três semanas, de modo que, nesse período de tempo as dúvidas sejam sanadas e os ajustes necessários sejam feitos. Além disso, entende-se que é um tempo necessário para a inclusão dos alunos não participantes dos grupos de whatsapp, a ponto de se inteirarem das mensagens perdidas e dos objetivos traçados pelo grupo, opinarem, assumirem responsabilidades e contribuírem com seus grupos, utilizando-se dos momentos presenciais. É um momento fundamental de inclusão e atualização desses alunos e requer atenção para isso.

Destaque: Aprendizagem colaborativa; incentivo à pesquisa; desenvolvimento da capacidade de diferenciar o que é confiável dentre as inúmeras ofertas de conteúdo oferecidas na internet e inclusão.

- **2º encontro presencial** (2 tempos 50’) – FEEDBACK/ AJUSTES FINAIS

- Atualização dos alunos não participantes dos grupos de whatsapp
- Reuniões dos grupos com o professor e colaboração do conteúdo produzido individualmente (10 min cada grupo)

- Feedback do professor (5 min cada grupo)
- Envio e visualização do vídeo explicativo da pesquisa-ação. (10 min)
- Apresentação de ferramentas tecnológicas facilitadoras para montagem de apresentações impactantes como: Canva, videoscribe, etc. (30min)

Com os resumos prontos, o grupo fica responsável por elaborar esteticamente uma apresentação impactante que fuja do antigo padrão cartolina, recortes de imagens, e leitura compartilhada. Para isso são apresentadas ferramentas tecnológicas para auxiliar a montagem das apresentações, como por exemplo: canva, powerpoint, videoscribe, videshow, etc. Os alunos, em sua maioria, apresentam afinidade com as ferramentas apesar de pouca interação para fins educacionais.

Para o 3º encontro presencial, os alunos devem se organizar para iniciarem apresentando de maneira informal para o professor, todos os ajustes feitos, na intenção de receber o feedback e a liberação de postagem no mural virtual Padlet, e assim, ajustar a apresentação oficial. Organiza-se o tempo de modo que todos os grupos tenham tempo para tais discussões.

Após os ajustes finais, que deverão ser adiantados durante o 2º momento de colaboração presencial e finalizados como tarefa de casa, cada grupo deverá incluir o conteúdo produzido por eles no mural virtual Padlet e enviar no grupo de whatsapp o resumo geral para impressão que servirá como material de apoio. Somente após os ajustes finais, é liberado o acesso de postagem no mural virtual (Padlet).

- **3º encontro presencial** (2 tempos 50') - APRESENTAÇÃO DOS GRUPOS.

Para iniciar essa etapa, cada grupo deve colocar o material produzido no padlet. Após a divulgação do link de acesso, os alunos passam a ter acesso ao conteúdo dos demais grupos. Lembrando que cada grupo ficou responsável por um subtema do tema central. O professor deverá fazer um número de impressões necessárias para a distribuição aos alunos da turma que não participaram desses grupos por motivos particulares, de modo a facilitar o acompanhamento e futuras consultas. Esse material consiste no resumo das pesquisas realizadas, contendo os tópicos mais importantes de cada tema. Caso perceba a necessidade de incluir alguma informação àquela já mencionada pelos alunos, o professor pode também

realizar postagens no padlet e/ou no material de apoio sobre o tema central ou sobre algum subtema específico, ou ainda, fazer as perguntas e intervenções necessárias à condução do processo, durante as apresentações, reuniões ou discussões.

- Ajustes finais (15 min)
- Liberação da postagem no mural virtual Padlet (5min)
- Distribuição do material de apoio impresso (5min)
- Apresentação dos grupos para os demais membros da turma. (60 min)
- Rodas de conversa ao final de cada apresentação (15 min.)

Sugestões de apresentações: Encenação (teatro), música, apresentação oral, vídeo, slide, dinâmica, atividades motoras, dentre outras possibilidades dentro de cada realidade.

Destaque: Aprendizagem colaborativa; estímulo à criatividade; desinibição de falar em público; confecção de material de apoio (síntese do conteúdo); Manutenção do debate dialogado (Intervenções)

Entende-se essas primeiras etapas da SD como momentos importantes de um sistema colaborativo de trabalho 3C. Na primeira, observa-se a coordenação (1C) onde, segundo o modelo 3c, que é frequentemente usado para classificar sistemas colaborativos com etapas definidas (Comunicação - Coordenação - Cooperação), é onde ocorre o gerenciamento de pessoas, atividades e recursos ligados ao trabalho, papel esse realizado pelo professor. Quanto ao aluno, nesse momento, observa-se a cooperação (2C), a qual ocorre entre os integrantes do grupo durante a pesquisa e confecção, tanto do produto a ser apresentado quanto do material síntese do conteúdo, sendo indispensável o engajamento mútuo e foco no processo, em todas as fases, para a execução da tarefa. Já a etapa de apresentação, corresponde à comunicação (3C) de mensagens envolvendo as linguagens e a criatividade sobre como o conteúdo será compartilhado com os demais membros da turma. Gera uma interdependência positiva, uma vez que quem explica aprende melhor. (FUCKS, PIMENTEL 2011)

- **4º encontro presencial** (2 tempos 50') - APLICAÇÃO DO KAHOOT (Quizz)

- Roda de conversa para relembrar os pontos fortes das apresentações (10 min)

- Configuração dos aparelhos a serem utilizados pelos alunos (Roteamento de internet) e pelo professor (5 min)
- Explicação das regras do Quizz Kahoot (5 min)
- Aplicação do Quizz Kahoot através de perguntas e respostas retiradas do padlet. (30 min)
- Premiação da equipe vencedora e das equipes participantes
- Roda de conversa
- Postagem do link do Quizz Kahoot no mural virtual Padlet para futuros acessos, caso haja interesse.

Os alunos utilizarão o celular como ferramenta pedagógica, para colocar em prática os conhecimentos trabalhados nas apresentações, através de um quizz feito na plataforma Kahoot, ou seja, um jogo de perguntas e respostas a fim de criar uma dinâmica em sala. As perguntas serão elaboradas pelo professor a partir do material do mural virtual com os produtos produzidos pelos alunos. Cada grupo configura um aparelho, (totalizando até 6 aparelhos no caso de serem 6 grupos, por exemplo), e disputam entre si.

Destaque: Jogos digitais na educação; criação de ambientes favoráveis ao processo ensino aprendizagem; valorização do lúdico; Aprendizagem significativa, aproximando as experiências à realidade do aluno; Tecnologias digitais na educação.

O padlet, mural virtual construído juntamente com os alunos, é o local onde serão armazenados os materiais síntese produzidos pelos grupos, as perguntas e respostas do quizz, os complementos postados pelo professor e, juntamente com o grupo de whatsapp que armazena o conteúdo bruto inicialmente achado pelos alunos, configura uma etapa, considerada por alguns autores, muito importante do modelo de colaboração 3c, conhecida como a Memória do grupo. Lá os trabalhos são expostos, divulgados e colocados acessíveis a toda turma, assim como o Kahoot que eles podem continuar acessando e jogando em outros momentos. Lembrando que para atingir àqueles que não têm acesso à internet, deve-se distribuir o material síntese impresso de cada trabalho (subtema).

RECURSOS

Serão utilizados os seguintes recursos para o desenvolvimento da atividade:

Internet - para conectar o equipamento do professor com o dos alunos
Smartphone / computador / tablet (apenas um) - para o professor

Smartphones (6) - para os alunos
Cabo hdmi / chromecast (apenas um) - para conectar o equipamento do professor com o projetor / televisão.
Projetor /Televisão (apenas um) - necessários para apresentação de slides e projeção do quizz Kahoot

Ferramentas utilizadas/apresentadas:

- Canva
- Videoshow
- Kahoot
- Powerpoint
- Videoscribe
- Mentimenter
- Padlet

AVALIAÇÃO

Ocorre durante todo o processo e se propõe a cada fase de maneira específica:
INICIAL OU DIAGNÓSTICA:

Feita no primeiro encontro com o objetivo de posicionar o professor quanto ao nível de maturidade da turma frente ao tema e as tarefas a serem propostas.
FORMATIVA:

Feita durante o processo de elaboração do material síntese, apresentações e dinâmica do quizz. Consiste na observação do envolvimento nas etapas, apreensão do conteúdo e domínio do tema, clareza e criatividade para com as apresentações; Quizz para avaliação e reforço de conteúdo.
SOMATIVA: (Simulado/ Prova)

O final do processo coincide com o período de realização das avaliações bimestrais das escolas. Em uma das unidades escolares (escola 2) o instrumento utilizado é uma prova única sobre o assunto, elaborada por um dos professores da unidade escolar (Não necessariamente o regente daquela turma). Na outra (escola 1), aplica-se um simulado contendo 5 (cinco) perguntas de cada disciplina.

Orienta-se que a nota final atribuída ao aluno na disciplina Educação Física deva ser a média do somatório dos resultados de todo o processo (Isso inclui a nota da prova/simulado, uma nota atribuída ao envolvimento do aluno nas etapas acima descritas, à sua relação com os demais membros do grupo e da turma, ao seu envolvimento com as demais práticas e vivências do bimestre, além de ser observado o nível de valorização dado por ele a essas práticas). Isso significa que a nota/conceito final do aluno, vai muito além da nota da prova ou do simulado, pois é valorizada a participação em todo o processo.

"A avaliação é parte integrante do processo de ensino e aprendizagem e imprescindível na orientação das ações pedagógicas que visem à superação das dificuldades apresentadas pelos estudantes." (MIQUELANTE, 2017)

- Links para acessar o jogo Kahoot

- Para criar um novo desafio https://create.kahoot.it/register
- Entrar com o PIN no jogo - https://kahoot.it/v2/

- Link para acessar o Padlet

- https://padlet.com/mkmd76/Bookmarks

- Links para o mentimenter

- Para criar interações - https://www.mentimeter.com/
- Para acessar e votar com o código - https://www.menti.com/

Referência bibliográfica

- BEHRENS, M.A.. Projetos de aprendizagens colaborativa num paradigma emergente. In: MORAN, J.M.; MASETTO, M.T.; BEHRENS, M.A. (Org) Novas Tecnologias e mediação pedagógicas.Curitiba: Champagnat, 1996.
- BRASIL, Ministério da Educação, (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental. Brasília, MEC/SEF. Disponível em: Portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro01.pdf.
- BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília, 2018, Disponível em: http://www.basenacionalcomum.mec.gov.br.

DEMO, P. Habilidades do Século XXI. Boletim Técnico do Senac, v. 34, n. 2, p. 4-15, 19 ago. 2008.

- FUCKS, Hugo, PIMENTEL, M. Sistemas Colaborativos, 2011.

- GÓMEZ CASTRO, Francisco; GONÇALVES, Berenice Santos; FIGUEIREDO, Luiz Fernando. Mapeamento de características de sites de compartilhamento de refeições baseado no Modelo 3C de Colaboração. Navus - Revista de Gestão e Tecnologia, [S.l.], v. 7, n. 1, p. 29-42, jan. 2017. ISSN 2237-4558. Disponível em: <http://navus.sc.senac.br/index.php/navus/article/view/406>. Acesso em: 27 mar. 2020. doi:https://doi.org/10.22279/navus.2017.v7n1.p29-42.406.

- MIQUELANTE, Marileuza Ascencio et al . AS MODALIDADES DA AVALIAÇÃO E AS ETAPAS DA SEQUÊNCIA DIDÁTICA: ARTICULAÇÕES POSSÍVEIS. Trab. linguist. apl., Campinas , v. 56, n. 1, p. 259-299, abr. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132017000100259&lng=pt&nrm=iso> acesso em 27 mar. 2020. https://doi.org/10.1590/010318135060199881.

- MURY Bergmann, Leila A voz dos alunos na sala de aula: a prática da oratória Educação Unisinos, vol. 13, núm. 1, enero-abril, 2009, pp. 76-83 Universidade do Vale do Rio dos Sinos São Leopoldo, Brasil. Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449644448008> acessado em 27/03/2020

- PIMENTEL, M., GEROSA, M.A., FILIPPO, D., RAPOSO, A., FUKS, H. & LUCENA, C.J.P.Modelo 3C de Colaboração no Desenvolvimento de Sistemas Colaborativos. Anais do III Simposio Brasileiro de Sistemas Colaborativos, Natal - RN, 20 a 22 de Novembro de 2006. ISBN 85-7669-097-7. Porto Alegre: SBC, 2006. pp. 58-67. Disponível em http://groupware.les.inf.puc-rio.br Acesso em 27/02/2020

- PRÄSS, A.R., 2012. Teorias de aprendizagem. ScriniaLibris. com, p.23.

- VIVACQUA, A.S; GARCIA,A.B. Ontologia de colaboração. In: PIMENTEL, M; ;FUCKS, H.(Org). Sistemas Colaborativos. Rio de Janeiro: Elsevier, 2011.(pg 35 e 37).

4.2 Limitação metodológica

Em março de 2020 as aulas foram suspensas de forma presencial em todo o território brasileiro. O mundo atravessava uma grave pandemia, ainda desconhecida pela população. Houve uma interrupção temporária que, inicialmente, seria de aproximadamente duas semanas, contudo, com o passar do tempo e as notícias do resto do mundo, percebeu-se a gravidade da situação. Em seguida, após os primeiros meses de interrupção do ano letivo, houve uma tentativa emergencial de continuidade via remota. Muitos professores apresentaram dificuldades de lidar com as novas tecnologias e com o ensino remoto, tentando aplicar as mesmas estratégias que usavam em sala de aula. Os alunos também apresentaram dificuldades de acompanhamento das aulas e muitos não tiveram acesso a esse modelo pelo fato de não possuírem estrutura suficiente em suas casas. O que inicialmente seria um período de duas semanas se prolongou por todo o ano de 2020 e 2021. Houve uma tentativa de retorno no final do primeiro ano, porém, sem sucesso, uma vez que muitos casos da doença passaram a ser notificados.

Diante dessa mudança de cenário, que acabou por impossibilitar a aplicação definitiva e a consequente avaliação de impacto da sequência didática proposta junto aos alunos, surgiu o grande desafio a ser enfrentado e consequente limitação metodológica deste trabalho. A estratégia adotada como alternativa metodológica pelo pesquisador foi de apresentar a sequência didática aos professores que, apesar de estarem atravessando um momento com novos desafios, vivenciaram o último ano letivo presencial em 2019 nas unidades escolares escolhidas para a pesquisa, pedindo-lhes para participar de uma entrevista, o que resolveria o problema metodológico da pesquisa por já terem vivenciado a realidade lá apresentada, e assim poderem contribuir com a coleta dados para validar a SD por terem familiaridade com o objeto de pesquisa.

4.3 A entrevista

Na preparação da entrevista, uma das etapas mais importantes da pesquisa que requer tempo e exige alguns cuidados, procurou-se alinhar o planejamento da entrevista com vista ao objetivo a ser alcançado. A escolha dos entrevistados foi pontual, com os professores que tinham familiaridade com o tema pesquisado, por terem vivenciado a experiência em uma das escolas envolvidas na pesquisa no ano letivo de 2019. Coube ao pesquisador, preocupar-se com a disponibilidade do entrevistado em fornecer a entrevista marcada com antecedência e

com as condições favoráveis para garantir ao entrevistado o segredo de suas confidências e de sua identidade e, por fim, a preparação específica que consiste em organizar o roteiro ou formulário com as questões importantes

Inicialmente foi feito contato via whatsapp com os sete professores aptos e selecionados para participar da entrevista, convidando-os e explicando os motivos pelos quais eles haviam sido selecionados. Primeiro, porque a pandemia não possibilitou aplicar a SD com os alunos para uma testagem definitiva e que a coleta de dados entre os pares era a estratégia de alternativa metodológica a seguir. E segundo que pelo fato de eles terem vivenciado a realidade acadêmica e a consequente preparação para as provas bimestrais apresentadas nas unidades escolares, o que tornava-os capacitados a validar a SD. Em seguida, foi disponibilizado um Ebook com o detalhamento da SD para leitura e após seu término, quando não havia mais dúvidas, foi distribuído um questionário do google forms.

> "A entrevista como coleta de dados sobre um determinado tema científico é a técnica mais utilizada no processo de trabalho de campo. Através dela os pesquisadores buscam obter informações, ou seja, coletar dados objetivos e subjetivos. Os dados objetivos podem ser obtidos também através de fontes secundárias tais como: censos, estatísticas, etc. Já os dados subjetivos só poderão ser obtidos através da entrevista, pois que, eles se relacionam com os valores, as atitudes e as opiniões dos sujeitos entrevistados." (BONI, QUARESMA, 2005, p. 72)

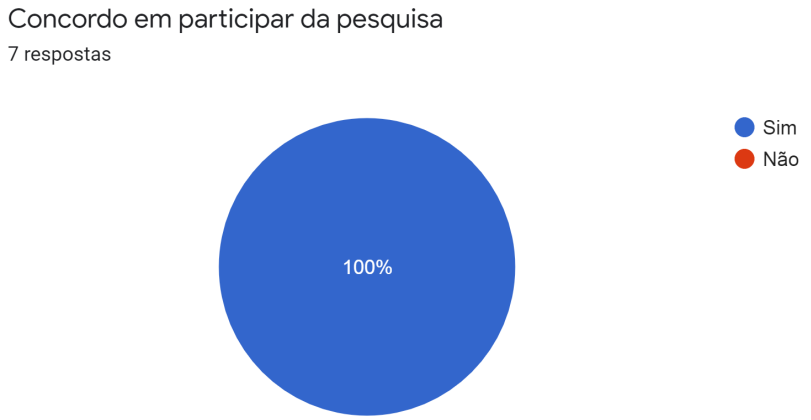
Foi realizada uma entrevista estruturada, elaborada mediante roteiro totalmente estruturado (Anexo 1, p.101). Segundo Boni e Quaresma (2005, p. 73) "é aquela onde as perguntas são previamente formuladas e tem se o cuidado de não fugir a elas." Os roteiros de entrevista foram enviados aos informantes através do whatsapp. Além da nota explicando a natureza da pesquisa, o pesquisador contextualizou e tirou as dúvidas frente a momentos da SD e das questões a serem respondidas individualmente com cada professor por videoconferência.

Com os dados enviados ao google forms foi feita uma tabela dinâmica e criados 22 gráficos referentes às perguntas feitas aos entrevistados. Em seguida, esses dados foram analisados e comparados com a literatura, como veremos no próximo capítulo de Resultados e Discussões.

5. **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

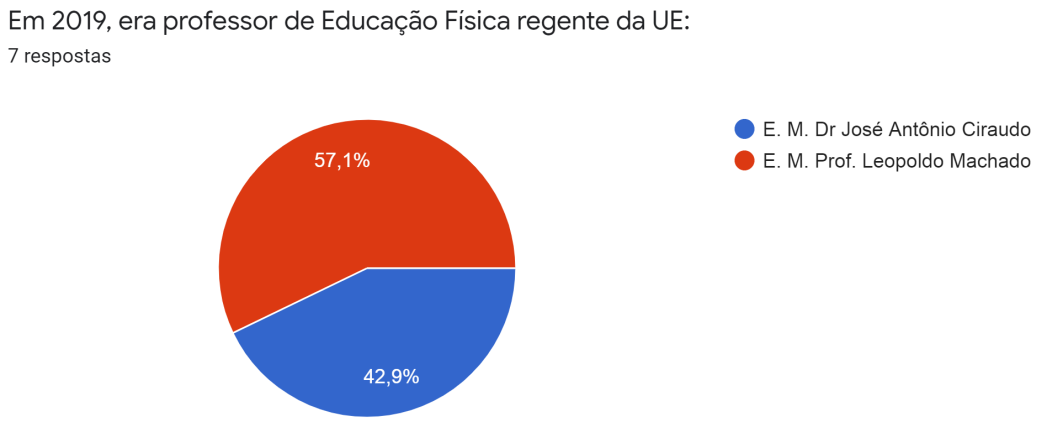
Seguem abaixo os resultados obtidos nas entrevistas e suas respectivas discussões com a literatura pesquisada. Primeiramente, vamos apresentar as respostas de cada pergunta em forma de gráfico. Em seguida, apresentaremos o que entendemos como sentido desses dados e após isso, faremos um diálogo entre eles e o estado da arte.

Gráfico 1:



No gráfico 1 são apresentados os resultados da concordância dos professores em participar da pesquisa. Obtivemos a resposta positiva de todos os professores selecionados para responder o questionário de pesquisa e a sua manifestação de vontade à livre participação, obtendo 100% da amostra.

Gráfico 2:



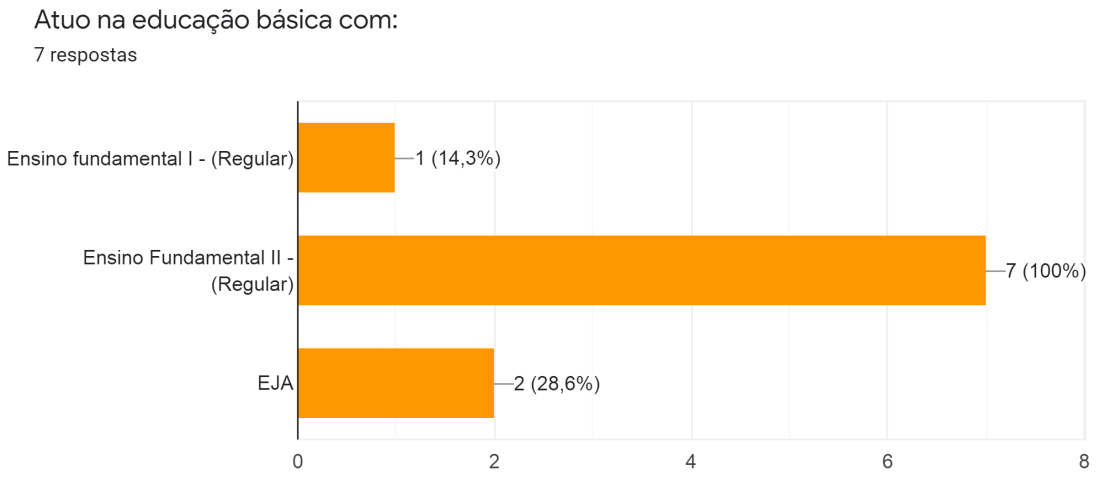
No gráfico 2 são apresentados os resultados dos professores de Educação Física regentes da UE. Foram selecionados para avaliar a sequência didática um grupo de professores os quais vivenciaram a realidade descrita e escolhida para a pesquisa. Como exigência, eles deveriam ser professores regentes de umas das escolas citadas e terem vivenciado a experiência de preparar seus alunos para as provas institucionais que lá acontecem ou aconteceram.

Na unidade escolar (UE) do Rio de Janeiro, destaque em azul, acontece desde 2005 um simulado onde cada disciplina o compõe com 5 (cinco) questões. Isso possibilitou ampliar o período de captação de professores cuja experiência de trabalho tenha se dado além do período proposto. Obtivemos 3 respostas de um universo de 3 professores desta UE aptos para responder a pesquisa.

Já na UE de Queimados, essa realidade passou a acontecer no ano letivo de 2019. Até então, os professores tinham autonomia para aplicar ou não provas teóricas. A partir do ano mencionado, sob nova gestão, a escola passou a contar com provas únicas bimestrais. Para cada ano letivo havia um professor responsável por formular as questões. A grande dificuldade foi que alguns professores dividiam um mesmo período ou série de ensino, o que exigiu um alinhamento sobre o conteúdo a ser ministrado e as principais questões a serem avaliadas. Nesse sentido, foi possível observar que uma coordenação e orientação da parte gestora, quando se apresenta de forma compartilhada e com o foco no aluno, tende a filtrar a burocracia das secretarias, ajudando a solucionar alguns problemas que se apresentam com frequência. Contudo, agindo de forma contrária, pode estar dificultando ainda mais o trabalho.

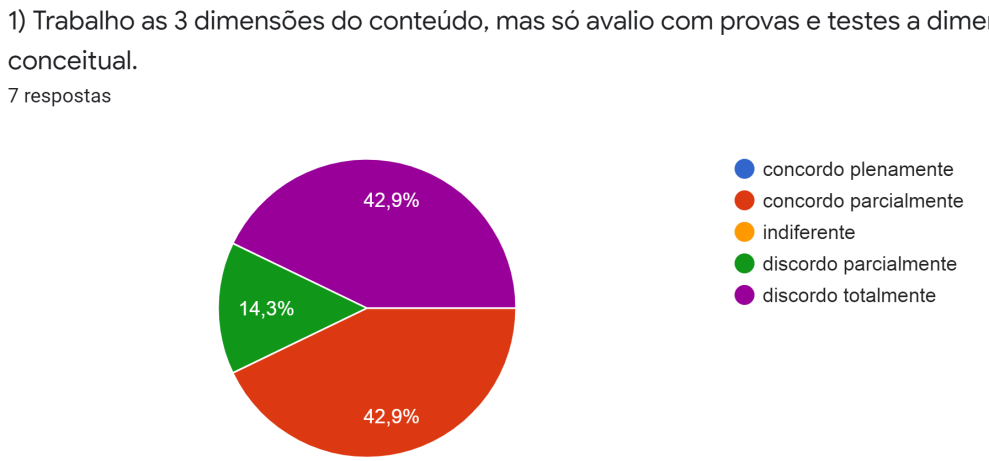
Um grupo de 4 (quatro) professores da referida UE responderam a pesquisa, de um total de 4 (quatro) aptos para tal.

Gráfico 3:



No gráfico 3 são apresentados os resultados dos professores que atuam na educação básica. Nesse universo de 7 (sete) professores, todos trabalham com o Ensino Fundamental II, período escolar que corresponde do 6o ao 9o ano, e para o qual foi pensada a sequência didática. Houve também o relato de 1 professor que trabalha com o Ensino Fundamental I, do 1o ao 5o ano. Houve ainda a sinalização de 2 professores que trabalham, também, com a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Gráfico 4:



No gráfico 4 são apresentados os resultados do trabalho nas dimensões do conteúdo dos professores. Nele observamos o primeiro conflito de ideias. 57% dos professores discordam da afirmação que trabalham as 3 dimensões do conteúdo, mas que só avaliam com provas e testes a dimensão conceitual. Porém, quase 43% concorda com essa afirmação.

Na prática, é difícil verificar a implementação de testes físicos, testes motores, provas práticas e outros que venham medir a qualidade do movimento do aluno.

Os dados relatados acima vão de encontro ao que posto por Escudeiro & Neira (2011, p. 289) que dizem que "o tema da avaliação vem sendo objeto de intensos debates no âmbito educacional, polarizando modelos classificatórios impostos externamente à escola, às proposições que concebem a avaliação como procedimento necessário à recondução da ação curricular."

Segundo Darido, (2012, p.127) "a avaliação é um processo mais amplo que atribuir uma nota… é um processo que procura auxiliar o aluno a aprender, mais e melhor." Essa mesma autora afirma que "Particularmente, para a Educação Física avaliar implica ajudar o aluno a perceber as suas facilidades, as suas dificuldades e, sobretudo, pretende ajudá-lo a identificar os seus progressos de tal modo que tenha condições de continuar avançando." Nesse sentido, a observação é um instrumento de avaliação poderoso que o professor possui, que pode apontar na direção de feedbacks para ajustes necessários.

Percebe-se, porém, que ao afirmarem que avaliam apenas a dimensão conceitual do conteúdo, corroboram com a ideia dicotômica em que "os educadores percebem a ação de

educar e a ação de avaliar como momentos distintos e não relacionados.” (HOFFMAN, 2005, p. 15)

“Na perspectiva tradicional ou esportivista, predominavam preocupações avaliativas em Educação e em Educação Física que enfatizavam a medição, o desempenho das capacidades físicas, as habilidades motoras e, em alguns casos, o uso das medidas antropométricas” (DARIDO, 2012, p. 128). Não se considerava a evolução do aluno, mas sim seu desempenho nos esportes. Era comum serem avaliados por testes físicos e observava-se, apenas, o domínio dos fundamentos e táticas. Além disso, sua nota era resultado exclusivo do seu desempenho na prática esportiva. "Se o aluno tinha um bom desempenho, sua nota era máxima, não importando o seu nível inicial, nem o seu conhecimento sobre questões conceituais do esporte, ou o desenvolvimento de suas atitudes e valores nas aulas.” (DARIDO, 2012, p.128)

“A avaliação classificatória legitima e reconhece como melhor a cultura dominante, eurocêntrica, masculina, branca e burguesa.” (ESCUDEIRO & NEIRA, 2011, p. 290)

Uma visão mais processual, abrangente e qualitativa vem substituindo essa perspectiva tradicional. Esse processo é gradual também pelo fato de muitos professores reconhecerem que não foram preparados para tal em sua formação e com isso acabam replicando experiências de quando eram alunos.

Nesse sentido, cabe ressaltar que, a postura de refletir sobre a prática, enquanto professor preceptor do projeto de Residência pedagógica da Capes, direcionou-nos no sentido de poder mostrar caminhos possíveis dentro de um olhar mais holístico, diverso, democrático e multicultural, numa perspectiva de integralidade do Ser humano, possibilitando assim, contribuir também com a formação inicial daqueles que ali estavam a construir competências para exercerem uma nova postura quando futuros professores.

“Comumente adotada como procedimento pelos currículos da Educação Física psicobiologicamente fundamentados, a avaliação classificatória pressupõe uma cultura única, validando a motricidade de um determinado grupo e ignorando o universo cultural corporal de uma parcela dos estudantes.” (ESCUDEIRO & NEIRA, 2011, p. 290) Ou seja, uma visão oposta a da nossa proposta.

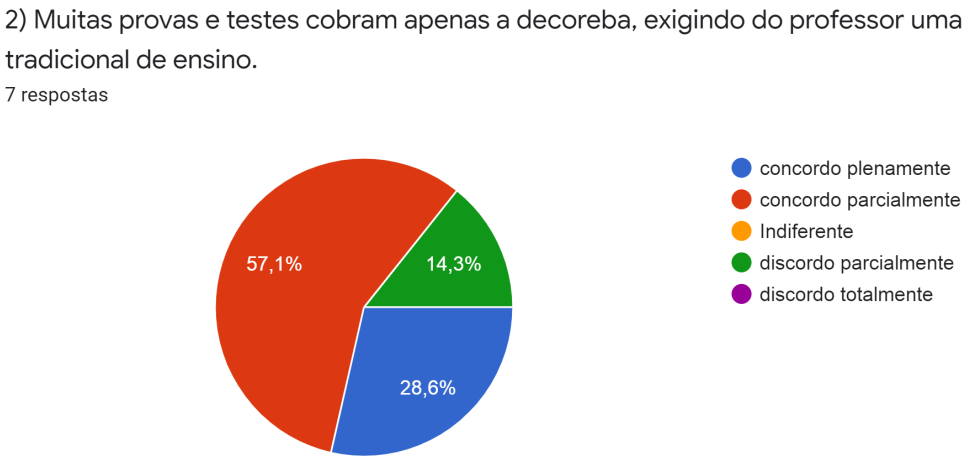
Com esse objetivo, colocamos em prática algumas estratégias, como utilizar critérios que fossem além daqueles relacionados à habilidade, à participação, ao interesse e à frequência, informando previamente os critérios avaliativos e diversificando os instrumentos,

de modo que essa avaliação contemplasse as dimensões conceitual, procedimental e atitudinal. E isso envolveu, sem dúvidas, uma mudança postural, ainda que mais trabalhosa, porém mais fidedigna e justa a um propósito de formação de identidades solidárias e democráticas. Problematizar manifestações culturais que se tornaram legítimas e discutir outras que não, permite que os estudantes, no decorrer do percurso escolar, tenham a oportunidade de investigar as práticas corporais e desconstruir os significados que lhes são atribuídos pela cultura hegemônica. (ESCUDEIRO & NEIRA, 2011, p. 296)

"Além da participação e da frequência, passam a entrar no cenário dos instrumentos disponíveis para a avaliação em Educação Física as provas teóricas, os trabalhos escritos, as gravações em vídeo... Nota-se sinais de mudanças." (DARIDO, 2012, p. 130) E dessa forma, percebe-se alguns desses sinais representados nos dados acima.

Segundo Zabala (1998), a melhor forma de avaliar a aprendizagem dos conceitos é observar o uso de cada um destes em diversas situações e como os alunos os utilizam em suas explicações espontâneas. Assim, observar o uso desses conceitos em trabalhos de equipe, debates, exposições e, sobretudo, nos diálogos entre os alunos, e entre o professor e os alunos devem fazer parte do processo.

Gráfico 5:



No gráfico 5 são apresentados os resultados qualitativos da aplicação de provas. Quase 90% dos professores concordam que muitas provas e testes cobram apenas a decoreba do aluno, exigindo uma postura mais tradicional de ensino.

Segundo Hoffmann (2005, p. 14) “A concepção de avaliação que marca a trajetória de alunos e educadores, até então, é a que define essa ação como julgamento de valor dos resultados alcançados.”

“Endossando uma concepção mecanicista de ensino e aprendizagem, essa avaliação apenas confere e verifica para classificar e hierarquizar o sujeito.” (ESCUDEIRO & NEIRA, 2011, p. 289)

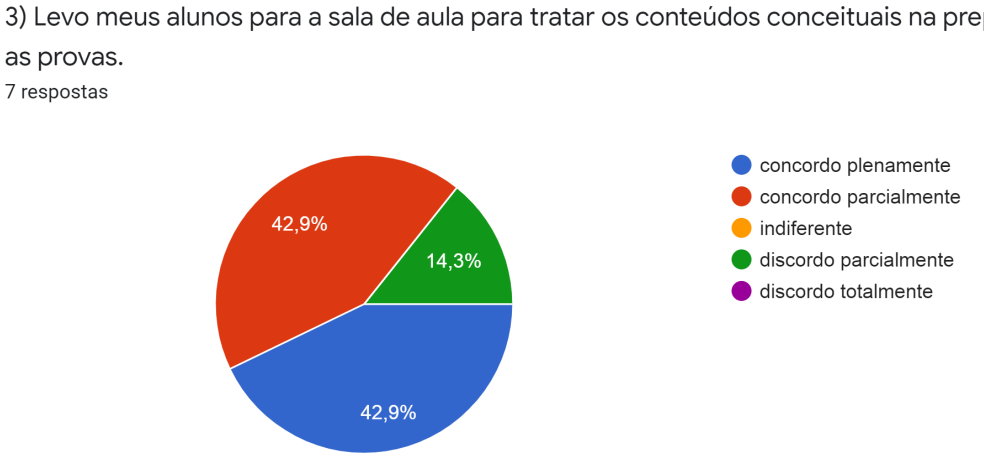
De acordo com a taxonomia de Bloom, que fora reformulada recentemente por Ferraz & Belhot (2016), “Na educação, decidir e definir os objetivos de aprendizagem significa estruturar, de forma consciente, o processo educacional de modo a oportunizar mudanças de pensamentos, ações e condutas.” Com isso, podemos refletir sobre essa "decoreba" que é demasiadamente cobrada em provas e relacioná-la com o lembrar, descrito na tabela como o mais básico dos pensamentos. Segundo a taxonomia, “lembrar está relacionado a reconhecer e reproduzir ideias e conteúdos. Reconhecer requer distinguir e selecionar uma determinada informação e reproduzir ou recordar está mais relacionado à busca por uma informação relevante memorizada.” (Ferraz & Belhot, 2016)

No entanto, isso que fazia muito sentido em uma época de escassez da informação anteriormente vivida por nós, talvez hoje seja diferente e não faça mais tanto sentido. Segundo Bauman (2009) estamos em um estado líquido onde as informações são abundantes e disponíveis na rede, caracterizado pela fluidez, pela incerteza e pela imprevisibilidade, diferentemente do estado sólido que atravessamos no passado, onde a durabilidade dos contextos previsíveis aconteciam no contexto de escassez de informações. Os conhecimentos adquiridos pelo sujeito sustentavam a resolução de problemas ao longo da vida. “A arte de viver em um mundo ultrassaturado de informações ainda deve ser aprendida, assim como a arte ainda mais difícil de educar o ser humano neste novo modo de viver.” (BAUMAN, 2009, p. 667)

Cabe também refletirmos sobre qual sujeito estamos querendo formar e quais identidades estamos formando nesses sujeitos, ao fomentar esse tipo de educação que enfatiza e prioriza o conhecimento decorado. Quais as chances desse indivíduo no mercado de trabalho, no qual a transformação dos empregos acelera a cada dia e onde a criatividade é a mola mestra para solucionar problemas complexos? Com toda uma esfera social, agindo de forma a tolher a criatividade, colocando o indivíduo dentro da caixa e dos moldes do “bem

comum", estará ele pronto para as readaptações e reinvenções necessárias diante da exigência de soluções complexas da problemática da vida?

Gráfico 6:



No gráfico 6 são apresentados os resultados sobre o tratamento dos conteúdos conceituais com os alunos. A grande maioria, cerca de 85% dos entrevistados, afirma levar os alunos para a sala de aula para tratar os conteúdos conceituais na preparação para as provas.

Essa questão foi um problema inicialmente identificado na prática pedagógica, enquanto professor reflexivo. Em uma pesquisa-ação, como essa aqui apresentada, é necessário olhar e refletir, criticamente, sobre a própria prática. Sempre que, como professor, precisava preparar os alunos para uma prova bimestral, sentia a necessidade de levá-los à sala de aula e agir tradicionalmente, depositando as informações. E esse aluno entendia aquele momento e aquelas informações como importantes e passíveis de cair em prova, decorando-as para tal. Nesses momentos, porém, a Educação Física perdia seu encanto natural e se assemelhava às outras disciplinas. Diferentemente da percepção que tinham dos momentos práticos e lúdicos onde o aprendizado acontecia mas "tudo parecia uma enorme brincadeira".

Cabe aqui refletir sobre a importância dada pela escola e sociedade de modo geral, a inteligência lógico-matemática. Pode-se ainda considerar algumas disciplinas mais importantes que outras, onde existem matérias e sub-matérias, ou devemos nos empenhar na ideia de formação integral do indivíduo?

Talvez por conta da sobriedade exigida em momentos de conscientização geral, dada a "importância do momento", além da insistente rigorosidade que, independente do tempo que

fosse preciso, era necessária e obrigatória, trazia uma percepção aos alunos de que quanto mais demorasse a bagunça e a conversa, mais tempo demoraria para que o momento prático retornasse. Contudo, precisamos admitir que era chato. Muito mais chato que os momentos práticos em quadra, pelo menos para a maioria. Por vezes a famosa barganha se fez necessária como mecanismo de controle e punição: “Se não ficar quieto e prestar atenção não iremos para a quadra.” (grifo meu)

“A relação hierárquica no ambiente escolar revela como a disciplina dociliza os corpos e os coage numa constante utilização” (Borges, 2004). Por vezes, a escola ainda é facilmente confundida com uma fábrica ou um presídio, seja em sua disposição física, seus mecanismos de disciplinarização, sua organização hierárquica ou sua vigilância constante. Segundo Foucault (1977) o poder disciplinar como função de adestrar, dá às instituições a possibilidade de modificar o corpo e a mente das pessoas. Entre essas instituições estão as escolas, as fábricas, os presídios, dentre outras, e percebe-se, ainda hoje, características semelhantes entre elas. Elas retiram os indivíduos do espaço familiar ou social e os internam, a fim de moldar suas condutas e disciplinar seus comportamentos. Com o passar dos tempos, tais instituições deixaram de ser lugares de suplício, como castigos corporais, para se tornarem locais de criação de "corpos dóceis". Contudo, o ser humano nos é revelado em sua complexidade: ser, ao mesmo tempo, totalmente biológico e totalmente cultural. Motivada pela complexidade de uma nova era, de um mundo com constantes transformações, a hierarquia tende a ceder lugar a capacidade de resolver problemas, superar incertezas e trabalhar em equipe. (MORIN, 2003).

Quando ampliamos o debate para o aspecto da inclusão, consideramos importante que ela seja pensada no seu sentido amplo. Numa visão restrita, a inclusão se limita às pessoas com deficiências (PCD). Porém, dentro de uma aula de educação física, ainda que não haja PCDs, percebe-se, de acordo com o pensamento de Oliveira e Daólio (2014), grupos distintos que exigem estratégias diferentes, como no caso dos “pedacinhos ativos, (im)praticantes e flutuantes". Como não pensar em incluir o pedacinho flutuante, que mais uma vez, tenta fugir da aula prática com alguma desculpa? Ou ainda o (im)praticante, que por mais que você se esforce para oferecer uma aula super dinâmica, interativa, reflexiva e divertida, ele ainda assim, prefere fazer um relatório, ou mesmo não aparecer na quadra?

A brincadeira não é apenas uma ferramenta para liberar tensões. É também um dos principais fatores que ajudam na aprendizagem, especialmente em crianças. Alguns grandes

educadores do passado já reconheciam a importância das atividades lúdicas na educação. A ludicidade deve ser utilizada como um recurso pedagógico, pois tem dois elementos que a caracterizam: o prazer e o esforço espontâneo. Ela integra as várias dimensões da personalidade humana: afetiva, motora e cognitiva. (Moser, 2004 apud Nogueira, 2008)

Para qualquer pessoa, na posição de professor, é interessante ter a tecnologia, a ludicidade e as metodologias ativas como parceiros. Segundo Nogueira (2008), "o lúdico apresenta uma concepção teórica profunda e uma prática atuante e concreta, promovendo cooperação, participação, alegria, prazer e motivação." Para o autor, "a motivação é um dos pilares para o ensino/aprendizagem" e "a sala de aula se transforma em um espaço de construção, com interação entre os sujeitos, facilitando a aprendizagem. Além disso, contribui para torná-la um ambiente alegre e favorável."

Esses dados corroboram com Darido (2013, p.21) que diz que "as aulas de Educação Física utilizam quase exclusivamente quadras e materiais esportivos como bolas e redes… As aulas também podem e devem ser desenvolvidas em salas de aula, laboratórios de informática, salas de vídeo, bibliotecas, etc." Neste sentido, a ludicidade também é muito importante nos momentos teóricos da disciplina e não só nos momentos das aulas de quadra e com uso de materiais esportivos.

Percebe-se que muitos professores ainda atuam nas escolas, atualmente, como se estivessem atuando nas salas de aulas do século passado. Aulas expositivas, avaliações sentencivas, professores detentores do saber e alunos passivos que decoram o que lhes é transmitido para terem êxito nas provas que, na maioria das vezes, tendem a cobrar a decoreba;

Segundo Darido (2003) a partir dos anos 80 e 90, acentuaram-se as reflexões acerca da identidade pedagógica da Educação Física provocadas pelas críticas e propostas contrárias ao modelo tradicional de ensino, em teorias pertencentes ao "movimento Renovador" da área, que pretendia romper com a concepção tradicional de Educação Física.

Contudo, "é mais rápido e mais barato ater-se a provas escritas, reduzindo, desse modo, as aprendizagens escolares às aquisições cognitivas, dando prioridade às disciplinas principais e às operações técnicas." (PERRENOUD, 2003, p.12)

Nesse sentido, percebe-se que esses professores acabam por se adaptar a um modelo enraizado institucionalmente, pois, em geral, muitas provas e testes cobram apenas a decoreba do aluno, exigindo uma postura mais tradicional de ensino.

> "Esse efeito dominante da padronização vai possivelmente concentrar as prioridades curriculares naquilo que parece facilmente mensurável e comparável no interior de um sistema educacional, ou entre sistemas: operações, memorização, formas verbais ao invés de raciocínio, imaginação ou argumentação… o que tende a retardar a evolução do currículo escolar rumo a objetivos de alto nível taxonômico e rumo às competências." (PERRENOUD, 2003, p.13)

Esse modelo acaba por engessar a postura de alguns professores que sentem a necessidade de agir tradicionalmente, na preparação de seus alunos para provas desse estilo, apesar de não usarem-na como único instrumento.

> "Os riscos, já presentes no cotidiano, de reduzir o currículo a um núcleo cognitivo tradicional, seriam fortemente acentuados pelas provas que privilegiam as aquisições mais facilmente mensuráveis e que não levam em consideração competências, atitudes, relação com o saber, desenvolvimento social ou dimensão reflexiva." (PERRENOUD, 2003, p.20)

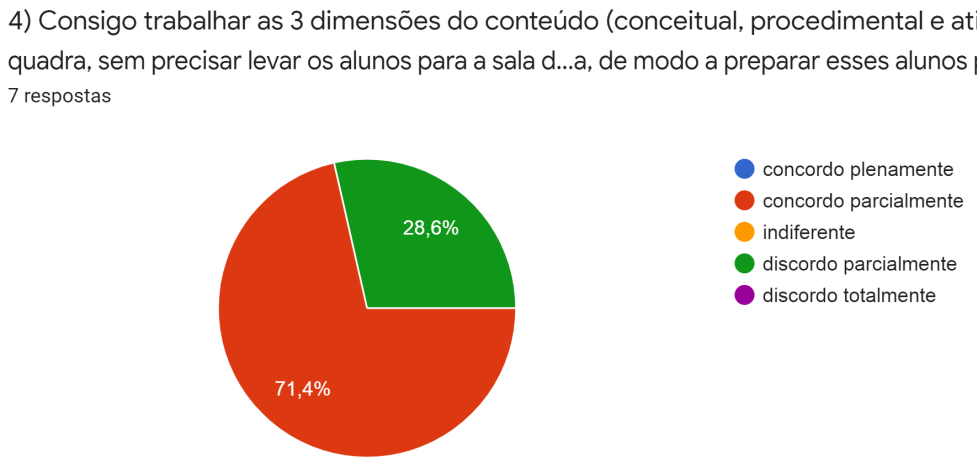
Apesar disso, o fato de os professores relatarem que diversificam e ampliam as técnicas avaliativas nos remete a mudanças evolutivas. Possivelmente, um salto do 'fazer por fazer' ao 'refletir sobre o fazer'.

Nos remete também a uma valorização das três dimensões do conteúdo (procedimental, atitudinal e conceitual), e a uma tentativa de equilibrar essas dimensões em suas aulas, apesar da histórica valorização da dimensão procedimental por parte da disciplina Educação Física. (Zabala, 1998)

Cassaro (2021) relata em seu estudo que a utilização de tecnologias digitais nas aulas de Educação Física, contribui para a articulação mais eficiente das três dimensões do conteúdo no decorrer de uma aula.

Entretanto, os professores identificaram que os alunos reagem com desmotivação a tais momentos conceituais ou não práticos. E nesse sentido, Barros & Darido, (2009, p. 61) trazem uma possível explicação para isso, destacando que "o pouco que se tem verificado em relação ao desenvolvimento da categoria conceitual, refere-se a alguns conteúdos acerca das regras, técnicas e táticas esportivas, que são comumente transmitidos de forma mecânica, portanto, desvinculados de maiores reflexões."

Gráfico 7:



No gráfico 7 são apresentados os resultados sobre como os professores fazem o tratamento nas três dimensões do conteúdo. Na leitura dos dados dos dois gráficos anteriores (gráficos 3 e 4), a concordância, ainda que parcial do último (gráfico 4) e a concordância parcial e plena, em sua maioria, do outro (gráfico 3), nos remete a pensar que apesar de conseguir trabalhar as três dimensões do conteúdo na quadra, sem precisar levá-los para a sala de aula, ainda sim, o professor os leva. Acredito que essa contradição seja reflexo de uma herança tradicional que carregamos desde nossa formação, ou ainda dos tempos de aluno de uma EFE na perspectiva tradicional que tentamos fugir, mas ainda se encontra enraizada na nossa prática docente.

Quanto às dimensões do conteúdo, segundo Zabala (1998), podemos representá-las como: dimensão conceitual (o que se deve saber?), dimensão procedimental (o que se deve saber fazer?) e dimensão atitudinal (como devemos ser? Ou seja, as condutas do sujeito nas diversas situações da vida e de práticas esportivas).

Para Darido e Rangel (2005) na dimensão procedimental o movimento é um meio para o aluno aprender sobre seu potencial e limitações. A contextualização dos elementos da cultura corporal como expressão da cultura, historicamente produzidos, bem como as definições, caracterização, concepções e ideias compõem a dimensão conceitual. Enquanto que a inclusão de reflexões sobre as atitudes dos alunos diante das atividades corporais e da vida, na promoção de valores e comportamentos éticos, refere-se à dimensão atitudinal.

Segundo González; Fensterseifer (2009) a EFE, na condição de disciplina, tem como finalidade formar indivíduos dotados de capacidade crítica em condições de agir

autonomamente na esfera da cultura corporal de movimento e auxiliar na formação de sujeitos políticos, munindo-os de ferramentas que auxiliem no exercício da cidadania. O fato de que tratamos de uma dimensão da cultura e que temos uma responsabilidade com o conhecimento produzido em torno dela, é algo, portanto, que vai muito além do "exercitar-se". É saltar de uma esfera de um "fazer por fazer" para uma esfera de "refletir sobre o fazer"

Gráfico 8:

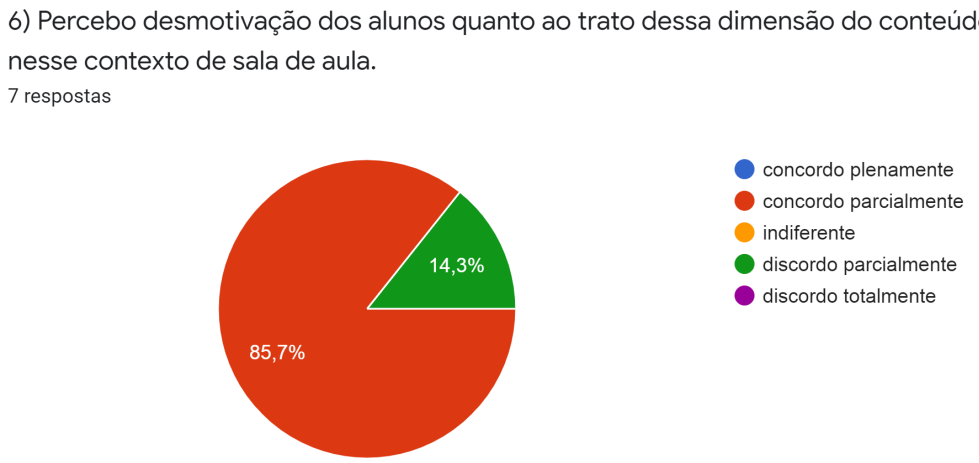


No gráfico 8 são apresentados os resultados da percepção dos professores acerca da função da prova/simulado. Cem por cento dos docentes discordam que a nota da prova/simulado do aluno seja sua única avaliação bimestral. Nós, particularmente, também. Os resultados deste Gráfico mostram uma preocupação, entre os docentes, de um olhar mais global do aluno, mais abrangente que uma simples nota de uma prova ou simulado. Sua relação com o outro, com os materiais, com o professor e demais membros da unidade escolar, a valorização dispensada à disciplina e seus conteúdos, dentre outros fatores foram citados como parte de uma avaliação global, que objetiva reajustar os caminhos e possibilidades pedagógicas, além de proporcionar um feedback ao aluno para que esse consiga assumir seu papel como protagonista. "O problema não reside no modo de coletar as informações e sim no sentido da avaliação, que deve exercer-se como um contínuo diagnóstico das situações de ensino e de aprendizagem, útil para todos os envolvidos no processo pedagógico" (DARIDO, 2012, p.134)

O que estamos avaliando com essa prova? O que os resultados dela me trazem como informação relevante? Quais são os meus objetivos como professor de Educação Física e que indivíduo estou querendo formar?

Talvez as respostas para essas perguntas ajudem a refletir sobre possibilidades de encaminhar a educação numa direção emancipatória, progressista e libertadora. Um "upgrade" de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Segundo Freire (1980, p. 27) a conscientização seria o processo de construção dessa consciência crítica, uma consciência que nos possibilita compreender as “dimensões obscuras que resultam de sua aproximação com o mundo”

Gráfico 9:



No gráfico 9 são apresentados os resultados da percepção dos professores acerca da motivação dos alunos quanto ao tratamento da dimensão conceitual no contexto da sala de aula. Percebe-se, em sua maioria (85,7%), o aspecto motivacional deficitário quanto ao trato da dimensão conceitual na sala de aula.

As experiências pessoais da história de vida dos professores altera e modela de alguma forma o perfil dos professores desde a sua formação. As definições sobre a Educação Física mostram seu caráter social a partir de pequenas variações por experiências pessoais. Além disso, os relatos de como brincavam na infância e como isso influenciou nas escolhas profissionais também ratificam o aspecto social. (Campos Figueiredo, 2004) De fato, ao observar o aspecto social juntamente às ações dos professores de Educação Física, depara-se

com a alegria e a motivação vivenciada pela ludicidade presente nessas aulas. E de certo, pode-se observar alegria e motivação, com facilidade, dentro de uma aula de Educação Física.

Segundo Daólio (2007), o estudo da antropologia social permitiu considerar pontos importantes das ciências humanas, abrindo assim certas portas para a Educação Física, área que, até pouco tempo, ainda era refém de estudos quase exclusivamente biológicos. Percebe-se, a partir daí, um avanço da disciplina com base nos conhecimentos das ciências humanas, seja da antropologia, e também da história, da sociologia, das ciências políticas e porque não dizer das tecnologias.

Ao refletir sobre a questão da motivação e sua relação com a aprendizagem dos alunos verifica-se uma ligação direta entre ela (motivação) e o engajamento e a participação dos estudantes. Segundo Belmont et al, (2019) "as metodologias ativas têm como principal objetivo melhorar o engajamento e a participação dos alunos durante as aulas e têm sido utilizadas, principalmente nos Estados Unidos, como alternativa às aulas expositivas tradicionais ou lectures."

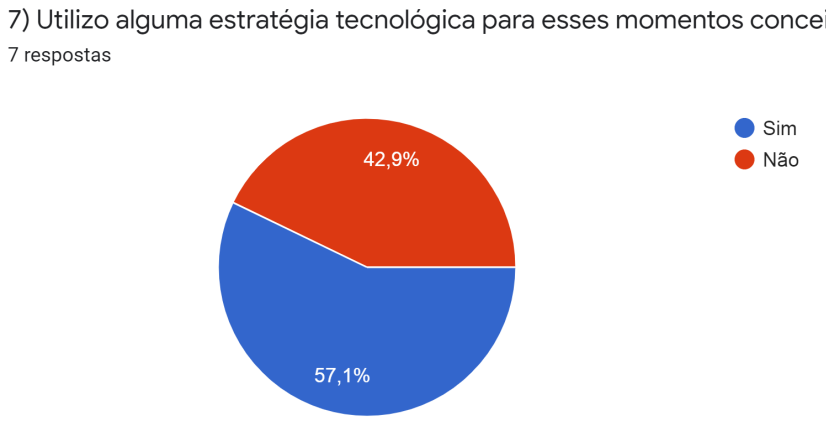
As metodologias ativas podem ser definidas como toda e qualquer estratégia de ensino que, no seu desenvolvimento, implique atividade mental e promova o engajamento dos alunos no processo de aprendizagem (PRINCE, 2004). O autor também define a aprendizagem ativa como qualquer método de instrução que envolve os alunos no processo de aprendizagem, exigindo que façam atividades de aprendizagem significativas e pensem sobre o que estão fazendo. (PRINCE, 2004)

Já Belmont et al, (2019, p. 10-12) afirma que as dinâmicas das aulas presenciais com a utilização dessas estratégias são diversas e os docentes devem utilizar a criatividade para criar contextos favoráveis à aprendizagem. Afirmam também que para a exposição do tema, os alunos terão que estudar o assunto, discuti-lo com os outros participantes do grupo a fim de selecionar as ideias centrais do conteúdo, explicar os conceitos de forma lógica e organizada, além de utilizar linguagem adequada.

Jogos digitais, como o Kahoot, os métodos ativos e as tecnologias aplicadas à educação são ótimos recursos para aumentar a motivação dos alunos no trato da dimensão conceitual de conteúdos da EFE, o que interfere diretamente no engajamento e participação dos estudantes e na criação de um ambiente propício para que isso aconteça, apesar de não ser muito utilizada pelo motivo principal de falta estrutura nas escolas, ainda que seja comum

professores usarem recursos próprios para a efetivação de suas práticas pedagógicas, sejam elas disruptivas ou não.

Gráfico 10:



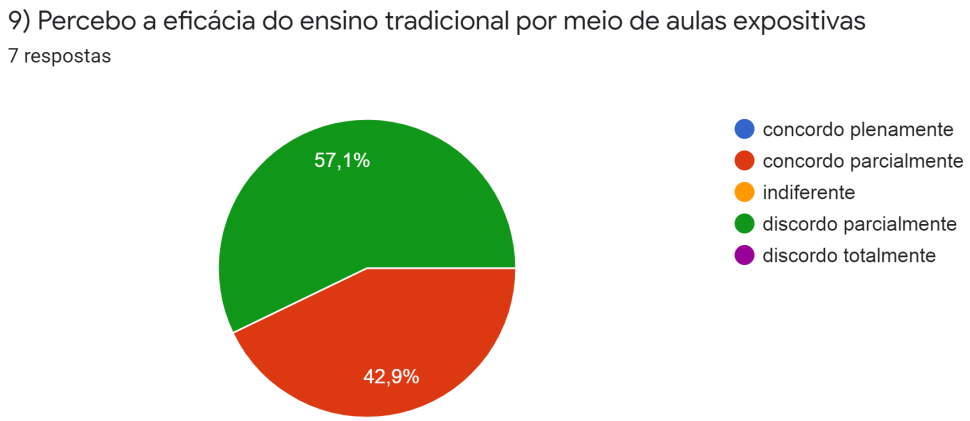
No gráfico 10 são apresentados os resultados sobre a utilização de alguma estratégia tecnológica pelos professores para os momentos conceituais das aulas. Nele, um pouco mais da metade dos entrevistados (57,1%) afirma utilizar alguma estratégia tecnológica nesses momentos conceituais. Quando perguntados por quais são essas estratégias tecnológicas, obtivemos as seguintes respostas:

- Até 2019, não usava estratégias tecnológicas. Porém tentava trabalhar esses conceitos através de didáticas mais interessantes, como joguinhos de perguntas e outros dentro da sala de aula.
- Filmes
- Internet, YouTube
- Internet
- Não uso
- No momento não há estrutura e equipamentos.
- Slides com imagens e vídeos

Apesar dos inúmeros benefícios do uso de tecnologias a favor da Educação, o aspecto estrutural ainda é um problema. E não só o aspecto estrutural, mas a formação deficiente dos professores nesse sentido, e também alguns tabus, como o uso dos celulares e o oferecimento

de acesso à internet aos alunos, por exemplo. Em 2019, em ambas as escolas, apesar da estratégia pedagógica ter sido encaminhada e testada com a utilização dos aparelhos celulares dos alunos no aplicativo Kahoot, esses mesmos aparelhos eram proibidos para uso dos alunos dentro da escola, fora da atividade pedagógica.

Gráfico 11:



No gráfico 11 são apresentados os resultados sobre a percepção dos professores acerca da eficácia do ensino tradicional por meio de aulas expositivas. Nele, mais da metade dos entrevistados não percebem a eficácia do ensino tradicional expositivo, enquanto 42,9% afirmam perceber. A eficácia considerada por alguns professores, no sentido de prepará-los melhor para as provas teóricas, faz sentido para alguns, pois a recomendação de uma das escolas é que a nota do simulado geral deve ser considerada por todas as disciplinas, como uma das avaliações bimestrais. Um deslize em algum dos blocos de conteúdo poderia influenciar no desempenho geral de um aluno, quando, e se, considerado apenas, restritamente, aqueles dados.

Segundo Belmont et al. (2019), outro ponto importante é a necessidade de coerência entre a dinâmica das aulas e o tipo de avaliação realizada. Não adianta proporcionar aos alunos aulas que lhes instiguem a reflexão e a interação social e, ao final, avaliar com instrumentos que apenas exijam definições prontas, padronizadas e memorizadas.

"No seu viés classificatório a avaliação isola os sujeitos, impondo-lhes formas de raciocínio e de comportamento que privilegiam um grupo específico, qual seja, aqueles que se alinham aos quesitos exigidos." (ESCUDEIRO & NEIRA, 2011, p. 289)

Nesse sentido, o olhar atento ao aspecto global do aluno na sua disciplina pode evitar o que Moreira e Candau (2003) chamaram de daltonismo cultural, responsável pela desconsideração do "arco-íris de culturas"presente nas escolas. O fato de não enxergar as diferenças culturais como determinantes para o fenômeno avaliado, não possibilita caminhar em direção de uma perspectiva que valorize e leve em conta a riqueza decorrente da existência de diferentes culturas no espaço escolar. (MOREIRA e CANDAU, 2003, p. 161) Muitas das vezes, alunos com um desempenho excelente nas práticas motoras, relacionadas à Educação Física e a cultura corporal de movimento, não obtêm notas máximas ou altas na disciplina. Seja porque não apresentam resultados satisfatórios em testes conceituais, ou porque não se relacionam bem com os demais, ou ainda, são demasiadamente competitivos e não se afinavam com aspectos relacionados à cooperação, por exemplo. Esses fatores são determinantes, e com isso, afastam esses alunos da nota máxima na disciplina, assim como, ao contrário destes, alunos que não têm tanta habilidade conseguem êxito e notas excelentes por apresentarem essas e outras características. É interessante nesse momento, ratificar a importância da mudança postural, citada anteriormente e exigida tanto dos professores quanto dos alunos. Postura esta que por vezes, tempos atrás, já premiou o aluno habilidoso, pelo simples fato de ser habilidoso e já excluiu o inábil, pelo simples fato dele não saber jogar como os demais ou por ter outras preferências, como aqueles "pedacinhos não praticantes".

O gráfico acima traz ainda outros dados que nos fazem refletir sobre quem estamos querendo formar. O ensino tradicional referido, com suas aulas expositivas e o depósito de informações nos alunos, citada por Paulo Freire como uma educação bancária, que por vezes mostra sua eficácia, como no caso exposto, é atualmente alvo de muitas críticas, mesmo fazendo algum sentido para o modelo de avaliações aplicadas.

Teóricos como Dewey (1950), Freire (2009), Rogers (1973), Novack (1999), entre outros, enfatizam, há muito tempo, a importância de superar a educação bancária, tradicional e focar a aprendizagem no aluno, envolvendo-o, motivando-o e dialogando com ele. (Morán, 2015)

Professores replicam posturas de ensino tradicional, no trato da dimensão conceitual, porque notam ser eficientes para o tipo de avaliação que exige a decoreba dos alunos.

> Na concepção tradicional, o professor transmite conhecimentos ao aluno, que aprende de forma passiva; a avaliação usa uma medida, através de uma prova, que atribui ao aluno uma nota fria, que não serve para reformular o processo, e mede apenas habilidades cognitivas. Na concepção progressista, o professor, orientador da

> aprendizagem, faz diagnósticos, considera a capacidade de aprendizagem do aluno, e se autoavalia; o aluno, sujeito da aprendizagem, é mais crítico e também se autoavalia; a avaliação é contínua, e serve para a reorientação do processo. (BETTI; ZULANI, 2002, p. 78)

Morán (2015, p. 16) também destaca que "a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora."

Em contrapartida, o exame nacional do ensino médio, o ENEM, que tem como objetivo avaliar as competências e as habilidades desenvolvidas pelos candidatos ao longo da Educação Básica, está exigindo níveis cognitivos de baixa complexidade sobre componente curricular Educação Física, sendo a compreensão, a categoria mais enfatizada no exame. (Pontes Junior; Souza; Silva, 2015) Os autores destacam que para a avaliar o exame, foi utilizada a dimensão cognitiva da taxonomia de Bloom (1956), que é dividida em seis níveis: Conhecimento, Compreensão, Aplicação, Análise, Síntese e Avaliação. E que a categoria compreensão é considerada como sendo de processos cognitivos menos elevados. Apesar disso, Novaes, Mello, Soares e Telles (2021) lembram que a proposta do Enem é valorizar a interdisciplinaridade e a contextualização de situações-problema, diminuindo a exigência de conteúdos memorizados, privilegiando o raciocínio lógico e as vivências próximas dos participantes.

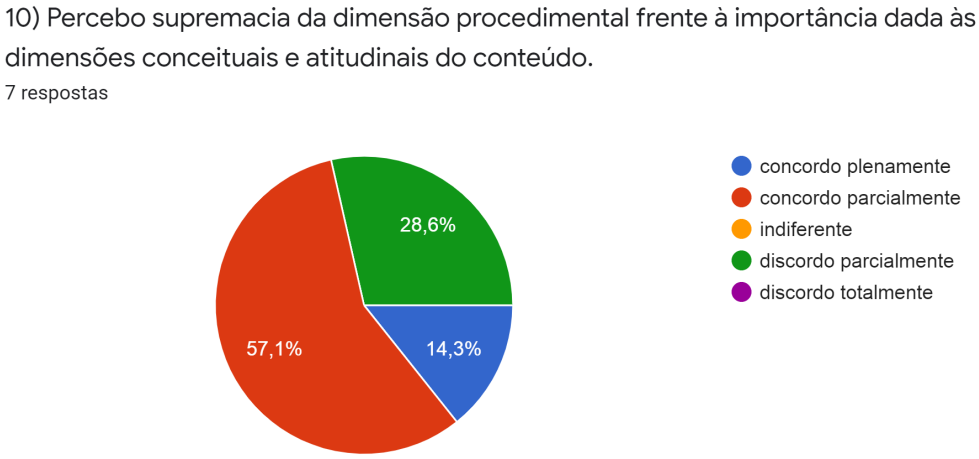
Pontes Junior; Souza; Silva (2015), citam ainda que até 2011 os itens priorizavam os processos cognitivos de conhecimento, em que predominava a memorização. No entanto, perceberam que, nos anos de 2012 e 2013, os itens passaram a exigir habilidades cognitivas mais complexas, bem como inseridas em contextos interdisciplinares.

Em estudo mais recente sobre esse tema, (Novaes, Mello, Soares. Telles, 2021) reafirmam o caráter discreto da disciplina Educação Física no exame, enfatizando que o novo Enem não se limita a uma avaliação externa à escola; pelo contrário, sua repercussão incita mudanças no currículo e nas práticas avaliativas internas e cotidianas.

Pensar em currículo é pensar além "do que" e "de como" ensinar, mas sim imaginar e idealizar o sujeito - cidadão - sociedade que pretendemos formar, uma vez que, apoiados nos Estudos Culturais, percebe-se que o currículo não é um instrumento meramente técnico, neutro ou desvinculado da construção social. (Escudeiro & Neira, 2011)

> Enquanto projeto político que forma novas gerações, o currículo é pensado para garantir a organização, o controle, a ciência e a regulação da sociedade. Como componente pedagógico, define formas e organiza conteúdos; os conhecimentos que se ensinam e se aprendem; as experiências desejadas para os estudantes etc. Dado seu teor regulatório, o currículo constitui-se em estratégia de política cultural, pois interfere na produção de representações e identidades. (Escudeiro & Neira, 2011)

Gráfico 12:



No gráfico 12 são apresentados os resultados da percepção dos professores acerca da supremacia da dimensão procedimental em relação às demais dimensões conceitual e atitudinal. A grande maioria dos entrevistados, mais de 70%, afirma perceber a supremacia da dimensão procedimental frente à importância dada às demais dimensões do conteúdo. Isso, possivelmente, nos mostra o reflexo de uma Educação Física que ainda prioriza o fazer. De certo que sua especificidade é o corpo em movimento e que, utopicamente, consegue-se conciliar a prática com algumas reflexões sobre essa prática. Digo isso pelo fato de surgir daí o problema dessa pesquisa, a partir da necessidade de agir tradicionalmente na preparação para as provas bimestrais.

Sempre que há uma tentativa de fugir de um "fazer por fazer", e assim incluir um processo reflexivo, tanto para docentes quanto para discentes, percebe-se também a ideia de uma EFE como disciplina pedagógica onde todos os alunos da turma têm direito de vivenciar suas práticas pedagógicas, e ainda, de refletir sobre essas práticas. Não apenas aqueles habilidosos, ou não só os pedacinhos ativos, mas todos os alunos devem ser incluídos nas vivências, análises e reflexões, pois têm o direito de participar de todos os processos

pedagógicos de desenvolvimento de habilidades e de competências, não apenas motoras ou exclusivamente para as aulas de Educação Física, mas úteis para a vida.

Os PCN´s (1998) incentivam a diversidade de conteúdos e nos mostra sua importância quanto ao aspecto inclusão, uma vez que um diverso número de atividades e temas contempla um maior número de identidades culturais presentes nas salas de aula. No mesmo sentido, os estudos culturais trazem a importância de desconstruir a hierarquização do currículo, descolonizando-o frente às hegemonias e certas posturas ético-políticas. (Neira, 2020)[21]

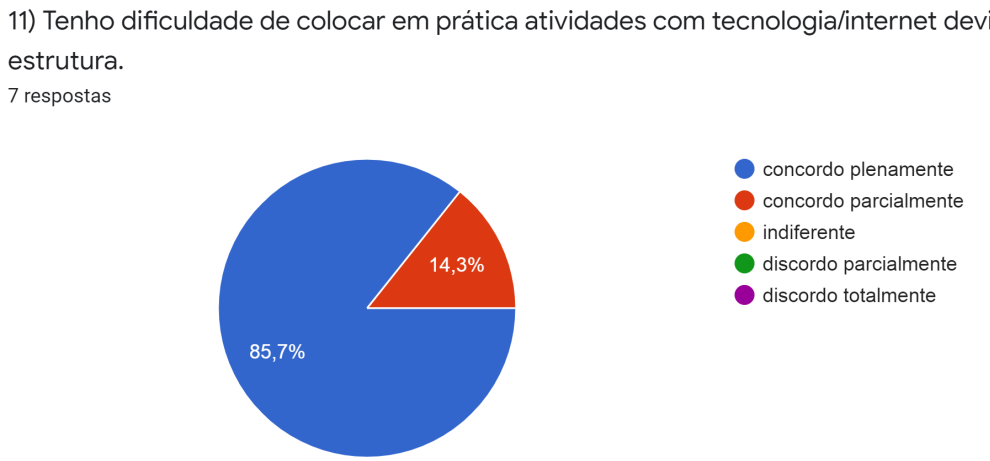
Outro ponto observado é que o aspecto motivacional é desproporcionalmente maior no trato da dimensão procedimental, e talvez por isso, seja a dimensão com maior peso e mais presente nas aulas de EFE, considerando também a especificidade da disciplina. Apesar disso, não causa essa mesma sensação em todos os alunos, como no caso dos "pedacinhos (im) praticantes" ou aqueles "pedacinhos ativos" (Oliveira; Daolio, 2014) que não estão conscientes da nova estrutura da disciplina e continuam a pedir insistentemente e quase que exclusivamente o 'rola a bola'.

Em nossas observações foi possível notar que esses "pedacinhos (im)praticantes" (Oliveira; Daolio, 2014) geralmente se sentem incluídos na disciplina em momentos conceituais quando estes são permeados por auxílios tecnológicos, enquanto os demais resistem inicialmente. No fim, todos, ou a grande maioria, se rendem aos encantos e sedução dos jogos digitais e das novas tecnologias digitais inseridas no contexto pedagógico.

Morán (2015, p. 18), explica que "para gerações acostumadas a jogar, a linguagem de desafios, recompensas, de competição e cooperação é atraente e fácil de perceber… e estão cada vez mais presentes nas diversas áreas de conhecimento e níveis de ensino."

[21] Informação verbal retirada da palestra do professor Marcos G. Neira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado de 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

Gráfico 13:



No gráfico 13 são apresentados os resultados das dificuldades dos professores de colocar em prática atividades com tecnologia/internet devido à falta de estrutura. Todos os entrevistados relataram dificuldade em colocar em prática atividades com tecnologia/internet devido à falta de estrutura das escolas. Em ambas unidades escolares (UE) a internet, quando disponível, era apenas para o grupo de professores, sendo vedada aos alunos. Apesar de ser possível acontecerem práticas pedagógicas com essa característica, situação esta comprovada pelos trabalhos já realizados nessas UEs, isso não é tão simples. Na primeira UE, foi disponibilizada a rede da escola. Assim, com a utilização de um roteador pessoal foi possível montar uma rede particular na biblioteca, onde também havia uma TV disponível para o trabalho, que com o uso de um chromecast, também pessoal, fez daquele lugar uma excelente sala de aula conectada para os encontros de Educação Física. Já na segunda UE, não havia internet disponível nem mesmo para o corpo docente. Só foi possível a realização dos trabalhos através da oferta de roteamento dos dados móveis privados, seja do professor, ou do grupo de estagiários, membros do programa de residência pedagógica.

As experiências citadas serviram para realizar ajustes da sequência didática apresentada. Em ambas as experiências utilizou-se o Kahoot como jogo avaliativo do conteúdo conceitual da disciplina e de preparação para as avaliações da unidade escolar. Os temas abordados na época foram Primeiros socorros, Capacidades físicas, Ginásticas e Saúde e bem estar, os quais constavam no planejamento das respectivas turmas participantes. Em ambas as unidades escolares e para todos os temas mencionados, utilizou-se como estratégia pedagógica a pesquisa prévia, encontros presenciais e monitoria virtual em grupos de

whatsapp ou google sala de aula, além da preocupação com a inclusão dos alunos sem recursos digitais, até a apresentação final dos grupos como fruto de um trabalho colaborativo, integrativo e de mudança postural do aluno que se exigiu uma postura ativa.

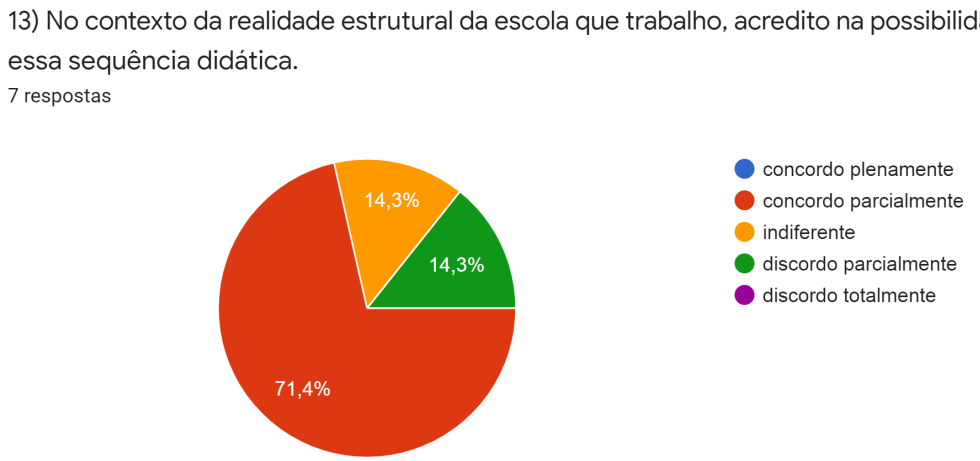
Gráfico 14:



No gráfico 14 são apresentados os resultados sobre a utilização de recursos próprios, por parte dos professores, para conseguir material para as aulas. Todos os entrevistados afirmam já terem utilizado recursos próprios para conseguir material para as aulas, mas isso não significa que concordem com esse fato.

Nesse momento, vale a pena ressaltar que todas as atividades de testagem da SD que incluíram tecnologia, internet e seus periféricos essenciais foram levados por professores regentes das unidades educacionais ou estagiários envolvidos em projetos na instituição. As escolas por si só, não possuíam estrutura que suportasse tais atividades. Contudo, isso não foi um impedimento para a realização destas. E os professores entenderam isso, uma vez que as respostas da próxima pergunta nos revelam que mais de 70% dos professores entrevistados acreditam na possibilidade de aplicar em suas escolas, dentro de suas realidades, a SD sugerida.

Gráfico 15:



No gráfico 15 são apresentados os resultados sobre a percepção dos professores em aplicar a SD no contexto da realidade estrutural da escola em que eles trabalham. Mais de setenta por cento dos professores entrevistados acredita na possibilidade de aplicar a sequência didática sugerida, dentro do contexto e realidade estrutural da sua escola. Apesar disso, apenas 57% disseram realizar atividades com alguma estratégia tecnológica. O principal motivo declarado foi a falta de estrutura disponibilizada pelas unidades escolares, contudo, apareceram algumas poucas possibilidades de uso, como filmes, internet e slides.

Sabe-se que a internet e a tecnologia, de um modo geral, por si só não querem dizer muita coisa, além da possibilidade de serem trabalhadas tanto para coisas boas quanto para as ruins. Vale neste momento, citar a intencionalidade docente sobre o que se quer desenvolver, o que valorizar, e acima de tudo, quem queremos formar?

Cabe ainda enfatizar que a aplicação da sequência didática exigiu uma mudança postural, tanto docente quanto discente. Para o primeiro, se fez necessário um olhar atencioso e acolhedor na mediação, algo que garantisse a participação de todos os alunos em todas as etapas da SD e mais precisamente, em todo o processo, além de direcionar a intencionalidade de suas intervenções, no sentido de uma formação de um indivíduo crítico, reflexivo, solidário e democrático. Para o segundo, assumir uma postura proativa e colaborativa fez com que se despertassem possibilidades, tanto de desenvolver competências, como protagonismo, autonomia e resiliência, como também, de incentivar a criatividade, de desenvolvimento de lideranças e da capacidade de se relacionar e de produzir com outros amigos para expor ideias

referentes ao conteúdo estudado, em situações exigidas no cumprimento das etapas da SD. Competências essas que vão muito além das motoras, historicamente valorizadas pela área da Educação Física.

Apesar dessa dificuldade estrutural, a maioria dos professores entrevistados acredita na possibilidade de aplicar a sequência didática sugerida, dentro do contexto e realidade estrutural da sua escola.

"Embora ter boa infraestrutura e recursos traga muitas possibilidades de integrar presencial e online, conheço muitos professores que conseguem realizar atividades estimulantes, em ambientes tecnológicos mínimos." (MORÁN, 2015, p. 23)

Os professores entrevistados também acreditam que ela tem um potencial de engajamento desafiador e motivacional frente ao aluno, sendo capaz de estimular o desenvolvimento de competências que vão além das motoras, considerando também as cognitivas, sociais, comunicativas, dentre outras.

Nesse sentido, alinhamo-nos a ideia de que "a escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora." (MORÁN, 2015, p, 16)

Assim, compartilhamos da ideia de que "sozinhos vamos até um certo ponto; juntos, também". E aliás, possivelmente além. "Essa interconexão entre a aprendizagem pessoal e a colaborativa, num movimento contínuo e ritmado, nos ajuda a avançar muito além do que faríamos sozinhos ou só em grupo." (MORÁN, 2015, p. 26)

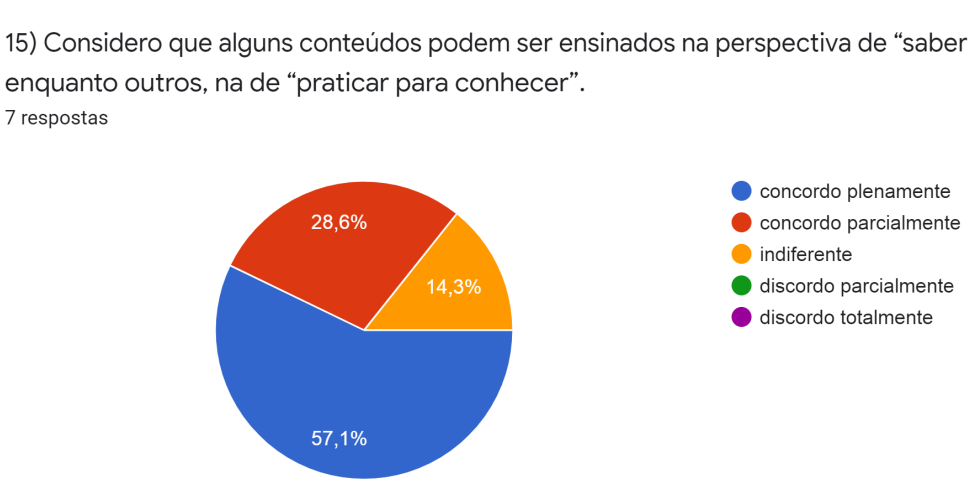
Gráfico 16:



No gráfico 16 são apresentados os resultados da percepção dos professores sobre o potencial da SD de encaminhar o aprendizado dos conteúdos conceituais de maneira lúdica. Todos os professores acreditam que a sequência didática tem potencial de encaminhar o aprendizado de conteúdos conceituais de maneira lúdica. O lúdico é uma ótima ferramenta para estimular a aprendizagem.

Em um contexto como esse, permeado pela ludicidade, os jovens se sentem atraídos a fazerem parte desse mesmo contexto, o que gera um maior engajamento deles em propostas pedagógicas que quando expostas fora de um ambiente lúdico, causam repulsa em muitos deles.

Gráfico 17:

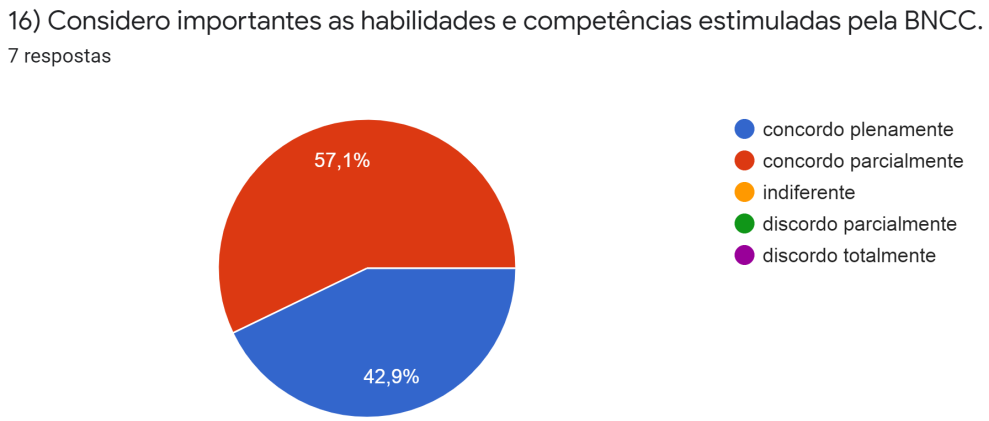


No gráfico 17 são apresentados os resultados sobre a percepção dos professores acerca do potencial de ensino dos conteúdos na perspectiva do “saber para praticar” e do “praticar para conhecer”. Nele, 85,7% dos entrevistados consideram que alguns conteúdos podem ser ensinados na perspectiva do saber para praticar, enquanto outros na perspectiva de praticar para conhecer. Esses termos têm relação com a expectativa que se tem sobre o nível de proficiência que os alunos devem atingir em relação ao estudo daquela prática corporal. Segundo González e Fraga (2012, pág. 51), o primeiro termo (Saber para praticar) se refere a “um tipo de saber prático que leva à apropriação de elementos necessários que levam a participar de forma autônoma e proficiente de práticas corporais recreativas.” Ao adquirir esses conhecimentos nas aulas de Educação Física, o aluno se torna capaz de se virar em jogos com amigos, em práticas corporais fora da escola. Contudo, alguns saberes corporais só são acessíveis pela via da experimentação e não podem ser assimilados sem a vivência corporal. Eles se diferenciam principalmente pelo nível de proficiência almejado, permitindo aos alunos conhecerem algumas práticas corporais sem que haja exigência de uma proficiência que os leve a praticar fora da escola. Segundo os autores, essa seria a lógica de praticar para conhecer.

Os professores entrevistados consideram que alguns conteúdos da cultura corporal, tratados pela EFE na escola, podem e devem ser tratados na perspectiva de saber praticar enquanto outros na de saber para conhecer. Nesse sentido as tecnologias podem ajudar o conhecimento de conteúdos e assuntos relacionados, porém distantes da realidade de algumas unidades educacionais;

Essa visão nos permite pensar em algumas práticas e saberes corporais que, à primeira vista, seriam impossíveis de incluir no currículo da EFE, mas que a vivência, e a reflexão do praticar sob esta lógica, nos permite tematizá-los em algumas muitas escolas brasileiras. Esportes aquáticos como a natação, o surf, dentre outros, são bons exemplos.

Gráfico 18:



No gráfico 18 são apresentados os resultados sobre a consideração dos professores acerca da importância das habilidades e competências estimuladas pela BNCC. Todos os professores entrevistados consideram importantes as habilidades e competências estimuladas pela BNCC

Na BNCC, competência é definida como "a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho" (BRASIL, 2018, p. 8)

Na BNCC da Educação Física (BRASIL, 2018), a EFE é o componente curricular que tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história. O movimento humano está sempre inserido no âmbito da cultura, e dessa forma, nas aulas de EFE, as práticas corporais devem ser abordadas como fenômeno cultural dinâmico, diversificado, pluridimensional, singular e contraditório. Desse modo, é possível assegurar aos alunos a (re)construção de um conjunto de conhecimentos que permitam ampliar sua consciência a respeito de seus movimentos e dos recursos para o cuidado de si e dos outros e desenvolver autonomia para apropriação e utilização da cultura corporal de movimento em diversas finalidades humanas, favorecendo sua participação de forma confiante e autoral na sociedade.

> "A BNCC apresenta seis unidades a serem tematizadas nas práticas corporais em todo o Ensino Fundamental, nas aulas de Educação Física: brincadeiras e jogos; esportes; ginásticas; danças; lutas e práticas corporais de aventuras. As referidas práticas corporais deverão propiciar ao alunado habilidades que se desenvolvem pela realização de um trabalho pedagógico que privilegiem as seguintes dimensões de

> conhecimento: experimentação; uso e apropriação; fruição; reflexão sobre a ação; construção de valores; análise; compreensão e protagonismo comunitário." (FERREIRA, 2019, p. 248)

Perrenoud (2000) afirma que o principal recurso do professor, para ajudar os alunos a desenvolver competências, é a postura reflexiva, sua capacidade de observar, de regular, de inovar, de aprender com os outros, com os alunos, com a experiência.

"A BNCC é um documento normativo de âmbito nacional e de caráter obrigatório, diferente de seu antecessor, os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN (BRASIL, 1997), que se tratava de uma publicação apenas sugestiva." (FERREIRA, 2019, p. 241) Ainda segundo esse autor, "o referido documento, publicado pelo Ministério da Educação, propõe orientar a elaboração dos currículos escolares visando à aquisição de aprendizagens consideradas essenciais ao longo da Educação Básica." (FERREIRA, 2019, p. 241)

Ferreira (2019, p. 242) afirma ainda que "mesmo permitindo espaços para que os professores configurem práticas pedagógicas distintas, a BNCC assume uma identidade peculiar ao adotar uma abordagem curricular por competências"

No âmbito da escola, a importância está na busca por uma formação integral dos escolares, que, no caso do documento abordado, dar-se-á pelo desenvolvimento de habilidades e de competências. O autor afirma ainda que o foco sai do conteúdo e desloca-se para o sujeito, promovendo não apenas conhecimento, mas a integração de saberes para o seu processo de formação mais amplo, desenvolvendo competências. (FERREIRA, 2019, p. 243)

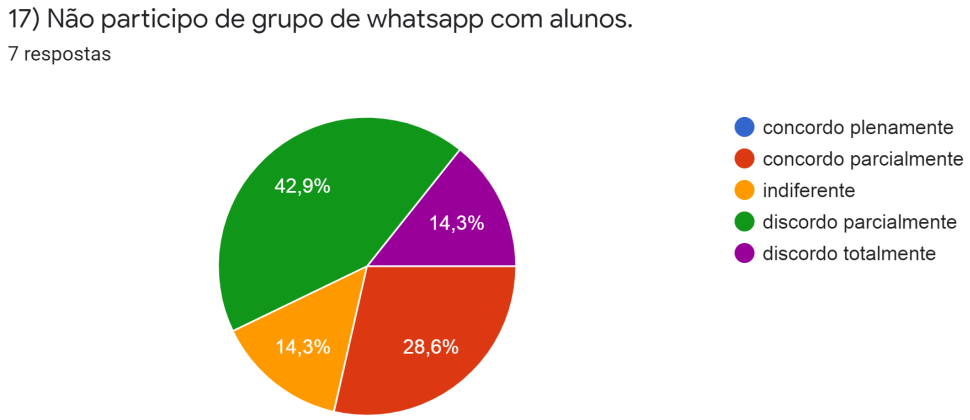
Os PCNs citam três dimensões de conteúdos: conceitual, procedimental e atitudinal; enquanto a BNCC propõe oito dimensões de conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário. Entende-se, porém, que não tenha havido necessariamente um acréscimo de dimensões que antes não eram contempladas, mas sim, um desdobramento das três anteriores, que pretende apontar ao professor diversas possibilidades de explorar os elementos associados a cada unidade temática. (FERREIRA, 2019, p. 252)

A configuração de uma abordagem, como foi o entendimento sobre os PCNs – ou mais de uma até– se dará na medida em que forem se constituindo as compreensões e as ações de implementação de sua proposta. (FERREIRA, 2019, p. 257)

Maia & Carmo (2021, p. 75) afirmam que a BNCC normatizou o desenvolvimento de uma nova tendência na Educação Física - a Educação Física por Competências, mas que essa

tendência já vinha se estruturando desde a década de 1990, por meio de leis e documentos, como a Lei de Diretrizes e Bases (BRASIL, 1996), os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) e outros.

Gráfico 19:



No gráfico 19 são apresentados os resultados sobre a participação dos professores em grupos de whatsapp com os alunos. Nele, 28,6% dos entrevistados concordam com a afirmativa de que não participam de grupos de whatsapp com alunos enquanto 57,2% dos entrevistados discordam dessa afirmação. Ainda hoje com a necessidade de aulas remotas, muitas vezes por grupos de whatsapp ou no Facebook, ainda há certa resistência.

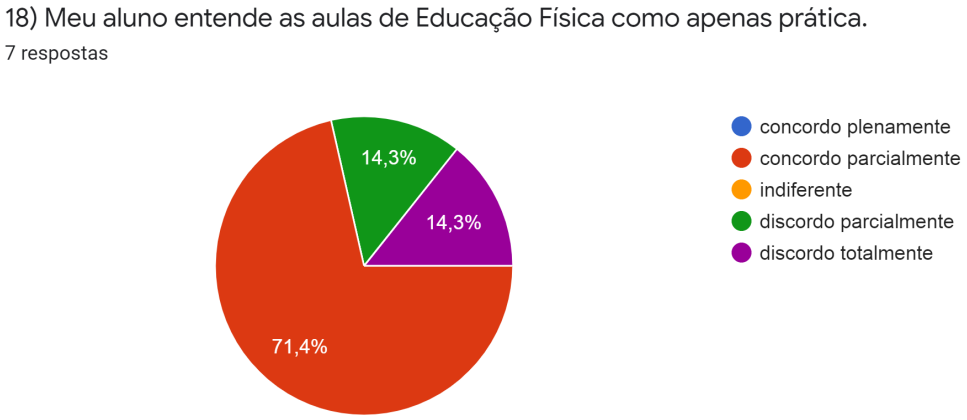
Em 2019, última referência presencial de contato com alunos que temos antes da pandemia, eram poucas as relações além do presencial. Uma maneira de não expor sua intimidade ou ainda por medo daqueles alunos ou pais sem limites serem invasivos, justificam professores que preocupam-se com a exposição de suas contas pessoais de redes sociais e telefones privados.

Não sabemos ao certo como será após o retorno às aulas, porém, sinais apontam mudanças. O programa escola conectada vislumbra um cenário de internet acessível ao aluno dentro da escola. Pontos de acesso livre aos smartphones, sem necessidade de senha é uma das possibilidades nessa nova perspectiva. Diferente da última referência presencial, ano de

2019, em que o quadro apresentava a proibição de uso dos aparelhos celulares por parte dos alunos e pouco uso dessa e outras ferramentas tecnológicas por parte dos professores.

“Essa mescla, entre sala de aula e ambientes virtuais, é fundamental para abrir a escola para o mundo e para trazer o mundo para dentro da escola.” (MORÁN. 2015, p. 16)

Gráfico 20:



No gráfico 20 são apresentados os resultados sobre a percepção dos professores quanto ao entendimento dos alunos sobre as aulas de Educação Física serem apenas prática. Apesar de 71,4% dos entrevistados afirmarem que seus alunos entendem as aulas de Educação Física como apenas prática, o entendimento sobre o que é a Educação Física e seu papel na escola é divergente e confuso até mesmo entre o corpo docente.

De acordo com Ferreira (2019, p. 12), “apesar do esforço em garantir sua existência no currículo escolar, a EFE ainda luta por legitimidade e busca ser reconhecida como elemento fundamental para a formação integral dos sujeitos.”

Porém, já foi bem pior. Há algumas décadas, essa falta de entendimento deu origem à maior crise vivida pela disciplina em sua história.

> Essas diversas possibilidades de compreensão sobre o papel deste componente vão se constituindo na medida em que se associam a contextos sociais complexos e dinâmicos. Modificam-se ao longo do tempo, assumindo diferentes papéis e configurações, conforme as necessidades e os interesses daqueles que detêm o poder de fazer as escolhas. (Ferreira, 2020)[22]

[22] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

Seguindo com o raciocínio de Ferreira (2020)[23], verificamos que o professor de EFE, nas décadas de 1970 e 1980, sem saber o que fazer e qual seria o seu papel na escola, cai em crise epistemológica. Ele percebeu que não podia mais fazer como na época da tendência higienista, ou seja, trabalhar apenas a assepsia social e higiene com ginástica calistênica, excluindo o doente. Não podia fazer como no período da tendência militarista, preparando o aluno para guerra, trabalhando os exercícios militares, a fim de deixar o aluno forte e preparado para o combate, excluindo o aluno fraco. Também não podia voltar a ser, apenas, o centro vivo da escola, como na época da tendência pedagogicista, e também não podia voltar a trabalhar o tecnicismo, como era na tendência esportivista, na busca incessante de procura a um herói brasileiro, até porque o Brasil não tinha virado uma potência olímpica.

O que eu vou fazer agora? Perguntavam-se os professores da EFE daquela época. Sem resposta, o professor e a disciplina entraram em crise. E não sabendo o que fazer, surgiu o modelo a não seguir: o famoso “Rola bola”. A Partir do princípio que os alunos têm direito, os professores passaram a perguntar ao aluno o que ele gostaria de fazer, recebendo como resposta frequente: bola. Esse modelo era muito fácil de se seguir, pois era apenas vigiar os alunos com o apito na boca. Aparece, assim, a crise epistemológica da EFE. Qual é a sua ciência? O que ela trabalha? (Ferreira, 2020)[24]

Surgem então as abordagens e, enfim, recentemente, a BNCC. Com ela, uma proposta interessante de sistematização da disciplina, que, porém, não é uma receita fechada. É uma sistematização do tema, dos conteúdos e não da maneira como o professor vai trazer esse tema para os alunos, ou ainda, como ele vai aproximar esse conteúdo da realidade local. Diferentemente dos PCN 's que era apenas uma proposta orientadora, a BNCC vem com a obrigatoriedade nacional e com o ensino por competências, que um dia, pode vir a ser também considerado uma abordagem, assim como Darido fez com os PCN' s. (Ferreira, 2020)[25]

---

[23] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[24] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

[25] Informação verbal retirada da palestra do professor Heraldo Simões Ferreira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado em 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

Betti (1999)[26] relata que na "perspectiva do ensino reflexivo a prática é singular, incerta, complexa e variável, e que por isso, os professores fazem um uso não-dogmático[27] de diversas correntes e teorias pedagógicas, adequando-as ao contexto." Nesse sentido corrobora Ferreira (2019, p. 27) onde afirma que "uma dinâmica reflexiva permite uma melhor compreensão de que as abordagens devem ser reconfiguradas de acordo com as diferentes realidades e suas respectivas necessidades." Uma vez que elas "são elaborações sobre como os professores abordam o referido tratamento didático do conhecimento, mediante um referencial teórico específico que é constituído pelos fundamentos da visão de mundo que os mesmos possuem." (FERREIRA, 2019, p. 70)

Mais recentemente, as Teorias Pós críticas da Educação Física vieram com a ideia de dar um novo sentido ao currículo, e na prática, artistar[28] o currículo pela hibridização, problematização e diálogo entre as diversas culturas. Refletindo e ressignificando, professores culturalmente orientados se tornam curriculistas, pois produzir currículo é produzir cultura. (Neira, 2016)

Nesse sentido, sugere-se que as temáticas do currículo sejam confrontadas com as relações de poder que envolvem a hegemonia, gênero, classe social, cultura e racismo, dentre outras, a fim de ultrapassar fronteiras para uma educação multicultural. Os estudos culturais vão trabalhar a cultura como um campo de luta para validar significados. Na Educação Física, as práticas corporais são textos da cultura, artefatos culturais. Busca-se a formação de sujeitos solidários, onde as pessoas reconheçam que todas as formas de expressão ou de práticas corporais são importantes. (Neira, 2020)[29]

> Ao comparar os objetivos sociais da teoria tradicional e da teoria crítica, verifica-se que as duas são similares, pois, em geral, adotam os pressupostos da liberdade e da igualdade social. O que as difere é que, embora a teoria tradicional objetive a justiça social, seus pressupostos são condizentes com o capitalismo, no qual as classes sociais são divididas entre quem detém os meios de produção e o proletariado, assim, lograr objetivos que visem à igualdade social torna-se impossível. Já a teoria crítica intenta a mudança e procura subverter a ordem social com

[26] Prefácio do livro: DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003. Datado e assinado por Mauro Betti, 1999.
[27] Dogmáticos aqueles filósofos que defendiam suas verdades; Não dogmáticos, aqueles que se recusavam a acreditar nas verdades estabelecidas.
[28] "Artistar" currículos implica necessariamente em atribuir outros significados para o planejamento, execução e avaliação da tarefa educacional. Tem relação com a produção própria e criativa. (Neira, 2016).
[29] Informação verbal retirada da palestra do professor Marcos G. Neira no I Seminário Virtual de Educação Física Escolar realizado de 19/08/2020 a 13/01/2021, na cidade de Fortaleza-Ceará, 2020.

> proposições que diminuam as diferenças entre as classes sociais, ou seja, busca a transformação da sociedade. (ETO;NEIRA, 2017, p. 580)

Ainda que muito presente no cotidiano escolar, existe uma intensa luta, por parte dos profissionais da área de Educação Física, para mudar o estigma de atividade exclusivamente prática que a disciplina EFE carrega. "A EFE era para eles, alunos e professores de outras disciplinas, uma correria divertida, não para ensinar, mas para animar, descontrair, descarregar a energia em excesso, quando muito, para melhorar a saúde e aumentar a disciplina." (FREIRE, 2016, p. 321)

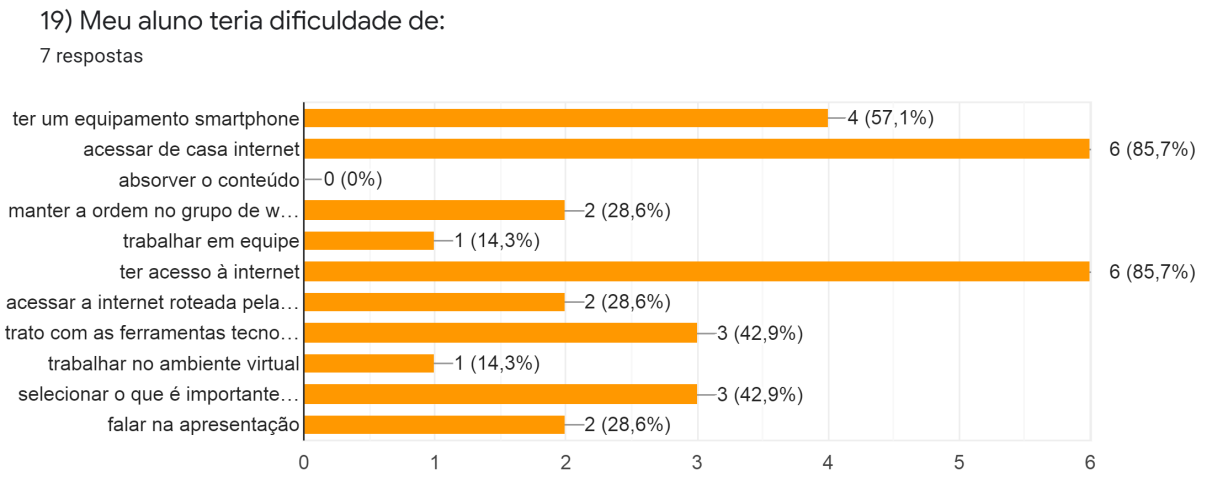
Mudar esse estigma exige uma mudança postural dos professores, de modo que as vivências proporcionadas por suas aulas estejam atreladas às análises e reflexões, e organizadas nas experiências educativas. Isso consequentemente influencia também em uma mudança postural dos alunos, para uma maior conscientização sobre a disciplina e demais problematizações que servirão como base para o desenvolvimento da criticidade desejada em prol da transformação social. Além disso, se faz necessária uma melhor distribuição do tempo no trato das dimensões conceitual, procedimental e atitudinal, possibilitando essas respectivas análises, reflexões e problematizações de situações atribuídas em aulas, deixando para trás o status de fazer por fazer de práticas tradicionais que se limitavam apenas à vivência e experimentação.

> Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a formação integral das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea. (BETTI; ZULANI, 2002, p. 80)

Com relação às mudanças posturais envolvidas, Morán (2015, p. 22) afirma que "os ajustes necessários – mesmo progressivos - são profundos, porque são do foco: aluno ativo e não passivo, envolvimento profundo e não burocrático, professor orientador e não transmissor."

Maia & Carmo (2021, p. 73), acreditam que "a educação escolar, em específico a Educação Física, passa por diferentes transformações ao longo dos anos". Isso se justifica pelo fato de "a prática escolar se materializar por meio dos condicionantes sociais, políticos e econômicos exigindo assim da educação formal diferentes concepções de formação humana, que se manifestam por meio de diferentes teorias pedagógicas." (LIBÂNEO, 2003, p. 3)

Gráfico 21:

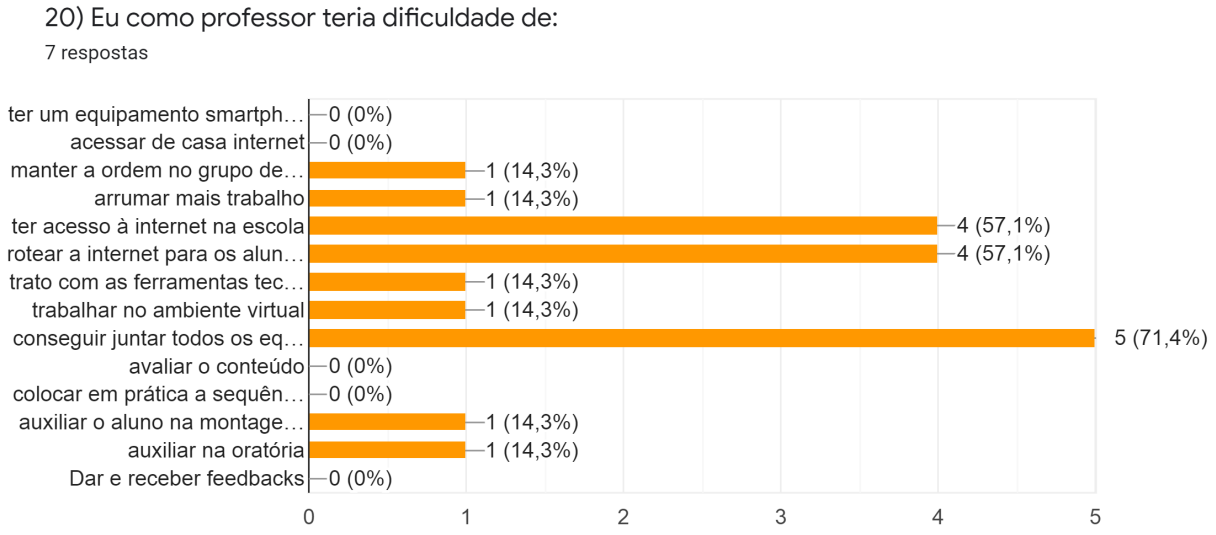


No gráfico 21 são apresentados os resultados sobre a percepção dos professores acerca das dificuldades dos alunos no uso de tecnologia. A grande maioria dos entrevistados (85,7%), aponta o acesso à internet, seja acessar de casa ou na escola, como maior dificuldade, possivelmente, encontrada pelo seu aluno. A segunda maior dificuldade apontada, por cerca de 57,1% dos entrevistados, é o fato de não terem um smartphone que atenda às necessidades. Já 42,9% dizem que os alunos teriam dificuldade em selecionar o que é importante sobre o conteúdo, além da dificuldade com o trato com as ferramentas tecnológicas. Enquanto 28,6% apontam para dificuldades como manter a ordem no grupo de whatsapp, acessar a internet roteada para eles e falar na apresentação. Nesse caminho, 14, 3% dos entrevistados ainda apontaram trabalhar em equipe e trabalhar em ambiente virtual como outras possíveis dificuldades a serem encontradas pelos alunos.

Ao pensar de maneira inclusiva, os professores planejam e pensam alternativas de diminuir as barreiras e impedimentos que possam surgir, frente às dificuldades apresentadas pelos alunos. Seja o aluno PCD, ou ainda aquele “pedacinho não praticante” (Oliveira; Daolio, 2014) ou mesmo o aluno sem acesso à internet ou sem recursos instrumentais, todos, sem exceção, têm o direito à educação. Todos devem participar da aula. Por isso, a SD apresentada foi pensada, testada e refletida com a intenção de ser inclusiva em seu sentido amplo. Aos alunos sem equipamentos smartphone, atividades em grupo que compartilham os equipamentos e incluem esse público. Aos sem acesso à internet de casa, material de apoio impresso pensado para sua inclusão. E aos sem acesso na escola, um roteamento, seja da rede

privada da escola, aquela que só os professores e equipe gestora têm acesso, ou ainda, da internet particular do professor. No trato com as ferramentas tecnológicas, de certo, os nativos digitais têm muita afinidade com o assunto, até porque, já nasceram em ambiente permeado por tecnologia, podendo com alguns poucos ajustes e direcionamentos, deixá-los aptos ao exercício de lidar com elas. As demais barreiras e impedimentos podem e devem ser tratadas de modo a diminuir seus impactos ao longo do tempo e processo.

Gráfico 22:



No gráfico 22 são apresentados os resultados sobre a percepção dos professores acerca das suas próprias dificuldades quanto ao uso de tecnologias. Dentre os entrevistados, 71,4% afirmaram que teriam dificuldade em conseguir juntar todos os equipamentos necessários para o uso da SD. Além disso, 57,1% relataram que sua dificuldade seria ter acesso à internet na escola e rotear a internet para o aluno. Já 14,3% apontam que teriam dificuldade em arrumar mais trabalho, manter a ordem do grupo, no trato com as ferramentas tecnológicas e de trabalhar no ambiente virtual, assim como, auxiliar o aluno na montagem da apresentação e na melhoria de sua oratória.

De fato, a primeira impressão quanto ao uso de tecnologias digitais nos processos educacionais assusta a maioria dos professores. Muitos se perguntam onde irei conseguir tal ferramenta? Como vou lidar com essa outra ferramenta sem nenhuma formação a respeito? Contudo, hoje, segundo Bauman (2009), nos encontramos num estágio líquido, caracterizado

pela fluidez e abundância das informações. De posse de uma estrutura mínima e das competências necessárias, consegue-se buscar e se apropriar de qualquer assunto na rede. Apesar de nunca ter feito um jogo no Kahoot, ao entrar na internet e buscar as informações sobre o assunto, percebe-se um acúmulo de informações a respeito. Assim também é com o 'Mentimenter', com as funcionalidades do 'whatsapp', 'google sala de aula', ou ainda, as possibilidades de vídeo conferências do 'Messenger', sala de aula do 'whatsapp', ou ainda do 'Zoom', 'Meet' ou 'Teams'. Como usar os templates do 'Canva', além de muito intuitivos, podem ser encontrados em tutoriais na rede. Assim também acontece com os editores de vídeo ou qualquer outra ferramenta. Fazer jogos para o contexto educacional nunca foi tão fácil depois de conhecermos o 'WordWall' e outras possibilidades no próprio google forms, dentre outras.

No contexto dialógico da educação, o professor tende a se capacitar e caminhar no sentido de mudança e de inclusão das tecnologias, uma vez que aprendemos quando ensinamos e ensinamos ao aprendermos. É um caminho sem volta e todos precisam ser educados para o bom uso dessa tecnologia. A internet não é boa ou ruim, ela é uma ferramenta que pode servir ao uso que fizermos dela. Por que não fazer um bom uso e explorar o que há de melhor em seduzir os alunos nativos digitais?

Percebe-se também, a necessidade de alertá-los sobre o uso demasiado de telas ou ainda, dos riscos do sedentarismo ou algumas outras sequelas que podem ser provocadas pelo enclausuramento dos jovens em seus quartos. Cabe refletirmos sobre o quão necessário é falarmos e trazermos a tecnologia para o nosso lado, para atuar a nosso favor. O quão importante é falarmos sobre manipulação das massas através das notícias falsas, dentre outras realidades e perigos que cercam nossos jovens, alunos da educação básica e futuros cidadãos do Brasil e do mundo. Mas será que isso é assunto da Educação Física?

As principais dificuldades do uso da SD, ou de outras estratégias tecnológicas, seja do lado dos professores ou dos alunos, tem relação direta com o aspecto estrutural; mas não se descarta a questão da não formação dos professores para tal.

Morán (2015, p. 17) afirma que "Apesar de tantas deficiências e problemas estruturais, está acontecendo uma busca de alternativas de setores educacionais importantes, públicos e privados." Ele afirma que "esse movimento se intensificará muito proximamente, porque as crianças não aceitam mais um modelo vertical, autoritário e uniforme de aprender."

> “O ambiente físico das salas de aula e da escola como um todo também precisa ser redesenhado dentro dessa nova concepção mais ativa, mais centrada no aluno. As salas de aula podem ser mais multifuncionais, que combinem facilmente atividades de grupo, de plenário e individuais. Os ambientes precisam estar conectados em redes sem fio, para uso de tecnologias móveis, o que implica ter uma banda larga que suporte conexões simultâneas necessárias.” (MORÁN, 2015, p. 19)

7. **CONCLUSÃO**

Diante do exposto acima, percebe-se que a SD proposta parece indicar que pode servir como uma possibilidade estratégica de ensino que visa atingir os conteúdos conceituais da disciplina Educação Física de maneira lúdica, dando um novo significado às posturas dos sujeitos envolvidos no processo ensino aprendizagem, seja ele o docente ou o discente. Tal proposta de ressignificação coloca em xeque práticas antigas da docência, propondo uma estratégia de mediação no lugar da transmissão expositiva e unilateral de conteúdos, propondo mudanças tanto por parte do professor, que precisou manter, durante todo o processo, um olhar atento e uma escuta ativa para intervir nos momentos que lhe couberem, e assim, auxiliar seus alunos, quanto também por parte destes, que por sua vez, encararam o desafio de se tornarem protagonistas do seu próprio aprendizado e ao mesmo tempo, colaboradores do aprendizado dos demais.

Tais resultados nos fazem acreditar que a SD testada e avaliada, parece ter contribuído para uma possibilidade de otimização do aprendizado dos alunos envolvidos, mudando o seu status comportamental de “fazer por fazer” para o de “refletir sobre o fazer”.

Além disso, com base nas testagens, foi possível observar que a SD proporcionou também a possibilidade de uma melhor utilização e distribuição do tempo de aula com relação às dimensões de conteúdos conceitual, procedimental e atitudinal e, parece ter promovido o ambiente a um patamar de favorecimento do aspecto motivacional. Para isto, o uso das tecnologias digitais, principalmente do jogo educacional "Kahoot", ajudaram a criar esse ambiente favorável ao trato do conteúdo conceitual da disciplina, transformando um momento que geralmente se apresenta demasiadamente chato em um ambiente entusiasta e desafiante, o que favoreceu o aspecto motivacional quanto ao interesse e participação, e consequentemente, o aprendizado e a inclusão.

Verificou-se também, que por meio da utilização da SD foram utilizadas ideias conceituais da aprendizagem ativa e colaborativa, o que estimulou o aluno a exercer uma postura proativa nas etapas do processo de aprendizagem, pesquisando individualmente sobre o tema do seu grupo, colaborando com o seu grupo a partir da sua pesquisa prévia, e montando e efetuando uma apresentação do seu tema para os demais grupos, o que possibilitou treinar sua oratória e a desinibição para falar e expor suas ideias em público, transformando a passividade contumaz em postura ativa, além de possibilitar também testar e

desenvolver sua resiliência e seu protagonismo, competências que foram intencionalmente instigadas, perpassando por uma postura reflexiva, investigativa e crítica, ou seja, competências que vão muito além das motoras.

Cabe ressaltar, que a SD avaliada neste trabalho vem sendo testada e aplicada ao longo de anos, porque o professor-pesquisador, responsável por essa pesquisa, acredita que é um modelo de ensino mais relevante a seguir com os aprendizes atuais, uma vez que, na era tecnológica em que vivemos a informação é abundante na rede, não fazendo mais tanto sentido aulas expositivas ao estilo educação bancária. Com isso, essa SD vem sofrendo adaptações, que denominamos de remasterização, a fim de individualizar e incluir, ao invés de homogeneizar e negligenciar ou acabar por não perceber um ou alguns de seus diferentes alunos nas diversas escolas por onde pôde ser aplicada. Longe de acharmos que não vai ser necessário outras adaptações, quantas mais forem necessárias, de acordo com as especificidades das realidades existentes encontradas pela frente, pelo contrário, incentivamos-as.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABNT 6023. E as alterações em relação a esta norma estão neste link: https://www.normasabnt.org/novas-regras-abnt-2021/

BACICH, L. MORÁN, J. Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico] / Organizadores, Lilian Bacich, José Moran. – Porto Alegre: Penso, 2018

BARROS, André Minuzzo de; DARIDO, Suraya Cristina. Práticas pedagógicas de dois professores mestres em Educação Física escolar e o tratamento da dimensão conceitual dos conteúdos. Revista Brasileira de Educação Física e Esporte, v. 23, n. 1, p. 61-75, 2009.

BAUMAN, Zygmunt. Os desafios da educação: aprender a caminhar sobre areias movediças. Cadernos de Pesquisa, v. 39, n. 137, maio/ago.2009.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação Física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte, *[S. l.]*, v. 1, n. 1, 2002. Disponível em: http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/1363. Acesso em: 3 jan. 2021.

BELMONT, R., OSBORNE, R., LEMOS. E.S. A sala de aula invertida na Educação Física escolar. Revista Motrivivência, Florianópolis, Santa Catarina, Brasil, ISSNe: 2175-8042. v. 31 n. 59 (2019) 1-18, 2019.

BONI, Valdete e QUARESMA, Sílvia Jurema. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais - Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC. Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: www.emtese.ufsc.br

BORGES, Juliano Luis. "Escola e disciplina: uma abordagem foucaultiana." *Urutágua: Revista acadêmica multidisciplinar, Maringá* 5.005 (2004): 1-9.

BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em: 12 dez. 2020.

CAMPOS FIGUEIREDO, Zenólia C., "Formação docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber." Movimento, Vol. 10, núm.1, 2004, pp.89-111. ISSN: 0104-754X. Disponível em: https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=115317718005 acesso em: 10 out 2022.

CARNOY, Martin Mundialização e reforma da educação: o que os planejadores devem saber / Martin Carnoy; tradução de Guilherme João de Freitas Teixeira ñ BrasÌlia : UNESCO, 2002. 136p.

CONSTANTINO, Marcio Turini; et al. Perfil e percepção do uso de jogos eletrônicos por alunos do ensino fundamental: relações com a educação física. Pensar a Prática, Goiânia, v. 18, n. 4, out./dez. 2015, p. 848-863. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/download/36492/19784. Acesso em: 14 ago 2020.

COSTA, Giselda. Kahoot! um gameshow em sala de aula. Disponível em:< http://www.giseldacosta.com/wordpress/kahoot-um-gameshow-em-sala-de-aula/>. Acesso em: 17 jun. 2019.

DAOLIO. Jocimar. Educação Física e o conceito de cultura: polêmicas do nosso tempo. Campinas: Autores associados, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação Física na escola: questões e reflexões. Rio de Janeiro. Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, Suraya Cristina; RANGEL, Irene Conceição Andrade. Educação Física na escola. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DARIDO, Suraya Cristina. A avaliação da educação física na escola. In: UNIVERSIDADE

ESTADUAL PAULISTA. Prograd. Caderno de formação: formação de professores didática geral. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2012. p. 127-140, v. 16.

DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física:Possibilidades de intervenção na escola/Suraya Cristina Darido, Osmar Moreira de Souza Junior - 7a ed - Campinas, SP: Papirus, 2013.

DIESEL, A.; SANTOS BALDEZ, A. L.; NEUMANN MARTINS, S. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. Revista Thema, *[S. l.]*, v. 14, n. 1, p. 268–288, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.268-288.404. Disponível em: https://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404. Acesso em: 10 out. 2021.

ESCUDERO, N. T. G.; NEIRA, M. G. Avaliação da aprendizagem em educação física: uma escrita autopoiética. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 22, n. 49, p. 285–304, 2011. DOI: 10.18222/eae224920111977. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/1977 . Acesso em: 16 ago. 2022.

ETO, J.; NEIRA, M. G. EM DEFESA DE UMA TEORIA PÓS-CRÍTICA DE EDUCAÇÃO FÍSICA. Pensar a Prática, Goiânia, v. 20, n. 3, 2017. DOI: 10.5216/rpp.v20i3.42732. Disponível em: https://revistas.ufg.br/fef/article/view/42732. Acesso em: 23 ago. 2021.

FAVA, Rui Educação 3.0 / Rui Fava. - 1. ed. - São Paulo: Saraiva, 2014. ISBN 97B-85-02-22128-4

FERREIRA, Heraldo Simões. Abordagens da educação física escolar: da teoria à prática/ Fortaleza:Assembleia Legislativa do Estado do Ceará: EdUECE, 2019. 282 p. ISBN: 978-85-7826-752-0

FERREIRA, Heraldo Simões, I Seminário Virtual de Educação Física escolar 2020 - GEPEFE - UECE. Disponível em: https://www.youtube.com/channel/UCGm4vW5cnnxM6-CA6sjE5fg Acesso em: 23 ago. 2021.

FOUCAULT, M. Vigiar e punir: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1977.

FREIRE, J. B. Educação de corpo inteiro : teoria e prática da Educação Física. São Paulo: Scipione, 1989.

FREIRE, João Batista. "Educação Física e esporte: novas perspectivas para o século XXI? O dia que o macaco falou." MOREIRA, Wagner Wey.; NISTA-PICCOLO, Vilma Lení. Educação Física e esporte no século XXI, Campinas, SP: Papirus (2016): 321-338.

GHIRALDELLI JUNIOR, Paulo, Educação Física progressista: a pedagogia crítica social dos conteúdos e a Educação Física brasileira. 3 ed. São Paulo: Edições Loyola, 1991.

GHIRALDELLI JR, Ghiraldelli Júnior. Filosofia e história da educação brasileira. Manole, 2003.

GONZALEZ, F. M.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da EF escolar I e II. In: Cadernos de Formação RBCE, Florianópolis, p. 9 – 22. Set. 2009.

GONZALEZ, Jaime Fernando. Afazeres da Educação Física na escola: planejar, ensinar, partilhar / Fernando Jaime Gonzalez; Alex Branco Fraga - Erechim Edlebra, 2012.

HOFFMANN, J. Avaliar para promover: as setas do caminho. 6ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2001.

KENSKI, V. M. O impacto da mídia e das novas tecnologias de comunicação na Educação Física. Revista Motriz, v.1, n.2, p.129-133, dez. 1995.

LIBÂNEO, José Carlos. Democratização da escola pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos.19. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

MAIA, Francisco Eraldo da Silva; CARMO, Francisca Maurilene do. AS TENDÊNCIAS CONTEMPORÂNEAS DA EDUCAÇÃO FÍSICA BRASILEIRA In: Tendências da Educação Física: novas aproximações, Eraldo Maia e Stephanie Menezes, Alexa Cultural: São Paulo, 2021. 14x21cm -98 páginas ISBN 978-65-89677-44-4

MORÁN, J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. Moran J. Metodologias ativas e modelos híbridos na educação. In: Yaegashi, Solange e outros (Orgs). Novas tecnologias digitais: reflexões sobre mediação, aprendizagem e desenvolvimento. Curitiba: CRV, 2017. p. 25-35 acesso em 20 de janeiro de 2021. Disponível em: <http://www2.eca.usp.br/moran/wp-content/uploads/2018/03/Metodologias_Ativas.pdf>

MORÁN, J. Tecnologias digitais para uma aprendizagem ativa e inovadora. MORAN, José. A Educação que Desejamos: novos desafios e como chegar lá, v. 5, p. 1-232, 2017.

MORÁN, J. Mudando a educação com metodologias ativas. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II] Carlos Alberto de Souza e Ofelia Elisa Torres Morales (orgs.). PG: Foca Foto-PROEX/UEPG, 2015.

MOREIRA, Antonio Flavio Barbosa; CANDAU, Vera Maria. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro , n. 23, p. 156-168, agosto, 2003 . Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782003000200012&lng=es&nrm=iso> Acesso em 21/ out/ 2022.

MORIN, Edgar, 1921- A cabeça bem-feita: repensar a reforma, reformar o pensamento / Edgar Morin; tradução Eloá Jacobina. - 8a ed. -Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 128p. Tradução de: La tête bien faite Anexos ISBN 85-286-0764-X Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2404248 Acesso em 10/03/2022.

NEIRA, M.G & NUNES, M.L.F. Pedagogia da cultura corporal: crítica e alternativas. São Paulo: Phorte, 2006.

NEIRA, M. G. “ARTISTANDO” O CURRÍCULO CULTURAL DA EDUCAÇÃO FÍSICA. Corpoconsciência, [S. l.], v. 20, n. 1, p. 80-93, 2016. Disponível em: https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4080. Acesso em: 23 ago. 2022.

NOGUEIRA, Z. P. Atividades lúdicas no ensino/aprendizagem de língua inglesa. Portal Dia-a-dia Educação. 2008:967-4.

NOVAES, R. C.; DE MELLO, J. G.; SOARES, A. J. G.; TELLES, S. de C. C. A Educação Física no novo Enem: um estudo analítico de conteúdo. Estudos em Avaliação Educacional, São Paulo, v. 32, p. e06964, 2021. DOI: 10.18222/eae.v32.6964. Disponível em: https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/6964. Acesso em: 3 out. 2022.

NUNES, Mário Luiz Ferrari e RUBIO, Katia. O(s) currículo(s) da educação física e a constituição da identidade de seus sujeitos. Currículo sem Fronteiras, v. 8, n. 2, p. 55-77, 2008. Tradução Disponível em: http://www.curriculosemfronteiras.org/vol8iss2articles/nunes-rubio.pdf. Acesso em: 13 out. 2022.

OLIVEIRA, Rogério Cruz de e DAOLIO, Jocimar. Na "periferia" da quadra: educação física, cultura e sociabilidade na escola. Pro-Posições [online]. 2014, v. 25, n. 2, pp. 237-254. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0103-73072014000200013> Acesso em: 08 Ago 2019. ISSN 1980-6248.

PALFREY, John. Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração de nativos digitais / John Palfrey, Urs Gasser; tradução: Magda França Lopes; revisão técnica: Paulo Gileno Cysneiros - Porto Alegre: Grupo A, 2011. 352p. ISBN 978-85-363-2483-8.

PERRENOUD, Ph. SUCESSO NA ESCOLA: SÓ O CURRÍCULO, NADA MAIS QUE O CURRÍCULO! Cadernos de Pesquisa, n. 119, p. 9-27, julho/ 2003.

PERRENOUD, Philippe. Construindo competências. Nova Escola, São Paulo, p. 19-31, set. 2000. Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/edicoes/0135/aberto/mt_247407.shtml> Acesso em: 14/10/2020

PERRENOUD, Philippe. Entrevista com Philippe Perrenoud sobre a democratização do ensino. Publicado em NOVA ESCOLA 01 de Novembro | 2004 Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/891/entrevista-com-philippe-perrenoud-sobre-a-democratizacao-do-ensino> Acesso em: 14/10/2020

PONTES JÚNIOR, José Airton de Freitas; SOUSA, Leandro Araujo de; SILVA, Ana Géssica da. Itens de Educação Física do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) via taxonomia de Bloom. In: CONGRESSO INTERNACIONAL EM AVALIAÇÃO EDUCACIONAL, 6., 2015, Fortaleza. Avaliação: veredas e experiências educacionais. Fortaleza: Imprece, 2015. p. 1626-1643.

PRINCE, Michael. Does active learning work? A review of the research. Journal of Engineering Education, v. 93, n. 3, p. 223-231, 2004.

SILVA, J. B. et al. Tecnologias digitais e metodologias ativas na escola: o contributo do Kahoot para gamificar a sala de aula. Revista Thema, v. 15, n. 2, p. 780-791, 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.15536/thema.15.2018.780-791.838

SILVA, J. B.; SALES, G. L.; CASTRO, J. B. Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. Revista Brasileira de Ensino de Física, v. 41, n. 4, p. e20180309, 2019. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/1806-9126-rbef-2018-0309

SILVA, Aline Brito da. VIANA, João Batista dos Reis. Dança no contexto escolar: Uma revisão bibliográfica sobre seus benefícios motores, sociais, culturais, cognitivos e artísticos. Rev. Acta Brasileira do Movimento Humano – Vol.6, n.2.,p.54-64 – Abril/Junho, 2016 – ISSN 2238-2259. Disponível em: <http://www.periodicos.ulbra.br/index.php/actabrasileira/article/view/3184> Acesso em: 27/05/2019

SOUZA, Lupuna Corrêa de; SALES, Alessandra do Amaral. Tendências da Educação Física: novas aproximações, Eraldo Maia e Stephanie Menezes, Alexa cultural: São Paulo, 2021.

ZABALA, Antoni. A prática educativa: como ensinar / Antoni Zabala; Tradução Ernani F. da F. Rosa - Porto Alegre: Artmed, 1998. 224 p; 23 cm. ISBN:978-85-7307-426-0

APÊNDICE

- Link para acessar a sequência didática em formato de ebook: <https://drive.google.com/file/d/1YFFNsMf1HD-yzjMUuOuQxIM2TuEgBW-_/view?usp=sharing>

Sequência didática - ebook.pdf

- Qr code para acessar o resumo do formulário do google utilizado na entrevista:

- Link de compartilhamento do formulário do google utilizado na entrevista: https://docs.google.com/forms/d/1pAgV7cA6_QXVfh4sA2gFOnRvelm0uDgcgnazcG6PPoA/edit?usp=forms_home&ths=true

ANEXOS

- Instrumento modelo de roteiro de entrevista com 24 perguntas, sendo duas delas abertas e as demais fechadas, utilizado na pesquisa:

Avaliação entre os pares

Este formulário é parte integrante de uma pesquisa acadêmica do Mestrado profissional em Novas tecnologias digitais na educação do Centro universitário Unicarioca, sob o título de "Educação Fisica escolar e o desenvolvimento de competências além das motoras", e sob a responsabilidade do pesquisador-professor Mauro Fernando da Costa Souza.
É destinado a um grupo seleto de professores de Educação Física, regentes em pelo menos uma das unidades escolares escolhidas para a pesquisa, durante o ano letivo de 2019.
Leia a sequência sugerida no link abaixo.

Ebook - https://drive.google.com/file/d/1YFFNsMf1HD-yzjMUuOuQxIM2TuEgBW-_/view?usp=sharing

*Obrigatório

1. Concordo em participar da pesquisa *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ Sim
   - ◯ Não

2. Em 2019, era professor de Educação Física regente da UE: *

   Marcar apenas uma oval.

   - ◯ E. M. Dr José Antônio Ciraudo
   - ◯ E. M. Prof. Leopoldo Machado

3. Atuo na educação básica com: *

   Marque todas que se aplicam.

   - ☐ Ensino fundamental I - (Regular)
   - ☐ Ensino Fundamental II - (Regular)
   - ☐ EJA

Seção sem título

4. 1) Trabalho as 3 dimensões do conteúdo, mas só avalio com provas e testes a dimensão conceitual. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

5. 2) Muitas provas e testes cobram apenas a decoreba, exigindo do professor uma postura mais tradicional de ensino. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ Indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

6. 3) Levo meus alunos para a sala de aula para tratar os conteúdos conceituais na preparação para as provas. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

7. 4) Consigo trabalhar as 3 dimensões do conteúdo (conceitual, procedimental e atitudinal) na quadra, sem precisar levar os alunos para a sala de aula, de modo a preparar esses alunos para as provas. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

8. 5) Considero a nota da prova/simulado do aluno minha única avaliação bimestral. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

9. 6) Percebo desmotivação dos alunos quanto ao trato dessa dimensão do conteúdo (conceitual) nesse contexto de sala de aula. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

10. 7) Utilizo alguma estratégia tecnológica para esses momentos conceituais *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ Sim
- ◯ Não

11. 8) Quais? *

_____

12. 9) Percebo a eficácia do ensino tradicional por meio de aulas expositivas *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

13. 10) Percebo supremacia da dimensão procedimental frente à importância dada às demais dimensões conceituais e atitudinais do conteúdo. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

14. 11) Tenho dificuldade de colocar em prática atividades com tecnologia/internet devido à falta de estrutura. *

Marcar apenas uma oval.

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- indiferente
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

15. 12) Já utilizei recursos próprios para conseguir material para as aulas *

Marcar apenas uma oval.

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- indiferente
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

16. 13) No contexto da realidade estrutural da escola que trabalho, acredito na possibilidade de aplicar essa sequência didática. *

Marcar apenas uma oval.

- concordo plenamente
- concordo parcialmente
- indiferente
- discordo parcialmente
- discordo totalmente

17. 14) A sequência didática tem o potencial de encaminhar o aprendizado dos conteúdos conceituais de maneira lúdica. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

18. 15) Considero que alguns conteúdos podem ser ensinados na perspectiva de "saber para praticar", enquanto outros, na de "praticar para conhecer". *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

19. 16) Considero importantes as habilidades e competências estimuladas pela BNCC. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

20. 17) Não participo de grupo de whatsapp com alunos. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

21. 18) Meu aluno entende as aulas de Educação Física como apenas prática. *

Marcar apenas uma oval.

- ◯ concordo plenamente
- ◯ concordo parcialmente
- ◯ indiferente
- ◯ discordo parcialmente
- ◯ discordo totalmente

22. 19) Meu aluno teria dificuldade de: *

Marque todas que se aplicam.

- ☐ ter um equipamento smartphone
- ☐ acessar de casa internet
- ☐ absorver o conteúdo
- ☐ manter a ordem no grupo de whatsapp
- ☐ trabalhar em equipe
- ☐ ter acesso à internet
- ☐ acessar a internet roteada pela escola/professor
- ☐ trato com as ferramentas tecnológicas
- ☐ trabalhar no ambiente virtual
- ☐ selecionar o que é importante na pesquisa
- ☐ falar na apresentação

23. 20) Eu como professor teria dificuldade de: *

Marque todas que se aplicam.

- [ ] ter um equipamento smartphone
- [ ] acessar de casa internet
- [ ] manter a ordem no grupo de whatsapp
- [ ] arrumar mais trabalho
- [ ] ter acesso à internet na escola
- [ ] rotear a internet para os alunos na escola
- [ ] trato com as ferramentas tecnológicas
- [ ] trabalhar no ambiente virtual
- [ ] conseguir juntar todos os equipamentos necessários
- [ ] avaliar o conteúdo
- [ ] colocar em prática a sequência didática
- [ ] auxiliar o aluno na montagem da apresentação
- [ ] auxiliar na oratória
- [ ] Dar e receber feedbacks

24. 21) Complementação de ideias, críticas e sugestões (caso haja):

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários