



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO  
CENTRO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E DESPORTOS  
CAMPUS DE GOIABEIRAS – ES

MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO POTENCIALIZADOR  
DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

VITÓRIA - ES

2024



MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO POTENCIALIZADOR  
DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

VITÓRIA - ES  
2024



Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Setorial de Educação Física e Desportos da Universidade  
Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

V699t Vilete, Michelly de Menezes Garcia, 1991-  
As tecnologias digitais como recurso didático potencializador  
da aprendizagem na educação física escolar / Michelly de  
Menezes Garcia Vilete. – 2024.  
153 f. : il.

Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida.

Acompanha Produto Técnico: Basquete e as tecnologias  
digitais : estratégias pedagógicas com a mídia-educação. Modo  
de acesso: [http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-  
tecnico-educacional](http://www.educacaofisica.ufes.br/pt-br/produto-<br/>tecnico-educacional)

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em  
Rede Nacional-PROEF) – Universidade Federal do Espírito  
Santo, Centro de Educação Física e Desportos ; [coordenação]  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

1. Educação física. 2. Tecnologia. 3. Educação midiática. I.  
Almeida, Ueberson Ribeiro, 1977-. II. Universidade Federal do  
Espírito Santo. Centro de Educação Física e Desportos. III.  
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. IV. Título.

CDU: 796



MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE

**AS TECNOLOGIAS DIGITAIS COMO RECURSO DIDÁTICO POTENCIALIZADOR  
DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para a obtenção do Título de Mestre em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida

Data da defesa: 24/07/2024

**MEMBROS COMPONENTES DA BANCA EXAMINADORA:**

---

**Presidente e Orientador: Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida**  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

---

**Membro Titular: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Sandra Soares Della Fonte**  
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)

---

**Membro Titular: Prof. Dr. Admir Soares de Almeida Júnior**  
Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG)

**Local:** Universidade Federal do Espírito Santo  
Centro de Educação Física e Desportos  
**Ufes – Campus de Goiabeiras, Vitória - ES**



## **AGRADECIMENTOS**

Chegar até aqui não foi tarefa simples. Foram três tentativas de ingressar no Mestrado Profissional e, quando disse que seria a última, eis que fui aprovada. Portanto meus agradecimentos se dirigem as pessoas que sempre estiveram ao meu lado e não desistiram de mim.

Aos meus pais, Agueda e Wagner, minha base e fortaleza. Meu irmão, também Wagner, meu amigo, parceiro e confidente. Parte de quem sou, devo a vocês.

Meu marido e companheiro, Aron. Aquele que esteve sempre ao meu lado e que topa embarcar em todas as minhas loucuras e devaneios. Sem você eu nada seria. Agradeço por tudo e por tanto. Estendo esse agradecimento à família de meu marido, que confiou em mim quando eu mesma duvidei. Me incentivaram e me apoiaram sempre.

A minha família, tias e tios, primas e primos, avós (os que aqui estão e aqueles que já partiram), parte desta conquista também é de vocês que sempre acreditaram.

Minhas amigas e amigos, não citarei nomes, para não cair no risco de esquecer alguém. Como vocês são fundamentais. Obrigada por colorirem meus dias e trazer alegria.

Ao meu orientador e querido amigo, Ueberson. Agradeço a paciência, confiança e parceria. Você sempre esteve presente, quando eu estava distante. A você todo meu respeito e consideração. Obrigada pela amizade.

À professora Sandra e ao professor Admir, que toparam ingressar nessa jornada. Agradeço por compartilharem seus conhecimentos e por toda atenção dedicada ao meu trabalho.

À equipe do CMEI Emiliana e da EEEFM Mariano Firme, pela parceria e comprometimento com uma educação pública de qualidade. Em especial à Eusinete, diretora do CMEI, que sempre esteve comigo, meu muito obrigada.

Aos meus colegas do ProEF, juntos compartilhamos angústias, reflexões e avançamos em busca de uma educação pública de qualidade.

Gratidão a todos!



VILETE, Michelly de Menezes Garcia. **As tecnologias digitais como recurso didático potencializador da aprendizagem na Educação Física escolar.** Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida. 2024. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – UFES/CEFD, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

## RESUMO

O estudo realizado é uma pesquisa ensino/intervenção, cujo objetivo é desenvolver uma estratégia pedagógica em Educação Física que utiliza as tecnologias digitais como recurso potencializador da abordagem dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem de estudantes das séries finais (8<sup>os</sup> anos) do Ensino Fundamental II. Desenvolvida na EEEFM Mariano Firme de Souza, em Cariacica/ES, a pesquisa foi realizada durante o terceiro trimestre de 2023, envolvendo alunos do turno vespertino. A pesquisa foi dividida em quatro fases: diagnóstico, planejamento, intervenção e avaliação. Os dados foram produzidos por meio de registros em diário de campo, questionários diagnósticos, trabalhos produzidos pelos estudantes, fotografias e videogravações. O plano de intervenção desenvolvido incluiu eixos temáticos que abordaram aspectos históricos, sociais, culturais e éticos do basquete, permitindo uma aprendizagem contextualizada e crítica sobre essa prática corporal. As tecnologias digitais, pautadas nos pressupostos da mídia-educação, permitiram uma análise crítica do basquete como esporte espetáculo, promovendo debates e práticas inclusivas nas aulas de Educação Física. O estudo conclui que as tecnologias digitais podem e devem estar presentes no contexto escolar, desde que seu uso seja mediado e alinhado com os objetivos educacionais. A Educação Física pode fomentar a reflexão crítica sobre o uso das tecnologias, preparando os jovens para os desafios de uma sociedade digital. A pesquisa pretendeu explorar possibilidades educativas, incentivar a experimentação e promover uma educação voltada para a formação crítica e autônoma dos estudantes. Por fim, a partir do estudo, foi produzido um caderno didático como recurso pedagógico, com o intuito de auxiliar professores de Educação Física na incorporação das tecnologias digitais em suas aulas, promovendo um uso consciente e reflexivo delas.

**Palavras-chave:** Educação Física. Tecnologias digitais. Mídia-educação. Escola.



VILETE, Michelly de Menezes Garcia. **As tecnologias digitais como recurso didático potencializador da aprendizagem na Educação Física escolar.** Orientador: Ueberson Ribeiro Almeida. 2024. 156 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – UFES/CEFD, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024.

## **RESUMEN**

El estudio realizado es una investigación enseñanza/intervención cuyo objetivo es desarrollar una estrategia pedagógica em Educación Física que utiliza las tecnologías digitales como recurso potenciador del enfoque de los contenidos y del proceso de enseñanza-aprendizaje de estudiantes de los últimos cursos (8º años) de la Educación Secundaria II. Realizada em la EEEFM Mariano Firme de Souza, em Cariacica/ES, la investigación se llevó a cabo durante el tercer trimestre de 2023, involucrando a estudiantes del turno vespertino. Se dividió em cuatro fases: diagnóstico, planificación, intervención y evaluación. Los datos se recopilaron mediante registros em diario de campo, cuestionarios diagnósticos, trabajos realizados por los estudiantes, fotografías y grabaciones em video. El plan de intervención desarrollado incluyó ejes temáticos que abordaron aspectos históricos, sociales, culturales y éticos del baloncesto, permitiendo um aprendizaje contextualizado y crítico sobre esta práctica corporal. Las tecnologías digitales, basadas em los presupuestos de la media-educación, posibilitaron um análisis crítico del baloncesto como espectáculo deportivo, fomentando debates y prácticas inclusivas em las clases de Educación Física. El estudio concluye que las tecnologías digitales pueden y deben estar presentes em el contexto escolar, siempre que su uso sea mediado y alineado com los objetivos educativos. La Educación Física puede fomentar la reflexión crítica sobre el uso de las tecnologías, preparando a los jóvenes para los desafíos de una sociedad digital. La investigación buscó explorar posibilidades educativas, fomentar la experimentación y promover una educación orientada a la formación crítica y autónoma de los estudiantes. Finalmente, a partir del estudio se elaboró um libro didáctico como recurso pedagógico, destinado a ayudar a los profesores de Educación Física em la incorporación de las tecnologías digitales em sus clases, promoviendo um uso consciente y reflexivo de las mismas.

**Palabras-claves:** Educación Física. Tecnologías digitales. Educación mediática. Escuela.



## LISTA DE IMAGENS

Imagem 1 - Foto antiga da lateral da escola .....	28
Imagem 2 - Foto atual da lateral da escola .....	29
Imagem 3 - Pátio e muro em obras .....	30
Imagem 4 - Sala com nova instalação elétrica, pintura e os equipamentos tecnológicos instalados .....	30
Imagem 5 - Pátio utilizado pelas aulas de Educação Física .....	31
Imagem 6 - Térreo com o reordenamento das mesas do refeitório.....	31
Imagem 7 – Armário anteriormente utilizado para armazenamento dos materiais da Educação Física.....	32
Imagem 8 - Nova sala disponível para armazenamento dos materiais da Educação Física.....	33
Imagens 9 e 10 - Estudantes vivenciando o basquete a partir das experiências que eles/as possuem sobre essa prática corporal .....	80
Imagens 11 e 12 - Aula-pesquisa com o uso dos <i>Chromebooks</i> .....	82
Imagem 13 - Mapa mental produzido após aulas 2 e 3 – Aluna Y. ....	84
Imagem 14 - Mapa mental produzido após aulas 2 e 3 – Aluno D. ....	86
Imagem 15 - Mapa mental produzido após aulas 2 e 3 – Aluna K. ....	86
Imagem 16 - Aula 4 – Experimentação do basquete com cesto adaptado .....	87
Imagens 17 e 18 - Estudantes vivenciando os fundamentos do basquete.....	88
Imagem 19 - Aula interativa – visibilidade feminina no esporte, construção da nuvem de palavras.....	90
Imagem 20 - Representação da nuvem de palavras construídas pelos/as estudantes .....	90
Imagem 21 - Aula 6 – Aula interativa: análise dos números de seguidores de masculinos e femininos de basquete .....	91
Imagem 22 - Nuvem de palavras – Qual o lugar a mulher ocupa no esporte/basquete? .....	93
Imagem 23 - Aulas 7 e 8 – Cartazes produzidos pelos/as estudantes sob a temática “O lugar da mulher é onde ela quiser” .....	94
Imagem 24 - Aula 9 – Tertúlia dialógica .....	96





Imagem 25 - Capa da apresentação preparada pela professora-pesquisadora para a aula 109 .....	98
Imagem 26 - Estudantes no laboratório de informática .....	99
Imagem 27 - Os/as estudantes acompanhando a apresentação em <i>datashow</i> e nos computadores.....	99
Imagem 28 - Reportagem da plataforma UOL notícias .....	100
Imagem 29 - Reportagem do jornal UFRGS .....	100
Imagem 30 - Reportagem Estadão utilizada durante a intervenção.....	101
Imagens 31 e 32 - Aula-pesquisa sobre o basquete em cadeira de rodas.....	105
Imagens 33 e 34 - Estudantes vivenciando o basquete sob a ótica da pessoa com deficiência .....	106
Imagens 35 e 36 - Estudantes vivenciando o basquete sob a ótica da pessoa com deficiência .....	107
Imagem 37 - <i>Banner</i> produzido pela professora-pesquisadora e divulgado nas salas de 8º ano para convidar os/as estudantes para o bate-papo .....	107
Imagem 38 - Estudantes em bate-papo com o professor e treinador Marcos Vitor.	109
Imagem 39 - Apresentação do CRJ pelo mediador Robzin.....	111
Imagem 40 - <i>Banner</i> produzido para divulgação do evento .....	112
Imagem 41 - Oficina de basquete de rua .....	113
Imagem 42 - Estudantes participando da oficina de grafitti.....	114
Imagem 43 - Finalização do muro grafitado pelos/as estudantes .....	114
Imagem 44 - Oficina de dança de rua (passinho).....	115
Imagem 45 - Estudantes acompanhando a batalha de <i>Rap</i> promovida pela equipe do CRJ .....	115
Imagens 46 e 47 - Aula 9 – Experimento com os/as estudantes: celular no pote ...	119
Imagem 48 - Aula 9 – Registro realizado pela estudante A. ....	120
Imagem 49 - Aula 9 – Registro realizado pelo estudante M.....	121
Imagem 50 - Mapa mental produzido pela estudante A. ....	125
Imagem 51 - Mapa mental produzido pelo estudante N.....	126
Imagem 52 - Mapa mental produzido pelo estudante G.....	126
Imagem 53 - Cartazes produzidos pelos/as estudantes sob a temática “O lugar da mulher é onde ela quiser” .....	127



## LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Quantitativo de estudantes que responderam ao questionário diagnóstico por gênero.....	56
Gráfico 2 - Idade dos/as estudantes.....	56
Gráfico 3 - Autodeclaração quanto à cor da pele .....	57
Gráfico 4 - Religião dos/as estudantes.....	58
Gráfico 5 - Recursos tecnológicos digitais que os/as estudantes possuem.....	63
Gráfico 6 - Tempo médio de utilização do celular/ <i>smartphone</i> dos/as estudantes por dia .....	64
Gráfico 7 - Tempo médio de horas que os/as estudantes passam conectados à <i>internet</i> por dia .....	66
Gráfico 8 - Atividades mais desenvolvidas com os recursos tecnológicos digitais....	67
Gráfico 9 - Avaliação dos/as estudantes sobre a importância da utilização das tecnologias digitais na escola.....	69



**LISTA DE QUADROS**

Quadro 1 - Plano de Intervenção Pedagógica.....71



### LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

<b>CMEI -</b>	Centro Municipal de Educação Infantil
<b>Crefes -</b>	Centro de Reabilitação Física do Espírito Santo
<b>CRJ -</b>	Centro de Referência da Juventude
<b>DT -</b>	Designação Temporária
<b>EEEFM -</b>	Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio
<b>ES -</b>	Espírito Santo
<b>HQ -</b>	História em Quadrinhos
<b>IBGE -</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>IC -</b>	Iniciação Científica
<b>JPP -</b>	Jornada de Planejamento Pedagógico
<b>LaEFA -</b>	Laboratório de Educação Física Adaptada
<b>MCs -</b>	Mestres de Cerimônia
<b>MREF -</b>	Movimento Renovador da Educação Física
<b>PDI -</b>	Plano de Desenvolvimento Institucional
<b>PNAD -</b>	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
<b>ProEF -</b>	Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional
<b>Sedu -</b>	Secretaria Estadual de Educação
<b>SESA -</b>	Secretaria Estadual de Saúde
<b>TICs -</b>	Tecnologias da Informação e Comunicação
<b>TDICs -</b>	Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação



## SUMÁRIO

<b>APRESENTAÇÃO</b> .....	14
A construção do problema de investigação de uma professora de Educação Física escolar.....	14
<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	20
<b>2 PERCURSO METODOLÓGICO</b> .....	24
2.1 FASES DA PESQUISA-INTERVENÇÃO .....	25
<b>3 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (EEEFM) MARIANO FIRME DE SOUZA</b> .....	28
3.1 A ESCOLA DO PONTO VISTA DOS/AS ESTUDANTES.....	33
3.2 A ESCOLA SOB A ÓTICA DA PROFESSORA-PESQUISADORA.....	39
<b>4 ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL</b> .....	43
4.1 ESCOLA.....	43
4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA .....	46
4.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS: MÍDIA-EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS .....	48
<b>5 JUVENTUDE, ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: MAPEANDO QUESTÕES</b> .....	55
5.1 OS/AS JOVENS SUJEITOS DA PESQUISA .....	55
5.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS: A APROPRIAÇÃO DOS/AS JOVENS ESTUDANTES .....	62
5.3 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA .....	70
<b>6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR</b> .....	75
6.1 O PLANEJAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL DOCENTE.....	75
6.2 O PLANO DE INTERVENÇÃO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS.....	76
<b>7 PARA ALÉM “DA LINHA DOS TRÊS” : ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO BASQUETE</b> .....	80
7.1 BASQUETE: QUE ESPORTE É ESSE? ASPECTOS HISTÓRICOS, TÉCNICOS E TÁTICOS .....	80
7.2 QUAL O LUGAR DA MULHER NO ESPORTE/BASQUETE?.....	89



7.3 BASQUETE: O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA.....	96
7.4 ÉTICA E CIDADANIA: JOGO LIMPO E INCLUSÃO .....	104
7.5 <i>BASQUETE STREETBALL</i> – REPRESENTAÇÕES DA CULTURA DE RUA, JUVENTUDE E O MOVIMENTO HIP HOP .....	110
<b>8 A APRENDIZAGEM DO BASQUETE: PROBLEMATIZAÇÕES DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA..</b>	<b>118</b>
<b>9 CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>130</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>132</b>
<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>142</b>
<b>ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA EEEFM MARIANO FIRME DE SOUZA.....</b>	<b>146</b>
<b>ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO .....</b>	<b>147</b>
<b>ANEXO D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO .....</b>	<b>148</b>

## **APRESENTAÇÃO**

### **A construção do problema de investigação de uma professora de Educação Física escolar**

Início a escrita desta dissertação apresentando, neste capítulo, parte da minha trajetória escolar, acadêmica e profissional, com reflexões sobre as experiências vividas, bem como uma breve apresentação do problema que pretendo investigar.

Esse movimento de rememoração<sup>1</sup>, especialmente da infância, permitiu-me revisitar memórias, lembranças e experiências vividas e, ao mesmo tempo, compreender esses fenômenos como elementos fundamentais para minha formação pessoal e profissional. Pimenta (1996), ao discorrer sobre a formação docente, já afirmava que a identidade não é imutável, muito menos se constrói externa ao sujeito, mas se dá em processo, em um sujeito que é historicamente situado.

Nascida no estado do Tocantins, no ano de 1991, sou a filha mais velha de dois irmãos; minha mãe, natural de São Paulo, e meu pai, do Espírito Santo. Sou de uma cidade pequena ao norte do estado, conhecida como Colinas do Tocantins. Nesse estado permaneci até os sete anos de idade e posso dizer que, nesse breve período, experimentei diversas possibilidades de movimento, pois era uma criança muito ativa e fruto do contexto em que vivia, visto que meus pais sempre me incentivaram a praticar esportes e, para além disso, vivia brincando na rua.

Brincadeiras de rua, esportes, lutas, foram algumas das muitas vivências que tive com meus/minhas vizinhos/as e primos/as, com meu pai no quintal de casa, meu tio nas aulas de karatê e, na escola, com meus/minhas professores/as. Já aos oito anos de idade, nossa família se mudou para Vila Velha/ES.

Durante toda a minha trajetória escolar, estudei em escolas particulares. Vivenciei nessas escolas diversas oportunidades de formação, como feiras de ciências, jogos interclasses, passeios para outros estados, participação no time escolar como atleta de futsal, festas culturais, entre outras atividades. No contexto da Educação Física, as aulas eram separadas por gênero: as meninas faziam dança e os meninos praticavam jogos e esportes. Havia aulas mistas, com turmas integradas,

---

<sup>1</sup> “[...] a rememoração não é um procedimento conservador no sentido de uma preservação do passado, uma vez que não existe um ‘passado em si’, mas apenas um passado visto com os olhos do presente. [...] a rememoração não só contribui para uma revisão permanente do passado, mas também para um controle consciente sobre o presente” (Otte, 1996, p. 214).

chegando a ter três turmas ao mesmo tempo, com aproximadamente 120 alunos, além de aulas "livres" e direcionadas.

Hoje, ao rememorar minha jornada escolar, percebo que as aulas de Educação Física eram fundamentalmente práticas, voltadas apenas para o fazer. Nesse sentido, Darido (2012, p. 54) salienta que a Educação Física “[...] ao longo de sua história, priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental [...]”. A autora evidencia que existe uma falta de tradição na área quanto à abordagem dos conteúdos em uma dimensão conceitual. De fato, minha formação escolar foi pautada em vivências práticas, em grande parte proporcionadas por conteúdos esportivos (vôlei, futsal e handebol), ou aulas livres, em que optávamos por praticar alguns dos esportes tradicionalmente conhecidos.

Ainda assim, minhas experiências na infância, bem como minha trajetória como atleta escolar e praticante de *beach soccer*, levaram-me à identificação com a área. Em 2009, ingressei no curso de Licenciatura em Educação Física na Universidade Federal do Espírito Santo.

Como espaço formativo, a Universidade me proporcionou um vasto leque de experiências. Logo de início, integrei-me ao time de futsal da Educação Física, pelo qual disputei alguns campeonatos internos. Conheci também meu marido, Aron, também professor de Educação Física, meu companheiro de vida e de reflexões pedagógicas.

Na Universidade, participei ativamente do Laboratório de Educação Física Adaptada (LaEFA), como bolsista de Iniciação Científica (IC), por dois anos, com trabalhos voltados para a prática da ginástica para os/as jovens e adultos/as com deficiência intelectual, bem como para a formação inicial de professores/as na perspectiva da inclusão.

O LaEFA me apresentou e proporcionou a vivência da docência nos projetos de extensão, assim como a pesquisa na ação e sobre a ação, além das diversas experiências formativas que se faziam presentes naquele espaço, como: grupos de estudos, planejamento coletivo, oficinas, construção de planos de ação e de aula, viagens para apresentação de trabalhos em congressos, dentre outras possibilidades.

Nesse contexto, ao término do primeiro trimestre de 2013, concluí minha formação inicial em Licenciatura em Educação Física. Minha trajetória profissional teve início em 2014 e, desde essa data até o momento presente, vivenciei algumas



experiências profissionais. De 2014 até 2016, fui professora em Designação Temporária (DT) no município de Vila Velha, onde atuei com Educação Infantil. De 2016 até 2017, trabalhei na Prefeitura de Santa Maria de Jetibá, como professora efetiva do município, também na Educação Infantil. Em 2017, deixei esse município e retornei para a Grande Vitória, agora como professora efetiva no município de Cariacica, onde passei a trabalhar com Educação Infantil e séries finais do Ensino Fundamental. Em 2018, efetivei-me também como professora de Educação Física na Rede Estadual de Educação do Espírito Santo.

Atualmente, estou na Prefeitura Municipal de Cariacica, na função de coordenadora de turno (matutino), no Centro Municipal de Educação Infantil (CMEI) Emiliana Giles Bragança; e como professora de Educação Física, no turno vespertino, na Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio (EEEFM) Mariano Firme de Souza, pertencente à Rede Estadual de Educação, localizada no município de Cariacica.

Na EEEFM Mariano Firme de Souza, estou desde o ano de 2020 e atuo com as turmas do Ensino Fundamental II (6º ao 9º anos). Sendo duas turmas de 6º ano, duas turmas de 7º ano, duas turmas de 8º ano e duas turmas de 9º ano. Todas elas possuem duas aulas de Educação Física semanais.

Localizada no bairro Bandeirantes, a EEEFM Mariano Firme, conforme descrição em seu Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) (2019, p. 75, grifos nossos), apesar dos seus 36 anos de existência<sup>2</sup>, ainda não apresenta espaço físico adequado, devendo, de acordo com o referido documento, “[...] buscar sempre melhorias na parte física da escola, que ainda **não está adequada com as necessidades da comunidade escolar**”.

O pátio, que é o espaço destinado às aulas de Educação Física<sup>3</sup>, apresenta condições inadequadas para o uso de forma qualitativa. Irregularidades no chão de bloquetes, pilastras com quinas sem proteção, lâmpadas expostas, ausência de cobertura (espaço exposto ao sol e chuva), salas (de aula, secretaria e pedagógico/direção) com janelas projetadas para o pátio e mesas do refeitório ocupando parte do espaço. Além disso, é uma área de grande movimento/circulação

---

<sup>2</sup> Escola EEEFM Mariano Firme de Souza foi fundada no ano de 1986. Teremos um capítulo destinado à contextualização da unidade escolar em questão.

<sup>3</sup> A escola não possui quadra poliesportiva.

de pessoas externas à escola, uma vez que esse espaço é a única forma de acesso à secretaria, cozinha/refeitório, sala da coordenação e do setor pedagógico/direção.

Do final de 2020 até meados de 2023, a escola passou por obras, conforme apresentado na Meta 3 do PDI, que prevê reparos e melhorias na infraestrutura da unidade escolar.

Dentre as ações previstas nesse documento estavam: a elaboração do projeto de “reestruturação do espaço físico”, que seria realizada no ano de 2019; a efetivação da obra de reestruturação do espaço físico, com previsão de início no segundo semestre de 2019 e término no final do ano de 2021; ampliação/qualificação da sala dos/as professores/as e da coordenação, com início em 2019 e finalização no ano de 2022; por fim, a adequação do espaço físico para as pessoas com deficiência, de 2020 e 2022.

Confesso que a condição imposta pela obra me colocou em um movimento de reflexão e reinvenção da minha prática pedagógica, uma vez que o espaço físico da escola (pátio externo) foi completamente envolvido no processo de reforma. Inicialmente, o pátio foi utilizado como depósito de materiais e entulhos, por conta das intervenções nas salas de aula e nos muros da escola. Posteriormente, tornou-se um local em obra, devido à manutenção no sistema de água e esgoto, além da adequação/manutenção do piso da área externa.

Desse modo, concordo com Damazio e Silva (2008, p. 195), quando postulam que o espaço físico e as condições das instalações na unidade escolar “[...] podem comprometer de modo significativo o trabalho pedagógico da educação física”.

Para além da obra, no ano de 2020, tivemos a pandemia de Covid-19. Esse fato impôs uma condição ainda mais limitante, principalmente para a Educação Física no contexto escolar, devido à necessidade do distanciamento social<sup>4</sup> como prática fundamental para redução do risco de transmissão do vírus.

Logo, duas condicionantes se apresentaram, em um mesmo espaço de tempo, limitantes para as aulas de Educação Física: obra com a limitação do espaço físico e a pandemia de Covid-19 com a necessidade do distanciamento social.

---

<sup>4</sup> “O *distanciamento social* envolve medidas que têm como objetivo reduzir as interações em uma comunidade, que pode incluir pessoas infectadas, ainda não identificadas e, portanto, não isoladas. Como as doenças transmitidas por gotículas respiratórias exigem certa proximidade física para ocorrer o contágio, o distanciamento social permite reduzir a transmissão” (Aquino *et al.*, 2020, p. 2425).

Ao retornar presencialmente no ano de 2021, com a escola ainda em obras e com as condições de distanciamento social, busquei, a partir desse movimento de reflexão sobre minha prática pedagógica, apresentar aos alunos conteúdos provenientes da Cultura Corporal<sup>5</sup> que poderiam ser adequados às condições supracitadas.

Nesse movimento de adaptação e diversificação, deparei-me com os recursos tecnológicos que chegaram à escola nesse período (*datashows*, equipamentos de som, *smart TVs*, computadores para os docentes) e aqueles que já se faziam presentes na escola (*Chromebooks*), como possibilidades para a abordagem e o ensino-aprendizado dos diversos conteúdos ligados à Educação Física Escolar. Esses recursos permitiram apresentar e contextualizar práticas corporais que, muitas vezes, ficariam no imaginário do/a estudante, ou sequer fariam parte dele, pois não seriam consideradas para trabalho na escola. Darido (2012, p. 62), em suas reflexões, aponta que os

[...] conteúdos não devem ser ensinados e aprendidos pelos alunos apenas na dimensão do saber fazer (dimensão procedimental dos conteúdos), mas devem incluir um saber sobre esses conteúdos (dimensão conceitual dos conteúdos) e um saber ser (dimensão atitudinal dos conteúdos), de tal modo que possa efetivamente garantir a formação do cidadão a partir de suas aulas de Educação Física escolar.

Vejo também que existe uma crescente em estudos no âmbito do Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF) sobre a utilização das tecnologias digitais no contexto das aulas de Educação Física, com destaque para as produções de Dutra (2020) e Oliveira (2020).

Sobre a temática do ensino da Educação Física mediado pelas Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs), destacamos os trabalhos de Bianchi, Pires e Vanzin (2008), Bianchi e Pires (2010), Sena (2011), Tahara e Darido (2014, 2016), Siqueira e Fontoura (2016), Dambros e Oliveira (2016), Torres *et al.* (2016), Seibel e Isse (2017), Ferreira (2017), Morais e Brito (2018), Farias e Impolcetto (2020), Gemente, Silva e Matthiesen (2020), Warth *et al.* (2021) e Lopes e Furkotter (2022).

Esses estudos caminham no sentido de compreender os impactos das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no âmbito educacional e na formação inicial e continuada de professores/as, não apenas como um “quebra-

---

<sup>5</sup> Trataremos conceitualmente o termo cultura corporal ao longo do trabalho.

galho” ou para uso instrumental, mas como recurso didático integrado aos planejamentos, objetivos e metodologias.

Os debates sobre mídia-educação e Educação Física também têm constituído um campo fértil de discussão e análise, haja vista que os discursos midiáticos têm influenciado cada vez mais a percepção dos/as jovens sobre as práticas corporais. Por meio dos recursos tecnológicos digitais, os/as jovens têm acesso às informações das mais diversas ordens e fontes. Nesse contexto, a escola deixa de ser a principal fonte de informação e conhecimento. As mídias sociais têm desempenhado um papel significativo na formação dos/as jovens, nas percepções de corpo, bem como interferindo nas relações que estabelecem com as práticas corporais e, conseqüentemente, com as aulas de Educação Física.

Nesse sentido, afirmamos a necessidade de problematizarmos a utilização das tecnologias como um recurso didático pedagógico integrado ao planejamento do/a professor/a de Educação Física, para além do uso instrumental, mas pautado em ações formativas, dialógicas e reflexivas. Portanto estabelecemos os seguintes questionamentos: Como a Educação Física pode se apropriar desse recurso didático? Quais as contribuições desses recursos didáticos para o ensino da Educação Física na escola? Como os/as estudantes podem se apropriar desses recursos nas aulas de Educação Física para ampliarem a aprendizagem sobre as práticas corporais?

## 1 INTRODUÇÃO

No retorno às aulas presenciais durante a pandemia do novo coronavírus, no ano de 2021, diversas restrições se apresentaram para a realização das aulas práticas de Educação Física na escola, como postula a Portaria Conjunta Sedu/Sesa Nº 01-R, de 08 de agosto de 2020:

Art. 9º:

XV. suspender o uso compartilhado de brinquedos e outros materiais [...];  
 XVIII. suspender as atividades que impliquem reunião de pessoas, como seminários, grupos de estudo, tutorias, excursões, passeios externos, confraternizações, eventos, visitas técnicas, feiras de cursos e festividades;  
 XIX. suspender as atividades esportivas coletivas, teatro e dança, devido ao risco de propagação de partículas;

Art. 10:

I. respeito às normas de distanciamento social e utilização dos espaços físicos da instituição;  
 X. evitar aglomerações e respeitar o distanciamento físico de 1,5m (um metro e cinquenta centímetros) entre as pessoas.

[...]

Art. 15º:

XII. nas atividades físicas, deverá ser respeitado distanciamento físico de pelo menos 5 (cinco) metros entre as pessoas para atividades individuais que envolvam caminhadas e de 10m (dez metros) para atividades que envolvam corridas;

Paralela a essas restrições, teve início, no ano de 2020, e perdurou até dezembro de 2022, com previsão de uma nova fase no ano de 2023, uma obra/reforma que limitou consideravelmente os espaços físicos utilizados pela Educação Física na EEEFM Mariano Firme de Souza.

Nesse mesmo ano, chegaram à escola equipamentos eletrônicos para as salas de aula, como *datashows* com aparelhos de som integrados e *smart TVs*, além da continuidade no uso plataforma Google (*Drive, Classroom, Sites*, dentre outros recursos), que passou a ser amplamente utilizada durante a pandemia, bem como os *Chromebooks - netbooks* com sistema Google, que já estavam presentes na escola. Inclusive, a escola conta com uma sala de informática para uso desses *Chromebooks*. Outro ponto recorrente e presente no contexto das aulas de Educação Física tem sido a presença e o uso constante dos aparelhos celulares (*smartphones*) por parte dos/as estudantes. No entanto, como apontam Lima *et al.* (2015), muitas vezes, a escola adota uma medida baseada no controle e acaba por proibir o uso dos aparelhos celulares. Com isso,

[...] ao buscar erradicar o gozo, a escola obtém como resposta a sua irrupção, muitas vezes de forma drástica. Com efeito, apesar da proibição do uso do celular na escola, os alunos continuam utilizando intensamente os seus celulares em sala de aula e nos diversos ambientes da instituição (Lima *et al.* 2015, p. 422).

Dessa forma, foi necessário buscar novas possibilidades de sistematizar e realizar as aulas de Educação Física nesse contexto, integrando essas tecnologias, cada vez mais presentes na escola (celulares/*smartphones*, *smart TVs*, *datashows*, *Chromebooks*), em diálogo com as possibilidades estruturais/físicas disponíveis para as vivências da prática.

Tenho buscado, então, apresentar aos estudantes práticas corporais diversificadas, considerando as dimensões conceituais dos conteúdos, bem como as possibilidades atitudinais e procedimentais adaptadas às condições da unidade de ensino. Criamos, por exemplo, a sala de movimento, com *smart TV* e som, onde foi possível trabalhar com esportes adaptados (*goalbol*) e a ginástica de conscientização corporal. Já no pequeno espaço do pátio, conseguimos implementar pequenos jogos para o trabalho com os esportes de rede, com ênfase nas modalidades que utilizam raquete (*badminton*, tênis e *beach* tênis), bem como um trabalho com a bocha paralímpica.

Nessa realidade, percebo que os recursos tecnológicos têm sido bastante explorados e se apresentam como um importante recurso didático-pedagógico no cotidiano, pois permitem tematizar as práticas corporais abordadas para além do saber fazer, mas também o saber sobre o fazer. Diniz e Darido (2021, p. 13) apontam que “[...] as TICs podem transformar atividades supostamente mais tradicionais, ampliando seus significados”. Além disso, os autores destacam que “[...] os jovens possuem uma relação muito sólida com as tecnologias, até mesmo efetiva” (Diniz; Darido, 2021, p. 16), uma vez que eles/as têm interesse e dominam com habilidade e destreza esses recursos.

De acordo com o Currículo do Espírito Santo (2020, p. 66),

No que tange à oportunização das manifestações de linguagem, é impreterível a democratização do acesso a ferramentas digitais nos espaços educacionais. A Revolução Técnico-Científica-informacional inseriu os sujeitos da educação contemporânea em contextos de desafios cada vez mais complexos, que precisam ser enfrentados com a ajuda da escola. Neste sentido, é necessário reconhecer a imprescindibilidade do uso das tecnologias subsidiárias ao trabalho pedagógico, explorando-se seus muitos préstimos ao acesso, à produção e à difusão de conteúdos.

Acerca disso, Kenski (2003) evidencia o duplo desafio imposto para a educação, no que tange à incorporação das tecnologias pela instituição escolar, bem como sobre a orientação e o domínio desses meios para a apropriação crítica das informações provenientes deles.

Nesse mesmo caminho, Souza, Costa e Fiscarelli (2012) postulam que a escola deixa de ser o único meio de promoção de informações e conhecimento, assim como o/a professor/a e o texto escrito deixam de ser o único suporte ao processo educacional. As ferramentas digitais passam a compor uma nova categoria de apoio ao processo de ensino e aprendizagem.

A Educação Física, enquanto componente curricular, deve tematizar as práticas corporais, como jogo, esporte, dança, ginástica, lutas, com vistas a promover uma leitura crítica da realidade (Soares *et al.* 2009). Portanto, ao se apropriar dessas ferramentas tecnológicas no contexto escolar, o/a professor/a deve tratá-las pedagógico-criticamente, de modo a potencializar o ensino, o protagonismo e a autonomia dos/as estudantes.

As tecnologias precisam ser incorporadas não apenas como um “quebra-galho” para as aulas de Educação Física nos dias de chuva, por exemplo, mas como recurso didático-pedagógico integrado ao planejamento, com objetivos e metodologias bem definidas, “[...] contextualizadas e vinculadas aos demais objetivos educacionais e formativos da escola, visando o desenvolvimento de diversas competências e habilidades, para além das desportivas” (Dambros; Oliveira, 2016, p. 26).

Nesse sentido, tenho desenvolvido uma estratégia pedagógica em Educação Física, visando utilizar as tecnologias educacionais como recurso didático potencializador da abordagem dos conteúdos e do processo de ensino aprendizagem de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental (8º ano). Portanto, a realização desta pesquisa, bem como seu produto final, poderá contribuir para a reflexão e sistematização de novas possibilidades de estudo e intervenções em Educação Física que potencializem o processo de ensino-aprendizagem dos/as estudantes.

Diante do que até aqui expusemos, o presente estudo buscou planejar e desenvolver estratégias pedagógicas em Educação Física com uso das tecnologias digitais como recurso didático potencializador da abordagem dos conteúdos e aprendizagem de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II. Nossos

objetivos específicos caminharam no sentido de: a) identificar a percepção dos/as estudantes sobre o uso dos recursos tecnológicos na escola e como a Educação Física tem se apropriado desses recursos em suas aulas; b) planejar e desenvolver estratégias didático-pedagógicas utilizando os equipamentos tecnológicos como recurso didático potencializador da abordagem dos conteúdos nas aulas de Educação Física; c) desenvolver e analisar a intervenção pedagógica com apoio das tecnologias digitais a partir de pressupostos da mídia-educação; d) avaliar as contribuições desses recursos no processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos nas aulas de Educação Física na escola.



## 2 PERCURSO METODOLÓGICO

O estudo é uma pesquisa ensino/intervenção, cujo objetivo é desenvolver uma estratégia pedagógica em Educação Física que utiliza tecnologias digitais como recurso potencializador da abordagem dos conteúdos e do processo de ensino-aprendizagem de estudantes das séries finais (8º ano) do Ensino Fundamental II.

De acordo com Damiani *et al.* (2013) e Penteado e Garrido (2010), as pesquisas de intervenção pedagógica têm como finalidade a transformação da prática docente, com objetivo de produzir avanços e melhorias nos processos de aprendizagem dos sujeitos que delas participam, bem como o aprimoramento do trabalho pedagógico. Para Penteado e Garrido (2010, p. 36), esse tipo de pesquisa oportuniza a “docência investigativa”, pois acontece durante o processo de ensino-aprendizagem, como ação docente que busca oportunizar a experimentação de “[...] condutas investigativas na prática de ensino [...]”.

A pesquisa acontece de forma colaborativa, pautada na comunicabilidade entre os sujeitos e busca, desse modo, dar visibilidade às ações desenvolvidas, com vistas a produzir mudanças qualitativas no contexto da intervenção pedagógica.

Nessa relação os alunos não são meros receptores, mas interagem com o conhecimento a partir de experiências de vida (midiática, escolares, familiares etc.); são confrontados com as diferentes interações dos colegas; exercitam a alteridade, mobilizados por problematizações que lhes são postas; desenvolvem, com o professor, uma atitude indagativa, reflexiva, a partir da qual referendam ou reelaboram seus conhecimentos iniciais, ao mesmo tempo que os professores vão construindo e reconstruindo processualmente suas identidades profissionais (Penteado; Garrido, 2010, p. 80).

O estudo foi desenvolvido com estudantes dos 8º anos do turno vespertino do Ensino Fundamental, regularmente matriculados na EEEFM Mariano Firme de Souza, localizada no bairro Bandeirantes, no município de Cariacica/ES.

Os dados foram produzidos ao longo do terceiro trimestre letivo de 2023, entre os meses de outubro e dezembro, por meio de registros realizados em diário de campo, redigido pela professora-pesquisadora ao final de cada aula; questionário diagnóstico aplicado aos/às estudantes; trabalhos produzidos em aula pelos/as estudantes; além de fotografias e videograções.

Os dados foram analisados e discutidos com base na análise de conteúdos (Bardin, 2004), haja vista que essa técnica nos possibilita, juntamente com o

referencial teórico, compreender a efetiva contribuição desta intervenção pedagógica, ao promover a triangulação dos dados. A matriz teórica para análise dos dados está baseada nos estudos da Educação e da Educação Física no âmbito das TDICs e nos processos de aprendizagem e desenvolvimento preconizados por autores das abordagens pedagógicas críticas da Educação Física.

## 2.1 FASES DA PESQUISA-INTERVENÇÃO

Este projeto de intervenção-investigação foi organizado em quatro fases, conforme descritas a seguir.

**Primeira fase: Diagnóstico.** Nessa etapa, o objetivo foi conhecer/identificar os sujeitos participantes da pesquisa. Identificar quais conhecimentos prévios possuem sobre o universo das práticas corporais e quais são seus desejos/vontades em relação aos possíveis conteúdos a serem trabalhados por esse componente curricular. Buscamos identificar, também, quais e quantos são os recursos tecnológicos disponíveis na escola, bem como a percepção dos/as estudantes sobre o uso desses recursos no contexto escolar e suas possibilidades de uso nas aulas de Educação Física.

**Segunda fase: Planejamento.** Elaboração da proposta intervenção pedagógica. A partir dos dados produzidos na etapa de diagnóstico, iniciamos a segunda parte do processo com o planejamento e a elaboração do projeto de intervenção pedagógica, com a sistematização de um Plano de Ensino, e a Sequência Didática das ações a serem desenvolvidas.

**Terceira fase: Intervenção.** Desenvolvimento do projeto de intervenção pedagógica com as ações a serem desenvolvidas colaborativamente com os/as estudantes. Reiteramos que o planejamento e a intervenção não ocorrem de forma dissociada; são fases que caminham juntas. Portanto, essa estrutura de organização ocorre apenas para fins didáticos e para uma melhor compreensão do processo de pesquisa.

Nossas intervenções foram sistematizadas em eixos temáticos abordados por meio de vivências, aulas-pesquisa e produção coletiva e colaborativa. As vivências estiveram baseadas nas experiências corporais relacionadas ao conteúdo e ao eixo temático tratado. As aulas-pesquisa foram estruturadas para utilização das

tecnologias digitais no que se refere à realização de pesquisas ligadas ao eixo temático. A produção coletiva e colaborativa se deu nos momentos, ao final do trabalho com cada eixo temático, nos quais os/as estudantes, com a mediação da professora, produziram materiais por meio de *site* e/ou aplicativo que continham, de forma sistematizada, suas reflexões acerca do conhecimento produzido.

Durante o processo de intervenção, as tecnologias digitais assumiram uma dimensão educativa, indo além da perspectiva técnico-instrumental. Configuraram-se como recurso didático-pedagógico utilizado para a produção de conhecimento. Dessa forma o/a estudante foi levado/a a conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nas práticas corporais, de forma coletiva e colaborativa, com base em ações comunicativas.

Nessa fase da pesquisa, as ações desenvolvidas foram registradas em diários de campo, com o intuito de auxiliar a professora-pesquisadora a identificar pontos de análise e discussão. Essa ferramenta se constitui, também, como um importante instrumento de avaliação contínua para orientar e reorientar as ações ao longo do processo de intervenção pedagógica.

Para além do diário de campo produzido pela professora-pesquisadora, todos os trabalhos, videograções e fotografias realizados pelos/as estudantes ao longo do processo também foram utilizados como fonte de análise para esta pesquisa.

**Quarta fase: avaliação e análise das ações.** Nesta fase, ocorreu a avaliação e a análise qualitativa do processo desenvolvido ao longo do projeto de intervenção pedagógica, a partir dos dados produzidos pelos diversos instrumentos citados. Importante ressaltar que, embora estruturada em uma fase, o processo de avaliação é contínuo e ocorreu ao longo de todo o trabalho. Conforme aponta Darido (2007, p. 22), o processo de avaliação

[...] deve oferecer ao professor elementos para uma reflexão contínua sobre a sua prática, no que se refere à escolha de competências, objetivos, conteúdos e estratégias. Ela auxilia na compreensão de quais aspectos devem ser revistos, ajustados ou reconhecidos como adequados para o processo de aprendizagem [...].

Por fim, produzimos um caderno didático, como recurso pedagógico do Programa de Mestrado Profissional em Rede, com a sistematização das ações desenvolvidas neste projeto de intervenção, como possibilidade de auxiliar

professores/as de Educação Física que queiram incorporar as tecnologias digitais como recurso didático em suas aulas, para além dos “dias de chuva”.

A pesquisa foi submetida ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo, sob o nº 67731022.0.0000.5542, e aprovada pelo parecer 6.008.762, no dia 18 de abril de 2023 (Anexo A). Também foi autorizada pela equipe gestora da EEEFM Mariano Firme de Souza (Anexo B) e pela Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo (Anexo C).

### **3 A ESCOLA ESTADUAL DE ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO (EEEFM) MARIANO FIRME DE SOUZA**

Localizada no município de Cariacica, no bairro de Bandeirantes, a EEEFM Mariano Firme de Souza foi fundada em 16 de maio de 1986<sup>6</sup>, construída no espaço cedido pela família Firme, tendo sido homenageado o Sr. Mariano Firme de Souza, com o nome da instituição.

Conforme registro no PDI da escola, o bairro Bandeirantes, fundado na década de 70, era uma fazenda que pertencia à família Firme e que, posteriormente, foi dividida entre os herdeiros e loteada. Atualmente, o bairro conta com cerca de 5.468 moradores, sendo uma área predominantemente residencial, com pequenos comércios, como padarias, farmácias, papelarias, lanchonetes, igrejas, que contribuem apenas para suprir as necessidades essenciais da população local.

No período de sua criação, a escola funcionava apenas com a metade do tamanho total que possui atualmente. Já no final do ano de 1988, foi construído um anexo, com pavimento superior, onde temos 6 salas de aula, o térreo/pátio, destinado para a prática de Educação Física, uma vez que a escola não possui quadra poliesportiva.

Imagem 1 - Foto antiga da lateral da escola



Fonte: Arquivo pessoal da Família Firme.

---

<sup>6</sup> Ato de Criação: Port. Nº 2245/86 de 16/05/1986 – Publicação: 19/05/1986, Publicação em D.O. de 19/05/1986. Ato de Aprovação: Resolução CEE/ES nº 27/86 de 09/05/1986 – Publicação: 15/07/1986.

Hoje, a Escola Mariano Firme de Souza está localizada em um terreno com uma área total de 3.071,09 m<sup>2</sup>. A parte construída corresponde a uma área total de 2.571,09 m<sup>2</sup>, com dois pavimentos, e se constitui como prédio próprio do Governo do Estado. São, ao todo, 13 salas de aulas, sendo 6 equipadas com *smart* TVs, *datashows*, aparelhos de som e ar-condicionado; e 7 salas equipadas com *smart* TVs, além de biblioteca, cozinha, depósito, laboratório móvel de informática (com 40 microcomputadores – *Chromebooks*), sala de informática, sala de professores/as, sala de coordenação, sala do/a pedagogo/a e diretor/a, secretaria e o pátio externo, utilizado para a prática de Educação Física.

Imagem 2 - Foto atual da lateral da escola



Fonte: Arquivo próprio.

Ao longo dos anos, ações foram desenvolvidas no sentido de reestruturação e adequação do espaço físico escolar. A intervenção mais recente teve início no ano de 2020, conforme previsto na meta 3<sup>7</sup> do PDI – 2019/2023.

---

<sup>7</sup> Meta 3 – Executar reparos na infraestrutura física adequada de modo a ter melhorias na qualidade de infraestrutura.

Imagem 3 - Pátio e muro em obras



Fonte: Arquivo próprio.

O prédio anexo foi reestruturado, com manutenção na parte elétrica, troca do telhado, instalação de equipamentos tecnológicos (*datashows*, sons e *smart TVs*), ventiladores e ar-condicionado, pintura e manutenção do piso.

Imagem 4 - Sala com nova instalação elétrica, pintura e os equipamentos tecnológicos instalados



Fonte: Arquivo próprio.

A fachada da escola também passou por modificações e pintura; bem como toda área do térreo e pátio também foi reformada.

Imagem 5 - Pátio utilizado pelas aulas de Educação Física



Fonte: Arquivo próprio.

No que se refere aos espaços destinados à Educação Física (térreo e pátio), podemos afirmar que as mudanças pouco colaboraram, uma vez que o piso instalado no pátio apresenta irregularidades, bem como os alunos continuam expostos ao sol e à chuva. Além disso, foi retirada a tela de proteção existente no muro do pátio para que os materiais não caíssem na rua, as novas lâmpadas no térreo não possuem nenhuma proteção – as antigas possuíam – e as mesas do refeitório foram deslocadas para o espaço do térreo – reduzindo o espaço da Educação Física apenas à área do pátio externo.

Imagem 6 - Térreo com o reordenamento das mesas do refeitório



Fonte: Arquivo próprio.



De acordo com um novo projeto de obra/reforma – ainda sem previsão de execução –, o antigo pavimento será demolido e dará lugar a uma quadra poliesportiva.

Quanto aos recursos materiais destinados às aulas de Educação Física, contamos, hoje, com dois armários, que possuem materiais variados, como: bolas, raquetes, cones, cordas, bambolês, redes, coletes, jogos de tabuleiro e cartas, etc.

Imagem 7 - Armário anteriormente utilizado para armazenamento dos materiais da Educação Física



Fonte: Arquivo próprio.

Em junho de 2023, um espaço foi reformado para melhor acomodação dos materiais da Educação Física, pois os armários não comportam todos os materiais que são compartilhados entre os três turnos.

Imagem 8 - Nova sala disponível para armazenamento dos materiais da Educação Física



Fonte: Arquivo próprio.

Temos, também, uma mesa de tênis de mesa, uma mesa de “futmesa”, duas mesas de “totó”, uma cesta móvel de basquete, dois postes de vôlei móveis e duas traves de “furingo”, que ficam no pátio e estão disponíveis para uso.

### 3.1 A ESCOLA DO PONTO VISTA DOS/AS ESTUDANTES

Quando nos dispomos a apresentar a escola, é necessário olhar para os atores sociais e principais sujeitos do processo educativo, bem como apresentar as percepções deles sobre esse ambiente.

Portanto, apresentaremos, nos parágrafos seguintes, a percepção dos/as estudantes sobre a EEEFM Mariano Firme de Souza. Em uma atividade realizada com os/as estudantes em sala de aula, lançamos as seguintes perguntas para balizar as reflexões e nortear o registro deles/as:

- a) *Há quanto tempo você estuda nesta escola?*
- b) *Quais mudanças e transformações (funcionários e materiais/estruturais) você já observou neste espaço?*
- c) *Como é a sua relação com as pessoas que compartilham deste mesmo espaço (professores, coordenadores, pedagogos, diretor, outros funcionários)?*
- d) *Como você, estudante da EEEFM, se percebe nesse espaço?*

e) *A partir dessas reflexões, escreva as suas percepções sobre a EEEFM Mariano Firme.*

Após a leitura e análise das narrativas, quatro aspectos ficaram evidentes e fundamentaram as percepções dos/as estudantes em relação às suas vivências/na/com/acerca da escola Mariano Firme. Esses aspectos são: as relações afetivo-sociais; as regras e normas existentes; a didática dos/as professores/as e a ausência de determinados espaços físicos.

Os/as estudantes participantes desta pesquisa compõem duas turmas de 8º ano e, em sua maioria, estudam na escola há algum tempo. Portanto, apresentam uma relação de pertencimento a esse espaço, que pode ser constatada nas falas que seguem.

*Aqui na escola me sinto livre, eu tenho várias amizades do 6º ano, 7º ano, 8º ano e do 9º ano, eu tenho várias amizades dos professores também (Aluno C.)<sup>8</sup>.*

*Eu gosto muito daqui, pois estudo aqui a muito tempo, para mim a escola é uma segunda casa (Aluna N.).*

Também fica evidente que muitos/as estudantes significam sua opinião sobre a escola a partir das relações afetivo-sociais que constroem nesse espaço.

*Estou aqui na escola 5 ou 6 anos, eu gosto da escola bastante e não quero sair daqui. Eu amo meus amigos daqui e também amo os professores (Aluna S.).*

*Gosto das amizades que fiz nessa escola, gosto também de alguns professores (Aluna K.).*

*Estudo aqui desde o 6º ano, gosto de alguns professores, a merenda também é muito boa, eu conheci muitas pessoas legais aqui na escola também (Aluna R.).*

*Gosto muito dela (escola), já fiz vários amigos aqui desde o 2º ano, a escola não pode ser perfeita mais ela é legal do jeito que é (Aluna E.).*

*Gosto muito daqui estudo desde o 2º ano, aqui fiz várias amizades novas, gosto de conviver com eles porque é sempre bom (Aluno D.).*

Em síntese, observamos a predominância de falas relacionadas à escola e às relações de amizade. Em nossa análise, a experiência escolar vai além do processo

---

<sup>8</sup> Na condução de nossa pesquisa, optamos por empregar a escrita literal produzida pelos/as estudantes, realizando intervenções somente quando ocorrer falta de concordância.

mecânico de ensinar e aprender. A experiência escolar é única, considerando que a escola é um organismo vivo, plural, dinâmico e interativo. É um lugar de encontros, trocas de experiências e aprendizados, permitindo a construção social, simbólica e cultural das pessoas, a partir das relações estabelecidas nesse ambiente.

Dayrell (2007) enfatiza que os/as jovens tendem a transformar os espaços físicos em espaço sociais, a partir da produção de significados próprios das juventudes. Esses espaços sociais passam a se constituir como “lugar” de pertencimento, balizados a partir das mediações sociais ali estabelecidas. O autor destaca que “[...] os tempos que a escola reserva para atividades de socialização são mínimos, quando não reprimidos” (Dayrell, 1996, p. 151).

Ao reservar períodos curtos para essas atividades – em muitas escolas temos apenas o recreio –, a escola corre o risco de negligenciar uma parte fundamental da formação social dos/as estudantes. A sociabilização não é apenas um complemento ao currículo prescrito, mas uma parte estruturante importante para a formação dos/as estudantes. É por meio desses momentos de sociabilização e troca entre os pares que os/as estudantes constroem e desenvolvem aspectos sociais, além de uma compreensão mais profunda de si e dos outros. Portanto, é essencial que a escola reconheça a importância desses momentos como formação e busque possibilidades para ampliar e valorizar as atividades de sociabilização, criando um ambiente educacional mais enriquecedor e inclusivo para todos.

Outro aspecto evidenciado nas narrativas dos/as estudantes se refere às regras e normas presentes no contexto escolar.

*Aqui algumas regras poderiam ser diferentes, o respeito deveria ser maior, para os alunos e professores (Aluna A.).*

*Passando tanto tempo estudando aqui percebo que a escola é mais ou menos, ela poderia ser bem melhor, acho que poderiam mudar as regras, os tipos de punição [...] (Aluna K.).*

*Já vivenciei vários momentos nessa escola e apesar de ter a fama de escola ruim, ela tem seus pontos positivos, como a estrutura e professores ótimos (...). Mas tem seus pontos negativos com as regras, algumas não fazem muito sentido [...] (Aluno N.).*

*Acho que podiam mudar o conceito de exemplo: “só pode ir na segunda aula no banheiro”. Podiam fazer uma mudança melhor (Aluna I.).*

*Só não acho legal o horário de entrada, deveria ser as 13h igual todas as outras. (Aluna M.).*

A partir dos relatos, fica evidente que os/as estudantes não estão em plena concordância com as regras estabelecidas, com o horário de entrada, bem como com os momento de liberação para ir ao banheiro, as “punições” estabelecidas pela coordenação e outras não especificadas pelo grupo. Muitos/as consideram que as normas atuais já não possuem sentido e, conseqüentemente, questionam-nas.

Em relação à escola e ao conjunto de regras existentes, Dayrell (1996) destaca que a instituição escolar é estruturada por um conjunto de normas e regras que têm como objetivo unificar e delimitar as ações dos sujeitos. Entretanto, ao unificar e normatizar ações, desconsidera a heterogeneidade presente no contexto escolar, reforçando possíveis desigualdades e injustiças sociais nesse ambiente plural.

É importante enfatizar que o objetivo aqui não é eliminar as regras no ambiente escolar, mas sim promover uma construção colaborativa baseada no diálogo. Conforme aponta Zabala (2015), é necessário que as regras que orientam e regem o ambiente escolar estejam em consonância com os objetivos educacionais a que este se propõe. Desse modo, se a escola orienta suas ações numa perspectiva de formação que concebe o sujeito em suas diferentes dimensões, sendo esse um ambiente que potencializa os valores de uma sociedade democrática, é necessário que os/as estudantes participem progressivamente do processo coletivo de construção desses acordos regulatórios.

Nessa abordagem, os/as estudantes teriam a oportunidade de participar ativamente, juntamente com diretores/as, coordenadores/as, professores/as, pedagogos/as e outros sujeitos envolvidos na elaboração e definição das regras e normas que regem o espaço educacional. Reconhece-se que os/as estudantes são sujeitos do processo educativo e, portanto, é essencial que eles/as estejam presentes nessas deliberações, a fim de se sentirem efetivamente representados na dinâmica escolar. O objetivo é estabelecer um ambiente em que o diálogo substitua a punição, permitindo uma maior participação e empoderamento dos/as estudantes na construção das normas que os/as afetam diretamente.

No que se refere ao processo de ensino-aprendizagem, os/as estudantes ponderam algumas questões que nos suscitam pensar sobre a didática dos/as professores/as no trato pedagógico quanto ao ensino dos conteúdos. Os/as estudantes destacam que

*[...] o ensino é bom, mas alguns professores não sabem ensinar direito, alguns professores deveriam explicar melhor (Aluna R.).*

*Basicamente eu acho ela uma escola boa, mas que poderia melhorar. Por conta que a maioria dos estudantes não se diverte aqui, o ensino é bom, mas também poderia melhorar. Com mais aulas 'conversativas', pois é muito difícil haver uma aula assim, pois os professores basicamente não dão uma aula teórica, são mandam copiar e é isso (Aluno R.).*

*[...] é um pouco ruim por que os professores as vezes não nos ajudam tanto quanto podem, e outra que os alunos não colaboram muito com os professores (Aluna E.).*

As narrativas nos rememoraram Libâneo (2015), quando, ao analisar a formação de professores/as, destaca que, infelizmente, o conhecimento pedagógico e o conhecimento disciplinar específico se encontram dissociados em muitos currículos. O processo formativo se mostra desarticulado entre as disciplinas que abordam as metodologias de ensino e as disciplinas de ensino dos conteúdos específicos, de modo que a dissociação e a visão segmentada tornam a formação pedagógica insuficiente para a compreensão do processo educativo. Isso pode levar a uma prática docente fragmentada, em que o/a professor/a não consegue articular de maneira efetiva as metodologias de ensino com os conteúdos específicos.

Para os/as estudantes, é evidente o domínio dos/as professores/as sobre os conhecimentos disciplinares específicos, reconhecido nas narrativas, quando destacam que o “ensino é bom”. Entretanto, nota-se que a abordagem metodológica, aqui entendida como as estratégias de ensino utilizadas pelos/as professores/as, não é suficiente.

Tardif (2005) postula que os saberes profissionais adquiridos pelos/as professores/as e que serve de base para sua construção docente não se limitam apenas ao sistema cognitivo, ou seja, não se constituem apenas em aspectos teóricos-conceituais adquiridos academicamente, mas vão além, são plurais e temporais, atravessam a história de vida de cada um.

Portanto, promover uma formação inicial e continuada mais integrada ao contexto escolar, que permita aos/às professores/as articular de maneira efetiva os saberes docentes, as metodologias de ensino e os conteúdos específicos, bem como suas expectativas, pode garantir uma prática pedagógica mais abrangente e significativa.

Também é muito evidente, nos registros dos/as estudantes, a ausência de determinados espaços físicos, dentre eles, destaca-se a falta de uma quadra na estrutura física da escola.

*Sobre o espaço da escola, é um espaço bom, só que eu gostaria que tivesse uma quadra (Aluna R.).*

*A escola pode ser maior, uma quadra para os alunos, uma sala de informática, aulas práticas (Aluna A.).*

*Deveria melhorar as salas do sexto ano, colocar uma quadra que faz bastante falta (Aluna M.).*

*Está em falta uma quadra e a liberação de uma bola no recreio (Aluno R.).*

Como apresentado no capítulo anterior, a EEEFM Mariano Firme não possui quadra. A Educação Física acontece no pátio, colado ao muro lateral da escola, em um espaço com irregularidades no piso, exposição ao sol e chuva, lâmpadas e câmeras expostas, sem proteção. Uma das situações que ocorre com frequência e interfere no andamento das aulas é que os materiais acabam, por vezes, caindo na rua, no decorrer das aulas, como destacou o aluno M.:

*É claro que a escola tem seus altos e baixos, tende a melhorar com a expansão dela, mas tenho reclamações sobre as aulas de EDF, com as bolas que acabam saindo pra rua.*

Ocorre também que o pátio é um espaço de ampla circulação de pessoas externas à escola, além de ser a principal área de convívio social, ocupada, por vezes, por estudantes que se encontram em “aula vaga”, ou, como eles/as gostam de falar corriqueiramente: “aula livre”. Essa situação interfere diretamente nas aulas, uma vez que os/as estudantes querem, a todo momento, ocupar esse espaço, seja tentando participar da aula, em conjunto com a turma de Educação Física, ou negociando materiais com a professora, com o objetivo de desenvolver outras práticas corporais entre seus pares. Acerca disso, Damazio e Silva (2008, p. 191) afirmam que “[...] os espaços delimitados para horários vagos ou intervalos, se confundem com os espaços em que as aulas de educação física são realizadas, proporcionando interferências no trabalho pedagógico do professor”.

Em outra narrativa, é possível observar que os/as estudantes associam essas situações à falta de organização da escola. A aluna Y. pondera que a quadra ajudaria nesse processo de “organização” dos tempos e espaços escolares, pois

*A escola é ruim pois não tem quadra, sempre foi ruim desde quando eu cheguei. Não tem organização aqui, então peço quadra e organização aqui. Uma quadra seria muito bom para essa escola.*

Por fim, concordamos com a fala de Damazio e Silva (2008), ao evidenciarem que o espaço em que estamos inseridos influencia nossas ações cotidianas, interfere em nossa percepção, bem como estabelece marcos de referência simbólicos que condicionam nossa visão sobre esses próprios espaços.

### 3.2 A ESCOLA SOB A ÓTICA DA PROFESSORA-PESQUISADORA

Início minha jornada na EEEFM Mariano Firme de Souza em fevereiro de 2020. Minha escolha por essa escola se deu por um simples motivo, a proximidade com o bairro em que atuo no turno matutino. Buscava, na região, escolas próximas, para facilitar o deslocamento e garantir que, assim, conseguisse otimizar meu tempo para almoçar e me locomover, a tempo, até a segunda escola. Confesso que esse foi um fator determinante para minha escolha, uma vez que os tempos para esse deslocamento têm sido cada vez mais curtos e desgastantes. Gomes (2002), em sua dissertação sobre o “Trabalho multifacetado dos professores/as: a saúde entre limites”, evidencia que um dos fatores de “sobrecarga” e, conseqüentemente, adoecimento dos/as docentes, está, também, diretamente ligado ao deslocamento que eles/as têm que fazer, ou seja,

*[...] comprometimento dos intervalos de tempo que deveriam ser utilizados para descanso ou para as refeições, mas sujeitos às variabilidades revelam comprometimentos bem maiores: o/a professor/a fica sem tempo para realizar suas refeições ou as faz de forma acelerada quando não substitui por lanches rápidos (Gomes, 2002, p. 90).*

Encontro-me, desde então, na parte da manhã, das 7h às 12h, no bairro Castelo Branco, em um CMEI, atuando como coordenadora, pela Rede Municipal de Cariacica; e, no turno vespertino, das 12h40min às 18h, como professora de



Educação Física na EEEFM Mariano Firme de Souza, pela Rede Estadual, distante uma unidade de ensino da outra 2,9 km, trajeto que hoje realizo de carro em 7 minutos.

Para além disso, é uma escola próxima à Vila Velha, município no qual resido, ficando distante da minha residência apenas por 10,9 km, sendo esse percurso facilitado pela via Leste-Oeste, a qual faz ligação entre os municípios de Cariacica e Vila Velha. Realizo esse trajeto de carro em cerca de 20 minutos.

Em 2020, ao ingressar na EEEFM Mariano, ainda em período de adaptação com a nova rotina escolar, deparei-me, em março, com a suspensão das aulas por conta da pandemia de Covid-19. Muitos desafios se apresentaram nesse período, uma vez que os tempos e espaços se configuraram sob uma nova perspectiva. As aulas de Educação Física, antes pautadas em vivências corporais práticas e coletivas, passaram a acontecer de forma remota, individualizada e em uma dimensão conceitual. Foi necessário reinventar a prática pedagógica, no sentido de desconstrução de um modo de ser professora, voltado anteriormente para uma dimensão centrada no aspecto procedimental – que oportunizava apenas experimentações e vivências baseadas no viés prático – para uma concepção mais dialógica, tecendo conexões entre as dimensões dos conteúdos atitudinais e conceituais.

Com o retorno gradual das aulas, ao final de 2020 e início de 2021, pude me integrar aos poucos à equipe pedagógica, bem como ter uma maior aproximação com os/as alunos/as.

Hodiernamente, atuo como professora de Educação Física com as turmas do 7º ao 9º anos, perfazendo um total de 6 turmas e 12 aulas. Para além desse trabalho, exerço também a função de coordenadora de Área<sup>9</sup>. Fui indicada pelo diretor e pela pedagoga, com respaldo do grupo de professores/as da Área de Códigos e Linguagens: Língua Portuguesa, Arte e Língua Inglesa.

Evidenciamos como é fundamental localizar a Educação Física como pertencente à área de Linguagens, na medida em que reforça sua condição de componente curricular que busca possibilitar aos/às estudantes leituras de mundo a partir de experiências formativas com as práticas corporais.

---

<sup>9</sup> Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018, atualizada pela Portaria nº 154-R, de 17 de dezembro de 2020, que disciplina as atribuições dos/as profissionais que compõem a equipe técnico-pedagógica das unidades escolares públicas estaduais e dá outras providências.

As práticas corporais tematizadas por esse componente são manifestações culturais construídas e sistematizadas pelo ser humano, sendo, portanto, signos sociais corporais utilizados como linguagem que expressa identidade, valores, atitudes, desejos, reflexões, tensões, entre outros (Betti, 2021).

Nesse contexto, experimento uma sensação de plena integração com o ambiente escolar. Essa percepção de pertencimento foi gradualmente construída, abrangendo diversos aspectos. Dentre eles, destaco o estabelecimento de um diálogo constante e horizontal com a equipe gestora e técnico-administrativa composta pelo diretor, pela pedagoga e pela coordenadora. Essa interação proporcionou a capacidade de enfrentar e superar, conjuntamente, os desafios surgidos durante o período de pandemia e, posteriormente, decorrentes das obras realizadas.

A equipe docente também é fundamental, pois demonstra uma postura receptiva à troca e ao compartilhamento de conhecimentos. A Secretaria Estadual de Educação (Sedu) adota uma abordagem na elaboração dos planejamentos, organizando-os de acordo com as áreas do conhecimento. Às terças-feiras, ocorre o planejamento para a área de Humanas; seguido pelas Ciências da Natureza e Matemática, às quartas-feiras; e, às quintas-feiras, realiza-se o planejamento da área de Códigos e Linguagens, na qual a Educação Física se enquadra. Embora haja uma distribuição preestabelecida dos dias para cada área, são poucas as oportunidades destinadas ao planejamento conjunto entre as diferentes áreas do conhecimento. No calendário escolar constam apenas três datas, que ocorrem no início de cada trimestre letivo, designadas para a realização desse momento de formação compartilhada, conhecido como Jornada de Planejamento Pedagógico (JPP).

Entretanto, apesar dos poucos tempos destinados à troca e planejamento coletivo entre áreas, conseguimos, enquanto coletivo e de forma dialógica entre as áreas, desenvolver ações compartilhadas, como projetos, feiras, visitas pedagógicas. Esse movimento é ímpar, pois evidencia a resiliência e o comprometimento da equipe escolar com uma educação de qualidade, fundamentadas em ações colaborativas e dialógicas. Reforço, no entanto, a necessidade e a importância de se garantir, no calendário escolar, uma maior disponibilidade de tempo para viabilizar esses momentos de formação e planejamentos coletivos. Isso se faz necessário, uma vez que tais momentos permitem não apenas a implementação de um maior número de ações, mas também a otimização delas. Ao disponibilizar um espaço dedicado à

colaboração e ao diálogo entre as diferentes áreas do conhecimento, a escola estará fortalecendo a construção de uma educação de qualidade. Através de uma abordagem colaborativa e dialógica, a troca de saberes entre os/as educadores/as se amplia, possibilitando práticas pedagógicas inovadoras e o aprimoramento do processo educativo como um todo.

## 4 ESCOLA, EDUCAÇÃO FÍSICA E TECNOLOGIAS DIGITAIS: UM DIÁLOGO POSSÍVEL

Neste capítulo, apresento o aporte teórico que irá pautar e fundamentar nossas discussões e análises. Para tanto, apresento, de forma contextualizada, a concepção de escola que baliza esta pesquisa, bem como a Educação Física pautada em pressupostos da Cultura Corporal de Movimento e, por fim, os conceitos de tecnologias digitais, mídia-educação e suas possibilidades de diálogo no contexto das aulas de Educação Física.

### 4.1 ESCOLA

O homem, enquanto ser no mundo, necessita produzir continuamente sua existência. Precisa, portanto, intervir e transformar a natureza para produzir condições materiais e imateriais para sua sobrevivência. A esse processo se dá o nome de trabalho e, por meio deste, o homem cria o que Saviani (2011) definiu como mundo humano ou mundo da cultura.

A cultura, então, pode ser concebida como fruto da ação/intervenção/transformação do homem na/o e sobre a/o natureza/mundo. Portanto, a cultura é uma obra proveniente do processo de trabalho, o qual é classificado como “material” ou “não material”. Ao trabalho material, delimitam-se os bens de produção físicos, que visam à garantia da subsistência material. Já no campo do trabalho “não material”, destaca-se a produção de ideias, valores, habilidades, atitudes, conceitos, ou seja, a produção do saber ou conhecimento (Saviani, 2011). É nesse campo de trabalho que se encontra a educação.

Nesse contexto, a escola vem sendo localizada como a “[...] instituição cujo papel consiste na socialização do saber sistematizado” (Saviani, 2011, p. 14). Esse saber (científico, cultural, social, corporal, político, ético e estético) deve ser estruturado e sistematizado no/pelo currículo, com vistas a oportunizar ao/à aluno/a a reflexão lógica sobre a realidade social.

Saviani (1994), contudo, aponta uma situação paradoxal existente no que diz respeito à função da escola. De acordo com o autor, a escola é a forma dominante de educação na sociedade, a ela estão ligados processos de ordem civilizatória, como a

formação de cidadãos, sujeitos de direitos e deveres preparados para atuar na vida em sociedade.

Devido a isso, temos assistido a uma “hipertrofia da escola”, discussão iniciada na década de 1990 e que ainda hoje se mostra extremamente pertinente. Desde essa década, dentre outros, Saviani (1994, p. 157) já afirmava que era necessário,

[...] considerar e atribuir à escola tudo aquilo que é educativo; a escola tem que absorver todas as funções educativas que antes eram desenvolvidas fora da escola, já que hoje há uma tendência a esperar que as mesmas sejam desenvolvidas dentro da escola. Ela é alargada tanto em sentido vertical como em sentido horizontal.

Ao mesmo tempo, existe uma narrativa de secundarização da escola, no sentido de esvaziamento da sua função específica. Nesse processo de desescolarização (Saviani, 2011), a escola não é a única, nem a principal forma de educar, existem múltiplas formas de educar, dentre as quais se situa a escolar.

Nesse mesmo caminho, Bagnara e Fensterseifer (2019) destacam que a escola está passando por um estado de crise, caracterizado quando o sentido de algo não é mais evidente/claro. Para os autores, na atualidade, a função social da escola vem sendo substituída por diversas outras demandas, conferidas pela sociedade contemporânea.

[...] pois, ao que parece, na atualidade, em muitos contextos a histórica função escolar de transmitir conhecimentos tem sido substituída pela escola do “acolhimento social”, que dá centralidade à transmissão de “valores morais” (espécie de catecismo laico), ou até mesmo a escola que hiperdimensiona sua capacidade de sozinha, “desenvolver a sociedade” [...] (Bagnara; Fensterseifer, 2019, p. 37).

Os autores tecem uma crítica aos que afirmam que a escola perdeu de vista sua atividade nuclear e fundamental, tornando-a, portanto, uma agência de interesses e motivações corporativistas, neutralizando sua atuação no processo de democratização.

Concordamos com o ideário perspectivado por Saviani (2011), de resgate e valorização da escola – pública – e da reorganização do trabalho educativo, como meio indispensável ao desenvolvimento cultural da sociedade. Mendonça (2011) evidencia a necessidade de pensar a escola como espaço de sentidos e significados, construído através da relação dialógica e na mediação entre o mundo material e as necessidades dos sujeitos. Para a autora,

A escola é o espaço singular para as mediações, que visam à socialização dos conhecimentos, a partir de atividades pedagógicas organizadas para esse fim, em cuja condução o professor tem um papel fundamental de fazer a articulação entre esses conhecimentos (significados sociais) e os conhecimentos dos estudantes (sujeitos que atribuirão sentido pessoal a essas práticas sociais consolidadas) (Mendonça, 2011, p.349).

Dotada de uma função social fundamental, a escola é responsável pela “[...] institucionalização do pedagógico [...]” (Saviani, 2011, p. 13), portanto deve mediar a produção e o compartilhamento dos saberes, bem como a sistematização desse processo, de modo a criar condições para significação desses símbolos e códigos por parte dos/as estudantes. A escolha dos conteúdos a serem abordados pedagogicamente pela escola precisa dialogar com a realidade e o contexto social no qual o/a estudante está inserido/a, oportunizando, dessa forma, que o sujeito se perceba como fruto de uma construção histórica, bem como o seu papel nesse processo de produção. Isso significa que “[...] a aprendizagem implica, assim, estabelecer um diálogo entre o conhecimento a ser ensinado e a cultura de origem do aluno” (Dayrell, 1996, p. 157).

Portanto, concebemos a escola em uma dimensão sociocultural em que o compartilhamento e produção do conhecimento deve acontecer de forma dialógica, em uma ação coletiva e colaborativa baseada em mediações comunicativas, haja vista que “[...] apreender a escola como construção social implica, assim, compreendê-la no seu fazer cotidiano, onde os sujeitos não são apenas agentes passivos diante da estrutura” (Dayrell, 1996, p. 137).

A escola é uma instituição polissêmica, dinâmica e heterogênea, permeada de sentidos e significados, fruto de um processo histórico de construção e significação social. Os/as estudantes que ocupam a escola trazem consigo inúmeras experiências construídas a partir das relações que estabelecem com o meio e os grupos sociais com os quais se relacionam, portanto, a escola não pode desconsiderar as experiências formativas desses sujeitos. A escola, nesse caminho,

[...] pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito sócio-cultural, e no aprimoramento de sua vida social (Dayrell, 1996, p. 160).

A educação escolar possui, portanto, o compromisso social e político de transformação da realidade (Saviani, 2011), pois visa contribuir para sua mudança. Assim como diz Freire (1996, p. 98), “[...] a educação é uma forma de intervenção no mundo”.

## 4.2 EDUCAÇÃO FÍSICA

A Educação Física no contexto escolar sofreu e ainda sofre influência das mais diversas ordens. Ao longo dos anos, ela tem passado por um processo de transformação, bem como de mudança de paradigmas. Dentre eles, podemos evidenciar a concepção médico-higienista, que pautou, durante muitos anos, as ações escolares, com vistas a desenvolver na escola a aptidão física dos indivíduos (Soares *et al.*, 2009). Sua função primordial, como apontam González e Fensterseifer (2009), era a promoção da saúde. Após a Segunda Guerra Mundial, o esporte, com seus signos e códigos, passou a ditar as normas hegemônicas a serem seguidas pela Educação Física na escola. De acordo com Soares *et al.* (2009, p. 37),

Essa influência do esporte no sistema escolar é de tal magnitude que temos, então, (não o esporte da escola, mas sim o esporte na escola). Isso indica a subordinação da educação física aos códigos/sentido da instituição esportiva, caracterizando-se o esporte na escola como um prolongamento da instituição esportiva.

A partir da década de 80, apresenta-se o Movimento Renovador da Educação Física (MREF). Esse movimento causou uma ruptura no pensamento hegemônico que perdurava até então, principalmente no campo escolar.

O corpo, objeto de estudo da Educação Física, anteriormente considerado apenas na dimensão biológica, passa a ser analisado e considerado sob a ótica cultural.

Bracht e González (2005), citados por González e Fensterseifer (2009), evidenciam a necessidade de “elevar” a Educação Física à condição de disciplina escolar, com objetivos e projetos escolares comprometidos com a formação humana. Portanto, ganha destaque a perspectiva de Educação Física que considera a Cultura Corporal de Movimento como eixo estruturante de suas ações.

A Educação Física, nessa perspectiva, buscou tematizar os conhecimentos corporais socialmente produzidos e historicamente acumulados pela humanidade em conteúdos como: jogos e brincadeiras, esportes, danças, ginásticas e lutas.

Sendo assim, historicamente, a Educação Física no contexto escolar foi marcada pela influência de diversos discursos paradigmáticos e legitimadores.

Nessa pesquisa, concebemos a Educação Física a partir do viés das abordagens críticas (Hildebrandt-Stramann; Laging, 1986; Soares *et al.*, 2009; Kunz, 1994), que têm como base a Cultural Corporal. Nessa perspectiva, todo movimento historicamente produzido e sistematizado pelo homem é fruto da cultura e dotado de significações sociais (Bracht, 2010).

A Cultura Corporal representa um movimento histórico-social de luta, com o intuito de promover uma mudança de sentido e significado no campo da Educação Física, visando ampliar em uma dimensão cultural o objeto/contéudo de ensino. Nesse contexto, as práticas corporais são abordadas de forma contextualizada, relacionando-as com aspectos culturais, sociais, políticos e históricos, ou seja, possibilitando que os/as estudantes possam ampliar seu acervo cultural por meio das experiências vividas.

Cabe evidenciar que, durante muito tempo, o ensino do movimento foi abordado de forma técnica, numa perspectiva meramente procedimental, centrada apenas na execução e aperfeiçoamento dos gestos motores. Como apresenta Darido (2012, p. 54), “A Educação Física, contudo, ao longo de sua história, priorizou os conteúdos em uma dimensão quase que exclusivamente procedimental, o saber fazer e não o saber sobre a cultura corporal ou como se deve ser”.

A autora, entretanto, evidencia que, para integrar o/a aluno/a na esfera da sua cultura corporal, é preciso avançar, indo além do ensino apenas da técnica. Para qualificar e garantir um ensino-aprendizagem de qualidade, é necessário, para além da diversificação dos conteúdos, um trato pedagógico que viabilize a abordagem dos conteúdos nas três dimensões: procedimental, conceitual e atitudinal.

Numa perspectiva de formação crítica, ampliada e integral, a Educação Física escolar deve considerar essas três dimensões do conteúdo em um mesmo nível de importância, pautada na relação comunicativa, uma vez que a ideia não é dividir ou fragmentar o ensino dos conteúdos, mas tecer relações com vistas a potencializar o processo de ensino-aprendizagem.



Os conteúdos precisam ser significados, portanto, é preciso que os/as estudantes compreendam o sentido e o significado vinculados às práticas corporais. “Esses conhecimentos são indispensáveis para que o aluno tenha uma compreensão da realidade em que está inserido, possa exercer ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, amplie seu universo cultural” (Darido, 2012, p. 63).

Nesse contexto pedagógico, o processo de seleção dos conteúdos, bem como a escolha dos métodos de ensino são fundamentais para a ampliação da leitura de mundo do/a estudante, e cabe ao/à professora mediar essa relação de aprendizagem. Darido (2012, p. 88) destaca que

[...] cabe ao professor de Educação Física problematizar, interpretar, relacionar, compreender com seus alunos as amplas manifestações da cultural corporal de tal forma que os alunos compreendam os sentidos e significados impregnados nas práticas corporais.

Nesse mesmo caminho, destaco a importância e a necessidade de pensarmos estratégias didático-pedagógicas para potencializar o processo de aprendizagem. Assim, problematizaremos como as tecnologias da informação e comunicação, em específico, as digitais – que fazem uso da *internet* (*smartphones*, *notebooks/Chromebooks/computadores*) –, podem ser uma importante ferramenta didática no processo de construção de conhecimento.

As tecnologias digitais, em particular, oferecem uma ampla gama de recursos e ferramentas que podem ser utilizados no contexto educacional. A *internet*, como mencionado, é um instrumento mediador fundamental nesse processo. Ela permite o acesso a uma infinidade de informações e recursos educacionais, proporcionando aos/às estudantes a oportunidade de explorar uma diversidade de conteúdos e conhecimentos.

É importante destacar que a incorporação das tecnologias digitais na Educação Física requer um planejamento adequado e uma reflexão sobre os objetivos educacionais. O uso dessas ferramentas deve ser pensado de forma a complementar e enriquecer as práticas pedagógicas, promovendo uma aprendizagem coletiva, significativa, ativa e crítica.

#### 4.3 TECNOLOGIAS DIGITAIS: MÍDIA-EDUCAÇÃO E SUAS POSSIBILIDADES EDUCATIVAS

É inegável a presença da tecnologia na vida cotidiana das pessoas. Com o desenvolvimento da espécie humana, o homem desenvolveu inúmeros recursos e ferramentas com o intuito de garantir a sobrevivência de sua espécie, bem como facilitar suas ações e afazeres cotidianos. O domínio e o controle sobre o fogo, o manejo da roda, o uso dos sistemas de arado e irrigação, a criação dos meios de transporte, as fábricas e máquinas, a produção de energia a partir de fontes diversas são alguns exemplos marcantes na história que exemplificam como a evolução social do homem esteve intimamente ligada às tecnologias desenvolvidas em cada período. O homem foi e ainda é culturalmente influenciado pelas tecnologias presentes em seu tempo-espaço, o que resulta em transformações na sua forma de pensar, sentir e agir. É, portanto, um ser que transforma a realidade, ao mesmo tempo em que é transformado por ela (Kenski, 2003; Lima Júnior, 2003).

Por tecnologia, concordamos com Kenski (2003, p. 25), que define o conceito como sendo um “[...] conjunto de conhecimentos e princípios científicos que se aplicam ao planejamento, à construção e à utilização de um equipamento em um determinado tipo de atividade [...]”. Por sua vez, as tecnologias que utilizam, no seu processo de produção e criação, a linguagem oral, escrita e a combinação entre som, imagem e movimento como base estruturante são definidas como Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs).

Kenski (2003) afirma que as TICs se organizam a partir da linguagem oral, escrita e digital. Sobre a linguagem oral, a autora evidencia que é a mais antiga forma de expressão humana. A fala é um signo que possibilitou “[...] o estabelecimento de diálogos, a transmissão de informações, avisos e notícias” (Kenski, 2003, p. 20), sendo, portanto, a principal forma de comunicação existente. Já a sistematização da escrita permitiu ao homem a organização do pensamento em códigos, libertando-o da obrigatoriedade do pensamento presente, não sendo necessária a presença física de quem se expressa, ampliando as formas de comunicação.

A linguagem digital, por sua vez, utiliza os elementos da oralidade e da escrita em novos contextos. A autora supracitada destaca que a tecnologia digital rompe com a linearidade das narrativas, permitindo estabelecer novas relações espaço-temporais, com pessoas e conteúdos diversificados, em uma dinâmica aberta e veloz.

A linguagem digital, expressa em múltiplas TICs, impõe mudanças radicais nas formas de acesso à informação, à cultura e ao entretenimento. O poder

da linguagem digital [...] influencia cada vez mais a constituição de conhecimentos, valores e atitudes, Cria uma nova cultura e uma outra realidade informacional (Kenski, 2003, p. 35).

Nesse contexto, recursos como celulares e *smartphones*, computadores e *notebooks*, *tablets* e demais aparelhos que permitem o acesso à *web 2.0*<sup>10</sup> ganham evidência dentro do campo das TICs (Diniz, 2017).

Pensar o uso das tecnologias na educação não é tarefa simples. Tahara e Darido (2016) e Torres *et al.* (2016) apontam em suas pesquisas alguns desafios no que tange à utilização desses recursos no contexto educacional, como: falta de estrutura física e/ou condições materiais (escolas sem estrutura física para utilização dos equipamentos, computadores sucateados ou a ausência deles, *internet* de má qualidade – quando muito, ela está presente nas escolas) e a formação dos/as professores/as (no aspecto técnico, no que se refere ao manejo das ferramentas, e no aspecto metodológico, quanto à utilização desses recursos integrados ao planejamento e aos objetivos educacionais).

Bianchi e Pires (2015) problematizam a tentativa de modernização das instituições de ensino a partir de ações governamentais de introdução dos equipamentos tecnológicos no ambiente educacional. Para os autores, as tecnologias têm sido incorporadas nas escolas apenas como ferramentas de uso instrumental, ou seja, para a transmissão dos conteúdos curriculares, deixando de lado a dimensão social, o que acaba por limitar as práticas pedagógicas crítico-reflexivas em vieses colaborativos. Oliveira (2020, p. 50) enfatiza que

O modelo que atualmente predomina na educação quando o assunto é tecnologia digital é o técnico instrumental, que mais ‘sofistica’ as aulas com recursos multicoloridos ou que é dedicado à formação do aluno no sentido de apreender a habilidade de utilizar estas tecnologias como suporte midiático.

Destacamos, aqui, que não se trata da quantidade, haja vista que de nada adianta a presença dos equipamentos nas escolas, se eles não estiverem integrados aos objetivos educacionais. É necessário lidar criticamente com essas ferramentas. Portanto, precisamos construir espaços educativos onde os recursos tecnológicos

---

<sup>10</sup> “A Web 2.0 é a segunda geração de serviços online e caracteriza-se por potencializar as formas de publicação, compartilhamento e organização de informações, além de ampliar os espaços para a interação entre os participantes do processo. [...] A Web 2.0 tem repercussões sociais importantes, que potencializam processos de trabalho coletivo, de troca afetiva, de produção e circulação de informações, de construção social de conhecimento apoiada pela informática” (Primo, 2007, p. 02).

digitais promovam um ambiente de aprendizagem significativo, “[...] capaz de ressignificar os conteúdos e as histórias vividas, mesclando o saber tecnológico com o saber social e humano” (Bianchi; Pires; Vanzin, 2008, p. 63), baseado por ações comunicativas e mediado pelo/a professor/a num contexto de colaboração mútua com os/as estudantes.

Como possibilidade de superação dessa estrutura instrumentalizadora do uso das tecnologias no contexto educacional, destaca-se a estratégia fundamentada na perspectiva da mídia-educação (Belloni 2001; Rivoltella, 2007; Bévort; Belloni, 2009; Fantin, 2005, 2011). Nesse contexto, as tecnologias digitais no campo da educação assumem duas funções indissociáveis: ferramentas pedagógicas e objetos de estudo (Belloni, 2001). Esse conceito se apropria das tecnologias não apenas como um objeto de uso instrumental, haja vista que essas ferramentas não são neutras, mas um meio que produz e transmite significados. Para Fantin (2005, p. 2),

[...] os sentidos culturais da sociedade contemporânea se organizam cada vez mais a partir das mídias, que exercem papel de grandes mediadores entre sujeito e cultura modificando as interações coletivas, e tal fato implica a necessidade de mediações culturais.

Nessa mesma linha, Bévort e Belloni (2009) aprofundam o debate quando problematizam que as mídias têm assumido um papel cada vez mais importante na sociedade contemporânea, no que tange à produção, reprodução e transmissão da cultura. Destacam que

A mídia-educação é parte essencial dos processos de socialização das novas gerações, mas não apenas, pois deve incluir também populações adultas, numa concepção de educação ao longo da vida. Trata-se de um elemento essencial dos processos de produção, reprodução e transmissão da cultura, pois as mídias fazem parte da cultura contemporânea e nela desempenham papéis cada vez mais importantes, sua apropriação crítica e criativa, sendo, imprescindível para o exercício da cidadania (Bévort; Belloni, 2009, p. 1083).

Estamos em uma era em que o consumo e a exposição, decorrentes do regime de informação a que estamos expostos, são marcadores sociais que condicionam a formação da juventude atual. Nesse contexto, deparamo-nos com crianças e jovens consumindo produtos midiáticos cada vez mais cedo. O meio social, com seus valores, comportamentos e padrões de consumo, exerce influência significativa no desenvolvimento da juventude.

Para o filósofo Byung-Chul Han (2022), a sociedade da informação se apodera do indivíduo na medida em que busca modelar seu padrão de comportamento. Para ele, transparência e consumo coexistem como as estruturas dominantes desse padrão. Somos seduzidos pelas mídias e redes sociais, temos que exibir, a todo momento, nossa vida, rotina, corpo, amigos, famílias, sentimentos, desejos, produtos, dentre outros. Ainda de acordo com o autor, precisamos refletir sobre a exibição excessiva que tem aprisionado nosso corpo. Estamos nos tornando mercadorias e produtos dessa sociedade do consumo e exibição. Somos, portanto, coagidos a publicizar nossas vidas. Para o filósofo, “[...] a coação expositiva leva à alienação do próprio corpo, coisificado e transformado em objeto expositivo [...]” (Han, 2017, p. 33).

Portanto, educar para a mídia-educação, bem como para o uso crítico das TICs e dos discursos veiculados por esses recursos, pressupõe a elaboração de estratégias metodológicas que elevem essa abordagem à categoria de objeto de estudo, como conteúdo que precisa ser debatido, problematizado e refletido criticamente em sala de aula.

Evidenciamos a importância da integração das tecnologias digitais no contexto escolar, haja vista que esses recursos já estão presentes na vida dos/as estudantes. Por meio deles, os/as jovens têm sido “bombardeados” de informações de ordem cultural, social, política, ideológica, ética, estética, dentre muitas outras. Ao mesmo tempo em que consomem, também produzem e reproduzem, sem formação e reflexão crítica sobre o que é veiculado.

Basta uma rápida pesquisa na *internet* sobre o termo “jovens e mídias sociais”, para encontrar inúmeras publicações, principalmente, sobre o uso excessivo e, por vezes, irrefletido das tecnologias e das mídias sociais por parte dos/as jovens. Destacam-se títulos como: “Uso excessivo das redes sociais prejudica saúde mental”; “A influência das redes sociais”; “78% dos jovens usam redes sociais”; “Os perigos das redes sociais nos jovens”; “O impacto das mídias sociais na vida de adolescentes e jovens”; “Os desafios do uso excessivo de redes sociais na adolescência”, dentre muitos outros. Essas são evidências de que a tecnologia digital e as plataformas de mídias sociais se tornaram parte integrante da vida dos/as jovens e influenciam

significativamente a maneira como eles/as se informam e se relacionam com o outro, consigo mesmos/as<sup>11</sup> e com o mundo.

No cenário atual, os/as estudantes chegam à escola trazendo informações provenientes de diversas fontes, especialmente aquelas veiculadas pelas mídias. Nesse contexto, é responsabilidade da escola assumir a tarefa de preparar cidadãos/ãs capazes de enfrentar a complexidade do mundo e os desafios que ele apresenta. É fundamental promover espaços colaborativos de aprendizagem que valorizem o diálogo e a participação contínua de todos/as os/as envolvidos/as no processo educativo (Kenski, 2003). Nesse contexto, Kenski (2003) e Oliveira (2020) apontam que as relações no processo de ensino-aprendizagem mediadas pelas tecnologias digitais têm sido profundamente modificadas. O/a estudante, anteriormente considerado/a passivo/a e receptor/a do conhecimento, passa a ter um papel ampliado de protagonista, crítico/a e ativo/a; e o/a professor/a, de forma dialógica, pauta suas ações, agora comunicativas, atuando como mediador/a do conhecimento trazido pelo/a estudante com os conhecimentos escolares. Desse modo,

[...] considera-se a ferramenta tecnológica como um instrumento importante no contexto escolar, quando articulada a uma prática formativa que leva em conta os saberes trazidos pelo aprendiz, procurando juntá-los aos conhecimentos escolares, [...] processo que origina práticas pedagógicas cuja mediação entre indivíduos (alunos e professores) e as tecnologias é essencial para a produção do conhecimento (Sena, 2011, p. 6).

Por meio dos recursos tecnológicos, principalmente os digitais, os/as jovens têm acesso à informação “na palma da mão” em questão de segundos e descobrem inúmeras informações sobre determinados assuntos; socializam com os colegas por meio de aplicativos de mensagens; conseguem ouvir música, registrar fotografias e produzir vídeos; acessar as redes sociais, bem como publicar diversos tipos de conteúdo, dentre inúmeras outras ações. É inegável o potencial comunicacional e produtivo desses recursos, bem como o interesse dos/as jovens por essas ferramentas. Conforme destaca Rivoltella (2007), os/as jovens são formados/as em uma sociedade digital, portanto, é fundamental “[...] que a escola acompanhe as

---

<sup>11</sup> A reportagem “Instagram é a pior rede para a saúde mental dos adolescentes”, publicada pelo *site El País*, no ano de 2017, apresenta um estudo britânico que revela os impactos das redes sociais, em específico o *Instagram*, na saúde mental de jovens adolescentes. Disponível em [https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/19/tecnologia/1495189858\\_566160.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2017/05/19/tecnologia/1495189858_566160.html).

modificações culturais e comunicacionais pelas quais a sociedade tem passado, elaborando possibilidades diversificadas de aprendizagem” (Diniz; Rodrigues; Darido, 2012, p. 196).

Sendo assim, pautaremos nossas ações nos princípios da mídia-educação, por entender que essa perspectiva permite avançar no sentido formativo, pois possibilita, por meio das tecnologias digitais, compreendidas como recursos didático-pedagógicos e objetos de estudo, potencializar o processo educativo, voltado para o uso crítico e ativo da educação com as mídias, ou sobre educação para as mídias e através das mídias.

## 5 JUVENTUDE, ESCOLA E AS TECNOLOGIAS DIGITAIS: MAPEANDO QUESTÕES

Para balizarmos a construção do nosso plano de intervenção pedagógica, elaboramos um questionário diagnóstico (Anexo D), com o intuito de entender quem são os/as jovens estudantes sujeitos desta pesquisa e suas relações com as tecnologias digitais.

O questionário aplicado aos/às estudantes foi estruturado em duas partes, com perguntas abertas e fechadas. A aplicação do questionário aconteceu na aula de Educação Física, de forma presencial. Por meio dos *Chromebooks*, os/as estudantes acessaram, com o *e-mail* institucional, o questionário na plataforma *Google Forms*. Apenas 3 estudantes não conseguiram responder via *Google Forms*, devido a um erro no *login*, uma vez que os *Chromebooks* e os formulários só podem ser acessados com os *e-mails* institucionais disponibilizados pela Sedu (ex.: [aluno@aluno.edu.es.gov.br](mailto:aluno@aluno.edu.es.gov.br)). Desse modo, 26 estudantes responderam via *Google Forms* e 3 responderam o arquivo de forma impressa. A parte inicial busca compreender quem são esses/as jovens sujeitos da pesquisa, portanto continha questões socioantropológicas sobre eles/as, como: idade, cor/etnia, religião, meio de locomoção até a escola, se realiza alguma atividade remunerada, seus objetivos de vida, desejos, interesses e expectativas quanto à escola e à Educação Física. A segunda parte do questionário busca compreender como os/as jovens têm se relacionado e se apropriado das tecnologias digitais e como eles/as têm percebido o uso das tecnologias no contexto escolar.

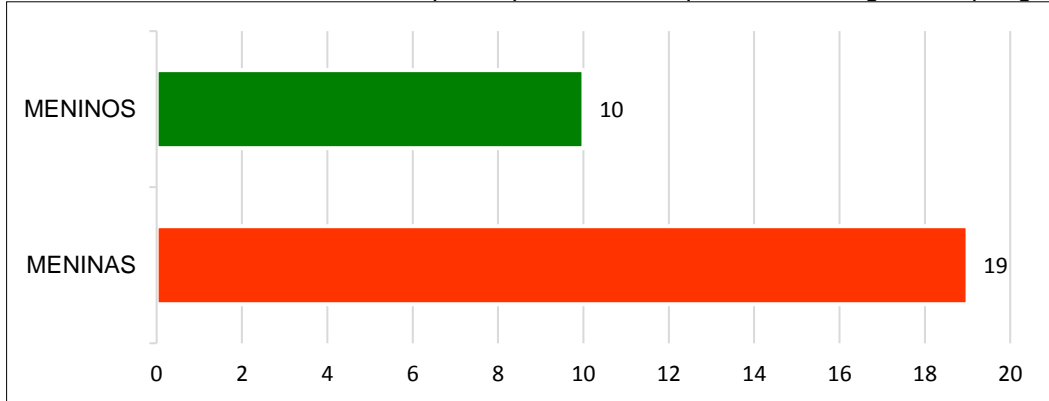
Essas informações são fundamentais, pois, a partir da tabulação e análise dos dados obtidos, podemos traçar caminhos para a elaboração do plano de intervenção pedagógica, pautado por ações dialógicas e que considere a pluralidade existente entre os/as jovens estudantes.

### 5.1 OS/AS JOVENS SUJEITOS DA PESQUISA

Responderam ao questionário diagnóstico 29 (83%) dos 35 (100%) estudantes participantes da pesquisa, estudantes do 8<sup>o</sup>v01 e 8<sup>o</sup>v02 do turno vespertino da EEEFM Mariano Firme de Souza. Desse total, 19 (65%) foram meninas e 10 (35%) meninos.



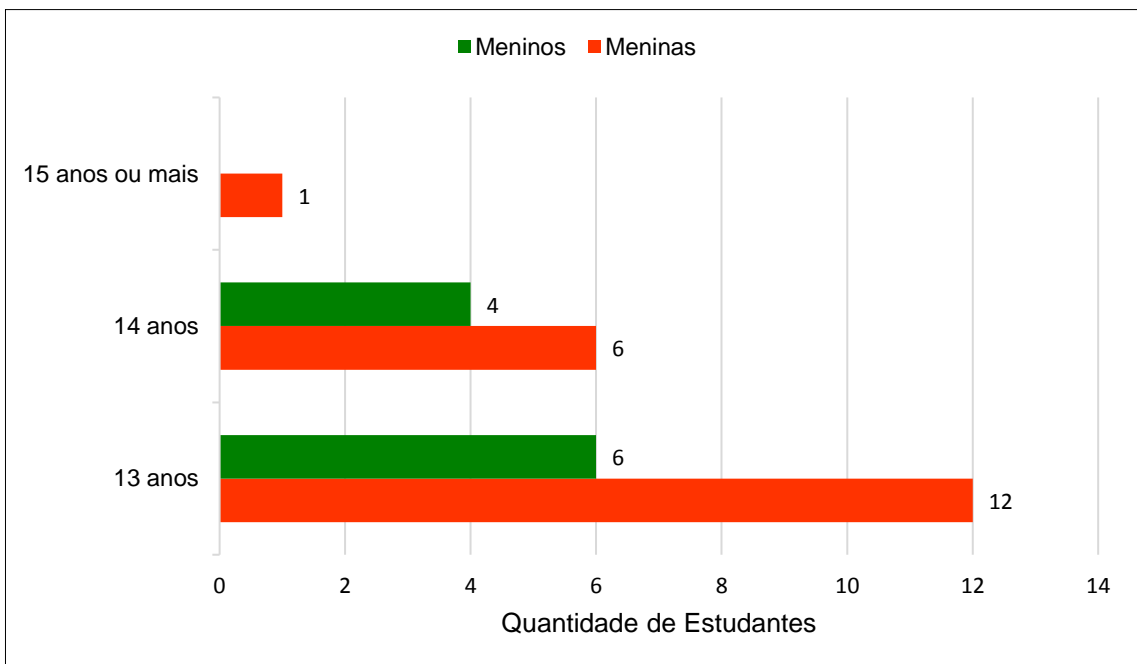
Gráfico 1 – Quantitativo de estudantes que responderam ao questionário diagnóstico por gênero



Fonte: elaboração própria.

Dos/as 29 (100%) estudantes, 18 (62%) possuem 13 anos (12 meninas e 6 meninos), 10 (34%) possuem 14 anos (6 meninas e 4 meninos) e apenas 1 (4%) possui 15 ou mais anos (1 menina).

Gráfico 2 – Idade dos/as estudantes



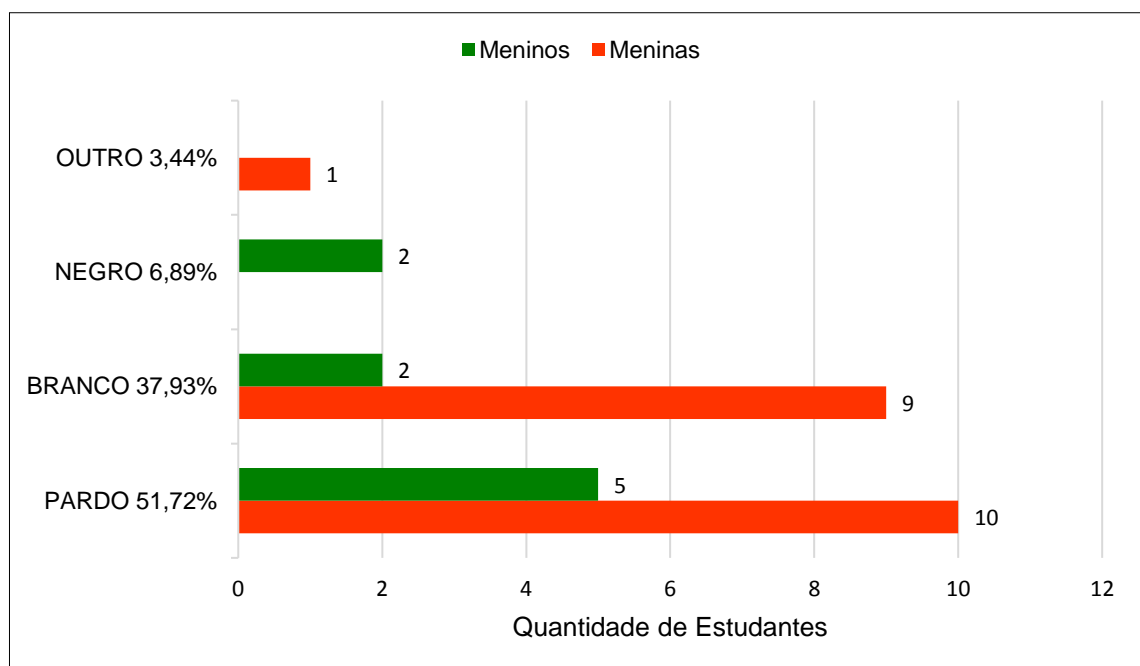
Fonte: elaboração própria.

É possível observar, a partir da análise dos dados, a preponderância das meninas no contexto da pesquisa. Além disso, a idade dos/as estudantes, em sua maioria, encontra-se em consonância com a série referência. Segundo o “Panorama

da distorção idade-série no Brasil<sup>12</sup>, a idade-série referência para os estudantes do 8º ano/7ª série é 13 anos.

Também é fundamental compreendermos como esses estudantes se autodeclararam quanto ao aspecto étnico-racial. Desse modo, temos 15 estudantes autodeclarados como pardos (10 meninas e 5 meninos), 11 estudantes brancos (9 meninas e 2 meninos), 2 estudantes negros (2 meninos) e 1 estudante que se autodeclarou como outro. Os dados apresentam aproximações com o último relatório publicado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios<sup>13</sup> - PNAD Contínua 2022. De acordo com os dados da PNAD, 42,8% dos/as brasileiros/as se declararam como brancos/as, 45,3% como pardos/as e 10,6% como pretos/as. Em nossa pesquisa, a porcentagem apresentada é: 51,93% dos/as estudantes pardos/as, 37,93% brancos/as, 6,89% negros/as e 3,44% outros.

Gráfico 3 – Autodeclaração quanto à cor da pele



Fonte: elaboração própria.

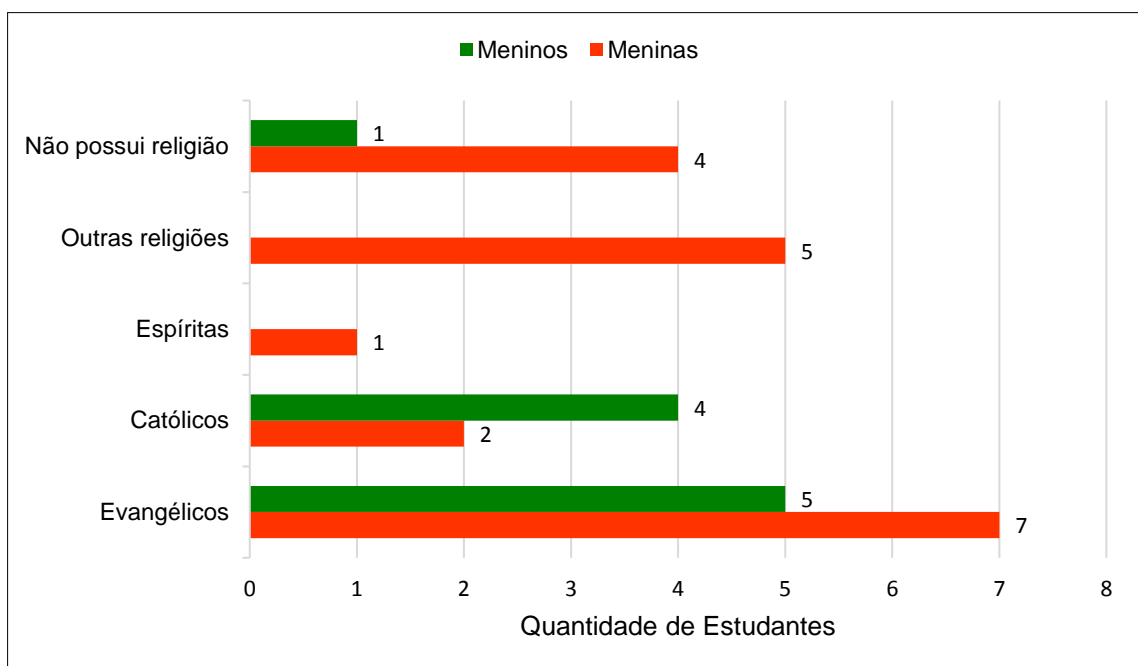
Outra pergunta presente no questionário diz respeito à religião praticada pelo/a estudante. A religião é um elemento importante a ser considerado na formação identitária e cultural do/a jovem, haja vista que ela pode influenciar nas suas crenças,

<sup>12</sup> Publicado em 2018, pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef). Disponível em: [https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama\\_da\\_distorcao\\_idade-serie\\_no\\_Brasil.pdf](https://www.unicef.org/brazil/media/461/file/Panorama_da_distorcao_idade-serie_no_Brasil.pdf).

<sup>13</sup> Disponível no site do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE): <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html>.

valores e comportamentos, bem como na sua concepção de corpo. Rigoni (2008) destaca que não só as práticas corporais podem ser influenciadas pela religião, mas toda a construção de corpo pode ser condicionada pelos ideários vinculados por essas instituições. Em nossa pesquisa, os/as estudantes se apresentam da seguinte forma: 12 (41%) evangélicos/as (7 meninas e 5 meninos), 6 (21%) católicos/as (2 meninas e 4 meninos), 1 (4%) espírita (1 menina), 5 (17%) outras religiões (5 meninas) e 5 (17%) disseram não ter religião (4 meninas e 1 menino).

Gráfico 4 – Religião dos/as estudantes



Fonte: elaboração própria.

Sobre as atividades que gostam de fazer/realizar nos seus momentos de lazer, os/as estudantes apresentaram respostas diversas, entretanto algumas se destacam com maior frequência, como: “mexer no celular”, ficar e/ou sair com meus/minhas amigos/as, dormir, ouvir música, assistir filmes e/ou séries e jogar futebol. Temos entre os/as jovens estudantes um predomínio de falas como “mexer no celular”. Podemos afirmar que tal tecnologia digital móvel agrega, em apenas um único aparelho, inúmeros recursos e funcionalidades. São aparelhos que apresentam uma série de características multifuncionais essenciais para os/as jovens da atualidade, como comunicação, entretenimento e produtividade. Ao mesmo tempo em que enviam mensagens, escutam música, editam fotografias, produzem vídeos, pesquisam informações na *internet* e realizam publicações em redes sociais. Esses são apenas

alguns exemplos que ilustram a interatividade possibilitada por esse recurso digital móvel. Os celulares/*smartphones* acabam se estabelecendo como marcas simbólicas da cultura juvenil. Sobre as possibilidades de expressão da cultura juvenil, Dayrell e Carrano (2014, p. 116) evidenciam que

As culturas juvenis, como expressões simbólicas da condição juvenil, se manifestam na diversidade em que essas se constituem, ganhando visibilidade por meio dos mais diferentes estilos, que têm no corpo e seu visual uma das suas marcas distintivas. Jovens ostentam os seus corpos e, neles, roupas, tatuagens, piercings, e brincos, que explicitam a adesão a um determinado estilo, demarcando identidades individuais e coletivas, além de sinalizar um status social almejado. Ganha relevância também a ostentação dos aparelhos eletrônicos, principalmente os diferentes tipos de aparelhos de MP3 e de telefone celular.

No que tange aos objetivos de vida, os/as estudantes apontaram a vontade de ter um bom emprego/trabalho, ser bem-sucedido/a e, conseqüentemente, ajudar a família. As narrativas “*meu objetivo de vida é ter um bom trabalho e ajudar minha família*” (Aluna Y.), “*ter um bom emprego*” (Aluna D.), “*ter um trabalho bom, para ajudar minha família financeiramente*” (Aluna A.), “*ser bem estruturado financeiramente pela área da tecnologia*” (Aluno N.), “*ser uma fotógrafa bem-sucedida*” (Aluna E.), “*terminar meus estudos, terminar de fazer meu curso de informática e trabalhar, pretendo ser médica ou policial*” (Aluna D.), “*trabalhar, ajudar meus pais e ser bem-sucedida*” (Aluna N.) são algumas falas que exemplificam e evidenciam o desejo desses/as jovens no que se refere aos objetivos futuros.

Na pergunta seguinte, quando questionamos “se a escola pode ajudar a atingir os seus objetivos de vida”, 22 estudantes afirmaram que sim, como podemos observar nas narrativas seguintes: “*sim, a escola ajuda no desenvolvimento da pessoa, para que ela possa aprender mais coisas*”; “*sim, pois a coisa mais valiosa da vida são os conhecimentos e a escola aborda os conhecimentos*”; “*sim, com a escola posso desenvolver minha mente e um senso crítico melhor*”.

A escola ainda assume, na perspectiva dos/as estudantes, o *status quo* de detentora do conhecimento científico, cabendo a ela prepará-los/as para sua atuação na sociedade, a partir do compartilhamento dos saberes de forma crítica. Concordamos com tal pressuposto, entretanto avançamos ao vislumbramos a escola como um espaço sociocultural complexo de formação ampla do/a estudante, marcado

pelo dinamismo, cuja “[...] dimensão educativa encontra-se também nas experiências humanas e sociais ali existentes” (Dayrell, 2009, p. 159).

Sobre o que os/as estudantes mais gostam na escola, existe um predomínio, por ordem de preferência, das relações de amizade, dos/as professores/as, do horário do recreio e merenda e das aulas que eles/as definiram como diferenciadas/dinâmicas.

Sobre as relações de amizade citadas prioritariamente pelos/as estudantes, Dayrell e Carrano (2014) definem essa experiência social como sociabilidade. Para os autores, a sociabilidade desempenha um papel importantíssimo na adolescência. É nesse momento da vida que ocorre o rompimento com o mundo infantil e novos referenciais para a formação da identidade são estabelecidos, para além do familiar. É um momento singular, que permite ao adolescente se perceber como indivíduo e sujeito. Possibilita experimentações e descobertas, enfim “[...] podemos afirmar que a sociabilidade para os jovens parece responder às suas necessidades de comunicação, de solidariedade, de democracia, de autonomia, de trocas afetivas e, principalmente, de identidade” (Dayrell; Carrano, 2014, p.118).

Já na pergunta sobre o que os/as estudantes não gostam na escola, observa-se um domínio das respostas em relação à estrutura e ao espaço físico, às regras, ao horário de saída e citam também o tratamento de alguns/algumas professores/as para com eles/as.

Sobre a estrutura e o espaço físico em questão, os/as estudantes destacam o fato de a escola não ter um espaço adequado, consideram-no pequeno para as necessidades/demandas da escola. Falas como *“não gosto dos espaços das atividades físicas, pois acho o espaço pequeno”*, *“aqui não tem espaço”*, *“a estrutura”*, *“pouco espaço”* foram as mais presentes nessa pergunta. Como já apresentado em capítulos anteriores, a EEEFM Mariano Firme não apresenta quadra e/ou um espaço adequado para as aulas de Educação Física, as quais acontecem, portanto, no pátio da unidade escolar, espaço de ampla circulação de pessoas internas e externas à escola. Sendo assim, além das questões estruturais inadequadas, é também o único espaço/ambiente de encontro dos/as estudantes, no sentido de experimentação efetiva da sociabilidade. Nesse sentido, Damazio e Silva (2008, p. 191) enfatizam exatamente o que acontece de forma recorrente em nossa escola:

[...] os espaços delimitados para horários vagos ou intervalos, se confundem com os espaços em que as aulas de educação física são realizadas, proporcionando interferências no trabalho pedagógico do professor. Mas também identificamos que não há ambientes planejados para momentos de lazer, conversa e encontro entre alunos.

Sobre os demais pontos destacados pelos/as jovens, dialogaremos com Dayrell (2007, 2009), que postula que na escola ainda existe uma concepção sobre o/a estudante marcada por pressupostos da sociedade moderna, numa lógica disciplinadora e homogeneizante. Essa lógica instrumental acaba por reduzir o processo educativo e os sujeitos que nela se encontram a um produto. Nesse processo de negação da juventude, a escola acaba por se tornar um espaço de conflitos, haja vista que o/a jovem, ao adentrar nesse local, tem sua cultura, crenças, valores, emoções, desejos, interesses, projetos e comportamentos negados. Essa desarticulação entre juventude e escola acaba por gerar obstáculos, dificultando que os/as estudantes estabeleçam sentidos e significados à experiência escolar, bem como elaborem seus projetos de futuro (Dayrell, 2007). Logo, a construção simbólica que o/a estudante tem sobre a escola acaba sendo balizada pelas tensões e conflitos, visto que esse espaço é comumente marcado pela negação do outro, pela ausência de diálogo e o estabelecimento de regras/normas de controle social, apenas para manutenção da lógica disciplinadora. Todavia, reafirmamos a importância e a necessidade da postura dialógica, enquanto ação mediadora das relações sociais no ambiente escolar ou, como conceitua Dayrell (2007, p. 1125), a “postura de escuta”, levando em consideração que

[...] os jovens alunos, nas formas em que vivem a experiência escolar, estão dizendo que não querem tanto ser tratados como iguais, mas, sim, reconhecidos nas suas especificidades, o que implica serem reconhecidos como jovens, na sua diversidade, um momento privilegiado de construção de identidades, de projetos de vida, de experimentação e aprendizagem da autonomia. Demandam dos seus professores uma postura de escuta – que se tornem seus interlocutores diante de suas crises, dúvidas e perplexidades geradas, ao trilharem os labirintos e encruzilhadas que constituem sua trajetória de vida.

Partindo para análise da percepção dos/as estudantes sobre a Educação Física no contexto escolar, perguntamos se as aulas de Educação Física atendem aos seus objetivos/expectativas. Em sua maioria, os/as estudantes afirmaram que sim. Dentre os motivos que exemplificam essa afirmativa, destaca-se o fato de se divertirem durante as aulas: *“além de aprender é muito divertido”* (Aluna E.); *“eu aprendo muitos*

*esportes e me divirto aprendendo*” (Aluna Y.); *“as atividades que a professora passa são legais e eu gosto*” (Aluno NF.). É destacada, também, a didática da professora no trato pedagógico com os conteúdos: *“a professora ensina bem, sabe explicar e não fica fazendo ignorância*” (Aluna K.); *“sim, são bem práticas, aprendemos muito, também temos aulas teóricas, trabalhos, é uma matéria que tem diversidade*” (Aluna A.); *“sim, porque elas são fáceis de compreender e são divertidas*” (Aluno N.).

Importante ressaltar que esse processo de escuta, em que os/as estudantes podem apresentar suas percepções sobre o processo vivido na disciplina, é fundamental. Ele me permite, como professora, a reflexão sobre a prática pedagógica, no sentido de promover ações pedagógicas mais dialógicas e comunicativas, com vistas a oportunizar experiências motoras, sociais e culturais significativas e que valorizem os/as estudantes como sujeitos do processo de ensino-aprendizagem.

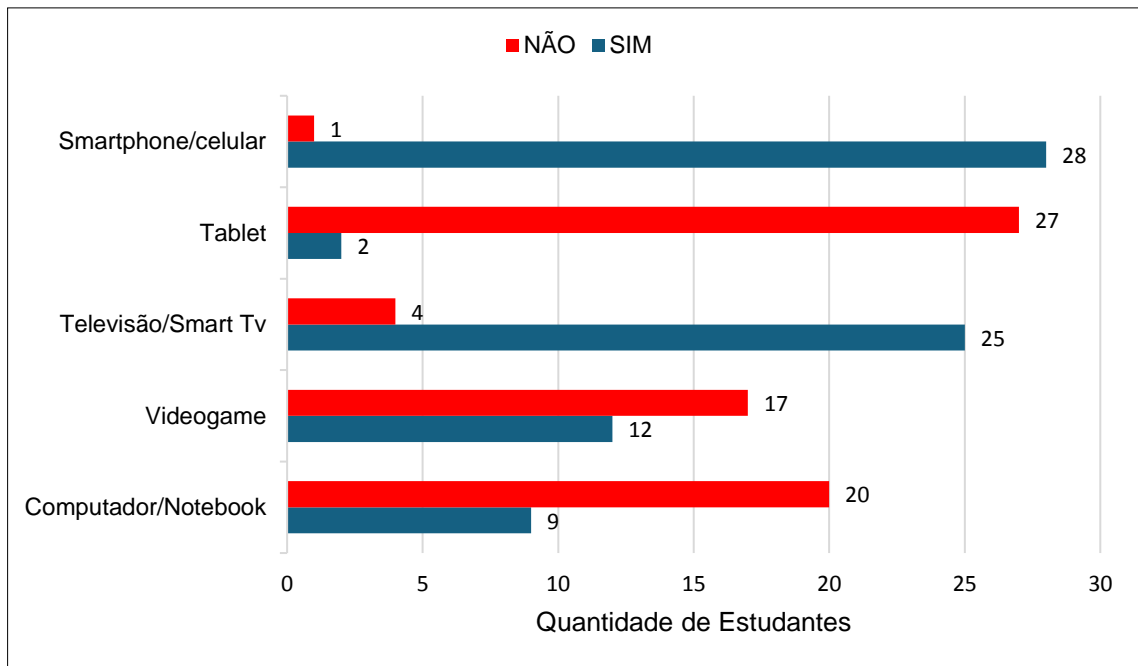
Sobre o que os/as estudantes gostariam de aprender nas aulas de Educação Física, observamos o predomínio do esporte nas narrativas, principalmente do basquete. Acredito que a predominância desse esporte, em específico, deve-se ao fato de a escola ter adquirido, nas semanas anteriores à aplicação deste questionário, duas tabelas móveis de basquete, que agora figuram no espaço do pátio, despertando o interesse e a curiosidade deles/as.

## 5.2 TECNOLOGIAS DIGITAIS: A APROPRIAÇÃO DOS/AS JOVENS ESTUDANTES

Nessa segunda parte do questionário, buscamos compreender como os/as jovens estudantes têm se relacionado com as tecnologias digitais, bem como identificar a percepção deles/as sobre o uso dos recursos tecnológicos na escola e nas aulas de Educação Física.

Perguntamos aos/as estudantes qual desses recursos tecnológicos eles/as possuem: computador ou *notebook*, videogame, TV/*smart TV*, *tablet* ou *smartphone*/celular. Nessa pergunta era possível indicar mais de um recurso.

Gráfico 5 – Recursos tecnológicos digitais que os/as estudantes possuem

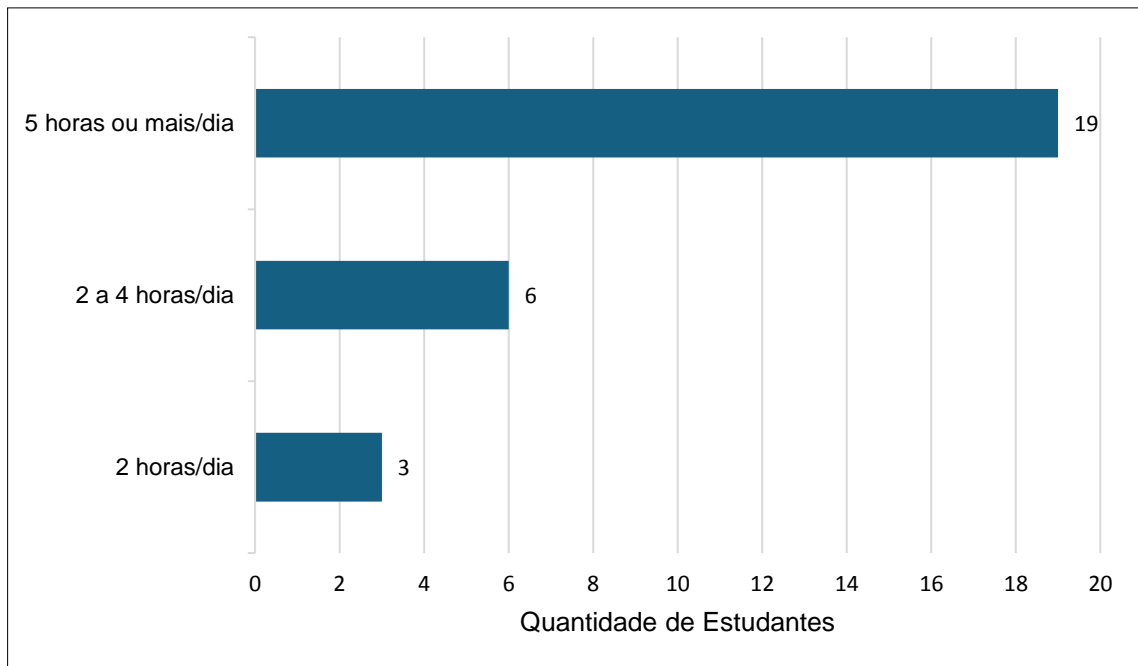


Fonte: elaboração própria.

A partir dos dados obtidos, é possível observar o predomínio de dois recursos em específico: a Televisão/*Smart TV* e o *Smartphone/celular*. De acordo com o último relatório da PNAD Contínua (IBGE, 2022), no ano de 2021, dos 72,9 milhões de domicílios particulares permanentes do país, em 95,5% havia televisão, sendo a região Sudeste a de maior proporção, com cerca de 97,3% dos domicílios com televisão. Ainda de acordo com o relatório, sobre o telefone celular, no ano de 2021, 155,2 milhões de pessoas de 10 anos ou mais de idade tinham esse recurso para uso pessoal, o que correspondia a 84,4% da população dessa faixa etária.

O celular/*smartphone* tem assumido um papel cada vez mais presente na vida das pessoas, basta analisarmos o número exorbitante de aparelhos presentes no contexto brasileiro, bem como o tempo dedicado a esse recurso. Em nosso questionário, perguntamos aos/às estudantes qual o tempo médio, por dia, que eles/as passam utilizando cada tecnologia digital indicada na pergunta anterior (computador ou *notebook*, videogame, TV/*smart TV*, *tablet* ou *smartphone/celular*). Evidenciamos, aqui, apenas as respostas obtidas em relação ao celular/*smartphone*, pelo fato de que esse é o recurso mais presente no contexto dos/as nossos/as estudantes.





Fonte: elaboração própria.

Sobre o tempo que dedicam a esse recurso, dos/as 28 (96%) estudantes que dizem possuir celular/*smartphone*, 3 (11%) apontaram que passam até 2 horas por dia utilizando o aparelho, 6 (21%) indicaram que utilizam de 2 a 4 horas por dia e 19 (68%) destacaram utilizar esse recurso 5 ou mais horas por dia.

Os dados acima são importantes indicativos para pensarmos o uso – por vezes excessivo e irrefletido – das tecnologias, principalmente as digitais móveis, por parte dos/as jovens. Nosso ponto de reflexão gira em torno do tempo excessivo dedicado às “telas”, principalmente as digitais móveis que, na sociedade atual, são cada vez mais onipresentes na vida cotidiana das pessoas.

De acordo com o levantamento feito pela plataforma *Electronics Hub*<sup>14</sup>, a partir da pesquisa *Digital 2023: Global Overview Report*, da *Data Reportal*, os brasileiros passam em média 56% do dia em frente às telas de celulares/*smartphones* e computadores. De acordo com o levantamento realizado, dentre 45 nações pesquisadas, o Brasil ocupa a segunda colocação, com a média diária de 9 horas de dedicação às telas.

Sabe-se que, nessa fase da vida, os/as jovens constroem e significam sua identidade e personalidade, principalmente a partir das relações e contextos sociais

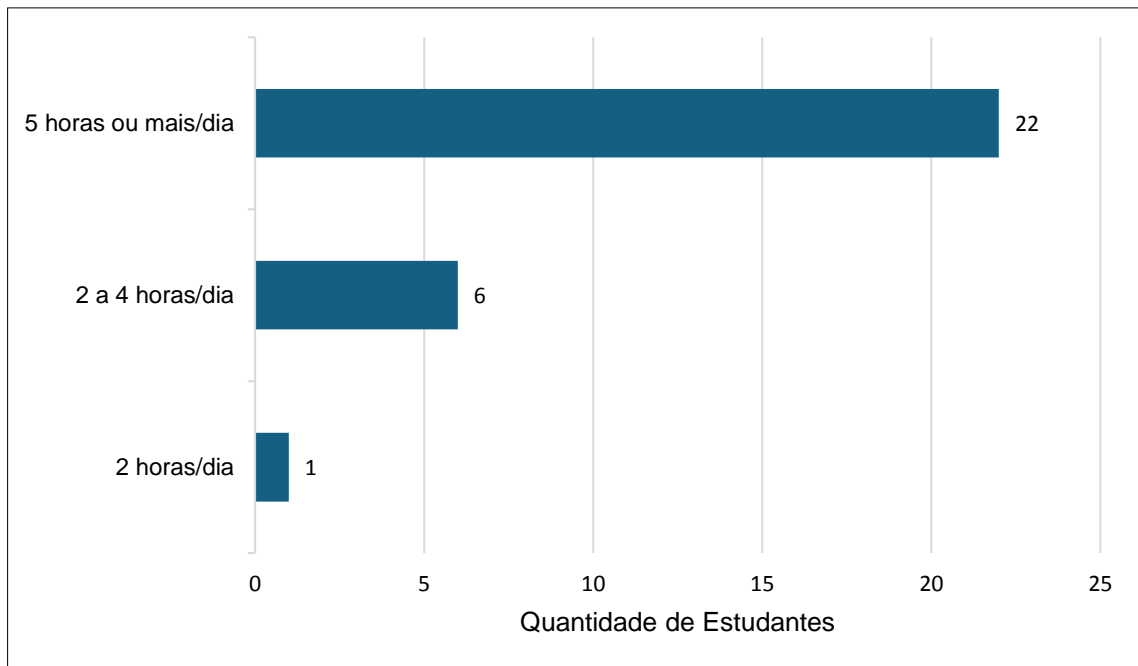
<sup>14</sup> Reportagem publicada em 29 de junho de 2023, no Jornal da USP. Disponível em: <https://jornal.usp.br/?p=647308>.

que vivenciam. É na troca com o outro e com o meio que os/as jovens vão dando significado à sua personalidade. Família, escola e amigos/as são importantes espaços e símbolos sociais na formação identitária desses/as jovens. Barcelos e Rossi (2014) evidenciam que o tempo excessivo dedicado pelos/as estudantes às mídias tem contribuído tanto para a superficialização das relações sociais como para a individualização dos tempos de lazer. As tecnologias digitais e a *internet* têm assumido um papel cada vez mais formativo na construção da identidade e personalidade dos/as jovens estudantes, tendo em vista o tempo em excesso que dedicam a esses recursos, bem como o consumo e a apropriação irrefletida dos conteúdos e informações veiculados pelas mídias sociais.

Em entrevista concedida ao jornal *El País*, em outubro de 2021, o filósofo sul-coreano Byung-Chul Han, afirmou que somos seres “infômanos”, ou seja, sujeitos obcecados por informações e dados. Para Han (2021), o mundo material está se dissolvendo em um mundo de informação. Nessa conjuntura, o *smartphone* se torna um instrumento de dominação. O tempo excessivo dedicado às telas, bem como a busca e o consumo excessivo de informações levam ao aprisionamento do corpo. Os tempos e espaços de lazer, estudo/trabalho e de convívio social estão sendo reconfigurados à medida que as tecnologias digitais permeiam nossa vida cotidiana.

Sem dúvida, essa crescente integração das tecnologias digitais e da *internet* na vida dos/as estudantes traz consigo desafios significativos. A exposição constante a conteúdos nas mídias sociais pode influenciar suas perspectivas e crenças, moldando gradualmente sua identidade. Portanto, é fundamental que a escola e os/as professores/as, enquanto mediadores/as do processo educativo, promovam práticas pedagógicas colaborativas, que problematizem o uso consciente das tecnologias digitais, fomentando a reflexão e a criticidade sobre os conteúdos e informações consumidas, produzidas e veiculadas por parte dos/as jovens estudantes.

Evidenciamos, ainda, que todos/as os/as 29 estudantes indicaram possuir acesso à *internet*, seja em casa ou na casa de familiares e/ou amigos. Sobre a média de tempo, em horas, que eles/as passam conectados/as à *internet* por dia, 1 estudante indicou que passa até 2 horas conectado/a, 6 apontaram que passam em média de 2 a 4 horas por dia, e 22 afirmaram passar mais de 5 horas conectados/as à *internet* por dia.



Fonte: elaboração própria.

O relatório da PNAD (IBGE, 2022) reforça um dado importante: o celular/*smartphone*, com 98,8%, é o principal equipamento utilizado para acessar a *internet*, por parte da população de 10 anos ou mais de idade. Novamente, observamos a presença em massa das tecnologias digitais, em especial, as móveis, no contexto dos/as jovens, agora como recurso mediador de acesso à *internet*. Para Santos (2022), o *smartphone* é, hoje, um apêndice do corpo juvenil.

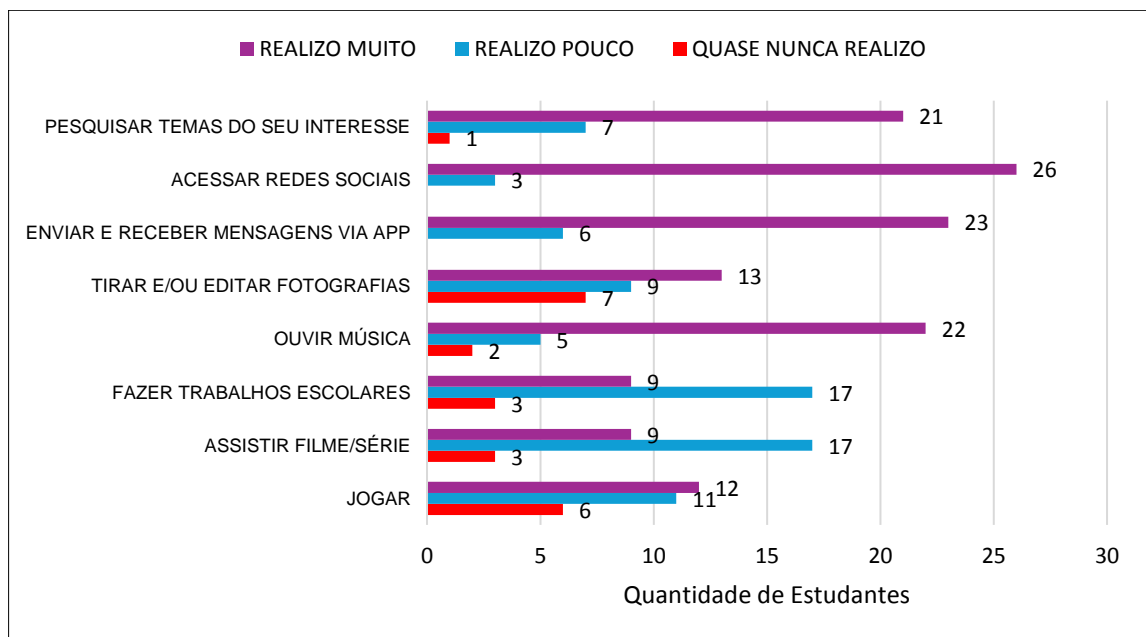
Barcellos (2018) evidencia que fatores como a variedade de cores, tamanhos, formas e a possibilidade de mobilizar várias tarefas ao mesmo tempo têm potencializado a rápida incorporação desses recursos à rotina das pessoas. E vai além, ao apontar que ações “[...] como verificar e enviar e-mails, mensagens instantâneas, fotos, dentre outros recursos, já fazem parte do dia a dia das pessoas, modificando seus os hábitos e as relações sociais” (Barcellos, 2018, p. 06).

Nesse contexto, vale a pena refletirmos sobre a reportagem apresentada pela jornalista e escritora Eliane Brum, intitulada “Exaustos-e-correndo-e-dopados”, publicada no ano de 2016 no *site* do jornal El País. Para a autora, vivemos numa condição de submissão ou pós-submissão frente às demandas impostas pela sociedade e que são amplificadas pelas tecnologias que possibilitam o acesso à *internet*. A jornalista aponta que o excesso de informação proveniente dessas fontes pode estar nos 'imbecilizando', uma vez que falta tempo para a contemplação, a reflexão e o desenvolvimento do pensamento crítico. De acordo com a autora, a

*internet* ampliou as fronteiras do mundo, bem como reconfigurou os espaços de convívio social. Ao mesmo tempo em que estamos “conectados ao planeta inteiro, estamos desconectados do eu e também do outro. [...] Falamos muito, mas sozinhos” (Brum, 2016). Nesse caminho, ressaltamos a importância da escola, enquanto instituição formadora, no que tange à problematização do consumo excessivo de informações veiculadas pelas tecnologias digitais sem a devida reflexão. Também evidenciamos a necessidade de oportunizar espaços de convívio social, pautados em ações comunicativas e dialógicas, que discorram sobre os impactos do uso das tecnologias móveis na saúde mental dos/as jovens estudantes.

Sobre as atividades mais desenvolvidas com a utilização dos recursos tecnológicos digitais (computador ou *notebook*, videogame, TV/*smart TV*, *tablet* ou *smartphone/celular*), os/as estudantes indicaram que:

Gráfico 8 – Atividades mais desenvolvidas com os recursos tecnológicos digitais



Fonte: elaboração própria.

Observa-se, a partir da tabulação dos dados, o predomínio das seguintes atividades realizadas pelos/as estudantes: acessar as redes sociais, enviar e receber mensagens via aplicativo, ouvir música e pesquisar temas do seu interesse.

Por redes sociais digitais, compreendemos as estruturas sociais abertas, estabelecidas a partir da relação fluida e dinâmica existente entre indivíduos, baseada em uma dinâmica de interação flexível, mediada pelas mídias digitais e que se dá a partir do compartilhamento de interesses, temas e valores comuns (Martino, 2014).

As redes sociais e a *internet* se constituem, hoje, como um espaço de formação da juventude. Nesse espaço-tempo virtualmente estabelecido, os/as jovens conseguem obter informações de inúmeras ordens. São, portanto, consumidores/as ativos/as dos conteúdos produzidos e veiculados por essas mídias digitais. Concordamos com Oliveira (2020), quando afirma que os/as estudantes já chegam à escola com uma série de informações digitalmente disponíveis. O autor destaca, ainda, que as tecnologias digitais contribuíram para reestruturação da relação professor-aluno no processo de ensino-aprendizagem, uma vez que o conhecimento deixa de ser de domínio único e exclusivo do/a professor/a. Com a utilização das tecnologias digitais, o/a jovem passa a ter acesso a informações de inúmeras fontes, podendo acessá-las a qualquer hora e em qualquer momento. O/a professor/a deve, portanto, assumir a postura de mediador/a do processo educativo, buscando oportunizar aprendizagens formativas significativas e emancipadoras que preconizem o processo de reflexão, compreensão e ressignificação dos conhecimentos obtidos a partir das tecnologias digitais (Oliveira, 2020).

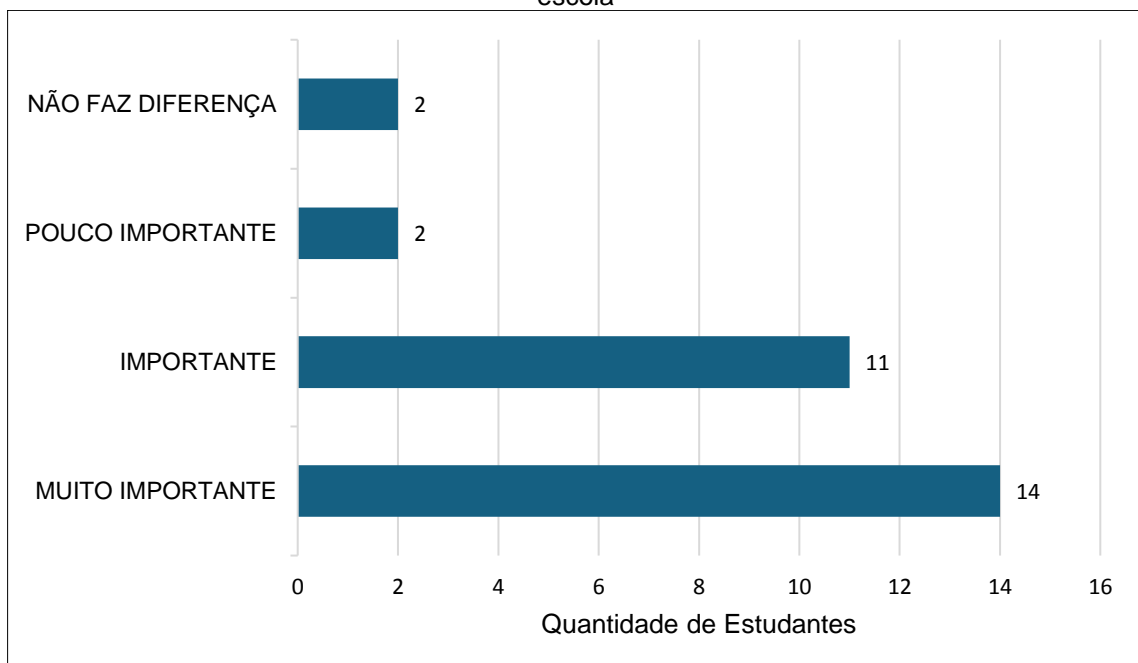
Sobre a presença da *internet* na escola, os/as 29 estudantes afirmaram que sabem da existência, entretanto, somente 13 alunos afirmaram possuir acesso. De fato, não existe hoje na escola rede disponível para acesso exclusivo dos/as estudantes, as redes disponibilizadas são apenas para uso dos/as professores/as e do corpo técnico-administrativo.

Dentre os recursos tecnológicos digitais disponíveis na escola (*smart* TVs, *Chromebooks*, aparelhos de som e *datashows*) utilizados com mais frequência pelos/as estudantes, os *Chromebooks* foram os mais citados, aparecendo em 14 respostas. Seu uso, de acordo com os/as estudantes, dá-se principalmente para realização de pesquisas, atividades e avaliações escolares. Observa-se, a partir das respostas obtidas, uma perspectiva instrumentalizadora das tecnologias, em específico, dos *Crhomebooks*. Cabe ressaltar que nossa intenção não é desconsiderar a dimensão instrumental dos recursos tecnológicos, mas ir além, considerando as dimensões produtiva e crítico-reflexiva (Oliveira, 2020), preconizada pelos princípios da mídia-educação. Produtiva na medida em que os/as estudantes, enquanto protagonistas do processo educativo, podem – e devem – produzir conteúdo mediados pela utilização desses recursos digitais. Ao empoderar os/as estudantes para que se tornem produtores de conteúdo, a educação vai além da mera absorção

de informações, promovendo a construção de conhecimento de maneira mais reflexiva e significativa. As perspectivas crítico-reflexivas, por sua vez, abrem espaço para análise da realidade, incentivando o questionamento e a reflexão sobre os aspectos sociais, éticos, estéticos, políticos e culturais que permeiam os conteúdos veiculados nas mídias digitais.

No que diz respeito à possibilidade de usar as tecnologias digitais na escola (*smartphone, tablet, smart TV, Chromebook*), perguntamos aos/às estudantes sobre a avaliação da importância, incluindo categorias como: “muito importante”, “importante”, “pouco importante” e “não faz diferença”.

Gráfico 9 – Avaliação dos/as estudantes sobre a importância da utilização das tecnologias digitais na escola



Fonte: elaboração própria.

Em nossas análises, a maioria significativa dos/as estudantes considera muito importante ou importante a utilização das tecnologias digitais na escola. Isso indica que essas tecnologias podem se tornar recursos essenciais para melhorar o processo de ensino-aprendizagem, tornando-o mais dinâmico, interativo, colaborativo e envolvente.

Por fim, dentro desse mesmo tópico de interesse, consultamos a opinião dos/as estudantes sobre a utilização dos recursos tecnológicos nas aulas de Educação Física: “*Você acha que os recursos tecnológicos podem ser utilizados nas aulas de Educação Física? Por quê?*”

Dos/as 29 estudantes, 22 (76%) acenaram positivamente, com respostas como: *“sim, porque a internet tem mais coisa e ajuda muito”* (Aluna A.), *“sim, as vezes até dá pra tirar a dúvida que o aluno demonstrou na aula”* (Aluna AC.), *“sim, porque podemos pesquisar algumas coisas”* (Aluna N.), *“sim, porque ficamos mais informados”* (Aluno K.), *“sim, com pesquisa sobre os esportes”* (Aluno M.), *“sim, porque elas podem ajudar a responder as atividades”* (Aluno N.).

Sobre as narrativas, observamos que os/as estudantes compreendem a dimensão educativa que as tecnologias digitais podem assumir, haja vista a presença de palavras como *“ajuda(r)”, “tirar dúvida”, “pesquisar”, “informados”, “responder”*. Mais do que prover a informação ou possibilitar o compartilhamento de conteúdo, é necessário que as tecnologias digitais sejam recursos utilizados para a produção de conhecimento.

Em nosso plano de intervenção, as tecnologias digitais assumem uma dimensão educativa, que vai além do uso técnico-instrumental, configurando-se como um recurso pedagógico utilizado para a formação crítica e reflexiva dos/as estudantes, por meio de uma prática mediadora, comunicativa e colaborativa entre a professora e os/as estudantes.

### 5.3 PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA: SISTEMATIZAÇÃO DA PROPOSTA

A partir da análise dos dados produzidos no questionário diagnóstico, sistematizamos nosso plano de intervenção pedagógica. Com base nas respostas dos/as estudantes, deliberamos que o conteúdo a ser trabalhado nas aulas de Educação Física seria o basquete. Como dito anteriormente, cestas móveis dessa modalidade esportiva chegaram recentemente à escola, despertando o interesse e curiosidade desses/as jovens.

Evidenciamos a importância e a necessidade do trato pedagógico com o conteúdo para além da ótica esportivizante, centrada apenas na lógica do saber fazer, da prática pela prática. Por considerarmos necessária a ampliação do universo cultural dos/as estudantes, nossas ações são estruturadas de modo a considerar as três dimensões do conteúdo: conceitual, atitudinal e procedimental. Destacamos que “[...] esses conhecimentos são indispensáveis para que o aluno tenha uma compreensão

da realidade em que está inserido, possa exercer ação consciente e segura no mundo imediato e, além disso, amplie seu universo cultural” (Darido, 2012, p. 63).

Com o intuito de ampliar o acervo cultural dos/as estudantes via aprendizagem das práticas corporais, organizamos nosso plano de intervenção em eixos temáticos. Por meio desses eixos, buscaremos oportunizar uma formação ampla, que considere aspectos sociais, motores, culturais, éticos e estéticos. Sob esse ponto de vista, o processo de ensino-aprendizagem ocorre de forma colaborativa, sendo pautado por ações comunicativas. A professora assume o papel de mediadora do processo de ensino-aprendizagem, enquanto o/a estudante, considerado/a protagonista, é estimulado/a a refletir e, assim, produzir significados a partir da relação estabelecida com as práticas corporais.

Nesta proposta de intervenção, as tecnologias digitais vão além da lógica instrumental. São objetos de estudo que, integrados ao planejamento da professora, assumiram a função de potencializar o ensino dos conteúdos, em específico do basquete, em uma dimensão que valorize e possibilite uma leitura crítica de mundo.

Desse modo estruturamos nosso plano de intervenção.

Quadro 1 - Plano de Intervenção Pedagógica

<b>PLANO DE INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA</b>		
(continua)		
<b>ESCOLA:</b> EEEFM MARIANO FIRME DE SOUZA		
<b>Etapa/modalidade de ensino:</b> Ensino Fundamental	<b>Turma:</b> 8º (v01 e v02)	<b>Turno:</b> Vespertino
<b>Trimestre:</b> 3º	<b>Área de Conhecimento:</b> Linguagens	<b>Componente Curricular:</b> Educação Física
<b>Professor(a):</b> Michelly de Menezes Garcia Vilete		
<b>SISTEMATIZAÇÃO DAS APRENDIZAGENS</b>		
<b>Conteúdo:</b> Basquete		
<b>Objetivo Geral:</b> conhecer e vivenciar o basquete e o <i>streetball</i> , explorando os elementos motores, técnicos e táticos, históricos, sociais, culturais, éticos e estéticos presentes nessas práticas corporais.		
<b>Objetivos Específicos:</b>		
a) Compreender a origem histórica do basquete e do <i>streetball</i> e identificar as mudanças que esses esportes sofreram ao longo dos anos;		



- b) Vivenciar o basquete e o *streetball*, bem como os elementos vinculados a essas práticas corporais, como música, arte e dança;
- c) Refletir sobre a representatividade da mulher no basquete, bem como os aspectos necessários para o reconhecimento da igualdade de gênero nessa prática corporal;
- d) Identificar como o basquete, com seus atletas e/ou treinadores e/ou equipes, pode ter um papel significativo no combate ao racismo e na promoção da igualdade racial;
- e) Experimentar um ambiente inclusivo e respeitoso que valoriza as diferenças culturais, motoras e sociais existentes em nosso contexto;
- f) Valorizar o trabalho em equipe e as ações dialógicas desenvolvidas no contexto coletivo;
- g) Vivenciar os fundamentos do basquete (drible, passe, recepção e arremesso) por meio de jogos reduzidos;
- h) Experimentar um festival de *streetball*, com os elementos do Hip Hop (Rap, Break e grafite) que significam essa prática cultural e corporal;
- i) Problematizar discursos (gênero, raça e consumo) veiculados pelas mídias sociais relacionados aos eixos trabalhados.

### Metodologia:

O conhecimento foi tratado metodologicamente sobre as abordagens pedagógicas críticas da Educação Física. Buscamos ampliar o campo de conhecimento dos/as estudantes a partir das experiências de aprendizagem vivenciadas nas práticas corporais. Nessa perspectiva, o/a estudante foi levado/a a conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nas práticas corporais, de forma coletiva e colaborativa, baseada em ações comunicativas.

Em nossas aulas, as tecnologias digitais assumiram uma dimensão educativa, portanto seu uso foi além da perspectiva técnico-instrumental. Configuraram-se como recursos pedagógicos utilizados para a produção de conhecimento, buscando potencializar a formação crítica e reflexiva dos/as estudantes por meio de uma prática mediadora, comunicativa, interativa, dinâmica e colaborativa entre professor/a e estudante.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, os eixos temáticos destacados foram trabalhados por meio de vivências, aulas-pesquisa e produção coletiva e colaborativa. As vivências eram baseadas nas experiências corporais relacionadas ao conteúdo e ao eixo temático tratado. As aulas-pesquisa foram estruturadas para utilização das tecnologias digitais no que se refere à realização de pesquisas ligadas ao eixo temático. A produção coletiva e colaborativa se caracterizou nos momentos, ao final do trabalho com cada eixo temático, nos quais os/as estudantes, com a mediação da professora, produziram materiais, por meio de *site* e/ou aplicativo, que continha, de forma sistematizada, suas reflexões acerca do conhecimento produzido.

Partindo do pressuposto de que a escola é um espaço de produção de cultura e conhecimento e que seus espaços são significados a partir das relações que os/as estudantes estabelecem com eles, utilizamos em nossas intervenções os mais diversos espaços presentes nesse contexto. Portanto, usamos o pátio externo e a área do refeitório para as vivências práticas (jogos, festas de basquete Streetball do Mariano, oficina dança Street, Rap/Slam e Grafite do Centro de Referência da Juventude - CRJ), sala de aula utilizada pela própria turma para a realização da tertúlia dialógica<sup>15</sup> e para as aulas expositivas que demandam o uso do *datashow* e/ou *Smart TV* e as salas do pavilhão inferior e/ou sala de informática (para utilização dos *Chromebooks* e computadores *Desktops*, que precisam estar próximos aos pontos de *internet Wi-Fi*).

Eixos Temáticos	Aulas – intervenções
Basquete: Que esporte é esse?	Aula 1.

<sup>15</sup> A tertúlia dialógica é um espaço formativo de aprendizagem, coletivo e colaborativo, pautado por ações comunicativas. De acordo com Broutelles (2020, p. 14), “[...] a tertúlia permite que, por meio do diálogo, seja possível tecer juntos redes de compreensão que ampliam o universo social, cultural e científico dos participantes”.

<p>- Contexto histórico do basquete: origem ao contexto atual</p>	<p>Vivenciar o basquete a partir da concepção/vivência/symbolismo/leitura que eles/as têm sobre essa prática corporal.</p> <p><b>Aula 2.</b></p> <p>Aula-pesquisa (<i>Chromebooks</i>) – cada estudante, de posse de um <i>Chromebook</i>, pesquisará sobre a história do basquete, buscando compreender as modificações que essa prática sofreu ao longo dos anos e quais elementos interferiram nesse processo.</p> <p><b>Aula 3.</b></p> <p>De posse dos dados pesquisados na aula 2, os/as estudantes deverão elaborar um mapa mental, com base no roteiro entregue pela professora.</p> <p><b>Aula 4.</b></p> <p>“Bola ao Cesto” ao basquete “espetáculo” – vivência prática com as características marcantes e específicas de cada época.</p> <p><b>Aula 5.</b></p> <p>Vivência prática – Basquete nos dias atuais: experimentação prática dos fundamentos e regras principais da modalidade.</p>
<p>Michael Jordan, Magic Johnson, LeBron James, Oscar Schmidt: qual o lugar da mulher no basquete?</p>	<p><b>Aula 6.</b></p> <p>Aula interativa</p> <p>Vídeo “<i>Invisible Play</i>” (<i>Smart TV</i>). Problematização sobre a figura da mulher no esporte. Que lugar ela ocupa?</p> <p>Análise do número de seguidores nas redes sociais (<i>Instagram</i>). Maiores salários atletas masculinos x femininos. Construção de uma nuvem de palavras.</p> <p><b>Aulas 7 e 8.</b></p> <p>Construção de um <i>Banner</i> (<i>Canva</i>), com a utilização dos <i>Chromebooks</i>, de valorização da mulher no esporte/basquete.</p>
<p>Basquete: o movimento negro e a luta antirracista</p>	<p><b>Aula 09.</b></p> <p>Tertúlia dialógica: Negros no basquete, nem sempre foi assim!! Contextualização a partir da série “Todo mundo odeia o Cris”. O papel social do basquete no movimento antirracista “Movimento Black Lives Mater”.</p> <p><b>Aula 10.</b></p> <p>Aula expositiva com atividade em <i>Google Forms</i> - Tema gerador: O racismo e o discurso de ódio nas mídias e redes sociais.</p>
<p>Ética e Cidadania: Jogo Limpo e Inclusão</p>	<p><b>Aula 11.</b></p> <p>Aula Pesquisa – O basquete em cadeira de rodas: que esporte é esse? As possibilidades para a pessoa com deficiência.</p> <p><b>Aula 12.</b></p> <p>Vivência prática. Basquete em cadeira de rodas, experimentação prática na escola.</p> <p><b>Aula 13.</b></p> <p>Inclusão – Basquete em cadeira de rodas: o esporte e a pessoa com deficiência. Conversa, via <i>Google Meet</i>, com o treinador da</p>

	equipe <i>Magic Hands Brasil</i> e auxiliar da Seleção Brasileira de basquete em cadeira de rodas: Marcos Vitor de Souza Araújo.
Juventude, basquete e o movimento Hip Hop.	<p><b>Aula 14.</b> Roda de conversa: CRJ e Mariano – Conhecendo o Centro de Referência da Juventude, inscrições oficinas – mediador Robzin. Apresentação do evento colaborativo.</p> <p><b>Aula 15.</b> Evento Final: Juventude, Basquete e a Cultura Hip Hop. Experimentação do Basquete de Rua, batalha de Rap, Grafite e dança <i>street</i>.</p> <p><b>Aula 16.</b> Avaliação final: produção textual sobre a experiência vivida.</p>
<p><b>Avaliação:</b></p> <p>A avaliação foi processual e formativa, portanto, aconteceu ao longo do processo de ensino-aprendizagem. Para efeito, consideramos os trabalhos produzidos pelos/as estudantes ao longo das aulas (<i>posts</i>, <i>slides</i>, vídeos, fotografias, dentre outros), as rodas de conversa, a participação e envolvimento nas dinâmicas e atividades propostas. A avaliação considerou as “[...] dimensões cognitivas (competências e conhecimentos), motora (habilidades motoras e capacidades físicas) e atitudinal (valores), verificando a capacidade de o aluno expressar sua sistematização dos conhecimentos relativos à cultura corporal em diferentes linguagens – corporal, escrita e falada” (Darido, 2012, p. 134).</p> <p>Instrumentos avaliativos realizados/produzidos nas aulas: rodas de conversa (exposições dialógicas ao final das aulas); produções textuais, mapa mental e nuvem de palavras (produzidos nas aulas-pesquisa); elaboração dos <i>posts/slides</i> colaborativos sobre as reflexões construídas a partir dos eixos temáticos (elaborados nas aulas de produção coletiva e colaborativa); fotografias e/ou vídeos dos momentos mais significativos.</p>	

Fonte: elaboração própria.

## 6 A IMPLEMENTAÇÃO DO PLANO DE INTERVENÇÃO: ESTRATÉGIAS NO CONTEXTO ESCOLAR

### 6.1 O PLANEJAMENTO COMO PRÁTICA SOCIAL DOCENTE

Planejar faz parte das ações humanas cotidianas. Planejamos tudo a todo momento, desde a hora que iremos acordar até o que pretendemos comer, nossas despesas financeiras, os roteiros de nossas viagens e muitas outras possibilidades. O planejamento é um ato contínuo, que orienta nossas ações mais rotineiras.

Na educação, o ato de planejar não pode ser diferente. Ele deve ser contínuo e oportunizar a constante reflexão sobre a ação pedagógica. Compactuo com Lopes *et al.* (2016, p. 01), quando postulam que "[...] o planejamento educacional é um dos elementos didáticos fundamentais no processo de ensino-aprendizagem, pois norteia as etapas da prática pedagógica". O planejamento, bem como sua materialização em documentos norteadores (plano de aula, plano de ensino/ação/intervenção), deve ser crítico, socialmente significado e fruto de reflexões constantes.

Pondero, entretanto, que a sistematização e a materialização do planejamento, nem sempre foi uma tarefa simples. Bossle (2002) evidencia que, historicamente, existe uma descrença e resistência por parte dos/as professores/as de Educação Física quanto à sistematização do planejamento de ensino. Fato esse que, de acordo com o autor, é justificado pela característica mecânica e pelo discurso burocrático vinculado a esses documentos, muitas vezes desconexos da realidade escolar e, quando entregues, são engavetados.

Fusari (1990, p. 45) corrobora o exposto, destacando que

[...] o planejamento tem-se reduzido à atividade em que o professor preenche e entrega à secretaria da escola um formulário. Este é previamente padronizado e diagramado em colunas, onde o docente redige os seus "objetivos gerais", "objetivos específicos", "conteúdos", "estratégias" e "avaliação".

Em muitos casos, os professores copiam ou fazem fotocópias do plano do ano anterior e o entregam à secretaria da escola, com a sensação de mais uma atividade burocrática cumprida.

Sem perder de vista a dinamicidade do contexto educacional, reitero que a construção e a sistematização do plano de intervenção permitem que o/a professor/a

organize e direcione sua prática docente, tendo, portanto, clareza dos objetivos propostos.

É fundamental que o planejamento e o plano de intervenção dialoguem com o contexto social. Como aponta Libâneo (1994), planejar para uma formação crítica pressupõe articular escola e sociedade.

Os objetivos e ações sistematizados precisam estimular os sujeitos envolvidos na dinâmica de ensino-aprendizagem a refletirem sobre questões transversais que perpassam as práticas corporais, como elementos sociais, éticos, estéticos, políticos, culturais, dentre outros. Articular esses temas no planejamento educacional é fundamental para promover uma formação contextualizada e significativa. A escola, com sua riqueza e dinamicidade, torna-se um campo fértil para a intervenção pedagógica.

Há de se ter clareza, no entanto, que planejamento e plano de intervenção, apesar de serem partes constitutivas de um todo, são elementos particulares. O planejamento engloba todo processo de reflexão sobre a ação pedagógica, “[...] nesta perspectiva, é, acima de tudo, uma atitude crítica do educador diante de seu trabalho docente” (Fusari, 1990, p. 45). Já o plano de intervenção é a sistematização daquilo que se objetiva, materializada em um documento que irá nortear o trabalho docente.

Os planos são registros do processo de elaboração consciente e crítica do planejamento, sistematizam os objetivos, conteúdos, procedimentos e avaliação a serem desenvolvidos por professores e estudantes em um determinado período de tempo (Silva, 2017, p. 28).

Mediante as concepções e reflexões apresentadas, destaco que o plano de intervenção, presente no capítulo anterior desta dissertação, foi, ao longo de todo processo, revisitado e reestruturado, haja vista as demandas que surgiam ao longo do processo de pesquisa-ensino-aprendizagem no cotidiano escolar. Reitero que esse processo de (re)construção se materializou em uma dinâmica colaborativa, baseada em ações comunicativas e dialógicas de escuta e reflexão entre os diversos sujeitos desta pesquisa (orientador, professora-pesquisadora e estudantes).

## 6.2 O PLANO DE INTERVENÇÃO: POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS

Como dito anteriormente, nosso plano de intervenção foi, ao longo do processo, constantemente revisitado e reestruturado. Esse movimento contribuiu significativamente para qualificar as ações pedagógicas, pois permitiu que mantivéssemos a coerência quanto aos objetivos propostos no decorrer do processo de ensino-aprendizagem.

Organizamos nossas intervenções em cinco eixos temáticos que buscaram contemplar, para além do aspecto motor, as dimensões sociais, culturais, éticas, estéticas e políticas da prática corporal basquete, em uma perspectiva de formação crítica e comunicativa.

Sob esse prisma, concordo com Kunz (1994), quando afirma que o ensino do esporte não pode ser tematizado apenas na forma tradicional, voltado exclusivamente para o rendimento e o ensino dos gestos técnicos e táticos. O esporte deve ser problematizado como fenômeno social, para que os/as estudantes possam compreender os múltiplos sentidos e significados presentes nessa prática corporal. Nessa perspectiva

[...] o aluno enquanto sujeito do processo de ensino deve ser capacitado para sua participação na vida social, cultural e esportiva, o que significa não somente a aquisição de uma capacidade de ação funcional, mas a capacidade de conhecer, reconhecer e problematizar sentidos e significados nesta vida, através da reflexão crítica (Kunz, 1994, p. 31).

Sob essa perspectiva fundamentada em pressupostos de ensino baseados em uma compreensão crítica do esporte, apresentamos os eixos temáticos estabelecidos para o ensino do basquete.

- Eixo 1: “Basquete: que esporte é esse?”. Neste eixo de intervenção introdutório, visamos apresentar, vivenciar e contextualizar a prática corporal em questão. Aspectos históricos, técnicos e táticos pautaram as intervenções ao longo do eixo.
- Eixo 2: “Michael Jordan, Magic Johnson, LeBron James, Oscar Schmidt: qual o lugar da mulher no basquete?”. Guiados pelos debates de gênero, buscamos, ao longo deste eixo, problematizar qual o lugar da mulher no esporte. Portanto, fundamentamos nossas ações no debate sobre as diferenças de gênero, bem como no respeito e valorização da mulher no âmbito esportivo e social.

- Eixo 3: “Basquete: o movimento negro e a luta antirracista”. Nessas aulas, buscamos, a partir do contexto histórico de inserção do negro no basquete e dos debates em torno dos movimentos sociais recentes, problematizar o racismo e o movimento antirracista no cenário esportivo.
- Eixo 4: “Ética e cidadania: jogo limpo e inclusão”. Neste eixo de intervenção, baseado em pressupostos inclusivos e de respeito e valorização da diversidade, apresentamos e discorremos sobre o basquete e as possibilidades para a pessoa com deficiência.
- Eixo 5: “Juventude, basquete e o movimento *Hip Hop*”. Em parceria com o CRJ, esse eixo de intervenção oportunizou, por meio de um evento festivo, a experimentação de práticas corporais e artísticas presentes no universo cultural do movimento *Hip Hop* (basquete *street*, dança de rua, *grafitti* e batalha de rap).

Gostaria de ressaltar que o processo de planejamento, elaboração e reestruturação do plano intervenção, bem como sua sistematização a partir das reflexões estabelecidas sobre o cotidiano e a ação pedagógica me possibilitaram perceber o processo formativo, enquanto professora, como algo passível de transformação. O saber fazer é, constantemente, modificado. Como nos lembram Caparroz e Bracht (2007), em seu cotidiano, o/a professor/a lida com múltiplas situações que carecem de reflexão. Em um movimento dialético, pautado nas reflexões sobre a prática pedagógica, o/a professor/a é levado/a a tomar consciência sobre o seu saber fazer didático-pedagógico como um processo contínuo de (re)construção.

Ao longo desta jornada, pude refletir sobre meu processo formativo. Por meio de leituras e reflexões sobre o processo vivido, ancorada nas concepções críticas de Educação Física, sistematizei uma prática pedagógica voltada para o ensino do basquete. Como autora deste processo, pude estabelecer objetivos e eixos de intervenção amplos. Fomos (professora, parceiros/as e estudantes) além da mera reprodução de um determinado conteúdo, fomos também produtores, cocriadores e transformadores. Concebemos a prática pedagógica como um espaço de aprendizagem e construção colaborativa de conhecimento, pois

[...] não existe conhecimento pronto, acabado, pois tudo é processo contínuo de construção e de autoconstrução. Quando olhamos e pensamos sobre o

fazer pedagógico, seus sentidos e significados, estamos diante de um processo de compreensão de nosso próprio ser (Fontana; Fávero, 2014, p. 4).



## 7 PARA ALÉM “DA LINHA DOS TRÊS”: ESTRATÉGIAS PEDAGÓGICAS PARA O ENSINO DO BASQUETE

### 7.1 BASQUETE: QUE ESPORTE É ESSE? ASPECTOS HISTÓRICOS, TÉCNICOS E TÁTICOS

No eixo temático 1, “Basquete: que esporte é esse?”, buscamos introduzir e contextualizar os/as estudantes no universo do basquete. Nossas proposições possibilitaram aos/às jovens experimentações corporais a partir do conhecimento prévio que eles/as tinham sobre esse esporte.

Imagens 9 e 10 - Estudantes vivenciando o basquete a partir das experiências que eles/as possuem sobre essa prática corporal



Fonte: Arquivo próprio.

A partir das observações feitas sobre essa aula, foi possível constatar um predomínio das experimentações de movimento e os jogos realizados pelos/as estudantes voltados para o esporte de alto rendimento, como é possível apreender nos registros abaixo:

*[...] observei uma dupla de estudantes tentando reproduzir o drible por baixo das pernas como fazem os atletas profissionais, me perguntaram se eu sabia fazer, respondi que não, mas que o gesto técnico motor era diferente do que eles estavam tentando executar, tentei demonstrar que o drible acontece na passada e que não é necessário levantar as pernas como eles estavam fazendo (Diário de campo – Aula 01).*

*Alguns estudantes me abordaram perguntando sobre o movimento correto para execução do arremesso, “Como os caras da NBA arremessam prof?” (Diário de campo – Aula 01).*

Essas situações são cotidianas nas aulas de Educação Física. O esporte enquanto conteúdo hegemônico se apresenta na escola muitas vezes com seus códigos e normas próprios, “[...] temos então, não o esporte da escola, e sim o esporte na Escola, o que indica sua subordinação aos códigos/sentido da instituição esportiva. O esporte na escola é um braço prolongado da própria instituição esportiva” (Bracht, 1997, p. 22).

Um dos principais condicionantes que reforçam a hegemonia esportiva no contexto escolar é a influência da mídia, principalmente da televisão. O esporte de alto rendimento, por intermédio do mercado e dos interesses econômicos, é transformado em mercadoria (Bracht, 1997). Além de uma influência direta sobre o imaginário, exerce uma influência comportamental, moldando nos/as jovens padrões de consumo e comportamento. É comum, por exemplo, jovens trajando camisas esportivas (principalmente de times de futebol) ou realizando comemorações alusivas a um determinado atleta (muito comum os/as jovens reproduzirem a comemoração do jogador Cristiano Ronaldo). Durante a vivência do basquete, não foi diferente, como é possível observar na narrativa abaixo:

*Ao se aproximar uma estudante disse: “professora estamos jogando igual aquele cara da NBA, aquele jogador negão alto”. Perguntei se seria o Lebron James e ela afirmou que sim. “Isso! estamos jogando igual ao Lebron James”. Perguntei de onde ela conhecia esse atleta e ela afirmou que era da TV (Diário de campo – Aula 1).*

Como destaca Kunz (1994, 2000), o esporte é um fenômeno social complexo, culturalmente produzido e valorizado em todo mundo. Ocorre que os/as estudantes acabam consumindo e reproduzindo nas aulas de Educação Física, muitas vezes sem intervenção didática por parte do/a professor/a, um modelo de esporte veiculado pela indústria midiática, desprovido de reflexão e tematização. Nossa intervenção caminha no sentido de superação desse ensino ancorado na racionalidade instrumental, buscando tematizar o basquete a partir de pressupostos críticos. Portanto, nossas

ações caminharam numa dimensão dialógica, pautada por ações comunicativas que buscaram levar os/as estudantes a problematizarem o esporte em suas diversas dimensões.

Nesse contexto, a relação dialógica estabelecida entre professora e estudantes é fundamental para a aprendizagem ser significativa. Assim, não devemos negar o conhecimento prévio que os/as estudantes trazem consigo. A partir deles, devemos estabelecer conexões para potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

O/A professor/a enquanto mediador/a do processo educativo deve “[...] gerar um ambiente em que seja possível que os alunos se abram, façam perguntas e comentem o processo que seguem, mediante situações de diálogo e participação, como meio para exploração dos conhecimentos prévios” (Zabala, 2015 p. 95).

Ainda nesse cenário, desenvolvemos duas aulas-pesquisa voltadas para a contextualização histórica da modalidade. Nessas intervenções, os/as estudantes usaram como ferramenta didática o *Chromebook* e puderam se ambientar com o *site/aplicativo Canva*<sup>16</sup>.

Imagens 11 e 12 - Aula-pesquisa com uso dos *Chromebooks*



Fonte: Arquivo próprio.

---

<sup>16</sup> O *site/aplicativo Canva* é uma plataforma digital e *on-line* que permite a criação e edição de artes gráficas. Por meio dessa plataforma, os usuários podem criar apresentações, *posts* para redes sociais, *banners*, cartazes e diversas outras possibilidades, utilizando uma ampla variedade de imagens, fontes e ícones gratuitos (Dutra, 2020). Para ter acesso a essa plataforma *on-line*, utilizamos as contas *Google* institucionais dos/as estudantes (@aluno.edu.es.gov.br).

Com essa metodologia de intervenção (aulas-pesquisa), foi possível transformar parte de nossas aulas em processos de pesquisa, informação, comunicação e produção, por meio de ações individuais e coletivas, baseadas na troca entre professora-mediadora e estudantes.

*Observei que os/as estudantes se organizaram em grupos, mesmo a atividade sendo individual. Deste jeito, eles/as puderam se ajudar, os/as estudantes que tinham mais domínio sobre a ferramenta se colocaram à disposição para ajudar outra pessoa do grupo. Quando algum estudante me perguntava alguma dúvida, antes mesmo de pensar em responder, já tinha outro estudante respondendo (Diário de campo – Aulas 2 e 3).*

Nesse contexto, “[...] o papel do aluno não é o de ‘tarefeiro’, o de executar atividades, mas o de co-pesquisador, responsável pela riqueza, pela qualidade e pelo tratamento das informações coletadas” (Moran, 2000, p. 48). O/A professor/a nesse processo deverá ficar atento/a às descobertas, às dúvidas. Enquanto mediador/a, ele/a ajuda, problematiza, incentiva, relaciona.

O professor procura ajudar a contextualizar, a ampliar o universo alcançado pelos alunos, a problematizar, a descobrir novos significados no conjunto das informações trazidas. [...] O conhecimento que é elaborado a partir da própria experiência toma-se muito mais forte e definitivo em nós (Moran, 2000, p. 49).

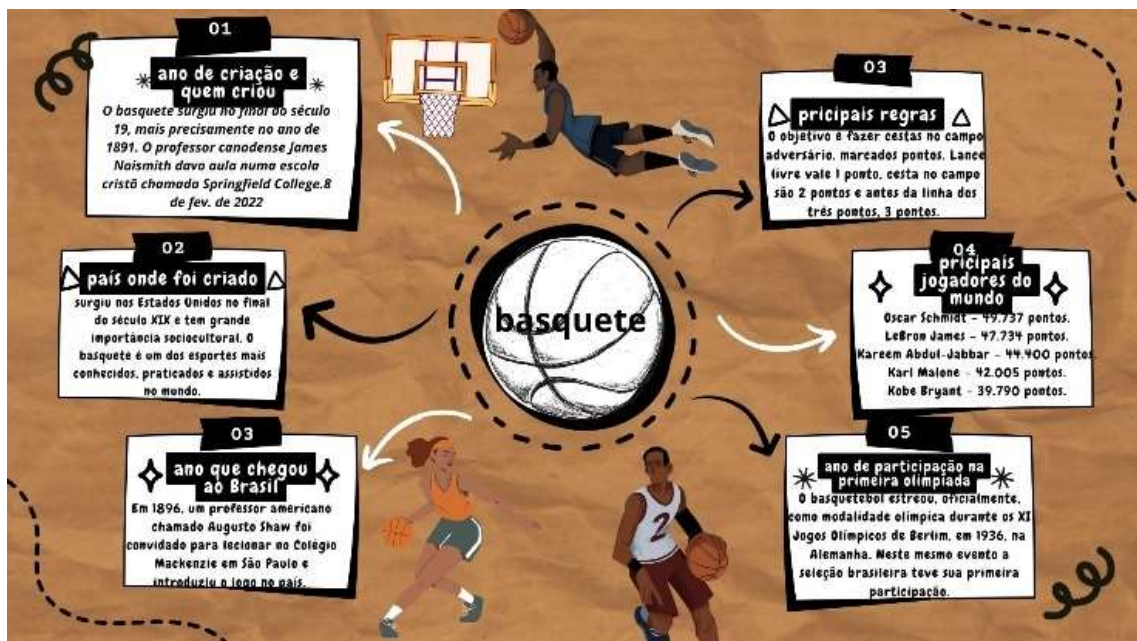
Importante evidenciar que o eixo 1 foi inicialmente planejado para acontecer em quatro intervenções, entretanto, pela dinâmica da aula-pesquisa (aula 2), foi necessário o acréscimo de mais uma intervenção. Nossa aula-pesquisa foi planejada para ser realizada com o uso do *Chromebook*. O procedimento de acesso nesses aparelhos só é permitido mediante *login* com os *e-mails* institucionais (@aluno.edu.es.gov.br). Devido ao longo tempo sem utilizar os *Chromebooks*, muitos estudantes esqueceram o *e-mail* ou a senha de acesso. Desse modo, foi necessário destinar parte da intervenção para realizar o procedimento de recuperação dessas informações através do portal Sedu Digital. Destaco que esse procedimento não é complexo, entretanto demanda tempo, haja vista a necessidade de ter informações como: nome completo do estudante, data de nascimento e o número de matrícula.

Após o processo de pesquisa e coleta das informações acerca da história, aspectos técnicos, principais atletas masculinos e femininos, dentre outros, os/as

estudantes foram orientados a elaborar um mapa mental<sup>17</sup>. Um roteiro foi entregue para orientar a produção desse material. Esse movimento de pesquisa e exploração é significativo, ao permitir o trabalho colaborativo com o/a estudante, numa perspectiva de formação em que ele/a é concebido/a como participante e sujeito do processo de ensino-aprendizagem (Behrens, 2000). Além disso, permite visualizar os conteúdos e o processo de construção do conhecimento, não como algo pronto e acabado, mas como um processo contínuo de reflexão, ou seja, um “[...] trabalho de investigação provisória [...]” (Behrens, 2000, p. 89), que pode ser modificado, revisto, alterado, ampliado e transformado conforme o momento histórico em que se situa.

A seguir, é possível observar os mapas mentais desenvolvidos pelos estudantes, fruto de um detalhado processo de pesquisa e exploração.

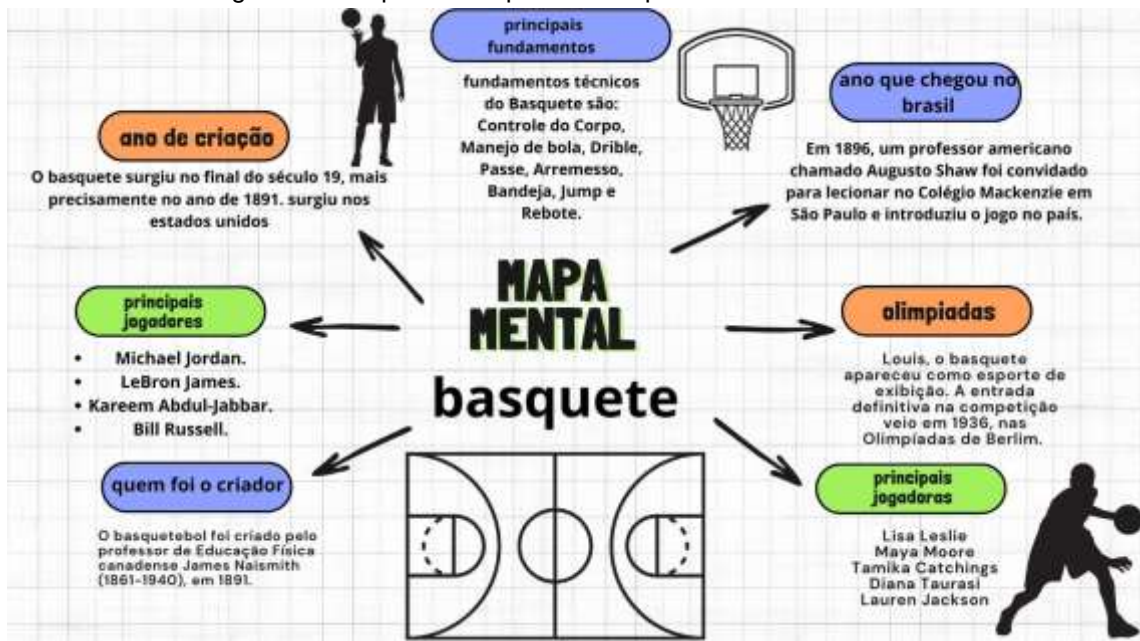
Imagem 13 - Mapa mental produzido após aulas 2 e 3 – Aluna Y.



Fonte: Arquivo próprio.

<sup>17</sup> “[...] um mapa mental é uma ferramenta de planificação e de anotação de informações de forma não linear, ou seja, em forma de teia ou rede. Isto significa que a ideia principal é normalmente colocada no centro e as ideias associadas são descritas apenas com palavras-chave e ilustradas opcionalmente com imagens, ícones e cores variadas” (Marques, 2008, p. 36).

Imagem 14 - Mapa mental produzido após aulas 2 e 3 – Aluno D.



Fonte: Arquivo próprio.

Evidenciamos o quanto foi significativo o desenvolvimento da proposta pedagógica, bem como a qualidade estética e conceitual das produções elaboradas pelos/as estudantes. A partir do roteiro e do processo de pesquisa, eles/as puderam elaborar mapas mentais com informações sobre o contexto histórico e os principais aspectos técnicos e táticos do basquete. Para Soares *et al.* (2009), é fundamental que os/as estudantes desenvolvam a noção de historicidade, ou seja, que eles/as compreendam que as práticas corporais foram e são culturalmente produzidas a partir de determinantes sociais, econômicos e políticos relacionados à época de sua criação.

Além da dimensão conceitual, as produções elaboradas pelos/as estudantes nos permitem evidenciar o potencial educativo da plataforma *Canva*. Isso fica evidente na avaliação realizada pela Estudante D:

*Gostei do mapa mental que foi sobre o basquete. Usamos muito o canva também, tive dificuldade de usar um pouco, mas fui evoluindo e aprendi. Todas essas atividades no canva me ajudaram a desenvolver e entender e aprender mais (Avaliação final – Aluna D.).*

A ferramenta possibilitou a criação de mapas mentais de forma interativa e colaborativa, haja vista que permite a inserção e edição de imagens, fontes, cores e informações de forma dinâmica.

Imagem 15 - Mapa mental produzido após aulas 2 e 3 - Aluna K.



Fonte: Arquivo próprio.

A gama de possibilidades que essa plataforma mobiliza potencializa a criação de um material visualmente atrativo, basta observarmos a produção acima. Nesse material, a estudante buscou se apropriar de elementos visuais (cores e emblema) da equipe norte-americana de basquete *Los Angeles Lakers*.

Dutra (2020) reitera que a linguagem dinâmica presente nessa ferramenta possibilita a aproximação por partes dos/as estudantes.

Destaco que a escolha das estratégias de ensino deve estar em diálogo com os objetivos, portanto, cabe ao/à professor/a ter criatividade para tal escolha (Libâneo, 1994). Após finalizadas, as produções foram expostas no corredor próximo às salas de aula, a fim de dar visibilidade ao material elaborado pelos/as estudantes.

Na intervenção seguinte, propusemos uma aula em que todos/as pudessem vivenciar o basquete, fazendo um resgate histórico da modalidade. Nosso intuito era possibilitar a experimentação de um jogo que apresentasse pelo menos um elemento que fizesse alusão ao jogo no período de sua criação. Após uma breve roda de conversa no início da aula, os/as estudantes estabeleceram como possibilidade a utilização de algo que simulasse a cesta de pêssigo como elemento do jogo. A partir daí, com o auxílio dos/as estudantes e considerando as possibilidades físicas e materiais da escola, estruturamos um jogo (adaptado) alusivo ao basquete em sua origem.

Imagem 16 - Aula 4 - experimentação do basquete com cesto adaptado



Fonte: Arquivo próprio.

Reforçamos a importância do diálogo e da escuta em nossas intervenções. As construções colaborativas pautadas em pressupostos comunicativos permitem que os/as estudantes se sintam parte integrante do processo de ensino-aprendizagem. Nesse contexto, é fundamental que eles/as tenham a possibilidade de apresentar suas impressões, opiniões e os saberes adquiridos a partir de experiências subjetivas e significativas (Boscatto; Kunz, 2009). Portanto, as ações práticas e procedimentais, quando baseadas em princípios comunicativos, dialógicos e reflexivos, a partir de informações e conhecimentos anteriores, deixa de ser vazia e instrumental, ancorada na prática pela prática, no saber-fazer pelo saber-fazer, e torna-se uma construção consciente e significativa.

Assim sendo, o processo de conscientização se dá a partir de ações comunicativas, e no âmbito didático-pedagógico esse processo relaciona-se principalmente à atribuição de sentido e significado às mais diversas ações educativas. Tais significados estão ligados ao contexto em que os sujeitos atuam, e são construídos de forma consensual entre os participantes de uma interação social (Boscatto; Kunz; 2009, p. 189).

Por fim, para finalizar a proposta do eixo temático 1, trouxemos uma aula voltada para a experimentação dos fundamentos (passe, drible e arremesso). Cabe ressaltar que os/as estudantes haviam pesquisado sobre os fundamentos nas aulas-pesquisa anteriores e pediam constantemente para aprender sobre a execução correta dos movimentos.



*Interessante observar como eles/as associaram os fundamentos pesquisados à vivência proposta. O aluno G. perguntou sobre os tipos de passe. Ele disse que tinha pesquisado sobre alguns tipos de passe para colocar no mapa mental, e lembrava do passe com quique, passe de peito e passe por cima (Diário de campo – Aula 5).*

Evidencio como o ensino das dimensões dos conteúdos não acontece de forma dissociada. Durante todo o processo, os/as estudantes resgataram elementos apreendidos em experiências anteriores. Como destaca Darido (2004), embora possamos dar ênfase a determinado conteúdo, não é possível dividir a dimensão atitudinal, conceitual e procedimental durante a prática pedagógica.

Imagens 17 e 18 - Estudantes vivenciando os fundamentos do basquete



Fonte: Arquivo próprio.

Ressaltamos que o ensino da técnica e regras do esporte é necessário para que os/as estudantes conheçam os códigos e normas que regulamentam a modalidade. No entanto, o ensino do esporte enquanto conteúdo escolar não pode ficar restrito apenas à dimensão motora, deve ir além, problematizar aspectos sociais,

éticos, econômicos, estéticos e políticos presentes no contexto em que essa prática corporal está inserida.

## 7.2 QUAL O LUGAR DA MULHER NO ESPORTE/BASQUETE?

No eixo 2, estabelecemos a seguinte temática: “*Qual o lugar da mulher no esporte/basquete?*”. Nosso objetivo foi fomentar o pensamento crítico acerca do debate sobre gênero<sup>18</sup> no âmbito esportivo, especialmente no contexto do basquete. Concordamos com Neira, Santos Júnior e Santos (2009, p. 111), quando afirmam que, ao adotarmos práticas pedagógicas que problematizam as diferenças de gênero pautadas na alteridade e no respeito pela diversidade, construiremos “[...] condições para a diminuição de preconceitos e a compreensão dos mecanismos de sufrágio e exclusão experimentados por parcela não desprezível da população feminina”.

Para introduzir os/as estudantes no contexto da temática, utilizamos um vídeo produzido pelo canal esportivo *ESPN*, disponível no *YouTube*, conhecido como *Invisible Players*<sup>19</sup>. O vídeo aborda a visibilidade de homens e mulheres em determinadas modalidades esportivas (futebol, basquete e surfe). No vídeo, lances/movimentos de diversas modalidades esportivas são apresentados a espectadores homens e mulheres, os quais precisam dizer quem é o/a atleta responsável pela execução. Os/as espectadores/as do vídeo referenciaram apenas atletas homens, entretanto, para surpresa de todos/as, os lances/movimentos foram executados por atletas mulheres. Ao final, a *ESPN* finaliza o vídeo com a seguinte mensagem: “Você pode até saber um pouco sobre esporte, mas precisa aprender muito ainda sobre o poder das mulheres”, levando os/as espectadores a refletir sobre a valorização da mulher através do esporte.

Para o desenvolvimento dessa aula, utilizamos como recursos didáticos a *smart TV*, o *Chromebook*, o *smartphone* e a plataforma digital *Canva*, em uma dinâmica de aula interativa.

---

<sup>18</sup> Concebemos os discursos de gênero não apenas como sinônimo de sexo, mas como uma construção cultural baseada a partir das relações sociais estabelecidas nas diferenças entre masculino e feminino (Fischer, 1996).

<sup>19</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=XoZrZ7qPqjo>

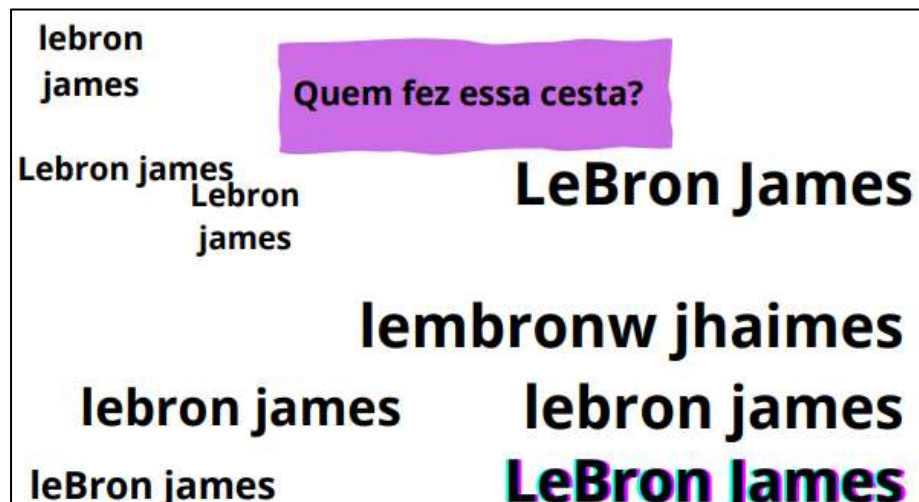
Imagem 19 - Aula interativa - visibilidade feminina no esporte construção da nuvem de palavras



Fonte: Arquivo próprio.

Conforme o vídeo ia sendo exibido, os/as estudantes deveriam, a partir do *Chromebook*, em um formato de nuvem de palavras, ir colocando, na apresentação interativa (compartilhada na plataforma *Canva*), o nome do/a atleta que eles/as achavam que estava sendo representado/a no vídeo fazendo uma arrojada cesta no basquete.

Imagem 20 - Representação da nuvem de palavras construída pelos/as estudantes



Fonte: Arquivo próprio.

É possível observar um predomínio do nome de atletas masculinos nas citações dos/as estudantes em todos os esportes apresentados. Um exemplo claro disso é a representação sobre a cesta de basquete, em que o atleta LeBron James aparece de forma unânime nas citações dos/as estudantes. Para Louro (1997), esse

processo de invisibilidade feminina é histórico e não está presente apenas no âmbito esportivo, é também social e político. Ao final do vídeo da *ESPN*, as atletas responsáveis pelos lances são reveladas, os/as estudantes se surpreendem, pois nenhum havia cogitado uma atleta mulher.

*Para surpresa dos/as estudantes, todas as atletas eram mulheres e nenhum estudante havia registrado mulheres como possibilidade. Conforme as imagens iam sendo reveladas, os/as estudantes foram se dando conta de que não pensaram em representantes mulheres em nenhuma modalidade. Frases como: “Caraca, é mesmo, tinha a Marta!”, “Professora, eu não coloquei nenhuma mulher no surfe porque não conheço nenhuma”, “Ah, professora, porque você não disse que eram mulheres” (Diário de campo – Aula 6).*

Ainda durante essa intervenção, os/as estudantes deveriam, por meio dos *smartphones* ou *Chromebook*, pesquisar o número de seguidores na rede social *Instagram* de alguns atletas homens e mulheres. Cabe evidenciar que esses/as atletas haviam sido previamente selecionados/as a partir das informações contidas nos mapas mentais elaborados no eixo de trabalho anterior.

Imagem 21 - Aula 6 – Aula interativa: análise dos números de seguidores atletas masculinos e femininos

Top atletas de Basquete - masculinos	
• Michael Jordan. @jumpman23	27,3 M
• LeBron James. @kingjames	158 M
• Giannis Antetokounmpo. @giannis_an34	15,9 M
• Kevin Durant. @easymoneysniper	13,3 13,5
• Stephen Curry. @stephencurry30	55,1 m

Top atletas de Basquete - feminino	
Lisa Leslie. @lisaeslie	313mil
Maya Moore. @mooremaya	270 mil
Tamika Catchings. @catchin24	88,6 K
Diana Taurasi. @dianataurasi	314 K
Hortência Marcari. @hortenciamarcari	210 mil

Fonte: Arquivo próprio.

Os dados levantados pelos/as estudantes apresentam um comparativo quanto ao número de seguidores de atletas masculinos e femininos de basquete. A partir dos dados, observamos o quão expressiva é a visibilidade dos atletas do sexo masculino, em comparativo às atletas do sexo feminino, a partir do número de seguidores na rede social *Instagram*. Questionei os/as estudantes, com o intuito de provocá-los/as e levá-los/as à reflexão. Conforme colocavam os seguidores, a diferença latente entre os homens e as mulheres ficava evidente. Pedi que eles/as pensassem sobre o porquê dessa diferença e, na opinião deles, o que levava a uma diferença tão grande. As principais respostas apresentadas foram: “*porque quase não passa jogo de mulher na TV*”, “*eu não conhecia nenhuma mulher que jogava basquete*”, “*jogo de mulher é muito chato*” (Diário de campo – Aula 6).

Durante muito tempo, foi negado à mulher o direito à prática esportiva, num contexto marcado por desigualdades e discursos ideológicos que subjugavam às mulheres as práticas esportivas “condizentes com a sua natureza”.

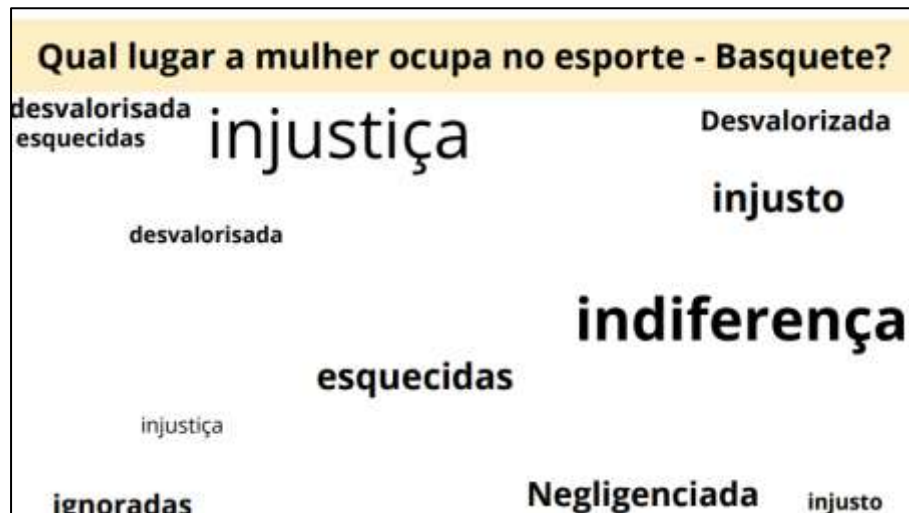
Nesse cenário, não podemos dissociar o papel da mídia no que tange à (in)visibilidade feminina no cenário esportivo. Nesse contexto, Souza e Knijnik (2007, p. 38) reiteram como “[...] a mídia e o esporte são interdependentes, e é consenso que um é indispensável para o outro, isto é, o esporte vende a mídia e a mídia vende o esporte”. No entanto, mesmo com os investimentos em mídia esportiva, as desigualdades de gênero, no que tange à oportunidade dedicada aos esportes e suas categorias masculino e feminino, ainda são extremamente grandes. Os autores também enfatizam o papel da mídia na promoção dos grandes ídolos esportivos. Ao dar visibilidade às suas trajetórias e conquistas, os/as jovens/as se interessam por essas personalidades, mas isso raramente ocorre com as atletas mulheres, uma vez que elas são constantemente ignoradas pelas mídias.

Sobre o contexto apresentado, Furlan e Santos (2008, p. 40) apontam que “[...] é evidente que a participação das mulheres ainda é significativamente menor que a dos homens no mundo esportivo e de visibilidade midiática, inclusive pela falta de investimentos e de políticas de inclusão das mulheres no esporte”.

Por meio do vídeo inicial e da pesquisa, foi possível problematizar coletivamente sobre o lugar que a mulher tem ocupado no esporte. Esse movimento possibilitou que os/as estudantes, em uma última atividade, registrassem, em apenas uma palavra, a opinião dele/a sobre essa problemática.

Dentre as palavras mais destacadas apareceram: “desvalorizada”, “injustiçada”, “ignorada”, “negligenciada” e “indiferença”. Para eles/as, o esporte feminino carece de mais investimentos, com salários e premiações mais igualitárias, visibilidade (principalmente das mídias televisivas), valorização e respeito.

Imagem 22 - Nuvem de palavras – Qual lugar a mulher ocupa no esporte/basquete?



Fonte: Arquivo próprio.

Nossa proposta pedagógica propôs a análise de imagens, vídeos e produtos midiáticos baseados no diálogo a partir da verbalização espontânea. Nesse contexto, os/as estudantes foram estimulados pela professora-pesquisadora, em uma dinâmica de aula dialógica, a partir de uma análise inicial, a expressar sua percepção, sensação e/ou sentimento sobre uma imagem, reportagem, vídeo, documentário, dentre outros, de forma espontânea. A partir daí, de forma dialógica, “[...] as sensações iniciais, as representações midiáticas e o conteúdo informativo [...]” (Neira; Santos Júnior; Santos, 2009, p. 110) serão significados coletivamente, por meio de debates, reflexões e registros.

Nas aulas seguintes (aulas 7 e 8), os/as estudantes, individualmente ou em duplas, produziram cartazes, utilizando a plataforma *Canva*. A partir dos debates e reflexões realizados na aula anterior, estabelecemos conjuntamente (professora e estudantes) que a temática norteadora que balizaria a produção dos cartazes seria: “O lugar da mulher é onde ela quiser”.

Imagem 23 - Aulas 7 e 8 – Cartazes produzidos pelos/as estudantes sobre a temática “O lugar da mulher é onde ela quiser”



Fonte: Arquivo próprio.

Os cartazes produzidos buscaram chamar atenção e reforçar, com mensagens, imagens e símbolos, a luta das mulheres no esporte em busca de condições igualitárias. Luta histórica e ainda cotidiana por direitos iguais entre os gêneros. Uma luta por visibilidade, investimento financeiro, condições estruturais e recursos materiais. Nesse contexto, podemos observar, nas produções dos/as estudantes, frases como: “mais reconhecimento por elas”, “todos merecem um lugar no esporte”, “mulheres podem tudo”, “igualdade”, “respeito”, “juntas somos mais fortes”.

Evidenciamos a necessidade de discussões, reflexões e produções voltadas para a temática de gênero, sobretudo no contexto escolar, uma vez que essa temática

é relevante na formação dos/as jovens, sobretudo se buscamos uma sociedade mais justa, igualitária e consciente, preparada para lidar com as desigualdades de forma crítica.

Vale ressaltar que, nessas intervenções, tivemos problemas recorrentes com a conexão de *internet Wi-Fi* na escola. Esse problema com a rede e a conexão atrapalharam a dinâmica das aulas, fazendo com que tivéssemos que mudar de sala duas vezes, para que conseguíssemos uma conexão melhor. Alguns/algumas estudantes, por possuírem o aplicativo da plataforma *Canva* instalado nos *smartphones*, acabaram realizando a produção dos cartazes no próprio aparelho. Apesar de a situação não ser a ideal, não impossibilitou a realização da atividade proposta. Posteriormente, fui informada de que a instabilidade da rede estava acontecendo devido à instalação de novos computadores/*desktops* que haviam chegado à escola e, por conta disso, mais pontos de *internet* estavam sendo instalados para atender a essa nova demanda.

Por fim, destacamos a necessidade de a Educação Física, enquanto componente curricular, pautada na construção de uma sociedade mais igualitária, oportunizar momentos formativos voltados para o debate sobre gênero nas mais diversas práticas corporais. Enquanto área do conhecimento que busca tematizar as produções corporais criadas pela humanidade, precisamos discorrer sobre as desigualdades de gênero existentes nessas práticas corporais, bem como problematizar os marcadores sociais, culturais, políticos e ideológicos que condicionam tal situação, em busca da reflexão e superação dessa condição. Nesse contexto, os recursos tecnológicos podem se colocar como importantes instrumentos e objetos de intervenção, pois ampliam as possibilidades de comunicação, informação e pesquisa. Além disso, as tecnologias digitais e os discursos midiáticos devem ser estudados e problematizados sob um viés crítico, com vistas a promover debate e reflexão sobre os estereótipos e as representações de gênero presentes em nossa sociedade. Portanto, é fundamental o desenvolvimento de estratégias de ensino que fomentem – com, para e através das mídias – possibilidades de ensino-aprendizagem que contribuam para uma formação mais inclusiva e equitativa. Por meio dessa perspectiva, os/as estudantes poderão desenvolver a capacidade de refletir, criticar e transformar as narrativas midiáticas, promovendo relações de autonomia com elas e não de dependência.



### 7.3 BASQUETE: O MOVIMENTO NEGRO E A LUTA ANTIRRACISTA

Ancorados em pressupostos políticos e ideológicos que concebem a escola como uma instituição de relevância na formação dos/as jovens brasileiros, centramos o debate sobre o racismo e o antirracismo neste eixo de intervenção. A Educação Física, enquanto componente curricular que estuda o corpo e o movimento e tematiza suas produções socioculturais, precisa, portanto, problematizar questões que perpassam essas práticas. Discussões sobre gênero, racismo, mídia e outras de relevância social devem ser exploradas nas aulas de Educação Física para que os/as estudantes façam uma leitura crítica das práticas corporais.

Para introduzir os/as estudantes na temática, realizamos uma aula estruturada em uma tertúlia dialógica. Nessa metodologia os/as estudantes são dispostos em círculo, numa relação de horizontalidade; o/a professor/a é o/a mediador/a, é ele/a quem define a temática e instiga o debate. As tertúlias são reuniões baseadas no diálogo e na interação entre os pares, por meio de trocas, problematizações e reflexões.

Imagem 24 - Aula 9 – Tertúlia dialógica



Fonte: Arquivo próprio.

Iniciamos a tertúlia com a análise de um trecho do seriado “*Todo mundo odeia o Cris*”. Nesse episódio, o personagem Cris é convocado para o time de basquete da escola, apenas por ser negro, já que ele não possuía nenhuma habilidade com o esporte. O seriado de comédia americano retrata as experiências de um jovem negro

que sofre com estereótipos e racismo cotidianamente, principalmente no contexto da escola, onde ele é o único estudante negro.

Utilizamos, também, como texto base para referenciar nosso debate, a reportagem publicada no *site* do Globo Esporte: “Você conhece a história do basquete?”<sup>20</sup> O texto aborda, de forma simples e breve, a história do basquete, bem como sua importância cultural, e o basquete 3x3 (basquete de rua) como modalidade esportiva marcada pela luta e resistência do movimento negro. Outro recurso utilizado foi a história em quadrinhos (HQ) intitulada *Dragon Hoops*, produzida pelo quadrinista Gene Luen Yang. Nessa aula, utilizamos como referência o capítulo 4. Por meio de um diálogo entre passado e presente, os quadrinhos representados no capítulo 4 apresentam parte do processo histórico de inserção dos jogadores negros no basquete norte-americano. O livro aborda de forma lúdica o basquete em um cenário amplo, trazendo aspectos sociais, históricos e culturais.

O debate sobre racismo e o movimento antirracista não é atual, porém se faz cada vez mais necessário. Em pleno século XXI, presenciamos, cotidianamente, episódios de racismo em supermercados, lojas, *shoppings*, ruas, praças, abordagens policiais, estádios de futebol, quadras de basquete, escolas e, mais recentemente, nas redes sociais. Vivemos em um contexto em que as mídias e as redes sociais exercem fascínio e domínio sobre o imaginário juvenil. A veiculação de informações nessas plataformas acontece em tempo recorde. Somos produtos da sociedade da exibição, precisamos curtir e compartilhar, sem pensar, refletir ou problematizar. Nesse contexto, os discursos de ódio e intolerância ganham campo fértil. A sensação de “liberdade” e o sentimento de impunidade alimentam ofensas de cunho político, de gênero, religioso, xenofóbico e racista. Sobre a “liberdade”, possibilitada pelas mídias/redes sociais, o autor Byung-Chul Han (2022) reitera que a sociedade da informação busca ao máximo explorar a liberdade ao invés de reprimi-la. Para o autor, vivemos em um panóptico digital, no qual, ilusoriamente, imaginamos estar em total liberdade (Han, 2017). Somos bombardeados por informações e, nesse contexto, “[...], ser livre não significa agir, mas clicar, curtir e postar” (Han, 2022, p. 19). Extrapolamos os limites do real, o físico se torna virtual, consumimos e somos consumidos, clicamos, curtimos e compartilhamos. No mundo virtual, tudo se amplifica, as barreiras físicas

---

<sup>20</sup> Disponível em: <https://ge.globo.com/sc/especial-publicitario/federacao-catarinense-de-basketball/basquete-transforma-sc/noticia/voce-conhece-a-historia-do-basquete.ghtml>

deixam de existir e, nesse contexto, deparamo-nos com o aumento exponencial do alcance e velocidade com que as informações são transmitidas. Diante desse cenário, reconhecemos a importância de promover uma cultura de respeito, tolerância e inclusão.

Entendemos que promover momentos formativos voltados para o diálogo, no debate e na construção coletiva é fundamental para conscientização e promoção de uma educação crítica e antirracista, pautada no respeito, na igualdade e na valorização da diversidade.

A aula seguinte abordou, portanto, a temática “*Racismo: o discurso de ódio nas mídias e redes sociais*”.

Imagem 25- Capa da apresentação preparada pela professora-pesquisadora para a aula 10



Fonte: Arquivo próprio.

Nessa intervenção, tivemos disponível, pela primeira vez, em anos, o laboratório de informática, que conta com sala climatizada, com 20 computadores/*desktops* conectados à *internet*, *datashow*, impressora e caixa de som. Esse espaço estava disponível para utilização, mediante agendamento prévio com a pedagoga, apenas nas segundas e sextas-feiras. Nos demais dias, era utilizado como sala de planejamento pelos/as professores/as das áreas de Humanas, Ciências da Natureza e Matemática e Códigos e Linguagens.

Imagem 26 - Estudantes no laboratório de informática



Fonte: Arquivo próprio.

O material expositivo que balizou nossas reflexões sobre o racismo e o discurso de ódio foi anteriormente enviado via *e-mail* (para cada estudante) e compartilhado na plataforma *Google Classroom* (nas salas virtuais das turmas de 8º ano). Como opção didática, exibimos a apresentação também em *datashow*, por entender que essa ação tornaria a experiência mais didática para os/as estudantes que eventualmente tivessem dificuldade no manejo dos novos computadores/*desktops*.

Imagem 27 - Os/as estudantes acompanhando a apresentação em *datashow* e nos computadores

Fonte: Arquivo próprio.

Durante essa intervenção, propusemos a análise de imagens e reportagens que abordavam a temática do racismo e do discurso de ódio propagado pelas redes sociais. Dentre as imagens apresentadas, destacamos uma que apresenta jogadores de basquete da Liga Americana ajoelhados e de punho cerrado em frente a uma faixa de apoio ao Movimento “*Black Lives Matter*”; outra, por sua vez, retrata as passeatas realizadas pelo Movimento Social “*Vidas Negras Importam*”. Levamos também a

charge “Racismo? Não”, do chargista Renato Peters, que ironiza o tratamento da Confederação Sul-Americana de Futebol frente aos episódios de racismo sofridos por jogadores brasileiros, e imagens do jogador de futebol Vinícius Júnior indignado com as ofensas racistas sofridas durante uma partida de futebol na Espanha. Já as reportagens apresentadas evidenciavam a problemática do racismo presente nas redes sociais dentro do cenário esportivo.

Imagem 28 - Reportagem plataforma UOL notícias



Fonte: Portal UOL Notícias.

Imagem 29 - Reportagem Jornal UFRGS



Fonte: Jornal UFRGS.

Discorreremos sobre o aumento exponencial do número de ataques e ofensas a pessoas negras nas plataformas digitais. Ponderamos sobre a questão da mulher negra periférica como maior vítima desse tipo de violência<sup>21</sup>.

<sup>21</sup> <https://expresso.estadao.com.br/naperifa/discurso-de-odio-nas-redes-sociais-analisa-a-intolerancia-no-mundo-digital/>

Imagem 30 - Reportagem Estadão utilizada durante a intervenção



Fonte: Estadão São Paulo.

Pautados em ações comunicativas e em trocas colaborativas entre os/as estudantes e a professora mediadora, buscamos, através do diálogo e do debate, potencializar as reflexões sobre as imagens e as reportagens apresentadas, considerando seus contextos sociais, históricos e culturais. Esse processo de formação e construção do conhecimento foi mediado pela professora, em uma dinâmica questionadora, uma vez que, durante toda a ação didático-pedagógica, os/as estudantes foram instigados a pensar e emitir opinião sobre a temática problematizada. O trecho a seguir, do registro do diário da professora-pesquisadora, retrata parte da dinâmica realizada:

*Pedi que os alunos observassem as imagens e conversassem com os pares que estavam próximos sobre o que elas retratavam e qual a análise deles sobre a representação das imagens. Feito isso, perguntei quem queria falar sobre. Boa parte dos/as estudantes, respondeu que as imagens retratavam ou mostravam algo relacionado ao racismo. Perguntei se eles já viram algum caso de racismo no esporte. Aproveitando o gancho deixado pelos(as) estudantes, direcionamos o debate, agora voltado para as redes sociais (Diário de campo – Aula 10).*

Evidenciamos a importância da dinâmica comunicativa para o aprofundamento das questões abordadas durante a intervenção. Em nosso entender, essa interação entre os pares, mediada pela professora, possibilita que as informações sejam debatidas, refletidas e criticamente analisadas, contribuindo para a construção do conhecimento significativo.

Por fim, propusemos aos/às estudantes uma atividade em *Google Formulário*, em que eles/as deveriam registrar suas reflexões a partir de duas perguntas norteadoras: (1) *Como podemos identificar o discurso racista, homofóbico, machista, o bullying, o preconceito religioso nas redes sociais?* (2) *Quais ações nós podemos tomar para evitar a propagação do discurso de ódio nas redes sociais?*

Na pergunta 1, os/as estudantes pontuaram ser possível identificar esse tipo de discurso, principalmente, por meio de comentários realizados/publicados nas redes sociais, como podemos observar nos registros a seguir:

*Vendo as pessoas fazer comentários ruins (Aluna N.).*

*Pelas falas dos internautas, que abusam do sistema para usar falácias geralmente apoiada por um grupo "radical", que muitas das vezes não tem a noção exata das palavras. E estão escondidas através de seus dispositivos (Aluno N.).*

*Palavras que ferem, desrespeitam, e ofendem a imagem da pessoa (Aluna A.).*

*Entrando nos comentários você pode ver muitas coisas parecidas com essa, por exemplo eu gosto de ficar entrando nos comentários e eu já vi muitos comentários racistas, homofóbicos e etc. (Aluna Y.).*

*É preciso presta atenção no que está escrito e de que forma ele está escrito, em forma de piada, zueira, "opinião", etc. (Aluna D.).*

*Modo de falar ou com palavras ofensivas (Aluno K.).*

No questionamento seguinte, quando solicitamos que os/as estudantes pontuassem quais ações poderíamos adotar para evitar a propagação do discurso de ódio, principalmente nas redes sociais, eles/as pautaram os registros na seguinte conduta. Destacaram a necessidade de denunciar esses comentários e/ou publicações discriminatórias e preconceituosas.

*Denunciar a plataforma e o usuário (Aluno M.).*

*Denunciar e bloquear (Aluno N.).*

*Podemos denunciar a conta, o vídeo, fazer a nossa parte (Aluna A.).*

*Quando ver um comentário racista ou algo parecido, podemos avisar a pessoa ou então entrar na conta de quem fez e denunciar, ou comentar no comentário daquela pessoa para outras pessoas poderem denunciar (Aluna Y.).*

Reitero que a ação de denunciar, proposta pelos/as estudantes, é um mecanismo criado pelas plataformas que administram as redes sociais. Por esse artifício, os/as usuários/as das redes podem reportar à plataforma possíveis conteúdos (mensagens, comentários, fotos ou vídeos) nocivos que, de alguma forma, violam as normas de conduta.

Ressaltamos a importância de objetivos que possibilitem o trato pedagógico considerando a dimensão atitudinal do conteúdo. Baseada no aprendizado de valores, normas e regras, a dimensão atitudinal visa promover experiências e reflexões sobre questões morais, éticas e sociais, com o objetivo potencializar o processo formativo dos/as estudantes enquanto cidadãos críticos.

Vislumbro que o debate com/para/sobre as mídias, bem como das redes sociais e suas facetas, ainda é raso no contexto escolar. Em um registro do diário de campo, um estudante relatou que nunca havia sido abordada a temática das redes sociais e do discurso de ódio na escola até aquele presente momento.

*Me chamou a atenção ao final da aula o aluno N., que me abordou e disse “professora que aula interessante, nunca tinha visto uma aula que abordasse esse assunto, mas ele é muito importante e na escola isso quase nunca é falado” (Diário de campo – Aula 10).*

Reitero, portanto, a necessidade de fomentarmos ações dialógicas que promovam o debate e a reflexão sobre o uso das mídias e das redes sociais pelos/as jovens. As mídias, bem como seus produtos e discursos, precisam, enquanto objetos de estudo, serem problematizadas no contexto escolar e, em específico, nas aulas de Educação Física.

Sobre o racismo e a educação antirracista, dialogamos com Francisco Júnior (2008, p. 404), quando pondera que a escola “[...] deve favorecer a discussão e problematização por meio do diálogo e do questionamento das questões raciais. Torna-se um instrumento poderoso na prática educativa anti-racista”. Concebemos a educação como uma forma de intervenção e transformação da realidade, portanto educadores/as e educandos/as, pautados/as em pressupostos dialógicos, devem, enquanto sujeitos do processo educativo, reconhecer e valorizar as diferenças culturais existentes em nossa sociedade e, como essas diferenças se manifestam nas diversas práticas corporais. Assim, concordamos com Freire (1996, p. 41-42), quando diz: “A questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos cujo respeito é absolutamente fundamental na prática educativa progressista, é problema que não pode ser desprezado”.

Ao abordar o contexto histórico do basquete, marcado pelo racismo, proporcionamos aos/às estudantes uma compreensão mais profunda de como esse esporte se desenvolveu e como as questões raciais influenciaram sua trajetória. O



basquete, especialmente no contexto norte-americano, tornou-se uma ferramenta importante para a luta contra o racismo. Nesse cenário, os/as atletas negros/as utilizam o esporte como uma forma de resistência e expressão cultural.

Discorreremos que o racismo está presente não apenas no universo esportivo, mas também em outros aspectos da vida cotidiana, incluindo as mídias e redes sociais. Portanto, compreendemos ser fundamental debater sobre os discursos de ódio presentes nas mídias e, desse modo, promover ações dialógicas que incentivem a reflexão crítica e a conscientização dos/as estudantes sobre essa temática.

#### 7.4 ÉTICA E CIDADANIA: JOGO LIMPO E INCLUSÃO

No eixo de intervenção 4, trouxemos o debate sobre o basquete e a pessoa com deficiência. Para tanto, foram sistematizadas três aulas para discorrermos sobre o assunto.

Neste eixo, havíamos estruturado uma aula de campo, que seria realizada no Centro de Reabilitação Física do Espírito Santo (Crefes), para que os/as estudantes pudessem conhecer e experimentar a vivência do basquete em cadeira de rodas com o treinador Martoni Moreira Sampaio<sup>22</sup>. No entanto, essa aula de campo não foi viável pelo fato de que, durante o período daquela intervenção, o treinador e alguns membros da equipe estariam nos Jogos Parapan-Americanos no Chile.

Iniciamos a abordagem dessa temática com uma aula-pesquisa, para que os/as estudantes pudessem ir se apropriando da modalidade voltada para as pessoas com deficiência. Por meio de um roteiro, eles/as deveriam pesquisar informações históricas, bem como aspectos técnicos e táticos sobre esse esporte.

Conforme os/as estudantes pesquisavam e descobriam novas informações sobre o basquete em cadeira de rodas, debates e reflexão iam se apresentando.

*Ao pesquisar descobriram que a cesta é posicionada na mesma altura da cesta de basquete para pessoas sem deficiência, isso gerou uma surpresa em alguns, pois, segundo eles/as era injusto já que eles jogavam sentados, isso deixaria o jogo mais difícil. Algumas informações iam gerando debates entre eles/as. Aos poucos ia mediando os debates, mas deixando as informações fluírem, pois ao final retomáramos alguns debates quando conversarmos sobre as informações pesquisadas (Diário de campo – Aula 11).*

---

<sup>22</sup> Treinador da seleção brasileira feminina de basquete em cadeira de rodas.

Imagens 31 e 32 - Aula-pesquisa sobre o basquete em cadeira de rodas



Fonte: Arquivo próprio.

Nesse contexto, a mediação pedagógica é parte fundamental. O/A professor/a como mediador/a pedagógico/a deve se apresentar como um/a facilitador/a, motivador/a e incentivador/a. Deve ser uma ponte entre o/a estudante e a produção de conhecimento,

[...] que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos. É a forma de se apresentar e tratar um conteúdo ou tema que ajuda o aprendiz a coletar informações, relacioná-las, organizá-las, manipulá-las, discuti-las e debatê-las com seus colegas, com o professor e com outras pessoas (interaprendizagem), até chegar a produzir um conhecimento que seja significativo para ele, conhecimento que se incorpore ao seu mundo intelectual e vivencial, e que o ajude a compreender sua realidade humana e social, e mesmo a interferir nela (Masetto, 2000, p. 145).

Na aula seguinte, propus, a partir da aula-pesquisa, uma experimentação prática. Como não foi possível a nossa aula de campo no Crefes, consegui uma cadeira de rodas simples e propus a experimentação a partir da seguinte situação: duas equipes 3x3, em que um jogador fosse cadeirante. A partir dessas situações, os/as estudantes poderiam ir além da experimentação prática de estar jogando em

uma cadeira de rodas, mas problematizar questões sociais como acessibilidade e inclusão da pessoa com deficiência em espaços escolares e não escolares.

A inclusão de estudantes com deficiência no contexto escolar não tem sido tarefa fácil. Fiorini e Manzini (2014), em seu estudo sobre a inclusão de estudantes com deficiência nas aulas de Educação Física, apontam diversos fatores que condicionam tal situação. Os autores destacam: o despreparo profissional, atrelado à formação acadêmica frágil, bem como a ausência de políticas públicas de formação continuada que abordem a temática da inclusão; o ambiente escolar, atrelado a questões administrativas, número excessivo de estudantes por sala, pouco tempo de planejamento, poucas aulas por semana, ausência de assistentes; as condições físicas/estruturais e materiais das escolas; a indisponibilidade dos/as professores/as, bem com a insegurança para lidar com esse público; a falta constante e o desinteresse desses/as estudantes nas aulas de Educação Física. De fato, muitos desafios se colocam no cotiado escolar, no que tange à inclusão da pessoa com deficiência, entretanto, reiteramos que incluir na Educação Física não se resume apenas a adaptar as atividades, mas sim a adotar a promoção de uma cultura de inclusão, em que todos/as tenham possibilidades equitativas de participação e aprendizado. Portanto, “[...] incluir é adotar uma perspectiva educacional cujos objetivos, conteúdos e métodos valorizem a diversidade humana e estejam comprometidos com a construção de uma sociedade inclusiva (Abreu, 2009, p. 16).

Imagens 33 e 34 - Estudantes vivenciando o basquete sob a ótica da pessoa com deficiência



Fonte: Arquivo próprio.

Imagens 35 e 36 - Estudantes vivenciando o basquete sob a ótica da pessoa com deficiência



Fonte: Arquivo próprio.

Reitero a importância da prática pedagógica alinhada a ações comunicativas e a possibilidade de mudanças a partir das demandas que surgem no contexto de intervenção. O/a professor/a precisa estar atento/a para mediar essas possibilidades, com vistas a potencializar a participação efetiva dos/as estudantes. Ao longo dessa intervenção, algumas situações incomodaram os/as estudantes, dentre elas a questão do deslocamento com a cadeira de rodas. Os/as que estavam na cadeira de rodas, além da dificuldade de mobilidade, pouco participavam do jogo. Logo, eles/as começaram a sugerir alterações nas regras e na dinâmica para que todos/as tivessem condições de participar dentro das suas possibilidades. Juntamos todos/as e estabelecemos, após conversa, quais mudanças seriam interessantes. Dentre elas, ficou estabelecido que alguém poderia empurrar a cadeira de rodas, para que o/a estudante que estivesse nessa posição pudesse participar da dinâmica com mais equidade. Nesse cenário, concordo com Boscatto e Kunz (2009, p. 188) quando evidenciam ser “[...] fundamental desenvolver práticas pedagógicas priorizando a comunicação, de forma que todos os sujeitos tenham voz e vez e possam externalizar os saberes adquiridos em suas experiências subjetivas”.

Na última aula desse eixo de intervenção, fizemos um bate-papo virtual, via *Google Meet*, com o treinador da equipe paulista de basquete em cadeira de rodas *Magic Hands*, Marcos Vitor de Souza Araújo, sobre o esporte e as possibilidades para

a pessoa com deficiência. Por conta do horário do treinador Marcos, precisei juntar as duas turmas de 8º ano em apenas um único horário. Para que isso fosse possível, contei com o apoio da professora de Arte, que gentilmente me cedeu a turma.

Imagem 37 - *Banner* produzido pela professora-pesquisadora e divulgado nas salas de 8º ano para convidar os/as estudantes para o bate-papo



Fonte: Arquivo próprio.

Durante o bate-papo, o professor discorreu sobre seu processo de formação como professor e treinador, contou sobre sua experiência frente à equipe paulista e como auxiliar técnico da seleção, além de apresentar a modalidade com todas as suas características de forma didática para a melhor compreensão dos/as estudantes.

O professor Marcos, ao longo de sua fala, perguntou se os/as estudantes sabiam como surgiu a modalidade voltada para a pessoa com deficiência. Prontamente eles/as afirmaram positivamente, pois já haviam pesquisado essas informações em aula anterior. Evidencio como a aula-pesquisa foi importante para

esse momento, para introduzir o conteúdo e ampliar as possibilidades de diálogo naquele momento do bate-papo. A aula deixa de ser unilateral e passa a ser dialógica.

Em um segundo momento, abrimos o bate-papo para que os/as estudantes pudessem realizar perguntas sobre os diversos assuntos abordados.

Imagem 38 - Estudantes em bate-papo com o professor e treinador Marcos Vitor



Fonte: Arquivo próprio.

Evidenciamos o quanto foi significativo esse momento de troca e partilha de saberes e conhecimentos mediado pelo recurso tecnológico. Relatos sobre essa vivência trouxeram a dimensão de quanto foi significativa essa experiência mediada pelas tecnologias.

*Eu gostei muito dessa experiência, principalmente com a parte da tecnologia. Porque assim foi mais fácil de entender e aprender o conteúdo (sobre a chamada). Eu achei muito interessante, porque nem sabia que tem basquete para cadeirante e muito menos cadeira própria para isso (Aluna D.).*

*Do modo que foi usado ajudou muito a aprendizagem, sendo possível dialogar com um profissional da área. Que tirou boas dúvidas e fez um ótimo papel contando suas experiências. Deu pra aprender bastante sobre o basquete, demonstrando que não é exclusivo de um grupo sociais e sim para todos (Aluno N.).*

Nesse panorama de bate-papo *on-line*, foi possível estabelecer uma relação dialógica, centrada nos interesses dos/as estudantes, planejada e sistematizada com objetivo e intencionalidade pedagógica. Os/as estudantes não apenas ouviram ou

tiraram dúvidas, mas puderam ampliar seu repertório social, cultural e afetivo sobre o esporte e as possibilidades para a pessoa com deficiência em nossa sociedade.

### 7.5 BASQUETE STREETBALL – REPRESENTAÇÕES DA CULTURA DE RUA, JUVENTUDE E O MOVIMENTO HIP HOP

Em nosso último eixo de intervenção, buscamos apresentar o basquete *street*, ou de rua, em diálogo com os demais elementos artísticos culturais presentes no movimento *Hip Hop*. Para que isso fosse possível, contamos com a parceria do Centro de Referência da Juventude (CRJ).

Os CRJs são espaços voltados para a juventude, vinculados à Secretaria Estadual de Direitos Humanos, “[...] que viabilizam direitos, em uma relação de troca constante entre profissionais e jovens, construindo, juntos, possibilidades de vida e de trabalho” (Espírito Santo, 2022, p. 24). Pautados nos princípios norteadores que consideram a diversidade humana, a violência como fenômeno multicausal, o território, a liberdade, o fortalecimento da democracia e a proteção social pública, buscam desenvolver ações democráticas e colaborativas com vistas à melhoria das oportunidades de vida e trabalho de jovens, em especial, negros, entre 15 e 24 anos.

Apesar das ações do CRJ serem prioritariamente voltadas para jovens entre 15 e 24 anos e nossos/as estudantes apresentarem idade média de 13 e 14 anos, o CRJ – Castelo Branco, em diálogo e planejamento com a professora-pesquisadora, propôs-se, colaborativamente, a desenvolver a oficina voltada para “Juventude e a Cultura *Hip Hop*”.

Importante salientar que o movimento *Hip Hop* surgiu nos Estados Unidos na década de 70, com raízes na luta pelo fim do preconceito racial, miséria e desigualdade. Já no Brasil, a cultura *Hip Hop* chega na década de 80, “[...] com o caráter de luta, reivindicação e consolidação da cidadania, para as classes empobrecidas principalmente” (Lima; Silva, 2004, p. 68). Esse movimento artístico cultural, forjado em um cenário de lutas sociais, possui um conjunto de elementos que o caracterizam, como: o DJ, o *Rap*, o *break* (dança de rua), o *grafitti* e o basquete de rua. Portanto, ao planejarmos nossas ações, tivemos em vista agregar ao festival “Juventude e Cultura *Hip Hop*” a maior composição de elementos que estivessem conectados com esse universo.

A primeira intervenção desse eixo foi destinada à apresentação do CRJ. O mediador Robert, conhecido pelo vulgo Robzin, foi o educador responsável pela ação. Para que a ação colaborativa do CRJ acontecesse no contexto da escola, era necessária essa dinâmica de apresentação, para que os/as estudantes conhecessem o Centro, bem como as ações que são desenvolvidas nesse local para a juventude.

Imagem 39 - Apresentação do CRJ pelo mediador Robzin



Fonte: Arquivo próprio.

Além da apresentação do CRJ, o mediador também foi responsável pela lista de inscrição dos/as estudantes nas oficinas que seriam ofertadas pelo CRJ. Com o auxílio da professora, apresentamos a proposta do evento, bem como as experimentações que seriam destinadas aos jovens: basquete de rua; dança de rua (passinho); *grafitti* e batalha de *rap*.

Importante evidenciar que o evento com o CRJ estava previsto para acontecer no dia 12 de dezembro, entretanto ele precisou ser antecipado, por conta de uma formação que os/as educadores/as teriam no estado do Rio de Janeiro. Logo, em diálogo com a gestão escolar, conseguimos antecipar para dia 06 de dezembro.

Ressalto que uma reunião de planejamento e alinhamento foi necessária no polo do CRJ entre a professora, a coordenadora do CRJ e o educador social. Nessa data, houve a liberação da escola para que eu estivesse presente no local. O CRJ disponibilizou para o evento osicineiros de *grafitti*, dança e os MCs (mestres de cerimônia) para a batalha de *rappers*. A escola se responsabilizaria pela oficina de basquete de rua e pela aquisição dos materiais necessários para o *grafitti*.



Imagem 40 - *Banner* produzido para divulgação do evento

Fonte: Arquivo próprio.

Na escola, em planejamento com a equipe pedagógica (pedagoga e coordenadora pedagógica), alinhamos as ações que seriam desenvolvidas, bem como os horários de início e término das atividades. Essa ação foi apresentada para todo corpo docente, uma vez que toda escola estaria mobilizada durante o evento. Inicialmente pensado apenas para os 8º anos, o evento acabou mobilizando toda escola. Estudantes do 6º ao 9º anos puderam acompanhar e participar das atividades/oficinas.

Acreditamos que a escola pode e deve ser um espaço de formação ampla do aluno, que aprofunde o seu processo de humanização, aprimorando as dimensões e habilidades que fazem de cada um de nós seres humanos. O acesso ao conhecimento, às relações sociais, às experiências culturais diversas podem contribuir assim como suporte no desenvolvimento singular do aluno como sujeito-cultural, e no aprimoramento de sua vida social (Dayrell, 1996, p. 26).

Imagem 41 - Oficina de basquete de rua



Fonte: Arquivo próprio.

Nesse contexto de colaboração e experimentação dos mais diversos elementos da cultura Hip Hop, destaco a importância de considerarmos a diversidade cultural presente no contexto escolar. Os/as estudantes, quando chegam à escola, trazem consigo um conjunto de experiências vivenciadas nos mais diversos espaços sociais. Essas experiências significam sua percepção de mundo, desse modo, eles/as passam a atribuir sentido à realidade na qual se inserem, produzindo, portanto, sua própria cultural (Dayrell, 1996).

*[...] me diverti muito com a visita do CRJ, onde eu e muitas pessoas tivemos a oportunidade de desfrutar um pouco da nossa cultura (Aluna Y.).*

*[...] aprendi a jogar um pouco de basquete, fiz grafite, coisa que nunca fiz fora da escola, gostei muito, espero fazer um curso ou algo para aprender mais sobre (Aluna L.).*

Reiteramos a necessidade de reconhecer e valorizar as experiências como parte integrante do processo de ensino-aprendizagem, bem como a importância de promovermos espaços em que os/as estudantes expressem suas identidades culturais. Dessa forma, construiremos um ambiente educacional mais inclusivo, diversificado e enriquecedor, “[...] assim o cotidiano se torna espaço e tempo significativos” (Dayrell, 1996, p. 06).

Imagem 42 - Estudantes participando da oficina de *grafitti*

Fonte: Arquivo próprio.

Imagem 43 - Finalização do muro grafitado pelos/as estudantes



Fonte: Arquivo próprio.

Na oficina de *grafitti*, os/as estudantes puderam acompanhar o processo de criação artística, bem como tiveram a oportunidade de grafitar a obra, colocando suas próprias marcas na palavra escolhida. A equipe do CRJ optou pela expressão "coletividade". Coletividade, conforme o dicionário Soares Amora (2003), refere-se à qualidade do que é coletivo, é um conjunto de pessoas reunidas em busca de um interesse comum, formando um todo organizado. Nesse contexto, a coletividade era pautada pelo encontro de jovens, homens e mulheres, negros, pardos e brancos, que

buscavam produzir de forma coletiva e colaborativa uma obra marcada pela celebração da diversidade.

Imagem 44 - Oficina de dança de rua (passinho)



Fonte: Arquivo próprio.

Imagem 45 - Estudantes acompanhando a batalha de *Raps* promovida pela equipe do CRJ



Fonte: Arquivo próprio.

Para finalizar o eixo temático, bem como todo o processo de intervenção, solicitamos que os estudantes produzissem um texto dissertativo sobre a experiência vivida.

*Gostei muito de vivenciar a cultura Hip Hop, a dança, o grafite e as batalhas de rima. Foi bom participar e desvendar coisas novas e assim aprender (Aluna Y.S.).*

*Gostei muito do evento do Hip Hop do pessoal do Centro de Referência da Juventude, eles conseguiram mostrar um pouco da cultura brasileira (Aluna A.).*

*Toda essa experiência me fez conhecer um pouco sobre a cultura do basquete e a cultura do hip hop. Vi um grafite sendo feito pela primeira vez e essa foi uma ótima experiência vivida (Aluno A.).*

Os/as estudantes ressaltam o aspecto cultural em suas narrativas, ao relatarem as experiências vividas durante o evento. Durante o processo de intervenção, visamos ampliar a abordagem do ensino do basquete, transcendendo a dimensão esportiva. Nossas intervenções incluíram debates e reflexões que consideraram aspectos sociais, culturais, estéticos e éticos. Portanto, nossas intervenções sobre essa prática corporal foram estruturadas e desenvolvidas considerando as três dimensões do conteúdo, ou seja, aspectos procedimentais, atitudinais e conceituais. Muito mais do que ensinar a prática, nossa ação pedagógica ampliou o universo cultural e simbólico do basquete. O esporte foi abordado e problematizado como um fenômeno cultural, como algo dinâmico, passível de mudanças e transformações. Como destacam Carlan, Kunz e Fensterseifer (2012, p. 71), “[...] o esporte deve ser interpretado como parte de uma realidade cultural e social permanentemente dinâmica e provisória”.

Nesse bojo, destacamos a parceria estabelecida, colaborativamente, entre a escola e o CRJ. A escola, enquanto espaço de formação social, orientada para o processo de ensino-aprendizagem, precisa dialogar com a juventude e com os demais espaços formativos, dentre eles o CRJ. As ações pedagógicas potencializaram a construção de um ambiente mais enriquecedor e significativo, que valorizou a identidade dos/as jovens, com vistas a ampliar suas oportunidades de aprendizagem e desenvolvimento pessoal.

O planejamento colaborativo desenvolvido entre essas instituições (escola-CRJ) possibilitou uma abordagem mais abrangente e integrada do conteúdo, garantindo que as ações desenvolvidas fossem ainda mais eficazes e significativas para os/as estudantes. Por meio das vivências, os/as estudantes puderam experimentar elementos presentes no universo da cultura *Hip Hop*. Em conjunto com o CRJ, não só enriqueceram o conteúdo curricular, mas também proporcionaram um espaço de aprendizado significativo, em que eles/as puderam se expressar por meio da dança, da música e da arte. Esse processo colaborativo foi essencial para criação de um ambiente mais diversificado, que refletisse a complexidade e a riqueza das experiências culturais dos/as jovens estudantes.

Ao final deste eixo temático, havíamos previsto, a produção de uma sala temática expositiva, com imagens e vídeos produzidos pelos/as estudantes. As tecnologias balizariam as produções, assumindo, assim, uma dimensão instrumental e produtiva. Entretanto, a sala temática não foi possível, devido às demandas previstas no calendário escolar e a baixa frequência dos/as estudantes nas semanas seguintes. Conforme calendário escolar, as semanas seguintes (segunda e terceira semanas de dezembro) foram dedicadas à recuperação dos/as estudantes que não haviam atingido a média necessária para aprovação. Logo, muitos/as estudantes passaram a não frequentar as aulas, o que inviabilizou nosso planejamento inicial. Para muitos/as estudantes, o evento marcou o encerramento do período letivo. Ficamos, então, com os registros fotográficos enviados pelos/as estudantes pelo aplicativo de mensagem *WhatsApp* à professora-pesquisadora.

## **8 A APRENDIZAGEM DO BASQUETE: PROBLEMATIZAÇÕES DA EXPERIÊNCIA PEDAGÓGICA COM A MÍDIA-EDUCAÇÃO NAS AULAS EDUCAÇÃO FÍSICA**

Ancorados em pressupostos que concebem o ensino da Educação Física baseada em perspectivas críticas, buscamos, ao longo de todo o processo, potencializar o ensino do basquete mediado pelas tecnologias digitais em uma concepção de mídia-educação.

Podemos afirmar que, atualmente, as tecnologias digitais da informação e comunicação modificaram consideravelmente os tempos, espaços e lugares de aprendizagem. Crianças, jovens, adultos e idosos têm acesso a informações das mais diversas ordens a todo momento e em qualquer lugar.

Nesse cenário, a escola, enquanto espaço sociocultural, precisa estar atenta e buscar compreender como esses recursos se “comunicam” com os/as jovens estudantes. As tecnologias, bem como as mídias e as redes sociais, são instrumentos mediativos, pois assumem na vida desses/as jovens o papel simbólico de mediadora entre o universo social e cultural. Esses recursos midiáticos estão intimamente ligados à realidade dos/as jovens, pois além de serem um recurso comunicativo, estabelecem-se como forma de expressão e interação social.

Como destaca Dayrell (2007, p.1118), o/a jovem no seu cotidiano traz à escola “[...] o conjunto de experiências sociais vivenciadas nos mais diferentes tempos e espaços”. O poder persuasivo dessas “novas” formas de comunicação leva os/as jovens a consumirem narrativas e produtos pautados em uma cultura de consumo irrefletida. Diante desse cenário, novos padrões de consumo e comportamento se estabelecem. As interações sociais, bem como a dimensão de tempo e espaço se reconfiguram. Fantin (2012, p. 438) destaca que “[...] os sentidos culturais das sociedades contemporâneas se organizam cada vez mais a partir das mídias e que elas exercem o papel de grandes mediadoras entre os sujeitos e a cultura mais ampla modificando as interações coletivas”.

Dessa forma, é importante que a escola reconheça e utilize as tecnologias e as mídias de maneira crítico-reflexiva, integrando suas possibilidades formativas ao contexto educativo. Em nossas proposições pedagógicas, buscamos oportunizar aos estudantes a utilização instrumental das tecnologias como ferramentas educativas, mas fomos além, buscamos oportunizar momentos dialógicos durante os quais

discorreremos e refletimos sobre as relações de gênero, étnico-raciais, inclusão e juventude, presentes no contexto do basquete, baseados em análises e produções midiáticas.

Nesse momento, apresentaremos uma experiência pedagógica desenvolvida durante a intervenção 9 (Eixo 3: “Basquete: o movimento negro e a luta antirracista”), em que foi possível promover uma reflexão sobre a relação que os/as jovens estabelecem com seus aparelhos *smartphones*.

Antes de iniciarmos nossa tertúlia dialógica (Aula 9), propus aos/às estudantes um experimento. Pedi que todos/as colocassem os aparelhos *smartphones* em um pote transparente e comuniquei que ele só poderia ser aberto ao final; logo, eles/as só teriam acesso aos aparelhos no fim da aula. A experiência não tinha relação com a temática daquela aula propriamente dita, era apenas uma provocação, com o intuito de instigar os/as jovens a pensarem sua relação com a tecnologia, promovendo uma reflexão crítica sobre como a ausência dos *smartphones* impacta suas emoções e percepções.

Imagens 46 e 47 - Aula 9 – Experimento com os/as estudantes: celular no pote



Fonte: Arquivo próprio.

Após recolher todos os *smartphones* e acomodá-los em um pote de vidro transparente, solicitei que os/as estudantes dessem um nome para aquele pote. Em ambas as turmas não houve consenso em relação ao nome, então, sugeri que pudesse ser mais de um nome, sendo assim tivemos: o pote do “sofrimento”, da “injustiça”, da “minha vida” e do “não vivo sem”. Podemos observar que as expressões



utilizadas para nomear o pote expressam diferentes sentimentos e percepções que o *smartphone* ou a ausência dele causa nos/as jovens estudantes, refletindo o impacto significativo que esses aparelhos têm na vida deles/as. Cortés, Cabús e Aguilar (2020), em seu artigo “*Una semana sin smartphones: uso, abuso y dependência del telefono móvil em jóvenes*”, apontam alguns efeitos que o uso excessivo do celular pode provocar. Segundo a literatura apresentada pelas autoras espanholas, dentre as mudanças de comportamento, destacam-se alterações de humor, ansiedade, depressão, isolamento familiar, insegurança, nervosismo, além de dependência psicológica. Zuin e Zuin (2018) também apontam que o excesso tem provocado mudanças, principalmente no que tange à capacidade de concentração e memória. O *smartphone* deixa de ser um produto/instrumento/objeto e se torna parte integrante da vida desses/as jovens. Ele não só é ressignificado, como significa as relações – sociais, culturais, éticas, políticas, estéticas – dada a função mediadora que assume na vida dos/as estudantes.

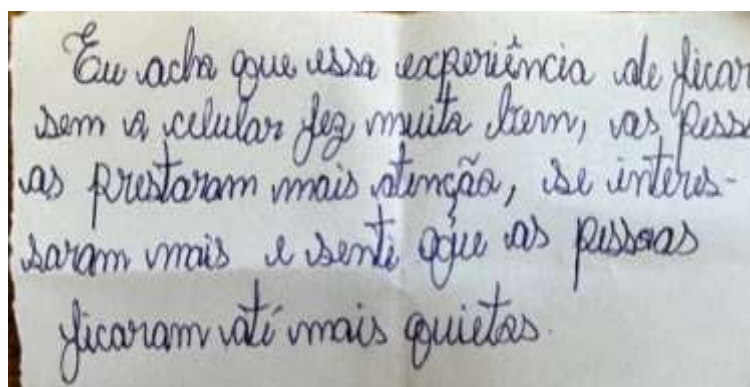
Ao final da intervenção, retomamos o debate, agora voltado para ação pedagógica. Pedi que os/as estudantes registrassem a sensação ou percepção, ou sentimento provocado pela falta/ausência do aparelho *smartphone* durante a aula e o impacto daquela experiência na dinâmica da aula.

*Me prendeu mais na aula, mas eu senti muita falta do meu celular. Mas foi interessante (Aluna M).*

*Ajudou na aula, mas senti falta, mas a aula foi legal (Aluna N.).*

*Eu achei que foi bom, pois todos tiveram melhor participação e prestaram mais atenção (Aluno R.).*

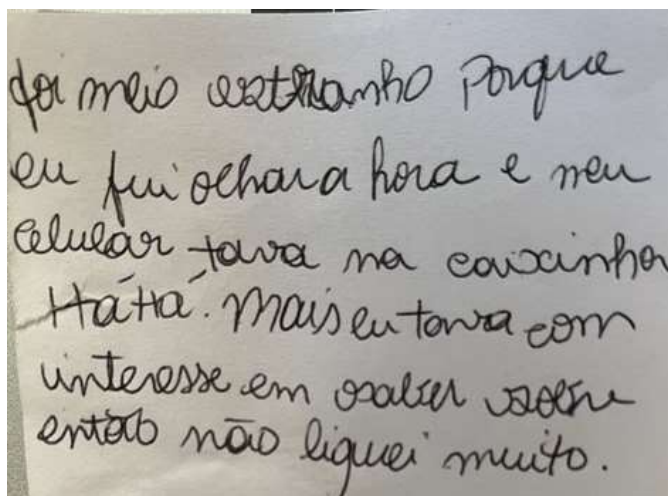
Imagem 48 - Aula 9 – Registro realizado pela estudante A.



Eu acho que essa experiência de ficar sem o celular fez muito bem, as pessoas prestaram mais atenção, se interessaram mais e senti que as pessoas ficaram até mais quietas.

Fonte: Arquivo próprio.

Imagem 49 - Aula 9 – Registro realizado pelo estudante M.



foi meio estranho porque eu fui olhar a hora e meu celular estava na caixa. Até. Mas eu estava com interesse em saber sobre então não liquei muito.

Fonte: Arquivo próprio.

É possível observar, após os registros dos/as estudantes, que eles/as sentiram falta dos seus aparelhos, entretanto não só avaliaram a experiência como positiva, como também associam a ausência do celular ao aumento da participação e atenção na aula: *“me prendeu mais na aula”, “ajudou na aula”, “estava com interesse em saber sobre”, “todos tiveram melhor participação e prestaram mais atenção”, “as pessoas prestaram mais atenção e senti que as pessoas ficaram até mais quietas”*. Para os autores Zuin e Zuin (2018), a conexão permanente e o consumo cotidiano de informações audiovisuais, principalmente através da tela dos celulares, provocam nos/as jovens uma dispersão da concentração. A característica multimídia dos *smartphones*, com sua conectividade e gama de possibilidades, exerce uma forte atração sobre os/as jovens, contribuindo para essa dispersão.

É inegável que a *internet* e as tecnologias digitais trazem novos desafios ao cotidiano escolar. Entretanto, a negação, exclusão ou proibição desses recursos não contribui para a ampliação do debate. Em nosso entender, a escola, enquanto lugar de experiências, deve fomentar a formação crítica para o uso dessas tecnologias, e uma possibilidade educativa é a proposta voltada para a mídia-educação. A escola deve possibilitar a investigação, o diálogo, o debate e a reflexão sobre o uso desses aparelhos e dos discursos midiáticos veiculados por eles, bem como construir colaborativamente, apartada em pressupostos críticos, ações pedagógicas que fomentem a ampliação e a construção do conhecimento. Para Moran (2013, p. 50), “[...] o processo de ensino-aprendizagem pode ganhar assim um dinamismo, inovação e poder de comunicação inusitados”.

Em nosso entender, o uso das tecnologias no contexto educacional deve ser mediado com objetivos pedagógicos bem definidos. Não se trata apenas de proibir ou liberar o uso desregulado e irrefletido desses recursos e discursos. O que ponderamos, a partir das nossas análises, é que o trabalho educativo pode, e deve, ser feito com, sobre e através das tecnologias e mídias. Ações pedagógicas podem fazer uso instrumental desses recursos, mas precisam ir além; devem fomentar uma formação crítica, ancorada no debate e na reflexão sobre esses recursos e os discursos veiculados por eles. É necessário problematizar com os/as jovens tanto os efeitos positivos quanto os negativos relacionados ao uso das tecnologias. Questões como dependência emocional, alterações comportamentais, violência e falta de concentração podem fazer parte dos debates em sala de aula. É preciso fomentar momentos de reflexão orientada e mediada, para que os/as estudantes se tornem usuários/as conscientes das tecnologias e mídias. Em um contexto como esse, a escola se constitui como um importante espaço de debate, produção de conhecimento e transformação social.

Transformar a informação em conhecimento exige planejamento, intervenção, reflexão, produção, colaboração e diálogo. Para haver produção de conhecimento, a informação precisa ser significada. Esse processo não pode ser unilateral, centrado na transmissão — professor/a — e assimilação — estudante. Ele precisa ser dialógico e colaborativo. O/A professor/a é um/a mediador/a, é ele/a quem organiza o processo, portanto deve ter clareza quanto aos objetivos que planeja atingir.

Nesse cenário, as tecnologias digitais compuseram um projeto de intervenção que potencializou o ensino do basquete a partir de três pressupostos-base, sendo eles: instrumental, crítico e produtivo.

#### **a) Perspectiva instrumental: recurso didático-metodológico**

Nesse contexto, as tecnologias digitais foram utilizadas como instrumentos, recursos didáticos para o processo de ensino-aprendizagem. O ensino do conteúdo se dá *com* a mídia. Nessa dimensão, desenvolvemos intervenções com o uso de recursos tecnológicos diversificados, aliados aos objetivos educacionais estabelecidos. Nesse panorama, utilizamos *Chromebooks*, computadores, *desktops*, *smart TVs*, *smartphones* e *datashows*.

Apresentaremos, a seguir, alguns recortes da avaliação final realizada com os/as estudantes, em que eles/as referem como as tecnologias se estabeleceram, ao longo do processo, como recursos didáticos que efetivamente contribuíram para o processo de ensino-aprendizagem do basquete.

*Na minha opinião agregou muito e ajudou muito no conhecimento sobre o basquete, por isso foi importante a sala de informática que ajudou também a gente e fez a aprendizagem com o entendimento melhor (Aluna M.).*

*Achei muito interessante a escola ter utilizado os Chromebooks e ter disponibilizado a sala de informática para melhor aprendizado dos alunos, achei que facilitou muito e deixou as aulas mais fáceis para entender as explicações (Aluna D.).*

*Sobre todas as atividades, acima, gostei muito principalmente com os Chromebooks, smart TV e o nosso bate-papo online. Todas essas atividades me ajudaram a desenvolver e entender mais (Aluna D.R.).*

Reiteramos, a partir dos relatos, como é importante a criação de espaços de aprendizagem onde possamos desenvolver ações pedagógicas com os recursos tecnológicos como ferramentas didáticas. Notebooks, desktops, Chromebooks, smartphones, smart TVs podem e são importantes recursos didáticos pedagógicos no contexto escolar. Esses recursos favorecem o acesso à informação das mais diversas ordens, no que se refere à prática corporal do basquete, possibilitando outras/novas formas de ver, explorar e compreender essa modalidade.

#### **b) Perspectiva crítica: objeto midiático que carece de reflexão e problematização**

Na perspectiva de intervenção pedagógica que construímos com os/as estudantes, as tecnologias digitais assumiram uma dimensão formativa pautada em pressupostos críticos. As tecnologias e as mídias foram elevadas à categoria de objetos de estudo. Seus discursos e produtos foram submetidos à análise, diálogo, debate e reflexão. Os discursos e produtos veiculados pelas mídias carecem de reflexão pelos/as estudantes, portanto, é fundamental que as ações pedagógicas sobre/para as mídias fomentem uma postura crítica no que tange aos conteúdos de ordem midiática.

Os/as estudantes foram estimulados/as a analisar, refletir e avaliar os conteúdos midiáticos produzidos nas aulas. Temos, portanto, o educar *sobre/para* as mídias. Ao longo das intervenções, foi possível problematizarmos acerca da temática de gênero e a (in)visibilidade das mulheres atletas de basquete a partir da análise de

suas redes sociais, bem como sobre o racismo e o discurso de ódio também presente nas mídias e redes sociais. Além disso, buscamos abordar a temática da inclusão e desconstruir estereótipos sobre pessoas com deficiência, frequentemente reforçados pelas mídias e pela sociedade em geral. Nesse bojo, discorreremos sobre o basquete e as possibilidades para a pessoa com deficiência. Conforme evidenciam os registros dos/as estudantes a seguir:

*Eu gostei muito, porque isso me ajudou bastante a ter mais conhecimento, creio que outros colegas de classe também devem ter gostado, tudo isso me fez conhecer um pouco sobre a cultura do basquete, do basquete em cadeira de rodas e da cultura hip hop (Aluno A.).*

*Foi uma experiência incrível, todas as atividades em grupo e dinâmicas na internet, todas as questões sociais, racismo, discursos e o bullying, etc. (Aluno M.).*

*Bom, eu acho que as tecnologias ajudaram muito na questão da educação, na questão da praticidade e na facilitação. Achei muito interessante o estudo do basquete e racismo. Achei bem legal a questão de trancaram os celulares dentro do pote, pois os alunos ficaram mais quietos e prestaram mais atenção nos vídeos sobre o racismo. Muito importante também o estudo sobre as meninas e mulheres no esporte (Aluna A.).*

Os trechos acima evidenciam a possibilidade crítica de trabalho com as mídias. Nesse contexto, é possível aprofundar os debates nos eixos temáticos trabalhados a partir da reflexão sobre os diversos produtos de ordem midiática (vídeos, reportagens, imagens e mensagens). A educação *para/sobre* as mídias permite ampliar as instâncias educativas (Fantin, 2005). Nessa dimensão, os/as estudantes foram levados a pensar sobre as tecnologias e as mídias enquanto produtos de consumo e veiculação de informações, pautando nossa reflexão nos debates sobre gênero, racismo e a inclusão da pessoa com deficiência. Diniz, Rodrigues e Darido (2012) evidenciam que essa dimensão permite que os/as estudantes construam de maneira crítica saberes mais significativos, uma vez que eles/as conseguirão interpretar e analisar o contexto em que estão inseridos.

### **c) Perspectiva produtiva: criação a partir do processo de reflexão**

Nessa perspectiva, as tecnologias assumiram uma dimensão expressiva-criativa. A partir das reflexões estabelecidas nas perspectivas anteriores, os/as estudantes conseguiram produzir elementos criativos expressivos (mapas mentais, *banners*, *posts* e roteiros). As produções consideraram aspectos estéticos e éticos,

baseadas em pressupostos reflexivos e críticos, ancorados na ação comunicativa entre os diversos sujeitos que compunham a prática educativa. Aqui, pautamos o ensino-aprendizagem *através* das mídias.

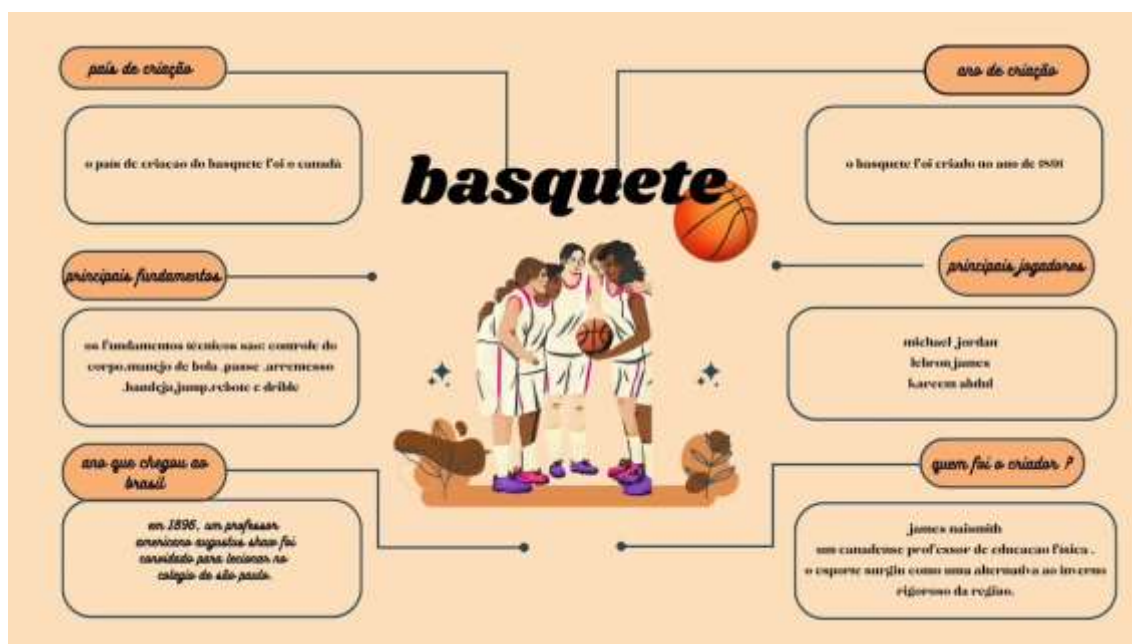
*As aulas sobre o basquete foram muito boas: fizemos um post sobre a mulher no basquete, respondemos perguntas, fizemos uma apresentação sobre o basquete (mapa mental) e também tivemos uma aula prática na cadeira de rodas (Aluno N.).*

*Gostei do mapa mental que foi sobre o basquete. Usamos muito o canva também, tive dificuldade de usar um pouco, mas fui evoluindo e aprendi. Todas essas atividades no canva me ajudaram a desenvolver e entender e aprender mais (Aluna D.).*

*Fizemos uma videochamada com um treinador de basquete em cadeira de rodas, me diverti com a visita do CRJ, eu e muitas pessoas tivemos a oportunidade de desfrutar um pouco da cultura. Achei muito legal os trabalhos feitos nos computadores da nova sala de informática e nos Chromebooks (Aluna Y).*

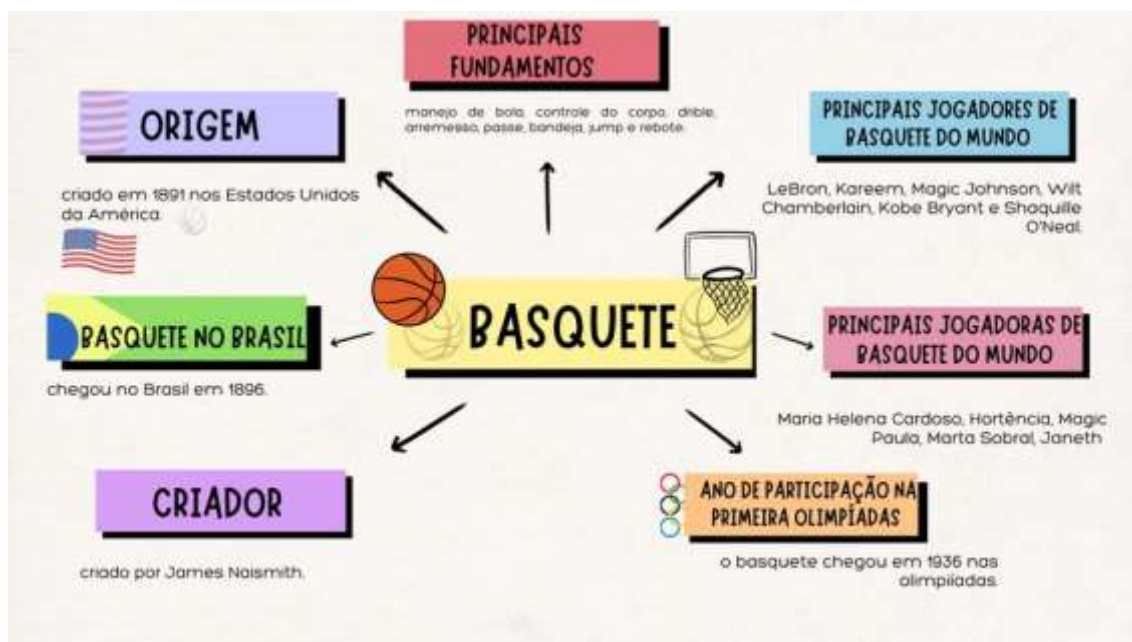
Os relatos evidenciam a dimensão produtiva trabalhada no contexto das intervenções. Os/as estudantes foram, ao longo do processo de ensino-aprendizagem, instigados a utilizar as tecnologias na ótica instrumental, bem como fazer uma leitura crítica sobre as informações pesquisadas.

Imagem 50 – Mapa mental produzido pela estudante A.



Fonte: Arquivo próprio.

Imagem 51 – Mapa mental produzido pelo estudante N.



Fonte: Arquivo próprio.

Imagem 52 - Mapa mental produzido pelo estudante G.



Fonte: Arquivo próprio.

A partir do trato pedagógico-colaborativo e dialógico, as informações significadas foram sistematizadas em produções midiáticas, recorrendo a elementos visuais diversificados via possibilidades disponíveis na plataforma *Canva*. Nessa dimensão, foi possível a exploração e o desenvolvimento da capacidade

comunicativa, criativa, expressiva, bem como a produção significativa de conhecimento.

Imagem 53 - Cartazes produzidos pelos/as estudantes sob a temática “O lugar da mulher é onde ela quiser”



Fonte: Arquivo próprio.

A partir das experiências desenvolvidas, podemos afirmar que as tecnologias digitais, ancoradas na perspectiva da mídia-educação, constituíram-se como estratégia metodológica importante para o processo de ensino-aprendizagem do basquete nas aulas de Educação Física. Essas ferramentas foram utilizadas não apenas como um recurso didático, mas foram objetos de estudo, promovendo uma reflexão crítica sobre temáticas relevantes, como o debate sobre gênero, étnico-racial



e a inclusão da pessoa com deficiência. Nesse contexto, a escola, enquanto espaço sociocultural, não pode negar o potencial educativo das tecnologias e das mídias. É importante que a instituição escolar reconheça e incorpore criticamente as tecnologias digitais e mídias, promovendo um ambiente educativo dinâmico, inovador e colaborativo, onde a informação possa se transformar em conhecimento significativo pautado em pressupostos dialógicos.

Precisamos, portanto, avançar no debate sobre o uso das tecnologias. Mais do que um recurso didático, a tecnologia precisa ser problematizada como objeto de estudo. Em um contexto em que as pessoas têm acesso à informação e à “des(informação)” na palma da mão, em que consumimos muito e refletimos pouco, em que nossas interações sociais são guiadas pelas redes sociais virtuais, em que o curtir substitui o agir, em que o pensar perde lugar para o postar/mostrar, em que a ciência perde lugar para o obscurantismo e *fake news*, precisamos, enquanto escola, fomentar o debate crítico sobre o papel e os impactos das tecnologias em nossas vidas. Promover essa reflexão é essencial para preparar os/as estudantes para um uso autônomo e responsável das tecnologias. Isso significa que as aulas de Educação Física podem colaborar para que os/estudantes possam avaliar discursos, imagens e recursos tecnológicos em suas relações com o corpo e com as práticas corporais. Eles/as devem compreender e controlar a tecnologia, e não serem por ela conduzidos a uma vida menor e controlada.

## 9 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Início essas considerações finais destacando como foi significativa a experiência formativa oportunizada pelo Mestrado Profissional em Educação Física. Após dez anos distante da Universidade e do meio acadêmico, pude, por meio do ProEF, aproximar-me novamente dos meus pares, em um contexto de formação continuada singular. As trocas, os debates, os relatos, as reflexões, os momentos colaborativos, o processo de construção da pesquisa, as ações pedagógicas desenvolvidas, a estruturação e análise dos dados, bem como o processo de orientação me permitiram refletir sobre minha prática pedagógica. O Mestrado Profissional me permitiu vivenciar momentos fundamentais para minha formação profissional e humana.

É necessário pontuar que, ao longo da trajetória formativa, permaneci trabalhando integralmente, com uma jornada de 50 horas semanais. Durante o ProEF, pleiteei a redução de carga horária ao Governo do Estado e a licença remunerada ao município de Cariacica, mas ambas foram negadas. Afirmamos que para garantirmos uma formação continuada efetivamente qualitativa é necessário haver políticas públicas que garantam aos/às professores/as momentos destinados para essa qualificação. Pontuamos a necessidade de diálogo entre as redes de ensino e a comunidade acadêmica para que os/as docentes possam ter seus direitos de qualificação garantidos e desburocratizados.

Ao longo dessa jornada, investigamos como as tecnologias digitais podem se constituir enquanto recurso didático potencializador do ensino do basquete nas aulas de Educação Física. Por meio da perspectiva da mídia-educação, vislumbramos possibilidades educativas no que se refere ao uso das tecnologias digitais e das mídias sociais no contexto escolar. Desenvolvemos, portanto, uma proposta pautada na mídia-educação, na qual as tecnologias foram utilizadas nas dimensões instrumental, crítica e produtiva.

Pensar sobre o uso das tecnologias na escola não é uma tarefa simples, especialmente em uma sociedade onde os/as jovens (crianças, adultos e idosos também) estão cada vez mais conectados. Os/as estudantes têm acesso à informação na palma da mão, principalmente por intermédio dos *smartphones*. Como apontado no questionário diagnóstico, a maioria deles/as passa em média 5 ou mais horas

utilizando essa ferramenta. As informações de ordem midiática têm influenciado significativamente a formação identitária dos/as nossos/as jovens. A sociedade do excesso, do consumo e da exibição (Han, 2017, 2022) tem moldado cotidianamente nossos padrões de comportamento. Ansiedade, depressão, falta de concentração e violência são apenas alguns dos muitos problemas enfrentados pelos/as jovens estudantes hiperconectados. Os tempos e espaços sociais, marcados pelo encontro físico, pelas interações sociais, estão perdendo lugar para o virtual, mediado pelas redes sociais. A juventude conectada enfrenta desafios que exigem uma abordagem educacional, a qual deve ir além da dualidade de proibir ou liberar o uso dos aparelhos tecnológicos na escola.

A escola é um espaço de formação social e cultural e, como tal, exerce o papel de mediadora entre os conhecimentos produzidos pela humanidade e o/a estudante, baseada numa relação dialógica e reflexiva. Nesse contexto, a Educação Física, enquanto componente curricular voltado para o estudo das práticas corporais, deve oportunizar momentos formativos de ação e reflexão, buscando promover uma abordagem mais consciente e crítica sobre o uso das tecnologias digitais. Ressaltamos que, para que isso ocorra, é fundamental pensar na formação dos/as professores/as, para que eles/as possam lidar com as tecnologias e os desafios impostos por elas, indo além da abordagem meramente instrumental. Desse modo, teremos professores/as mediadores/as mais preparados/as e capazes de auxiliar os/as estudantes a desenvolverem uma atitude crítica para o uso e o consumo das informações de ordem midiática.

As tecnologias e os discursos midiáticos devem ser objetos de estudo e de reflexão. Por meio de ações colaborativas e dialógicas, podemos usar as tecnologias para promover e ampliar debates e reflexões sobre temas transversais, como gênero, racismo, inclusão e juventude, contribuindo para formação de sujeitos críticos, autônomos e conscientes.

Nosso plano de intervenção foi estruturado em eixos temáticos que abordaram aspectos históricos, sociais, culturais e éticos do basquete, permitindo uma aprendizagem contextualizada sobre essa prática corporal, por meio de uma compreensão mais ampla dos temas abordados. O esporte foi tratado como um fenômeno socialmente produzido pela humanidade, com seus múltiplos sentidos e significados. As tecnologias digitais foram parte integrante da nossa prática

pedagógica e nos permitiram levantar dados e contradições acerca do basquete como esporte espetáculo, os quais serviram de substrato para análises dos/as estudantes, bem como debates e práticas mais inclusivas nas aulas de Educação Física.

Por fim, consideramos como fundamental a construção de ideias, possibilidades, caminhos, estratégias, métodos e, por que não, de conhecimento, a partir da experimentação, reflexão, apropriação e (re)significação das tecnologias no contexto escolar, ancoradas na colaboração e no diálogo horizontal entre os pares. Buscamos, a partir deste estudo, fomentar possibilidades educativas nas aulas de Educação Física com/sobre/para e através desses recursos midiáticos.

As tecnologias digitais podem e devem estar presentes no contexto escolar, entretanto, defendemos que seu uso precisa ser controlado e mediado, além de estar em consonância com os objetivos educacionais propostos. Pensar sobre os impactos (positivos e negativos) dos recursos tecnológicos, principalmente os digitais, na formação humana, social, cultural e educativa dos/as jovens é extremamente necessário. Somente assim será possível fomentar uma educação que realmente esteja voltada para a formação crítica e autônoma dos/as jovens, preparando-os/as para os desafios de uma sociedade cada vez mais digital e desconectada corporalmente.

Nesse cenário, a escola e a Educação Física se colocam como importantes meios de intervenção, reflexão e transformação social. Este estudo, portanto, não tem a pretensão de findar o debate, mas fomentar possibilidades educativas, incentivar a experimentação e promover a reflexão crítica sobre o uso dessas tecnologias no ambiente escolar.

## REFERÊNCIAS

ABREU, José Roberto Gonçalves. **Inclusão na educação física escolar: abrindo novas trilhas**. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2009.

AMORA, Antônio Soares. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. 12 ed. São Paulo: **Saraiva**, 2003.

AQUINO, Estela M. L. *et al.* Medidas de distanciamento social no controle da pandemia de COVID-19: potenciais impactos e desafios no Brasil. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 25, n. suppl 1, p. 2423-2446, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/csc/v25s1/1413-8123-csc-25-s1-2423.pdf>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BAGNARA, Ivan Carlos; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. **Educação física escolar: política, currículo e didática**. Ijuí: Unijuí, 2019.

BARCELLOS, Ana Carolina Kastein. O uso do smartphone e a construção de sentido. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação (RESAFE)**, n. 29, p. 5-18, 2018. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/resafe/article/view/21002>. Acesso em: 08 ago. 2023.

BARCELOS, Renato Hübner; ROSSI, Carlos Alberto Vargas. Mídias sociais e adolescentes: uma análise das consequências ambivalentes e das estratégias de consumo. **Revista de Administração e Contabilidade da Unisinos**, São Leopoldo, v. 11, n. 2, p. 93-110, 2014. Disponível em: <https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/104985>. Acesso em: 19 set. 2023.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2004.

BEHRENS, Marilda Aparecida. Projetos de aprendizagem colaborativa num paradigma emergente. *In*: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 67-132.

BELLONI, Maria Luiza. **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

BETTI, Mauro. As três semióticas e a Educação Física como linguagem. **Conexões**, v. 19, p. e021021-e021021, 2021. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8661420>. Acesso em: 07 mar. 2024.

BÉVORT, Evelyne; BELLONI, Maria Luiza. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. **Educação & Sociedade**, v. 30, p. 1081-1102, 2009.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani De Lorenzi. Possibilidades para o ensino-aprendizagem com TICs na Educação Física escolar: uma experiência com blogs. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 2, 2010. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/982>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani De Lorenzi; VANZIN, Tarcísio. As tecnologias de informação e comunicação na rede municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a educação (física). **Linhas**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56 – 75, jul. / dez. 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/237345>. Acesso em: 20 jun. 2023.

BIANCHI, Paula; PIRES, Giovani De Lorenzi. Cultura digital e formação de professores de educação física: estudo de caso na Unipampa. **Movimento**, v. 21, n. 4, p. 1025-1036, 2015. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115343227014.pdf>. Acesso em: 19 set. 2023.

BOSCATTO, J. D.; KUNZ, E. Didática comunicativa: contribuições para a legitimação pedagógica da educação física escolar. **Revista da Educação Física/UEM**, Maringá, v. 20, n. 2, p. 183-195, 2. trim. 2009. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/5547/4428>. Acesso em: 09 abr. 2024.

BOSSLE, Fabiano. Planejamento de ensino na educação física: uma contribuição ao coletivo docente. **Movimento**, v. 8, n. 1, p. 31-39, 2002. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115318040004.pdf> Acesso em: 23 mar. 2024

BRACHT, Valter. **Sociologia crítica do esporte**: uma introdução. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da Ufes, 1997.

BRACHT, Valter. A educação física no ensino fundamental. **Seminário Nacional do Currículo em movimento**, v. 1, p. 1-14, 2010. Disponível em: <https://portalidea.com.br/cursos/7341cffb7deadad829f5e22f3ad3f4b8.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2024.

BROUTELLES, Adriana Magalhães Veiga. **Tertúlia Pedagógica Dialógica**. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Sudeste de Minas Gerais - Campus Rio Pomba, Rio Pomba, 2020. Disponível em: <http://educapes.capes.gov.br/handle/capes/579688>. Acesso em: 01 out. 2023.

BRUM, Eliane. Exaustos e correndo e dopados. **El país**, v. 4, n. 07, 2016.

CAPARROZ, Francisco Eduardo; BRACHT, Valter. O tempo e o lugar de uma didática da educação física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 28, n. 2, p. 21-37, 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/4013/401338529003.pdf> Acesso em: 17 mar. 2023.

CARLAN, Paulo; KUNZ, Elenor; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. O esporte como conteúdo da Educação Física escolar: estudo de caso de uma prática pedagógica"

inovadora". **Movimento**, v. 18, n. 4, p. 55-75, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1153/115324888004.pdf>. Acesso em: 29 maio 2024.

CORTÉS, María Eugenia González; CABÚS, Alba Córdoba; AGUILAR, Marisol Gómez. Una semana sin smartphone: usos, abuso y dependencia del teléfono móvil en jóvenes. **Bordón: Revista de pedagogía**, v. 72, n. 3, p. 104-122, 2020. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7637180>. Acesso em: 21 maio 2024.

DAMAZIO, Márcia Silva; SILVA, Maria Fátima Paiva. O ensino da educação física e o espaço físico em questão. **Pensar a prática**, v. 11, n. 2, p. 189-196, 2008. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/3590/0>. Acesso em: 12 maio 2023.

DAMBROS, Daniela Dressler; OLIVEIRA, Andreia Machado. Tecnologias da Informação e Comunicação e Educação Física: currículo, pesquisa e proposta pedagógica. **EFT: Educação, Formação & Tecnologias**, v. 9, n. 1, p. 16-28, 2016. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1646-933x2016000100016&script=sci\\_abstract](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1646-933x2016000100016&script=sci_abstract). Acesso em: 12 ago. 2023.

DAMIANI, Magda Floriana *et al.* Discutindo pesquisas do tipo intervenção pedagógica. **Cadernos de educação**, n. 45, p. 57-67, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/caduc/article/view/3822>. Acesso em: 12 maio 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Educação física escolar: o conteúdo e suas dimensões. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação-Educação Física**, v. 2, p. 59-70, 2004. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5823014/mod\\_resource/content/1/dimens%C3%B5es%20conte%C3%BAdos%20zabala%20darido.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5823014/mod_resource/content/1/dimens%C3%B5es%20conte%C3%BAdos%20zabala%20darido.pdf) Acesso em: 10 set 2023.

DARIDO, Suraya Cristina. Para ensinar educação física. **Papirus Editora**, 2007.

DARIDO, Suraya Cristina. **Cadernos de Formação: Conteúdos e Didática de Educação Física**. São Paulo, v. 1, 2012.

DAYRELL, Juarez. **A escola como espaço sócio-cultural**: múltiplos olhares sobre educação e cultura. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DAYRELL, Juarez. A escola "faz" as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. **Educação & Sociedade**, v. 28, p. 1105-1128, 2007.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega à escola. *In*: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (orgs.) **Juventude e Ensino Médio**: sujeitos e currículos em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014. p. 101-133.

DINIZ, Irla Karla dos Santos. **A dança no ensino médio**: material didático apoiado pelas TIC. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Instituto de Biociências de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro,

2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149873>. Acesso em: 17 set. 2023.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; DARIDO, Suraya Cristina. Dança no ensino médio: experiência com o uso das Tic. **Motrivivência**, v. 33, n. 64, p. 1-22, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/80116>. Acesso em: 17 set. 2023.

DINIZ, Irla Karla dos Santos; RODRIGUES, Heitor de Andrade; DARIDO, Suraya Cristina. Os usos da mídia em aulas de Educação Física escolar: possibilidades e dificuldades. **Movimento**, p. 183-202, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/27108>. Acesso em: 17 set. 2023.

DUTRA, Gustavo Rocha. **Hoje a aula não é na quadra**: as Tecnologias Digitais na Educação Física Escolar. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, Brasília, 2020. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/39419>. Acesso em: 19 ago. 2023.

ESPÍRITO SANTO. **Currículo**: texto introdutório – ensino médio. Vitória: Sedu, 2000. Disponível em: <https://curriculo.sedu.es.gov.br/curriculo/documentos/>. Acesso em: 16 nov. 2023.

FANTIN, Monica. Novo olhar sobre a mídia-educação. **Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação em Educação**, v. 28, 2005.

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**, v. 14, n. 1, p. 27-40, 2011. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/olhardeprofessor/article/view/3483/2501>. Acesso em: 12 maio 2023.

FANTIN, Monica. Mídia-educação no ensino e o currículo como prática cultural. **Currículo sem fronteiras**, v. 12, n. 2, p. 437-452, 2012. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4614981/mod\\_resource/content/2/M%C3%B4nica%20Fantin.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4614981/mod_resource/content/2/M%C3%B4nica%20Fantin.pdf) Acesso em: 12 maio de 2023.

FARIAS, Alison Nascimento; IMPOLCETTO, Fernanda Moreto. Livro didático e as tecnologias de informação e comunicação: perspectivas para a Educação Física escolar. **Revista de Educação PUC-Campinas**, v. 25, 2020. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932020000100405&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1519-39932020000100405&script=sci_arttext). Acesso em 20 ago. 2023.

FERREIRA, Aline Fernandes. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de educação física**: a formação continuada em serviço de professores da rede pública. 2017. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Humano e Tecnologias) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2017. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/151694>. Acesso em: 19 set. 2023.

FIORINI, Maria Luiza Salzani; MANZINI, Eduardo José. Inclusão de alunos com deficiência na aula de educação física: identificando dificuldades, ações e conteúdos



para prover a formação do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, v. 20, n. 03, p. 387-404, 2014. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-65382014000300006&lng=pt&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382014000300006&lng=pt&nrm=iso). Acesso em: 11 maio 2024.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. **Adolescência em discurso**: mídia e produção de subjetividade. 1996. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1996. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/10281>. Acesso em: 20 abr. 2024.

FONTANA, Maire Josiane; FÁVERO, Altair Alberto. Professor reflexivo: uma integração entre teoria e prática. **Revista de Educação do IDEAU**, v. 8, n. 17, 2013. Disponível em: [https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files\\_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830\\_1.pdf](https://www.caxias.ideau.com.br/wp-content/files_mf/de946928fc01518999bb019ba65f89a830_1.pdf) Acesso em: 20 mar. 2024.

FRANCISCO JUNIOR, Wilmo Ernesto. Educação anti-racista: reflexões e contribuições possíveis do ensino de ciências e de alguns pensadores. **Ciência educ.**, Bauru, v. 14, n. 03, p. 397-416, 2008. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1516-73132008000300003&lng=es&nrm=iso](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1516-73132008000300003&lng=es&nrm=iso). Acesso em: 09 maio 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FURLAN, Cássia Cristina; SANTOS, Patrícia Lessa dos. Futebol feminino e as barreiras do sexismo nas escolas: reflexões acerca da invisibilidade. **Motrivivência**, n. 30, p. 28-43, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2008n30p28>. Acesso em: 21 abr. 2024.

FUSARI, José Cerchi. O planejamento do trabalho pedagógico: algumas indagações e tentativas de respostas. **Série Ideias**, v. 8, n. 1, p. 44-53, 1990. Disponível em: [http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias\\_08\\_p044-053\\_c.pdf](http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_08_p044-053_c.pdf). Acesso em: 22 mar. 2024.

GEMENTE, Flórence Rosana Faganello; SILVA, Ana Paula Salles; MATTHIESEN, Sara Quenzer. Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação: desafios e possibilidades para a inserção na Educação Física escolar. **Revista Eletrônica Pesquiseduca**, v. 12, n. 28, p. 570-586, 2020. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/958>. Acesso em: 10 jul. 2023.

GOMES, Luciana. **Trabalho multifacetado de professores/as**: a saúde entre limites. 2002. Dissertação (Mestrado em Saúde Pública) - Escola Nacional de Saúde Pública Sergio Arouca, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/handle/icict/5219>. Acesso em: 06 jul. 2023.

GONZÁLES, Fernando Jaime; FENSTERSEIFER, Paulo Evaldo. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cadernos de formação RBCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://rbce.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929> Acesso em: 25 set. 2023

ESPÍRITO SANTO. **Metodologia dos Centros de Referência das Juventudes do Governo do Estado do Espírito Santo**. Vitória, ES: Banco Interamericano de Desenvolvimento. 2022. Disponível em: [https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/DOC2023/Metodologia%20dos%20crjs%20\(1\)%20\(1\).pdf](https://juventudes.es.gov.br/Media/Juventude/DOC2023/Metodologia%20dos%20crjs%20(1)%20(1).pdf). Acesso em: 02 maio 2023.

ESPÍRITO SANTO. Secretaria de Saúde. **Portaria Conjunta SEDU/SESA Nº 01-R, de 08 de agosto de 2020**. Vitória, 2020.

HAN, Byung-Chul. **Byung-Chul Han**: O celular é um instrumento de dominação. Age como um rosário. [Entrevista concedida a] Sergio Fanjul. *El País Brasil*. 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/cultura/2021-10-09/byung-chul-han-o-celular-e-um-instrumento-de-dominacao-age-como-um-rosario.html>. Acesso em: 01 out. 2023.

HAN, Byung-Chul. **Infocracia**: digitalização e a crise da democracia. Petrópolis: Vozes, 2022.

HAN, Byung-Chul. **Sociedade da transparência**. Trad. Enio Paulo Giachini. Petrópolis: Vozes, 2017.

HILDEBRANDT-STRAMANN, Reiner; LAGING, Ralf. **Concepções abertas no ensino da educação física**. Ao Livro Técnico, 1986.

IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua**: PNAD. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Acesso à Internet e à televisão e posse de telefone móvel celular para uso pessoal 2021. Disponível em: [https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963\\_informativo.pdf](https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101963_informativo.pdf). Acesso em: 21 ago. 2023.

KENSKI, Vani Moreira. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2003.

KUNZ, Elenor. Esporte: uma abordagem com a fenomenologia. **Movimento**, v. 6, n. 12, p. I-XIII, 2000. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2503/1147>. Acesso em: 04 maio 2024.

KUNZ, Elenor. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. Ijuí: Unijuí, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIBÂNEO, José Carlos. Formação de professores e didática para desenvolvimento humano. **Educação & Realidade**, v. 40, p. 629-650, 2015. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/edreal/a/GB5XHxPcm79MNV5vvLqcwfm/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 16 jul. 2023.

LIMA JÚNIOR, Arnaud Soares de. **Tecnologias inteligentes e Educação**: currículo hipertextual. Rio de Janeiro: Quartet; Juazeiro, BA: FUNDESF, 2005.

LIMA, Nádia Laguárdia de *et al.* Psicanálise, educação e redes sociais virtuais: Escurando os adolescentes na escola. **Estilos da clínica**, v. 20, n. 3, p. 421-440, 2015. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1415-71282015000300005](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1415-71282015000300005). Acesso em: 23 ago. 2023.

LIMA, Patrícia Oliveira De Daniele; SILVA, Ana Marcia. Para além do hip hop: juventude, cidadania e movimento social. **Motrivivência**, [S. l.], n. 23, p. 61–82, 2004. DOI: 10.5007/%x. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2023>. Acesso em: 12 maio 2024.

LOPES, Marcia Regina Sousa et al. A prática do planejamento educacional em professores de educação física: construindo uma cultura do planejamento. **Journal of Physical Education**, v. 27, p. e2748, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/jpe/a/z8f4rFWSb8r66krpX9wKvYn/?lang=pt>. Acesso em: 20 mar. 2024

LOPES, Rosemara Perpetua; FÜRKOTTER, Monica. Tecnologias móveis: do possível ao realizável na educação. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 16, p. e4359007-e4359007, 2022. Disponível em: <https://www.reveduc.ufscar.br/index.php/reveduc/article/view/4359>. Acesso em: 23 ago. 2023.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**. Petrópolis: Vozes, 1997.

MARQUES, António Manuel de Miranda. **Utilização pedagógica de mapas mentais e de mapas conceituais**. 2008. Dissertação (Mestrado em Expressão Gráfica, Cor e Imagem) – Universidade Aberta, [S.l.], 2008. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/1259>. Acesso em: 19 abr. 2024.

MARTINO, Luís Mauro Sá. **Teorias das mídias digitais**: linguagens, ambientes e redes. Petrópolis: Vozes, 2014.

MASETTO, Marcos Tarciso. Mediação pedagógica e o uso da tecnologia. *In*: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papyrus, 2000. p. 133-173.

MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima. A crise de sentidos e significados na escola: a contribuição do olhar sociológico. **Cadernos Cedes**, v. 31, p. 341-357, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/LZRF5sQXq7cjb9SPxkVWgsz/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 05 ago. 2023.

MORAIS, Felippie Anthonio Fediuk; BRITO, Glaucia da Silva. O uso de tecnologias de informação e comunicação (TIC) para o aumento da apropriação dos conteúdos abordados nas aulas de educação física. **Ensino e Tecnologia em Revista**, v. 2, n. 2, p. 202-212, 2018. Disponível em: <https://revistas.utfpr.edu.br/etr/article/view/8156>. Acesso em: 20 ago. 2023.

MORAN, José Manuel. Ensino e aprendizagem inovadores com tecnologias e audiovisuais e temáticas. *In*: MORAN, José Manoel; MASETTO, Marcos Tarcísio; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. Campinas: Papirus, 2000. p. 11-65.

MORAN, José Manuel. Novas tecnologias e o re-encantamento do mundo. *In*: PARANÁ. **Educação e Tecnologias na perspectiva da gestão escolar**. Curitiba, 2013, p. 42-50. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/2499-6.pdf#page=51>. Acesso em: 22 maio 2024.

NEIRA, Marcos Garcia; SANTOS JUNIOR, Nei Jorge; SANTOS, Ana Paula Silva. O corpo feminino da TV: reflexões necessárias no âmbito da educação física escolar. **Conexões**, v. 7, n. 2, p. 97-113, 2009. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/conexoes/article/view/8637779>. Acesso em: 19 abr. 2024.

OLIVEIRA, Fabio Souza de. **Tecnologias digitais na educação física**: o celular enquanto instrumento de ensino e aprendizagem. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Escola de Educação Física, Fisioterapia e Terapia Ocupacional, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/34145>. Acesso em: 20 ago. 2023.

OTTE, Georg. Rememoração e citação em Walter Benjamin. **Aletria: Revista de Estudos de Literatura**, v. 4, p. 211-223, 1996. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/aletria/article/view/17718>. Acesso em: 13 mar. 2023.

PENTEADO, Heloisa Dupas; GARRIDO, Elsa. **Pesquisa-ensino**: a comunicação escolar na formação do professor. São Paulo: Paulinas, 2010.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: saberes da docência e identidade do professor. **Revista da Faculdade de Educação**, v. 22, n. 2, p. 72-89, 1996. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod\\_resource/content/1/Pimenta\\_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1287224/mod_resource/content/1/Pimenta_Form%20de%20profs%20e%20saberes%20da%20docencia.pdf). Acesso em: 14 mar. 2023.

PRIMO, Alex. O aspecto relacional das interações na Web 2.0. *In*: **E-Compós**. 2007. Disponível em: <https://e-compos.org.br/e-compos/article/view/153>. Acesso em: 30 set. 2023.

RIGONI, Ana Carolina Capellini. **Marcas da religião evangélica na educação do corpo feminino**: implicações para a educação física escolar. 2008 Dissertação

(Mestrado em educação Física) - Faculdade de Educação Física da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://repositorio.unicamp.br/Busca/Download?codigoArquivo=470284>. Acesso em: 23 ago. 2023.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Falta cultura digital na sala de aula. **Revista Nova Escola**, ed. 200, 01 de março de 2007. Disponível em: <https://novaescola.org.br/conteudo/908/pier-cesarerivoltella-falta-cultura-digital-na-sala-de-aula>. Acesso em: 30 set. 2023.

SANTOS, Rodrigo Otávio dos. A relação público/privada na juventude mediada pelas plataformas de redes sociais digitais. **Cadernos MetrÓpole**, v. 24, p. 871-890, 2022. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cm/a/G8mCjY4mSNZ96Pxyz3D7dJw/>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, C. J. *et al.* (org.). **Novas Tecnologias, Trabalho e Educação: um debate multidisciplinar**. Petrópolis: Vozes, 1994. p. 151-168.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.

SEIBEL, Diego Augusto; ISSE, Silvane Fensterseifer. Tecnologias digitais: ferramenta pedagógica para as aulas de educação física. **Revista Didática Sistêmica**, v. 19, n. 1, p. 68-82, 2017. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/redsis/article/view/7222>. Acesso em: 20 ago. 2023.

SENA, Dianne Cristina Souza de. As tecnologias da informação e da comunicação no ensino da educação física escolar. **Hipertextus Revista Digital**, v. 6, n. 2, p. 2-11, 2011. Disponível em: <https://revistas.cefet-rj.br/index.php/jct/article/view/50>. Acesso em: 16 jul. 2023.

SILVA, Edileuza Fernandes. O planejamento no contexto escolar: pela qualificação do trabalho docente e discente. *In*: VILLAS BOAS, Benigna (Org.). **Avaliação: interações com o trabalho pedagógico**. Campinas: Papyrus, 2017. p. 25-38.

SIQUEIRA, Grazielle Cancio; FONTOURA, Helena. A invasão das tecnologias de informação e comunicação nas escolas e o diálogo necessário. **ETD: Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p. 122-135, 2016. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7065703>. Acesso em: 13 jul. 2023.

SOARES, Carmem Lúcia *et al.* **Metodologia do Ensino de Educação Física**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

SOUZA, Cláudio B. G.; COSTA, Dora I. P. da; FISCARELLI, Silvio H. Cenário e perspectivas para a melhoria do ensino público no Brasil: mídia, cultura e educação. **Revista Ibero-americana de estudos em Educação**, v. 7, n. 2, p. 165-182, 2012. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/5401>. Acesso em: 23 jul. 2023.

SOUZA, Juliana Sturmer Soares; KNIJNIK, Jorge Dorfman. A mulher invisível: gênero e esporte em um dos maiores jornais diários do Brasil. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 21, n. 1, p. 35-48, 2007. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16642/18355>. Acesso em: 06 maio 2024.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Proposta de unidade didática acerca das práticas corporais de aventura, trilhas interpretativas, educação física escolar e tecnologias de informação e comunicação (TIC). **Corpoconsciência**, p. 55-68, 2014. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3576>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TAHARA, Alexander Klein; DARIDO, Suraya Cristina. Tecnologias da informação e comunicação (TIC) e a educação física nas escolas. **Corpoconsciência**, p. 68-76, 2016. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/4525>. Acesso em: 12 ago. 2023.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. São Paulo: Vozes, 2005.

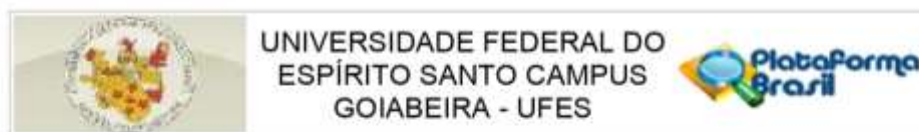
TORRES, Aline Lima *et al.* As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação Física Escolar: a realidade de professores da rede pública municipal de Fortaleza. **ETD - Educação Temática Digital**, v. 18, n. 1, p. 198–214, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v18i1.8640601>. Acesso em: 12 ago. 2023.

WARTH, Lauriano Cecchin *et al.* Tecnologias de informação e comunicação na prática pedagógica de professores de Educação Física da rede municipal de ensino de Florianópolis. 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/227252>. Acesso em: 23 jul. 2023.

ZABALA, Antoni. **A prática educativa: como ensinar**. Porto Alegre: Penso, 2015.

ZUIN, Vânia Gomes; ZUIN, Antônio Álvaro Soares. O celular na escola e o fim pedagógico. **Educação & Sociedade**, v. 39, p. 419-435, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/pL4Qxj8XbMVFCY4XvZJtzf/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 22 maio 2024.

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** As Tecnologias Educacionais como potencializadoras da aprendizagem na educação Física escolar

**Pesquisador:** MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE

**Área Temática:**

**Versão:** 1

**CAAE:** 67731022.0.0000.5542

**Instituição Proponente:** Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 6.008.762

#### Apresentação do Projeto:

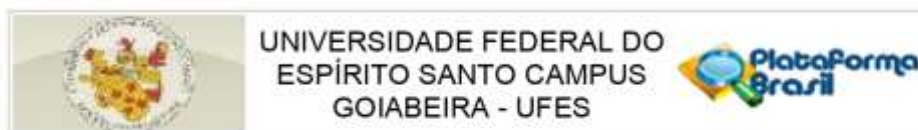
O estudo é uma pesquisa do tipo intervenção pedagógica, cujo objetivo é desenvolver uma estratégia de ensino em Educação Física que utiliza as Tecnologias Educacionais, como recurso potencializador da abordagem dos conteúdos e do processo de ensino aprendizagem de estudantes das séries finais (8º e 9º anos) do Ensino Fundamental. Os dados serão produzidos ao longo do primeiro trimestre letivo do ano de 2023. Como instrumento de coleta de dados utilizaremos o diário de campo redigido pela professora-pesquisadora; questionário diagnóstico aplicado aos estudantes; trabalhos produzidos em aula; além de fotografias e vídeo-gravações.

#### Objetivo da Pesquisa:

**Objetivo Primário:** Planejar e desenvolver estratégias pedagógicas em Educação Física com uso das tecnologias educacionais como recursos potencializadores da abordagem dos conteúdos e aprendizagem de estudantes das séries finais do Ensino Fundamental II.

**Objetivo Secundário:** a. Identificar a percepção dos estudantes sobre o uso dos recursos tecnológicos na escola e como a Educação Física tem se apropriado desses recursos em suas aulas. b. Planejar e desenvolver estratégias didático-pedagógica utilizando os recursos tecnológicos como instrumento potencializador da abordagem dos conteúdos nas aulas de Educação Física. c. Avaliar as contribuições desses recursos no processo de ensino e aprendizagem dos conteúdos.

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514 - Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.008.762

nas aulas de Educação Física na escola.

**Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

**Riscos:** Embora mínimos, os riscos previstos para a participação nesta pesquisa estão relacionados ao possível constrangimento ao responder o questionário e/ou a possibilidade de uma avaliação e/ou exposição negativa das imagens, respectivamente prestadas e geradas pelo (a) estudante. Para evitar os danos que tais riscos podem causar, garantimos que compartilharemos e validaremos todos os dados e análises com os participantes da pesquisa, juntamente com seus responsáveis, antes de publicá-los. Essa medida garante que o participante tenha clareza de que não serão realizadas exposições negativas de suas informações e imagens. **Benefícios:** Os benefícios da participação nesta pesquisa estão relacionados a possibilidade dos (as) estudantes das séries finais do Ensino Fundamental terem acesso aos saberes da Cultura Corporal de Movimento, como prática histórica e culturalmente construída pela humanidade. Além de promover o protagonismo, por meio da formação e produção de conhecimentos baseados em princípios éticos e críticos com o uso das Tecnologias Educacionais no processo de ensino e aprendizagem.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta relevância científica e social e está fundamentado no aspecto teórico.

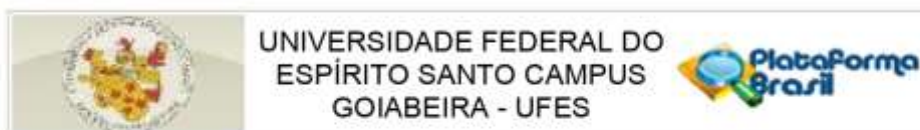
**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

A avaliação ocorreu baseado nas normativas vigente, considerando os seguintes termos:

- 1- Informações básicas do projeto
- 2- Cronograma
- 3- Carta de anuência
- 4- Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
- 5- Termo de Assentimento Livre e Esclarecido
- 6- Projeto

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com





Continuação do Parecer: 6.008.762

7- Questionário

8- Folha de rosto

9- Carta de Anuência

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Não há pendências.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

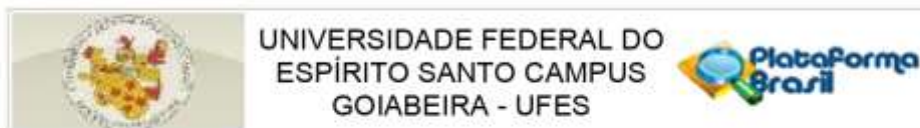
**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2071332.pdf	06/03/2023 21:24:52		Aceito
Outros	Questionario_Diagnostico.docx	06/03/2023 21:23:53	MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TALE_MICHELLY.docx	06/03/2023 21:22:12	MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MICHELLY.docx	06/03/2023 21:22:04	MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE	Aceito
Cronograma	Cronograma.docx	06/03/2023 21:21:51	MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_PROEF_Michelly.docx	06/03/2023 21:21:38	MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_Rosto.pdf	28/12/2022 21:42:53	MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE	Aceito
Outros	Carta_de_Anuencia.pdf	27/12/2022 21:03:28	MICHELLY DE MENEZES GARCIA VILETE	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-9820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com



Continuação do Parecer: 6.008.762

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

VITORIA, 18 de Abril de 2023

---

**Assinado por:**  
**KALLINE PEREIRA AROEIRA**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Av. Fernando Ferrari, 514-Campus Universitário, Prédio Administrativo do CCHN  
**Bairro:** Goiabeiras **CEP:** 29.075-910  
**UF:** ES **Município:** VITORIA  
**Telefone:** (27)3145-0820 **E-mail:** cep.goiabeiras@gmail.com

## ANEXO B – AUTORIZAÇÃO DA EEEFM MARIANO FIRME DE SOUZA



Cariacica, 22 de dezembro de 2022.

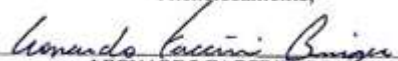
Senhor (a) Coordenador (a),

Declaramos que nós, da EEEFM MARIANO FIRME DE SOUZA, estamos de acordo com a condução do projeto de pesquisa "AS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS COMO POTENCIALIZADORAS DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR" sob a responsabilidade da professora pesquisadora Michelly de Menezes Garcia Vilete, aluna do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (ProEF / UFES), sob orientação do Prof. Dr. Ueberson Ribeiro Almeida, em nossas dependências, tão logo o projeto seja aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Estamos cientes de que a pesquisa consiste na observação, análise e reflexão da utilização dos espaços e das tecnologias educacionais presentes na unidade escolar, no contexto das aulas de Educação Física, considerando esta relação no processo de ensino e aprendizagem, bem como de que o presente trabalho deve seguir a Resolução 466/2012 (CNS) e complementares.

Da mesma forma, estamos cientes que a pesquisadora somente poderá iniciar a pesquisa pretendida após encaminhar, a esta Instituição, uma via do parecer de aprovação do estudo emitido pelo Comitê de Ética.

Atenciosamente,

  
LEONARDO FACCIINI BRINGER  
Gestor Escolar

**Leonardo Faccini Bringer**  
Diretor Escolar  
Port. nº 634-E de 13/01/2017

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO  
EEEFM "MARIANO FIRME DE SOUZA"  
ATO DE CRIAÇÃO DA ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL  
Port. nº 2245 DOES 1905/1986 ATO DE APROVAÇÃO  
DA ESCOLA E ENSINO FUNDAMENTAL Res. CEE nº 27/86  
DOES 1507/1988 ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO EJA  
ATO DE CRIAÇÃO Port. nº 985-R DOES 2408/2020 - ATO  
DE APROVAÇÃO Res. CEE nº 3724/2014 DOES 0304/2014  
Rua Dom Pedro II, nº 21 - Bandeirantes - Cariacica - ES  
Telefone (27) 3318-8410  
E-mail: secolamarianofirme@sedu.es.gov.br

## ANEXO C – AUTORIZAÇÃO DA SECRETARIA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DO ESPÍRITO SANTO



### CARTA DE AUTORIZAÇÃO

Declaramos para os devidos fins que a realização da pesquisa intitulada "**As Tecnologias Educacionais como potencializadora da aprendizagem na Educação Física escolar**", realizada por **Michelly de Menezes Garcia**, sob o CPF 114.565.227-10, nas dependências da(s) unidade(s) abaixo listada(s), está autorizada mediante entrega de parecer do Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), com Certificado de Apresentação de Apreciação Ética (CAAE) nº 67731022.0.0000.5542.

Unidades em que a pesquisa será desenvolvida: EEEFM Mariano Firme de Souza.

Vitória, 05 de junho de 2023.

---

**VITOR AMORIM DE ANGELO**  
Secretário de Estado da Educação

**ANEXO D – QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO****QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO – PARTE 1 - SOCIOANTROPOLÓGICO**

**1. Qual a sua idade?** \_\_\_\_\_

**2. Gênero:** ( ) masculino ( ) feminino ( ) outro

**3. Você se autodeclara:** ( ) Preto/a ( ) Branco/a ( ) Pardo ( ) Outro

**4. A renda mensal da sua família é aproximadamente:**

( ) Menor que mil e trezentos (1.300,00) reais

( ) Entre 2 mil 3 mil reais

( ) Entre 3 mil e 4 mil reais

( ) Entre 4 mil e 5 mil reais

( ) Acima de 5 mil reais

Sua família recebe o benefício do Bolsa Família ( ) sim ( ) Não ( ) não sei

Marque a opção que representa sua relação com a religião:

( ) Católica

( ) Evangélica

( ) Não tem religião

( ) Espírita

( ) Umbanda, candomblé ou outras religiões afro-brasileiras

( ) Outra \_\_\_\_\_

( ) Ateu

( ) Judaica

**5. Qual o seu meio de locomoção até a escola?**

( ) A pé ( ) Ônibus ( ) Bicicleta ( ) Transportes escolar ( ) Carro

( ) Outros: \_\_\_\_\_

**6. Ano de Escolaridade:** ( ) 8º ano / ( ) 9º ano

**7. Você trabalha?** ( ) sim ( ) não

**8. Se você trabalha, informe onde trabalha:** \_\_\_\_\_

**9. Quais atividades você gosta de fazer no seu dia-a-dia??**

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

**10. Quais são seus objetivos de vida?**

---

---

**11. Você acha que a escola pode te ajudar a atingir esses objetivos de vida? ( ) sim ( ) não . Explique sua resposta.**

---

---

**12. O que você gosta de fazer nos momentos de lazer?**

---

---

**13. O que você espera da sua escola?**

---

---

**14. A escola atende aos seus objetivos e interesses? Por quê? ( ) sim ( ) não**

---

---

**15. O que você gosta na sua escola?**

---

---

**16. O que você não gosta na sua escola?**

---

---

**17. Você realiza algum tipo atividade física?**

( ) Sim. Quais:

( ) Não. Por quê?

---

---

**18. Quais conteúdos da Educação Física você vivenciou/aprendeu ao longo da sua vida escolar:**

---

---

**19. As aulas de Educação Física na escola atendem seus objetivos/expectativas? Por quê?**

( ) Sim ( ) Não.

---



---

**20. O que você gosta nas aulas de Educação Física na sua escola?**

---



---

**21. O que você não gosta nas aulas de Educação Física na sua escola?**

---



---

**22. O que você gostaria de aprender nas aulas de Educação Física na escola?**

---



---

**23. Qual a importância ou contribuição à Educação Física na sua escola oferece para a sua vida?**

**QUESTIONÁRIO DIAGNÓSTICO – PARTE 2**

**1. Você assiste TV?**

( ) Todos os dias ( ) Menos de 5 vezes por semana ( ) Raramente ( ) Nunca

**2. Você possui computador / notebook, console de jogos, Smart tv, tablet ou smartphone/celular?**

( ) Sim. Qual? \_\_\_\_\_ ( ) Não.

2.1 Para os que você indicou sim, marque com um (x) a frequência com que você utiliza cada uma das tecnologias digitais indicadas no quadro abaixo:

Tecnologias Digitais	Uso até 2 horas por dia	Uso entre 2 e 4 horas por dia	Uso 5 ou mais horas por dia
Computador / Notebook			
Tablet			
Smartphone/celular			
Smart TV			
Console de Jogos (Xbox,			

PlayStation, etc)			
-------------------	--	--	--

**3. Você tem acesso à Internet em casa, na casa de familiares e/ou amigos?**

( ) Sim ( ) Não

3.1 Se sim, em média quantas horas por dia você passa conectado à internet?

( ) Até 2 horas por dia ( ) Entre 2 e 4 horas por dia ( ) Mais de 5 horas por dia.

**4. Marque com um (x) a frequência com que você realiza as atividades abaixo utilizando as tecnologias digitais:**

Atividades	Realizo muito	Realizo pouco	Quase nunca realizo
Jogar			
Ver filmes / séries			
Fazer trabalhos escolares			
Ouvir música			
Tirar e editar fotografia			
Enviar e receber mensagens via WhatsApp			
Acessar Redes Sociais (Instagram, Twitter, Facebook, TikTok, etc)...			
Pesquisar na internet temas do seu interesse			
Outros:			

**5. Sua escola possui Internet?**

( ) Sim ( ) Não

5.1 Se sim, os/as estudantes têm acesso a rede de internet disponível na escola?

( ) Sim ( ) Não. Por quê? \_\_\_\_\_

**6. Sobre o laboratório de informática da sua escola, você utiliza esse espaço?**

( ) Sim ( ) Não. Por quê?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_



**7. Sobre as tecnologias digitais disponíveis na escola (Smart tvs, Computadores, Chromebooks, Aparelhos de som e Data shows), qual/is você utiliza com mais frequência? Explique em que situações você tem utilizados esses recursos.**

---



---

**8. Você sabia que no Regimento das Escolas Estaduais, o uso do celular é considerado proibido durante as aulas?** (Capítulo III: das proibições. Artigo 71. XII - usar telefone celular ou qualquer aparelho sonoro de uso pessoal durante as aulas)

( ) Sim ( ) Não

10.1 Agora que você já conhece esse artigo do Regimento das Escolas Estaduais, você concorda com essa proibição? Por quê?

---



---

**9. Agora pense: O que você acha da ideia de poder usar as tecnologias digitais, como por exemplo Smartphone, Tablet, Smart TV ou Computador/Notebook na escola? Marque com um (x) a sua opinião sobre a utilização desses recursos na escola:**

Muito Importante	Importante	Pouco importante	Não faz diferença

**10. Pensando sobre a Educação Física na escola, em sua opinião, o que ensina essa disciplina?**

---



---

**11. Você acha que os recursos tecnológicos podem ser utilizados nas aulas de Educação Física para ensinar o (s) conteúdo (s) que você citou na questão anterior? Por quê?**

---



---

**12. Pensando na Educação Física, sugira alguma atividade que você gostaria de realizar nas aulas usando as tecnologias digitais (Smartphone/Computador/Chromebook/Smart TV):**

---



---