

JULIANO SILVEIRA

**EDUCAÇÃO (FÍSICA) NA CULTURA DIGITAL: FORMAÇÃO
CONTINUADA COM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE SANTA CATARINA NA MODALIDADE EAD**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do título de Doutor em Educação Física.

Orientador: Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires

**FLORIANÓPOLIS
2018**

Ficha de identificação da obra elaborada pelo autor,
através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Silveira, Juliano
Educação (Física) na cultura digital : Formação
continuada com professores de escolas públicas de
Santa Catarina na modalidade EAD / Juliano Silveira
; orientador, Giovani De Lorenzi Pires, 2018.
365 p.

Tese (doutorado) - Universidade Federal de Santa
Catarina, Centro de Desportos, Programa de Pós
Graduação em Educação Física, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Física. 2. Cultura Digital. 3. Formação
de Professores. 4. Mídia-educação. I. De Lorenzi
Pires, Giovani. II. Universidade Federal de Santa
Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Física.
III. Título.

Juliano Silveira

**EDUCAÇÃO (FÍSICA) NA CULTURA DIGITAL: FORMAÇÃO
CONTINUADA COM PROFESSORES DE ESCOLAS PÚBLICAS
DE SANTA CATARINA NA MODALIDADE EAD**

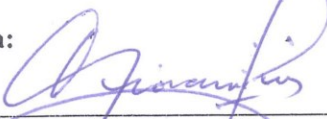
Esta Tese foi julgada adequada para obtenção do Título de “Doutor em Educação Física”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 11 de dezembro de 2018.

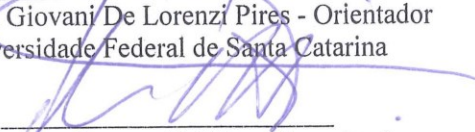


Prof.^a. Dr.^a. Kelly Samara da Silva
Coordenadora do Curso

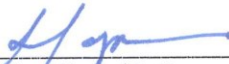
Banca Examinadora:



Prof. Dr. Giovanni De Lorenzi Pires - Orientador
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof. Dr. Ary Lazzarotti Filho - Examinador
Universidade Federal de Goiás



Prof.^a. Dr.^a. Andrea Brandão Lapa - Examinadora
Universidade Federal de Santa Catarina



Prof.^a. Dr.^a. Gelcemar Oliveira Farias - Examinadora
Universidade do Estado de Santa Catarina

Prof. Dr. Helder Ferreira Isayama – (Suplente)
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof. Dr. Rogério dos Santos Pereira - (Suplente)
Universidade Federal de Santa Catarina

Gostaria de dedicar este trabalho aos meus pais João Silveira e Marli Espíndola Silveira (ambos in memoriam) pela oportunidade que me deram de viver a minha história.

Também gostaria de dedicá-lo às minhas meninas Marília e Ana Elisa, o brilho constante que faz o meu caminho mais feliz. Amo vocês!

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer aos meus pais Ademir Valdir Batista e Marlene Espíndola Batista por sempre terem feito-me acreditar que o estudo era algo importante em nossas vidas e, por poderem testemunhar hoje, depois de uma trajetória de estudos inteiramente realizada na educação pública, a minha chegada a tal nível de formação acadêmica.

Agradeço também ao meu irmão Ricardo Silveira por ser para mim um exemplo de superação bastante inspirador e por me fazer querer ser uma pessoa digna de ser admirada por alguém.

Também agradeço imensamente à minha esposa Marília Cruz Oliveira Silveira pelo amor, pelas trilhas e partilhas, pelo companheirismo, pela cumplicidade, pela paciência e por me proporcionar o desejo de querer ser um pouquinho melhor a cada dia. E à minha filha Ana Elisa Oliveira Silveira, pela honra de ser seu pai, por ser essa menina maravilhosa que me enche de orgulho e por fazer da minha vida uma aventura.

Gostaria de agradecer a todos os trabalhadores e trabalhadoras do serviço público municipal de Florianópolis que lutaram bravamente nas ruas para que eu pudesse ter o direito a licença remunerada para cursar o doutorado e, nesse tocante, também agradeço ao Sindicato dos trabalhadores do serviço municipal de Florianópolis (SINTRASEM) por intervirem diretamente junto à Prefeitura Municipal de Florianópolis para que eu pudesse usufruir desse direito.

Agradeço aos amigos e amigas do LaboMídia com os quais tive a oportunidade de partilhar os últimos oito anos, por todos os aprendizados e pela convivência enriquecedora. O melhor grupo do mundo! Exemplo de trabalho coletivo! Não cito nomes por receio de esquecer de alguém, uma vez que foram todos e todas muito importantes, contudo, agradeço particularmente ao amigo Ângelo Luiz Brüggemann pelas muitas empreitadas que enfrentamos juntos ao longo do doutorado.

Também gostaria de agradecer aos amigos da equipe editorial da Revista Motrivivência pela oportunidade de partilhar de todas as experiências sobre os processos de produção e veiculação do conhecimento científico em nossa área.

Da mesma forma, agradeço aos professores e professoras do Programa de Pós-Graduação em Educação Física e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina com os quais tive a oportunidade de partilhar salas de aula, por todos os aprendizados proporcionados ao longo do doutorado.

Agradeço a todos os envolvidos no processo de concepção, produção dos conteúdos didáticos e oferta do curso de especialização em educação na cultura digital nas suas diferentes etapas, assim como aos colegas de laboratório com os quais pude partilhar as diferentes experiências proporcionadas pelo curso. Nesse sentido, também agradeço imensamente aos professores de Educação Física participantes do Núcleo Específico Educação Física e TDIC por terem aceitado ser meus interlocutores na produção dos dados para a presente tese. E aos professores Henrique Cesar da Silva e Roseli Zen Cerny pelo fornecimento de informações complementares para as análises aqui realizadas.

Gostaria de agradecer aos membros da banca Andrea Brandão Lapa, Ari Lazzarotti Filho, Lyana Virgínia Thédiga de Miranda, Rodrigo Duarte Ferrari, Helder Ferreira Isayama e Gelcemar Oliveira Farias pelas críticas e sugestões realizadas no processo de qualificação, assim como pela leitura atenta e arguição durante a defesa da tese. Também agradeço ao amigo Cristiano Mezzaroba pela leitura e sugestões durante a relatoria do texto para qualificação.

Por último, agradeço ao meu amigo e orientador Giovanni De Lorenzi Pires por ter tornado tudo isso possível; pelos constantes aprendizados no decorrer desses 18 anos de convivência, por ter sido uma referência importantíssima na minha formação acadêmica e na minha constituição como professor, e por provar que para muito além dos atributos lattecos capesianos produtivistas que muitos defendem como critério exclusivo para o acesso a Pós-Graduação, um professor de educação básica tem direito e pode sim concluir um processo de doutoramento. Só cheguei até aqui por sua causa! Obrigado!

RESUMO

Considerando que a cultura digital tem apresentado uma série de desafios para a formação de professores no que tange a integração das TDIC ao currículo escolar, a presente pesquisa visou compreender o desenvolvimento de um núcleo específico de Educação Física no âmbito de um curso sobre a Educação na cultura digital, realizado na perspectiva da mídia-educação, na modalidade EAD. Compreendeu-se os processos de concepção, a produção dos conteúdos didáticos e a oferta do núcleo, assim como uma avaliação sobre a experiência e possíveis repercussões do curso/núcleo. Metodologicamente trata-se de um estudo de caso de caráter qualitativo, demarcado pelos preceitos da perspectiva da auto-observação. Para a produção de dados adotamos a análise documental e entrevistas semiestruturadas com os 10 professores/cursistas da área de Educação Física que passaram por todas as etapas do curso. Também foram entrevistados a Coordenadora do projeto de criação do curso e o Coordenador da especialização. Para a interpretação dos dados, buscamos aproximações com a análise de conteúdo. As discussões realizadas nos permitem inferir que: a) a concepção do curso/núcleo compreendia a escola como unidade formativa capaz de fortalecer o próprio coletivo escolar para repensar o currículo integrando as TDIC. O Núcleo de Educação Física e TDIC demarcou as ações desse componente curricular através de uma tríplice dimensão do saber, assumindo como referência os pressupostos da mídia-educação e se estruturou a partir dos cenários: lazer, jogos e brincadeiras, o esporte e suas vivências e corpo, saúde e estética. b) a produção dos conteúdos didáticos do núcleo envolveu a dedicação constante de todos os membros do grupo de autores, o acompanhamento por parte da equipe pedagógica, além dos diálogos profícuos com a designer educacional designada. c) quanto à oferta do curso, foi considerada como uma boa proposta de formação continuada, sobretudo pela parceria com a UFSC; admite-se a dificuldade em se mobilizar os coletivos nas escolas, assim como os diálogos entre os Núcleos e o Plano de ação coletiva (PLAC) ao longo do curso. A especialização contou com um elevado número de desistências de cursistas e, uma nova oferta dependeria do interesse do MEC. Sobre o núcleo específico, as atividades propostas visaram valorizar os conteúdos produzidos; o acompanhamento dos cursistas envolveu o acesso diário à plataforma, assim como retornos qualitativos das atividades e mensagens de incentivo. As relações com a coordenação foram harmoniosas, porém, os diálogos com o PLAC 3 acabaram não ocorrendo como o previsto. Sobre o TCC, a proposta desenvolvida visava valorizar as experiências

acumuladas pelos cursistas ao longo do núcleo. d) na avaliação do Curso/Núcleo, percebeu-se que os cursistas utilizam cotidianamente as TDIC, apresentavam muitas expectativas com relação ao curso, elogiaram os conteúdos e atividades propostas, avaliaram ser necessário maior celeridade na comunicação e consideraram positivo o caráter coletivo da formação. Em relação ao núcleo, houve maior facilidade em refletir sobre a própria área, relataram a importância dos cenários e do caráter não prescritivo dos materiais, e avaliam que a comunicação foi melhor em relação aos demais módulos. e) sobre as possíveis repercussões do curso, sentem-se mais seguros e compreendem melhor as relações entre TDIC e Educação Física; desenvolvem atividades predominantemente ligadas ao planejamento e produção de conteúdos para as aulas, além de pesquisas na sala de informática. Os apontamentos realizados nos TCC ratificaram a importância na perspectiva de uma formação de caráter crítico-reflexivo. Por último, os limites apontados pelos cursistas englobaram a estrutura física das escolas, a proibição do uso do telefone celular, a resistência de alguns colegas docentes e a ausência do professor de informática/tecnologias.

Palavras-chave: Formação de professores. Cultura digital. Educação Física. Mídia-educação

ABSTRACT

Considering that digital culture has presented a series of challenges for teacher training regarding the integration of DICT into the school curriculum, this research aimed to understand the development of a specific core of Physical Education within a course on Education in digital culture, carried out in the perspective of the media-education, in the modality DE. It was understood the processes of conception, the production of the didactic contents and the offer of the core, as well as an evaluation of the experience and repercussions of the course / core. Methodologically, this is a case study of a qualitative nature, demarcated by the precepts from the perspective of self-observation. For the production of data we adopted the documentary analysis and semi-structured interviews with the 10 teachers/students of Physical Education who went through all the stages of the course. Also interviewed were the Coordinator of the project to create the course and the Specialization Coordinator. For the interpretation of the data, we seek approximations with the content analysis. The discussions allowed us to infer that: a) the concept of the course/core comprised the school as a formative unit capable of strengthening the school's own collective to rethink the curriculum integrating the DICT. The Physical Education and DICT Core demarcated the actions of this curricular component through a threefold dimension of knowledge, taking as reference the assumptions of the media-education and structured from the scenarios: leisure and games, sports and their experiences and body, health and aesthetics. b) The production of the didactic contents of the core involved the constant dedication of all members of the authors team, the monitoring by the management team, as well as the fruitful dialogues with the educational designer assigned. c) Considering course offer, it was considered as a good proposal for continuing education, especially for the partnership with UFSC; it is admitted that it is difficult to mobilize the collectives in schools, as well as the dialogues between the Core and Collective action plan (PLAC) throughout the course. The specialization counted on a high number of dropouts of students and, a new offer would depend on the interest of the Ministry of Education. Regarding the Specific Core, the proposed activities aimed to value the contents produced; the follow-up of the participants involved daily access to the platform, as well as qualitative answers of activities and messages of encouragement. Relations with the coordination were harmonious, but the dialogues with PLAC 3 ended up not happening as expected. About the CCW, the proposal developed intended to value the experiences accumulated by the

students along the core. d) In the evaluation of the Course/Core, it was noticed that the students routinely use the DICT, had many expectations regarding the course, praised the contents and proposed activities, assessed that faster communication was needed and considered positive the collective nature of the training. In relation to the Core, it was easier to reflect on the own area, they reported the importance of the scenarios and the non-prescriptive character of the materials, and evaluated that the communication was better than in the other modules. e) About the repercussions of the course, feel more secure and better understand the relationships between DICT and Physical Education; develop activities predominantly linked to the planning and production of content for classes, as well as research in the computer room. The notes made at the CCW have confirmed the importance of critical-reflective training. Finally, the limits pointed out by the students included the physical structure of the schools, the prohibition of cell phone use, the resistance of some teaching colleagues and the absence of the computer/technology teacher.

Keywords: Teacher training. Digital culture. Physical education. Media-education

RESUMEN

Teniendo en cuenta que la cultura digital ha presentado una serie de desafíos para la capacitación docente con respecto a la integración de los TDIC en el currículo escolar, esta investigación tuvo como objetivo comprender el desarrollo de un núcleo específico de Educación Física dentro de un curso sobre Educación en cultura digital, realizado en el Perspectiva de la media-educación, en la modalidad EAD. Se han abarcado los procesos de concepción, la producción de los contenidos didácticos y la oferta del núcleo, así como una evaluación de la experiencia y repercusiones del curso/núcleo. Metodológicamente, este es un estudio de caso de naturaleza cualitativa, demarcado por los preceptos desde la perspectiva de la autoobservación. Para la producción de datos, adoptamos el análisis documental y las entrevistas semiestructuradas con los 10 profesores/alumnos de Educación Física que pasaron por todas las etapas del curso. También se entrevistó al coordinador del proyecto para crear el curso y al coordinador de especialización. Para la interpretación de los datos, buscamos aproximaciones con el análisis de contenido. Las discusiones realizadas nos permiten inferir que: a) la concepción del curso/núcleo comprendía la escuela como unidad formativa capaz de fortalecer el propio colectivo escolar para repensar el currículo integrando las TDIC. El Núcleo de Educación Física y TDIC demarcó las acciones de ese componente curricular a través de una triple dimensión del saber, asumiendo como referencia los presupuestos de los medios de comunicación y se estructuró a partir de los escenarios: ocio y juegos, el deporte y sus vivencias cuerpo, salud y estética. b) la producción de los contenidos didácticos del núcleo implicó la dedicación constante de todos los miembros del equipo de autores, el seguimiento por parte del equipo gestor, además de los diálogos provechosos con la diseñadora educativa designada. c) en cuanto a la oferta del curso, fue considerada como una buena propuesta de formación continuada, sobre todo por la asociación con la UFSC; se admite la dificultad en movilizar los colectivos en las escuelas, así como los diálogos entre los Núcleos y Plan de acción colectiva (PLAC) a lo largo del curso. La especialización contó con una gran evasión de alumnos y, una nueva oferta dependería del interés del MEC. Sobre el núcleo específico, las actividades propuestas apunta a valorizar los contenidos producidos; el seguimiento de los alumnos se dio con el acceso diario a la plataforma, así como retornos cualitativos de las actividades y mensajes de incentivo. Las relaciones con la coordinación fueron armoniosas, pero los diálogos con el PLAC 3 acabaron no

ocurriendo como lo previsto. Sobre el TFC, la propuesta desarrollada pretendía valorar las experiencias acumuladas por los alumnos a lo largo del núcleo. d) En la evaluación del Curso/Núcleo, se percibió que los alumnos utilizan cotidianamente las TDIC, presentaban muchas expectativas con relación al curso, elogiaron los contenidos y actividades propuestas, evaluaron ser necesario mayor celeridad en la comunicación y consideran positivo el carácter colectivo de la formación. En cuanto al núcleo, hubo mayor facilidad en reflexionar sobre la propia área, relataron la importancia de los escenarios y del carácter no prescriptivo de los materiales, y evalúan que la comunicación fue mejor en relación a los demás módulos. e) sobre las repercusiones del curso, se sienten más seguros y comprenden mejor las relaciones entre TDIC y Educación Física; desarrollan actividades predominantemente ligadas a la planificación y producción de contenidos para las clases, además de investigaciones en la sala de informática. Los apuntes realizados en los TFCs ratificaron la importancia en la perspectiva de una formación de carácter crítico-reflexivo. Por último, los límites apuntados por los alumnos englobaron la estructura física de las escuelas, la prohibición del uso del teléfono celular, la resistencia de algunos colegas docentes y la ausencia del profesor de informática/tecnologías.

Palabras clave: Formación de profesores. Cultura digital. Educación Física. Educación para los medios

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	15
INTRODUÇÃO: DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA	20
OBJETIVO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO	29
JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA	30
METODOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	34
Do estudo de caso à auto-observação.....	34
Sobre o processo de produção de dados.	38
Análise dos dados produzidos.	45
CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO (FÍSICA) NA CULTURA DIGITAL: SOBRE A CONCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DO CURSO E DO NÚCLEO ESPECÍFICO	51
1.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL.....	51
1.1.1 A metodologia do curso.	63
1.2 SOBRE A PRODUÇÃO DOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS PARA O NÚCLEO ESPECÍFICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC.....	70
1.2.1 A Educação Física como componente curricular	81
1.2.2 Educação Física e mídia-educação.....	83
1.2.3 Lazer, jogos e brincadeiras.....	84
1.2.4 O esporte e suas novas vivências.	86
1.2.5 Corpo, saúde e estética.....	87
1.2.6 Perspectivas para a educação física a partir de uma produção coletiva.	89
CAPÍTULO 2 - A OFERTA DO NÚCLEO ESPECÍFICO EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC	92
2.1 A OFERTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL	92
2.1.1 Êxitos e limites do curso a partir da percepção dos coordenadores	93
2.1.2 Reflexões sobre as desistências ao longo do curso.....	111
2.1.3 Perspectivas para uma nova oferta do curso	117
2.2 A OFERTA DO NÚCLEO ESPECÍFICO EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC	120
2.2.1 A constituição do corpo docente e a construção de uma proposta de trabalho.	120
2.2.2 Interrupções do curso e adequações no cronograma.....	127
2.2.3 Êxitos e limites na oferta do núcleo.	130

2.2.4 Refletindo sobre as atividades desenvolvidas no núcleo.	135
2.3 A ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO	139
2.3.1 Entre as orientações da coordenação e a construção de uma proposta de TCC	139
2.3.2 Sobre a orientação dos TCC	144
2.3.3 Os TCC produzidos pelos professores/cursistas.	149
CAPÍTULO 3 - O CURSO E O NÚCLEO ESPECÍFICO	
EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/CURSISTAS.	160
3.1 PERCEPÇÕES ACERCA DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL	160
3.1.1 A fluência digital dos professores/cursistas.	161
3.1.2 Expectativas com relação ao curso.	167
3.1.3 Materiais, conteúdos e atividades do curso.	181
3.1.4 A comunicação durante o curso.	189
3.1.5 Participação dos professores/cursistas.	206
3.2 PERCEPÇÕES SOBRE O NÚCLEO ESPECÍFICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC	215
3.2.1 Sobre a participação no núcleo específico.	216
3.2.2 Sobre os materiais produzidos para o Núcleo Específico.	222
3.2.3 Sobre a comunicação ao longo do núcleo específico.	231
CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES E LIMITES DO CURSO/NÚCLEO: POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/CURSISTAS.	239
4.1 POSSÍVEIS REPERCUSSÕES DO CURSO/NÚCLEO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA	239
4.1.1 Contribuições do curso/núcleo.	239
4.1.2 Atividades desenvolvidas com base na experiência do curso/núcleo	264
4.1.3 Apontamentos dos professores/cursistas sobre a experiência do núcleo específico com base nos seus trabalhos de conclusão de curso (TCC).	282
4.1.3.1) Influências da mídia na vida cotidiana	283
4.1.3.2) Limitações do cotidiano pedagógico	285
4.1.3.3) As TDIC como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem	288
4.1.3.4) As TDIC como suporte para uma educação contemporânea.	291
4.1.3.5) Formação autônoma, crítica e criativa por meio das TDIC	293
4.1.3.6) Apropriação das TDIC pelo professor	295
4.1.3.7) Perspectivas para além da escola	297

4.2 LIMITES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS TDIC NA ESCOLA	299
4.2.1 Infraestrutura.....	299
4.2.2 Proibição do celular.	305
4.2.3 Resistências por parte dos colegas docentes.....	313
4.2.4 Ausência do professor de informática/tecnologias.....	318
CONSIDERAÇÕES FINAIS.	324
REFERÊNCIAS.....	338
ANEXO 1 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM PROFESSORES/CURSISTAS.	357
ANEXO 2 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADOR DO CURSO.....	358
ANEXO 3 – ROTEIRO DE ENTREVISTA COM COORDENADORA DO PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO	359
ANEXO 4– PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA	360
ANEXO 5– TCLE.....	363

APRESENTAÇÃO

A presente tese de doutorado é fruto de uma trajetória que englobou uma série de intervenções do pesquisador junto ao próprio objeto de investigação, ou seja, o Núcleo Específico Educação Física e TDIC e o curso de especialização em educação na cultura digital.

Primeiramente é importante destacar que sou professor de Educação Física atuante há 15 anos na educação básica, com experiências acumuladas no âmbito do ensino fundamental e educação infantil. Além de demarcar o lugar de onde escrevo, para o qual contribui a minha trajetória profissional, esta condição profissional foi o pré-requisito que me possibilitou fazer parte do projeto do Núcleo Específico de Educação Física e TDIC.

Uma vez integrado ao projeto do Núcleo/curso, o ponto de partida foi a experiência com o grupo de autores responsável pelos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC, no qual pude aprender muito sobre os processos de produção de conteúdos voltados para o ensino a distância, assim como partilhar de uma experiência de trabalho coletivo engrandecedora junto aos colegas pesquisadores do LaboMídia/UFSC.

O segundo momento diz respeito a participação do corpo docente responsável pela oferta do núcleo específico de Educação Física e TDIC, tendo atuado como professor/tutor na mediação dos processos formativos com os professores/cursistas da área de Educação Física. Esta foi a minha primeira experiência de ensino numa perspectiva de educação a distância e posso afirmar que se constituiu em um grande desafio, no qual me questionava frequentemente sobre como qualificar as mediações e proporcionar o melhor proveito possível do núcleo aos participantes.

O terceiro momento está relacionado com a atuação como orientador de TCC na fase final da especialização, tendo como responsabilidade dialogar e construir com alguns dos professores de Educação Física, que passaram pelo núcleo específico, seus trabalhos de conclusão de curso. Nessa empreitada, contando com as reflexões provenientes da própria experiência da oferta do núcleo, pude compreender melhor como intervir junto aos orientandos na perspectiva da EaD, sobretudo, para tornar esse processo menos distante, alcançando bons resultados com os professores/cursistas.

O quarto momento se constituiu justamente no desenvolvimento do presente estudo, isto é, com base em todas essas experiências acumuladas, refletir criticamente sobre esses processos assumindo o próprio curso e suas dinâmicas formativas como objeto de investigação.

Assim sendo, considerando este protagonismo assumido no decorrer da construção e oferta do núcleo, assim como na orientação de TCC, ficamos instigados em compreender as contribuições do núcleo/curso para a formação continuada, e também avaliar o alcance e as possíveis repercussões dessa proposta sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas.

É importante destacar que no decorrer das diferentes etapas do curso de doutorado, o acúmulo de leituras e reflexões acerca das temáticas subjacentes ao objeto de estudo da presente investigação resultaram em algumas publicações. Essas produções refletem um processo de construção que gradativamente foi contribuindo para a escrita da tese, sendo composta pelas discussões no decorrer das disciplinas cursadas, pelos estudos referentes a preparação do projeto para a qualificação, assim como para a concretização da presente tese. Nessa perspectiva, apresenta-se as seguintes produções:

PIRES, G de L. (*et al.*). Educação (Física) na cultura digital: memória da produção de um curso na modalidade EaD. In: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. dos S.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. 1ªed.Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 125-155.

Este capítulo de livro se constitui em um relato de experiência que visou registrar a memória da participação de um grupo de pesquisadores vinculados ao Labomídia, do qual o pesquisador fez parte, na produção de conteúdos didáticos para o Núcleo Específico de Educação Física do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. O mesmo descreveu o processo de produção dos materiais, apresentou as bases teóricas e metodológicas sobre as quais se alicerçaram as escolhas realizadas para a construção do Núcleo e avaliou a participação do grupo de autores durante esse processo. A produção desse capítulo contribuiu de maneira significativa para a descrição do curso, do núcleo específico de Educação Física, assim como, para o aprofundamento acerca dos pressupostos teórico-metodológicos subjacentes à proposta de uma especialização em educação na cultura digital.

SILVEIRA, J.; PIRES, G de L. Educação Física, formação de professores e educação a distância (Ead): investigando a produção do conhecimento no âmbito das ciências do esporte. **Pensar a Prática** (Online), v. 20, p. 61-76, 2017.

Este artigo teve como meta contribuir para as discussões acerca da formação de professores de Educação Física na modalidade de ensino a distância (EAD), identificando como o tema vem sendo abordado nas principais produções acadêmicas da área. Para tal, apresenta um levantamento com base nos principais periódicos da área de Educação Física/Ciências do Esporte, no Banco de Dissertações e Teses da Capes e nos Anais do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte. A partir da identificação das temáticas específicas relacionadas à EaD foi apontado um possível “estado da arte” sobre o tema investigado, assim como lacunas a serem preenchidas por investigações futuras que tenham como foco as relações entre Educação Física e EaD. Pode-se afirmar que a produção desse artigo contribuiu de forma decisiva para uma melhor compreensão acerca da constituição da Educação a distância no Brasil, para localizar os aspectos legais inerentes a essa modalidade de ensino, assim como, para situar o debate atual sobre a formação de professores de Educação Física na modalidade EaD.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Escola, docência, formação e mídia-educação (física): reflexões a partir da cultura digital. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, A. (Orgs.). **O profissional de Educação Física e suas atividades: olhares multidisciplinares**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. P.91-109.

O presente capítulo de livro versou sobre as implicações da cultura digital sobre a educação escolar e a formação/atuação docente, levando em conta não somente a incorporação das tecnologias ao cotidiano pedagógico, mas também a necessidade de uma reorganização dos saberes e fazeres na esfera educacional. Dessa forma, seu objetivo foi refletir sobre o papel da escola e, conseqüentemente, do professor no âmbito de uma cultura digital, discutir as implicações dessa “nova cultura” sobre a formação dos professores e compreender como que os elementos ligados a uma formação de caráter crítico podem contribuir para mudanças na educação na presente perspectiva. A produção desse capítulo possibilitou ampliar as discussões acerca da constituição de uma cultura digital, as suas influências sobre o âmbito escolar e as demandas que são impostas à formação de professores a partir de um cotidiano marcado por vivências eletronicamente mediadas. Também auxiliou em uma melhor compreensão acerca do conceito de mídia-educação e da necessidade de uma formação de caráter crítico que possa apontar horizontes educacionais mais coerentes com uma cultura digital.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Tecnologias nas práticas pedagógicas em Educação Física: apontamentos de professores de escolas públicas de Santa Catarina. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 02, p. 36-51, mai./ago., 2017.

O objetivo deste artigo foi verificar as possibilidades de apropriação das TDIC nas aulas de Educação Física por professores participantes de um curso de especialização sobre educação na cultura digital. Para tal, esta pesquisa documental de caráter descritivo, tomou como referência os trabalhos de conclusão de curso apresentados pelos 10 professores de Educação Física que concluíram o curso. Os resultados, discutidos a partir de categorias, destacaram aspectos importantes referentes ao cotidiano pedagógico, à prática docente, à formação dos professores e à educação contemporânea, indicando a necessidade de uma integração das TDIC ao currículo escolar e, conseqüentemente, às aulas de Educação Física a partir de uma perspectiva crítica. A produção do presente artigo contribuiu significativamente para compreendermos algumas das possíveis repercussões do curso/núcleo específico nas práticas pedagógicas dos professores/cursistas participantes, tendo em vista, principalmente, suas compreensões sobre as relações entre o seu componente curricular, as TDIC e a cultura digital.

SILVEIRA, J.; BRÜGGEMANN, A. L.; BIANCHI, P. Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)/ mídia: uma relação possível? Análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. **Revista Motrivivência** (no prelo).

A partir do reconhecimento das implicações das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) e da mídia no âmbito da educação, esse artigo buscou analisar as propostas curriculares dos cursos de Educação Física - Licenciatura oferecidos por universidades federais brasileiras, identificando possíveis abordagens no uso das mídias e das tecnologias em seus componentes curriculares. Metodologicamente, a pesquisa qualitativa documental-descritiva realizou um levantamento de dados dos projetos pedagógicos de cursos de licenciatura em Educação Física distribuídos nas universidades federais. Para isso, se procedeu a identificação de componentes curriculares que tematizam as TDIC/mídia, a sua natureza quanto à obrigatoriedade ou não, assim como a sua caracterização quanto à abordagem teórico-metodológica. Os resultados mostraram que os cursos de formação de professores de Educação Física

das instituições investigadas ainda têm um longo caminho a percorrer no que diz respeito a integração da temática que envolve as TDIC/mídia nos currículos. A produção deste artigo contribuiu para verificarmos em que medida a mídia-educação (física) é tematizada no âmbito da formação inicial em Educação Física, levando em conta que essa foi a abordagem pedagógica no trato com as TDIC assumida na produção e oferta do Núcleo específico Educação Física e TDIC.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Educação Física, mídia-educação e educação *online*: reflexões sobre a formação de professores na cultura digital. In: MIKALISKI, E. L. *et al.* (Orgs.) **Educação Física e EaD**. Uninter, Curitiba. (no prelo)

O presente capítulo de livro teve como objetivo refletir sobre possibilidades de tematização das TDIC na formação de professores de Educação Física na modalidade de ensino a distância, tomando como base os pressupostos teóricos e metodológicos da mídia-educação e da educação online. Para tal, assumiu como desafio problematizar a formação em Educação Física EaD no contexto da cultura digital, que marca as vivências contemporâneas mediadas pelas tecnologias digitais de informação e comunicação, destacando a importância de uma práxis com, sobre e através das TDIC, e do desenvolvimento de dinâmicas de formação colaborativas no âmbito dos ambientes virtuais de aprendizagem (AVA). A produção deste capítulo teve seus méritos ao proporcionar-nos refletir sobre possibilidades de contribuir para as discussões sobre a formação em Educação Física na modalidade EaD tendo como base a própria experiência desenvolvida ao longo do curso, assim como as reflexões decorrentes dos estudos durante do doutorado.

INTRODUÇÃO: DELIMITAÇÃO DO PROBLEMA DE PESQUISA

As tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) integram nossas vivências profissionais, sociais, de lazer, enfim, nossa vida cotidiana. Elas se fazem presentes funcionando como canais de comunicação com nossos interlocutores por meio de mensagens de texto, voz, imagens, vídeos e também como fontes de acesso a informação, concretizadas nos portais, jornais *on line*, redes sociais etc¹.

Este conjunto de ações cotidianas mediadas por *notebooks*, *tablets*, *smartphones* tem caracterizado nossa integração a uma cultura digital, isto é, a um estágio do nosso processo civilizatório em que os modos de produção, circulação, consumo e reprodução dos significados que atribuímos às coisas, símbolos, técnicas, valores, etc. tem nas TDIC um fator determinante. Ou, nas palavras de Rüdiger, “uma formação histórica, ao mesmo tempo prática e simbólica, de cunho cotidiano, que se expande com base no desenvolvimento das novas tecnologias eletrônicas de comunicação” (RÜDIGER, 2011, p.10).

Conforme Pretto e Assis (2008),

A cultura digital indica intrinsecamente um processo crescente de reorganização das relações sociais mediadas pelas tecnologias digitais, afetando em maior ou menor escala todos os aspectos da ação humana. Inclui reorganizações da língua escrita e falada, as ideias, crenças, costumes, códigos, instituições, ferramentas, métodos de trabalho, arte, religião, ciência, enfim, todas as esferas da atividade humana (2008, p.78).

Assim, mais do que falar do desenvolvimento de novas ferramentas tecnológicas, trata-se de um conjunto de inovações que alterou as formas de pensar, sentir e agir da sociedade. Elas permearam o cotidiano e, dessa maneira, o espaço de vivência possui novas formas de

¹ De acordo com Rüdiger, “as redes sociais, portais, blogs, games, chats e sites de todo tipo, os sistemas de trocas de mensagens e o comércio eletrônico, o cinema, o rádio, música e televisão interativos via internet são, realmente, algumas das expressões que surgem nesse âmbito e estão ajudando a estruturar praticamente a cibercultura” (2011, p.13).

relações sociais, já que se trata da formação de uma nova cultura (SOUTO; LAPA, 2014).

Suas implicações sobre o cotidiano são tão incisivas que acabam por reconfigurar a maneira como estabelecemos nossas interações dia após dia. Isto é, interagimos cada vez mais por meio do suporte tecnológico oferecido pelas TDIC, seja com nossos interlocutores mais próximos, através de canais de comunicação síncrona ou assíncrona (mensagem de texto, de voz, imagens, etc.), seja com fontes de distribuição massificada de informação (portais, jornais e livros digitais, redes sociais, etc.). Pode-se até mesmo afirmar que nesses tempos, as próprias relações sócio-afetivas são mediadas tecnologicamente, representando uma dialética entre a aproximação e o afastamento das pessoas, conforme Sherrie Turkle apresenta em seu livro *Alone Together* (TURKLE, 2011).

Neste contexto, em que a sociedade contemporânea tem se alicerçado por meio de suportes digitais e desenvolvido novas possibilidades comunicativas próprias de uma sociedade multitela², a educação e a instituição escolar não podem ser pensadas alheias às tecnologias, uma vez que são atravessadas pelas mesmas no âmbito da cultura digital. Justifica-se tal necessidade devido ao fato de que as mídias e tecnologias digitais possuem um papel de suma importância para a formação de crianças e jovens, uma vez que as mesmas crescem em contato com as mídias e sua produção cultural nasce, igualmente, integrada a esse novo ambiente comunicacional.

A emergência de uma cultura digital implica a necessidade de se repensar a educação escolar e o papel dos professores e de suas práticas pedagógicas frente a uma nova forma de organização, produção e acesso aos conhecimentos. Tendo em vista, principalmente, um contexto no qual as escolas contam com salas de informática, *tablets*, etc, mas que, apesar disso, reflete ainda um quadro no qual grande parte do que acontece na educação permanece relativamente intocado pela tecnologia (BUCKINGHAM, 2012).

Este é um grande desafio dada a trajetória histórica da instituição escolar, envolvendo muitos fatores, de ordem política e econômica, de infraestrutura, de concepções pedagógicas, de projeto educacional, mas

² O termo “sociedade multitela” traz em si a discussão sobre como a proliferação de telas (celulares, televisões, dvd’s, monitores, entre outras) altera nossas percepções e formas de ver, saber e, sobretudo, nos modos de nos relacionarmos e vivermos socialmente (RIVOLTELLA, 2008).

que passa necessariamente pela formação de professores. Isto porque, o papel transformador não advém das tecnologias em si, mas da intencionalidade pedagógica de sua utilização (PONTES, 2015) e, dessa maneira, a construção de uma trajetória para a emancipação dos sujeitos por meio das TDIC precisa contar com o protagonismo dos professores.

No que diz respeito à formação de professores no âmbito da legislação nacional, pode-se afirmar que são perceptíveis os movimentos em termos de incentivo à inclusão de temas emergentes da cultura contemporânea, como as TDIC e a cultura digital, e a preocupação com uma abordagem pautada em metodologias problematizadoras e reflexivas (BIANCHI, 2014). O Parecer 09/2001, por exemplo, que contextualiza social e historicamente a criação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores no Brasil, faz algumas menções sobre a temática das TDIC, principalmente no que se refere ao pouco uso técnico e crítico das tecnologias nos currículos atuais de cursos de formação de professores e na prática pedagógica dos formadores de professores (*Idem, Ibidem*). Desta maneira, é perceptível o reconhecimento da importância de uma formação, na esfera das licenciaturas, que esteja em consonância com as demandas da sociedade contemporânea, ainda que, no plano concreto, no que tange à organização das grades curriculares das licenciaturas, a tematização da cultura digital ou uma abordagem pedagógica a partir das TDIC ainda se constitui numa demanda a ser cumprida.

Ao tratar-se especificamente da formação inicial de professores de Educação Física para uma atuação coerente com a perspectiva da cultura digital, ou minimamente, que capacite os professores para a integração das TDIC às aulas no contexto escolar, percebe-se que pouco se tem avançado. Para se ter uma ideia, ao levar-se em conta a miríade de cursos de licenciatura em Educação Física em âmbito nacional, pouquíssimos são aqueles que abrem espaço em suas grades curriculares para a tematização das mídias e das TDIC³, especialmente a partir dos

³ É importante ressaltar que as TDIC podem ser tematizadas em outros momentos da formação para além das disciplinas, uma vez que o currículo contempla uma série de possibilidades formativas que tendem a extrapolar os limites das matrizes curriculares. Todavia, ao voltarmos o olhar para Instituições nas quais as vivências acadêmicas muitas vezes se resumem às disciplinas cursadas é perceptível o problema que essa ausência de tematizações das TDIC pode representar.

pressupostos da mídia-educação⁴. Poder-se-ia apontar uma série de razões para essa suposta resistência da área em abordar tal temática, mas certamente a principal delas aponta para uma “perspectiva tradicional de formação” que parece ainda não reconhecer a necessidade da integração das tecnologias nas aulas de Educação Física escolar.

Entretanto, não há como negar que, atualmente, as representações sociais referentes às práticas corporais das quais este componente curricular se ocupa, são em grande parte produzidas e compartilhadas no espaço-tempo social em que se configura uma cultura digital (PIRES; LAZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012). Efetivamente, na Sociedade Multitela, seja por meio das mídias tradicionais de massa (televisão, portais, *displays*, etc.), seja pela vivência digital complementar às práticas corporais típicas da cultura de movimento (sobretudo, os *games*), oportunizadas pelas novas tecnologias digitais de informação e comunicação, o fato é que os saberes e fazeres que caracterizam a Educação Física⁵ são, cada vez mais, atravessados por novas experiências e por múltiplos letramentos possíveis.

Diante disso, a Educação Física escolar precisa assumir o desafio de possibilitar aos alunos a interação com as linguagens e os modos de produção das tecnologias digitais de informação e comunicação, não como substituição, mas como complemento das aprendizagens possíveis sobre/com práticas corporais no âmbito da cultura digital. E tendo em vista as fragilidades apontadas anteriormente sobre uma abordagem com as tecnologias no âmbito da formação inicial em Educação Física e a urgência da sua tematização na formação docente, supõe-se que a

⁴ Ver por exemplo o estudo de Sousa *et al* (2016). Em outro estudo sobre a presença de disciplinas que tematizam as TDIC e mídias nas licenciaturas em Educação Física nas Universidades Federais de todo o território nacional (SILVEIRA, BRÜGGEMANN, BIANCHI, no prelo), constatamos que dentre os 43 cursos de licenciatura identificados, numa gama de 63 IFES espalhadas pelas cinco regiões do país, menos da metade apresenta disciplinas acerca das temáticas citadas e, ao menos, 50% destas abordam as tecnologias e mídias a partir de uma perspectiva meramente instrumental.

⁵ É importante salientar que as imbricações entre as tecnologias, a mídia e a Educação Física também têm reflexos significativos sobre um aumento quantitativo e qualitativo da produção acadêmica no campo da Educação Física/Ciências do Esporte, como constatado nas pesquisas realizadas por Pires (2003) e Santos *et al* (2014). Todavia, tal volume de produções parece representar mais uma demanda de estudos no âmbito da Pós-Graduação do que propriamente pesquisas e relatos de experiências desenvolvidas durante a formação inicial em Educação Física.

qualificação dos professores visando a integração das TDIC às suas aulas esteja diretamente relacionada às possibilidades de sua apropriação também na formação continuada.

A formação continuada pode ser apontada como um dos aspectos fundamentais na profissão docente, considerando a dinamicidade do contexto educacional e a necessidade do contínuo aprendizado e reflexão por parte dos professores acerca do seu fazer cotidiano. De fato, a formação continuada parece encontrar a sua razão de ser na necessária atualização dos conteúdos e metodologias inerentes ao caráter dinâmico da produção de conhecimentos e a urgência dos docentes se apropriarem dos mesmos suprindo as demandas da educação contemporânea. Tal necessidade se remete à própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se apresenta pronto e acabado (HUNGER; ROSSI, 2012), está em constante mudança e tende a ser reconstruído com o passar do tempo, estabelecendo novas demandas para o professor.

É importante destacar que, muitas vezes, a formação continuada é pautada por um discurso que defende a atualização dos professores e na necessidade de renovação das práticas docentes tendo em vista as demandas do mercado. Assim sendo, a escola e, conseqüentemente, os professores acabam sendo pressionados a adotarem novos métodos de ensino e novos conteúdos de aprendizagem, levando em conta as expectativas institucionais com relação a uma educação contemporânea. A atualização constante é apontada, assim, como obrigação em função das mudanças nos conhecimentos e nas tecnologias e das mudanças no mundo do trabalho (GATTI, 2008).

Dessa maneira, as ações institucionais visando o cumprimento do direito dos professores a formação continuada costumam ser justificadas com base em três principais metas: a) o aprimoramento profissional, representado pelo acesso dos professores a novos conhecimentos e também possíveis benefícios no que tange a progressão na carreira docente, geralmente ligada a apresentação de horas/curso; b) a necessidade da qualificação das práticas pedagógicas, que pode ser destacada como uma consequência do acesso dos professores a novos e diferentes métodos de ensino e propostas didático-pedagógicas; c) as melhorias na educação como o resultado de aulas mais qualificadas e que poderiam representar melhores índices em avaliações institucionais.

Porém, é necessário alertar que tais metas parecem expressar uma relação linear de causa e efeito entre a formação dos professores e as melhorias da educação – o que tende a ser um discurso limitador e um tanto perigoso, ao jogar nas mãos dos docentes a responsabilidade por salvar a educação. É evidente que a formação continuada é importante

nesse processo e que é necessário um papel proativo por parte dos docentes, que envolve refletir constantemente sobre sua prática pedagógica. Entretanto, fatores de ordem político-econômica, questões estruturais, disponibilidade de recursos, quantidade de alunos por turma, jornada de trabalho, políticas de valorização e investimento profissional, são elementos tão importantes quanto a formação, e que revelam a complexidade do ambiente no qual o docente intervém e que demanda as supostas melhorias.

Uma vez feita tal ressalva, considerando a importância da formação continuada como um dos elementos que podem contribuir para a qualidade da educação, é fundamental o investimento em políticas públicas. Assim sendo, por se constituir em direito dos professores e, por sua vez, em obrigação dos gestores no âmbito das secretarias de educação, a formação continuada tem sido contemplada na legislação e ações governamentais, demandando, assim, condições para que a mesma possa efetivar-se como política pública. Tem-se como exemplo a LDB (lei 9394/96) que se constituiu na base para que a formação continuada pudesse ser contemplada no âmbito das políticas públicas de valorização docente e da educação. Citam-se os Referenciais para a formação de professores (BRASIL, 2002) que destacam a importância da formação docente para a melhoria da educação no país; a instituição pelo MEC da Rede Nacional de Formação Continuada de Professores (BRASIL, 2004); a Nova CAPES que, com a Lei 11.502/07, passou a ser agência reguladora da formação inicial e continuada de professores em colaboração com estados e municípios, inclusive incorporando a Universidade Aberta do Brasil (UAB). Também podem ser destacadas as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2010), que apontam alguns elementos referentes a orientação dos cursos de formação inicial e continuada dos profissionais da educação; e o Plano Nacional de Educação (2014-2024), no qual a formação continuada se encontra vinculada à maioria das metas estabelecidas para a melhoria da educação no país (BRASIL, 2014).

Outro ponto a ser destacado no que tange à formação continuada é o seu papel como complementação para o exercício da profissão docente em virtude da insuficiência da formação inicial, para a atuação no cotidiano pedagógico. De acordo com Gatti (2008), a formação continuada está “abrangendo muitas iniciativas que, na verdade, são de suprimento a uma formação precária pré-serviço e nem sempre são propriamente de aprofundamento ou ampliação de conhecimentos” (GATTI, 2008, p.58). Tanto que, “muitas das iniciativas públicas de formação continuada no setor educacional adquiriram, então, a feição de

programas compensatórios, sendo realizados com a finalidade de suprir aspectos da má-formação anterior” (*idem, ibidem*, p.58). Em outras palavras, os momentos de formação continuada seriam de grande importância para os recém-egressos das Universidades, por se constituírem em oportunidades de atenuar as limitações da formação inicial e um certo distanciamento do contexto de intervenção profissional.

As carências referentes a uma formação inicial deficitária que não dá conta de preparar o professor para toda a complexidade do ambiente escolar tende a ser sentida pelos docentes no que diz respeito a muitos aspectos, e, dentre esses, o enfrentamento de temáticas contemporâneas que ainda parecem não serem contempladas nas matrizes curriculares das licenciaturas. Um exemplo apropriado diz respeito à perspectiva da cultura digital e à integração das tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) ao currículo escolar. Portanto, a abordagem desta temática, entre outras, acaba sendo delegada às iniciativas no âmbito da formação continuada.

Nessa perspectiva, os espaços para a tematização supracitada se concretizam em cursos de curta duração oferecidos por entes estatais como as secretarias de educação, Pós-Graduações *lato e strictu sensu*, cursos na modalidade EAD etc. Como exemplos de intentos que visam construir em conjunto com os professores propostas metodológicas e pedagógicas a partir das TDIC na formação continuada, no âmbito do LaboMídia/UFSC, podem ser citadas as contribuições de Mendes (2008) e Bianchi (2009). Tais trabalhos, por meio de oficinas de capacitação, tiveram como intuito preparar criticamente os professores de Educação Física para o uso das TDIC e propor uma abordagem deste componente curricular em consonância com a perspectiva da cultura digital.

O ProInfo, Programa Nacional de Tecnologia Educacional do Ministério da Educação, tem como objetivo a formação continuada de professores para o uso pedagógico de tecnologias, articulando suas ações com a instalação e adequação da infraestrutura tecnológica das escolas, a disponibilização do acesso à *internet* banda larga e a produção de conteúdos, materiais e recursos digitais em formato digital. Este programa tem criado e oferecido, em parceria com estados e municípios, cursos de atualização na temática, como, por exemplo: Introdução à Educação Digital; Tecnologias na Educação; Elaboração de Projetos; Mídias na Educação.

Mais recentemente, também como exemplo concreto dessas possibilidades de tematização das TDIC na esfera da formação continuada e a pedido do ProInfo/MEC, foi criado o curso de especialização em Educação na Cultura Digital, tendo uma abordagem

multidisciplinar e sendo destinado aos professores das escolas públicas por meio da modalidade de ensino a distância (EaD). A produção desse curso teve início no ano de 2013, decorrente de uma parceria entre o MEC e o LANTEC (Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Educação da UFSC) e devido ao seu caráter multidisciplinar, foram elaborados núcleos específicos de acordo com as especificidades dos diferentes componentes curriculares. Dentre esses, um núcleo específico sobre Educação Física e TDIC.

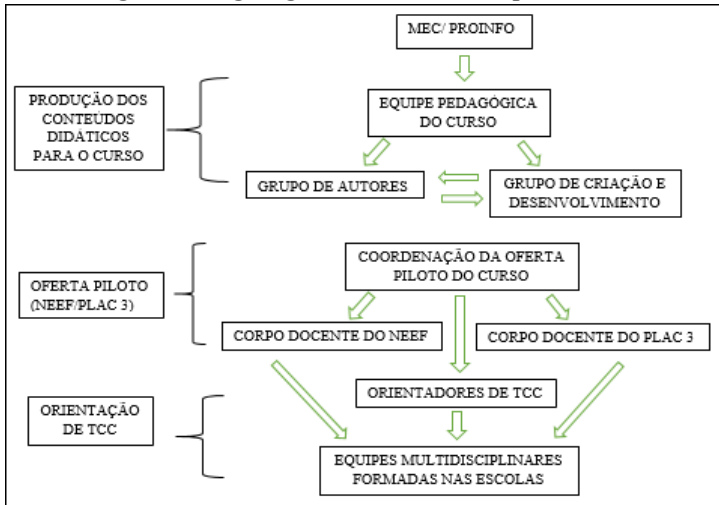
A fim de suprir tal demanda e, levando em consideração o lugar de destaque do LaboMídia/UFSC⁶ no debate acadêmico sobre mídia, comunicação e suas relações com a Educação Física, o grupo recebeu o convite para desenvolver o núcleo de Educação Física e TDIC. Depois de um intenso e profícuo trabalho coletivo, envolvendo pesquisadores do grupo, *designers* educacionais, desenvolvedores do NUTE/UFSC⁷ e equipe pedagógica do curso, o núcleo específico da Educação Física foi finalizado, assim como os demais. A seguir, o laboratório foi convidado e participou da oferta-piloto do curso, desenvolvida pelo Departamento de Metodologia de Ensino do Centro de Ciências da Educação da UFSC (MEN/CED/UFSC), para professores de escolas públicas do Estado de Santa Catarina. No decorrer dessa oferta-piloto do curso, o núcleo específico de Educação Física foi desenvolvido entre os meses de agosto e dezembro do ano de 2015, no qual 17 professores de Educação Física/cursistas, tiveram contato com o material produzido e realizaram uma série de atividades previstas, principalmente, implicando em intervenções pedagógicas em âmbito escolar, pautadas pela perspectiva da educação na cultura digital. E, cabe destacar que, logo após a conclusão do núcleo específico de Educação Física, os cursistas produziram seus TCC (Trabalhos de conclusão de curso), sendo orientados pelo mesmo

⁶ O LaboMídia (Laboratório e Observatório de Mídia Esportiva) do Centro de Desportos da Universidade Federal de Santa Catarina é um grupo de pesquisa que se dedica à investigações acerca das relações entre a Educação Física e a Mídia e se constitui em referência nacional no âmbito do debate acadêmico acerca das temáticas inerentes à tais relações.

⁷ O NUTE – Núcleo Multiprojetos de Tecnologia Educacional da Universidade Federal de Santa Catarina possibilita o desenvolvimento de materiais educacionais digitais para as várias áreas do conhecimento e dá suporte para projetos vinculados à criação dessas ferramentas pedagógicas, tendo como meta contribuir para o aprimoramento da prática docente. Este Núcleo teve papel fundamental no processo de produção dos materiais didáticos para o curso de Especialização em Educação na Cultura Digital.

grupo de professores e tutores que os acompanhou durante o citado Núcleo.

Figura 1: Organograma do curso de especialização



Fonte: o autor

Ressalta-se que tende a ser incomum em cursos de especialização na modalidade EAD a tematização das tecnologias na educação a partir das especificidades dos componentes curriculares e, por isso, a perspectiva de formação aqui investigada representa um grande avanço para a área de Educação Física. Então, tomando como referência esta iniciativa, que congrega as ações acerca de uma problematização sobre a Educação Física escolar a partir da perspectiva da cultura digital, pode-se afirmar que o objeto da presente investigação abrange as seguintes ações do Núcleo Específico Educação Física e TDIC do curso de especialização em Educação na Cultura Digital:

1) a *Concepção* do curso e do Núcleo específico, que enfatiza os aspectos teóricos e metodológicos fundantes para uma proposta de Educação na Cultura Digital, assim como a proposição de um diálogo com essa perspectiva levando em conta as especificidades da Educação Física escolar;

2) a *Produção* dos materiais para o Núcleo específico, ressaltando um processo de construção coletiva que envolveu o protagonismo de um grupo de professores/pesquisadores da área de Educação Física incumbidos da tarefa de elaborar uma proposta formativa coerente com

os preceitos do curso, porém contemplando as especificidades do componente curricular Educação Física;

3) a *Oferta* do Núcleo específico, como concretização de um planejamento pedagógico que envolveu o acompanhamento dos professores/cursistas ao longo do núcleo específico, mas também durante a elaboração de seus trabalhos de conclusão de curso, revelando aspectos de uma proposta de formação em processo;

4) a *Avaliação* do núcleo específico, que envolve a percepção (entrevistas) e a produção final (TCC) dos cursistas, e possíveis repercussões desta proposta formativa na prática pedagógica dos professores participantes da especialização.

Dessa maneira, uma vez contextualizada a problemática de investigação e expostas as diversas facetas ligadas à centralidade do problema de pesquisa, é possível anunciar a delimitação do problema, que se expressa pela questão norteadora do processo investigativo, assim formulada: Que possibilidades e limites se apresentam a uma proposta mídia-educativa de formação continuada de professores de Educação Física no âmbito da cultura digital?

OBJETIVO E QUESTÕES DE INVESTIGAÇÃO

Pode-se afirmar que o objetivo da presente investigação foi compreender o desenvolvimento de um núcleo específico de Educação Física no âmbito de um curso de formação continuada (*lato sensu*) sobre a Educação na cultura digital, realizado na perspectiva da mídia-educação, na modalidade EAD.

Cabe salientar que a pergunta de partida, anunciada anteriormente, traz em seu bojo outras questões a que foram exploradas no decorrer da pesquisa, quais sejam:

- a) Como se deu a concepção do Núcleo Específico Educação Física e TDIC, tomando como base os pressupostos teórico metodológicos da especialização e levando em conta as escolhas conceituais e didático-pedagógicas referentes ao componente curricular Educação Física?
- b) Quais as estratégias adotadas pelo grupo de autores dos conteúdos didáticos para o NEEF, ligada ao LaboMídia/UFSC, no sentido de se arquitetar uma proposta mídia-educativa a ser oferecida na modalidade EaD?
- c) Quais as escolhas procedidas pelo corpo docente responsável pelo NEEF no que tange ao desenvolvimento das atividades e também no que se refere ao Trabalho de conclusão de curso,

levando em conta a quantidade de professores/cursistas, a modalidade EaD, o cronograma estipulado para o núcleo, além dos êxitos e limites da oferta piloto da especialização?

- d) Como os professores/cursistas avaliam a pertinência do NEEF, assim como os conteúdos didáticos e atividades propostas e sua ressonância com o cotidiano escolar?
- e) Quais as percepções dos professores/cursistas sobre a sua própria participação ao longo dessa proposta formativa em termos de envolvimento com o curso/núcleo, dedicação às atividades e comunicação com professores/tutores?
- f) Quais as percepções dos professores/cursistas sobre possíveis contribuições do curso/núcleo sobre a forma como pensam as relações entre Educação Física e TDIC e na proposição de atividades desenvolvidas nas escolas?
- g) Quais as percepções dos professores/cursistas sobre os principais limites enfrentados no cotidiano escolar para se propor a integração das tecnologias às suas aulas?

JUSTIFICATIVA E RELEVÂNCIA DA PESQUISA

A justificativa para a realização desta pesquisa está ligada a aspectos de cunho social, acadêmico e pessoal.

No que diz respeito à relevância de cunho social, é possível afirmar que o papel da pesquisa seja refletir e procurar respostas para os problemas emergentes do cotidiano. Em se tratando da pesquisa em Educação Física especificamente, da multiplicidade de elementos que compõem as práticas pedagógicas, com ênfase para aquelas que ocorrem nas escolas públicas. E, assim sendo, a presente investigação cumpre com o papel de buscar respostas ou, pelo menos, ampliar as discussões especificamente sobre a Educação Física escolar, suas relações com as TDIC e a necessidade de reflexões e intervenções voltadas para a cultura digital na educação contemporânea.

Isto porque, a emergência das discussões acerca da necessidade da integração das TDIC ao currículo escolar, sua apropriação pelos professores e as possíveis transformações que as práticas pedagógicas pautadas a partir de tal apropriação poderiam acarretar no cotidiano escolar, está na ordem do dia já há algum tempo no âmbito das preocupações pedagógicas. Compreender como ocorre essa integração, como as tecnologias contribuem para qualificar a ação docente em sala de aula e as problemáticas inerentes à cultura escolar que tendem a determinar os espaços e os papéis que as TDIC ocupam e desempenham

nas escolas são questões a serem enfrentadas visando refletir sobre tais processos e contribuir para uma educação coerente com a cultura digital.

Em se tratando da Educação Física escolar, as demandas investigativas apontam para a necessidade de se problematizar os muitos atravessamentos das TDIC sobre os conteúdos e responsabilidades deste componente curricular na escola. Principalmente ao levar-se em conta que os estudantes têm contato com informações acerca de temas como o lazer, o entretenimento, as práticas corporais e esportivas, os cuidados com o corpo e com a saúde, entre outras, a partir das tecnologias. Eles são frequentemente “informados” pelas TDIC, sejam meios tecnológicos de massa, sejam as redes sociais, e quase sempre sem qualquer mediação da instituição escolar (e da Educação Física escolar) (PIRES *et al*, 2017).

Portanto, a proposição de uma investigação pautada nas imbricações entre a Educação Física escolar e as tecnologias visa somar esforços na problematização de tal demanda e, assim, contribuir para os processos de planejamento, fundamentação teórica e reflexão dos professores acerca de sua prática pedagógica. Não apenas no intuito de estimular os docentes a incorporar as TDIC às suas aulas, mas refletir sobre suas próprias ações, tendo em vista as novas formas de aprendizagem que se estruturam a partir da cultura digital, o compartilhamento de saberes e a necessidade de uma apropriação dos conhecimentos de forma mais crítica, visando uma formação cidadã e emancipada.

Outro aspecto está ligado à necessidade de se qualificar a formação continuada dos professores de Educação Física atuantes nas escolas públicas brasileiras. Isto levando em consideração, especialmente, o papel que cumpre a pesquisa ao dar voz aos professores/cursistas participantes do curso de especialização em educação na cultura digital, abrindo espaço para que os mesmos possam avaliar suas experiências de formação ao longo do curso, criticando os materiais, conteúdos, plataformas, ferramentas de comunicação, atuação dos tutores e professores, coordenação etc. Cumpre, assim, com o papel de qualificar ainda mais o curso, pensando na oferta de futuras edições, a partir dos apontamentos críticos realizados ao mesmo.

Nesta perspectiva, que pauta diretamente uma preocupação com a qualidade da formação dos professores, a investigação também se justifica socialmente pelo intento de avaliar a recepção dos professores/cursistas aos materiais desenvolvidos para o curso, especificamente, aqueles diretamente ligados à Educação Física. Ainda mais, tomando como base que os materiais produzidos versam sobre uma abordagem da Educação Física escolar a partir do diálogo entre seus

conteúdos tradicionais e a perspectiva da cultura digital, mediado a partir dos pressupostos da mídia-educação. Atende, dessa maneira, a necessidade de dar continuidade investigativa aos estudos sobre a educação para a mídia na formação de professores, reconhecendo a demanda existente para uma consolidação da mediação escolar na formação de cidadãos críticos e emancipados (SANTOS, 2014).

Do ponto de vista da relevância acadêmica, pode-se afirmar que no campo das Ciências do Esporte os temas referentes à Educação Física na perspectiva ora apresentada e mesmo a respeito de cursos de Educação Física oferecidos na modalidade EAD ainda não são suficientemente explorados. Certamente há um acúmulo de discussões significativo sobre Educação Física e mídia, esporte e mídia e logicamente sobre mídia-educação, contudo, a abordagem pertinente à temática da pesquisa proposta ainda se constitui numa lacuna a ser preenchida conforme afirmam Laville e Dionne (1999).

No âmbito dos estudos acerca da Educação Física e mídia é possível afirmar que houve um crescimento quantitativo e qualitativo considerável nos últimos anos, levando-se em consideração, principalmente, as publicações no âmbito do GTT Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte (CBCE) e as produções realizadas pelos pesquisadores vinculados a grupos de pesquisa já consolidados e outros emergentes sobre o tema na área, como o LaboMídia/UFSC, o MEL/UFBA⁸, o LEFEM/UFRN⁹, entre outros, veiculadas em livros e em periódicos da própria Educação Física e da Educação. Entretanto, por mais que as pesquisas sobre a Educação Física e sua relação com as TDIC tenha aumentado, conforme constatado nos estudos realizados por Pires (2003) e Santos *et al* (2014), ainda são poucas as investigações que se dedicam à esta temática, levando em consideração a Educação Física escolar, a formação continuada dos professores e a mídia-educação no contexto da cultura digital/EaD.

A constatação de um panorama pouco expressivo de estudos que tematizem a escola na presente perspectiva parece demonstrar que, se por um lado há avanços no campo teórico e na elaboração de metodologias para a tematização e inserção da mídia na escola, por outro tais estudos ainda não têm chegado ao cotidiano escolar. Aponta, portanto, para um descompasso entre o que se produz na academia e o que se efetiva nas

⁸ Grupo Mídia/Memória, Educação e Lazer ligado à Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia.

⁹ Laboratório de estudos em Educação Física, Esporte e Mídia da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

escolas (BIANCHI, 2014). Os estudos da autora vão além, indicando que nos próprios cursos de licenciatura criados no contexto da cultura digital as problematizações acerca das mídias, TDIC, enfim, desta cultura, ainda estão ausentes do cotidiano curricular e quando se fazem presentes nas matrizes curriculares, ocorrem de forma meramente instrumental. Nesse sentido, indica também o descompasso supracitado no que tange à própria formação de professores.

Da mesma forma, no que diz respeito aos trabalhos que tratam da formação de professores de Educação Física em relação às TDIC, também é perceptível certa escassez em termos de investigações. Este constitui ainda um terreno insuficientemente explorado pois, embora se trate de discussão almejada por muitos e de extrema relevância para a área, tal panorama encontra a sua razão de ser, expressa, talvez, no fato de que esta vertente temática/investigativa seja considerada relativamente recente. Entre os autores que se dedicaram ao tema da formação inicial e continuada, relacionadas à mídia em Educação Física, destacam-se Pires (2002), Betti (2006), Mendes (2008), Quaranta (2011) e Bianchi (2009; 2014).

Dessa maneira, levando em consideração a carência de estudos que versem sobre a temática aqui abordada, a presente investigação encontra também sua relevância a partir das possíveis contribuições que pode prestar à literatura existente. Sobretudo, tomando como base as reflexões e críticas que podem se originar a partir da mesma em futuras publicações, contribuindo, sobretudo, para a produção do conhecimento acerca da formação de professores de Educação Física no âmbito da cultura digital. Por último, acerca da relevância de cunho pessoal, é possível apontar alguns elementos ligados à trajetória acadêmica/profissional do pesquisador que justificam a realização da presente pesquisa: primeiramente, o fato de atuar profissionalmente na Educação Física escolar, sendo afetado cotidianamente pelos problemas inerentes a este componente curricular no âmbito da educação pública brasileira. Fato este que contribui para a necessidade de constantemente repensar a prática pedagógica, sobretudo, levando em consideração as demandas que a cultura digital parece atribuir à escola, com peso considerável sobre a atuação docente nessa instituição.

Contribui para a realização deste estudo o fato do pesquisador fazer parte do grupo de pesquisa "Laboratório e Observatório da Mídia Esportiva" (LaboMídia), no qual o contato com discussões e pesquisadores dedicados a estudos no âmbito das relações entre Educação Física e mídia contribuiu para a delimitação do presente objeto de estudo. Principalmente pelo fato do Grupo ter atuado na produção dos materiais

para o Núcleo Específico de Educação Física do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital.

Nesta perspectiva, é importante destacar ainda que o pesquisador participou ativamente do curso, contribuindo para a concepção e produção dos materiais do núcleo específico de Educação Física e TDIC e atuando como tutor na oferta do núcleo específico e orientador de TCC em sua fase final. Ao considerar este protagonismo assumido no decorrer da construção e oferta do núcleo, ficamos instigados em apontar as contribuições desta produção e oferta, no âmbito do curso, para a formação continuada, assim como avaliar o alcance e as possíveis repercussões dessa proposta sobre a prática pedagógica dos professores de Educação Física nas escolas.

METODOLOGIA: CARACTERIZAÇÃO DO ESTUDO, PRODUÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Do estudo de caso à auto-observação

Do ponto de vista de um delineamento metodológico, esta pesquisa pode ser caracterizada como um estudo de caso, com abordagem qualitativa, que adota como objeto a produção, oferta e avaliação de um núcleo de estudos que aborda a Educação Física escolar no contexto de um curso de especialização em educação na cultura digital. De acordo com Molina (2010, p.102), “o estudo de caso qualitativo pode ser definido como um processo que tenta descrever algo em termos complexos e compreensivos, que se desenvolve durante um período de tempo”. Dessa maneira, proporciona uma valiosa descrição com base no exame particular de uma situação ou fenômeno específico.

Tal opção está ligada ao fato de que, por meio deste tipo de estudo, o pesquisador pode identificar aspectos essenciais e característicos ligados a um objeto específico a partir de sua imersão no campo de investigação, qualificando as características encontradas. E, além disso, levando em consideração o caráter descritivo inerente à pesquisa qualitativa, a compreensão dos fenômenos a partir dos dados emergentes da empiria ocorre por meio de uma descrição “com exatidão” dos fatos de uma determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

A opção pelo caráter qualitativo se deve a pretensão de se explorar a complexidade das questões referentes ao tema investigado, pois segundo Minayo (2012, p. 37) “a abordagem qualitativa aprofunda-se no mundo dos significados das ações e relações humanas, um lado não perceptível e não captável em equações, médias e estatísticas”. Assim,

sua maior preocupação está no que não pode ser quantificado e sim nas diversas interpretações e significados que o fenômeno pode oferecer. Isto porque, o enfoque qualitativo diz respeito a uma postura compromissada com a necessidade de se dar voz aos sujeitos que são estudados, visando compreender os fenômenos através da interpretação dos dados emergentes do campo de pesquisa, culminando em uma leitura do pesquisador a partir de sua interação com a empiria.

Pode-se afirmar que uma das principais características da pesquisa qualitativa é o seu caráter social, ou seja, sua relevância para a sociedade (MINAYO, 2012). Parte-se do princípio de que os problemas de pesquisa são oriundos dos contextos sociais e das relações sociais estabelecidas entre as pessoas, exigindo, assim, da pesquisa, o compromisso com o processo de compreensão e quiçá mudança dessa realidade. Portanto, um problema de pesquisa, na presente perspectiva, precisa ser antes um problema concreto da vida cotidiana dos sujeitos e a compreensão do mesmo, assim como possíveis decorrências da investigação visando mudanças na realidade investigada, expressa o papel social da pesquisa.

Partindo de tal pressuposto, epistemologicamente, buscamos aproximações com a abordagem sócio-histórica que consiste “numa preocupação de compreender os eventos investigados, descrevendo-os e procurando as suas possíveis relações, integrando o individual com o social” (FREITAS, 2002, p.28). Esta abordagem, que é marcante por seu caráter dialógico, assume a interação como fundamental no estudo dos fenômenos humanos, constituindo-se a partir de uma “dimensão alteritária” na qual o pesquisador faz parte do evento pesquisado e tem um olhar único nesse processo, porque é decorrente da posição que ocupa e das relações estabelecidas com os sujeitos com quem pesquisa (FREITAS, 2007).

A pesquisa é então compreendida como uma relação entre sujeitos e, ao considerar aqueles que são pesquisados como sujeitos da investigação, reconhece-se que os mesmos possuem voz nesse processo, capaz de “construir um conhecimento sobre sua realidade que o torna co-participante do processo de pesquisa” (FREITAS, 2007, p.29). Pelo fato do objeto a ser estudado contemplar relações humanas e por ser o homem um “ser expressivo e falante”,

[...] diante dele, o pesquisador não pode se limitar ao ato contemplativo, pois encontra-se perante um sujeito que tem voz, e não pode apenas contemplá-lo, mas tem de falar com ele, estabelecer um diálogo com ele. Inverte-se, desta maneira, toda a

situação, que passa de uma interação sujeito-objeto para uma relação entre sujeitos. De uma orientação monológica passa-se a uma perspectiva dialógica. Isso muda tudo em relação à pesquisa, uma vez que investigador e investigado são dois sujeitos em interação (FREITAS, 2002, p.24).

Dessa maneira, esse processo de interrogações e trocas que permeiam o fazer investigativo dialógico possibilita ao pesquisador compreender a realidade investigada, transformando-a, (uma vez que os sujeitos investigados podem refletir, aprender e ressignificar-se no processo de pesquisa) e sendo por ela transformado (pois está em processo de aprendizagem, de transformação e de ressignificação em sua imersão no campo) (FREITAS, 2007).

Nesta perspectiva, uma investigação que procura analisar uma proposta de formação continuada de professores a partir das contribuições de uma tematização da Educação Física escolar no contexto da cultura digital com base nos preceitos da mídia-educação, precisa necessariamente se estruturar dando voz aos sujeitos envolvidos nesse processo. E desse modo, é de suma importância considerar não somente as contribuições dos sujeitos investigados nesta pesquisa, mas o papel do próprio pesquisador nesse processo.

Ao nos remetermos ao objeto de estudo e ao protagonismo do pesquisador como participante dos processos estudados, ou seja, como co-autor dos conteúdos didáticos referentes ao núcleo específico de Educação Física e TDIC, como tutor do citado núcleo durante a oferta da especialização e como orientador de TCC na finalização do curso, é necessário apontar caminhos que considerem essa inserção no campo, tornando o pesquisador parte integrante do fenômeno estudado. A questão fundamental, nessa perspectiva, é apontar possibilidades de como se realizar um estudo, reconhecendo o pesquisador e suas ações como elementos de análise.

Nesse sentido, a pesquisa realizada por Cerny (2009), baseada nos estudos de Gutierrez e Delgado (1998)¹⁰, na qual a autora traz a proposta da “auto-observação”, parece dar conta de resolver minimamente essa

¹⁰ GUTIÉRREZ, Juan; DELGADO, Juan Manuel. Teoría de la observación. In: DELGADO, Juan Manuel; GUTIÉRREZ, Juan (Eds.). **Métodos y Técnicas cualitativas de investigación em ciências sociales**. Espanha: Síntesis, 1998. P.141-173.

questão. E, por isso, adotamos tal perspectiva para a realização desta pesquisa.

Segundo Cerny (2009),

A auto-observação constitui-se num procedimento de aprendizagem e conhecimento inverso ao realizado na observação participante. Na observação participante, o pesquisador aprende a ser um nativo de uma cultura estranha, é um observador externo que pretende inserir-se como participante de uma determinada experiência. Na auto-observação, o pesquisador aprende a ser um observador da sua própria cultura, pois ele é um nativo desta cultura. O termo nativo utilizado pelos autores significa aquele que faz parte do sistema a ser analisado na pesquisa (2009, p.112).

Esta proposta de auto-observação baseia-se na constituição de “sistemas observadores de si mesmo” (CERNY, 2009). Ou seja, não há possibilidade de um suposto distanciamento quando o próprio objeto em observação e análise contempla a participação do pesquisador. Para a autora, o pesquisador é um observador da experiência na qual está inserido e, por isso, sua compreensão é construída a partir do lugar sócio-histórico que ocupa e depende das relações estabelecidas com os sujeitos pesquisados (CERNY, 2009).

Pode-se afirmar que ao fazer parte do fenômeno investigado, o pesquisador se coloca como interlocutor junto aos sujeitos de pesquisa e a posição que ocupa durante o fazer investigativo reflete o seu olhar a partir desta posição e, conseqüentemente, suas ações tornam-se também elemento de análise. Por isso, um autor-observador deve ocupar a posição de um ator-observador (CERNY, 2009), possibilitando a reconstrução do conhecimento a partir da experiência durante a pesquisa da qual também é parte integrante.

Gutierrez e Delgado (1998 *apud* CERNY, 2010) trazem dois conceitos principais para a fundamentação epistemológica da auto-observação: a *certeza* e o *sentido*. Com relação à certeza, expressa as ações e depoimentos dos sujeitos envolvidos na pesquisa, como um sentido que se coloca a partir da consciência do outro acerca do objeto estudado, contribuindo para os sentidos que o próprio pesquisador atribui aos fenômenos estudados. Em outras palavras, é a visão que os outros nativos do sistema atribuem ao objeto investigado e que são descritos pelo observador nativo principal. Já o conceito de sentido diz respeito à

interpretação criativa do pesquisador sobre o objeto em estudo, como resultado de um processo de objetivação por parte do observador nativo principal, no qual são atribuídos significados aos conteúdos resultantes do diálogo com os outros nativos (CERNY; LAPA, 2013).

Em suma, é possível afirmar que a auto-observação se estrutura a partir das percepções dos sujeitos envolvidos na pesquisa (pesquisador e sujeitos investigados), numa dialética entre a maneira pela qual os outros nativos da pesquisa compreendem o fenômeno investigado a partir de sua participação e a interpretação dessas compreensões por parte do nativo pesquisador, elaboradas com base em sua própria inserção como integrante da pesquisa.

Sobre o processo de produção de dados

Com relação aos procedimentos para a produção dos dados, primeiramente foi realizada a aproximação do pesquisador junto ao campo e aos sujeitos participantes da pesquisa. Nesta fase preliminar foram definidas as formas de contato com os sujeitos investigados, assim como, a delimitação das melhores formas de se produzir os dados em campo. Neste momento da pesquisa, foi feito um contato com a coordenação do curso de especialização do qual participaram os sujeitos investigados, a fim de conseguirmos diferentes meios de contato com os mesmos, como e-mail, telefone, endereço, *Skype*, *whatsapp*, *facebook*, visando a citada e importante aproximação. Cabe salientar que a atuação como tutor durante a oferta do Núcleo específico de Educação Física e TDIC proporcionou uma aproximação *a priori* junto aos sujeitos investigados, potencializando as estratégias de comunicação com os mesmos.

É importante destacar que neste contato inicial com os sujeitos, todos os cuidados éticos relacionados à pesquisa¹¹ foram esclarecidos e, inclusive, os termos de consentimento livre e esclarecido (TCLE)¹² foram

¹¹ Além dos cuidados éticos inerentes aos procedimentos a serem empregados na investigação, todos devidamente explicados aos participantes da pesquisa, o projeto de pesquisa foi submetido à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEPSH) da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). O projeto foi aprovado sem restrições, com o número 57911816.9.0000.0121 (ANEXO 3).

¹² A leitura e assinatura dos TCLE foram realizadas nos dias 03 e 04 de Agosto de 2016 durante solenidade de defesa dos TCC do curso de Especialização em

lidos e devidamente assinados pelos participantes, expondo que seriam preservadas suas identidades pela razão de que somente o conteúdo de seus depoimentos teria importância para a pesquisa.

Uma das estratégias de produção dos dados para a pesquisa foi a análise documental das produções concernentes aos pressupostos teóricos e metodológicos do curso de especialização em educação na cultura digital. Nessa perspectiva, foram analisados os seguintes documentos: a) O Documento Base (RAMOS *et al*, 2013-a), que apresenta os princípios teóricos do curso, assim como seus objetivos tendo em vista o contexto de uma nova perspectiva de formação docente; b) O Guia de Diretrizes Metodológicas (RAMOS *et al*, 2013-b), que versa sobre o funcionamento do curso, a partir da integração de seus diferentes componentes; c) O Guia de Autoria (CAVELLUCCI *et al*, 2013-a), que trata especificamente dos aspectos a serem considerados na produção dos materiais didáticos para o curso; e d) o Guia de Implementação do curso (CAVELLUCCI *et al*, 2013-b), que aborda as questões pertinentes a sua oferta e o papel das diferentes instituições nesse processo.

A análise documental também foi utilizada para investigarmos as produções realizadas pelos cursistas ao final do curso, isto é, seus TCC (Trabalhos de conclusão de curso), que nos forneceram elementos importantes para compreender as apropriações das TDIC realizadas pelos professores de Educação Física, assim como as possibilidades e limites para sua utilização em âmbito escolar a partir de suas experiências.

No que diz respeito aos sujeitos participantes da pesquisa, trata-se de professores e professoras de Educação Física/cursistas do núcleo específico de Educação Física no curso de Especialização em Educação na Cultura Digital. A fim de contemplar sujeitos que tenham participado de todas as etapas do Curso de Especialização supracitado, optou-se por delimitar como participantes da pesquisa somente os 10 (dez) professores/cursistas que concluíram o curso com a apresentação do respectivo TCC. Segue abaixo uma breve descrição dos sujeitos quanto a sua formação, tempo de docência e aspectos referentes à fluência digital.

Quadro 1: Descrição dos Professores/cursistas (PC) participantes da pesquisa:

PC	DESCRIÇÃO
PC 1	Professor de Educação Física formado há 03 (três) anos pela faculdade CESUCRI (Centro de Ensino Superior de Criciúma). Atua

Educação na Cultura Digital nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina. O modelo de TCLE aplicado nesta pesquisa encontra-se nos anexos.

	<p>como professor de Educação Física escolar, desde que se formou, em uma escola de ensino fundamental localizada na região sul de Santa Catarina, com carga horária semanal de 30 (trinta) horas. Esta foi a sua primeira Especialização. No que diz respeito ao uso de tecnologias, possui equipamentos como <i>notebook</i>, <i>smartphone</i> e <i>desktop</i> e costuma utilizá-los para comunicação (aplicativos de mensagens e redes sociais), para pesquisas inerentes ao seu trabalho e acesso a informações.</p>
PC 2	<p>Professor de Educação Física formado há 22 (vinte e dois) anos pela UDESC (Universidade do Estado de Santa Catarina / Florianópolis). Atua como professor da educação básica desde que se formou, em escolas de municípios da região sul de Santa Catarina, com carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. Esta foi a sua segunda Especialização. Sobre o uso de tecnologias, possui <i>smartphone</i> e <i>notebook</i> e costuma utilizá-los para comunicação, pesquisa de conteúdos na internet e <i>download</i> de vídeos e músicas.</p>
PC 3	<p>Professor de Educação Física formado há 10 (dez) anos pela UNOCHAPECÓ (Universidade Comunitária da Região de Chapecó). Em 2007 realizou sua primeira Especialização em Educação Física. Possui uma segunda graduação na área de jornalismo pela UNOCHAPECÓ e especialização em Jornalismo e Convergência Midiática pela mesma instituição. Desde que se formou, atua com as séries finais do ensino fundamental na Região oeste de Santa Catarina, com carga horária semanal de 20 (vinte) horas. A respeito do uso de tecnologias, possui <i>notebook</i> e <i>smartphone</i> e os utiliza para se informar, para compartilhar informações, pesquisar conteúdos para as aulas, assistir a vídeos, filmes, verificar <i>e-mails</i> e se comunicar via redes sociais e aplicativos de mensagens.</p>
PC 4	<p>Professor de Educação Física formado há 08 (oito) anos pela UNC (Universidade do Contestado / Curitibanos), mas iniciou sua atuação profissional durante a graduação, no ano de 2005. Desde então, tem atuado na educação básica na região do alto vale do Itajaí. Atua nas séries finais do ensino fundamental e esta foi a sua primeira especialização. Possui <i>notebook</i> e <i>smartphone</i> e costuma utilizá-los para acessar informações e se comunicar.</p>
PC 5	<p>Professor de Educação Física formado há 29 (vinte e nove) anos pela Faculdade FUCRI/ESED (Fundação Educacional de Criciúma). Possui Especialização em Ciência e Técnica do Handebol pela FICAB/RJ. Atua na área desde que se formou e nos últimos 08 (oito) anos tem atuado com séries finais do ensino fundamental e com o</p>

	ensino médio na região sul de Santa Catarina, com carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. Sobre o uso de tecnologias, possui notebook, smartphones, Datashow e os utiliza para buscar informações, enviar e receber e-mails, estudar, pesquisar conteúdos para as aulas etc.
PC 6	Professor de Educação Física formado há 17 (dezesete) anos pela FACIPAL (Faculdade de Palmas / Paraná), mas iniciou sua carreira na área há 19 (dezenove) anos, durante a graduação. Possui Especialização em Educação Física-Treinamento Desportivo pela mesma Instituição. Há 04 (quatro) anos tem atuado com o ensino fundamental e médio na Região do extremo oeste de Santa Catarina, com carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. Possui notebook e smartphone e utiliza principalmente essas tecnologias para acessar e-mails, comunicar-se via aplicativos de mensagem, editar pequenos vídeos etc.
PC 7	Professor de Educação Física formado há 11 (onze) anos pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina / Florianópolis). Possui Especialização em Gestão escolar pela UNIASSELVI (Universidade Leonardo Da Vinci). Nos últimos 06 (seis) anos tem atuado no ensino fundamental na Região do alto vale do Itajaí, com carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. Acerca do uso de tecnologias, ela possui desktop e smartphone e costuma utilizá-los para o planejamento de aulas, pesquisas, comunicação e usos específicos ligados a aplicativos diversos.
PC 8	Professor de Educação Física formado há 13 (treze) anos pela UNIPLAC (Universidade do planalto catarinense / Lages), mas atua na área há 18 (dezoito) anos, desde que iniciou a graduação. Há 04 (quatro) anos tem atuado com o ensino fundamental na Região da Serra catarinense, com carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. Com relação ao uso de tecnologias, possui <i>notebooks</i> , <i>tablets</i> , <i>smartphones</i> , gravadores e câmeras digitais e costuma utilizá-los para pesquisa, planejamento, acesso a informações e comunicação. Também costuma dar manutenção em todos os equipamentos de informática da escola.
PC 9	Professor de Educação Física formado há 11 (onze) anos pela UFSC (Universidade Federal de Santa Catarina). Possui licenciatura em Informática pela UNOESC (Universidade do Oeste Catarinense). Atuou com Educação Física escolar entre 2006 e 2008. Desde então tem atuado como professor de informática no ensino fundamental na Região da Grande Florianópolis, com carga horária semanal de 40 (quarenta) horas. Cabe salientar que se encontra em readaptação

	funcional devido à limitações físicas em decorrência de um acidente e, por isso, inviabilizado de desenvolver suas atividades na área de Educação Física. Sobre o uso de tecnologias, possui notebook, desktop, smartphone e utiliza esses equipamentos principalmente para comunicação, acesso a informações e entretenimento.
PC 10	Professor de Educação Física formado há 21 (vinte e um) anos pela FACIPAL (Faculdade de Palmas / Paraná). Possui Especialização em metodologia de Ensino de Educação Física, pela Faculdade de Ciências e Letras de Araras – SP. Atua na área há 26 (vinte e seis) anos e nos últimos 14 (quatorze) anos tem atuado na Região da serra catarinense, com carga horária semanal de 40 horas. Atualmente está afastado da escola, desenvolvendo a função de secretária junto ao Sindicato dos Servidores municipais da sua cidade. No que diz respeito à utilização de tecnologias, possui notebook e smartphone e costuma usá-los para se comunicar, para pesquisar, realizar trabalhos de aula etc.

Fonte: o autor

Dadas as características de um curso desenvolvido na modalidade a distância, que contemplou participantes geograficamente espalhados por todo o território catarinense, o campo de investigação contou com sujeitos oriundos de nove cidades de Santa Catarina: São José, Içara, Balneário Rincão, Braço do Norte, Braço do Trombudo, Rio do sul, Correia Pinto, Caxambu do Sul e Guarujá do Sul. Levando em consideração tal abrangência espacial na distribuição dos sujeitos investigados, os procedimentos de pesquisa precisaram contemplar estratégias que possibilitassem ao pesquisador uma produção de dados a distância, que indiretamente, acaba estabelecendo certa coerência com a perspectiva da cultura digital desenvolvida no curso.

Assim, com base nas características do campo de investigação, a técnica de pesquisa adotada para dar voz aos sujeitos da pesquisa foi a entrevista semiestruturada. Justifica-se a escolha por esta técnica tomando como base a possibilidade de uma abordagem mais livre durante as entrevistas, a partir de questões abertas, possibilitando ao entrevistador elencar dados não captáveis em questões fechadas ou previamente definidas. Segundo Triviños,

Podemos entender a entrevista semiestruturada, em geral, como aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em

seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante. Desta maneira, o informante seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVINOS, 1987, p.146).

Pode-se afirmar que a entrevista semiestruturada permite que o pesquisador tenha mais flexibilidade na articulação do diálogo com os entrevistados, possibilitando que questões oriundas das informações repassadas pelos mesmos, não previstas no roteiro de entrevista, mas ainda assim ligadas ao objeto investigado, possam ser contempladas e forneçam mais dados à pesquisa. Sua flexibilidade “possibilita um contato mais íntimo entre o entrevistador e o entrevistado, favorecendo assim a exploração em profundidade dos seus saberes, bem como de suas representações, crenças e valores” (LAVILLE; DIONNE, 1999, p.189).

Tomando como base nossos pressupostos epistemológicos, compreende-se a entrevista como uma relação dialógica na qual o pesquisador investiga com os sujeitos as suas experiências sociais e culturais, com base em um determinado horizonte social orientador de sua compreensão que lhe permite uma leitura dos acontecimentos e do outro a partir do lugar de onde fala (FREITAS, 2007). Dessa maneira, pode-se afirmar que

[...] a entrevista, na pesquisa qualitativa de cunho sócio-histórico, também é marcada por essa dimensão do social. Ela não se reduz a uma troca de perguntas e respostas previamente preparadas, mas é concebida como uma produção de linguagem, portanto, dialógica. Os sentidos são criados na interlocução e dependem da situação experienciada, dos horizontes espaciais ocupados pelo pesquisador e pelo entrevistado. As enunciações acontecidas dependem da situação concreta em que se realizam, da relação que se estabelece entre os interlocutores, depende de com quem se fala. Na entrevista é o sujeito que se expressa, mas sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social (FREITAS, 2002, p.29).

É importante destacar que em virtude da distribuição dos sujeitos participantes da pesquisa em diferentes cidades de Santa Catarina, as entrevistas foram realizadas predominantemente a distância¹³, por meio virtual, no formato síncronico, através da ferramenta *Skype* e todas foram gravadas e transcritas para posterior análise.

As entrevistas foram realizadas entre setembro e novembro de 2016, ou seja, logo após o término do curso de especialização, com a intenção de captar dados pertinentes à participação dos professores ao longo do curso - por isso, a necessidade de coletar tais dados o mais próximo o possível do seu término.

Como forma de obtermos dados complementares sobre a produção dos materiais para o curso, assim como sobre a sua oferta, também foram entrevistados a Coordenadora do projeto de criação do curso e o Coordenador da oferta piloto da especialização. Com relação ao primeiro entrevistado, a intenção foi compreender aspectos referentes às escolhas realizadas pela equipe de coordenação da oferta piloto no processo de produção dos materiais e verificar suas percepções acerca da produção realizada pelo grupo de autores responsáveis pelo núcleo específico de Educação Física e TDIC. No que diz respeito ao segundo entrevistado, procuramos compreender aspectos referentes à oferta do curso de especialização e também verificar suas percepções acerca das relações estabelecidas entre a coordenação do curso e os professores responsáveis pela oferta do citado núcleo.

As entrevistas, depois de transcritas, foram enviadas/devolvidas aos sujeitos da pesquisa, visando obter a validação dos conteúdos manifestos em suas falas. Esse é um princípio metodológico e ético recomendado ao uso da entrevista na pesquisa. Tal processo permite que os participantes da investigação possam corrigir, alterar ou ampliar suas manifestações preliminares, autorizando o seu uso para posterior análise. Para a realização das entrevistas foram utilizados como *instrumento*: um roteiro de entrevista com questões previamente formuladas¹⁴, porém abertas a perguntas complementares de acordo com as respostas dos entrevistados. E, para operacionalização utilizou-se um

¹³ Sete entrevistas foram realizadas a distância e três foram realizadas presencialmente.

¹⁴ Nos anexos são apresentados três roteiros de entrevista: 1) Roteiro de entrevista com os professores/cursistas; 2) Roteiro de entrevista com a coordenadora do projeto de criação do curso; 3) Roteiro de entrevista com o coordenador da oferta piloto do curso.

notebook com conexão banda larga e câmera de vídeo, programa de vídeo chamada *Skype*, além de um gravador de áudio para registro dos depoimentos.

Análise dos dados produzidos

Quanto à ferramenta metodológica adotada para a interpretação dos dados produzidos em campo, a escolha recaiu sobre a análise de conteúdo. A função desta é a interpretação, isto é, atribuir significação às características captadas na coleta de dados, na perspectiva de se descobrir o que está por trás dos conteúdos manifestos, indo além das aparências do que está sendo comunicado (BARDIN, 2009).

A análise de conteúdo pode ser identificada como uma técnica de pesquisa oriunda das ciências humanas, cuja emergência se deu em virtude do grande contingente de materiais produzidos pelos meios de comunicação de massa e da criação de técnicas para organizá-los. Caracteriza-se como uma atitude de vigilância crítica, na qual se nega uma leitura simples do real, procurando estabelecer uma compreensão dos fatos ou das mensagens comunicativas manifestas para além dos seus significados imediatos (BARDIN, 2009). Em outras palavras, pode ser concebida como um conjunto de técnicas de análise das comunicações que visa obter, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção destas mensagens.

De acordo com Triviños (1987) uma das características mais importantes desta técnica é que ela permite que se estude os conteúdos manifestos nas comunicações entre as pessoas. Neste caso específico, a partir das entrevistas semiestruturadas, entre pesquisador e sujeitos investigados. Desta forma, tende a ser um meio eficiente de se captar e compreender os elementos apresentados pelos sujeitos investigados, uma vez que os mesmos, por meio de suas falas, constituíram o *corpus* de análise da pesquisa.

Com base nos materiais constituídos a partir da transcrição das entrevistas realizadas com os sujeitos participantes da pesquisa a operacionalização da análise ocorreu da seguinte maneira:

- a) Pré-análise: caracterizada como uma fase de organização, que teve por objetivo tornar operacionais e sistematizar as ideias iniciais visando conduzir um esquema preciso do desenvolvimento das operações sucessivas no plano de análise. Nesse momento foi realizada a escolha dos

documentos a serem analisados (conteúdos das entrevistas), a formulação de hipóteses e objetivos e a elaboração de indicadores que fundamentaram as interpretações finais (BARDIN, 2009);

- b) Exploração do material: esta fase foi realizada manualmente, tendo consistido essencialmente em operações de codificação, categorização e decomposição dos conteúdos a partir das decisões tomadas durante a pré-análise;
- c) Tratamento dos resultados obtidos e interpretação: com base nos procedimentos realizados na exploração do material e a validação dos resultados obtidos, o pesquisador, neste momento, propôs inferências e interpretações com base nos objetivos propostos e também as ampliando em virtude de descobertas inesperadas no trato com o material.

Cabe frisar que durante a exploração dos materiais selecionados para a análise foram estabelecidas categorias de análise que propiciaram maior qualidade ao trato com os conhecimentos dispostos nos conteúdos dos dados emergentes do campo de investigação. Para a construção das categorias, foram adotados os seguintes procedimentos:

No primeiro momento foi realizado um levantamento de palavras-chaves no conteúdo das entrevistas realizadas com os professores/cursistas, num movimento ampliado e extensivo, cujo propósito foi o de identificar o maior número possível de unidades de registro explicitadas nas entrevistas. Dessa maneira, foram elencadas as seguintes palavras-chaves:

Quadro 2: Palavras-chaves identificadas (unidades de registro)

Curso	EaD	Coletivo	Escola
Núcleo	Comunicação	Infraestrutura	Aulas
Atividade	Educação Física	Proibição do celular	Prática Pedagógica
Conteúdo	TDIC	Resistências	Planejamento
Temática	Participação	Professor de informática	Dificuldades
Materiais	Desistências	Cultura digital	Educação na cultura digital
Plataforma	Grupo	Tecnologia	

Fonte: o autor

Com base neste levantamento de palavras-chaves no conteúdo das entrevistas, foi realizado um agrupamento temático na intenção de

construir pré-categorias. Dessa forma, ficaram assim delimitadas as pré-categorias:

- a) Curso de educação na cultura digital;
- b) Núcleo específico de Educação Física e TDIC;
- c) Participação no curso;
- d) Possíveis repercussões na prática pedagógica;
- e) Limitações para o uso das TDIC nas aulas;
- f) TDIC (fluência digital);
- g) EaD;
- h) Educação Física e TDIC.

Essas pré-categorias, por sua vez, construídas a partir das unidades de registro que denominamos de palavras-chaves, foram relacionadas à quatro diferentes unidades de contexto:

- a) O curso de especialização em educação na cultura digital;
- b) O núcleo específico de educação física e TDIC;
- c) Possíveis repercussões do curso/núcleo na prática pedagógica;
- d) Limites para uma prática pedagógica com as TDIC na escola.

Chegamos então à delimitação de quatro categorias de análise compostas pelos seguintes elementos:

Quadro 3: Categorias de análise

Categoria 1: O curso de especialização em educação na cultura digital
Fluência digital dos professores/cursistas
Expectativas
Materiais/conteúdos/atividades
Comunicação / EAD / Plataforma
Participação dos professores/cursistas
Categoria 2: O núcleo específico de Educação Física e TDIC
Participação dos Professores/cursistas
Conteúdos / Temáticas / Atividades
Comunicação
Categoria 3: Possíveis repercussões do curso/núcleo na prática pedagógica
Contribuições do curso/núcleo
Atividades desenvolvidas com base na experiência do curso/núcleo
TCC (Apontamentos críticos com base em reflexões acumuladas ao longo do curso)

Categoria 4: Limites para uma prática pedagógica com as TDIC na escola
Infraestrutura
Proibição do celular
Resistências por parte dos docentes
Ausência do professor de informática/tecnologias

Fonte: o autor

Uma vez contempladas as questões referentes ao processo de análise dos dados produzidos, como fechamento desta introdução realizamos neste momento uma apresentação sumária dos capítulos que compõem a presente tese de doutorado.

No **primeiro capítulo** as atenções estão voltadas para os aspectos referentes à concepção do curso, apresentando e discutindo os pressupostos teóricos e metodológicos que fundamentaram uma proposta de especialização em educação na cultura digital. A ideia central é trazer à tona os fundamentos presentes nos documentos estruturantes do curso: a) Documento base; b) Guia de Diretrizes Metodológicas; c) Guia de Autoria; d) Guia de Implantação; destacando os princípios e orientações metodológicas subjacentes à proposta do curso (Análise documental do curso).

Da mesma maneira, são evidenciados nesse capítulo os elementos pertinentes a concepção de uma proposta de núcleo específico de Educação Física e TDIC, tomando como base uma descrição do processo de produção dos materiais para o curso de especialização. Assim, são explicitados os elementos conceituais e didático-pedagógicos referentes a este componente curricular, oriundos da produção coletiva do citado núcleo, contando com algumas reflexões sobre os êxitos e possíveis limites desse processo, a partir da avaliação dos autores e, também, a percepção de uma representante/gestora da equipe pedagógica do curso.

Com relação ao **segundo capítulo**, é dedicado espaço para problematizações acerca da oferta do núcleo específico de Educação Física e TDIC, enfatizando os aspectos referentes à constituição da equipe de professores/tutores e as escolhas didático-pedagógicas procedidas por esse corpo docente. Então, o intuito é descrever esse processo de tomada de decisões que levou em consideração elementos que puderam ser controlados pelos docentes (planejamento, atividades propostas, avaliação, comunicação com os professores/cursistas), assim como, aspectos de força maior, sobre os quais não tínhamos controle (diálogo com o PLAC 3, interrupções do curso devido ao não repasse de verbas). Nesse sentido, contamos também com a percepção do coordenador do

curso de especialização acerca da relação com o corpo docente responsável pelo núcleo específico de Educação Física e TDIC.

Nossas análises também contemplam nesse capítulo os processos tangentes à orientação e produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) por parte dos professores/cursistas que chegaram à última etapa da especialização e, conseqüentemente, concluíram o curso. Assim sendo, são destacados a proposta de TCC apresentada pelos orientadores responsáveis e os aspectos referentes às orientações a distância.

Em se tratando do **terceiro capítulo**, a intenção é dar voz aos professores/cursistas, analisando as suas percepções, decorrentes da participação no curso de especialização e, mais especificamente no núcleo específico de Educação Física e TDIC, no intuito de se avaliar esta proposta formativa.

Para tal, analisamos a pertinência de um curso de especialização e de um núcleo que discute a Educação Física escolar sob a ótica da cultura digital, com base nos relatos dos participantes. Também são discutidos os aspectos referentes a uma avaliação por parte dos professores/cursistas sobre a forma e o conteúdo dos materiais constituintes do Núcleo específico de Educação Física e TDIC, inclusive verificando se tais materiais tinham ressonância com os cotidianos escolares dos quais os professores/cursistas eram oriundos.

Ainda no âmbito da avaliação acerca do curso de especialização como um todo e do núcleo específico de Educação Física e TDIC, o **capítulo quatro** é destinado à análise das possíveis repercussões das experiências acumuladas ao longo do curso, na prática pedagógica dos professores de Educação Física. Levando em consideração nossa proposta de refletir sobre as percepções dos cursistas, discutimos em que nível os materiais e as atividades realizadas no decorrer do Núcleo específico de Educação Física e TDIC os/as motivaram a planejar e efetivar propostas pedagógicas com as TDIC em suas aulas. Outra fonte de dados importante nessa perspectiva são as reflexões realizadas pelos professores/cursistas em seus Trabalhos de conclusão de curso (TCC).

Também faz parte de nossas atenções analisar se o curso e o núcleo efetivamente impactaram ou não a prática pedagógica dos professores/cursistas e, dessa forma, dedicamos espaço neste capítulo para discutir se após o término do curso os professores/cursistas desenvolveram ou perspectivavam desenvolver práticas de ensino com a integração das TDIC em suas aulas e, em caso negativo, compreender quais as razões (limites do cotidiano pedagógico) para que essas mudanças não estejam ocorrendo nas escolas.

Por último, nossas **considerações finais** tem o intuito de apresentar um apanhado geral da pesquisa, destacando respostas emergentes do campo e dos sujeitos investigados para nossas questões de investigação. Também tem como meta apontar possíveis avanços, decorrentes das reflexões realizadas, para a área de Educação Física e suas relações com as mídias, tecnologias e a cultura digital, com ênfase para a formação de professores; assim como, apresentar as possíveis limitações do estudo e as lacunas a serem preenchidas por futuras investigações científicas na área.

CAPÍTULO 1 - EDUCAÇÃO (FÍSICA) NA CULTURA DIGITAL: SOBRE A CONCEPÇÃO E A PRODUÇÃO DO CURSO E DO NÚCLEO ESPECÍFICO

Neste capítulo são abordadas as questões referentes ao processo de criação do curso de especialização em educação na cultura digital e, conseqüentemente, do núcleo específico de Educação Física e TDIC. Processo esse que envolveu a concepção do curso, contemplando suas bases teórico-metodológicas, assim como a produção dos conteúdos didáticos que foram desenvolvidos na especialização, com singular destaque, dados os interesses de pesquisa, para os materiais referentes ao núcleo específico de Educação Física.

Para dar conta dessa tarefa, no primeiro momento as atenções se voltam para a concepção do curso de especialização, compreendendo-o como uma proposta inovadora de formação docente ligada às ações desenvolvidas pelo ProInfo/MEC. São destacadas as suas bases teórico-metodológicas a partir da leitura de seus documentos fundantes, enfatizando seus princípios, expectativas quanto à apropriação das TDIC pelos docentes em formação, assim como a articulação das ações ligadas aos diferentes componentes da estrutura acadêmica do curso.

Na segunda etapa é dedicado espaço para a produção dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC, ressaltando o processo de produção dos materiais para o curso em geral e o convite ao LaboMídia como representante da área de Educação Física, tendo em vista suas inserções acadêmicas integrando as TDIC à formação docente. Da mesma forma, são destacadas as opções realizadas pelo grupo de autores em face a abrangência do núcleo, abarcando todas as etapas da educação básica, a estruturação de cenários como tópicos de ensino aprendizagem, e as perspectivas para a área a partir de uma experiência de produção coletiva com a Mídia-Educação Física.

1.1 O CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

O curso de Especialização em Educação na Cultura Digital se insere no contexto das iniciativas do Ministério da Educação que têm por intuito a implementação de políticas de educação e tecnologias nas escolas, tanto relacionadas ao fornecimento de infraestrutura (Laboratórios de informática, *Internet* banda larga, Recursos educacionais em formato digital), quanto no que diz respeito à

capacitação dos profissionais da educação atuantes nas escolas públicas brasileiras.

Esse curso foi criado a pedido do ProInfo – Programa Nacional de Tecnologia Educacional. O ProInfo, inicialmente denominado Programa Nacional de informática na Educação, foi criado no ano de 1997 (Port. N. 522/MEC/97) e reformulado em 2007 (Dec. N. 6300/07) tendo como escopo oportunizar o acesso e promover o uso pedagógico das TDIC, exercendo suas ações, de forma descentralizada, por meio dos NTE – Núcleos de Tecnologia Educacional (ligados às secretarias estaduais e municipais de educação). De acordo com o Decreto 6.300, de 12 dezembro de 2007, os objetivos do ProInfo são:

- I - promover o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas escolas de educação básica das redes públicas de ensino urbanas e rurais;
- II - fomentar a melhoria do processo de ensino e aprendizagem com o uso das tecnologias de informação e comunicação;
- III - promover a capacitação dos agentes educacionais envolvidos nas ações do Programa;
- IV - contribuir com a inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores, da conexão à rede mundial de computadores e de outras tecnologias digitais, beneficiando a comunidade escolar e a população próxima às escolas;
- V - contribuir para a preparação dos jovens e adultos para o mercado de trabalho por meio do uso das tecnologias de informação e comunicação; e
- VI - fomentar a produção nacional de conteúdos digitais educacionais (BRASIL, 2007).

Desde a sua criação, o programa tem como uma das suas metas a formação continuada de professores para o uso pedagógico de tecnologias, articulando suas ações com a instalação e adequação da infraestrutura tecnológica das escolas, a disponibilização do acesso à internet banda larga e a produção de conteúdos, materiais e recursos digitais em formato digital. Em 2007, com o decreto nº 6.300/07, o programa passou a se chamar “ProInfo integrado” e seus objetivos foram reafirmados e ampliados, articulando de modo mais amplo e integrado as iniciativas de inserção do uso das TDIC nas escolas.

Assim, traduz-se como um Programa de Formação Continuada de Professores que deve estar integrado e articulado tanto à distribuição dos equipamentos tecnológicos às escolas como à oferta de um conjunto de conteúdos e recursos (multimídia e digitais), disponibilizado por meio do Portal do Professor, do Banco Internacional de Objetos Educacionais, da TV/DVD Escola, entre outros meios. Desse modo, com essas iniciativas educativas repercutindo em diferentes plataformas digitais, o ProInfo procurou difundir o uso pedagógico das TDIC nas escolas públicas de Ensino Fundamental e Médio pertencentes às redes estaduais e municipais (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014, p.1334).

As ações do Programa Nacional de Formação Continuada em Tecnologia Educacional (ProInfo integrado) incluem a oferta de conteúdos e recursos educacionais, disponibilizados em plataformas digitais abertas como o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais. Entre os processos formativos para professores, o ProInfo integrado oferece cursos de aperfeiçoamento, como: Introdução à Educação Digital; Tecnologias na Educação; Elaboração de Projetos; Mídias na Educação - aqueles em parceria com os NTEs; o último, com universidade públicas (PIRES *et al.*, 2017).

O Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, oferecido na modalidade EaD, é oriundo de uma parceria do ProInfo/MEC com o LANTEC - Laboratório de Novas Tecnologias do Centro de Educação da UFSC, com participação do NUTE – Núcleo de multiprojetos de Tecnologia Educacional/UFSC. Suas atribuições contemplavam o desenvolvimento do Curso, desde os seus princípios teórico-metodológicos até os conteúdos de seus componentes curriculares e fizeram uma aposta numa perspectiva de formação que considerasse a escola como produtora de cultura também no âmbito digital.

Para conhecermos melhor as circunstâncias de criação do curso, buscamos informações em documentos do próprio curso, como: a) o Documento base (RAMOS *et al.*, 2013-a); b) o Guia de diretrizes metodológicas (RAMOS *et al.*, 2013-b); c) o Guia de autoria (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-a); e d) o Guia de implementação do curso (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-b), bem como, por meio de uma entrevista realizada com a Coordenadora do projeto de criação dessa especialização.

Como ponto de partida, o LANTEC realizou uma pesquisa sobre as formações oferecidas no âmbito do ProInfo, no intuito de compreender quais aspectos precisariam ser superados para a qualificação das mesmas, assim como, para o cumprimento dos objetivos do programa. Os dados permitiram apontar um panorama no qual as questões de infraestrutura das escolas, a sobrecarga de trabalho dos professores, o a falta de tempo para as formações, a descontinuidade das políticas de formação, os conteúdos e as propostas dos processos formativos se constituíam nos principais fatores limitantes. Dentre esses fatores, percebeu-se, com relação aos conteúdos e processos formativos, que havia um distanciamento dos mesmos com relação aos ambientes escolares, resultando em pouca integração efetiva das TDIC ao currículo e uma abordagem que não ultrapassava em geral suas dimensões instrumental e acessória (CERNY; RAMOS, 2017). De acordo com as autoras,

Dentre as mudanças necessárias, despontava o fato de esses processos formativos serem realizados predominantemente no interior dos Núcleos de Tecnologias em Educação (NTE), distantes, portanto das condições do trabalho cotidiano dos docentes. Tendiam, assim, a desconsiderar o planejamento dos próprios professores e a gestão pedagógica pelo corpo de profissionais da escola, bem como a articulação do uso das tecnologias digitais em sintonia com o Projeto Político Pedagógico (PPP) (CERNY; RAMOS 2017, p.46).

Também foi apontado como fator limitante nas formações oferecidas pelo ProInfo o fato de que os saberes docentes não eram valorizados e, tampouco, as tensões entre a proposta de formação e a sua implementação nas escolas. Em outras palavras, a escola, os docentes, as propostas pedagógicas desenvolvidas, os diferentes projetos político-pedagógicos, os variados contextos escolares não eram devidamente contemplados nas formações. Havia a necessidade de uma mudança de paradigma nas formações, que propusesse uma aproximação com as escolas e com os professores, que colocasse a escola no centro das formações, valorizando o protagonismo de suas equipes multidisciplinares e as especificidades dos seus cotidianos pedagógicos. Segundo Cerny e Ramos (2017),

[...] formações pensadas de fora da escola, afastadas do seu cotidiano e cultura, sem a

participação efetiva dos educadores e das comunidades escolares, resultam em relações heterônomas, de dependência, que não incluem as atitudes de investigação, de experimentação e de reflexão necessárias aos processos de mudança pedagógica (CERNY; RAMOS, 2017, p.48).

Assim sendo, os membros do LANTEC, perceberam a necessidade de uma reconfiguração das formações oferecidas aos professores no âmbito do ProInfo. Um novo curso pautado nesta proposta de reconfiguração apontava para a necessidade de uma maior integração dos conteúdos e atividades sugeridas na formação com os currículos escolares, estabelecendo uma relação mais próxima com o cotidiano dos professores nas escolas. Dessa maneira, as ações a serem desenvolvidas precisariam ser pautadas na própria reflexão sobre as escolas, o currículo, as TDIC e a cultura digital, visando construir com os professores possibilidades de apropriação das TDIC nos percursos de aprendizagens dos seus alunos.

Tal reconfiguração também levou em conta que o perfil de uso e o acesso às tecnologias nas comunidades escolares passaram por uma mudança nos últimos anos. Tal mudança pode estar relacionada, entre outros fatores, aos Programas de inclusão digital¹⁵ que alteraram as condições de acesso dos cidadãos às TDIC e, dessa maneira, contribuíram para a ampliação da cultura digital no Brasil. A citada mudança de perfil é constatada pelo fato de que, nas zonas urbanas principalmente, a grande maioria dos docentes possui computador com acesso à internet e não demonstra dificuldade no uso pessoal e profissional dessas tecnologias¹⁶. Também levou em consideração as diversas experiências bem sucedidas que já vem sendo desenvolvidas, mesmo que de forma isolada, por professores em diferentes locais do país. Reconhecendo assim, que a escola e as práticas pedagógicas se tornam o lócus privilegiado para o desenvolvimento de ações coerentes com a perspectiva da educação na cultura digital.

¹⁵ Banda Larga na Escola, Centro de Difusão de Tecnologia e Conhecimento – CDTC, Programa Computador Portátil para Professores, Projeto e Programa UCA – Um Computador Por Aluno, Programa SERPRO de Inclusão Digital – PSID, Projeto Computadores para Inclusão, entre outros (RAMOS *et al.*, 2013-a).

¹⁶ Conforme dados do CETIC apresentados no documento base do curso (RAMOS *et al.*, 2013-a).

Para a construção de uma nova proposta pedagógica no intuito de contemplar os aspectos supracitados seria necessário a interlocução com representantes de diversos setores, instituições, universidades, MEC, Secretarias estaduais e municipais de educação, professores e gestores das escolas, formadores do ProInfo etc. Assim sendo, a equipe assumiu a responsabilidade por articular a proposta pedagógica com esses agentes, agregando as contribuições dos mesmos a um documento síntese e, no final de 2012 foi constituído o Comitê Científico Pedagógico (CCP) do curso de especialização em educação na cultura digital (CERNY; RAMOS, 2017).

[...] o Comitê Científico Pedagógico (CCP), foi constituído a partir do convite feito pelas equipes do LANTEC e da COGETEC¹⁷ a pesquisadores brasileiros com renomada experiência na formação de professores para o uso das TDIC e à representantes do Grupo Nacional de Coordenadores Estaduais do PROINFO. Com a criação do CCP, iniciou-se um novo ciclo de interlocuções, no qual as discussões aprofundaram-se, permitindo a análise e a definição das diretrizes pedagógicas, dos princípios formativos e do desenho do curso (CERNY; RAMOS, 2017, p.47).

As primeiras diretrizes acordadas para o curso contemplavam os seguintes aspectos: a) era necessária uma maior integração com o currículo escolar; b) um maior foco nos conteúdos escolares e em menor proporção nas ferramentas tecnológicas; c) uso mais relevante e significativo das TDIC; d) maior visibilidade de boas práticas e maior uso do acervo de recursos educacionais já existentes (CERNY; RAMOS, 2017).

Essas diretrizes contemplam aspectos fulcrais para a reconfiguração das formações de acordo com o que foi apontado anteriormente. Ou seja, de antemão visa uma aproximação com o contexto escolar, apontando para a necessidade de uma integração com o currículo e o diálogo com as especificidades da escola. O foco não é a tecnologia em si, mas a apropriação a ser realizada pelos professores dos diferentes componentes curriculares; portanto a atenção se volta para as especificidades de suas áreas de conhecimento e como as TDIC podem contribuir com as mesmas. E daí a necessidade de um uso mais

¹⁷ Coordenadoria-Geral de Tecnologias e Inovação da Educação Básica.

significativo das TDIC, que se origine das necessidades dos docentes e de como as TDIC podem potencializar suas propostas pedagógicas. No que tange a visibilidade de boas práticas e a utilização dos materiais já disponíveis, a intenção é justamente partir daquilo que já se encontra produzido, reconhecendo a existência de boas iniciativas pedagógicas com as TDIC e de como, a partir destas, os docentes podem criar e disseminar entre seus colegas outras propostas, construindo uma dinâmica colaborativa.

Em síntese, a nova configuração expressa nessa proposta de formação deveria alicerçar-se na seguinte premissa: “a realidade das práticas escolares ainda estava distante de encaminhar a necessária e urgente reflexão sobre o papel da escola na cultura digital” (CERNY; RAMOS, 2017, p.45). Também reconhece que a intervenção dos professores e gestores das escolas é determinante para esse processo e, portanto, parte-se do princípio de que, mais do que ensinar os professores a utilizar as TDIC, deve-se construir com esses sujeitos uma integração das TDIC ao currículo, como uma mudança metodológica nas formas de ensinar e aprender. E, nesse sentido, assumir a realidade da escola como ponto de partida nesse processo tende a contribuir para um avanço significativo no uso das TDIC em sala de aula. Por isso, a proposta do curso surge do desafio de uma construção coletiva que se estrutura a partir de se “pensar a formação de educadores e professores menos em termos de conteúdos e pacotes prontos e mais no fortalecimento de sujeitos capazes de pensar e promover a sua formação, isto é, com foco numa metodologia que pensa a escola a partir dela mesma” (RAMOS *et al.*, 2013-a, p.08).

Outro ponto a ser destacado diz respeito à necessidade do diálogo com os diferentes componentes curriculares visando compreender e contemplar as possibilidades de uso das TDIC nos diversos campos disciplinares, de acordo com as suas especificidades. Tal diálogo tem como intuito construir uma proposta com alicerces fincados naquilo que as diferentes áreas de conhecimento têm produzido e acumulado em termos de discussões e práticas sobre/com/para as mídias e tecnologias na educação escolar.

Por isso a necessidade de se propor uma formação ancorada nas experiências e nas trocas entre professores e, para tal é preciso, desde o início, o contato com atividades resultantes de experiências realizadas com as TDIC nas escolas, no formato de relatos de experiências pedagógicas pautadas nas narrativas de seus protagonistas. Ou seja, cenários concretos a partir dos quais os cursistas possam buscar inspiração para o planejamento, desenvolvimento e avaliação de suas

próprias propostas pedagógicas em suas realidades concretas. Conforme Cerny, Almeida e Ramos (2014),

[...] o nível de qualidade dos processos de desenvolvimento profissional depende de situações de aprendizagem (cenários concretos) nas quais o aprofundamento teórico deve dialogar constantemente com a experiência, através do debate e da troca de experiências. Uma formação pensada de fora, sem a participação efetiva dos professores e demais profissionais, resulta em relações heterônomas (CERNY; ALMEIDA; RAMOS, 2014, p.1343).

Assim, propõe a concepção da escola como instância produtora de saberes, valorizando as experiências desenvolvidas pelos próprios docentes e realizando o diálogo entre tais projetos, muitas vezes inovadores, com os referenciais teóricos e os novos olhares construídos em âmbito acadêmico. Reforça-se mais uma vez a perspectiva na qual a escola é considerada o ponto de partida e de chegada no processo formativo.

O trabalho do Comitê Científico Pedagógico resultou inicialmente na produção de quatro documentos estruturantes para a criação do curso: a) O Documento base (RAMOS *et al.*, 2013-a), que apresenta os princípios teóricos do curso, assim como seus objetivos tendo em vista o contexto de uma nova perspectiva de formação docente; b) O Guia de diretrizes metodológicas (RAMOS *et al.*, 2013-b), que versa sobre o funcionamento do curso, a partir da integração de seus diferentes componentes; c) O guia de autoria (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-a), que trata especificamente dos aspectos a serem considerados na produção dos conteúdos didáticos para o curso; e d) o guia de implementação do curso (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-b), que aborda as questões pertinentes a sua oferta e o papel das diferentes instituições nesse processo.

Com a publicação desses documentos, sobretudo o documento base, foram delimitados os seguintes princípios formativos para o curso de especialização em Educação na Cultura Digital (RAMOS *et al.*, 2013-a):

- a) Desenvolvimento profissional baseado na articulação entre princípios teóricos e experiência pessoal e profissional;
- b) Fortalecimento de princípios epistemológicos, éticos e políticos, visando o aprimoramento de uma atuação crítica e criativa de caráter emancipatório;

- c) Interlocução entre participantes como fator desencadeador de novas ideias, perspectivas e princípios de ação no contexto da cultura digital;
- d) Formação de caráter contínuo, flexível e permanente, apoiada na colaboração entre pares;
- e) Formação para integração crítica e criativa das tecnologias digitais ao currículo;
- f) Promoção da escola como unidade formadora, que reflete e planeja coletivamente sobre sua formação e desenvolvimento profissional;
- g) Fortalecimento do coletivo no contexto escolar, agregando diferentes áreas e disciplinas a partir de um projeto comum para a escola;
- h) Adoção da investigação e pesquisa como princípio pedagógico.

Tais princípios apontam para uma proposta que se estrutura na articulação entre as bases teóricas e a prática profissional dos docentes, dialogando com a ação dos professores nas escolas, e que entende como necessária uma apropriação das tecnologias de forma crítica, criativa e, sobretudo, a partir de uma perspectiva emancipatória. E, dessa maneira, a partir do protagonismo dos docentes, visa à integração das tecnologias ao currículo escolar.

Também se destaca a interlocução e a colaboração entre pares, além do fortalecimento do coletivo no contexto escolar como pontos-chaves na proposta. Aliás, tais elementos podem ser apontados como diferenciais em relação a outros cursos no âmbito da formação continuada de professores, por pensarem a escola como produtora de cultura na perspectiva digital, a partir da dimensão coletiva no processo de formação. Não é por outro motivo que a inscrição no curso não deveria ser realizada pelos professores interessados individualmente, mas sim, a partir da formação de equipes multidisciplinares em cada escola¹⁸, com a participação de representantes da direção escolar; além de ser desejável a participação de um formador de NTE, preferencialmente como cursista também. Trata-se de um projeto de formação para as escolas. De acordo com Ramos *et al.* (2013-a),

¹⁸ A proposta do curso considera a escola como unidade formadora e, nessa perspectiva, a inscrição no curso é realizada por um grupo de profissionais (no mínimo quatro) de cada unidade escolar, contando com a participação de ao menos um dos membros da equipe gestora, responsável por articular a formação na escola (CAVELUCCI *et al.*, 2013-b).

A formação deve ser **dirigida ao coletivo** da Escola. O processo de incorporação de tecnologias demanda **ação coletiva**, incluindo simultaneamente no processo formativo os professores, os gestores locais e demais profissionais das redes de ensino. A inserção das tecnologias digitais no trabalho pedagógico precisa ser refletida no Projeto Político Pedagógico das Escolas e das redes de Ensino, uma vez que demandam reorganizações curriculares, mudanças estruturais, tempo coletivo para estudo, planejamento e avaliação e estabilidade do quadro de profissionais (RAMOS *et al.*, 2013-a, p.13-14). (grifos no original)

Por meio deste princípio, procura-se ampliar o foco da questão da integração das TDIC ao currículo, deslocando a responsabilidade do processo da figura do professor para a instituição escolar (professores, gestores, formadores). Nessa perspectiva, as mudanças passam a ser responsabilidade de todos os envolvidos na formação e, para tal, é necessário fortalecer o coletivo dentro da unidade escolar. Inclusive, uma das expectativas com relação ao curso era que a própria escola se articulasse após o seu término para dar continuidade à formação. De acordo com a Coordenadora do projeto de criação do curso¹⁹,

[...] a gente esperava que a escola se mobilizasse enquanto coletivo. O curso tinha uma perspectiva de se trabalhar com o coletivo da escola, não só mais com o professor individualmente, mas com todo o coletivo e para além disso, de mobilizar o coletivo para que esse coletivo mobilizasse a escola toda...a gente tinha uma perspectiva de que o curso, de algum modo, incentivasse essa escola a pensar também o seu processo formativo, tipo assim, o curso acabou, mas a

¹⁹ A fim de contemplarmos mais elementos acerca da concepção do curso, para além daqueles presentes em seus documentos de base, serão apresentados trechos de uma entrevista concedida pela Coordenadora geral do projeto de criação do curso de especialização em Educação na Cultura Digital.

gente continua se formando...tem material lá...vamos continuar...a própria escola continuar estudando sobre tecnologias, sobre a integração das tecnologias (CPCC, 2016).

Quanto à investigação e pesquisa como princípios pedagógicos, a intenção é que, por meio de práticas investigativas coletivas (diagnósticos, levantamentos, registros e interpretação de dados) sobre o contexto escolar e a partir de suas próprias práticas pedagógicas, os professores construam a sustentação empírica para a compreensão da sua realidade educacional e planejem suas intervenções a partir desses dados. Dessa maneira, a prática pedagógica é concebida como ponto de partida e de chegada à formação e os docentes devem ser compreendidos como pesquisadores de seu próprio fazer pedagógico.

Com relação ao papel das TDIC na construção da proposta pedagógica deste curso de especialização, as tecnologias são tidas como ferramentas estruturantes da atividade pedagógica e, portanto, apenas possibilitar o acesso às mesmas ou instrumentalizar os docentes para “modernizar” suas práticas cotidianas em sala de aula não é o suficiente. A perspectiva defendida compreende como fundamental a apropriação consciente e crítica das TDIC pelos professores de modo que as mesmas possam potencializar as intervenções pedagógicas por meio de dinâmicas pautadas em acesso, produção, compartilhamento de informações e conhecimentos e de uma leitura crítica da realidade, contemplando uma perspectiva emancipatória de formação.

Assim sendo, as dimensões de formação do curso devem propiciar uma visão abrangente e integradora para o papel das tecnologias na educação, concebendo-as para além de uma perspectiva instrumental, como suporte para o pensamento crítico e reflexivo e para a produção cultural. Dessa maneira, na **dimensão pedagógica** as TDIC são compreendidas como ferramentas para a pesquisa/investigação, planejamento, registro e avaliação da ação pedagógica; bem como para a realização de dinâmicas de criação e produção ligadas aos diferentes componentes curriculares. Com relação à **dimensão tecnológica**, ressalta-se o uso, operação e conceitos sobre as TDIC, contemplando os aspectos instrumentais na utilização da tecnologia como ferramenta pedagógica. No que tange à **dimensão comunicativa**, destaca-se a importância do domínio dos diferentes suportes digitais e suas linguagens para a comunicação no âmbito da cultura digital. A **dimensão ética**, que integra também as questões sociais e humanas, chama a atenção para a necessidade da construção de um uso responsável e cuidadoso das

tecnologias. Por último, no que diz respeito à **dimensão estratégica**, contempla-se a gestão pessoal e institucional, que pode ser possibilitada por meio da inserção das TDIC no cotidiano pedagógico e na gestão de conflitos através da aplicação de princípios cooperativos e éticos (RAMOS *et al*, 2013-a).

O curso parte do pressuposto de que na escola, as “tecnologias e currículo passam a se imbricar de tal modo que as interferências mútuas passam a ressignificar o currículo e as tecnologias” e, assim, seus idealizadores assumem o conceito de *web* currículo (ALMEIDA, 2010) como elemento estruturante da proposta de formação.

Almeida (2010) conceitua *web* currículo como aquele que se desenvolve com a mídiatização de ferramentas e interfaces das TDIC e se organiza em redes hipertextuais que integram conhecimentos previamente elaborados com os que estão em construção pelos aprendizes. E acrescenta afirmando que “o desenvolvimento do *web* currículo está relacionado à formação de redes, pela comunicação virtual e face a face, a convergência de meios e recursos, o diálogo multidirecional, a integração entre o virtual e o presencial, o currículo da escola e da vida” (ALMEIDA, 2014, p. 15).

Esta concepção sugere um processo de interferências mútuas entre currículo e tecnologias, a partir da qual se pode afirmar que o,

[...] currículo envolve tanto propiciar ao aluno a compreensão de seu ambiente cotidiano como comprometer-se com sua transformação; criar condições para que o aluno possa desenvolver conhecimentos e habilidades para inserir-se no mundo e atuar na sua transformação; ter acesso aos conhecimentos sistematizados e organizados pela sociedade como desenvolver a capacidade de conviver com a diversidade cultural, questionar as relações de poder, formar sua identidade e ir além de seu universo cultural (ALMEIDA; MOREIRA, 2011, p.8).

Portanto, pensar a integração das tecnologias ao currículo precisa ir além de se dar ares *high tech* às práticas tradicionais que imperam no cotidiano escolar. Ao adotar como princípio a complexidade de se escolher o que é importante ser ensinado às crianças e jovens no momento atual, fundamentos como a compreensão do seu mundo e a transformação do mesmo parecem encontrar alicerces nas possibilidades abertas por uma educação para, com e através das tecnologias digitais. Isto é,

compreendendo uma nova relação com o conhecimento, uma nova forma de se comunicar e as dinâmicas interativas proporcionadas na rede.

E, dessa maneira, pode-se conceber o *web* currículo como um currículo pervasivo (PONTES, 2015), em que o contexto de aprendizagem se mescla com o contexto da vida; que contempla a dinâmica da rede, trazendo ao processo educativo um caráter aberto, criativo, colaborativo, dialógico e democrático. Enfim, uma proposta de currículo coerente com os pressupostos de uma educação no âmbito da cultura digital.

1.1.1 A metodologia do curso

A metodologia desta formação deve orientar-se pelos princípios da **continuidade, flexibilidade, autonomia e ação coletiva**. O primeiro deles traz, além da dinamicidade, o não encerramento das atividades, possibilitando a organização de ciclos subsequentes de formação. A flexibilidade pressupõe a disponibilização de conteúdos de forma que cada escola possa definir o seu itinerário de formação e do seu grupo de profissionais, possibilitando, assim, o terceiro princípio, a autonomia, que implica no reconhecimento e na promoção do papel da escola como agência formadora. Destes, chega-se ao último princípio, o da formação como suporte para a ação prática envolvendo os coletivos/ comunidades escolares (RAMOS *et al.*, 2013-a).

Conforme Ramos *et al.* (2013-b), a proposta do curso sugere que o mesmo seja desenvolvido em um período de 18 meses, com duração mínima de 360 horas, distribuídas numa estrutura com três componentes principais: a) o Plano de Ação Coletivo (PLAC); b) os Núcleos de Estudo e c) o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

O PLAC pode ser considerado como a espinha dorsal da proposta metodológica do curso, com suas atividades ligadas diretamente à realidade das escolas, consolidando as mesmas como unidades formadoras. Suas atenções se voltam para o coletivo das instituições, auxiliando no planejamento e execução de propostas pedagógicas com as TDIC, ocorrendo de forma concomitante ao desenvolvimento dos Núcleos de Base e Núcleos Específicos. Seu desenvolvimento se dá em três momentos consecutivos, que são:

- *PLAC (momento 1) - Retratos da Escola (45 horas)*
Ementa: Contexto do Curso; a Escola na Cultura Digital e a Cultura Digital na Escola; Observação e Narrativa das Práticas Pedagógicas com as TDIC na construção do Retrato da Escola;
- *PLAC (momento 2) - Aprender na Cultura Digital (30 horas)*

Ementa: Possibilidades Pedagógicas de Aprendizagem em Rede integradas ao Currículo, no contexto da Cultura Digital; Aportes para seleção de ferramentas e criação de propostas de aprendizagem em Rede;

- *PLAC (momento 3) - Fazer e Compreender no Coletivo da Escola (90 horas)*

Ementa: A pesquisa e a prática pedagógica como elementos articuladores do Plano de Ação Coletivo da Escola; O professor pesquisador a partir da reflexão das experiências vivenciadas na Cultura Digital; Aportes para a construção e análise de práticas pedagógicas com o uso das TDIC; A integração das TDIC com as áreas de conhecimento específico (RAMOS *et al.*, 2013-b).

No PLAC 1 (*Retratos da Escola*) é realizada a acolhida dos cursistas como sujeitos integrantes da escola, reforçando o papel que a escola possui como ponto de partida e de chegada no seu processo formativo. Para a acolhida dos cursistas, cerca de um terço da carga horária é destinada a atividades presenciais, visando também o contato inicial com a coordenação e os formadores do curso, assim como o primeiro contato com o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) E-ProInfo.

Nessa primeira etapa os cursistas devem apresentar suas representações sobre práticas pedagógicas vivenciadas na escola no contexto da cultura digital. Por meio do trabalho em grupo, através de diferentes linguagens e meios oferecidos pelas TDIC devem realizar observações, registros e construir suas narrativas digitais, compondo os retratos de suas escolas. Assim, esta primeira etapa do curso pressupõe:

[...] (1) a abordagem de aprendizagem em pesquisa, por meio de (2) uma prática reflexiva e compartilhada (práxis) ao mesmo tempo em que possibilita (3) a apropriação de recursos digitais para expressarem suas observações e reflexões, na forma de narrativas digitais (BURIGO *et al.*, 2017, p.290).

O PLAC 2 (*Aprender na Cultura Digital*) tem por intuito refletir sobre a inserção das TDIC nas escolas, destacando as possibilidades interativas das tecnologias na promoção do trabalho coletivo e da aprendizagem em rede. Em outras palavras, é necessário se repensar a prática pedagógica a partir da inserção das TDIC, sobretudo, tendo em vista um contexto no qual as tecnologias cada vez mais fazem parte do

cotidiano das pessoas, especialmente utilizadas para a comunicação e acesso às informações. Dessa forma, reconhecer um sentido no uso das tecnologias na escola é o ponto de partida, construindo com os professores formas de utilização das TDIC, visando “superar preconceitos e barreiras cognitivas que dificultam a sua inserção nas escolas” (BURIGO *et al.*, 2017, p.294). Tendo em vista a proposta de uma aprendizagem coletiva, a formação de redes de discussão/aprendizagem é apresentada como uma iniciativa importante e se estrutura a partir dos seguintes elementos:

(1) ampliação dos repertórios dos professores sobre experiências de aprendizagem em rede; (2) fomento à discussão coletiva sobre as experiências (processos e resultados de aprendizagem) de uso das tecnologias com os alunos; (3) planejamento de forma coletiva às práticas a serem desenvolvidas com alunos; (4) registros e avaliação dos usos da tecnologia na sua prática docente; e, (5) formas de socialização das experiências (BURIGO *et al.*, 2017, p.295).

Com relação ao PLAC 3 (*Fazer e Compreender no Coletivo da Escola*), este último momento visa fortalecer o coletivo da escola e o processo de integração das TDIC adotando a pesquisa como elemento articulador do plano coletivo. Nesta parte final, o cursista deve realizar uma experiência integrada ao uso das tecnologias no âmbito de um dos núcleos específicos, fortalecendo uma perspectiva que envolve teoria-prática-pesquisa e constituindo-se como pesquisador de sua própria prática pedagógica.

O PLAC 3 terá seu desenvolvimento em três vertentes: (1) organização e desenvolvimento de experiência de integração das TDIC com os conhecimentos específicos, apoiada em reflexões sobre as possibilidades inovadoras do uso das TDIC na escola, por meio de um trabalho coletivo e interdisciplinar; (2) elaboração de narrativa sobre a trajetória pessoal no curso, a partir de reflexões e produções registradas em um modelo de portfólio mostrando os avanços, os desafios e apontando as possibilidades construídas diante do seu fazer pedagógico na cultura digital; (3) construção do Plano de Ação Coletivo que se constitui em um planejamento que dará sustentabilidade ao trabalho

realizado após o término do curso (BURIGO *et al.*, 2017, p.298).

Em se tratando dos núcleos de estudo, esses visam “oportunizar aos cursistas o estudo, a análise crítica e o aprofundamento de temas relevantes à formação, do ponto de vista teórico e prático” (RAMOS *et al.*, 2013-a, p.20). Dada a sua abrangência em termos de componentes curriculares contemplados, assim como a diversidade de temáticas a serem abordadas, os núcleos permitem que as diferentes escolas e cursistas possam adequar o percurso formativo de acordo com a sua realidade, suas necessidades e interesses.

Assim, a proposta é de uma arquitetura pedagógica organizada em **núcleos de estudo modulares** – podendo estes núcleos serem cursados em **diferentes composições** – mantendo **interdependência e organicidade** entre si a partir de um **projeto comum**, permitindo, desse modo, que cada escola faça seu próprio projeto de formação diferenciado que atenda ao perfil individual dos seus profissionais e às demandas de sua realidade (RAMOS *et al.*, 2013-b, p.14) (grifos no original).

Para tal, são contemplados aspectos desde a gestão escolar, o uso das diferentes ferramentas e linguagens, as abordagens inovadoras com as TDIC e o ensino de acordo com os conteúdos específicos de cada componente curricular. Assim como o PLAC, os Núcleos de Estudo também são divididos em três tipos: Núcleos de Base (NB), Núcleos Específicos (NE) e Núcleos Avançados (NA).

Os Núcleos de Base têm como objetivo possibilitar ao cursista a reflexão e sustentação teórico-pedagógica sobre os temas e aspectos relativos ao processo de integração das TDIC na prática escolar, compreendendo temas como cultura, cultura digital, currículo e tecnologias, perfazendo um total de 75 horas, e ocorrendo paralelamente ao primeiro e segundo momentos do PLAC. Esses Núcleos de Base são divididos em: a) NB1 (Aprender na Cultura Digital) e b) NB2 (Currículo e Tecnologia).

- NB1- Aprender na cultura digital
Ementa: Cultura digital. Relações entre tecnologia e cultura. A escola na cultura digital. Concepções de aprendizagem. Aprender

na cultura digital. Contribuições das TDIC ao processo de ensino e de aprendizagem baseados na investigação.

- NB2 - Currículo e Tecnologia
Ementa: Currículo. Tecnologias. Narrativas digitais curriculares. História da integração entre o currículo e as tecnologias digitais de informação e comunicação – TDIC na educação brasileira. Integração das TDIC ao desenvolvimento do currículo. Estágios de apropriação tecnológica e pedagógica (RAMOS *et al.*, 2013-b).

Os Núcleos Específicos, com 60 horas cada um, são desenvolvidos de forma concomitante ao terceiro momento do PLAC, atendendo às especificidades das áreas de conhecimento, e são voltados para o uso das TDIC nos diferentes componentes curriculares e nos setores de gestão e coordenação pedagógica. Este é o primeiro momento do curso no qual seus participantes passam a se integrar também a partir das especificidades de suas áreas de formação ou a partir das demandas das ações coletivas em desenvolvimento no curso. Ao todo, são disponibilizados vinte e dois NE²⁰, distribuídos da seguinte forma:

- Geral: a) Formação de educadores na cultura digital; b) Gestão; c) Tecnologias assistivas; d) A prática docente na educação infantil e TDIC; e) A prática docente no ensino fundamental 1 e TDIC; f) Educação Física e TDIC; g) Aprendizagem de Artes visuais e TDIC; h) Aprendizagem de Língua estrangeira e TDIC.
- Ensino Fundamental 2: a) Aprendizagem de matemática no ensino fundamental e TDIC; b) Aprendizagem de língua portuguesa no ensino fundamental e TDIC; c) Aprendizagem de História no ensino fundamental e TDIC; d) Aprendizagem de geografia no ensino fundamental e TDIC; e) Aprendizagem de ciências no ensino fundamental e TDIC.
- Ensino Médio: a) Aprendizagem de matemática no ensino médio e TDIC; b) Aprendizagem de língua portuguesa no ensino médio e TDIC; c) Aprendizagem de química no ensino médio e TDIC; d) Aprendizagem de física no ensino médio e TDIC; e) Aprendizagem de biologia no ensino médio e TDIC; f) Aprendizagem de sociologia no ensino médio e TDIC; g) Aprendizagem de filosofia no ensino médio e TDIC; h) Aprendizagem de história no ensino médio e TDIC; i) Aprendizagem de geografia no ensino médio e TDIC.

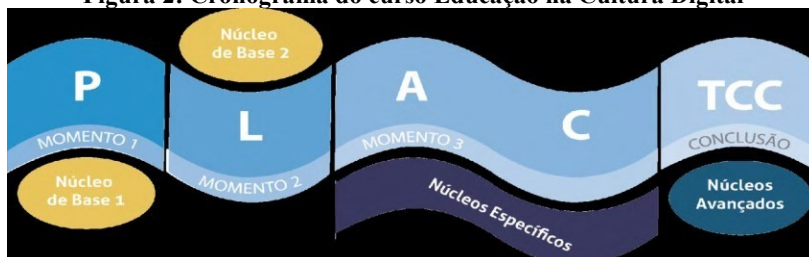
²⁰ As ementas dos Núcleos específicos e avançados estão disponíveis em educacaonaculturadigital.mec.gov.br

Os Núcleos Avançados, de caráter eletivo, com 60 horas cada um, abordam temas emergentes e relevantes no intuito de se propor novas possibilidades de integração das TDIC na prática escolar, além de colaborar na produção dos TCC, uma vez que ocorrem paralelamente à produção deste trabalho. Os mesmos são divididos em: a) Linguagens do nosso tempo; b) Tecnologias digitais e letramento estatístico; c) Jogos digitais e aprendizagem; d) Ética na cultura digital.

O Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), requisito obrigatório e individual para a obtenção do título de especialista é um trabalho final, no formato de um artigo reflexivo, inspirado nas ações das quais o cursista participou mais diretamente durante a realização do PLAC e das atividades desenvolvidas nos Núcleos Específicos. Enfatiza-se que não se trata de uma mera descrição das ações desenvolvidas; é preciso que os cursistas apresentem uma análise crítica de suas realizações.

A imagem abaixo (Fig. 1) demonstra a sequência de desenvolvimento do curso:

Figura 2: Cronograma do curso Educação na Cultura Digital



Fonte: RAMOS *et al.* (2013-b)

É importante destacar que o sistema de acompanhamento do curso está organizado tanto em uma dimensão individual quanto em uma dimensão coletiva, levando em conta a concomitância entre o PLAC e os núcleos de estudo. Assim, pode-se afirmar que os elementos da estrutura acadêmica do curso se encontram em estreita interdependência metodológica e isto demanda que haja uma contínua interlocução, comunicação e troca de informações a ser planejada e implementada pela coordenação visando contemplar os objetivos do curso (CAVELUCCI *et al.*, 2013-a).

No que diz respeito ao processo de implantação do curso, pode-se dizer que é necessário o envolvimento das seguintes instituições: A Secretaria de Educação Básica, ligada ao Ministério da Educação (SEB/MEC), as Universidades candidatas à oferta do curso, secretarias

estaduais e municipais de educação, os núcleos de tecnologia educacional estaduais (NTE) e municipais (NTM) e as escolas participantes do curso. A **SEB/MEC** é responsável pela viabilização de recursos para as diferentes instituições, além de realizar a gestão do processo de implantação, acompanhamento e supervisão durante a oferta e avaliação final do curso. Às **Universidades** cabe a coordenação estadual (acadêmica e administrativa) do processo de implantação e oferta do Curso, desde a seleção até o acompanhamento e a certificação dos cursistas. Com relação às **Secretarias estaduais e municipais de educação**, estas instituições são representadas pela coordenação estadual do ProInfo integrado e o coordenador da Undime, cabendo a essas a divulgação e institucionalização do curso nas escolas, além da liberação dos profissionais para momentos de participação coletiva previstos na especialização. Os **NTE** (Núcleos de Tecnologia Educacional Estaduais) e os **NTM** (Núcleos de Tecnologia Educacional Municipais) das localidades onde se situam as Escolas participantes, integram a formação proposta devido à sua área de atuação e seus profissionais, mesmo que não participem do curso, são incluídos como parceiros multiplicadores durante a especialização. E, no que tange às **Escolas**, um dos membros da equipe gestora da Unidade Escolar deve ser designado como responsável na escola pelo processo de formação, articulando o processo de interlocução e de trabalho coletivo nesta proposta de formação continuada na escola (CAVELUCCI *et al.*, 2013).

Figura 3: Instituições participantes do curso de especialização



Fonte: Ramos *et al.* (2013-a)

O curso foi oferecido em caráter piloto pela Universidade Federal de Santa Catarina e por outras duas Universidades Federais²¹ entre os anos de 2014 e 2016, sendo destinado a professores da educação básica, gestores escolares e formadores dos NTE/NTM. Cabe destacar que o curso passou por problemas referentes ao repasse de verbas para o pagamento de bolsas por parte do Governo Federal e em duas oportunidades chegou a ser interrompido, fato este que quase culminou na inviabilização do curso e certamente contribuiu para o grande número de desistências de cursistas ao longo do mesmo²².

Uma vez contemplados os pressupostos teórico/metodológicos subjacentes a uma proposta de especialização em educação na cultura digital, passamos a apresentar os aspectos referentes à produção dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC.

1.2 SOBRE A PRODUÇÃO DOS CONTEÚDOS DIDÁTICOS PARA O NÚCLEO ESPECÍFICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC

A produção dos conteúdos didáticos para o curso de Especialização em Educação na Cultura Digital pode ser caracterizada como uma ação coletiva que envolveu professores e pesquisadores de todo o país, além de equipes multidisciplinares da Universidade Federal de Santa Catarina. Os conteúdos didáticos produzidos foram destinados à promoção da formação de educadores na perspectiva de uma integração crítica e criativa das TDIC aos currículos escolares (CERNY; RAMOS, 2017).

Por exigência do ProInfo, os conteúdos didáticos que compõem os Núcleos e os PLACs tem como AVA (ambiente virtual de aprendizagem) a plataforma E-ProInfo²³. A plataforma disponibiliza os conteúdos produzidos para o curso e congrega uma série de meios de comunicação visando a interação entre os cursistas a fim de potencializar o ensino e aprendizagem a distância. Cabe destacar que esse curso de Pós-

²¹ Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) e Universidade Federal de Roraima (UFRR).

²² Essa questão será abordada no capítulo 2.

²³ Ambiente virtual de aprendizagem colaborativa disponibilizado pelo MEC para o uso das escolas, cursistas e universidades, desenvolvido em parceria com Instituições de Ensino Superior e que permite a realização de cursos a distância. Este AVA se caracterizou por possibilitar diferentes meios de comunicação e interação, a cooperação e autonomia dos cursistas, além do compartilhamento das produções elaboradas no decorrer do curso, potencializando o processo de ensino e aprendizagem (RAMOS *et al.*, 2013-a).

Graduação Latu-senso foi totalmente produzido em formato hipermídia (com diversos suportes midiáticos como vídeos, textos, animações etc.) e está disponível²⁴ em catálogo *online* para ser apropriado por qualquer pessoa interessada ou mesmo por secretarias de educação dispostas a oferecê-lo aos seus professores. Inclusive, uma das propostas defendidas pelos idealizadores do curso é que

[...] os materiais desenvolvidos neste curso poderão futuramente servir de base para a organização de grupos de estudo, pelas escolas, pelos próprios NTE e NTM, pelas universidades, entre outros. São materiais de domínio público que representam um legado de reflexão e de saberes sistematizados que estarão à disposição de todos (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-a, p.28).

Para a produção dos conteúdos didáticos do curso, o Comitê Científico e Pedagógico fez o convite a pesquisadores e grupos de pesquisa de diferentes áreas do conhecimento, oriundos de várias Instituições de Ensino Superior públicas e privadas do país, com alguma experiência em educação e tecnologia. E, cabe salientar, que parte dos autores constituía o próprio Comitê. De acordo com Coordenadora do projeto de criação do curso,

A primeira coisa que a gente fez foi construir um Comitê Científico Pedagógico que era formado por [...] aquelas pessoas que tinham uma trajetória de pesquisa na área de educação e tecnologias, que começaram a trabalhar com a gente já na criação do projeto e aí, na definição dos autores, então [...] muitos autores saíram do comitê científico pedagógico e aqueles que não saíram, a gente fazia uma procura sobre produção acadêmica na área (CPCC, 2016).

Como citado acima, a produção dos conteúdos didáticos para o curso dependia do convite a pesquisadores de diferentes áreas do

²⁴ <http://educacaonaculturadigital.mec.gov.br/> ou <http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/>

conhecimento, uma vez que todos os componentes curriculares da educação básica, além da formação de professores e a gestão escolar, precisariam ser contemplados. Entretanto, nesse primeiro momento, no qual se estruturava o grupo de autores dos conteúdos didáticos, o componente curricular Educação Física acabou sendo esquecido. De acordo com Pires *et al.* (2017, p.10),

Por uma circunstância não estranha àqueles que atuam no campo da Educação Física escolar, nesse primeiro momento o NE Educação Física não existia no planejamento do curso! Assim, somente alguns meses depois que as demais áreas de conhecimento já haviam sido contatadas e seus responsáveis participado do I Seminário Nacional do Curso de Educação na Cultura Digital (Florianópolis, fev./2013), que visava engajá-los ao projeto pedagógico do curso, é que o LaboMídia/UFSC foi convidado a participar e desenvolver os conteúdos de um recém criado NE Educação Física.

Na avaliação realizada pelos membros do grupo de autores dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC, a presença deste componente curricular no curso é pertinente e necessária, sobretudo, tomando como base os “muitos atravessamentos das TDIC nos conteúdos e responsabilidades pedagógicas da Educação Física” (PIRES *et al.*, 2017). Cita-se como exemplo questões referentes ao lazer, entretenimento, práticas corporais e esportivas, o corpo, a saúde e a estética, sobre as quais as crianças e jovens cotidianamente são “informados” por meio da comunicação de massa e sua convergência com as TDIC, quase sempre sem qualquer mediação da escola. E, para além disso, por possibilitar aos professores de Educação Física reflexões sobre formas de integração das TDIC ao seu fazer pedagógico, pautando-se nas especificidades do seu componente curricular.

A fim de contemplar o componente curricular Educação Física no âmbito da especialização em Educação na cultural digital, o LaboMídia/UFSC foi convidado para produzir os conteúdos didáticos para o Núcleo específico de Educação Física e TDIC. Ao ser questionada sobre as justificativas para o convite ao LaboMídia para a produção do citado Núcleo, a Coordenadora do projeto de criação do curso afirmou que:

Eu já conheço o Giovani²⁵, o LaboMídia de longa data, assim, sou uma admiradora do trabalho do Giovani e também, quando a gente fazia pesquisa para reforçar, para que não ficasse a nossa indicação ou nosso desconhecimento, né?! A gente cai facilmente no nome do Giovani, pela produção acadêmica dele [...] o grupo é muito representativo hoje, na área da Educação Física [...] eu acho que [...] deve ser o maior do Brasil, deve ser o mais representativo, né?! Eu acho que é esse grupo do Giovani, aqui da UFSC, na área da educação física. É muito fácil chegar ao nome do Giovani. É uma referência bem forte (CPCC, 2016).

A citada representatividade do LaboMídia no cenário nacional da área de Educação Física em relação aos estudos sobre mídias, tecnologias e Mídia-Educação Física é fruto de uma proposta de trabalho coletivo construída ao longo dos últimos 15 anos, com ações visando introduzir a cultura midiática na formação acadêmica no âmbito da pesquisa, ensino e extensão em Educação Física.

O grupo²⁶ tem como seus principais objetivos: a) oferecer infraestrutura (recursos e serviços) em mídia para a comunidade do Centro de Desportos/UFSC, apoiando o ensino, pesquisa e extensão, na graduação e na pós-graduação; b) incentivar docentes, acadêmicos, pós-graduandos e professores em formação continuada na produção didática audiovisual, proporcionando capacitação e meios; c) integrar-se e apoiar

²⁵ Trata-se do Professor Dr. Giovani De Lorenzi Pires, naquela ocasião, Coordenador do LaboMídia/UFSC.

²⁶ Dentre suas ações, o LaboMídia atua oferecendo disciplinas no âmbito da graduação e pós-graduação; desenvolve investigações individuais e coletivas; oferece oficinas de capacitação; fornece suporte a produção de audiovisuais; é responsável pela editoração da Revista Motrivivência; mantém blogs temáticos e um repositório ligado ao Ministério do Esporte com expressiva visibilidade na área da Educação Física. Além disso, o grupo tem papel fundamental na articulação do GTT Comunicação e Mídia do Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte e possui uma ampla produção acadêmica representada por teses, dissertações, monografias, artigos publicados em periódicos, livros e trabalhos apresentados em eventos.

projetos de extensão e/ou pesquisa e em parcerias institucionais; d) desenvolver estratégias para o trato pedagógico de temas relativos à mídia/TDIC na formação e na atuação em Educação Física; e) promover e desenvolver pesquisas no campo da mídia esportiva (PIRES *et al.*, 2017).

É importante salientar que apesar do envolvimento do grupo em processos de ensino, pesquisa e extensão no campo de estudos ligados à Mídia-Educação Física, a experiência com a EAD e, especialmente, a produção de conteúdos didáticos para essa modalidade de ensino era até então restrita. Portanto, além do grupo ter sido incluído no projeto do curso posteriormente aos autores representantes de outros componentes curriculares, e precisar apresentar uma proposta de núcleo (sobre a qual trataremos em seguida) em um prazo relativamente curto, foi preciso apropriar-se da lógica de produção para a modalidade EAD rapidamente, visando suprir a falta de experiência mencionada acima. Todavia, essas dificuldades enfrentadas pelo grupo de autores responsável pela produção dos conteúdos didáticos foram superadas através do constante diálogo com a equipe pedagógica do projeto de curso e com a equipe de desenvolvimento dos conteúdos.

Segundo a proposta do Guia de autoria, o processo de produção dos conteúdos didáticos do curso deveria ocorrer de forma compartilhada, contando com um professor pesquisador, especialista na temática relativa ao Núcleo de estudos e um professor da educação básica que estivesse vivenciando em seu cotidiano escolar as possibilidades pedagógicas estudadas. Dessa maneira, almejava-se a interlocução entre um representante do meio acadêmico com um docente que estivesse na escola, no intuito de se articular uma aproximação entre a produção científica e a concreticidade da educação escolar.

Levando em conta a filosofia do LaboMídia, que se estabelece a partir do trabalho coletivo, a composição do grupo de autores do Núcleo foi ampliada, contando com o então coordenador do laboratório, quatro pós-graduandos e um pesquisador (mestre) e professor da rede municipal de ensino de Florianópolis, conforme estabelecia a proposta do curso. Além da equipe formada pelos professores e pesquisadores ligados ao LaboMídia, a autoria do núcleo específico foi partilhada com uma

Designer educacional²⁷ e com o grupo de criação e desenvolvimento²⁸. Conforme o guia de autoria dos conteúdos didáticos para o curso,

[...] a Equipe de Criação e Desenvolvimento da Universidade Federal de Santa Catarina também participa dessa **autoria compartilhada**, ou coletiva, como responsável pela adequação dos recursos didáticos para a modalidade a distância, por meio da atuação: da equipe de **Designers Educacionais (DE)**, na mediação dos processos existentes entre o conteúdo que se planeja para o Curso, e aquele que será efetivamente utilizado pelos cursistas; e, da equipe de **Produção de Hipermídias**, que juntamente com a equipe de **Vídeo**, é responsável por implementar e potencializar as estratégias didáticas, utilizando diferentes recursos visuais e/ou sonoros (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-a, p.06). (grifos no original)

Nesse processo de autoria compartilhada, o diálogo do grupo de autores do LaboMídia com a designer educacional designada foi favorecido pelo fato desta profissional ser docente na área de Educação Física. Desta forma, o grupo pode contar com suas contribuições para a escolha das diferentes mídias utilizadas no núcleo, além de realizar a mediação entre as proposições do grupo de autores e o grupo de criação e desenvolvimento. Pode-se afirmar que sua atuação junto ao grupo de

²⁷ Para a produção do Núcleo Específico de Educação Física e TDIC a designer educacional designada foi a professora de Educação Física Carin Perske.

²⁸ A Equipe de Design Educacional atua em interlocução com os autores dos conteúdos didáticos com foco nas questões referentes à problematização da aprendizagem e à investigação de práticas pedagógicas, dando subsídio na proposição de recursos para potencializar a construção de conhecimentos em cada núcleo. Com relação à Equipe de Produção de Hipermídias, sua atuação tem como foco específico a concretização das necessidades dos cursistas e dos objetivos do curso, contemplando assim, especificações funcionais, requisitos de conteúdos, design de interação, interfaces, navegação e aspectos visuais, além do desenvolvimento de animações interativas. Por último, a Equipe de Vídeo tem como objetivo tornar tangíveis as ideias dos autores e Designers Educacionais sobre os cenários e conteúdos potencializados pela utilização de vídeos e animações sequenciais (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-a).

autores do LaboMídia facilitou os diálogos e contribuiu de forma decisiva para a produção dos conteúdos didáticos.

Pode-se afirmar que o processo de autoria dos conteúdos didáticos foi baseado no diálogo entre o grupo de autores ligados ao LaboMídia, o Comitê Gestor e o Comitê Científico Pedagógico e teve início efetivamente com a produção do Plano de Ensino-Aprendizagem (PEA). Uma das diretrizes mais importantes na produção desse instrumento é a flexibilidade, uma vez que o curso é destinado a professores e gestores das mais diversas culturas escolares, contando com diferentes níveis de proficiência digital. Por isso a necessidade de se apontar caminhos teórico-metodológicos que possam contemplar diferentes grupos em diferentes estágios de formação.

A organização do PEA é constituída pelos seguintes elementos: a) **Ementário**, contemplando os conteúdos essenciais a serem abordados no núcleo; b) **Justificativa** sobre as escolhas dos conteúdos citados no ementário; c) **Objetivos** que expressam as expectativas quanto ao aprendizado dos cursistas; d) **Programa** detalhando os conteúdos apresentados no ementário; e) **Metodologia** apontando o caminho projetado para a aprendizagem, caracterizando o cenário principal do núcleo e detalhando suas ações; f) **Ações de Aprendizagem** indicando efetivamente o que os cursistas farão ao longo do núcleo; g) **Referências**. O detalhamento de todos esses elementos no PEA, explicitando as expectativas dos autores é de suma importância, pois auxilia o trabalho do *Designer* Educacional e do grupo de criação e desenvolvimento. É preciso levar em consideração que, por se tratar de conteúdos destinados ao estudo a distância, quanto mais rico o conteúdo em termos de descrição de atividades, explicitação de conceitos chaves, estratégias de mediação, recursos e TDIC a serem utilizadas, indicação de referências complementares, assim como critérios de avaliação, mais contribuirá para a organização dos cursistas na realização de seus estudos. Portanto, a construção desse instrumento, além de respeitar questões como a linguagem a ser utilizada, a densidade dos temas adequada ao público destinado e o tempo para a conclusão das atividades, deve se pautar na clareza e na objetividade.

Os elementos constituintes do PEA, especialmente aqueles relacionados aos conteúdos e ações de aprendizagem, precisaram ser apresentados na forma de um texto base que, posteriormente seria transformado em hipermídia para disponibilização no catálogo de conteúdos do curso. De acordo com Cavellucci *et al.* (2013-a), o texto base tem como intuito estabelecer “o diálogo entre professores e cursistas, fazendo a mediação da relação entre o cursista e o conhecimento a partir

da definição e orientação das ações de aprendizagem” (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-a, p.05). A intenção é que este texto base contemple não apenas conteúdos, mas também ações de aprendizagem, buscando o diálogo entre o cotidiano escolar no qual os cursistas atuam e os componentes estruturantes do curso, sempre ressaltando a dimensão coletiva da Proposta Pedagógica.

A ideia era que cada núcleo de estudo fosse desenvolvido a partir de um relato de experiências significativas, nesta proposta chamado de “Cenário” e, com base neste, fossem propostos estudos e reflexões que propiciassem aos cursistas analisar sua própria prática pedagógica e a realidade de sua escola, estruturando ações próprias, tendo em vista as possibilidades exemplificadas no cenário. Por isso, o cenário deveria ser preferencialmente exposto a partir de um vídeo que contemplasse a fala dos professores e alunos envolvidos na proposta relatada, expondo a forma como a mesma foi planejada, quais materiais e tecnologias utilizados, os êxitos e limitações etc. Em síntese, o cenário deve se constituir no disparador dos estudos do núcleo (CAVELLUCCI *et al.*, 2013-a).

É importante enfatizar que os conteúdos a serem estudados no núcleo devem se articular tomando como referência: a) questões teórico-pedagógicas que possibilitem a construção de uma consciência mais crítica acerca de sua própria prática pedagógica; b) aspectos metodológicos, como os saberes e aprendizagens abordados, as tecnologias disponíveis, os apoios necessários para o desenvolvimento da proposta; c) o aprendizado conceitual e operacional sobre as TDIC, contemplando além do uso instrumental das tecnologias, a construção conceitual sobre o que são tais tecnologias e o seu papel na contemporaneidade; d) limites e possibilidades pedagógicas das TDIC utilizadas e a apresentação de outras possibilidades complementares ao cenário apresentado (CAVELLUCCI, 2013-a).

Levando em consideração tais elementos, a ementa do PEA/NE Educação Física e TDIC ficou assim constituída:

A Educação Física, integrada ao projeto político-pedagógico da escola, como componente curricular da Educação Básica – da Educação Infantil ao Ensino Médio; as práticas corporais como objeto de ensino e aprendizagem numa tríplice perspectiva: o *saber-fazer* (experiências), o *saber-sobre* o fazer (conhecimentos) e o *saber-porque fazer* (autonomia); cruzamentos da Educação

Física e a Cultura Digital: a mídia-educação como caminho teórico-metodológico.

A partir desta ementa, a proposta metodológica do Núcleo Específico de Educação Física, procurando manter coerência com os princípios gerais do projeto do curso, assim como, com a perspectiva da mídia-educação, foi estabelecida com base em três principais instâncias: a) a Educação Física como componente curricular, com conhecimentos, habilidades e atribuições específicas na formação escolar; b) a cultura digital, nos seus inúmeros atravessamentos com as práticas corporais na cotidianidade e; c) as possibilidades de construção de estratégias teórico-metodológicas criativas e críticas com as TDIC, que aproximem e ampliem o olhar sobre a importância cultural do componente curricular Educação Física no âmbito da cultura digital (PIRES *et al.*, 2017).

Como citado na ementa, o núcleo específico de Educação Física deveria abranger todas as etapas da educação básica, da educação infantil ao ensino médio. Este fato merece destaque, levando em consideração que outros componentes curriculares (língua portuguesa, matemática, história etc.) foram contemplados em mais de um núcleo, possibilitando um maior aprofundamento dos conteúdos de acordo com as especificidades do ensino fundamental e médio, por exemplo. Ao ser questionada sobre os motivos para que apenas alguns componentes curriculares fossem contemplados em mais de um núcleo, a Coordenadora do projeto de criação do curso afirmou que

[...] existia um próprio desejo do MEC, uma determinação que se trabalhasse mais fortemente com aquelas áreas que são mais deficitárias na escola...que é a matemática, o português, essas áreas...por isso, até o investimento em ciências, na matemática, no português. Por isso essas foram divididas em mais núcleos...e tradicionalmente tu sabes o poder das áreas, né?! (CPCC, 2016).

Essa informação expressa certa hierarquia em termos de reconhecimento social dos diferentes componentes curriculares e uma suposta expectativa do próprio Ministério da Educação em priorizar a formação de professores nas áreas de conhecimento consideradas mais defasadas na esfera da educação básica. Contudo, ela precisa ser complementada com outra expectativa do curso, que diz respeito ao

princípio da sua continuidade. Ou seja, a partir da própria experiência do curso, que foi oferecido como oferta piloto, o catálogo de conteúdos didáticos deveria ser abastecido com novos conteúdos, módulos, núcleos, possibilitando assim, a ampliação de núcleos de Educação Física, por exemplo. Conforme a Coordenadora do projeto de criação do curso,

[...] daí, por exemplo, a gente poderia produzir outros módulos de educação física, e a ideia é que o próprio curso trouxesse, alimentasse novos módulos, por exemplo, vocês da educação física iam vivenciar experiências com os alunos dessas formações que gerassem novos núcleos, que era a ideia, um dos princípios lá, do curso, era a sua continuidade, então o catálogo...ele deveria estar permanentemente sendo reconstruído, colocando novos módulos (CPCC, 2016).

Este é um princípio que fez parte das preocupações dos idealizadores do curso: os conteúdos didáticos desenvolvidos para o curso deveriam ser aprimorados e ampliados com base na própria experiência do curso. Assim, as mudanças e inovações pedagógicas decorrentes dos processos formativos ao longo do curso poderiam sustentar a sua continuidade, principalmente, a partir da criação de redes e comunidades virtuais de aprendizagem permanente.

Ao considerarmos a proposta de organização dos núcleos a partir de cenários, valorizando o protagonismo dos professores-cursistas, através de situações de ensino/pesquisa que envolvessem práticas pedagógicas na escola, o núcleo específico de Educação Física e TDIC foi estruturado a partir de “cenários” que contemplassem situações pensadas e/ou relatos de práticas, envolvendo os conteúdos específicos desse componente curricular, perpassados pelas TDIC.

Pelo fato da Educação Física, como citado antes, se fazer presente nas diferentes etapas da educação básica, mas mesmo assim ter sido contemplada em apenas um núcleo específico, a produção dos “cenários” precisou abarcar possibilidades de integração das TDIC à prática pedagógica desde a educação infantil até o ensino médio.

Para atender a esta demanda foram propostos três cenários (denominados “tópicos”²⁹ na versão final dos conteúdos didáticos do curso), todos pensados a partir das interlocuções possíveis da Educação Física com a cultura digital: 1) Lazer, jogos e brincadeiras; 2) o Esporte e suas novas vivências; c) Corpo, saúde e estética. Guardadas as devidas ressalvas quanto à exclusividade de adequação, o primeiro cenário se volta prioritariamente para a educação infantil e anos iniciais do fundamental; o segundo, aos anos finais do fundamental e ao ensino médio; e o terceiro estaria indicado para o ensino médio. Acrescenta-se que, na perspectiva de situar a discussão da Educação Física na Cultura Digital, foram criados, antecipando-se aos cenários, dois tópicos conceituais prévios, que trataram respectivamente: 1) da Educação Física como “componente curricular integrado ao projeto pedagógico da escola” e 2) das relações estabelecidas entre a Educação Física escolar e o conceito de Mídia-Educação - ou Mídia-Educação Física, conforme Pires, Lazzarotti Filho e Lisboa (2012).

A escolha desses cenários, para além de uma proposição voltada para diferentes etapas da educação básica, é justificada pelos seguintes motivos: primeiramente, em se tratando da Educação Física como componente curricular, a necessidade de se propor uma provocação sobre o papel pedagógico da Educação Física, questionando sua representação social na escola que, tradicionalmente, a concebe como mera “atividade de exercitação corporal”, sem uma responsabilidade no trato com conhecimentos específicos. Em seguida, buscando aproximações com a educação na cultura digital, procuramos ancorar nossa abordagem teórica da relação entre Educação Física e TDIC a partir da base teórico-conceitual da mídia-educação, com ênfase para a sua tripla abordagem que contempla as dimensões metodológica, crítica e produtiva (FANTIN, 2006). Esses dois tópicos conceituais prévios tiveram por intuito fornecer as bases sobre as quais as relações entre Educação Física e TDIC seriam abordadas ao longo dos cenários.

Com relação aos cenários, os temas escolhidos para a discussão sobre a especificidade da Educação Física escolar no âmbito da cultura digital, buscavam atingir a maior abrangência possível de possibilidades das intervenções da Educação Física nos vários níveis de ensino na escola. Além de considerarmos que Lazer, Esporte e Corpo, a partir do recorte

²⁹ Cada um dos tópicos do NE conta com um conjunto de sugestões de atividades para os cursistas, a serem avaliadas pelo docente/tutor, quando em oferta, como possibilidades de realização de práticas pedagógicas da Educação Física no âmbito da cultura digital.

proposto para o núcleo específico, são temas atuais, socialmente significativos, reconhecidos no ambiente escolar e, hoje, marcadamente relacionados à cultura digital.

Destaca-se que a escolha das estratégias didático-metodológicas propostas para abordar os conteúdos dos cenários constituintes do Núcleo respeitaram os princípios do curso, presentes em suas diretrizes teórico-metodológicas e, assim sendo, favoreceram a autonomia dos professores/cursistas no trato com os conteúdos. Inclusive, estimulando a reflexão sobre a integração das TDIC em suas práticas pedagógicas, principalmente a partir de projetos de intervenção coletivos (professores e alunos), propondo a interlocução entre os docentes da escola, com a comunidade escolar e entre os diferentes professores/cursistas.

A proposta dos cenários como situação articuladora do processo de ensino aprendizagem no âmbito dos Núcleos Específicos se constituiu em um excelente ponto de partida. Isto porque, durante o planejamento do núcleo, foi possível propor possibilidades de práticas pedagógicas com a integração das TDIC, tomando como referência a avaliação de experiências concretas relatadas em vídeos.

A construção do texto base teve início logo após a aprovação do PEA pela equipe pedagógica do curso. Deu-se, então, início à produção e recolhimento de materiais que iriam consolidar os cenários propostos. Nesse sentido, foram identificados textos, vídeos, fotos, disponíveis *online*; foram recolhidas sugestões de relatos e experiências desenvolvidas por pesquisadores do LaboMídia; foram pensadas estratégias de ensino que contemplassem os princípios do curso e do NEEF. Além disso, foram gravadas entrevistas e depoimentos, produzidos desenhos e animações etc, visando qualificar cada um dos citados tópicos que são resumidamente apresentados a seguir.

1.2.1 A Educação Física como componente curricular

Este tópico conceitual teve por intuito demarcar a caracterização da Educação Física como componente curricular, integrado ao projeto pedagógico da escola (LDB n. 9394/96, art. 26; § 3º). Tal fato se constituiu em grande avanço para a área e que lançou novas demandas em virtude da superação de sua compreensão como mera “atividade”, exigindo, assim, que seus objetivos, conteúdos, metodologias e linguagens fossem repensados.

Chama a atenção para o aumento exponencial do número de pesquisas, sobretudo, em interface com disciplinas científicas das humanidades e das ciências da natureza, que amplificaram e melhor

delimitaram o empreendimento acadêmico da Educação Física. Contudo, também salienta que os avanços em termos da produção do conhecimento parecem não ter conseguido ainda promover mudanças significativas em suas práticas pedagógicas na escola, explicitando o consenso na área daquilo que não faz mais sentido na Educação Física escolar, porém sem apontar alternativas consolidadas em termos de novos fazeres pedagógicos, caracterizando o que Gonzáles e Fensterseifer (2009; 2010) chamaram de entre o “não mais” e o “ainda não”³⁰.

O texto aponta para a necessidade da Educação Física tematizar as práticas corporais que constituem a cultura de movimento (esporte, ginástica, jogos, lutas e danças), na perspectiva de uma formação que capacite os alunos para produzir, se apropriar e vivenciar tais práticas autonomamente ao longo da vida. E, para tal, requer o exercício da transposição didática dos conhecimentos sistematizados sobre as manifestações da cultura de movimento para a forma de *conteúdos didáticos*, sendo submetidos a um trato pedagógico que os faça eixos de desenvolvimento de um conhecimento específico no âmbito da escola, o conhecimento “da” Educação Física.

Como a característica principal deste conhecimento é o fato dele ser construído predominantemente pelo fazer, isto é, na e pela prática, embora não se reduza a ela, a especificidade do conhecimento da Educação Física escolar é que este precisa atender a uma intenção pedagógica triádica, que é a de ser, ao mesmo tempo, um “saber-fazer”, um “saber-sobre o fazer” e um “saber-porque fazer”.

Por *saber-fazer*, o texto entende as muitas possibilidades de aprendizagens e aquisição de habilidades corporais decorrentes de experiências com as manifestações da cultura de movimento. Já o *saber-sobre o fazer* é o conjunto de conhecimentos desenvolvidos através da mediação pedagógica proporcionada pelo professor entre os saberes das experiências, as formas sistematizadas das manifestações da cultura de movimento e os aportes teóricos advindos das diversas disciplinas científicas que perpassam e impactam a cultura de movimento. Por último, o *saber-porque fazer* refere-se ao âmbito do fazer pedagógico específico que visa ao desenvolvimento de atitudes favoráveis a vivência

³⁰ Expressão com a qual Gonzáles e Fensterseifer (2009, 2010) exprimem o entendimento de que a comunidade da área já tem uma razoável compreensão do que não faz mais sentido na Educação Física escolar, mas ainda não conseguiu construir alternativas relativamente consolidadas na forma de novos fazeres pedagógicos.

de práticas corporais por parte dos alunos, de forma permanente e autônoma ao longo da vida.

Outro ponto de suma importância neste tópico é o destaque a respeito da contextualização da Educação Física escolar no presente estágio da contemporaneidade. Reconhece assim que, atualmente, as representações sociais referentes às práticas corporais das quais se ocupa a Educação Física são, em grande parte, produzidas e compartilhadas no espaço-tempo social em que se configura uma cultura digital (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012). Portanto, desenvolver competências que possibilitem aos alunos a interação com novas linguagens e modos de produção das TDIC constitui-se em mais um objetivo da Educação Física escolar, não como substituição, mas como complemento das aprendizagens possíveis sobre/com as práticas corporais no âmbito da cultura digital.

1.2.2 Educação Física e mídia-educação

Neste tópico conceitual são apresentados alguns elementos acerca do tema da mídia-educação, indicando tal perspectiva como aporte teórico condizente com o desenvolvimento de uma possibilidade de trato pedagógico da Educação Física escolar com as TDIC. Dessa maneira, é realizada uma contextualização no que tange à contemporaneidade e os aspectos inerentes à cultura digital, apontando uma série de desafios para a educação e, especificamente, para a Educação Física, quanto à necessidade de mediações com as tecnologias em sala de aula.

Destaca a mídia-educação como uma possibilidade conceitual e metodológica para que a formação de professores garanta o desenvolvimento de competências docentes para o domínio e implementação das possibilidades didático-metodológicas proporcionadas pelas TDIC, além do preparo para a problematização do discurso midiático. E, nessa perspectiva, a mesma possibilitaria uma abordagem que valoriza a educação com, para e através das mídias (FANTIN, 2006), levando em consideração a insuficiência da mera inclusão das TDIC nas aulas, como mais uma ferramenta educativa. Propõe, então, que é preciso também refletir sobre o processo de produção e as representações construídas/socializadas (leitura crítica), colocando a “mão na massa”, ou seja, produzindo novas linguagens e conteúdos com os suportes comunicacionais/midiáticos. Estas três dimensões são reconfiguradas por Rivoltella (*apud* FANTIN, 2006), sendo então denominados como contextos: metodológico, crítico e produtivo.

No que tange às articulações entre a mídia-educação e a Educação Física escolar, o tópico do núcleo específico Educação Física destaca que as principais frentes de atuação pedagógica apontam para a leitura crítica dos conteúdos disponíveis nas diversas mídias acerca de temas específicos discutidos na área como o esporte, a saúde, o lazer, o corpo e também para a utilização das diversas TDIC para explorar pedagogicamente tais temas, assim como, propor intervenções de caráter crítico, a fim de qualificar a formação dos sujeitos acerca dos mesmos. Principalmente, levando em consideração que as manifestações da cultura de movimento também vêm experimentando as consequências da popularização das tecnologias digitais, como acima citado.

Na mesma lógica, propõe que as tematizações pautadas no uso de tecnologias como *smartphones*, *tablets*, câmeras, *notebooks*, podem desencadear uma apropriação diferenciada dos conteúdos a partir das produções dos próprios educandos. Alguns elementos que comumente são deixados de lado durante a vivência das práticas corporais como a preparação das equipes, a publicidade envolvida nos eventos, os padrões socialmente impostos referentes ao corpo e à estética, as relações entre atividade física e saúde, os espaços e equipamentos para o lazer, podem ser potencializados com a utilização das TDIC.

Finaliza afirmando que tais possibilidades não são dadas *a priori*, como dependentes exclusivamente da presença das tecnologias no cotidiano pedagógico. Em outras palavras, uma práxis mídia-educativa só pode ser efetivada na convergência entre a disponibilidade de TDIC e a intencionalidade pedagógica do professor voltada para uma formação crítica e criativa e por isso a importância de se investir na formação docente a partir de uma perspectiva crítica.

1.2.3 Lazer, jogos e brincadeiras

Este tópico visa contemplar, como afirmado em momento anterior, as especificidades da educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental, a partir de uma abordagem com os jogos e brincadeiras e suas imbricações com o tema do lazer. Sobretudo, destacando a importância da cultura lúdica das comunidades nas quais as escolas estão inseridas e a apropriação e trato pedagógico da mesma pela Educação Física, na perspectiva de uma atuação docente que explicita a relação escola-comunidade, e seu comprometimento com o desenvolvimento comunitário.

Para tanto, o mesmo foi subdividido em três tópicos que pudessem abranger os conteúdos propostos na perspectiva almejada, quais sejam: 1)

lazer e mídia – primeiras aproximações; 2) Práticas culturais e cultura lúdica – o lugar dos jogos e brincadeiras; e 3) Espaços e equipamentos no entorno escolar – o lazer como direito social.

No que tange ao tema lazer e mídia, as intenções se voltam para uma abordagem do lazer a partir de uma perspectiva crítica, apresentando o mesmo, ainda que de forma introdutória, como uma manifestação própria da sociedade capitalista, com influências diretas da Indústria Cultural, sobretudo no que tange a um apelo ao consumo de mercadorias nos momentos liberados do trabalho.

Destaca, nesta mesma perspectiva, como a cultura digital é permeada pela lógica do consumo, principalmente, quando pensamos no acesso às informações por meio de TDIC e o papel marcante da publicidade voltada para crianças e jovens em *sites*, redes sociais, *games*, etc. Contudo, apesar da ênfase nos aspectos ligados ao consumo nos momentos de lazer e suas influências negativas na formação das crianças, também apresenta uma série de possibilidades de resistência relativas à apropriação das TDIC, apontando caminhos para uma intervenção pedagógica coerente com uma proposta de educação na cultura digital.

O tópico práticas culturais e cultura lúdica enfatiza a importância da (re)descoberta e vivência da cultura lúdica comunitária na formação dos sujeitos, levando em consideração que o acesso, a apropriação e a fruição dos elementos do acervo cultural produzido historicamente no seio da comunidade na qual a escola e os sujeitos estão inseridos se constitui em direito daqueles que frequentam a escola. E, dessa maneira, tais manifestações precisam ser abordadas como tema específico da Educação Física, principalmente, como componente legítimo de resistência à lógica consumista do lazer.

Também propõe a articulação com as TDIC a partir das pesquisas e registros sobre as diferentes manifestações culturais inerentes à história comunitária com o auxílio de câmeras, celulares, acesso à rede etc, além, é claro, das possibilidades colaborativas de fruição de tais elementos culturais por meio da socialização dos achados através de *blogs*, redes sociais etc.

O terceiro e último tópico - espaços e equipamentos no entorno escolar – tem como meta discutir o lazer como direito social, desencadeando reflexões acerca da cidadania, das políticas públicas, dos espaços e equipamentos públicos para o lazer. E, propõe a inserção das TDIC nestas discussões a partir do levantamento de dados acerca dos espaços do bairro, por meio de aplicativos específicos, a divulgação e discussão sobre os espaços de lazer em redes sociais e a reivindicação de

criação de espaços públicos para o lazer, assim como a melhoria daqueles já existentes.

1.2.4 O esporte e suas novas vivências

O tópico esporte e suas novas vivências se justifica não somente pelo fato do esporte se constituir no conteúdo hegemônico das aulas de Educação Física escolar, mas também pelas possibilidades de trato pedagógico pautadas na transformação e ressignificação do mesmo, com ênfase para as intervenções pedagógicas voltadas para os anos finais do ensino fundamental e também ensino médio.

Primeiramente são apresentados alguns elementos sobre a constituição histórica daquilo que contemporaneamente é chamado de esporte, com suas raízes na Inglaterra e seu desenvolvimento *pari passu* com o próprio processo de industrialização e urbanização daquele país nos séculos XVIII e XIX (BRACHT, 2003). Nessa perspectiva, são destacadas algumas de suas características, como a competição e o alto rendimento, os princípios da sobrepujança e das comparações objetivas (KUNZ, 1994). Características essas ainda reproduzidas nas práticas pedagógicas dos professores de Educação Física, resultantes da própria história desse componente curricular e por que não dizer, da própria trajetória do esporte no Brasil.

Há uma postura dos autores claramente contrária à adoção das características de uma vivência do esporte, pautada nos princípios da instituição esportiva, na educação escolar. Enfatiza que na escola a Educação Física, ao tematizar o esporte, deve estar compromissada com a formação crítica dos sujeitos para a sua prática e o seu consumo em sua vida cotidiana. Para contribuir com essa perspectiva de formação por meio do esporte, é apresentada outra possibilidade sobre a qual os professores de Educação Física possam refletir e pautar seu fazer pedagógico, coerentes com a emergência de uma cultura digital, ou seja, as experiências esportivas tecnologicamente mediadas.

Essas imbricações entre tecnologias e esporte são apresentadas em três momentos intercambiáveis: primeiramente são destacados alguns elementos acerca do desenvolvimento tecnológico no cerne da sociedade capitalista e como os avanços científicos e as novas tecnologias têm contribuído para a melhoria das performances esportivas, sobretudo, em competições de alto nível.

O segundo elemento destacado pelos autores diz respeito ao surgimento dos chamados *e-sports*, ou seja, as competições de jogos eletrônicos esportivos, como, por exemplo, a competição anual da FIFA,

disputada por jogadores profissionais. O surgimento dessa modalidade, junto à disseminação dos jogos eletrônicos entre as crianças e jovens, oferece à Educação Física escolar um meio de problematização do esporte, de vivência a partir de outra perspectiva, além de possibilitar a ampliação de conhecimentos através dos jogos em situações que comumente são deixadas de lado durante a prática esportiva, como por exemplo, a preparação das equipes e as decisões extra campo/quadra.

Este tópico também destaca que, pelo fato da Educação Física ter como objeto de intervenção o corpo em movimento, os jogos eletrônicos tendem a ser tachados, no senso comum, como incompatíveis com este componente curricular. Todavia, a indústria dos games parece ter, indiretamente, encontrado uma saída para essa questão, fornecendo possibilidades de se vivenciar eletronicamente o movimento, como é o caso do Nintendo Wii e do Kinect que já vêm sendo apropriados também nas aulas de Educação Física.

Finalizando este tópico, é dado destaque a uma relativização acerca de uma relação comumente difundida no senso comum de que os jogos eletrônicos ou mesmo as TDIC destroem as manifestações genuínas da infância, como as brincadeiras ao ar livre. Frente a este mal entendido, os autores afirmam que o esporte fisicamente vivenciado e o eletronicamente mediado se constituem em alternativas capazes de dar vazão ao conteúdo esporte em diferentes frentes, que, por sua vez, de outra maneira, talvez não pudessem ser conhecidas e experimentadas. Ou seja, ambas as possibilidades de vivência esportiva podem complementar-se em termos de formação para crianças e jovens.

1.2.5 Corpo, saúde e estética

A proposta deste tópico aponta para a problematização do corpo a partir da centralidade que esta categoria assume no âmbito das culturas juvenis, se constituindo em um tema relevante para contemplar as discussões da Educação Física pautada pela perspectiva da cultura digital no ensino médio. Isto porque, o tema proposto e suas relações com a saúde e a estética é atravessado por uma série de pressões e imposições sociais, relacionadas a hábitos culturais, transtornos alimentares, preconceitos, exclusões e apelos ao consumo. Por outro lado, o corpo dos jovens contém símbolos identitários, como a indumentária, os adereços, *piercings*, tatuagens, etc., que são também sua linguagem, uma vez que através dela, os jovens demonstram suas adesões e manifestam suas resistências (COSTA, 2006).

As discussões presentes neste tópico abarcam três principais elementos: 1) A busca pelo corpo perfeito; 2) O *bullying*; e 3) A constituição das identidades juvenis. E, visando a coerência com uma proposta de educação na cultura digital, a análise do discurso midiático e a utilização das TDIC são tratadas como uma constante nas abordagens propostas.

No que tange à busca do corpo perfeito, o tópico chama a atenção para discussões acerca de um padrão de corpo (belo, magro e sarado), produzido pelo discurso midiático na esfera da indústria cultural, e as pressões colocadas sobre as culturas juvenis na busca de tal padrão hegemônico. Destaca que as implicações negativas destas pressões sobre a vida cotidiana dos jovens se materializam na utilização de meios artificiais e perigosos, como anabolizantes, o aumento no número de cirurgias estéticas, os constantes casos de anorexia nervosa, bulimia e vigorexia.

Esta temática é apresentada como extremamente profícua para o desencadeamento de discussões a partir das TDIC, principalmente, por meio da análise de produtos da mídia que enfatizam a “ditadura do corpo jovem, belo e saudável”. Nesse aspecto, as TDIC também podem ser mobilizadas na construção de estratégias didático-metodológicas que visem ao esclarecimento e a emancipação dos jovens no âmbito escolar acerca de tal problemática.

O segundo ponto abordado diz respeito ao *bullying* e as implicações de tal fenômeno sobre a Educação Física escolar, levando em consideração, especialmente que, dada a problemática supracitada, os corpos tidos como “diferentes” tornam-se alvo da crítica social, sofrem constantes constrangimentos e preconceitos, ainda mais, na relação desses corpos com as práticas corporais. Desta forma, a constatação desta forma de *bullying*, que tende a prejudicar o aprendizado dos sujeitos com “corpos fora de forma”, abre espaço para que, por meio das TDIC, a Educação Física possa fazer emergir as diferentes representações dos jovens sobre o tema, visando desnaturalizar e enfrentar tal problema na escola.

Por fim, no que diz respeito a constituição das identidades juvenis, destaca-se a maneira pela qual os jovens se manifestam/expressam no cotidiano escolar por meio de símbolos presentes em seus corpos, assim como nas vestimentas e acessórios, nos adereços, nas intervenções como tatuagens, brincos e *piercings*. O tópico aborda, assim, a identificação e discussão sobre a criação de grupos ou “tribos” que revelam e compartilham seus gostos e preferências, no seu modo de vestir, de falar,

de se comunicar, de se comportar, enfim, de viver e fazer representar a sua juventude.

1.2.6 Perspectivas para a Educação Física a partir de uma produção coletiva³¹

Durante o processo de produção dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC o grupo de autores teve a oportunidade de receber tanto dos gestores do curso e da designer educacional, assim como do grupo de criação e desenvolvimento dos conteúdos didáticos, diversas expressões de reconhecimento pelo trabalho colaborativo e pela qualidade do núcleo produzido. De fato, a adequação aos princípios do curso e a qualidade da proposta pedagógica do Núcleo foram enfatizadas de tal modo que o grupo de autores do núcleo foi convidada a apresentar a sua produção durante o encontro nacional dos envolvidos na produção do curso, que marcou simbolicamente o lançamento do catálogo de materiais do curso pelo ProInfo (PIRES *et al.*, 2017).

A citada qualidade alcançada é resultado de uma proposta de trabalho coletivo que envolveu um grupo de pesquisadores com relativa experiência em estudos sobre Mídia-Educação Física e o diálogo constante com uma designer educacional ligada à área de Educação Física. O trabalho de tradução de uma proposta construída como um texto base para a hipermídia foi favorecido pelo domínio dos autores sobre diferentes plataformas, linguagens e possibilidades pedagógicas proporcionadas pelas TDIC na escola, assim como pela mediação a partir de um olhar próximo das especificidades da área junto ao grupo de criação e desenvolvimento. Dessa maneira, foi possível estruturar um núcleo considerado agradável, motivador e funcional, que favoreceria a navegação e seria generoso na interface com o cursista, fazendo dele explicativo e, ao mesmo tempo, intuitivo (PIRES *et al.*, 2017). Atende-se assim a requisitos importantes para um curso oferecido na modalidade a distância, na qual a autonomia e motivação dos cursistas são aspectos fundamentais.

³¹ Neste tópico os aspectos referentes à avaliação do núcleo específico de Educação Física e TDIC por parte da equipe gestora e de produção de conteúdos didáticos para o curso, assim como as perspectivas de formação a partir dessa produção coletiva são baseados no relato de experiência (PIRES *et al.*, 2017) desenvolvido pelo grupo de autores responsáveis pelo citado núcleo.

Esse processo de produção pode ser destacado como de fundamental importância, tendo em vista, especialmente, o papel que os conteúdos didáticos do curso cumprem como plataforma permanente para pesquisa e formação docente, uma vez que estão disponibilizados como acesso aberto em catálogo *online*. Então, pode-se dizer que a produção de um núcleo tão elogiado nos leva a ter grandes expectativas com relação ao mesmo, tendo em vista a sua disponibilidade como recurso aberto para qualquer pessoa acessá-lo gratuitamente. Assim sendo, nossas pretensões vão além da oferta do núcleo no decorrer da especialização oferecida como piloto pela UFSC. Avaliamos que esses conteúdos didáticos precisam fazer parte das políticas de formação continuada do Ministério da Educação, das secretarias estaduais e municipais, uma vez que os conteúdos didáticos possibilitam a sua utilização de diferentes formas: como curso para diferentes componentes curriculares, especificamente para uma área, como especialização, como curso de curta duração, em abordagens presenciais ou a distância etc.

Outro ponto a ser destacado quanto ao seu legado diz respeito ao contínuo aperfeiçoamento dos núcleos a partir das contribuições de outros autores e como fruto das ofertas de cursos subsequentes com base nesses conteúdos didáticos, incorporando atividades propostas e reflexões realizadas nas escolas. Nessa perspectiva, o Núcleo de Educação Física, por exemplo, poderia aperfeiçoar e ampliar os cenários propostos ou mesmo lançar mão de outros cenários que contemplem a relação entre Educação Física e TDIC no âmbito da educação básica.

Por último, é importante destacar o papel que esses conteúdos didáticos produzidos possuem ao servirem como parâmetro para mudanças no âmbito da formação inicial de professores, especialmente, levando em conta, as problematizações acerca das TDIC e cultura digital na educação. Pode-se afirmar que um dos legados mais importantes decorrente da produção dos conteúdos didáticos para o curso e das trocas de saberes entre as diferentes instituições participantes diz respeito ao incentivo às Universidades envolvidas na sua oferta, para uma reorganização das formações iniciais de professores nos seus cursos de licenciatura, no intuito da preparação de docentes aptos a construir uma escola promotora de uma Educação na Cultura Digital (RAMOS *et al.* 2013-a).

Portanto, é de suma importância garantir a visibilidade desses conteúdos junto à comunidade acadêmica no intuito, por exemplo, de que essa proposta pedagógica sobre Educação Física e TDIC possa ser apropriada em programas de formação inicial de professores e também na Pós-graduação. Principalmente tomando como base a urgência da

tematização acerca das mídias, das tecnologias, enfim, da cultura digital e suas relações com a cultura corporal de movimentos na formação de professores de Educação Física.

Encerrado esse tópico, de forma geral, pode-se afirmar que no decorrer do presente capítulo foram contemplados os elementos referentes à concepção do curso de especialização, assim como a produção dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC. A principal meta era contextualizar as bases que estruturaram uma proposta de formação docente que tematiza a integração das TDIC e a cultura digital a partir do diálogo com os pressupostos da Mídia-Educação Física.

Uma vez cumprida essa tarefa, no capítulo seguinte nossas atenções se voltam para a oferta do curso e, especialmente, para a oferta do núcleo específico de Educação Física e TDIC.

CAPÍTULO 2 - A OFERTA DO NÚCLEO ESPECÍFICO EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC

No presente capítulo tratamos da oferta piloto da especialização. Nosso intento é descrever os processos inerentes à oferta do curso, de forma geral, assim como destacar as especificidades da oferta do núcleo de Educação Física e TDIC.

Para tal, no primeiro momento são enfatizados os êxitos e limites da oferta do curso a partir da percepção dos seus coordenadores; refletimos sobre os aspectos inerentes aos índices de desistências ao longo do curso e trataremos das perspectivas para uma nova oferta do curso tomando como base uma avaliação da oferta piloto a partir do olhar de seus gestores. Esta ampliação do enfoque para o curso visa contextualizar a oferta do núcleo específico tendo em vista algumas escolhas que foram realizadas em virtude dos fatos ocorridos ao longo do curso como um todo.

Em seguida, os esforços se voltam para uma descrição das ações que compuseram a oferta do núcleo específico de Educação Física e TDIC, contemplando a formação do corpo docente responsável pelo núcleo e a construção de uma proposta de trabalho. Da mesma forma, são abordadas as adequações no cronograma de ações em virtude das interrupções do curso, os êxitos e limites do núcleo e uma reflexão sobre as atividades desenvolvidas.

Por último dedicamos espaço para refletir sobre a última etapa do curso – a produção dos TCC. Dessa forma apresentamos a proposta de TCC desenvolvida pelos orientadores responsáveis pelos professores/cursistas da área de Educação Física, descrevemos os processos de orientação e também tecemos alguns comentários sobre os trabalhos produzidos sob a orientação da citada equipe.

2.1 A OFERTA DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Este tópico é dedicado a reflexões acerca da oferta do curso de especialização em educação na cultura digital a partir de um olhar generalizado, contemplando-o na sua integralidade. A intenção é contextualizar a oferta do núcleo específico Educação Física e TDIC tendo como pano de fundo um panorama de como se constituiu essa oferta piloto da especialização que compõe o objeto da presente pesquisa.

Dessa maneira, nossos esforços se voltam primeiramente para as percepções da coordenação da oferta piloto do curso acerca dos êxitos e

limites avaliados nesta oferta do curso de especialização, acerca de aspectos metodológicos e institucionais. Para tal, conta com trechos de entrevistas realizadas com o coordenador da oferta piloto do curso de especialização, e com a coordenadora do projeto de criação do curso³². Em um segundo momento é dedicado espaço para se refletir sobre o número de desistências de cursistas no decorrer das etapas da especialização, trazendo à tona os principais fatores e as percepções da coordenação sobre os números levantados. Por último discute-se brevemente sobre as perspectivas para a oferta de uma nova versão do curso em face ao contexto político atual.

2.1.1 Êxitos e limites do curso a partir da percepção dos coordenadores

O primeiro aspecto a ser destacado com relação aos êxitos do curso está relacionado à importância representada pela formação continuada para a qualificação da ação docente nas escolas, tendo em vista, especialmente, o fato da especialização se estruturar a partir de problematizações acerca da própria escola, ou seja, encontrando assim, em suas demandas específicas um solo fértil para reflexões e a proposição de ações futuras pautadas nas articulações entre educação e TDIC.

De maneira geral, pode-se definir a formação continuada como “um conjunto de atividades de formação organizadas por instituições educativas ou pelos próprios professores visando a promoção do seu desenvolvimento profissional e a melhoria da qualidade do ensino” (CARREIRO DA COSTA, 1994, p.27). É possível afirmar que tal perspectiva de formação constitui-se em um *continuum* no processo de formação docente, tendo em vista a complexidade e o caráter dinâmico do ambiente educacional e da própria prática pedagógica.

Esse *continuum* formativo é de tamanha importância que, o primeiro aspecto destacado na percepção da coordenação do curso quanto aos êxitos da sua oferta é retratada justamente a partir da necessidade do investimento na formação continuada de professores, sobretudo a partir das interlocuções entre o âmbito acadêmico e a realidade das escolas. Ou seja, compreende-se que o curso atendeu a essa demanda, constituindo-se

³² O Coordenador da oferta piloto do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital será identificado nos trechos de entrevistas com a sigla (COPE, 2016). A Coordenadora geral do projeto de criação do curso de especialização em Educação na Cultura Digital será identificada, por sua vez, com a sigla (CPCC, 2016).

em uma proposta de formação continuada que possibilitou aos docentes refletir sobre os seus fazeres pedagógicos nas escolas a partir de uma temática específica. De acordo com o coordenador da oferta piloto do curso,

“Eu acho que, de maneira geral, os cursos de formação continuada são muito importantes. É muito importante que o professor tenha condições, dentro do seu tempo de trabalho para estar tendo reflexões, se possíveis, orientadas nessa interação entre a universidade e a escola. Então, o curso proporcionou isso, com certeza” (COPE, 2016).

Assim sendo, o curso se constituiu em uma formação pautada a partir do diálogo entre a Universidade e as diferentes escolas que se inscreveram como unidades formativas nessa especialização. A intenção não era proporcionar uma relação verticalizada na qual as equipes docentes responsáveis pelos diferentes componentes do curso solicitassem a realização das atividades e os cursistas simplesmente respondessem. Era preciso estabelecer uma proposta dialógica em que as escolas se constituíssem no cenário para se refletir sobre a cultura digital e, nesse sentido, a mediação constante por parte dos docentes foi necessária para auxiliar os professores e gestores cursistas nesse processo. De fato, os professores necessitam que seus saberes e suas demandas sejam pautadas e que a formação continuada tenha uma conexão viva com a sua prática pedagógica. Pois é a sua prática, a escola e a educação que devem ser centrais como objetos de reflexão e como processos em permanente mudança. Por isso a importância de se assumir a prática pedagógica docente como a gênese da formação, a partir da problematização da mesma, com base no acesso aos conhecimentos produzidos, inerentes ao seu componente curricular (NÓVOA, 2002).

Parte-se do princípio de que, para se conceber a formação como um tempo e espaço relevante voltado para a valorização, ressignificação e construção de uma práxis pedagógica desafiadora e mais qualificada, no qual é possível a aproximação dialética entre a teoria e a prática, é importante assumir o cotidiano pedagógico como ponto de partida e chegada no “repensar” o trabalho docente.

Conforme Azevedo *et al* (2010),

[...] a complexidade da formação continuada reside no fato da mesma precisar necessariamente ser pautada a partir dos saberes docentes, especialmente na sua materialização na prática pedagógica e nas competências específicas da área, visando, dessa maneira abrir os horizontes no próprio campo de trabalho, isto é, a partir da concreticidade de suas ações, oferecendo espaços para repensar suas práticas e quiçá transformá-las (AZEVEDO *et al*, 2010, p.251).

Portanto, não considerar tal fator na elaboração de ações no âmbito da formação continuada de professores é desconsiderar a concreticidade de seu cotidiano pedagógico em nome de teorias genéricas que não dialogam com a realidade que os professores enfrentam contemporaneamente nas salas de aula. O que pode ser considerado um desserviço em termos de formação.

Outro ponto destacado como positivo na oferta da especialização se refere aos próprios pressupostos teóricos e metodológicos do curso que implicavam em um processo de reflexão e ação com as tecnologias em âmbito escolar. Ou seja, havia a necessidade intrínseca de se articular as temáticas abordadas nos diferentes momentos do curso com as práticas pedagógicas desenvolvidas em sala de aula e com o ambiente escolar em geral. Para o coordenador da oferta piloto do curso,

“Esse curso teve uma característica que não é tão comum, não é característica de todos os cursos, que é o fato dele vincular as atividades pedagógicas do curso às ações em sala de aula. Essa relação foi estreita em todo o curso. [...] Todas as ações que ele desenvolvia na escola, todos os dados, as atividades, tudo o que foi necessário para o desenvolvimento do curso era efetivamente discutido nos coletivos escolares, nas reuniões das escolas, nas ações em sala de aula” (COPE, 2016).

Vê-se então que, ao invés de ser um curso no qual os conteúdos produzidos *a priori* deveriam ser aplicados pelos cursistas nas escolas após uma suposta “aquisição de conhecimentos”, toda a proposta estava ligada diretamente às ações no âmbito escolar. Seja individualmente, a partir de uma organização vinculada às especificidades dos diferentes

componentes curriculares (o professor que pensa a cultura digital na escola com base nas características de sua prática pedagógica específica) ou coletivamente, atendendo a um dos princípios básicos do curso que diz respeito ao fortalecimento do coletivo escolar como plataforma para mudanças na relação com as tecnologias no contexto das ações escolares como um todo.

No documento base do curso de especialização, afirma-se que “o nível de qualidade dos processos de desenvolvimento profissional depende de situações de aprendizagem nas quais o aprofundamento teórico deve dialogar constantemente com a prática, por meio do debate e da troca de experiências” (RAMOS *et al*, 2013-a). E acrescenta-se que o professor em formação, num processo dialógico com os seus pares, poderá intervir na sua realidade fazendo com que a sua prática escolar seja o ponto de partida e de chegada desse processo, uma vez que seus estudos precisam ter sustentação empírica sistematicamente obtida a partir da compreensão da realidade escolar. Por isso a importância de se articular os conhecimentos abordados ao longo do curso com as próprias dinâmicas pedagógicas inerentes aos professores em suas escolas.

Sobre o fato do curso ter sido oferecido na modalidade EaD, a coordenação entende que os processos de acompanhamento em termos de docência e tutoria *on line* por meio de plataformas digitais permitiram aos cursistas um nível de interação satisfatório quanto a realização das atividades propostas e um retorno satisfatório das questões pendentes. Nesse caso, compreende-se que as próprias tecnologias digitais, que se constituíram em objeto da especialização, foram também os meios que possibilitaram minimizar a “distância pedagógica”. Para o coordenador da oferta piloto do curso,

“Eu acho que o fato do curso ter sido feito na modalidade EaD, não tem nenhum demérito, porque há um acompanhamento, né?! Quer dizer, hoje as tecnologias digitais permitem um acompanhamento, uma interação. Claro que tudo isso pode ser melhorado. No caso do curso, houve pequenos problemas, mas é uma questão de ajuste e não problemas em relação à modalidade em si” (COPE, 2016).

Chama a atenção a atitude defensiva do coordenador quanto ao fato do curso ter sido oferecido na modalidade EaD, destacando em sua fala que não houve demérito nenhum. De certa forma essa atitude acaba

ilustrando a resistência ainda presente na sociedade com relação a essa modalidade de ensino. Tais resistências ou mesmo preconceitos no que tange a EaD são expressos cotidianamente na falta de reconhecimento da sociedade, principalmente por se acreditar que a ausência de uma interação presencial entre professor e alunos prejudicaria o ensino, que a qualidade da formação seria inferior, por não poder se controlar se o aluno matriculado realmente está realizando as atividades, e, em suma, por se acreditar que a formação a distância não capacitaria os profissionais tão bem quanto presencialmente. A própria relação entre humano e máquina e uma lógica de auto-aprendizagem (FARIAS; DIAS, 2010) representada pela educação a distância ainda parecem não ter sido devidamente absorvidas socialmente. Essas resistências certamente estão atreladas a absorção lenta e gradual a um processo de mudança que representa uma quebra de paradigma ou uma ruptura com o modelo tradicional de educação (CARVALHO, 2006).

Por outro lado, destaca-se que a coordenação avalia que a oferta do curso na modalidade EaD tem seus méritos por proporcionar a participação de cursistas oriundos de todas as regiões do estado, uma vez que esses sujeitos puderam se organizar em suas escolas e serem acompanhados por meio de plataformas *on line*. A equipe de docentes era capacitada para esse acompanhamento, sendo constituída em sua maioria por docentes da UFSC, todos com experiência acadêmica comprovada. E os problemas que, por ventura ocorreram no decorrer da oferta, podem ser encarados como solucionáveis a partir de pequenos ajustes, sobretudo levando em conta o fato de ser uma especialização com uma perspectiva formativa diferenciada e, evidentemente, pelo fato de ter sido uma oferta piloto, na qual o delineamento com base nos êxitos e limitações é necessário visando edições posteriores.

Com relação ao formato da proposta de formação continuada oferecida, isto é, uma especialização, a coordenação entende que a maneira como os conteúdos didáticos do curso foram produzidos possibilitaria diversas maneiras de utilização. Esses materiais foram transformados em Recurso Educacional Aberto (REA), disponíveis em um catálogo *on line* gratuito e, dessa forma, secretarias de educação, professores universitários, entidades de formação de professores poderiam apropriar-se desses materiais de diferentes formas. Desde o trabalho com componentes curriculares isolados, em disciplinas em cursos de graduação e pós-graduação, cursos de formação continuada para professores e gestores, e como especialização. Segundo o coordenador da oferta piloto do curso,

“Então, eu acho que esse curso, o material do curso, né?! Ele é um material flexível para ser trabalhado, utilizado de diferentes maneiras. Você pode pegar o material e utilizar dentro das licenciaturas, disciplinas da formação inicial. Você pode trabalhar, usar esse material como curso de curta duração, tá?! E pode ser trabalhado como especialização. Então eu acho que é um material muito flexível. [...], então...a especialização tem um objetivo, mas o material pode ser utilizado para outros objetivos...é um material bem flexível...não é um curso fechado, um curso de especialização que eu não posso alterar, mexer, descaracterizaria...não, ele tem características, eu acho que, básicas que podem funcionar com diferentes modalidades, diferentes tipos de curso” (COPE, 2016).

A coordenação considera que os conteúdos didáticos produzidos para o curso possuem um formato flexível que permite ao mesmo ser oferecido em diferentes perspectivas formativas. Dessa maneira, seria possível contemplar possibilidades de formação para os docentes tanto em âmbito institucional, por meio da oferta de cursos, tanto ampliados quanto específicos, de acordo com as demandas dos diferentes componentes curriculares, por exemplo; assim como propor o acesso e formação autônomos dos docentes, para leitura, planejamento e discussão nas escolas, tendo em vista sua disponibilidade como recurso educacional aberto. Contudo, salienta-se que esta segunda perspectiva de formação estaria atrelada à própria capacidade dos docentes se articularem e divulgarem entre seus pares a disponibilidade desses materiais.

Apesar da citada flexibilidade, a opção de oferta recaiu sobre um curso de especialização destinado aos docentes em âmbito estadual, como citado em outro momento. Dessa maneira, é importante discutirmos alguns dos fatores que motivaram a opção por tal modelo de oferta, sobretudo pensando nos acertos e limitações dessa escolha.

Um primeiro fator ao se optar por uma especialização é a crença de que um curso de Pós-Graduação (gratuito, diga-se de passagem) se constituiria em um atrativo/incentivo à progressão na carreira docente, tendo em vista o título de especialista ao final do curso. Porém, de acordo com a Coordenadora do Projeto de criação do curso, com relação à

possibilidade da especialização ser um atrativo para os professores, ela afirma que,

“Eu acho que muitos professores já têm especialização, então o próprio título já não é um interesse tão grande, né?!” (CPCC, 2016).

De fato, os cursos de especialização podem ser considerados de suma importância tanto em termos de progressão na carreira para os docentes efetivos³³, quanto em diferenciais nas provas de títulos em concursos públicos e seleções para professores ACT (admitidos em caráter temporário). Essa importância é ressaltada ao se considerar, por exemplo, as dificuldades de acesso à Pós-Graduação em nível de mestrado e doutorado, devido ao seu caráter extremamente seletivo, o que faz com que a especialização, muitas vezes, seja o nível mais alto de formação alcançado pela maioria dos docentes. E, não parece ser por outro motivo que as Instituições privadas de ensino superior identificaram nas especializações, principalmente aquelas voltadas para a área da educação, um grande filão de mercado³⁴. Dessa forma, ao se propor um levantamento nas estatísticas da rede estadual de ensino, por exemplo, poder-se-ia verificar que uma parte significativa dos professores já possui especialização, o que contestaria *a priori* tal justificativa.

Outro ponto diz respeito à própria ideia central do curso, de considerar a escola como unidade formativa que deve articular as ações pedagógicas a partir da participação de docentes de diferentes áreas, de maneira mais ampla e contemplando, assim, praticamente todos os componentes curriculares em um mesmo curso. Todavia, outra perspectiva de formação continuada que envolvesse as diferentes áreas de conhecimento representadas na escola poderia ser oferecida na modalidade EaD, garantindo a amplitude da oferta e sem prejuízos para a almejada articulação transdisciplinar dentro das escolas.

Um terceiro fator está ligado ao suporte oferecido pela UFSC em termos de tecnologias, infraestrutura, corpo docente e contratação de

³³ Ver, por exemplo, a pesquisa realizada por Folle e Nascimento (2010), na qual foi verificada que a continuidade dos estudos por parte dos professores investigados permitiu uma ascensão nos planos de cargos e salários da carreira docente do magistério público estadual de Santa Catarina.

³⁴ Essa dinâmica mercadológica de oferta de cursos por instituições privadas é chamada por Molina Neto (1997) de “supermercado de cursos”.

bolsistas para a oferta do curso – uma institucionalização da especialização. Ou seja, tem-se a articulação entre uma proposta para as escolas com uma perspectiva de formação acadêmica, que envolve a produção e defesa de um TCC, o acompanhamento de professores universitários e o envolvimento direto da Universidade Federal de Santa Catarina, o que parece justificar também a opção por esse formato.

No entanto, essa institucionalização do curso também é passível de entraves: a coordenadora do projeto de criação do curso avalia que os trâmites burocráticos ligados à Pós-Graduação no âmbito da Universidade Federal de Santa Catarina, sobretudo com relação à certificação dos professores/cursistas, acabaram comprometendo algumas características/expectativas dessa especialização. Para ela,

*“[...] curso de especialização quando tem esse tipo de certificação na universidade, especialização [...] a pós-graduação, ela endurece com umas regras que fica muito chato. A universidade fica muito chata nessa hora, e a gente queria um curso em que os professores fossem criativos, que eles fossem mais livres. **Não faria especialização de novo**, essa sequencialidade, [...] ter que cumprir notas, tarefas, eu acho que dá um peso para a formação que muitas vezes torna ela muito complicada. Então, não faria mais...eu já não era adepta de especialização” (CPCC, 2016 – grifos nossos).*

Percebe-se dessa maneira, através da sua avaliação, que a proposta de uma especialização, levando em conta a relação com a Pós-Graduação na Universidade e as regras a serem seguidas, desencorajaria a oferta de uma nova edição do curso nesse formato.

Outro ponto a ser destacado quanto aos limites do curso diz respeito às expectativas quanto à mobilização dos coletivos pedagógicos nas escolas visando as reflexões e ações com as TDIC na perspectiva de uma educação na cultura digital. É importante salientar que a organização coletiva no âmbito das escolas pode ser apontada como um dos princípios fundamentais do curso. No próprio documento base do curso consta que,

A formação deve ser **dirigida ao coletivo** da Escola. O processo de incorporação de tecnologias

demanda **ação coletiva**, incluindo simultaneamente no processo formativo os professores, os gestores locais e demais profissionais das redes de ensino. A inserção das tecnologias digitais no trabalho pedagógico precisa ser refletida no Projeto Político Pedagógico das Escolas e das redes de Ensino, uma vez que demandam reorganizações curriculares, mudanças estruturais, tempo coletivo para estudo, planejamento e avaliação (RAMOS *et al*, 2013-a, p.14 - grifos no original).

Por isso chama a atenção a percepção por parte da coordenadora do projeto de criação do curso de que foi difícil mobilizar os coletivos e de fazer com que as escolas se articulassem em torno de um projeto para repensar suas ações. Inclusive o próprio processo de formação das equipes multidisciplinares nas escolas para a inscrição no curso parece revelar o quanto tende a ser difícil a formação de tais “coletivos mobilizadores/transformadores”. Segundo ela,

“Esse coletivo está muito distante da realidade da maioria das escolas. Acho que em raras exceções esses coletivos conseguiram se mobilizar. O que a gente percebeu, assim, que na inscrição, muitos entraram só porque tinha apenas dois colegas na escola que queriam entrar, então:- ‘põe o meu nome aí para fechar o grupo’”(CPCC, 2016).

Percebe-se, dessa forma, uma espécie de subversão a um dos princípios básicos do curso, cujo pressuposto era compreender a escola como uma unidade formativa que a partir das vivências no curso pudesse se auto organizar e dar continuidade a um processo de transformação na relação escola/tecnologias. Assim, a crença aprioristicamente definida de que as escolas pudessem mobilizar seus coletivos a partir da tematização da educação na cultura digital parece já ter sido colocada em xeque na própria inscrição das equipes multidisciplinares no curso. Se há indícios de dificuldades na própria constituição de pequenos grupos catalizadores de ações no âmbito das escolas, talvez a mobilização coletiva e a continuidade de ações visando problematizar a educação a partir dos princípios da cultura digital exijam outras possibilidades formativas a

longo prazo. Acrescenta-se que, se as expectativas do curso quanto ao papel das escolas como unidades formativas foram confrontadas já no ato da inscrição, talvez seja um importante indicativo de que, embora numa oferta piloto, o curso não tenha dado conta de garantir que um de seus princípios fundantes fosse cumprido.

Mas outro fator também pode ser apontado como determinante no que tange às dificuldades de se articularem coletivos dentro das escolas, ou seja, a política de contratação de professores nas esferas estadual e municipais. Segundo a Coordenadora do projeto de criação do curso,

“Outra questão é como funciona a política de contratação de professores, né?! Na prática a gente viu que isso foi muito difícil, que não aconteceu como deveria [...] isso pelo lado da escola, pois eu acho que a escola, como ela está organizada, com a contratação dos professores, é muito difícil, trabalhar coletivamente na escola” (CPCC, 2016).

Em outras palavras, levando em consideração a política de contratação de professores que costuma envolver a renovação anual das equipes multidisciplinares nas escolas, devido ao grande número de professores admitidos em caráter temporário (ACT), vê-se como tende a ser complicado articular os coletivos escolares, sobretudo, envolvendo esses docentes. No caso do curso de especialização, sua duração estava prevista para um período de aproximadamente 18 meses. Nesse sentido, um professor ACT que optasse por compor uma equipe multidisciplinar para participar da especialização, fatalmente correria o risco de sair da equipe ao término do seu contrato, na melhor das hipóteses, depois de um ano de curso. Ou seja, provavelmente não concluiria o curso e não contribuiria posteriormente para o desenvolvimento de propostas pedagógicas no coletivo da escola na qual se inscreveu.

Este é um argumento importante ao se pensar na organização dos coletivos nas escolas, entretanto, pode-se acrescentar que a própria falta de clareza sobre o papel das tecnologias em sala de aula por parte de alguns docentes também pode ser apontado como um entrave para a citada organização. Soma-se a isso o preconceito quanto à própria utilização das TDIC nas escolas, sobretudo em virtude de uma compreensão partilhada no senso comum de que os usos das tecnologias feitos por crianças e jovens mais prejudicariam do que favoreceriam os

processos de ensino/aprendizagem (fato este que em muitos contextos escolares parece justificar a proibição do uso das TDIC).

É interessante notar que tais aspectos, por si só, justificariam a participação desses docentes em cursos como a especialização que é objeto desta pesquisa. Talvez o medo da mudança e a relativização dos consagrados métodos de ensino da tradição escolar possam também ser apontados como fatores importantes nesta perspectiva. O que por si só também parece justificar a necessidade de formação continuada. Então, a própria resistência por parte de alguns docentes, por não compreenderem ainda como integrar as TDIC ao currículo e como a educação escolar poderia ser beneficiada ao dialogar com as perspectivas abertas pela cultura digital, podem estar ligadas às dificuldades para constituição de equipes para inscrição no curso, assim como, para se pensar em mudanças nas práticas pedagógicas a partir de um trabalho coletivo com as TDIC.

Conforme Lapa e Belloni (2012, p.181),

Diante da transformação do mundo e das pessoas que têm sido catalisadas pelo surgimento e difusão de novas tecnologias, o campo educacional parece se retrair ainda mais, por vários motivos: seja pelo medo da mudança, seja pelo preconceito, seja pela falta de referências positivas ou de formação. Os professores encontram-se confrontados em seu espaço de trabalho: por colegas mais novos, por políticas públicas que despejam ‘máquinas’ e ‘especializações’ na escola, pelos próprios alunos que estão mais familiarizados do que os professores com estas ‘máquinas maravilhosas’. E, muito provavelmente, sentem-se perdidos por não saber como construir uma ponte segura entre sua atuação (e as teorias que a embasam) para uma prática com TIC.

Salienta-se que a integração das TDIC ao cotidiano pedagógico acarretaria no desafio de se criar/desenvolver novas formas de ensinar e aprender, entretanto, por envolver uma redefinição do papel docente no processo, certamente encontra barreiras para a sua efetivação. Principalmente, ao levar-se em consideração que essa mudança, quando entra para o contexto escolar, juntamente com as reformulações nas relações de ensino e aprendizagem, pode revelar tendências arcaicas nessas relações, gerando certo constrangimento e desconforto entre alguns docentes.

Pode-se afirmar que os processos de mudanças no cotidiano escolar costumam ser complexos, tendo em vista que esta instituição tende a ser refratária a mudanças, uma vez que as TDIC trazem uma lógica que possibilita uma reconfiguração da relação com o saber na sala de aula e, conseqüentemente, tem implicações sobre a autoridade e a centralidade do professor como fonte exclusiva do conhecimento.

De fato, a educação escolar acaba pagando o preço pela sua própria tradição didático-pedagógica, baseada em processos presenciais e unidirecionais, cuja centralidade aponta para a figura do professor. E assim, o que se verifica no cotidiano escolar é o desencontro entre professores e alunos, que tem provocado relações tensas, marcadas pelo autoritarismo, pela insegurança, pela incompreensão mútua e pela fragilização dos processos formais de ensino e aprendizagem (PIRES *et al*, 2017).

Outro princípio do curso que parece não ter se efetivado de acordo com as expectativas é referente ao diálogo entre os núcleos (de base e específicos) com o PLAC, levando em conta que suas atividades eram desenvolvidas de forma concomitante e necessitavam de uma articulação na perspectiva de que suas ações fossem complementares nos processos de formação dos professores/cursistas. Conforme o coordenador da oferta piloto do curso,

“A gente já havia percebido que não tinha havido uma interação tão boa entre o PLAC e o núcleo de base. E a interação entre PLAC e NE era mais complexa ainda, porque são muitos NE, então a equipe gestora trabalhou muito nessa mediação, tá?, então eu participava das reuniões da equipe do PLAC e levava para a equipe do PLAC o que tava acontecendo nos NE...e tentava conversar com vocês, com os NE especificamente, mas a gente evitou sobrecarregar os professores dos NE com mais reuniões, então eu entrava em contato específico...né?! Olha, tem um problema com o núcleo tal, porque os alunos tão entregando atividade lá, mas não tão entregando no PLAC, ou as atividades são iguais, enfim...quando surgia um problema desse tipo, então eu conversava com o núcleo, tá?!” (COPE, 2016).

Dessa maneira, é possível afirmar que a coordenação do curso já havia detectado na fase inicial um problema com relação a um dos pressupostos teórico metodológicos, que dizia respeito ao diálogo entre o PLAC e os núcleos de base. Havia certo receio de que isso viesse a acontecer na segunda fase, quando o número de núcleos específicos seria maior, e isso realmente acabou acontecendo. A coordenação então tratou de fazer a mediação, realizando reuniões com o corpo docente do PLAC e levando para essa equipe o que estava acontecendo nos núcleos específicos. Porém ressalta que, o inverso não acontecia, pois não pretendiam sobrecarregar os professores dos núcleos com reuniões. Então, as demandas do PLAC eram repassadas para os núcleos específicos por e-mail, travando, assim, os possíveis canais para o diálogo entre ambos. Um exemplo claro da falta de diálogo foi a discordância verificada entre os cronogramas de atividades do PLAC 3 e dos NE, no qual a perspectiva de complementariedade que deveria pautar as ações do PLAC acabou se transformando em um conjunto de ações independentes que, em muitos momentos atropelava as ações dos NE. Outra questão diz respeito ao fato de que, enquanto o PLAC atuava com as equipes multidisciplinares das escolas, os NE trabalhavam com cursistas específicos de diferentes escolas. Ou seja, a complementariedade de ações acabava sendo inviabilizada pelo fato das equipes atuarem em “corpus de intervenção” diferentes.

Nesse sentido, pode-se dizer que as dificuldades de diálogo estão relacionadas ao fato das tarefas serem divididas entre duas equipes de docentes e tutores que quase não puderam se encontrar para tratar dos encaminhamentos referentes às propostas de trabalho e avaliação do andamento das atividades. A coordenadora do projeto de criação do curso acrescenta que,

*“Eu acho que o fato de estar dividido o PLAC de um lado, os núcleos específicos do outro, com tutorias diferentes, meio que separou uma coisa da outra. Eu, enquanto professora, do curso, eu não consegui trabalhar junto com os tutores do PLAC. Não tinha um diálogo, então ficou lá o PLAC pensando a prática, a gente pensando uma prática, o PLAC pensando o coletivo da escola e a gente não conseguiu amarrar isso, então acho que esse é um **furo metodológico do curso**, assim, eu*

acho que tinha que ser os mesmos tutores que tão aqui nesse núcleo específico, eles também tão acompanhando essa prática pelo coletivo da escola” (CPCC, 2016 - grifos nossos).

Essa divisão de tarefas entre dois grupos de professores/tutores acabou por se constituir em uma das limitações metodológicas do curso, uma vez que as ações precisariam necessariamente estar articuladas para que a proposta base, que envolvia as especificidades curriculares e a ação coletiva, se efetivasse. Inclusive, a coordenadora do projeto de criação do curso defende que essas ações fossem desenvolvidas por apenas um corpo docente. Para ela,

*“[...] acho que é uma coisa que eu não faria de novo era separar esses professores tutores, assim, eu deixaria eles cuidando das duas coisas, do PLAC e do núcleo específico. Assim, quem pensa o núcleo específico tinha que pensar o coletivo também, por que a gente ficou com a prática meio que separada. A gente não teve um diálogo...o curso não possibilitou esse diálogo aberto, assim, mais em sintonia [...], **então eu acho que isso é um buraco do curso**” (CPCC, 2016 - grifos nossos).*

Ainda na esfera das limitações do curso que precisariam ser revistas pensando na possibilidade de ofertas futuras tem-se a opção pela organização dos núcleos de base na primeira etapa do curso e dos núcleos específicos na etapa subsequente. Para a Coordenadora do projeto de criação do curso,

“Um outro furo que eu vejo, que eu não faria mais é a gente partir de um princípio que a gente queria uma formação diferente, que não fosse mais aquela formação genérica, a tecnologia pela tecnologia, essa discussão mais geral e aí, tem a parte específica pela área de conhecimento, integração da tecnologia com o conhecimento específico da área, mas a gente começa pelo jeito velho...a

gente começa pelos dois núcleos de base que são o modelo velho. Porque a gente não começou pelo específico, que era o diferente, que era o que o professor tava pedindo, né?!” (CPCC, 2016, grifos nossos).

Com base na sua percepção, em tom de auto crítica, a metodologia da especialização acabou representando uma perspectiva não tão inovadora no que tange à formação de professores. Infere-se que ao abordar *a priori* as relações entre educação, escola e tecnologias nos núcleos de base, ou seja, de forma genérica, o curso deixou de proporcionar aos docentes, desde o seu início, reflexões sobre as TDIC na escola a partir das especificidades dos seus componentes curriculares, que tende a se constituir em um solo firme para o desenvolvimento de ações, uma vez que está atrelado ao próprio fazer docente. Por isso é apontado como inovação uma perspectiva de “inversão do curso”, iniciando justamente pelas demandas específicas de cada componente curricular, ainda mais levando em conta o caráter reflexivo/propositivo dos conteúdos didáticos produzidos para o curso referentes às diferentes áreas do conhecimento. Essa inversão metodológica seria uma das principais demandas a serem cumpridas pela especialização, tendo em vista que além da lógica formativa atrelada às articulações dos coletivos escolares, aponta para a necessidade dos docentes compreenderem e proporem formas de integração das TDIC ao currículo de acordo com as características de cada componente curricular. Por isso, como afirma a Coordenadora do projeto de criação do curso,

“Poderia fazer isso, eu acho que seria muito mais instigante para o professor se manter, participar do curso, se ele entrasse no curso pensando na sua área de conhecimento, sabe?!” (CPCC, 2016).

Em relação à última etapa do curso, que compreendia as orientações e produções dos TCC, ao ser questionado sobre uma avaliação dos trabalhos realizados, o coordenador da oferta piloto do curso, na ocasião da entrevista, afirmava ainda não ter conseguido realizar uma avaliação formal desse processo, considerando, principalmente, toda a logística e as demandas que envolveram a finalização das atividades. Mas, mesmo assim, apresentou uma percepção pessoal positiva sobre essa última etapa. Para ele,

“Então, uma avaliação formal, não. Realmente o curso terminou na...como é que eu vou dizer...exaustos, uma equipe muito exausta, porque foi um processo muito exaustivo,... um curso desse porte...uma logística...implicava uma logística e uma questão pedagógica muito complexa, que...então, não houve uma avaliação dos TCC. Mas houve uma avaliação pessoal...eu estava presente e assisti a grande parte dos TCC, das apresentações...conversei com muitos orientadores, conversei com muitos cursistas...então, eu não vi grandes problemas, não vi realmente nenhum problema...muito pelo contrário, tá?!” (COPE, 2016).

Assim, com base na percepção pessoal do coordenador, o processo de produção e defesa dos trabalhos de conclusão de curso aconteceu dentro do esperado, não sendo perceptíveis problemas nessa fase do curso. Havia, certamente, um sentimento de que o número de trabalhos defendidos e, conseqüentemente, de cursistas a concluir a especialização fosse menor levando em conta que a produção do TCC e todos os afazeres implicados nesse processo pudessem afastá-los. Para o coordenador da oferta piloto do curso,

“Eu acho que, embora o número tenha sido reduzido, [...] eu acho que o fato de ter tido o TCC foi muito bom. A gente estava com uma expectativa de que o TCC pudesse aumentar ainda mais a evasão, mas houve pequena evasão, por causa dos TCC...Pequena mesmo, tá?! São poucas pessoas que chegaram até o fim e desistiram por causa do TCC. E a gente fez um esforço enorme para que elas não desistissem...as que estavam com essa pretensão...” (COPE, 2016).

Havia uma avaliação de que a última etapa do curso, que envolvia a produção de um TCC, pudesse ser um fator que contribuiria

severamente para o aumento da evasão dos cursistas. Entretanto, em comparação com outros fatores e outros momentos do curso, que serão apresentados a seguir, a etapa de produção dos TCC não representou um grande número de desistências. Parece que aqueles cursistas que chegaram até a última etapa já tinham consciência da necessidade da realização de um trabalho com aquelas características, inclusive, implicando em uma defesa pública ao final do processo.

Destaca-se também que os trabalhos apresentados ao final do curso apresentavam uma boa qualidade, e que a citada qualidade das produções está diretamente ligada aos processos de orientação e, conseqüentemente, ao empenho do corpo docente envolvido nas orientações, conforme pensa o coordenador da oferta-piloto. De acordo com o coordenador da oferta piloto do curso,

“Então o que eu avalio é que os TCC têm qualidade, tá?! Houve uma contribuição...o trabalho dos orientadores, de maneira geral, foi muito bom, muito bom, tá?! A gente tinha uma equipe de orientadores muito boa, porque a gente está em uma grande universidade, grande parte dos orientadores...95% eram pós-graduandos daqui, da universidade ou professores da universidade, então, assim, tinham experiência acadêmica. [...] A gente percebeu vários relatos de contribuição para eles, como experiência, né?! Como futuros pesquisadores, orientadores, então essa experiência, para eles, foi muito rica” (COPE, 2016).

Afirma-se que os trabalhos produzidos pelos cursistas são de boa qualidade, levando em consideração que os orientadores, em sua maioria, eram docentes e pós-graduandos da UFSC, ou seja, com relativa experiência acadêmica. Então, a própria experiência de orientação de TCC representou uma vivência extremamente rica para a formação dos docentes e, daí a necessidade de se investir em orientações que culminassem em trabalhos de boa qualidade, articulando as temáticas do curso com a intervenção em âmbito escolar e documentadas a partir de uma produção científico/acadêmica.

Outra questão destacada como importante nas defesas de TCC está relacionada a um possível aumento na autoestima dos professores/cursistas que chegaram até a etapa final do curso e participariam de uma cerimônia em uma grande universidade, submetendo seus trabalhos à avaliação e arguição de professores mestres e doutores. Para o coordenador da oferta piloto do curso,

“E esse sentimento, né?! Do professor, de pertencer à academia, de estar fazendo alguma coisa dentro da academia, dentro de uma universidade reconhecida, né?! No estado e no país, né?! Como uma boa universidade, estar fazendo um trabalho acadêmico, eu acho que tudo isso também foi muito positivo para os professores, tá?! A vinda para cá, muitos tinham vindo para cá...uma questão de autoestima, né?! Para o trabalho...muitos voltam, assim, com uma coisa...olha eu sou um professor que apresentou um trabalho na UFSC, diante de uma banca, né?!” (COPE, 2016).

Então, percebe-se que a coordenação avalia de forma positiva o fato dos professores oriundos dos mais variados rincões do estado, atuantes em escolas públicas distantes da capital e de uma universidade com o prestígio da UFSC, terem a oportunidade de se deslocar até a instituição, após todo um processo de reflexão sobre as temáticas abordadas no curso, e apresentarem seus trabalhos. Um aumento na autoestima pelo fato de falar sobre suas experiências em uma Universidade prestigiada, em um ambiente acadêmico, na presença de mestres e doutores. Um certo incentivo para a conclusão do curso, assim como para a continuidade de suas práticas pedagógicas nas escolas, influenciadas pelas experiências proporcionadas pela especialização.

A coordenação do curso avalia que o fato dos TCC terem sido produzidos com base em práticas que envolveram planejar, desenvolver e avaliar experiências de integração das TDIC nas escolas foi um diferencial louvável do curso. Segundo o coordenador da oferta piloto do curso,

“[...] os TCC têm uma característica muito importante. Em grande parte houve realmente

uma mudança...é, elas refletem, são reflexões sobre mudanças na escola...eu acho que esse é um dado extremamente importante. São raros os casos em que o TCC ficou mais teórico, mais assim, mais puramente acadêmico, no sentido de corresponder às regras acadêmicas, e não tendo uma relação com a escola direto. A maioria teve uma relação com a escola direto, em dados, em atividades que foram realizadas...então eu acho que esse foi um ponto muito positivo” (COPE, 2016).

Avalia, assim, como importante o fato de a maior parte dos trabalhos apresentados na etapa final do curso fazerem referência às intervenções pedagógicas nas escolas. Inclusive, elogiando que as práticas relatadas faziam menção a mudanças no contexto escolar a partir da integração das TDIC nas aulas. Esse era um dos anseios do curso e, avalia-se, dessa forma, que pode ter se constituído em um pontapé inicial para projetos, propostas diferenciadas e mudanças a partir da articulação de um coletivo escolar na relação desta instituição com as tecnologias no âmbito da cultura digital.

2.1.2 Reflexões sobre as desistências ao longo do curso

O curso de especialização em educação na cultura digital foi marcado por um grande número³⁵ de desistências de cursistas no decorrer das suas diferentes etapas. Este é um ponto de suma importância para refletirmos, levando em conta as expectativas de uma formação oferecida em âmbito estadual e os aspectos a serem discutidos em termos de avaliação para compreender as possíveis causas da evasão ocorrida. Tal panorama é apresentado no quadro abaixo:

³⁵ De acordo com os dados do Censo EaD produzido pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) os índices de evasão dos cursos a distância de maneira geral oscilam entre 11% e 25% (CENSO EAD.BR, 2017). Em casos específicos, como no estudo realizado por Almeida *et al.* foram encontrados números referentes à evasão na proporção de 49% (ALMEIDA *et al.*, 2013). Esses dados permitem afirmar que o curso que é objeto da presente investigação apresentou um número de desistências muito acima da média.

Quadro 4: Dados gerais sobre ingressantes e concluintes

Etapa	Módulo	Início	Término	Cursistas ingressantes	Cursistas concluintes
1ª	PLAC 1	AGO/2014	OUT/2014	800	706
	NB 1				
2ª	PLAC 2	NOV/2014	JAN/2015	706	550
	NB 2				
INTERRUPÇÃO DO CURSO		MAR/2015	JUL/2015	550	333
3ª	PLAC 3	AGO/2015	JAN/2016	333	248
	NE				
4ª	TCC	MAR/2016	AGO/2016	248	208

Fonte: Coordenação da especialização em educação na cultura digital

Para a oferta piloto do curso de especialização em educação na cultura digital foram disponibilizadas 800 vagas para que escolas de diferentes localidades de Santa Catarina se inscrevessem a partir da composição de suas equipes multidisciplinares. De fato, no momento inicial do curso, em agosto de 2014, foram formadas seis turmas com média de 133 cursistas. Esse dado representa os números iniciais do curso, com as matrículas efetivadas nos PLAC 1 e no núcleo de base 1.

De acordo com os dados fornecidos pela coordenação do curso, nesse momento inicial vemos que dos 800 professores/cursistas que iniciaram a especialização (PLAC 1 e NB1), somente 706 sujeitos concluíram essa etapa, representando um índice de desistência de praticamente 12%. As possíveis razões para esses números no momento inicial do curso podem estar relacionadas ao não atendimento das expectativas de parte dos professores, como uma diferença entre aquilo que esperavam e a real proposta do curso. As possíveis demandas de realização de atividades em dois componentes (PLAC e NB) também precisam ser consideradas como um fator possível. A coordenação do curso também considera que o não atendimento aos requisitos para a inscrição no curso por parte dos professores acabou pesando nessas desistências logo no início do curso. De acordo com o coordenador da oferta piloto do curso,

“Houve muitos casos de alunos que não tinham acesso a internet, tá?! Ou não tinham conhecimento básico também, de informática...isso tava no edital...era pré-

requisito, mas no processo de seleção, então o processo de seleção do curso foi muito complexo...a gente chegou a discutir com o MEC como fazer essa seleção da melhor forma possível, mas inclusive, teria que ser criado um sistema de seleção muito lento, devagar, que deveria acontecer durante meses, para que a gente realmente tivesse...isso não foi feito, tá?! Então, a gente tinha, assim, um conjunto de cursistas que não eram...não correspondia com o perfil adequado para a natureza do curso” (COPE, 2016).

Então vê-se que o não atendimento aos requisitos básicos para a inscrição no curso também pode ter gerado desistências, levando em consideração que, por não dominarem minimamente as TDIC ou não possuírem infraestrutura adequada para a participação no curso os professores não se sentiam encorajados a continuar. Uma inadequação do perfil de acordo com a natureza do curso, como citado.

No segundo momento da etapa inicial do curso, que contemplava o PLAC 2 e o NB2, 706 cursistas iniciaram suas atividades, mas desses, somente 550 concluíram tal fase, com um índice de desistência de aproximadamente 22%.

Com relação a este dado, é importante destacar que o final do PLAC 2 e NB2 coincidiu com o término do ano letivo (de 2014), quando boa parte das escolas estaduais e municipais passa por mudanças drásticas na composição de suas equipes docentes, tendo em vista o grande número de professores contratados temporariamente, com rescisão contratual prevista para o final do ano. Talvez um grande número de professores ACT inscritos no curso possa subsidiar esse alto índice de evasão. Inclusive, o coordenador do curso aponta o início da especialização em agosto e a mudança das equipes de professores com o término dos contratos ao final do ano letivo como um dos principais fatores de evasão. De acordo com ele,

“Eu acho que, primeiro, o fato do curso ter começado em agosto...porque isso inclusive feria o princípio fundamental do curso que era manter as equipes docentes. Então quando ele começa em agosto, a passagem

para o ano seguinte implica em troca dos professores nas escolas. Isso quebrava as equipes iniciais. Eu acho que isso foi um grande fator” (COPE, 2016).

Afirma então, que a política de contratação de professores no âmbito estadual e nos municípios prejudicou o andamento do curso tendo em vista que as equipes multidisciplinares formadas nas escolas no início acabaram passando por uma ruptura, no caso específico da participação de professores Admitidos em Caráter Temporário (ACT). Como o curso iniciou em agosto, em dezembro, com o término dos contratos firmados para aquele ano, o grande índice de desistência que pode ser associado a tal fato.

Esse fator também parece expressivo ao considerarmos o término do PLAC 2 e NB2 em dezembro de 2014 e o Início do PLAC3 e NE previsto para março de 2015. Assim, é interessante notar uma diferença gritante entre o número de concluintes dessa etapa e o número de ingressantes no PLAC 3 e Núcleos Específicos, pois daqueles 550, apenas 333 iniciaram as atividades na segunda etapa do curso. Importante lembrar que esse hiato entre o PLAC 2 e o PLAC 3 coincidiu com a interrupção do curso por mais de 4 meses, representando, dessa vez, um índice de evasão de aproximadamente 39%. E é importante salientar que tais interrupções devido a retenção das verbas da EaD e, conseqüentemente, o não pagamento de bolsas por parte do MEC, estão ligados ao momento de instabilidade política pelo qual passou o país entre 2015 e 2016 e que culminou no Golpe/*impeachment* da então Presidente Dilma Rousseff.

Na segunda fase do curso, que compreendia os núcleos específicos e o PLAC 3, com a organização dos cursistas a partir das especificidades de suas áreas de atuação, houve um decréscimo significativo na quantidade de participantes, tendo em vista que no total dos 20 núcleos específicos contemplados com inscrições, havia apenas 333 cursistas matriculados. Bem, este é um dado importante que pode estar associado a uma série de fatores, como, por exemplo, a coincidência da redução drástica com o período de interrupções do curso em virtude dos problemas com o pagamento de bolsas dos tutores e professores por parte do MEC. De acordo com o coordenador da oferta piloto do curso,

“As interrupções também foi um outro elemento...realmente, as interrupções...eu não sei dizer numericamente qual é o impacto

disso, tá?! Mas elas têm um fator positivo, mas também um fator negativo, porque se a gente não tivesse feito as interrupções, a qualidade do curso cairia, porque a gente fez interrupção... porque a gente percebia que a qualidade tava caindo, porque havia um desestímulo muito grande por parte das equipes docentes...de trabalhar sem receber suas bolsas, né?! Mesmo sabendo que receberiam depois, etc e tal...é uma questão até meio política psicológica, né?! Tô trabalhando, mas não tô recebendo”(COPE, 2016).

Considera-se, dessa forma, que as interrupções estavam ligadas à garantia da manutenção da qualidade do curso, pois da mesma maneira que foi prejudicial para os participantes, devido ao grande número de desistências, teve um efeito psicológico importante entre as equipes docentes que passavam a ter o seu direito ao recebimento das bolsas garantido.

Outro fator que pode explicar os índices de evasão está relacionado a uma ruptura na lógica do trabalho coletivo nas atividades do curso, uma vez que até o final da primeira etapa, os cursistas se organizavam e realizavam suas atividades nos coletivos formados a partir das suas escolas. Quando teve início a segunda fase, na qual a organização se deu por meio de uma lógica individual, com base nas especificidades dos diferentes componentes curriculares, ou seja, com um representante de cada escola tendo que realizar suas atividades sozinho, “essa nova lógica” parece ter contribuído para um certo desencorajamento para a continuidade do curso. Segundo o coordenador da oferta piloto do curso,

“Outro fator é a questão da passagem de atividades... no começo do curso as atividades eram muito coletivas e depois, quando passa para o NE elas passam a ser individuais...a gente percebe que há uma quebra nisso”(COPE, 2016).

Ou seja, avaliam que uma perspectiva de formação que se estruturou inicialmente por meio de atividades coletivas e, em um segundo momento, implicou na realização das atividades

individualmente, a partir da organização dos cursistas de acordo com seus componentes curriculares específicos, contribuiu para as desistências. Dando a impressão, assim, de que talvez alguns cursistas estivessem participando da especialização se valendo do estímulo decorrente do compartilhamento das tarefas, ou na melhor das hipóteses, necessitando da interação com os demais colegas de trabalho para a realização das suas atividades.

Poderíamos somar a isso o fato de que por mais que a temática central do curso fosse atrativa por abordar a cultura digital e suas relações com a escola, ainda assim, tratava-se de uma especialização, que de alguma forma poderia beneficiar os professores em termos de progressão em suas carreiras no magistério; entretanto, como afirmado em um momento anterior, boa parte dos professores já possuía especialização, ou seja, os possíveis benefícios em termos financeiros, por si só, não eram um atrativo suficiente para estimular a conclusão do curso, inclusive envolvendo a obrigatoriedade da realização de intervenções em âmbito escolar com base num tema ainda não suficientemente dominado por boa parte dos participantes. E, cabe destacar que os professores/cursistas não dispunham de horas liberadas em suas jornadas de trabalho para o desenvolvimento das atividades pertinentes ao curso, portanto, as tarefas precisavam ser realizadas em seus tempos liberados do trabalho.

Dentre os núcleos específicos que representavam diretamente componentes curriculares, o núcleo de Educação Física e TDIC despontou entre aqueles que contaram com maior quantidade de matriculados (17), sendo seguido por Artes Visuais e TDIC (16) e Língua Estrangeira e TDIC (12).

Levando em consideração todos os aspectos acima relatados, que poderiam implicar na evasão dos cursistas nessa fase do curso, daqueles 333 professores/cursistas ingressantes no PLAC 3 e NE, 248 concluíram, passando a ser habilitados para a produção do TCC, representando assim, um índice de desistência de aproximadamente 25%. Poderíamos somar aos aspectos levantados como possíveis motivos para a evasão, o fato de que a produção de um TCC tende a ser um processo não muito tranquilo ou de fácil execução para boa parte de professores, já há algum tempo afastados de atividades acadêmicas, ou mesmo por apresentarem dificuldades em termos de produção de relatórios escritos, não terem familiaridade com a pesquisa e a produção de trabalhos acadêmicos etc.

Entretanto, em se tratando da etapa de conclusão de curso, dentre aqueles 248 cursistas ingressantes no TCC, 208 finalizaram as atividades do curso, com entrega de trabalho e defesa homologados junto à coordenação, representando, assim, um índice de desistência de

aproximadamente 16%. Em números absolutos, tomando como referência a quantidade de ingressantes na especialização e o somatório de concluintes, percebe-se que o índice de desistência foi de 74%. Este é um número considerado alto ao tomarmos como referência a média dos índices de evasão apresentados pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED) no Censo EaD 2016/2017, que varia entre 11% e 25% (CENSO EAD.BR, 2017).

2.1.3 Perspectivas para uma nova oferta do curso

A especialização em educação na cultura digital pode ser destacada como uma perspectiva de formação docente atrelada às demandas contemporâneas, uma vez que tematiza as relações entre escola e as tecnologias digitais de informação e comunicação que marcam uma mudança cultural em nossa sociedade. Também é considerada uma proposta inovadora ao propor uma abordagem temática estruturada a partir da organização escolar visando transformações das práticas pedagógicas pautadas na utilização das tecnologias. E possui uma característica universalizante ao propor, por meio da oferta EaD, a possibilidade de professores oriundos de diferentes regiões do estado se apropriarem da riqueza representada pelos seus conteúdos.

Todos esses fatores parecem justificar, de antemão, a importância dessa proposta formativa, que foi oferecida como piloto, assumir destaque entre as políticas públicas do ministério da educação (MEC) e ser oferecida em âmbito nacional, visando a qualificação de professores para refletir e agir com as TDIC em seus diferentes componentes curriculares. Entretanto, por mais que os materiais produzidos para o curso possam ser apropriados de diferentes maneiras e em diversas possibilidades formativas, como foi ressaltado em um momento anterior, a divulgação do catálogo de materiais do curso parece não ter se constituído em uma das prioridades do Governo Federal na atual gestão. Ao pensarmos na oferta como especialização na modalidade EaD, percebe-se a necessidade de parcerias visando financiamento do pagamento de professores e bolsistas, além da disponibilização de plataforma e suporte para a oferta. Ou seja, depende do interesse de uma parceria por parte do MEC. Ao ser questionado sobre a possibilidade de uma nova oferta do curso de especialização, o o coordenador da oferta piloto do curso afirma que,

“Isso depende da política pública federal em funcionamento, né?! A Política até então, era

uma política que estava sendo feita tanto na UAB quanto em cursos como esse, na forma de apoio do MEC, tá?! Esse apoio é fundamental, porque envolve a mobilização de mais pessoas. [...] houve um número enorme de tutores para o curso, que tem importância enorme. Então, assim, a universidade sozinha, eu acho que não tem condições de oferecer um curso nessa qualidade [...] ela tem que ter uma parceria com o MEC” (COPE, 2016).

Então, pode-se inferir que uma nova edição do curso de especialização, na UFSC ou em qualquer outra universidade que se proponha a oferecê-la, está ligada diretamente às características das políticas públicas federais para a educação, levando em consideração, principalmente, o fato de que se trata de um curso de grande porte, envolvendo diferentes áreas do conhecimento, isto é, demandando a contratação de muitos professores e tutores para atuar nas mediações na modalidade EaD. Evidentemente, isso envolve o investimento de muitos recursos, além das capacidades da Universidade, por isso a necessidade do MEC se envolver diretamente na oferta.

Ao levar-se em consideração o contexto político atual do país no qual são anunciadas e impostas reformas que atacam diretamente os trabalhadores e as classes menos favorecidas, praticamente jogando sobre suas costas a conta da crise econômica, enquanto o mercado, os banqueiros e grandes empresários são favorecidos, ocorre um verdadeiro enxugamento dos investimentos públicos em áreas como a saúde, ciência, cultura, políticas sociais e, certamente na educação. Tal fato é representativo do desmonte pelo qual passam as políticas públicas em âmbito federal, com reflexo nos estados e municípios, no qual os avanços conquistados nos últimos governos e que implicavam em ações universalizantes em âmbito nacional, acabam suprimidos, representando um retrocesso gravíssimo. Dessa maneira, com o atual estágio político que o Brasil atravessa, com o desmonte das políticas públicas nas diferentes áreas e com um corte severo nas verbas destinadas às universidades, as possibilidades de uma nova oferta nesse contexto são praticamente nulas.

Não é por outro motivo que essa verdadeira descontinuidade das políticas públicas na esfera da educação é apontada como limite para a realização de propostas como a representada pelo curso ora investigado.

Inclusive, conforme a coordenadora do projeto de criação do curso, somente uma mudança nos rumos políticos do país poderia garantir a possibilidade de uma nova oferta da especialização. Segundo ela,

Então, só se “fora temer”. Assim, o cenário político hoje, ele, não tem mais política pública de educação, assim, não vai ter. Não que os recursos não existam, acho que os recursos existem, só que eles estão indo todos para as instituições particulares. [...] E acho que o cultura digital se perde nesse meio de se perder a política pública de formação de professores feita pela universidade pública. Hoje, só se a gente conseguir mudar os rumos desse país e voltar a ter uma nova política pública de formação de professores, que é o que a gente teve, né?! (CPCC, 2016).

Para além dessas questões é importante frisar que, embora ainda não tenha sido publicado um relatório sobre a oferta do curso de especialização em educação na cultura digital, os dados acima apresentados com base nas entrevistas permitem apontar uma série de limites metodológicos que precisariam ser revistos na perspectiva de possíveis ofertas futuras. Principalmente pelo fato dos conteúdos didáticos para o curso estarem disponíveis *on line* no catálogo do MEC, podendo ser apropriados por outras instituições que desejem ofertar o curso.

Podem ser citados aspectos como a constituição das equipes multidisciplinares nas escolas para a inscrição no curso, o tempo de desenvolvimento do curso e a realização de suas diferentes etapas, a falta de diálogo entre as equipes docentes do PLAC com os diferentes núcleos, a necessidade de uma inversão do curso visando contemplar as especificidades dos diferentes componentes curriculares, e a passagem de uma perspectiva de trabalho coletivo para uma lógica de trabalho individual que representou uma ruptura no desenvolvimento das atividades do curso. Ou seja, esses elementos que são centrais na perspectiva teórico metodológica do curso e precisariam passar por uma reformulação, uma vez que fazem parte dos documentos de base do curso. A oferta piloto cumpriria assim o seu papel ao verificar os êxitos e limites de uma proposta outrora idealizada, trazendo à tona uma avaliação que

possibilitasse a própria reformulação de alguns elementos centrais da especialização, visando o seu aperfeiçoamento.

2.2 A OFERTA DO NÚCLEO ESPECÍFICO EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC

Após explorarmos os aspectos referentes à oferta do curso de forma genérica, os esforços se voltam nesse momento para uma apresentação dos elementos que compuseram o desenvolvimento do núcleo específico de Educação Física e TDIC. Para darmos conta dessa tarefa, são abordadas a constituição do corpo docente e a construção de uma proposta de trabalho para o núcleo; as mudanças do cronograma de ações do núcleo em decorrência das interrupções do curso; os êxitos e limites da oferta do núcleo, assim como, uma reflexão acerca das atividades desenvolvidas pelos professores/cursistas da área de Educação Física.

2.2.1 A constituição do corpo docente e a construção de uma proposta de trabalho

Para a oferta do núcleo específico de Educação Física e TDIC, a coordenação do curso de especialização em educação na cultura digital fez o convite ao LaboMídia, que, por ter familiaridade com as temáticas abordadas devido ao seu protagonismo na produção dos conteúdos didáticos para o citado núcleo, parecia uma opção razoável, ainda mais, levando-se em conta a necessidade de se trabalhar com professores da Universidade Federal de Santa Catarina e/ou proximidades.

A constituição do corpo docente foi estruturada tendo em vista a demanda de cursistas matriculados no núcleo, que implicava na contratação de mais tutores, uma vez que cada núcleo deveria contar com um professor e um tutor para cada grupo de dez cursistas matriculados. Assim sendo, o núcleo de Educação Física e TDIC contou com um professor e dois tutores, e mais a parceria do então coordenador do LaboMídia, que atuou como professor/colaborador durante a oferta.

Como professor responsável pelo núcleo foi indicado o professor Dr. Rogério Santos Pereira, os tutores do núcleo foram os professores mestres Juliano Silveira e Antônio Luiz Fermínio e o professor Dr. Giovani De Lorenzi Pires atuou como professor/colaborador. No entanto, esta divisão entre tutores e professores acabou se efetivando apenas de forma protocolar junto à coordenação do curso, pois apesar dos diferentes papéis assumidos pelos membros da equipe, optamos por trabalhar com

uma perspectiva de docência coletiva. Isto porque, tomando como base a filosofia de trabalho desenvolvida no âmbito do LaboMídia que preza pelas ações coletivas no desenvolvimento de suas atividades, desde a composição da equipe que ofertaria o núcleo, as tarefas foram desempenhadas pelos quatro membros sem uma hierarquia definida, ou seja, atuando como quatro professores/tutores.

Uma vez composto o corpo docente, fomos convidados para o II Encontro de Formação de Tutores e Professores dos Núcleos Específicos do curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, que ocorreu no final de fevereiro de 2015. Seu objetivo era uma apresentação formal da coordenação do curso, assim como a apresentação das equipes docentes ligadas aos diferentes componentes curriculares contemplados no curso, que seriam oferecidos como núcleos específicos naquele momento. Nesse encontro também foi proporcionado o primeiro contato das equipes docentes dos NE com os professores e tutores responsáveis pelo PLAC 3, que ocorreria em paralelo à oferta dos núcleos.

Como tarefa inaugural para a oferta do núcleo, nosso corpo docente foi incumbida da tarefa de construir um plano de ensino indicando dentre outros elementos, as atividades que seriam realizadas ao longo do núcleo, deixando claras, sobretudo, nossas intenções com relação às atividades de intervenção nas escolas. Isto porque, no início de março de 2015 a coordenação do curso realizou uma reunião de planejamento coletivo junto com os professores responsáveis pelo PLAC 3, no intento de uma integração entre os planejamentos das duas equipes (núcleos específicos e PLAC 3).

A coordenação do curso propôs que as equipes apresentassem suas atividades, a sequência de desenvolvimento e a natureza delas; não necessitando que essas contemplassem todas aquelas constantes nos conteúdos didáticos dos núcleos, abrindo assim a possibilidade para as equipes docentes escolherem as mais adequadas para serem desenvolvidas nos núcleos, assim como a proposição de novas atividades quando necessário. Também foram discutidos aspectos referentes às propostas de avaliação dos cursistas nos núcleos e um alinhamento dos trabalhos a serem desenvolvidos nos diferentes núcleos com os pressupostos teórico-metodológicos do curso.

Atendendo a tal demanda, nosso corpo docente produziu e submeteu aos coordenadores do curso de especialização uma primeira proposta de plano de ensino com ementa, objetivos, conteúdos, metodologia, atividades e proposta de avaliação; coerente com a carga horária prevista para o núcleo e com o cronograma estipulado pela coordenação.

Visando manter coerência com os conteúdos didáticos produzidos para o curso, uma vez que, estes seriam utilizados pela nossa equipe na oferta do núcleo, optamos por conservar a mesma ementa de uma proposta de Educação Física no contexto da cultura digital, defendida pelo grupo de autores³⁶. Dessa maneira, a ementa do núcleo específico de Educação Física e TDIC ficou assim definida:

A Educação Física, integrada ao projeto político-pedagógico da escola, como componente curricular da Educação Básica; as práticas corporais como objeto de ensino e aprendizagem numa tríplice perspectiva: o *saber-fazer* (experiências), o *saber-sobre* o fazer (conhecimentos) e o *saber-porque fazer* (autonomia); cruzamentos da Educação Física e a Cultura Digital: a mídia-educação como caminho teórico-metodológico (PLANO DE ENSINO EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC, 2015).

No que tange aos objetivos do citado núcleo, procuramos considerar os pressupostos teórico-metodológicos do curso que versavam sobre as possibilidades de ação e aprendizado de cunho emancipatório abertas pelas TDIC e a necessidade de se abordar uma proposta formativa para os professores que contemplasse os diferentes níveis da educação básica. Portanto, foram assim delimitadas nossas metas para o núcleo:

- a) Refletir sobre outras possibilidades de compreensão e vivência das práticas corporais em suas relações na cultura digital;
- b) Reconhecer a escola e seu entorno como espaço/equipamento privilegiado para práticas corporais relacionadas a experiências lúdicas e de lazer;
- c) Compreender o esporte-espetáculo como um fenômeno cultural de massa que pode ser compreendido, para além da sua dimensão técnico-prática no âmbito escolar.
- d) Problematicar aspectos socioculturais ligados a dimensões da estética corporal e saúde, e suas implicações para as práticas corporais.

³⁶ É importante destacar a presença no corpo docente responsável pela oferta do núcleo de dois dos autores dos conteúdos didáticos para o Núcleo Específico Educação Física e TDIC (Giovani De Lorenzi Pires e Juliano Silveira) além da presença de dois pesquisadores ligados ao LaboMídia, que indiretamente acompanharam o processo de produção dos citados materiais que compõem o catálogo do curso de especialização.

Com relação aos conteúdos a serem abordados no núcleo, nossa intenção versou sobre o aprofundamento e a reflexão acerca de temáticas relativas às práticas corporais presentes no cotidiano escolar, com ênfase para as aulas de Educação Física, e seus possíveis atravessamentos pelas TDIC. Contemplavam-se, dessa forma, os conteúdos disponíveis no catálogo do curso/núcleo específico Educação Física e TDIC. E, da mesma maneira, no intuito de se valorizar os conteúdos disponíveis no catálogo, as atividades propostas faziam referência a cada um dos tópicos disponíveis nessa plataforma.

Cabe frisar que, por se tratar de um curso na modalidade a distância, nossa metodologia de trabalho foi desenvolvida prevendo a disponibilização das atividades para os professores/cursistas na plataforma E-ProInfo, levando em consideração as ferramentas do citado ambiente virtual para a realização e postagem das diferentes atividades. As atividades foram divididas em dois grupos: *atividades parciais*, num total de sete, que seriam realizadas ao longo de todo o núcleo, com correspondência de cinco horas cada; e *atividade final*, caracterizada por sua maior duração (25 horas) e a integração com o PLAC 3, envolvendo a participação de outros agentes, como docentes, gestores e alunos.

Para o Tópico Conceitual 1 – *Educação Física como componente curricular* foram propostas duas atividades:

Atividade 1: O conhecimento reconhecido pela/da Educação Física – o que fazemos para além do saber-fazer como uma aprendizagem?

Nesse primeiro momento os professores/cursistas deveriam realizar a leitura do citado tópico e refletir sobre as relações entre teoria e prática da Educação Física no seu cotidiano escolar. O intuito dessa atividade era, através das produções realizadas pelos professores/cursistas e sua postagem na plataforma, fazer um levantamento preliminar do nível de familiaridade dos cursistas com os conteúdos propostos e sua capacidade de leitura crítica.

Atividade 2: Pesquisa na internet (*sites, twitter, facebook*) sobre comunidades a favor e contra a Educação Física escolar: discutir os argumentos utilizados; elaborar um pequeno texto sobre as reflexões proporcionadas também pelo texto-base e os textos de apoio sugeridos.

Essa proposta se voltava para, por meio de um fórum de discussão, proporcionar aos cursistas o diálogo entre os conteúdos do tópico com os argumentos pesquisados nas fontes citadas, assim como um posicionamento deles perante o panorama verificado na pesquisa.

Assim como no tópico anterior, também foram dedicadas duas atividades para o Tópico Conceitual 2 – *Educação Física e Mídia-Educação*:

Atividade 3: Relacionar os usos pessoais das TDIC com a presença ou possibilidades de utilização no cotidiano escolar, ou seja, compreender se os professores/cursistas realizam atividades em suas aulas com as TDIC (descrevendo-as) e, caso não utilizem, apresentar as principais justificativas.

A ideia era que os professores pudessem produzir um texto ou vídeo depoimento sobre a presença ou não das tecnologias na sua prática pedagógica.

Atividade 4: Pesquisa sobre a presença do conceito de mídia-educação nas produções acadêmicas da área da Educação Física.

A intenção era que os professores/cursistas pesquisassem em bancos de dados, repositórios, Anais de eventos e plataformas de periódicos, produções acadêmicas pautadas no conceito de mídia-educação verificando em quais dimensões foram utilizadas e relacionando com os conteúdos do tópico.

No que diz respeito aos tópicos específicos, cada um deles foi contemplado com uma atividade parcial:

Para o Tópico 1 – Lazer, Jogos e Brincadeiras, a Atividade consistia em realizar um levantamento com professores de suas escolas e alunos de suas turmas sobre atividades de lazer realizadas com a mediação das TDIC, envolvendo a produção de fotos e vídeos que seriam socializados por meio de uma apresentação (Prezi ou Power Point) para comparação com os demais colegas de núcleo.

Em relação ao Tópico 2 – O Esporte e suas novas vivências, a proposta versava sobre uma pesquisa acerca de modalidades não convencionais de esporte na escola (esportes na natureza, com raquetes, sobre rodas, etc.). Os professores/cursistas deveriam buscar sites/comunidades nas quais essas novas modalidades são expostas e ensinadas; examinar como a noção tradicional de esportes (competição) é reiterada ou ressignificada nesses esportes nos meios de comunicação de massa, e refletir sobre como essas modalidades poderiam ser incorporadas ao currículo escolar, especialmente, com o uso metodológico das TDIC. A discussão acerca dos resultados dessa pesquisa seria realizada em um fórum na plataforma.

Acerca do Tópico 3 – Corpo, Saúde e Estética, a atividade proposta era uma reflexão (produção textual) sobre a relação corpo e saúde no âmbito da Educação Física, visando compreender como as TDIC, por meio de aplicativos de treinos, relacionados a dietas, comportamentos, sites especializados, têm se destacado na abordagem desse tema e influenciado o comportamento das pessoas contemporaneamente.

No que tange à *atividade final do núcleo*, os professores/cursistas deveriam escolher dentre os tópicos específicos acima citados uma proposta de intervenção a realizar e produzir um relatório a ser apresentado no final do núcleo. Esse relatório deveria ser enriquecido com imagens, vídeos, gravação de depoimentos dos alunos participantes da proposta, etc. É importante destacar que cada tópico específico possuía uma proposta de atividade final, de maior fôlego, e que implicava em situações de intervenção pedagógica nas escolas. Tais propostas são descritas a seguir:

1) Lazer, Jogos e Brincadeiras: Refletindo sobre os espaços de lazer: consiste numa saída de campo com os alunos pelo bairro no qual a escola está localizada no intuito de registrar, por meio de fotos e vídeos, os espaços disponíveis para o lazer e prática de esportes. A partir desses registros se propõe uma discussão com os alunos sobre suas necessidades e desejos no que se refere ao lazer, jogos e brincadeiras, enfatizando o questionamento sobre quais espaços e equipamentos gostariam que estivessem disponíveis em sua comunidade. Logo após, seria produzido um mapa digital com base nos registros realizados e apontamentos sobre possíveis espaços a serem aproveitados para o lazer. No final, o professor deveria criar um blog para socialização dos resultados desse levantamento, expondo as percepções dos alunos acerca dos espaços do bairro, as condições dos equipamentos e possíveis necessidades de melhorias a serem reivindicadas junto à Autoridade Pública.

2) O Esporte e suas novas vivências: Educação Física Escolar e Jogos Digitais: consiste na elaboração de um plano de intervenção que articule temas abordados pelo componente curricular Educação Física com os jogos digitais. A ideia é que primeiramente o professor/cursista reflita sobre os jogos digitais, as possibilidades de tematização de jogos/esportes a partir dos mesmos, assim como possibilidades de experiências de transposição dos jogos do meio eletrônico para as aulas e tematização de aspectos abordados nos jogos digitais como conteúdos da Educação Física escolar. Em sequência seria proposta uma discussão com os alunos sobre a presença dos jogos digitais em suas vidas cotidianas, encaminhando um levantamento sobre os principais jogos que conhecem e quais as possibilidades de se abordar conteúdos da Educação Física a partir deles. Com base nesses apontamentos deveria ser estruturada uma intervenção e o professor/cursista deveria registrar os êxitos e limites percebidos no desenrolar da proposta para socialização junto aos demais colegas de núcleo.

3) Corpo, Saúde e Estética: Padrões, Espaço Escolar e TDIC: consiste em uma reflexão com os alunos sobre os padrões de

beleza/estética presentes nas mídias e sobre como o discurso publicitário constrói narrativas de valorização de tais padrões. A ideia é pesquisar em sites, blogs, redes sociais, quais elementos são valorizados para representar o discurso do “corpo belo e saudável” e como tais elementos aparecem nas diferentes propagandas pesquisadas. Os alunos deveriam selecionar algumas imagens identificadas como exemplos de padrões de beleza e comentar o porquê da escolha delas. Também deveriam ser questionados se esses padrões se fazem presentes no ambiente escolar. Os professores/cursistas poderiam fazer registros por meio de vídeos depoimentos dos principais apontamentos realizados pelos alunos e disponibilizar no blog ou no perfil do *facebook* da escola para serem visualizados pelos demais alunos. Ao final, os professores/cursistas deveriam compartilhar suas experiências com os demais colegas de núcleo.

A proposta de avaliação do núcleo foi estruturada visando valorizar o desempenho individual dos participantes a partir da realização das atividades parciais e da atividade final nas condições e dentro dos prazos estabelecidos no cronograma. As sete atividades parciais contavam com peso individual de 5%, totalizando 35% da nota final dos professores/cursistas, enquanto a atividade final tinha peso de 65%. Adotamos como critérios para avaliação a demonstração de apreensão dos conteúdos abordados, leitura crítica das relações entre Educação Física e TDIC e capacidade de proposição de intervenções didático pedagógicas com as TDIC. Cada atividade parcial tinha como prazo final para postagem na plataforma o encerramento do período da próxima atividade e, no caso da atividade final, o prazo era o término do núcleo.

Uma vez finalizado e submetido à avaliação da coordenação do curso, ainda no final de março, o corpo docente foi convidado para uma oficina de capacitação sobre a plataforma E-ProInfo, na qual os núcleos seriam abertos no ambiente virtual de aprendizagem e tomaríamos conhecimento das suas diferentes ferramentas. Nessa oportunidade, também deveríamos realizar uma breve apresentação de nossa equipe para os cursistas, cadastrar as primeiras atividades, com suas devidas instruções de realização, e divulgar um cronograma com as atividades previstas para todo o núcleo de Educação Física e TDIC. Cabe salientar que todas as atividades previstas para o núcleo precisaram ser cadastradas na plataforma E-ProInfo ao longo da sua oferta.

Naquele momento percebemos que, devido à distribuição de dois tutores para o núcleo, os cursistas haviam sido distribuídos em duas turmas. Ao tomarmos conhecimento do fato, solicitamos à coordenadoria do curso que compusesse apenas uma turma, fundindo ambas, uma vez

que justificamos o pedido com base na intenção de realizar uma proposta de trabalho coletivo com todos os professores/cursistas. A coordenação do curso prontamente atendeu a nossa requisição e apenas uma turma de Educação Física foi cadastrada no E-ProInfo. Tudo parecia pronto para o reinício das atividades do curso, mas por motivos de força maior a especialização acabou sendo interrompida.

2.2.2 Interrupções do curso e adequações no cronograma

De acordo com o cronograma inicial do curso, os núcleos específicos deveriam ser iniciados no começo de abril de 2015, entretanto, devido ao fato do curso ter tido problemas com o atraso no pagamento de bolsas por parte do FNDE, a coordenação do curso realizou uma reunião no início de abril com representantes de todos os núcleos e do PLAC 3 no sentido de esclarecer a situação e propor o adiamento do início desta fase do curso de especialização até que a situação das bolsas fosse regularizada. Tendo em vista o ocorrido, a coordenação do curso, junto ao ProInfo e a Pró-Reitoria de Pós-Graduação da UFSC acordaram em adiar por dois meses (prazo sugerido pelo próprio MEC) o reinício do curso. Esse era o prazo para que a situação das bolsas fosse regularizada junto ao FNDE, e sendo assim, os núcleos específicos e PLAC 3 seriam iniciados em junho de 2015.

É importante enfatizar que nesse momento havia rumores de que a continuidade do curso poderia estar em risco, uma vez que a situação do pagamento das bolsas já estava irregular desde o final de 2014, quando os professores e tutores responsáveis pelo núcleo de base 2 e pelo PLAC 2 estavam trabalhando sem receber. A continuidade dessa situação no espaço de tempo entre as duas fases do curso representava um forte indicativo de que a oferta piloto da especialização em educação na cultura digital poderia não ser concluída.

Passados os dois meses previstos para a regularização da situação das bolsas, o indicativo era de que as atividades da especialização seriam reiniciadas, entretanto, o prazo estabelecido pelo MEC acabou não sendo suficiente e a retomada do curso acabou não se concretizando. Dessa maneira, um novo prazo de dois meses foi acordado como teto limite para a resolução do problema com o atraso no pagamento das bolsas e, assim, ficou acertado com a coordenação do curso que a terceira fase da especialização reiniciaria no começo de agosto de 2015. Nesta perspectiva, visando finalizar esta etapa do curso em dezembro daquele ano, uma vez que os professores/cursistas não poderiam realizar atividades de intervenção na escola no período de férias, fomos

informados pela coordenação do curso de que o programa do núcleo, assim como o seu cronograma de ações precisaria ser reformulado.

A reformulação de nosso programa de ensino e cronograma de ações implicou de forma decisiva sobre o número de atividades, assim como sobre as suas características. No cronograma inicial tínhamos um plano de ensino que considerávamos ideal, levando em consideração a qualidade, mas fundamentalmente, a quantidade de conteúdos que compunham o núcleo e que julgávamos fundamentais tematizar junto aos professores/cursistas. Todavia, a questão que nos foi colocada era de ordem operacional, diretamente ligada à própria viabilidade de oferta do núcleo no prazo estipulado pela coordenação; por isso a necessidade de um plano mais enxuto, porém, sem perder de foco nossas intenções iniciais. E assim sendo, uma vez que nossos esforços visaram contemplar todos os tópicos disponíveis nos conteúdos didáticos do núcleo, foram propostas cinco atividades, caracterizadas da seguinte maneira:

A atividade 1 estava relacionada ao tópico conceitual 1, sobre a Educação Física como componente curricular, e consistia em uma apresentação pessoal dos professores/cursistas, expondo algumas características das escolas nas quais atuavam e propondo uma reflexão sobre as relações entre teoria e prática da Educação Física no cotidiano escolar para além do saber-fazer (um dos pontos abordados no texto base do tópico conceitual 1). Os professores deveriam apresentar-se em um fórum específico postando algumas características de suas escolas e falando um pouco sobre a forma como a Educação Física se organizava em suas instituições. Juntamente com essa apresentação deveria ser postado um comentário/posicionamento sobre o texto base do citado tópico, compreendendo as relações entre o saber-fazer, saber-sobre o fazer, e saber-porque fazer nas aulas de Educação Física. Esta atividade contemplava 3h/a e 5% da avaliação do núcleo.

No que diz respeito à atividade 2, a intenção foi abordar os tópicos conceituais 1 e 2, propondo relações entre a Educação Física escolar e o uso de tecnologias, buscando um paralelo entre os usos pessoais das TDIC no cotidiano dos professores/cursistas e o emprego ou não dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas. Em caso da não utilização das TDIC em âmbito escolar, propusemos trazer à tona as possíveis razões ou limitações apresentadas pelos participantes do núcleo. Essa atividade deveria ser postada em fórum específico e, complementarmente era necessário enviar um vídeo produzido pelos professores/cursistas apresentando suas escolas e, principalmente, contemplando os principais espaços destinados para as aulas de Educação Física e os espaços e

equipamentos relacionados às TDIC. Essa atividade contemplava 6h/aula e correspondia a 10% da avaliação do núcleo.

A atividade 3 versava especificamente sobre o tópico conceitual 2 (Educação Física e Mídia-educação) e consistia em, a partir da leitura do citado tópico, realizar uma busca em sites acadêmicos, repositórios, portais de periódicos e indexadores, relatórios de pesquisas em Educação Física envolvendo o conceito de mídia-educação, expondo de que maneira e em quais dimensões tal conceito foi utilizado. A ideia era, com base nas produções encontradas, escolher um texto específico e produzir uma resenha, que seria posteriormente postada no *blog* das respectivas escolas de cada professor/cursista e o *link* deveria ser compartilhado no Ambiente Virtual de Aprendizagem com os professores e demais colegas de núcleo. Esta atividade compreendeu 6h/aula e correspondeu a 15% da avaliação do núcleo.

Com relação à atividade 4, seu objetivo compreendia a produção de relatórios de leitura dos três tópicos específicos do núcleo (Lazer, jogos e brincadeiras; O esporte e suas vivências; Corpo, saúde e estética). A ideia era que, tomando como referência a leitura dos tópicos, fossem organizadas sínteses dos principais assuntos abordados e fosse construída uma apresentação no formato Prezi, dividida em três momentos de acordo com as especificidades de cada tópico. O *link* da apresentação deveria ser compartilhado na plataforma com os professores e demais colegas de núcleo. Esta atividade contou com uma carga horária de 18h/aula e correspondeu a 30% da avaliação do núcleo.

Como fechamento dessa etapa do curso, a atividade 5 abordava os três tópicos específicos disponíveis nos conteúdos didáticos do núcleo e consistia numa prática de intervenção articulada com as atividades realizadas no PLAC 3. Os professores/cursistas deveriam escolher um dos tópicos específicos e desenvolver uma unidade didática em suas escolas. Esta atividade teve uma carga horária de 18h/aula e equivaliu a 40% da avaliação do núcleo. Para esta atividade, primeiramente deveria ser elaborado e postado na plataforma E-ProInfo um plano de ensino contemplando: o tema da unidade didática, a justificativa do tema escolhido, os objetivos de aprendizagem propostos para a intervenção, o número de aulas previstas no cronograma de intervenção (no mínimo 4), os conteúdos a serem abordados, a metodologia de ensino explicitando a inserção das TDIC, as características da turma escolhida para a intervenção, os espaços e infraestrutura previstos, os materiais didáticos a serem utilizados, a proposta de avaliação para a unidade temática, as fontes bibliográficas consultadas e as tecnologias elencadas para os registros da intervenção.

O tempo estipulado para o desenvolvimento da unidade didática foi trinta dias e, após o desenvolvimento das atividades previstas e os devidos registros para socialização da proposta, os professores/cursistas deveriam elaborar um relatório final. Para tal, os participantes do núcleo tinham como tarefa produzir um vídeo com duração entre 4 e 8 minutos, que seria posteriormente postado na plataforma E-ProInfo e disponibilizado tanto no *youtube* quanto nos *blogs* de suas escolas. O vídeo deveria ser produzido contemplando dados breves (áudio ou legenda) sobre o planejamento da unidade didática, apresentando o tema abordado, a escola na qual foi realizada a experiência, a turma, etc.; registros sobre os locais e equipamentos utilizados, registros de atividades desenvolvidas com os estudantes, registro das formas de inserção das TDIC nas aulas realizadas e o depoimento de um ou mais alunos sobre a participação na proposta.

2.2.3 Êxitos e limites na oferta do núcleo

Finalmente, após praticamente cinco meses de interrupção devido ao não pagamento de bolsas, o curso foi reiniciado em agosto de 2015. Como parte do protocolo da EaD, primeiramente fomos convidados a fazer uma saudação aos professores/cursistas participantes de nosso núcleo, por meio de uma breve apresentação. Também, de início, fizemos o cadastro das primeiras atividades a serem realizadas, na plataforma E-ProInfo.

A plataforma por si só não nos parecia atrativa ou de fácil manuseio, sendo necessário sempre percorrer um caminho sequencial relativamente longo para acessar curso, núcleo, turmas etc. Nesse sentido, o próprio acesso às ferramentas para comunicação e postagem das atividades não demonstrava ser ágil ou convidativo. Pode-se afirmar que essas características da plataforma prejudicaram de alguma maneira a nossa comunicação com os participantes do núcleo, somando-se a isso, evidentemente, nossa falta de experiência com o ensino em EaD. Por isso, avaliamos que o processo parecia um pouco “distante”, levando em consideração que as ferramentas escolhidas para a realização das atividades e comunicação com os professores/cursistas eram assíncronas. Ou seja, as mensagens sempre eram respondidas com uma relativa diferença de tempo que não nos permitia uma interação mais próxima com os participantes do núcleo³⁷.

³⁷ Um exemplo das limitações da plataforma nesse sentido é a ausência da ferramenta *chat* para comunicação síncrona com os cursistas.

Por isso, os responsáveis (supervisores de ambiente) pela plataforma produziram uma série de tutoriais sobre as suas principais ferramentas para favorecer a sua utilização durante a oferta do núcleo. Contemplando também as maneiras de se fazer o cadastro das avaliações e a postagem das notas dos cursistas, além de esclarecimentos sobre os diferentes meios de comunicação disponibilizados na plataforma.

De fato o ambiente E-ProInfo, além de complexo em termos de quantidade de ferramentas disponíveis, não possibilitava agilidade na navegação, tendo em vista uma sequência extensa de *links* a serem acessados para a realização de diferentes tarefas. Além do habitual *login*, era necessário selecionar curso, espaço do usuário, turma, ferramenta de comunicação ou postagem de atividade. Em caso de envio de mensagens, a lógica era a mesma, sendo necessário escolher curso, turma, buscar cursista pelo nome, para somente depois escrever a mensagem e esse processo precisava ser feito caso a caso. Realmente se constituía em um convite para utilizar outros meios de comunicação por fora da plataforma.

Ao nos darmos conta dessas dificuldades no acesso à plataforma e dos possíveis problemas que poderiam gerar futuramente quando as atividades se tornariam mais complexas e demandariam certo acompanhamento para que sua realização fosse viabilizada, tomamos a decisão de acessar diariamente a plataforma e sempre responder individualmente as postagens de atividades dos professores/cursistas nos fóruns ou por meio de mensagens, quando utilizávamos outras ferramentas. Como o número de participantes do núcleo era relativamente pequeno (17 cursistas), essa foi uma opção viável e correta, que nos permitia, com certa agilidade, dar um retorno sobre as produções, assim como, sanar dúvidas com relação ao andamento do núcleo. Outra estratégia na mesma linha de uma devolutiva contínua era sempre fazer pontes entre aquilo que estava sendo realizado e as próximas atividades, chamando a atenção para as suas características e sempre ressaltando o cronograma para a realização.

Vale frisar que desde o início do núcleo havia o acompanhamento por parte da coordenação no sentido de colher informações sobre possíveis problemas de participação dos professores/cursistas no núcleo, principalmente em relação à realização das atividades propostas. Nessa perspectiva, era realizado o acompanhamento das atividades no E-ProInfo e havia a solicitação de que informássemos quais as ferramentas que deveriam ser utilizadas para a realização das atividades previstas. Esse apoio foi fundamental, uma vez que reforçava os nossos anseios de que todos os participantes realizassem as atividades e tirassem o melhor proveito possível do núcleo que estava sendo oferecido, mas também

reforçava o compromisso do Curso, em sua oferta piloto, de tentar chegar ao final com o maior número de concluintes possível.

Nesse sentido, no que diz respeito à relação da coordenação com os núcleos específicos, pode-se afirmar que a postura adotada pelos gestores caminhou no sentido de procurar detectar possíveis problemas e a partir destes, propor alternativas para a sua resolução, principalmente no que diz respeito à participação dos cursistas, a realização das atividades, e uma posição francamente colocada, da intenção de que o maior número possível de cursistas deveria concluir a especialização. Assim, os diálogos entre coordenação e núcleos dependiam de uma demanda produzida em termos de problemas, ou seja, era praticamente nulo se tudo estivesse correndo dentro do esperado. De acordo com o coordenador da oferta piloto do curso,

“Como eram muitos núcleos específicos e eu fazia a coordenação geral e dos núcleos específicos, então era um trabalho muito extenso...então, o que a gente fazia, a gente na verdade tentava detectar problemas, né?! E conversar com os núcleos quando havia esses problemas, então, em alguns núcleos quando a gente nem detectou problemas, a gente praticamente nem conversou muito com os núcleos. A gente acompanhava pelo ambiente, acompanhava pelos alunos, né?! E via se estava tudo ok em relação às disciplinas, as atividades, se tavam sendo feitas, enfim...se o curso tava caminhando e a gente não...então, em alguns núcleos a gente praticamente não teve nenhum contato direto, tá?!” (COPE, 2016).

Sobre a relação com o corpo docente do núcleo específico de Educação Física e TDIC, a coordenação afirma que a mesma foi harmoniosa, com um acompanhamento no sentido de resolver problemas pontuais quanto a não realização de atividades por parte de alguns cursistas. Todo o trabalho realizado no sentido de se evitar evasão de alunos. Para o coordenador da oferta piloto do curso,

“Então, o núcleo de educação física, eu me lembro que a gente trocou alguns e-mails e

estava correndo tudo bem...houve e-mails, acho que trocas sobre alunos desistentes, alunos que não estavam entregando os trabalhos, eu acho que houve esse acompanhamento...a equipe gestora trabalhava aí, muito com as secretárias para entrar em contato com alunos, fazer todo o trabalho que a gente fez durante todo o curso, de evitar a evasão. Eu não me lembro agora se no caso da educação física, a gente conseguiu salvar alguns alunos, mas houve esses casos...os alunos estavam desistindo por uma série de motivos, né?! Então a gente conseguia, às vezes, resgatar os alunos. A gente via que eles não tinham entregue as atividades, estavam atrasados, se fazia um esforço, uma mediação, conversava com a equipe docente...isso de maneira geral. Educação física eu não me lembro, mas eu acho que foi um núcleo tranquilo, que não teve problema, né?! A não ser esses e-mails..." (COPE, 2016).

A suposta tranquilidade no desenvolvimento das atividades do núcleo específico de Educação Física e TDIC pode ser apontada como resultante do empenho do corpo docente no acompanhamento dos trabalhos realizados pelos professores/cursistas e da rápida atenção por parte da coordenação do curso na resolução de problemas pontuais no que tange à realização das atividades propostas, como acima citado. Entretanto, um aspecto a ser ressaltado no decorrer dessa fase do curso e que, talvez, envolvesse uma postura mais firme por parte da coordenação, está ligado diretamente à atuação conjunta dos núcleos específicos com o PLAC 3.

Com relação a integração entre o nosso Núcleo Específico e o PLAC 3, que se constituía numa relação intrínseca a ser realizada no segundo momento do curso, fomos informados pela coordenação que o PLAC 3 havia elaborado seu cronograma de ações visando um acompanhamento de forma complementar às atividades que eram realizadas nos núcleos específicos, principalmente, levando em consideração as intervenções que os professores/cursistas realizariam em suas escolas. Essa suposta complementariedade se deve ao fato de que os

núcleos específicos e o PLAC3 possuíam especificidades e funções diferentes.

De fato, a organização dos professores/cursistas de acordo com seus componentes curriculares, nessa segunda fase da especialização, teve como objetivo a abordagem de temas que possibilitassem vislumbrar formas de integração das TDIC ao cotidiano escolar a partir das especificidades dos objetos de intervenção pedagógica de cada docente. Não é por outro motivo que o PLAC3 possui essa característica de um acompanhamento de intervenção em ambiente escolar, auxiliando na problematização desse contexto e procurando dialogar com as propostas dos diferentes componentes curriculares, representadas nos núcleos específicos. Outra função clara desse acompanhamento é não perder de vista que, por mais que as intervenções ocorressem de forma individualizada, com base nos diferentes componentes curriculares, a proposta de uma formação voltada para a escola - que é o foco do curso - precisaria necessariamente se estruturar a partir de um plano de ação coletivo (PLAC).

Na perspectiva apresentada, no intuito da complementariedade, as atividades do PLAC3 contemplavam: 1) *Organizar, realizar e avaliar*, que consiste na definição de uma proposta de experiência de integração a ser desenvolvida na escola; na organização e realização da experiência de uso das TDIC de acordo com as especificidades de suas áreas de conhecimento; e numa avaliação da experiência realizada. 2) *Produção da narrativa conclusiva da trajetória do cursista no curso*, que visava registrar o olhar, as aprendizagens, emoções, descobertas, caminhos e possibilidades para a cultura digital na prática pedagógica na escola, vislumbrados a partir das vivências acumuladas ao longo da especialização. 3) *Elaboração do Plano de Ação Coletivo*, que teve como intuito apontar caminhos para mobilizar o coletivo escolar em torno de ações pautadas na educação na cultura digital.

Entretanto, a integração entre NE e PLAC 3, que envolvia a complementariedade das ações realizadas e, sobretudo, o diálogo entre as equipes visando a avaliação e o encaminhamento de propostas conjuntas acabou não ocorrendo. Tal como foi citado anteriormente, quando se tratou do curso de forma geral, o corpo docente responsável pelo PLAC 3 tinha acesso às atividades e ações que eram realizadas pelos núcleos específicos, podendo dialogar com os professores/cursistas a partir desses dados. Todavia, o contrário não aconteceu. Ou seja, o núcleo específico foi sendo desenvolvido sem ter como acompanhar as atividades que eram realizadas no PLAC 3 e que, poderiam contribuir para as mediações realizadas no núcleo a partir das perspectivas formativas abertas pelo

PLAC 3. Em síntese, o suposto diálogo pretendido pelo curso acabou transformando-se em uma relação unilateral e a coordenação não conseguiu intervir nesse processo.

Um exemplo marcante nesse processo é o fato do cronograma do PLAC muitas vezes colidir com aquele proposto pelos NE. Ou seja, no caso do PLAC, cuja atividade final era a produção de um plano de ação coletiva, não importava que isso ocorresse em dezembro, uma vez que envolvia apenas o encontro dos docentes para a produção dessa atividade. Entretanto, no caso dos NE, cujo trabalho final envolvia uma intervenção pedagógica, dezembro geralmente é um mês no qual as aulas estão encerrando, já encerraram ou em que os alunos estão participando das avaliações finais, tornando praticamente inviável a abertura para outras intervenções. Este foi um dos maiores entraves no diálogo entre PLAC e NE que se desenrolou com pouca ou quase nenhuma intervenção da coordenação do curso.

2.2.4 Refletindo sobre as atividades desenvolvidas no núcleo

Em nossa primeira atividade pudemos ter uma ideia sobre algumas características dos participantes de nosso núcleo, como por exemplo, suas procedências, tempo de atuação na educação básica, em quais escolas e em que etapa da educação básica atuavam e em quais instituições realizaram sua formação inicial. De forma geral, percebemos que, dada a característica de um curso EaD, contávamos com participantes oriundos de diferentes regiões de Santa Catarina, com uma leve concentração de cursistas na região sul (4 cursistas) e na grande Florianópolis (3 cursistas). A grande maioria atuava nas séries iniciais e finais do ensino fundamental e, em alguns casos no ensino médio, com cargas horárias semanais entre 20 e 40 horas. Houve relatos de dois professores que estavam atuando como responsáveis pela sala de informática de suas escolas apesar da formação em Educação Física, um caso de readaptação e uma professora afastada para atuar junto ao sindicato dos servidores municipais de sua cidade. Cabe destacar que a grande maioria dos professores/cursistas já possuía Pós-Graduação em nível de especialização.

Nessa atividade inicial também pudemos avaliar o nível de discussão de nossos professores/cursistas acerca de temas referentes à Educação Física escolar. Alguns desconheciam as temáticas abordadas no tópico conceitual sobre Educação Física como componente curricular; outros demonstravam certa familiaridade, produzindo argumentações de boa qualidade e relacionando os diferentes elementos do texto com sua prática cotidiana nas escolas. Cabe frisar que alguns cursistas acabaram

não tecendo comentários conforme solicitado para esta atividade, supostamente por esquecimento ou talvez por não compreensão da tarefa. Como impressão inicial, nos deparamos com um grupo heterogêneo, representado por diferentes formações e tempos de sala de aula, demonstrando também diferentes níveis de apreensão dos assuntos abordados no núcleo, o que, já de início, parecia indicar um desafio na mediação por parte de nosso corpo docente, especialmente quando passássemos a abordar a integração das TDIC nas aulas de Educação Física.

Já na atividade 2, quando solicitamos aos professores/cursistas que produzissem um texto tratando da presença das tecnologias em seu cotidiano e relacionando com as possibilidades de integração das TDIC na educação escolar (inclusive indicando usos ou não usos das TDIC em suas práticas pedagógicas), foi possível realizarmos um levantamento rico com base nos depoimentos.

Por exemplo: tivemos relatos de problemas de infraestrutura das escolas, com computadores sucateados, salas informatizadas em precárias condições de uso ou sem condições de atender ao volume de demandas das instituições, assim como casos em que não há conexão com a internet etc. Também houve manifestações de reconhecimento de uma mudança cultural ligada ao uso das tecnologias, principalmente entre os mais jovens e da necessidade da escola passar por mudanças em sua relação com as TDIC. Alguns professores afirmavam utilizar com frequência em seu cotidiano, demonstraram reconhecer a importância das tecnologias na educação escolar, contudo, ainda sem saber ao certo como integrá-las às suas aulas. Em outros relatos, para nossa surpresa, houve indicativo de um uso frequente das TDIC nas aulas, inclusive, em alguns casos, contando com o uso das tecnologias dos próprios alunos (*smartphone*). Foram perceptíveis alguns casos em que foi relatado o uso para pesquisa e planejamento, assim como um tímido início de utilização da escola em virtude da participação no curso de especialização. Houve relatos de usos apenas nas séries finais do ensino fundamental e no ensino médio, dada a familiaridade dos alunos com essas ferramentas. Uma professora relatou trabalhar com a produção de conteúdos informativos sobre Educação Física junto aos alunos para veiculação na rádio escolar. Um último ponto a destacar foi o relato de uma necessidade pessoal por parte de uma docente de superação de alguns preconceitos com relação às tecnologias na escola para conseguir pensar em possibilidades de integração das TDIC em suas aulas.

No segundo momento dessa atividade, que implicava na produção de um vídeo por parte dos professores/cursistas apresentando suas

escolas, os espaços e infraestrutura disponíveis para as aulas de Educação Física e para a utilização de tecnologias na escola, pudemos verificar, de certa forma, o nível de familiaridade dos participantes do núcleo no manuseio de ferramentas tecnológicas. Nesse caso específico, a utilização de uma câmera de vídeo ou celular para o registro de imagens, e de um editor de vídeo para a finalização do registro. De maneira geral os vídeos produzidos ficaram curtos, porém todos dentro da proposta, indicando diferentes níveis de familiarização com a dinâmica de registro e produção audiovisual.

No que diz respeito à terceira atividade proposta para o núcleo específico Educação Física e TDIC, nosso intento visava explorar a capacidade de leitura crítica dos professores/cursistas a partir da produção de um trabalho acadêmico (resenha) e do diálogo com as bases conceituais da Mídia-Educação (Física). Nesse caso, foi perceptível uma determinada dificuldade na produção do trabalho, talvez pela pouca frequência da produção de resenhas por parte dos professores/cursistas ou mesmo pelo desconhecimento da estrutura de uma produção com suas características, muito embora estivessem descritas nas instruções para a atividade. Em se tratando do destaque para as dimensões da mídia-educação abordadas nos artigos resenhados, parece que os participantes de nosso núcleo não se apropriaram devidamente de tal base conceitual, uma vez que nenhum deles tratou apropriadamente dessa parte da atividade em suas resenhas. Ao menos com relação à proposta de compartilhar as produções nos *blogs* das escolas, assim como no ambiente E-ProInfo, a atividade parece ter surtido o efeito esperado, uma vez que todos aqueles que a concluíram, disponibilizaram suas resenhas conforme solicitado.

A atividade número 4, *a priori*, parecia impor um desafio aos participantes do núcleo, uma vez que remetia à necessidade de apropriação de uma ferramenta relativamente desconhecida fora do âmbito acadêmico, para a produção de apresentações: o Prezi³⁸. Então, além de produzir resumos dos principais temas abordados ao longo dos tópicos específicos do núcleo, os professores/cursistas precisavam acessar uma plataforma *on line*, fazer um cadastro e socializar suas produções com os demais colegas de uma forma desconhecida para muitos deles. De maneira geral, os trabalhos ficaram resumidos, tendo em

³⁸ O Prezi é um *software online* para a produção de apresentações não lineares. Ao invés do conceito tradicional de transição de *slides*, o Prezi utiliza uma estrutura única como um imenso mapa mental no qual podem ser inseridos diversos conteúdos multimídia (www.prezi.com).

vista a grande quantidade de elementos que constituíam os tópicos do núcleo e que poderiam ser explorados. Entretanto, para além do aspecto do conteúdo, avaliamos de forma positiva o empenho dos professores/cursistas em procurar conhecer o Prezi e, dentro de suas limitações, produzir e compartilhar seus trabalhos.

A última atividade prevista para o núcleo dizia respeito ao planejamento, intervenção e socialização de uma unidade didática relacionada a um dos tópicos específicos presentes nos conteúdos didáticos abordados. Esta foi uma atividade de maior fôlego, exigindo mais tempo e dedicação por parte dos professores/cursistas. E foi interessante notar que, por se tratar de uma atividade que praticamente se constituía em pré-requisito para aprovação no núcleo tendo em vista sua equivalência a 40% da avaliação final, foi onde, justamente, notamos uma diminuição drástica no número de cursistas adimplentes em relação às atividades realizadas. Parece que a necessidade de uma intervenção em âmbito escolar assustou parte dos participantes do núcleo. Tanto que, dos 17 iniciantes, apenas 10 realizaram a última atividade e, conseqüentemente, concluíram o núcleo. O mais notável é que na primeira parte da atividade, que dizia respeito à produção da proposta de planejamento para a futura intervenção, 12 cursistas postaram a atividade, mas infelizmente dois deles acabaram desistindo da etapa final da atividade.

No que tange à primeira parte da atividade, foram enviados planos de intervenção que versavam sobre variados aspectos dos três tópicos disponíveis para escolha. Como, por exemplo: saúde e imagem corporal; lazer saudável; jogos e brincadeiras; academia sustentável; espaço público e lazer; utilização do tempo livre; saúde e estética; releitura digital de movimentos no tênis de campo; corpo e mídia na escola; esporte escolar; e brincadeiras populares. De um modo geral, todos os planos foram delineados de acordo com os itens solicitados, descrevendo de forma adequada as atividades que seriam realizadas nas escolas, e apresentando um cronograma factível conforme o prazo para encerramento do núcleo.

Uma vez anunciada a proposta de trabalho a ser desenvolvida, os professores/cursistas partiram para a ação em suas escolas e, por meio dos registros solicitados no roteiro para a atividade, produziram relatos de experiências (vídeos) a serem socializados no núcleo como relatório de intervenção. As produções audiovisuais apresentadas como relatórios de intervenção foram feitas, em sua maioria, no editor de vídeo *movie maker* e traziam fotos, trechos de vídeos, trechos de filmagens realizadas pelos próprios alunos, narrações sobre a proposta desenvolvida, em alguns

casos foi inserida legenda sobre as atividades, e os depoimentos de alunos que participaram das propostas também se fez presente. Todos os relatórios de intervenção foram compartilhados na plataforma E-ProInfo e também no *Youtube*. Importante salientar que, guardadas as devidas diferenças em termos de qualidade de apresentação da intervenção relatada, fruto da maior ou menor familiarização com os meios tecnológicos, avaliamos que os 10 participantes que vieram a concluir o núcleo específico Educação Física e TDIC realizaram bons trabalhos e foram aprovados, sendo habilitados, assim, para a terceira e última etapa da especialização: o Trabalho de conclusão de curso (TCC).

2.3 A ORIENTAÇÃO DOS TRABALHOS DE CONCLUSÃO DE CURSO

Finalizando este capítulo, dedicamos nossas atenções à etapa complementar às ações desenvolvidas no núcleo específico Educação Física e TDIC, que diz respeito à produção dos Trabalhos de conclusão de curso. Essa etapa do curso adquire especial importância ao refletirmos sobre a perspectiva de uma continuidade dos trabalhos com as temáticas abordadas no decorrer do núcleo e do acompanhamento do mesmo grupo de professores/cursistas por nosso corpo docente, ampliando assim, nossa percepção sobre o processo formativo.

Dessa maneira, são contempladas discussões acerca das orientações da coordenação do curso quanto à produção dos TCC e a necessidade de construção de uma proposta de trabalho por parte dos orientadores de TCC da área de Educação Física. Também são apresentados alguns elementos pertinentes aos processos de orientação nesta etapa final do curso; assim como uma breve caracterização dos TCC produzidos pelos professores/cursistas da área de Educação Física no que tange às suas temáticas e metodologias.

2.3.1 Entre as orientações da coordenação e a construção de uma proposta de TCC

A escolha dos orientadores para atuação na etapa final do curso ocorreu no início de agosto de 2015, quando recebemos o convite da coordenação do curso para orientação dos TCC que aconteceria entre os meses de março e agosto de 2016. Como atuamos de forma coletiva desde a produção dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC, ainda durante a oferta do citado núcleo, informamos à coordenação nosso desejo de manter a mesma equipe de trabalho. De

acordo com os dados repassados pela coordenação do curso, os 10 professores/cursistas que haviam concluído o núcleo específico de Educação Física estavam inscritos automaticamente no TCC, sendo que cada professor orientador poderia ter até quatro orientandos. Dessa forma, então foram definidos como “orientadores titulares bolsistas” os que haviam atuado como docente (Rogério Santos Pereira) e tutores (Juliano Silveira, e Antônio Luis Fermínio) no núcleo específico e instituímos informalmente um “orientador suplente” (Giovani De Lorenzi Pires).

A última etapa do curso teria início em meados de março e, portanto, no final de fevereiro a coordenação do curso entrou em contato com todos os orientadores de TCC a fim de apresentar alguns informes com relação à retomada das atividades. Tratava-se de questões básicas ligadas à identificação dos coordenadores e da secretária responsável pelos contatos referentes aos TCC, informações sobre os responsáveis por questões ligadas ao pagamento de bolsas e cadastro junto ao SIMEC, e sobre a necessidade da realização do cadastro na plataforma E-ProInfo para o desenvolvimento das atividades ligadas à etapa final do curso. Inclusive, em se tratando deste último ponto, foram enviadas informações sobre como realizar o cadastro de atividades, especialmente direcionado para os professores que estavam iniciando suas funções no curso naquela etapa. Para auxiliar nesse processo, também foram disponibilizados tutoriais sobre a utilização das principais ferramentas da plataforma. Nessa mesma oportunidade foi enviado aos orientadores um manual de orientações gerais sobre a natureza do TCC e as normas para a sua produção.

Esse manual era destinado aos orientadores e orientandos e tinha como pressuposto descrever, de forma transparente, quais as expectativas da coordenação do curso com relação ao trabalho a ser produzido e defendido ao final da especialização. Na mensagem enviada aos orientadores foi realizada uma contextualização da etapa de conclusão do curso, localizando-a como um contínuo em relação à primeira etapa que compreendia os PLACs 1 e 2 e os núcleos de base 1 e 2, e a segunda etapa que dizia respeito ao PLAC 3 e aos núcleos específicos. Ou seja, o TCC não poderia ser compreendido como algo à parte, deslocado desse contexto maior, que envolvia uma série de reflexões sobre a escola e os diferentes componentes curriculares na perspectiva da cultura digital. Pelo contrário, a construção do trabalho de conclusão de curso deveria ser referenciada nas experiências acumuladas pelos cursistas no decorrer de toda a especialização, indicando, dessa forma, que o trabalho final versasse sobre ações e reflexões realizadas nas escolas. Inclusive, visando garantir a perspectiva de um trabalho que considerasse as produções

anteriores dos cursistas como base para a sua estruturação, os orientadores teriam acesso às produções individuais e coletivas dos cursistas em seus portfólios na plataforma E-Proinfo.

O manual de orientações para a produção do trabalho de conclusão de curso informava que a apresentação de uma monografia e sua defesa pública eram pré-requisitos para a aprovação em um curso de especialização de acordo com a legislação do MEC e as normas internas da Pós-Graduação na UFSC. Por isso, o TCC não poderia, por exemplo, ser apresentado em formato de uma produção audiovisual, mantendo coerência com a proposta de ações na perspectiva da cultura digital. O formato escolhido foi a monografia – um trabalho acadêmico (texto escrito monográfico) que envolve uma determinada estrutura, certo nível de aprofundamento teórico das discussões e um delineamento metodológico próprio.

Também deveriam ser respeitados os seguintes aspectos para a sua produção: o texto deveria apresentar reflexão e análise sobre uma experiência profissional efetivamente desenvolvida na escola; aprofundamento e articulação teórica com literatura pertinente ao tema central da monografia; e deveria explicitamente retomar conhecimentos trabalhados ao longo do curso.

Sobre os orientadores, o documento apresentava suas principais atribuições, desde o cadastramento de atividades, acompanhamento, disponibilidade de tempo para reuniões a distância com orientandos, controle de cronograma e registros dos *feedbacks* de orientação. Para tal, cada orientador possuía uma turma cadastrada no E-ProInfo, com seus devidos orientandos, muito embora nesse documento já indicasse a possibilidade dos orientadores utilizarem outras ferramentas de comunicação (Skype, whatsapp, e-mail pessoal), em reconhecimento aos limites da plataforma do ProInfo, visando tornar o processo mais dinâmico. Todavia, de qualquer forma, o acompanhamento deveria se dar prioritariamente pela plataforma, inclusive, para possibilitar que a coordenação tivesse acesso ao desempenho dos cursistas no decorrer do processo, especialmente, em relação às atividades realizadas.

Assim sendo, para o processo de orientação, com base em um cronograma de atividades padronizadas para todos os orientandos das diferentes áreas, a coordenação sugeriu a divisão nas seguintes etapas:

- 1) Elaboração do projeto ou plano de trabalho com definição de tema, objetivos, possível estrutura de capítulos, indicações bibliográficas iniciais – definição do tema e o modo de encaminhamento.
- 2) Revisão bibliográfica e aprofundamento teórico.

- 3) Organização dos dados.
- 4) Entrega da primeira versão do trabalho completo.
- 5) Entrega da primeira versão final para banca e coordenação.
- 6) Envio da apresentação: roteiro e slides.
- 7) Defesa do TCC

No que tange ao formato e estrutura do texto monográfico, foi solicitado que as produções tivessem um mínimo de 30 e um máximo de 60 páginas e que seguissem as normas da ABNT com relação aos elementos pré-textuais, à fonte, espaçamento, margens, citações e referências bibliográficas. Além disso, afirmava que o texto deveria apresentar escolhas teórico-metodológicas, delimitação de temática, objetivos, reflexões e análises, além é claro, de seguir a norma culta da língua portuguesa e manter uma coerência entre os capítulos. E chamava a atenção para a gravidade da constatação de evidência de plágio que anularia completamente a monografia e resultaria na exclusão do pós-graduando da especialização.

Na última parte esclarecia sobre o processo de avaliação do TCC, estabelecendo 40% da avaliação para o cumprimento das atividades do cronograma relacionadas à produção do trabalho escrito e 60% referentes à defesa pública da monografia. A defesa consistiria numa apresentação entre 15 e 20 minutos, seguida pela arguição da banca que emitiria nota, além de um parecer aprovado ou reprovado, sendo que, em caso de correções, a nova versão do manuscrito deveria ser entregue à coordenação do curso em até 30 dias após a defesa. Visando a divulgação do trabalho, sugeria-se que, após as devidas correções, fosse produzido um vídeo-depoimento ou texto sucinto para a divulgação nos *blogs* e mídias sociais das escolas.

Uma vez de posse desse documento, começamos a estruturar nossas ações para a orientação dos TCC de nossos professores/cursistas. Como a equipe que atuou com os professores/cursistas de Educação Física era composta por quatro orientadores, realizamos uma reunião prévia ao início da etapa final no intuito de indicarmos caminhos que possibilitassem uma determinada padronização de nossas ações. Assim sendo, visando valorizar as experiências dos professores/cursistas ao longo do núcleo específico, deliberamos que as monografias seriam produzidas com base na atividade de intervenção realizada no semestre anterior, que havia se constituído da atividade final do núcleo específico Educação Física e TDIC. Nossa intenção era ter como ponto de partida uma experiência de planejamento e intervenção pedagógica em âmbito escolar e propor para o trabalho final um processo de aprofundamento, reflexão e discussão sobre a própria proposta desenvolvida à luz das

reflexões acerca das relações entre educação, TDIC e cultura digital, construídas ao longo da especialização.

Dessa maneira, seguindo as diretrizes sugeridas pela coordenação do curso, além de algumas sistematizações do estágio em Educação Física da UFSC, assim como modelos de relato crítico de experiência pedagógica da área, os orientadores da área de Educação Física construíram um roteiro para a elaboração e organização do TCC. Tal roteiro serviu para que pudéssemos expor aos cursistas nossas expectativas com relação ao trabalho produzido e favorecer nosso diálogo e encaminhamentos no processo de orientação.

Para tal, sugerimos uma Introdução, contemplando justificativa, objetivo geral e objetivos específicos. Nessa primeira parte os orientandos deveriam contextualizar o TCC no âmbito de uma especialização que versa sobre a educação na cultura digital, assim como apresentar a proposta como um processo de planejamento e desenvolvimento de um projeto de ensino que integrou as TDIC às aulas de Educação Física. Na mesma perspectiva, era necessário expor os interesses pessoais e acadêmicos que levaram a participação no curso, uma síntese das reflexões sobre cultura digital a partir das atividades realizadas no decorrer do curso, justificar sua importância para a escola e, especificamente para a Educação Física; e anunciar os elementos que apoiaram a elaboração da unidade de ensino, como temática, turmas, quantidade de aulas, etc.

O primeiro capítulo, de acordo com a estrutura sugerida, deveria apresentar aspectos gerais sobre a escola, a Educação Física na instituição e características da turma na qual foi realizada a intervenção. Com relação à escola, deveriam ser contemplados aspectos referentes à gestão (direção administrativa), documentação pedagógica (PPP, diretrizes, concepções de ensino), além de questões políticas e sociais ligadas ao contexto no qual a escola está inserida. Também poderia apresentar características referentes ao espaço físico, recursos digitais e as dinâmicas do trabalho coletivo escolar. Sobre a Educação Física na escola, deveria abordar a estrutura física e materiais disponíveis, além das condições de trabalho, o papel atribuído, a relação com as outras disciplinas e a legitimidade da Educação Física no contexto escolar, a articulação da Educação Física entre os professores desse componente curricular e o seu alinhamento junto aos documentos normativos da escola, além das relações entre Educação Física e TDIC. E, no que diz respeito às características da turma escolhida para a intervenção, deveria ser apresentada a quantidade de alunos e caracterização de acordo com gênero e idade, além de explicitar as relações entre alunos e professor no decorrer da intervenção e a

organização das aulas de Educação Física, além do envolvimento dos estudantes com as dinâmicas propostas.

Com relação ao capítulo dois, a proposta era apresentar o projeto de ensino propriamente dito, a partir de uma exposição crítica da proposta de intervenção construída durante o Núcleo Específico Educação Física e TDIC. Dessa forma, deveria ser contemplado o período de intervenção, o tema desenvolvido, os conteúdos abordados na intervenção, objetivos, as relações entre a proposta de intervenção e as reflexões realizadas ao longo do curso, a relação entre a proposta de intervenção e as características da escola, da turma e da Educação Física na escola, fundamentação teórica e/ou concepção pedagógica e a metodologia de ensino utilizada.

No terceiro capítulo as ações se destinariam à uma reflexão crítica sobre o desenvolvimento do projeto de ensino, sendo composto por uma síntese descritiva das experiências de ensino subjacentes à unidade de ensino desenvolvida, uma análise crítica e reflexiva sobre o processo de planejamento e da intervenção propriamente dita, e uma discussão sobre as dificuldades, limites e possibilidades ligadas a um proposta de intervenção pautada na integração das TDIC nas aulas de Educação Física. Para tal, era importante que os orientandos procurassem incorporar conceitos e reflexões teóricas ao relato das experiências, visando demonstrar a apreensão dos conteúdos abordados durante o curso para problematizar a escola e as aulas de seu componente curricular com base na perspectiva da educação na cultura digital. Ao final, deveriam ser apresentadas as considerações finais e referências utilizadas no trabalho.

2.3.2 Sobre a orientação dos TCC

O processo de orientação de uma monografia tende a demandar do professor responsável um nível de dedicação adequado a uma dinâmica na qual a falta de experiência dos orientandos em termos de pesquisa, produção científica e veiculação do conhecimento produzido costuma ser demonstrada por meio de uma série de inseguranças e limitações pessoais, a serem supridas de forma gradativa no decorrer da sua própria produção. Essa dinâmica parece coerente com a formação inicial de professores, na qual uma atitude científica nem sempre é suficientemente desenvolvida junto aos acadêmicos, mesmo quando ao final do curso costuma ser exigida uma produção de caráter científico como pré-requisito para a sua conclusão. Em se tratando de uma especialização voltada para profissionais que encaram a necessidade dessa produção após alguns anos sem vivenciá-la, ou mesmo sem jamais terem passado por tal experiência, tendo em vista que nem todas as licenciaturas exigem a produção

monográfica para formar seus professores, o acompanhamento das ações desenvolvidas precisa ser contínuo e dotado de certa sensibilidade para com as possíveis fragilidades dos orientandos.

Então, pode-se dizer que é preciso adotar uma série de estratégias visando suprir tais limitações e minimamente viabilizar a produção de acordo com as exigências em termos de escrita, de normatização, alinhamento metodológico e aprofundamento teórico. Nesse sentido, a realização de encontros frequentes, a atribuição de tarefas pontuais no intuito de propor uma dinâmica de produção passo a passo, assim como um retorno com certa agilidade no que diz respeito às dúvidas dos orientandos e sobre as limitações e êxitos de suas atividades, parecem ser boas apostas, além é claro, de uma postura de permanente incentivo e motivação para a conclusão do trabalho.

Quando imaginamos tal dinâmica na modalidade de educação a distância, que pautou o curso aqui estudado, nossas tarefas adquiriram maior complexidade, principalmente pelo fato de que a não proximidade, isto é, a impossibilidade de encontros presenciais entre orientador e orientando, poderia se constituir em uma barreira significativa para o acompanhamento desse processo. Contudo, tendo em vista as múltiplas tarefas que demandam nossa atenção cotidianamente, resultando muitas vezes na “impossibilidade do encontro”, mesmo em situações de formações presenciais, talvez a modalidade a distância, por si só, não implique em uma dificuldade severa para a construção de um TCC. Isto porque, hoje dispomos de uma série de meios capazes de proporcionar aproximações entre os sujeitos da orientação, que sugere uma extrapolação dos limites impostos pelos ambientes virtuais de aprendizagem, como o E-ProInfo. Os serviços de vídeo chamada como o Skype, hangouts e whatsapp, além das vídeo conferências, podem ajudar a minimizar o problema da distância, assim como as ferramentas disponíveis no google docs, por exemplo, que auxiliam na revisão das produções dos orientandos e no retorno rápido por meio do compartilhamento de arquivos *on line* via drive. Nesse caso, parece que o nível de dedicação ao processo, tanto por parte dos orientandos quanto dos orientadores, foi o ponto fundamental que acabou por relativizar a crítica às possíveis dificuldades inerentes à modalidade de educação a distância.

Tomando como base essas peculiaridades de um processo de orientação a distância, voltado para a produção de um documento final pautado na conclusão de diferentes etapas e, sobretudo, constituindo-se a partir de uma estrutura acadêmica, havia a necessidade de um acompanhamento mais próximo desses processos. Isto porque, além de

implicar a produção de um trabalho acadêmico por professores que, dadas as condições objetivas de sua profissão, frequentemente não tem o hábito de fazê-lo, havia um cronograma relativamente curto a ser obedecido, visando que todos estivessem em condições de participar da defesa pública em agosto. Por isso avaliamos a necessidade de uma orientação que extrapolasse os limites da plataforma, por meio da utilização de meios de comunicação síncronos como *Skype*, *whatsapp*, *hangouts* e *messenger/facebook*.

Por atuarmos como orientadores de professores da educação básica, que admitiam *a priori* a falta de uma prática frequente no que tange à produção de trabalhos acadêmicos, entendíamos que o desafio da orientação estava não somente em expor de forma apropriada nossas expectativas com relação à produção final, sem assustar nossos orientandos, mas também procurar mantê-los constantemente motivados para vencer aquela etapa e concluir a especialização.

Por isso, o ponto de partida para o início dos trabalhos era definir, de forma clara, qual a proposta a ser desenvolvida e que culminaria no trabalho final. Para tal, optamos por não propor a realização de uma nova intervenção pedagógica nas escolas ou mesmo a realização de uma pesquisa ou um estudo teórico alheio às suas vivências acumuladas no curso. A ideia, como citado anteriormente, foi apostar em um objeto que fosse palpável para os orientandos, que estivesse relativamente fresco em suas memórias e sobre o qual poderiam descrever e refletir, articulando os conceitos abordados em outras etapas do curso, ou seja, valorizando também as produções anteriores. Esse objeto se constituía no processo de planejamento e desenvolvimento de uma unidade didática nas aulas de Educação Física, baseado nos conteúdos abordados no núcleo específico de Educação Física e TDIC. A abordagem desse objeto por meio de atividades bem delimitadas visava propor uma forma didática de organização dos trabalhos e adequar o nível de exigência dos orientandos com base em etapas a serem cumpridas e que no final comporiam o TCC. Com relação à motivação dos orientandos, as estratégias de comunicação assíncronas (e-mails) e síncronas (*whatsapp*) serviram para que um retorno adequado em relação às suas atividades fosse oferecido em um curto prazo de tempo, representando um verdadeiro processo de acompanhamento no sentido de manter os orientandos cientes de nossas percepções sobre as tarefas realizadas, indicando seus êxitos e limitações e apontando os melhores encaminhamentos para a resolução de possíveis problemas. As mensagens de incentivo também precisavam ser constantes, tendo em vista situações de dificuldades atreladas ao excesso

de trabalho, falta de tempo, sentimentos de incapacidade de realizar as atividades, etc.

É importante destacar que as questões referentes às possíveis limitações dos professores/cursistas quanto à produção do TCC também fizeram parte das preocupações da coordenação do curso. Assim sendo, não somente os orientadores da área de Educação Física precisaram adotar uma postura sensível com relação a essas possíveis dificuldades, como a própria coordenação acabou precisando relativizar suas expectativas quanto à qualidade dos TCC. Em outras palavras, as determinações presentes no manual de TCC precisaram ser flexibilizadas visando garantir que os trabalhos pudessem ser realizados.

No mês de maio, já com os trabalhos da última fase do curso em andamento, a coordenação fez um contato com as equipes de orientadores tratando de alguns detalhes sobre o TCC (como o seu formato) e, aparentemente num tom de preocupação com a qualidade dessas produções, relativizava as expectativas que os orientadores deveriam ter em relação aos trabalhos produzidos pelos professores/cursistas. Dessa vez o termo monografia, que por si só representa uma determinada estrutura acadêmica a ser respeitada, foi substituído pela expressão “narrativa”, procurando dar uma amplitude maior às características do texto produzido. Ou seja, aceitando a possibilidade de que qualquer formato de texto que contivesse uma reflexão sobre as relações entre tecnologias digitais e a realidade escolar dos cursistas seria aceitável para a conclusão do curso.

Então, naquele momento se indicava a necessidade de uma certa flexibilidade por parte dos orientadores quanto ao formato e conteúdo dos textos, que implicava em não se alimentar grandes expectativas quanto ao aprofundamento teórico ou delineamento metodológico de tais produções. A expectativa da coordenação era clara: pensarmos em um professor ou gestor que pudesse minimamente escrever sobre o seu trabalho com um mínimo de diálogo teórico. Também se alertava para a obrigação de um contato, no mínimo, semanal entre orientadores e orientandos, visando suprir as possíveis ansiedades causadas pelo distanciamento que era marcante no processo.

Ainda no final de maio, a coordenação do curso enviou um cronograma com as datas limites para entrega das versões finais dos TCC, assim como para o envio dos trabalhos aos membros da banca. Interessante notar que, reforçava-se mais uma vez o compromisso de que o maior número de cursistas viesse a finalizar a especialização. Isto porque, mesmo sem saber ao certo se todos teriam mínimas condições de entregar e defender um trabalho final com relativa qualidade, já era

anunciado um cronograma com composição de bancas de acordo com a demanda de cursistas ingressantes na etapa final, com datas e horários definidos.

Nessa perspectiva, havia um indicativo de que os orientadores da área de Educação Física fossem distribuídos nas bancas a partir de uma reciprocidade de ações quanto à avaliação dos TCC, ou seja: o orientador presidia a sessão de defesa de seus orientandos e os outros dois professores/orientadores avaliariam os trabalhos e arguiriam os cursistas. Só que, mais uma vez, ressaltando o espírito de trabalho coletivo que marca as ações do LaboMídia, os orientadores tomaram a decisão de consultar a coordenação do curso sobre a possibilidade das bancas de nossos orientandos contemplarem também a participação de outros doutorandos ligados ao nosso grupo de pesquisa. Assim, um professor orientador, juntamente com outro doutorando não vinculado ao curso, comporiam as bancas e avaliariam os trabalhos.

Mais a frente, já em junho, outras preocupações por parte da coordenação com relação aos trabalhos foram enviadas aos orientadores, dessa vez destacando que o número mínimo de páginas indicado no manual de produção do TCC poderia ser relativizado, desde que o orientador avaliasse que o cursista alcançou um mínimo em termos de expressão de suas ideias de forma lógica e com completude. Sobre o prazo final para a entrega do TCC também era repassada ao orientador a responsabilidade por avaliar as condições do trabalho e que, se fosse necessário alguns dias a mais para qualificar a produção, que poderia ser feito, desde que o prazo para envio à banca fosse respeitado. O que estava em jogo era a capacidade do orientador dar um *feedback* final em tempo hábil antes da submissão do trabalho à banca avaliadora. Nessa oportunidade também se alertava para o fato dos orientadores, em caso de suspeita de plágio, comunicarem imediatamente à coordenação do curso, a fim de que as devidas providências fossem tomadas junto aos cursistas. É importante lembrar que, apesar do curso ser oferecido na modalidade a distância, a defesa de TCC seria uma cerimônia pública realizada presencialmente, implicando no deslocamento dos professores/cursistas de suas cidades para as dependências da UFSC onde ocorreram as defesas. Para tal, as secretarias municipais e estadual deveriam liberar os professores/cursistas de suas funções e providenciar auxílio para a viagem.

Nos dias 03 e 04 de agosto de 2016, nas dependências da Universidade Federal de Santa Catarina, ocorreram as defesas dos Trabalhos de Conclusão de Curso da Especialização em educação na cultura digital. Levando em consideração a necessidade das defesas serem

realizadas presencialmente, esse fato envolveu o deslocamento dos orientandos de suas cidades, localizadas em todas as regiões do estado, até Florianópolis. Por isso, aqueles cursistas oriundos do extremo oeste catarinense, por exemplo, precisaram viajar durante toda a noite para chegar à UFSC em tempo hábil para a cerimônia. De qualquer maneira, para além de um suposto cansaço decorrente da viagem, todos os nossos dez orientandos chegaram a tempo para suas apresentações.

De maneira geral, é possível afirmar que todos os professores/cursistas que chegaram até a última etapa do curso conseguiram produzir trabalhos com relativa qualidade e apresentá-los de forma suficientemente clara, a ponto de todos serem aprovados e concluírem a especialização.

Logo após o término da semana de defesas dos TCC, a coordenação enviou uma mensagem aos orientadores parabenizando a todos pela qualidade das orientações, defesas e bancas, ressaltando os méritos de todos os envolvidos em um contexto no qual se iniciava um real desmonte do curso e, mais grave ainda, da educação básica (golpe). Também ressaltavam que aqueles interessados em submeter textos oriundos dos TCC em periódicos ou eventos, que procurassem contextualizá-los, explicitando a instituição UFSC, o curso e as escolas dos orientandos, valorizando assim o curso e sua proposta formativa.

2.3.3 Os TCC produzidos pelos professores/cursistas³⁹

Ao levarmos em conta a proposta de uma produção de TCC que se pautou na própria experiência desenvolvida pelos professores/cursistas em suas escolas, propondo uma apresentação e reflexão sobre esses processos, é importante abrir espaço para uma breve apresentação desses trabalhos, expondo as temáticas desenvolvidas, assim como as metodologias adotadas para a integração das TDIC. No Quadro 5 é possível verificar os títulos dos TCC produzidos e defendidos pelos professores/cursistas da área de Educação Física que concluíram o curso de especialização em educação na cultura digital.

³⁹ No capítulo 4 realizaremos a análise dos apontamentos críticos realizados pelos professores/cursistas em seus TCC.

Quadro 5: TCC dos Professores/cursistas do NE Educação Física e TDIC

Nº	NOME	TÍTULO DO TCC
01	CARVALHO (2016)	A inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em aulas de Educação Física de uma escola pública municipal de Balneário Rincão/SC.
02	PEREIRA (2016)	As tecnologias digitais como fonte de motivação nas aulas de Educação Física.
03	TOMASI (2016)	TDIC e Educação: um estudo sobre os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino público municipal de Caxambu do Sul/SC.
04	MEURER (2016)	A inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de Educação Física.
05	COSTA (2016)	Imagem corporal na perspectiva da saúde com integração das TDIC.
06	CARAMORI (2016)	Investigando os espaços de lazer com as tecnologias digitais de informação e comunicação.
07	MORAES (2016)	A Educação Física e a integração das TDIC na Escola de Educação Básica Walter Probst.
08	ATHAYDE (2016)	Jogos digitais na Educação Física escolar: <i>just dance now</i> vai para sala de aula.
09	KILKAMP (2016)	Inclusão das TDIC's em sala de aula: o novo desafio do professor de Educação Física.
10	W. COSTA (2016)	Resgatando as brincadeiras populares nas aulas de Educação Física com o auxílio das TDIC.

Fonte: Os autores

O primeiro trabalho, de autoria de Carvalho (2016) tematizou os espaços públicos destinados ao lazer na comunidade na qual sua escola estava localizada. A proposta contou com problematizações junto aos alunos sobre as diferenças entre os espaços públicos e privados para o lazer, a identificação de espaços destinados ao lazer na comunidade e a necessidade de melhorias visando qualificar o usufruto da população e garantir o direito ao lazer. Também contemplou uma pesquisa sobre a vivência de brincadeiras tradicionais da comunidade nos espaços identificados.

No intuito de integrar as tecnologias à proposta desenvolvida, foi realizado um “cinedebate” após exibição de um curta metragem sobre a temática dos espaços públicos. Nessa ocasião, após assistirem ao vídeo, foi realizada uma roda de conversa sobre espaços públicos destinados a momentos de lazer, e foram abordadas as diferenças entre o privado e o público. A partir da conversa, os alunos produziram textos e desenhos

sobre o vídeo com perguntas direcionadas às brincadeiras e espaços que mais gostavam na sua comunidade.

Também foram feitas pesquisas em *sites* sobre espaços de lazer, assim como, sobre jogos e brincadeiras. A primeira pesquisa relacionada aos espaços da cidade tinha o objetivo de buscar informações sobre os lugares públicos disponíveis ao lazer, e constatou-se a presença de informações mínimas. Já em relação às brincadeiras, as crianças se impressionaram com a quantidade de brincadeiras disponíveis na *internet* e identificaram algumas que já haviam sido realizadas nas aulas. Após a pesquisa na *web*, foram feitas visitas a alguns lugares pesquisados por eles e vivenciadas as brincadeiras que cada aluno escolheu. Esses momentos foram registrados através de fotos e filmagens com o uso de celulares e *tablets* que pertenciam aos próprios alunos.

O trabalho de Pereira (2016) discute novas formas de se ensinar o esporte a partir da utilização das tecnologias nas aulas de Educação Física. A autora parte do princípio de que as tecnologias na escola não devem ser compreendidas apenas como uma fonte de informação, mas também como um suporte ao conhecimento, à reflexão, ao diálogo e à expressão. Dessa forma, propôs-se uma releitura digital dos fundamentos/ gestos técnicos de modalidades como o tênis e o voleibol, tomando como base a pesquisa de fotografias e vídeos em *sites* especializados, propondo que os alunos recriassem os movimentos pesquisados em suas próprias vivências em sala.

No que tange ao tênis, a turma que participou da proposta foi dividida em equipes e, após a escolha de uma modalidade ainda um tanto desconhecida pelos alunos – o tênis de campo, foi solicitado que trouxessem para a aula seguinte imagens de movimentos realizados por atletas profissionais. E, com relação ao voleibol, em outra oportunidade, os alunos assistiram a um vídeo sobre fundamentos dessa modalidade e foi solicitado que pesquisassem em *sites* outros elementos relacionados à modalidade, os quais foram vivenciados e demonstrados pelos grupos na aula seguinte.

Cabe frisar que, dada a utilização frequente das TDIC pelos alunos, a estratégia adotada no projeto, além de enriquecer as aulas em termos de conteúdos, também se constituiu em motivação para a participação nas aulas. Neste sentido, o desenvolvimento da proposta contou com tecnologias pertencentes aos próprios alunos, assim como aquelas disponíveis na escola. E, ainda como parte da proposta desenvolvida, foi criado um perfil da turma no *facebook* para as postagens e compartilhamento dos trabalhos realizados.

Com relação ao trabalho desenvolvido por Tomasi (2016), a proposta se voltou para uma pesquisa/intervenção intitulada “corpo e mídia na escola” que versou sobre a repercussão dos conteúdos da mídia no cotidiano escolar e, especificamente nas aulas de Educação Física, a partir da percepção dos alunos dos anos finais da sua escola. Primeiramente foi aplicado um questionário sobre o consumo de mídia e uso das TDIC, procurando identificar aspectos que caracterizassem a forma como os estudantes acessam a informação, e também verificar de quais tecnologias eles dispõem. De forma concomitante, foram abordados nas aulas temas relativos ao corpo, saúde e estética, procurando problematizar junto aos alunos as influências da mídia sobre a compreensão acerca da corporeidade e de possíveis padrões estéticos a serem seguidos.

Em seguida, foi realizada uma entrevista semiestruturada na intenção de ampliar os dados produzidos, visando qualificar o panorama verificado por meio do questionário. Dessa maneira, a autora identificou que os alunos utilizam as TDIC para a realização dos trabalhos escolares, assim como para formarem suas opiniões e que, embora as redes sociais estejam presentes no cotidiano de muitos alunos, sobretudo o *facebook*, a televisão ainda é o meio mais acessado pelos alunos da escola. Também foi possível inferir, com base nos depoimentos, a percepção dos alunos sobre imposições da mídia sobre a compreensão acerca do corpo. Os alunos também entendem que é importante a utilização das TDIC nas aulas, uma vez que as torna mais atrativas e ricas em termos de informações, contribuindo, dessa maneira, para o aprendizado.

O trabalho produzido por Meurer (2016) propôs a reconstrução de uma brincadeira popular a partir da pesquisa sobre suas características e a comparação com a apropriação realizada pelos alunos em seu contexto comunitário. A proposta visou, sobretudo, compreender os elementos históricos e culturais ligados às práticas corporais, com ênfase para os jogos e brincadeiras, e as diferentes características que essas podem assumir nos variados contextos sociais.

O ponto de partida foi a escolha de um jogo – o taco, que é relativamente conhecido pelos alunos, e pesquisar em *sites* algumas características desse jogo, como os materiais utilizados, as regras e alguns aspectos referentes à sua história. Foi realizada uma apresentação, com o auxílio de *slides*, sobre o jogo, a partir dos seus elementos constituintes nas vivências dos próprios alunos. Com base nessas informações, foram realizadas vivências, nas quais todos puderam participar do jogo de taco. Nessa oportunidade, os alunos realizaram registros das vivências com a utilização de seus celulares.

Logo em seguida, foram pesquisadas informações sobre o jogo em *sites na internet*, acessados vídeos e fotos sobre como o mesmo é jogado em outros contextos. De posse dessas informações, foi realizada uma discussão com os alunos sobre a necessidade de compreender-se que um mesmo jogo pode ter características, regras e mesmo nomes diferentes de acordo com a região do país no qual ele é jogado. Cabe destacar que para a realização da proposta foi necessária uma autorização especial da direção escolar, tendo em vista a proibição do uso de celulares na escola. No que tange ao TCC realizado por Costa (2016), sua proposta versou sobre as relações entre saúde e estética corporal, propondo uma conscientização dos alunos acerca das contribuições das atividades físicas para a saúde em detrimento dos padrões de estética corporal, comumente difundidos pela mídia e adotados de forma geral como um objetivo a ser perseguido via prática de exercícios físicos. Durante as aulas, a temática foi abordada junto aos alunos, procurando problematizar e conscientizar acerca da importância da prática regular de atividades físicas, assim como discutir as imposições da mídia acerca dos padrões de estética corporal. Ainda nessa oportunidade foi apresentada aos alunos a fórmula do IMC (índice de massa corporal) e como utilizá-la na informação sobre as questões referentes ao sobrepeso e obesidade.

Em seguida, foi proposto que os alunos pesquisassem sobre o tema na *internet* e também sobre o IMC. De posse dessas informações, os alunos baixaram em seus celulares um aplicativo para o cálculo do IMC, e foi solicitado a eles que realizassem um trabalho de campo, visitando parentes e vizinhos de sua comunidade, calculando o IMC e conversando sobre a importância dos hábitos saudáveis. Essa proposta partia do princípio de que a função da escola, da disciplina e dos alunos como cidadãos, é socializar o conhecimento para qualificar a vida dos moradores da comunidade.

Durante a atividade de campo os alunos, com o auxílio de seus celulares, produziram vídeos sobre o trabalho informativo junto à comunidade e apresentaram para os colegas no encerramento da proposta em sala de aula. Nesta oportunidade avaliaram que as famílias que fizeram parte do trabalho de campo entenderam como uma proposta de suma importância por envolver a aquisição de conhecimentos na escola e a conscientização da comunidade visando a melhoria da sua qualidade de vida.

O trabalho de Caramori (2016) teve como objetivo verificar a existência de espaços públicos de lazer no município no qual a escola se localizava. As intervenções realizadas contemplaram a visita ao Centro de Estudos e Programas Ambientais, que oferece uma oportunidade de

lazer junto a natureza, e a verificação das condições das praças da cidade, assim como a identificação de outros espaços destinados ao lazer existentes. De forma complementar, foi proposta a realização de jogos e brincadeiras populares, no intuito de reconstruir, junto aos alunos, manifestações lúdicas da cultura local.

Como ponto de partida, foram realizadas discussões em sala sobre a forma como nossos jovens usam seu tempo livre, chamando a atenção para o fato dos discursos midiáticos exercerem influência sobre suas práticas de consumo. Nessa mesma perspectiva, refletiu-se preliminarmente sobre a existência de espaços e equipamentos para o lazer no município. Durante as saídas de campo previstas, os alunos realizaram registros com fotos e vídeos dos espaços disponíveis para o lazer na cidade, que subsidiariam as discussões subsequentes. Posteriormente foi realizado um debate junto aos alunos com base nos registros realizados, pautando-se em discussões sobre o direito ao lazer e a necessidade de políticas públicas no intuito de garantir esse direito.

A autora avalia que o envolvimento dos alunos nessa sequência didática foi excelente. Demonstraram prazer em participar das atividades propostas, sugerindo e demonstrando maturidade ao analisar os trabalhos e ideias dos colegas. A utilização das TDIC para registrar a investigação e realizar os trabalhos de avaliação enriqueceu o desenvolvimento da mesma, motivando os alunos e permitindo-lhes a socialização de suas produções e percepções. É importante destacar que, ao final da proposta, professora e alunos procuraram o poder executivo municipal para o encaminhamento de um relatório dos registros e discussões realizadas sobre os espaços públicos de lazer disponíveis, destacando o protagonismo cidadão nesse processo.

No que tange ao trabalho realizado por Moraes (2016), a proposta se insere em um projeto maior realizado pelos componentes curriculares da área de linguagens na sua escola, intitulado “como utilizo meu tempo?” no qual foram desenvolvidas especificamente discussões sobre educação e lazer. Assim sendo, a parte que coube à Educação Física disse respeito especificamente a problematizações sobre como os estudantes usufruem o seu tempo livre, às questões referentes aos espaços públicos para o lazer, e às atividades de lazer mediadas eletronicamente.

Primeiramente se propôs uma discussão em grupo visando expor a temática do projeto e colher junto aos alunos impressões sobre seus momentos de lazer, onde foi percebido que o esporte era um dos elementos mais presentes. Então foram divididas equipes de trabalho que ficariam incumbidas de pesquisar quais as atividades de lazer vivenciadas pelos alunos da turma; quais as opções de lazer na cidade e,

principalmente, próximas à escola; quais as escolinhas de esporte existentes; e como as TDIC são utilizadas nos momentos de lazer da turma.

Após a realização de um levantamento de dados com base nas temáticas propostas, foi organizado um encontro de socialização dos principais apontamentos prevendo a apresentação de slides sobre os registros realizados pelos alunos. Tomando como referência os dados levantados pelos grupos, foram organizados painéis com fotos, recortes de revistas e textos explicativos sobre as principais atividades de lazer. Também foram apresentados registros sobre os espaços e equipamentos de lazer existentes nas proximidades da escola, assim como pontos de turismo rural presentes no município. Da mesma forma, foram apresentados registros sobre as escolinhas esportivas que existem na cidade e, visando contemplar as demandas dos alunos da escola quanto às sugestões de outras modalidades esportivas, foi montada e disponibilizada na escola uma caixa de sugestões. Por último, foram apresentados os dados sobre o uso de tecnologias nos momentos de tempo livre, no qual houve predominância dos celulares, computador, televisão, videogame e rádio. Ao final do processo foi organizada uma apresentação com projeções a serem expostas nos momentos de intervalo na escola, assim como a produção de conteúdo informativo sobre o projeto para ser veiculado na rádio escolar.

O trabalho desenvolvido por Athaide (2016) teve como foco propor o uso de jogos digitais como ferramenta de intervenção didática nas aulas de Educação Física. Nesse sentido foi adotado o *game* “*just dance now*” para o trabalho com o conteúdo dança nas aulas, integrando as tecnologias e aproveitando o fato do *game* poder ser jogado por meio de um aplicativo ao qual os alunos poderiam ter acesso em seus celulares. O jogo escolhido para essa proposta pedagógica é denominado de *exergame*, no qual o usuário pode realizar a interação física com a plataforma virtual. A escolha do jogo digital – *Just Dance Now* – deu-se pela possibilidade de interação entre os alunos na sala de aula, bem como pelo potencial transformador, uma vez que além de motivar a participação, permite a reconstrução dos movimentos a partir das experiências dos alunos. E, além disso, por proporcionar aos alunos o desenvolvimento da expressividade através da dança e do movimento corporal associando movimento, música e ritmo.

Assim, de início foi realizada a apresentação do projeto, instigando os alunos a buscarem, por meio de suas TDIC informações sobre o jogo para posterior discussão. Uma vez conhecido o *game*, foram escolhidas as músicas a serem utilizadas, dando preferência àquelas que pudessem

potencializar a participação de todos, por serem de fácil execução dos passos. A percepção do autor é que, de um clima de timidez inicial, as aulas foram se transformando em momentos de ritmo, dança e movimento corporal, permitindo a expressão nos aspectos afetivo-social e físico de forma lúdica, prazerosa, consciente e harmoniosa. Ele afirma que a proposta propiciou momentos de crítica e reflexão acerca da atividade, principalmente ao permitir que os alunos executassem os movimentos da dança, construindo, desconstruindo e reconstruindo a ação, pois embora gostassem de realizá-los de acordo com os padrões da plataforma, procuravam trazer à tona suas próprias expressões dançando do seu próprio jeito.

O TCC desenvolvido por Kilkamp (2016) propôs a reconstrução da memória lúdica da comunidade na qual seus alunos moram, adotando como objeto os jogos e brincadeiras que fizeram parte da infância de seus pais, assim como as suas próprias brincadeiras. Para tal, em um primeiro momento foi realizado um encontro no qual os alunos efetivaram um levantamento das brincadeiras que fizeram parte de suas infâncias e, na sequência foi solicitado que eles realizassem entrevistas com seus pais no intuito de verificar quais as brincadeiras presentes em suas vidas quando eram crianças.

De posse de tais dados, os alunos foram organizados em grupos, de acordo com as semelhanças entre as brincadeiras presentes em seus registros e, posteriormente, os grupos foram incumbidos de pesquisar na sala informatizada da escola alguns elementos acerca da história, características, diferentes nomes e regras das suas brincadeiras. Após a pesquisa, os alunos organizaram apresentações em formato de *slides* para socialização junto a turma como um todo, pautando-se nos aspectos pesquisados sobre as diferentes brincadeiras. Como fechamento da proposta, foi realizado um encontro no qual as diferentes brincadeiras puderam ser vivenciadas pelos alunos.

Por último, o trabalho de Wollinger Costa (2016), assim como a proposta acima relatada, versou sobre um levantamento de brincadeiras junto aos alunos, visando a pesquisa e vivência em sala de aula, contribuindo para a ampliação de seu repertório de movimentos nas aulas de Educação Física. A abordagem metodológica também se estruturou a partir da explanação, levantamento, pesquisa de informações, socialização e vivência das brincadeiras. Um ponto a destacar diz respeito à proposta de organização de grupos temáticos, responsáveis por “ensinar” suas brincadeiras aos demais grupos. Para tal, as equipes deveriam gravar áudios explicativos ou produzir vídeos falando das características de suas brincadeiras. Cabe destacar que, devido aos

problemas referentes à infraestrutura da escola, as produções audiovisuais precisaram contar com as TDIC dos próprios alunos para serem realizadas.

Após essa breve apresentação dos TCC, abrimos espaço nesse momento para um levantamento acerca dos principais apontamentos críticos⁴⁰ realizados pelos autores, na intenção de se valorizar as reflexões feitas pelos professores/cursistas sobre as intervenções relatadas nos TCC. Isto porque, partindo do pressuposto de que a apropriação crítica das TDIC pelos professores é essencial para a proposição e desenvolvimento de ações pedagógicas coerentes com os preceitos da cultura digital, entende-se que a capacidade de refletir criticamente sobre suas próprias ações se constitui em um aspecto de suma importância na formação docente. Portanto, justifica-se tal levantamento pelo fato de que os apontamentos de caráter crítico acerca das abordagens pedagógicas com as TDIC concretizados nos TCC podem ser um indicativo de uma suposta apropriação crítica por parte dos professores/cursistas.

Os dados desse levantamento foram produzidos com base na leitura dos TCC na busca por expressões e conceitos, constituídos como unidades de registro, que se relacionassem a possíveis reflexões críticas acerca das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos cursistas e relatadas nos TCC, ou seja, unidades de contexto (BARDIN, 2009)⁴¹. A partir da contextualização dessas unidades de registro, elencadas ao longo dos documentos, posteriormente foi realizada uma categorização de acordo com a identificação de suas especificidades em relação às intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física integrando as TDIC. Dessa maneira, foram delimitadas as seguintes categorias: 1) Influências da mídia na vida cotidiana; 2) Limitações do cotidiano pedagógico; 3) As TDIC como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem; 4) As TDIC como suporte para uma educação

⁴⁰ Na citada investigação compreendeu-se como perspectiva ou reflexão crítica uma atitude reflexiva/propositiva por parte dos professores perante às mídias e tecnologias digitais concebendo-as como ferramentas pedagógicas e objeto de estudo, ou seja, a partir dos pressupostos da mídia-educação (FANTIN, 2006).

⁴¹ A unidade de registro é definida por Bardin como a unidade de significação a codificar e corresponde ao segmento de conteúdo a considerar como unidade de base, visando a categorização e a contagem frequencial (palavra, tema, objeto, personagem, acontecimento ou documento). Por sua vez, a unidade de contexto é definida como a unidade de compreensão para codificar e corresponde ao segmento da mensagem, cujas dimensões (superiores às da unidade de registro) são ótimas para que se possa compreender a significação exata da unidade de registro (frase, parágrafo etc.) (BARDIN, 2009).

contemporânea; 5) Formação autônoma, crítica e criativa por meio das TDIC; 6) Apropriação das TDIC pelo professor; 7) Repercussões para além da escola.

Tomando como base os dados encontrados no citado levantamento pode-se afirmar que os argumentos críticos presentes ao longo dos TCC versaram sobre diferentes aspectos ligados às reflexões realizadas sobre suas intervenções pedagógicas. Dentre eles, foram apontadas as influências da mídia na vida cotidiana de crianças e jovens e a necessidade dos professores abordarem os conteúdos das mídias visando qualificar suas intervenções junto aos alunos nesse processo, assumindo como meta uma formação de caráter crítico (SILVEIRA; PIRES, 2017).

O reconhecimento de limitações para a utilização das TDIC nas escolas, tanto em termos de infraestrutura, de formação por parte dos docentes, e mesmo devido a proibições também foi perceptível nas produções dos professores. Da mesma maneira, constatou-se a percepção por parte dos sujeitos de uma necessidade de incorporação das tecnologias ao cotidiano pedagógico, dadas as potencialidades que as mesmas representam para o trabalho pedagógico, por meio de abordagens colaborativas, produção e socialização de conhecimentos. E, nessa mesma linha destacam-se argumentos em torno da defesa das TDIC em sala de aula como forma de se garantir uma educação em sintonia com a vida cotidiana dos alunos, ou seja, uma educação contemporânea, indicando a necessidade de a escola superar práticas tradicionais – leia-se anacrônicas.

A questão da necessidade de uma formação de caráter crítico também se fez presente, tanto na perspectiva da proposição de ações no sentido de se garantir às crianças e jovens uma formação escolar autônoma, criativa e crítica em sua relação com as TDIC, quanto no que se refere à própria necessidade de apropriação crítica por parte dos docentes visando cumprir com as ações acima citadas. E assim sendo, “sugeriu-se, em algumas produções, que tais ações não fiquem restritas ao ambiente escolar, isto é, que sejam socializadas e tenham repercussões sobre a comunidade escolar como um todo” (SILVEIRA; PIRES, 2017, p.15).

Ao longo deste capítulo foi apresentada uma série de elementos pertinentes à oferta do Núcleo específico de Educação Física e TDIC, contemplando desde a contextualização do núcleo na oferta do curso como um todo, no qual destacamos alguns êxitos e limites que influenciaram diretamente algumas escolhas procedidas na oferta do citado núcleo, até a finalização do curso com a produção dos TCC.

A partir dessa descrição foi possível apontar algumas necessidades de adequação metodológica do curso, na perspectiva de ofertas futuras, que envolve repensar alguns pressupostos de base, assim como as mediações a serem realizadas pela coordenação visando diálogo entre as diferentes equipes de trabalho docente. Também permitiu compreender as opções feitas pelo corpo docente responsável pelo núcleo tendo em vista as características dos professores/cursistas inscritos no citado núcleo e os fatores externos que acabaram influenciando nossas ações ao longo daquela caminhada. Da mesma forma, possibilitou uma compreensão geral sobre a proposta de trabalho de conclusão de curso desenvolvida com os professores/cursistas da área de Educação Física, na qual a reflexão crítica acerca do seu próprio fazer pedagógico é um pressuposto importante.

Enfim, este capítulo se constitui em uma transição entre a primeira parte da pesquisa ora apresentada, que se estrutura a partir da exposição dos elementos pertinentes à concepção do curso e a produção dos conteúdos didáticos para o Núcleo específico de Educação Física e TDIC (Capítulo 1) e a oferta do citado núcleo (Capítulo 2); e a segunda etapa da pesquisa que se pauta na avaliação do curso e perspectivas para a prática docente a partir da percepção dos professores/cursistas (capítulos 3 e 4) que apresentaremos a seguir.

CAPÍTULO 3 - O CURSO E O NÚCLEO ESPECÍFICO EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC: UMA AVALIAÇÃO A PARTIR DAS PERCEPÇÕES DOS PROFESSORES/CURSISTAS

Nesse momento daremos voz aos professores/cursistas participantes do citado núcleo. Nossa intenção foi propor uma avaliação do curso e do núcleo específico com base nas percepções dos sujeitos⁴² que vivenciaram todas as etapas da oferta piloto do curso de especialização e, dessa maneira, compreender os êxitos e limites da formação desenvolvida.

Para tal, por meio dos dados produzidos através de entrevistas semiestruturadas com os professores/cursistas, foram analisadas primeiramente suas percepções acerca do curso e no segundo momento as atenções são voltadas para os depoimentos sobre o núcleo específico de Educação Física e TDIC.

3.1 PERCEPÇÕES ACERCA DA ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

Este tópico versa primeiramente sobre a fluência digital dos participantes do curso/núcleo, compreendendo essa apropriação instrumental apriorística como determinante para a realização das atividades do curso, assim como para a integração das TDIC às práticas pedagógicas. No segundo momento as atenções serão voltadas para as expectativas dos professores/cursistas em relação ao curso, visando revelar concepções acerca das tecnologias e suas relações com a Educação Física escolar. Dando prosseguimento, discutiremos sobre as percepções avaliativas dos materiais que foram produzidos para o curso, na intenção de compreender seus limites e potencialidades com base na perspectiva de formação proposta. Em seguida, abriremos espaço para discutir as dinâmicas inerentes à comunicação ao longo do curso, contemplando aspectos referentes à modalidade de ensino EaD, assim como à plataforma disponibilizada para a realização do curso. Finalizando as discussões deste tópico, serão contemplados outros aspectos ligados à participação dos professores/cursistas, que envolvem a formação dos coletivos nas escolas e também as estratégias forjadas para viabilização das atividades exigidas nos diferentes momentos da especialização.

⁴² Cabe lembrar que todos os sujeitos, que avaliarão o curso de especialização como um todo, são professores de Educação Física que cursaram o Núcleo Específico de Educação Física e TDIC.

3.1.1 A fluência digital dos professores/cursistas

Um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito à inserção dos professores/cursistas na cultura digital, ou seja, apresentando as características da presença das tecnologias digitais no seu cotidiano, contemplando os principais usos, assim como, os equipamentos dos quais dispõem. O destaque para essa questão se deve não somente pelo fato de um domínio mínimo das tecnologias constituir-se em um dos pré-requisitos para a participação do curso de especialização aqui investigado, mas também no intuito de compreender quais são esses usos e se, uma maior ou menor familiarização com as TDIC potencializaria a apropriação dos conteúdos do Núcleo específico de Educação Física, contribuindo, assim, para a realização de propostas concretas no âmbito da prática pedagógica dos professores/cursistas. Silverstone (2005, p. 28) afirma que “nossa capacidade de nos envolver com a mídia é pré-condicionada por nossa capacidade de manejar a máquina”. Por isso, o manejo das TDIC se torna um componente essencial para que se possa criar com ela.

Tais discussões são realizadas tomando como base o conceito de fluência digital que, de acordo com Souza Neto⁴³,

[...] se relaciona a conhecimentos que podem promover mais autoconfiança e segurança para fazer mais usos pedagógicos das TD na medida em que começam a ser desvendadas as potencialidades que existem nas TD. Esta fluência digital também pode proporcionar uma ampliação do repertório do que é possível fazer com as TD do ponto de vista pedagógico e, nesse sentido, como necessários para assumir uma postura mais ativa em relação à sua própria aprendizagem e formação (SOUZA NETO, 2015, p.08).

Pode-se afirmar que tal “fluência” se constitui em um conjunto de saberes a partir dos quais os professores podem desenvolver as potencialidades das TDIC no cotidiano pedagógico, uma vez que está atrelada aos diferentes usos que os docentes fazem das tecnologias no seu cotidiano (comunicação, entretenimento, acesso às informações,

⁴³ O autor utiliza a sigla TD referindo-se às tecnologias digitais, diferente da sigla adotada nesta tese - TDIC.

pesquisa, planejamento etc). São conhecimentos que fornecem a base para um “repensar” sobre as dinâmicas que são propostas em sala de aula e, nesse sentido, mais do que “dominar a tecnologia”, o professor precisa de intencionalidade pedagógica e de constante reflexão sobre o seu agir por meio das TDIC nesse processo.

Ao serem questionados sobre a presença das tecnologias no seu cotidiano, os professores/cursistas, de maneira geral, afirmaram utilizarem as tecnologias digitais constantemente:

“Estou sempre utilizando” (PC3).

“Eu utilizo as tecnologias digitais praticamente o dia todo” (PC5).

“Utilizo bastante, assim, mais do que eu deveria usar” (PC6).

“Eu acredito que, em média, de três a quatro horas por dia” (PC7).

“Conectada sempre. Se não tá o wifi, tá na 3g, mas tá sempre na internet” (PC9).

“Bom, eu dedico a maioria do meu tempo para as tecnologias” (PC8).

“Eu uso diariamente, praticamente o dia todo, porque é tudo em função disso” (PC10).

Com base nesses trechos das entrevistas, é perceptível que as tecnologias digitais assumem lugar de destaque no cotidiano dos professores/cursistas, em alguns casos até mesmo gerando certo sentimento de culpa por compreenderem que utilizam por mais tempo do que realmente deveriam usar. Esse uso constante das TDIC pode ser apontado como decorrente de uma gradativa mudança cultural, que tem como expressão máxima uma nova dinâmica de acesso à informação e comunicação por meio da conectividade e das tecnologias móveis. Em outras palavras, esta mudança cultural “demarca esta época [contemporânea], quando as relações humanas são fortemente mediadas por tecnologias e comunicações digitais” (RAMOS, *et al.*, 2013-a, p.05). Não é por outro motivo que, no caso específico do professor/cursista 9

afirma-se que esses usos das tecnologias no cotidiano estão ligados diretamente às possibilidades abertas pela *internet*, sobretudo, por meio dos *smartphones*. E, destaca-se também o papel das TDIC no dia a dia dos sujeitos como demonstração de mudança cultural, tendo como base o depoimento do professor/cursista 10, que constata a centralidade e, conseqüentemente, a dependência das TDIC para as mais diversas ações do nosso cotidiano. Cabe salientar que, em se tratando do Professor/cursista 8, sua suposta dedicação em tempo integral para as tecnologias se deve ao fato dele também desenvolver atividades profissionais ligadas à manutenção de computadores e equipamentos de informática em geral, inclusive na escola na qual atua como docente.

Quando questionados sobre quais os aparelhos dos quais dispunham e que utilizavam em suas atividades cotidianas, os professores/cursistas afirmaram que:

“Eu tenho um notebook, um smartphone, e um computador de mesa, [...] câmera digital” (PC1).

“Na minha vida privada, o que eu uso de tecnologia é mais o celular” (PC2).

“Notebook e também no celular” (PC3).

“Eu uso só o celular mesmo” (PC4).

“Normalmente eu aciono o smartphone. [...] Tenho, tenho 2 telefones celulares, tenho laptop, tenho Datashow, microfones...esses aparatos” (PC5).

“Smartphone e computador” (PC6).

“Celular e computador” (PC7).

“Celular, tablets, [...] eu tenho celulares, [...] 2 ou 3 notebooks [...] Celulares também, tablets também, filmadoras, gravador de áudio...eu tenho tudo isso aí” (PC8).

“Tenho notebook, o celular que tá sempre na mão, o desktop [...] a televisão que é smart tv, tv a cabo” (PC9).

*“Eu tenho notebook, eu tenho celular...”
(PC10).*

Esses dados permitem inferir que o *smartphone*/celular é o meio mais acessado pelos entrevistados, sendo seguido pelo *notebook* e também pelo *desktop*. Outras tecnologias como *Datashow*, *tablet*, câmera, *smart tv*, filmadora, gravador também foram citadas em alguns casos específicos.

As tecnologias apontadas pelos professores/cursistas parecem coerentes com os dados da pesquisa TIC Domicílios realizada pelo CETIC⁴⁴ (CETIC.BR, 2016), com relação às TDIC presentes nos lares brasileiros. Ao levarmos em consideração somente os dados referentes à região sul, por exemplo, demonstra-se que 94% dos entrevistados possuem telefone celular, 21% dispõe de computador de mesa, 19% têm console de jogo, 32% possuem computador portátil e 15% dispõem de *tablet*. Todavia, o fato dos sujeitos ora entrevistados serem todos professores, com usos das TDIC ligados à pesquisa de conteúdos e ao planejamento de aulas (como veremos adiante), tende a justificar um maior predomínio de computadores de mesa e portáteis, além dos telefones celulares.

Com relação aos principais usos das TDIC que são feitos pelos professores, foram produzidos os seguintes dados:

“Uso mais o smartphone, referente a comunicação, whatsapp, facebook, enfim. Para questões de pesquisa para a escola ou outros métodos de leitura e outras informações, eu uso mais o notebook. [...] buscar conteúdos, buscar atividades novas. [...] para registros” (PC1).

⁴⁴ O Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) é um departamento do Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR (Nic.br), que implementa as decisões e projetos do Comitê Gestor da Internet no Brasil (Cgi.br).

“Mais para comunicação, assim, social, vamos dizer assim. Fora isso...[...] Internet, face, whatsapp, esse tipo de coisa assim, que eu uso pra baixar video, fazer pesquisa de conteúdos, esse tipo de coisa, música” (PC2).

“Olha...eu uso diariamente para as mais diversas funções. Para me informar, compartilhar informações...[...] Para pesquisar conteúdos para as aulas, pesquisando atividades...ver vídeos, filmes, acessar e-mail...rede social” (PC3).

“Fazer ligação, receber ligação, e quando tinha trabalho pra fazer eu utilizava a internet. Isso” (PC4).

“Para busca de informação, para enviar e-mail, receber e-mail....a rede social, para estudar, para ler, para ler notícias, enfim, eu uso bastante” (PC5).

“Eu utilizo para abrir e-mails, uso messenger, whatsapp e assim, algumas coisas...fotografia, alguns videos pequenos que eu faço em casa, mas é isso” (PC6).

“Eu uso o meu celular, porque tem vários aplicativos. Então, o meu carro forte é o celular. Daí eu acabo usando o computador para planejar as aulas e para pesquisas maiores...e televisão, mas na interação com as pessoas é o celular e o computador que eu mais utilizo” (PC7).

“Eu uso bastante tecnologia, tanto que eu tenho até uma página na internet” (PC8).

“Trabalho, para desenvolver atividades, para entrar em contato com as pessoas, para fazer

pesquisa, para realizar trabalhos com os alunos” (PCI0).

Vê-se então que os principais usos das TDIC no cotidiano dos professores/cursistas entrevistados congregam ações ligadas à comunicação (redes sociais, *e-mail*, ligação), informação (acesso e compartilhamento de informações), desenvolvimento pessoal (estudo, *site* pessoal na *internet*) e entretenimento (assistir filmes, baixar vídeos e músicas), além de usos diversos possibilitados pelos muitos aplicativos dos *smartphones*. Cabe salientar que parte dos usos pessoais dos professores/cursistas parecem ligados indiretamente a questões profissionais, que envolvem a realização de registros, busca por conteúdos e atividades, planejamento de aulas etc.

Os dados provenientes das entrevistas realizadas com os professores/cursistas no que tange à presença das TDIC no cotidiano pessoal permitem apontar que todos, com maior ou menor nível de fluência digital, possuem e fazem uso das TDIC cotidianamente. Dessa maneira, parecem cumprir um pré-requisito importante para a apropriação dos conteúdos pertinentes ao Núcleo Específico de Educação Física e TDIC, assim como os demais materiais do curso de especialização. E, da mesma forma, parecem dispor de conhecimentos básicos para o desenvolvimento de ações mediadas pelas tecnologias no âmbito escolar, que envolveria primeiramente uma transposição dos usos pessoais para a sua adoção como ferramentas didáticas e, posteriormente a reflexão sobre como, a partir dessas ferramentas, desenvolver ações pedagógicas com, sobre e através das TDIC. Ou, nos dizeres de Souza Neto (2015) passando dos conhecimentos informáticos para conhecimentos didático-informáticos.

Pode-se afirmar assim, que a utilização cotidiana das tecnologias é um fator importante para a atuação docente, levando em conta que a possibilidade de se utilizar as TDIC nas aulas tende a ser maior entre aqueles professores que detém mais conhecimentos tecnológicos, ainda que não dependa apenas disso. Acrescenta-se que um aprendizado constante ligado à utilização das TDIC é fundamental para que as potencialidades didático-pedagógicas sejam descortinadas em sala de aula, oferecendo maior confiança para o docente, para que possa expressar-se criativamente e reformular os conhecimentos curriculares, sabendo como, quando e por que utilizá-las. Não é por outro motivo que a fluência digital para o uso das TDIC precisa ser compreendida como um elemento indispensável dentro do repertório de conhecimentos ligados à

formação docente (SOUZA NETO, 2015), sobretudo, em face ao contexto da cultura digital.

3.1.2 Expectativas com relação ao curso

Nesse momento as atenções são dedicadas para as expectativas dos professores/cursistas quanto à participação em um curso de especialização que versava sobre a educação na cultura digital. O objetivo é verificar as percepções que os sujeitos entrevistados tinham acerca da temática do curso, antes do início de suas atividades, servindo, assim, como base para inferências relacionadas à uma avaliação das possíveis contribuições do curso para a sua área de atuação, ou seja, as aulas de Educação Física.

O primeiro elemento a ser destacado no que diz respeito às expectativas quanto à realização do curso de especialização em educação na cultura digital é referente à própria curiosidade dos professores/cursistas quanto ao conceito de cultura digital. Nesse sentido, o termo cultura digital parece revelar-se como um desconhecido no âmbito da cultura escolar. Não é por outro motivo que o professor/cursista 10 afirma que:

“O que me chamou a atenção foi o próprio nome do curso, né?! Educação na cultura digital, então já me chamou a atenção o nome do curso e eu sempre fui muito curiosa e aí eu quis ver o que era isso” (PC 10).

A curiosidade inerente ao desconhecimento terminológico do conceito chave do curso também se revela como uma demanda dos professores quanto à formação continuada para atuar pedagogicamente nas escolas com as tecnologias. De fato, de acordo com Carvalho Junior, “Cultura digital é um termo novo, emergente. Vem sendo apropriado por diferentes setores, e incorpora perspectivas diversas sobre o impacto das tecnologias digitais e da conexão em rede na sociedade” (CARVALHO JUNIOR, 2009, p.09). Por isso, parece razoável que, embora as pessoas tenham consciência da presença das TDIC no seu cotidiano e da mudança cultural decorrente dos diferentes usos que são feitos dessas ferramentas, o termo cultura digital ainda não seja citado com frequência nas rodas de conversa, mesmo *online*, assim como entre os docentes nas escolas. E, dessa maneira, as instituições adquirem especial importância na proposição e oferta de cursos que versem sobre temáticas

contemporâneas, contribuindo assim, para a qualificação da prática docente nas escolas. De acordo com o professor/cursista 1,

“O curso surgiu a partir da secretaria Municipal de educação de Balneário Rincão. Não foi uma coisa que eu fui atrás para fazer o curso, mas quando surgiu a oportunidade eu me interessei em fazer...até então, no início eu não entendia muito cultura digital” (PC1).

A partir de tal depoimento é perceptível a importância da formação continuada se pautar através de temas emergentes, como é o caso da educação na cultura digital, exigindo que as Secretarias municipais e estaduais de educação dialoguem com os docentes e com as Universidades no intuito de se contribuir para o aprimoramento das práticas pedagógicas nas escolas. Conforme afirmam Hunger e Rossi (2012),

De modo geral, as instâncias políticas justificam a formação continuada nos documentos pela necessidade de atualização dos professores frente aos novos desafios educacionais e às discussões teóricas recentes, visando propiciar mudanças na ação pedagógica e na qualidade da educação brasileira (2012, p.920).

Nessa perspectiva de inovação pedagógica, a educação na cultura digital surge como uma temática relativamente recente e acaba despertando o interesse dos professores na sua realização, especialmente, pensando nas possibilidades de se articular a cultura digital, ou a integração das TDIC, com as práticas pedagógicas dos diferentes componentes curriculares, neste caso, particularmente, a Educação Física. Algumas expectativas também se voltavam para o próprio funcionamento do curso de especialização, que seria oferecido na modalidade EaD. Segundo o professor/cursista 3,

“Então...eu confesso que no início minhas expectativas e ansiedades em relação ao curso era mais sobre como o curso ia funcionar. Como seriam os trabalhos, atividades...a postagem na plataforma...se

teriam atividades práticas para aplicar em sala de aula” (PC 3).

Pode-se afirmar que tal expectativa é oriunda do fato de que a realização de um curso na modalidade a distância até então se constituía em uma experiência nova para o professor/cursista. Nesse caso, questões práticas ligadas à realização e postagem das atividades, assim como as suas próprias características, como a necessidade ou não de intervenções no ambiente escolar, tendem a ser comuns, uma vez que demandam tempo e a própria organização dos docentes para a sua realização. Como os professores não contariam com horas liberadas especificamente para a realização do curso, e talvez fosse difícil articular os diferentes momentos de hora atividade⁴⁵ dos docentes, uma vez que o curso envolveria a realização de atividades coletivas, essa parece ser uma preocupação plenamente justificada.

Ainda na esfera das preocupações que antecederam a realização do curso, se destacava a questão da aceitação da integração das TDIC às aulas, tanto por parte dos alunos, que participariam diretamente das propostas a serem desenvolvidas, quanto por parte dos demais docentes, que ainda possuem resistências quanto à presença das tecnologias na escola. Por isso o professor/cursista 3 se questionava,

“Ahhh, como seria sua aceitação pelos alunos e demais professores da escola, pois a escola ainda tem dificuldades em se adaptar a essa inovação tecnológica” (PC3).

Essa é uma preocupação/expectativa que está relacionada ao fato de que, possivelmente na sua instituição escolar há uma postura de resistência por parte de outros professores que “não veem com bons olhos” as tecnologias na escola. E, soma-se a isso o dado apontado na

⁴⁵A hora atividade se estrutura de formas diferentes nos mais variados contextos estaduais e municipais Brasil afora, e certamente ainda não se constitui em uma realidade para todos os professores do país. Refere-se a um terço da jornada semanal de trabalho dos professores, dedicado ao planejamento, estudo e formação continuada, conforme previsto na Lei 11.738/08 que institui o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica.

pesquisa de Mendes (2009) de que os professores temem a reação dos alunos frente a uma proposta de integração das TDIC às aulas, pois estes “geralmente resistem às propostas inovadoras” (2009, p.179).

De fato, a integração das TDIC ao cotidiano pedagógico acarretaria no desafio de se criar/desenvolver novas formas de ensinar e aprender, que muitas vezes acabam esbarrando em determinadas práticas cristalizadas no contexto das diferentes culturas escolares. Então, ao partir-se do princípio de que tal integração envolveria supostamente uma redefinição do papel docente no processo, dando margem para uma nova postura dos alunos durante as aulas, poderia encontrar barreiras para a sua efetivação. Principalmente, ao levar-se em consideração que essa mudança, quando entra para o contexto escolar, juntamente com as reformulações nas relações de ensino e aprendizagem, pode revelar tendências arcaicas nessas relações, gerando certo constrangimento e desconforto entre alguns docentes (PIRES *et al.*, 2017).

Pode-se afirmar que os processos de mudanças no cotidiano escolar costumam ser complexos, tendo em vista que esta instituição tende a ser refratária a mudanças, uma vez que as TDIC trazem uma lógica que possibilita uma reconfiguração da relação com o saber na sala de aula e, conseqüentemente, tem implicações sobre a autoridade e a centralidade do professor como fonte exclusiva do conhecimento.

De fato, a educação escolar acaba pagando o preço pela sua própria tradição didático-pedagógica, baseada em processos presenciais e unidirecionais, cuja centralidade aponta para a figura do professor. E assim, o que se verifica no cotidiano escolar é o desencontro entre professores e alunos, que tem provocado relações tensas, marcadas pelo autoritarismo, pela insegurança, pela incompreensão mútua e pela fragilização dos processos formais de ensino e aprendizagem (PIRES *et al.*, 2017).

Salienta-se também como expectativa a necessidade de abordagens ligadas especificamente aos diferentes componentes curriculares, constituindo-se como um avanço no âmbito da formação docente, tendo em vista que, muitas vezes, as tematizações genéricas acerca da educação não dão conta de dialogar com, ou serem propositivas para, as diferentes práticas pedagógicas que são desenvolvidas no ambiente escolar. Por isso, foi relatado com ares de surpresa a presença de uma parte específica que dialogava diretamente com as disciplinas escolares, da qual se tirou maior proveito para a atuação docente. De acordo com o professor/cursista 6,

“Quando nós iniciamos, nós, quatro colegas aqui da escola, a gente pensou que fosse algo,

assim, mais no geral mesmo, que nós não teríamos nada específico na área [...] E uma coisa que me surpreendeu e que me deixou bastante feliz foi ter a parte específica de educação física, pois logo no início a gente não tinha entendido que teria. A gente achou que seria mais no geral, assim. E que isso também foi o maior ganho, nesse sentido, porque inovou bastante com outras possibilidades de utilizar as tecnologias na educação física...que antes eu também não via” (PC6).

Pelo depoimento desse professor/cursista, a primeira impressão sobre o curso era que o mesmo contemplaria apenas a tematização da educação no contexto da cultura digital a partir de uma abordagem genérica, que pensasse a escola e não propriamente as temáticas específicas ligadas aos diferentes componentes curriculares. Nessa perspectiva, é importante destacar uma das características do curso de especialização, referente à estruturação de núcleos de estudo pautados em reflexões com base em experiências concretas em âmbito escolar, dialogando com as especificidades dos diferentes componentes curriculares. Pois, embora o mote central fosse a formação do coletivo escolar, as ações desenvolvidas nos núcleos permitiam aos cursistas diferentes percursos formativos moldados de acordo com as suas realidades escolares, necessidades e interesses (RAMOS *et al.*, 2013).

Assim sendo, a surpresa do professor entrevistado sobre a presença de um núcleo que contemplava a integração das TDIC a partir do olhar da Educação Física escolar parece ser um dado representativo das características das políticas públicas de formação continuada ligadas às abordagens com as tecnologias, que nem sempre versam sobre as especificidades das áreas de conhecimento.

Para se ter uma ideia desse panorama, dentre as políticas públicas voltadas para a formação docente visando a integração das tecnologias ao ambiente pedagógico, destacam-se o Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo), e o Programa Nacional de Formação Continuada de Professores. Conforme Pires *et al.* (2017),

[...] ambos [os programas são] ligados ao Ministério da Educação (MEC), [que promoviam, até o início da especialização], a oferta de

conteúdos e recursos educacionais, disponibilizados em plataformas digitais abertas, como o Portal do Professor e o Banco Internacional de Objetos Educacionais. Entre outros processos formativos para professores, o ProInfo oferece (ou ofereceu) cursos de aperfeiçoamento, como Introdução à Educação Digital; Tecnologias na Educação; Elaboração de Projetos; Mídias na Educação – aqueles em parceria com os Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE); o último, com universidades públicas. (PIRES *et al.*, 2017, p.128)

Destaca-se que todas essas iniciativas são pautadas em abordagens generalizadas das relações entre tecnologias e educação. Dessa maneira, o apontamento acima ressalta a importância do curso ter contemplado as especificidades dos componentes curriculares, nesse caso particularmente, da Educação Física, representando um ganho para a formação docente. Face ao exposto, esse pode ser um indicativo de uma demanda por parte dos docentes no que tange às políticas de formação continuada acerca de educação e tecnologias, tendo em vista a necessidade de se compreender como poderiam integrar as tecnologias ao cotidiano escolar a partir de sua área de ação pedagógica, que envolve a disciplina específica e seu corpo de conhecimentos.

Aponta-se como o maior ganho a presença de núcleos específicos, tal como citado anteriormente, pelas possibilidades reveladas de como se trabalhar com as tecnologias, entendidas aqui como “inovação pedagógica”, pelo fato dos currículos tradicionais da formação inicial em licenciatura em Educação Física, em sua maioria, não contemplarem possibilidades formativas nas quais a Educação Física escolar poderia incorporar as TDIC ao seu fazer cotidiano. Um exemplo desse quadro é apresentado no estudo de Silveira, Brüggemann e Bianchi (no prelo), referente aos cursos de licenciatura em Educação Física nas Universidades Federais:

Das sessenta e três (63) universidades investigadas, quarenta e quatro (44) ofertam curso de graduação em Educação Física - Licenciatura e destas, apenas vinte e um (21) cursos/instituições apresentam componentes curriculares que versam sobre as TDIC/mídia. Mesmo reconhecendo que o currículo da formação acadêmica tende a ser bem mais amplo do que os componentes ofertados em uma matriz curricular, a abordagem temática no âmbito

da disciplina acadêmica tende a indicar a sua importância dentro do projeto pedagógico de curso, ou seja, institucionalizando e legitimando tais discussões na formação docente. E, assim sendo, a ausência de componentes curriculares em mais de dois terços das instituições investigadas é reveladora de uma demanda a ser cumprida pela área visando qualificar a formação docente (SILVEIRA; BRÜGGEMANN; BIANCHI, no prelo).

Uma expectativa que foi representativa nos depoimentos dos professores/cursistas está atrelada a uma compreensão de que um curso que aborda as tecnologias na escola deveria ser pautado em uma abordagem instrumental, técnica ou operacional, concebendo as TDIC como ferramentas que inovariam as aulas. Tal compreensão é destacada nos seguintes trechos de entrevistas:

“Eu esperava um curso um pouco mais técnico...tipo assim, ensinar a gente a utilizar algum aplicativo ou equipamento, mas necessariamente não foi tão nessa linha, foi mais na área pedagógica mesmo” (PC5).

“Então... a expectativa era realmente poder saber manusear mais as ferramentas tecnológicas, mas também, assim, saber lidar com aplicativos. Algo que a gente tinha muita dificuldade, né?! Inclusive, ainda hoje tem professores que não sabem ligar um Datashow...essas coisas assim” (PC6).

“Eu esperava bastante a parte técnica mesmo, operacional das tecnologias e como a gente aplicar isso no nosso cotidiano na escola e acabou sendo bem diferente do que eu previa, né?! Mas a minha expectativa era essa, assim, de aprender a lidar com a ferramenta mesmo, né?! A parte operacional” (PC7).

É interessante notar, no primeiro contato com um curso que trata da educação na cultura digital, a compreensão de que uma abordagem

pedagógica com as tecnologias necessariamente se pautaria em uma perspectiva técnico-instrumental. Tal dado se aproxima das constatações da pesquisa-ação realizada por Mendes (2009), na qual foi verificado que todos os participantes do estudo apresentavam expectativas de um uso instrumental das TDIC na Educação Física escolar, não ultrapassando a lógica da incorporação de um novo recurso didático às aulas.

Parece expor, assim, uma concepção ingênua de que o incremento de aparatos tecnológicos seria o responsável pela qualificação das ações pedagógicas, tornando assim o ensino melhor. Não é por outro motivo que se verifica a expectativa por aprender a utilizar algum equipamento ou aplicativo que poderia inovar as práticas pedagógicas de acordo com as especificidades de seus componentes curriculares, transferindo a esses a responsabilidade por tornar as aulas mais atrativas e eficientes. Assim, o professor parece apostar “nas mídias como possibilidade de renovação didática, atribuindo a elas uma missão de transformação das práticas tradicionais” (MENDES, 2009, p.177).

Dessa maneira, percebe-se como o conceito de mídia-educação ainda parece distante das formações docentes e, conseqüentemente, das salas de aula. A surpresa quanto a uma “abordagem pedagógica das TDIC” é uma das suas expressões máximas que indicam o quanto ainda estamos longe de consolidar as possibilidades mídia-educativas no cotidiano de nossas escolas. De acordo com Bianchi (2009, p.226), “percebe-se a falta de [...] espaços na formação inicial e continuada quando se trata de propostas qualificadas e críticas na perspectiva das TICs, que apresentem interesse em preparar os professores para educar com, nas e para as TICs”.

É mister destacar que as percepções sobre abordagens com as tecnologias na escola pautadas em uma perspectiva técnico-instrumental parecem encontrar sua justificativa a partir de uma compreensão de que o desenvolvimento tecnológico precisa, de alguma maneira, impactar a educação escolar. Nesse sentido, tende a ser razoável o entendimento de que isso ocorra por meio do incremento de novos instrumentos didáticos. Entretanto, é preciso considerar que a mera inclusão dessas TDIC ao âmbito escolar não implica necessariamente em mudanças substantivas na lógica do ensino. De acordo com Pretto e Assis (2008, p.80),

[...] a incorporação dessas tecnologias não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender. As tecnologias necessitam ser compreendidas como

elementos fundantes das transformações que estamos vivendo [...] (PRETTO; ASSIS, 2008, p. 80).

Assim sendo, a educação na cultura digital deve avançar para além do aparelhamento técnico das instituições escolares, pautando-se na formação crítica dos sujeitos, concretizando-se no duplo desafio apresentado por Souto e Lapa (2014, p.91) de “educar e educar-se na cultura digital”, visando uma ruptura com o paradigma da transmissão, instrução e reprodução. Por isso a importância dos docentes se apropriarem das TDIC instrumentalmente, mas também de forma crítica e criativa, repensando seus próprios métodos de ensino.

Ao levarmos em consideração que os sujeitos entrevistados são professores de Educação Física, e tendo em vista o caráter recente da temática do curso, que muitas vezes não é contemplada na formação inicial nessa área específica, obteve destaque uma expectativa ligada às próprias relações entre Educação Física e TDIC na escola. Segundo o professor/cursista 2,

“Assim ó, a princípio, quando eu comecei a fazer o curso, assim, um pouco mais foi a questão da curiosidade, porque eu não conseguia imaginar o uso das tecnologias nas aulas de educação física. [...] Diretamente na minha área eu não conseguia imaginar. Eu imaginava assim, no português eu posso estar usando, mas na minha área eu não conseguia ver, entendeu? E só durante o curso que eu comecei a perceber um caminho, uma abertura imensa, dá pra fazer um monte de coisa, mas realmente eu não tinha essa visão” (PC2).

É perceptível uma curiosidade ou mesmo dúvida por parte do professor/cursista entrevistado, ligadas ao desconhecimento das possíveis abordagens da Educação Física escolar com as tecnologias. Neste caso específico, o professor/cursista tinha uma compreensão de que não era possível integrar as TDIC nas aulas de Educação Física. Tal ponto de vista se alicerça em uma visão hegemônica de Educação Física que muitas vezes se restringe ao movimento e à realização de gestos técnicos nas aulas, em tempos e espaços bem demarcados, nas quadras, ginásios etc,

não deixando margem para uma abordagem problematizadora desse componente curricular que compreenderia além do saber fazer, o saber sobre o fazer e o saber por que fazer (GONZALEZ; FENSTENSEIFER, 2010). Representa, dessa maneira, uma concepção de Educação Física escolar compreendida como mera “atividade” e não como um componente curricular que é responsável pela abordagem de conteúdos ligados a uma área de conhecimento.

Segundo Pires *et al.*, (2017),

A recente caracterização da Educação Física como componente curricular obrigatório da Educação Básica, integrado ao projeto pedagógico da escola (LDB n.º 9.394/96, art. 26; § 3o), ao mesmo tempo que representou um avanço significativo para a área/campo também estabeleceu novas demandas para todos que compõem sua comunidade acadêmica e profissional. A superação da sua compreensão como mera “atividade”, herança histórica do seu envolvimento com instituições e práticas sociais já consolidadas (como o pensamento médico-higienista, o militarismo e o fenômeno esportivo) requer que a Educação Física escolar repense seus objetivos, propósitos, conteúdos, linguagens e metodologias. A começar pela própria definição do que é Educação Física na contemporaneidade (PIRES *et al.*, 2017, p.134).

Ressalta-se que a produção acadêmica da área no decorrer das três últimas décadas, sobretudo no diálogo com as disciplinas científicas no âmbito das humanidades, contribui para uma melhor delimitação do objeto de estudo e intervenção da Educação Física, expresso no que foi denominado como cultura de movimentos (KUNZ, 1994). Dessa maneira, sua caracterização como componente curricular obrigatório, como citado na LDB, implica a transposição didática dos conhecimentos sistematizados no âmbito da cultura de movimentos, por meio de um trato pedagógico que, embora compreenda que as manifestações que compõem essa cultura sejam expressas por meio da prática (de um fazer), contemple concomitantemente, um “saber-fazer”, um “saber-sobre o fazer” e um “saber-por que fazer” (BRACHT, 1999).

É interessante notar uma hierarquização dos componentes curriculares na fala do professor/cursista entrevistado, não somente ligada a uma legitimidade ou importância socialmente

reconhecida/historicamente construída, mas vinculada, sobretudo, ao trato com conteúdos “teóricos”. Nessa perspectiva, dadas as características de outros componentes curriculares, como a língua portuguesa (citada pelo professor/cursista), que envolveriam aulas “teóricas” em sala, o uso das TDIC faria maior sentido, e na Educação Física, por sua vez, não.

Outra possibilidade de compreensão perfeitamente razoável diz respeito às características das vivências tecnológicas cotidianas das crianças a partir de uma concepção romântica de que hoje as crianças não brincam, só querem *tablet*, celular, *videogame* e computador, não saem de casa, não se movimentam, ou seja, de que “a infância não é mais aquela” e “naquele tempo é que era bom”. A partir de tal visão romântica⁴⁶, as aulas de Educação Física seriam compreendidas justamente como um tempo/espaço que se constituiria como antagonista às vivências mediadas pelas tecnologias que acabam “destruindo” a infância contemporânea. Seria o momento, talvez único para alguns sujeitos, no qual poderiam brincar e se movimentar, contrapondo-se assim à inércia do “brincar eletrolúdico” que teria tornado as crianças e jovens sedentários, apáticos e “não brincantes” como foram as crianças de ontem. Vê-se então que, uma vez sendo o “antídoto”, a Educação Física não poderia se valer do “veneno” em suas aulas. Por isso a dificuldade de se aceitar a ideia de uma Educação Física escolar que integrasse as TDIC ao seu fazer pedagógico.

É evidente que tal compreensão precisa ser relativizada tomando como base uma concepção de Educação Física na qual o movimento humano seja adotado como objeto de intervenção para além de suas dimensões fisiológicas ou biomecânicas, abarcando um domínio simbólico no qual seja caracterizado como fenômeno cultural e histórico. Nessa perspectiva, as ações da Educação Física escolar são enriquecidas pelos conceitos, princípios e valores inerentes à construção histórica dos elementos da cultura de movimentos, tendo em vista que os conhecimentos a serem tematizados por esse componente curricular vão além da dimensão “prática de movimentos” nas aulas. Por isso, as vivências digitais do esporte por meios dos *games* (CRUZ JÚNIOR, 2012; PEREIRA; SILVA, 2016), por exemplo, devem ser compreendidas como complementares às práticas tradicionais do esporte em âmbito escolar, estabelecendo ricas possibilidades de interlocução, como a

⁴⁶ A citada visão romântica do brincar infantil faz referência às concepções funcionalistas de lazer, estudadas por Marcellino, a saber: romântica, moralista, utilitarista e compensatória. (MARCELLINO, 1998).

abertura de horizontes para a compreensão de aspectos extra campo/quadra, muitas vezes imperceptíveis durante situações de fruição esportiva tradicional. Em outras palavras, é preciso abdicar de uma visão antagonista entre vivências tradicionais e eletrônicas, em nome de uma ressignificação do saber com/sobre o movimento humano na contemporaneidade.

Ainda ligado às relações entre Educação Física e TDIC, há uma preocupação ligada aos modos de integração das tecnologias ao cotidiano pedagógico e o cumprimento dos conteúdos mínimos pelos quais o componente curricular é responsável. Nessa perspectiva, o professor/cursista 3 afirma que,

“[...] me deixou um pouco preocupada era pensar como aliar conteúdos mínimos obrigatórios da disciplina ao uso das TDIC...isso não estava ainda muito claro para mim. Como eu trabalharia com os alunos as questões das práticas corporais, os benefícios da atividade física nas turmas dos anos finais do ensino fundamental?” (PC3).

Essa preocupação do entrevistado faz emergir um certo mal entendido quanto ao papel das tecnologias digitais na prática pedagógica. Ou seja, parte-se do princípio de que a Educação Física é responsável por uma série de conteúdos, conforme preconizado nas propostas curriculares municipais e estadual e também na Base Nacional curricular comum, os quais poderiam perder espaço para “outras atividades” quando da integração das TDIC. Com base nesse olhar, os conteúdos que seriam tematizados no currículo escolar por meio das TDIC não dialogariam com os conteúdos historicamente legitimados como o esporte, ginástica, jogos, danças e lutas. Assim, o trato pedagógico com as TDIC seria uma espécie de apêndice curricular. O que talvez não estivesse claro é que as tecnologias em si não seriam “um conteúdo extra” que tomaria espaço no planejamento dos docentes, mas sim “um meio” do qual o professor poderia se valer para abordar os citados conteúdos obrigatórios.

E, pode-se afirmar que as confusões quanto à uma abordagem com as TDIC por parte da Educação Física não param por aí. Tanto que uma das preocupações relatadas versa justamente sobre como ocorreria essa integração das tecnologias às aulas. Para o professor/cursista 8,

“Quando eu iniciei o curso, eu pensava uma coisa bem diferente, certo? Que eu ia trabalhar dentro do laboratório, que eu ia ficar lá junto com os alunos...que eu ia fazer mais ou menos isso, ia brincar”(PC8).

Vê-se uma compreensão de que a abordagem das tecnologias na escola implicaria em usos restritos ao laboratório de informática. Tal depoimento tende a ser representativo de um contexto no qual, provavelmente, existe a proibição do uso de tecnologias em sala de aula (na escola como um todo) e que as únicas possibilidades de se trabalhar com *internet* ou computadores, por exemplo, estariam vinculadas a um espaço bem delimitado – o laboratório ou sala de informática. É interessante notar uma determinada/possível concepção de relação entre Educação Física escolar e TDIC por parte do professor, em que as possibilidades de integração das tecnologias ao seu fazer pedagógico estariam possivelmente restritas a um “brincar com as TDIC”. Tal fato, além de revelador de uma determinada concepção de Educação Física e do seu papel nas escolas, indica o desconhecimento de como efetivamente se propor a mediação didático pedagógica tecnológica dos conteúdos pelos quais esse componente curricular é responsável (BIANCHI, 2010). Por último, foram apresentadas algumas expectativas quanto à própria qualificação docente para a realização de práticas pedagógicas diferenciadas com a integração das tecnologias, como citado pelo professor/cursista 9,

“Ahh, eu achei muito interessante. Quando eu vi lá que tava abrindo vaga para os professores, eu fiquei enlouquecida, assim, pra fazer o curso de qualquer jeito. Porque eu sempre gostei das tecnologias, né?! Então, poder fazer um curso em que a gente vai aprender ou aprimorar o que a gente já sabe na disciplina em que se formou, eu achei fantástico. Eu acho que é isso que o professor precisa mesmo.[...] a minha expectativa era aprender a melhorar a minha prática em relação às tecnologias. Na disciplina, né?! Como é que eu poderia trabalhar melhor as tecnologias na minha disciplina. Porque a educação física, teoricamente, ela é mais

prática...parece assim, que a educação física não tem aula teórica, não precisa da teoria...é só jogar uma bola e pronto”(PC9).

Tal depoimento indica inicialmente um interesse pelas tecnologias que motivou a sua participação e as possibilidades do curso contribuir para o enriquecimento dos seus conhecimentos acerca do uso dessas ferramentas. Destaca também possíveis contribuições para o aperfeiçoamento da prática pedagógica, considerando como o uso das TDIC poderia qualificar os conhecimentos adquiridos na formação inicial em sua área específica, apontando que esta é uma perspectiva de formação que corresponde à demanda dos professores nas escolas. O entrevistado esperava que o curso pudesse contribuir para o aprendizado sobre como qualificar a atuação docente por meio da integração das TDIC à prática pedagógica, entendendo como fundamental uma compreensão de Educação Física que fosse além do saber fazer, muitas vezes rotulado como aulas “eminentemente práticas” que não envolveriam conteúdos ou abordagens teóricas dos conhecimentos inerentes à área. Nessa perspectiva, a abordagem com as tecnologias poderia potencializar uma relação diferente da Educação Física escolar com os conteúdos pelos quais esse componente curricular é responsável no cotidiano escolar. Envolveria, dessa forma, as dimensões do saber-fazer, saber-sobre o fazer e saber-porque fazer, como enfatizamos nos materiais produzidos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC (PIRES *et al.*, 2017).

Finalizando, ainda sobre as possíveis contribuições das TDIC para as aulas de Educação Física na visão dos professores/cursistas entrevistados, havia a expectativa de uma preparação docente para um enfrentamento no ambiente escolar diretamente ligado a compreensão de um mau uso das tecnologias por parte das crianças. Seria necessário, portanto, uma integração das tecnologias pautadas em intencionalidade pedagógica para se aprimorar o ensino. Conforme o professor/cursista 10,

“Me chamou a atenção e a expectativa era realmente de como usar as tecnologias dentro da escola, pedagogicamente, né?! [...] No início a gente via as crianças usando de repente um computador, vendo utilizar um celular, mas sem fim de aprendizagem educacional, então eu tinha essa expectativa em fazer com que esses recursos realmente funcionassem dentro da escola no sentido de

ensinar, contribuindo na aprendizagem dos alunos, a minha expectativa maior era essa”(PC10).

Nesse caso, é perceptível uma compreensão de que o uso das TDIC feito pelas crianças na escola não estavam de acordo com a proposta formativa daquele ambiente educacional e, portanto, via a necessidade de uma apropriação das tecnologias que envolvesse intencionalidade pedagógica no seu uso nas aulas, de maneira que as TDIC pudessem contribuir para a aprendizagem dos alunos. De fato, esta é uma expectativa plausível, por considerar a apropriação das TDIC como meios para se ensinar, numa perspectiva em que, se tratando da ação docente na escola exige que o professor esteja “preparado para integrar as TDIC à prática com intencionalidade pedagógica clara [...]” (ALMEIDA, 2014, p. 29).

3.1.3 Materiais, conteúdos e atividades do curso

No que diz respeito a um processo de avaliação da participação no curso de especialização de forma geral, é importante conhecer as percepções dos professores/cursistas sobre os materiais, conteúdos e atividades desenvolvidas. Isto porque, a qualidade dos materiais produzidos, assim como a escolha dos conteúdos e clareza das atividades propostas, está diretamente relacionada com o desempenho dos cursistas ao longo de todo o processo formativo, especialmente por se tratar de um curso oferecido na modalidade EaD.

Primeiramente são destacados os elogios e potencialidades dos materiais da especialização com base nas percepções dos professores de Educação Física participantes do curso. Segundo o professor/cursista 2:

“A qualidade eu achei excelente...eu achei muito interessante os conteúdos, assim, algumas coisas, lógico, tu tinha noção, outras vieram para acrescentar mesmo, assim, mas eu acho que os conteúdos foram bem...como é que eu vou te dizer...pertinentes [...] O conteúdo não dizia exatamente...ahh, é assim, é assado, né?! Tem que fazer assim ou faz assado. Mas dali, tu conseguias projetar pra frente, entendeu?” (PC2).

O professor entrevistado afirma que a qualidade dos conteúdos é inquestionável, tendo em vista que proporcionaram novas compreensões no que tange às temáticas abordadas nos módulos iniciais do curso. Destaca também que os conteúdos não eram prescritivos, mas serviam como base e inspiração para a criação de novas propostas pautadas na integração das TDIC às aulas. Este pode ser apontado como um dos princípios do curso, que visava aliar o conhecimento às experiências, proporcionando o aprofundamento teórico em um diálogo constante com a prática, a partir da visualização e reflexão acerca de situações de aprendizagem, concebidas como cenários concretos (RAMOS *et al.*, 2013-a). Constituíam-se, assim, em ponto de partida para reflexões sobre a própria prática pedagógica e proposições de novas experiências mediadas pelas tecnologias em seu fazer pedagógico cotidiano.

Na mesma perspectiva, enfatizando as contribuições para a proposição de uma formação crítica, o professor/cursista 2 acrescenta que:

“Os materiais do curso sempre nos possibilitavam novas estratégias, novos conteúdos, [...] Contribuía também para que a gente compreenda a tecnologia de modo a incorporá-la na nossa prática pedagógica a partir da ação e reflexão, pois devemos assumir o papel de orientadores...de mediadores no uso da TDIC no espaço escolar, sendo este de modo crítico e criativo na aprendizagem significativa do aluno” (PC3).

Apresenta, assim, a percepção de que os materiais do curso foram importantes por potencializarem a criação de novas estratégias ou, talvez, modos de se ensinar, de maneira que até mesmo os conteúdos, mediados pelas tecnologias, acabavam se tornando diferentes, adquirindo novas características, enfim, sendo qualificados. A partir de seu olhar, aponta que a integração das TDIC às aulas precisa ser pautada através de uma práxis, que envolve ação e reflexão, acerca do fazer pedagógico mediado pelas tecnologias. Nesse caso, é necessária uma mudança de postura por parte do docente, que não apenas se vale de artefatos eletrônicos para “modernizar” uma mesma lógica de transmissão e reprodução de conteúdos na educação. Mas que assume o papel de orientador/mediador no processo de construção do conhecimento por parte dos alunos, que

além de ser mais significativo, por envolver uma outra postura dos discentes no processo, precisa se desenvolver a partir de uma abordagem crítica e criativa no trato com as TDIC.

Para Sodré, ao professor “cabe liderar o trabalho de integração dos saberes no espaço curricular da escola, não com o objetivo de aperfeiçoar a transmissão de conteúdos instrucionais, e sim de assistir atentamente a imersão do estudante no campo de exercício do pensamento” (SODRÉ, 2012, p. 204). Assim, o lugar verticalizado do professor enquanto organizador do espaço disciplinar perde o sentido. Ao invés de “explicar” algo de dentro de si para fora, seu papel hoje se aproxima mais do “implicar” de fora para dentro, apropriando-se de conhecimentos para a relativização no consenso social. E, para tal, é importante compreender as características do processo de mediação a ser realizado visando a garantia de uma aprendizagem mais autônoma e coerente com a cultura digital, na qual o desenvolvimento de uma atitude crítica junto aos alunos parece ser uma boa aposta no que tange a atuação docente.

Outro ponto positivo destacado é referente ao próprio modo de disponibilização dos conteúdos nos módulos do curso. Conforme os seguintes depoimentos:

“Eu acho que o acesso assim, foi bem bacana e assim, as várias opções, porque, além dos conteúdos que estavam lá, tinha outros mais, tinha textos para a gente pesquisar, vídeos para visualizar, as sugestões de jogos, então assim, o material disponível era de fácil acesso sim e a gente tinha opções de busca” (PC6).

“O material em si, show de bola. A forma como é apresentado na plataforma [...] o material foi show de bola. Eu gostei muito mesmo, a visualização dele, as ilustrações, a forma como foi colocado, foi legal, gostei” (PC8).

Vê-se então elogios à qualidade dos materiais, enfatizando que os conteúdos disponibilizados na plataforma no formato hipertexto, além de, por si só, darem conta das temáticas abordadas nos diferentes módulos, proporcionavam por meio de *links* de textos, vídeos e jogos outras oportunidades de aprofundamento acerca dos conteúdos trabalhados.

Nesse sentido, também se afirma que os materiais eram de fácil acesso, com aspectos gráficos de ótima qualidade. De acordo com Santos (2010) os hipertextos são,

[...] textos que se conectam a outros textos por meio da polifonia dos sentidos que são criados nos contextos dos AVAs. Além da hipertextualidade construída nas interfaces de comunicação, os docentes podem se apropriar das interfaces de conteúdos de forma não linear. As interfaces de conteúdo permitem agregar e fazer convergir diversas linguagens (som, imagem, gráfico, vídeo) e mídias (impresso, rádio, televisão, cinema), que, por sua vez, potencializam a leitura e a aprendizagem. Os conteúdos deixam de ser pacotes fechados e passam a ser universo semiótico plural e em rede (SANTOS, 2010, p.42).

Tais depoimentos parecem indicar que as diferentes percepções sobre a disponibilização dos conteúdos e atividades na plataforma do curso, guardam estreita relação com os diferentes níveis de familiaridade por parte dos cursistas no trato com as tecnologias, especialmente as habilidades requeridas para navegação *online* ligadas ao acesso dos conteúdos em formato hipertexto e às demais ferramentas disponibilizadas na plataforma.

Por último, elogia-se o fato das atividades propostas pelo curso exigirem que os professores participantes investigassem e refletissem sobre suas próprias realidades escolares. Para o professor/cursista 9:

“As atividades no decorrer do curso, eu acho que as atividades eram bem legais, assim, bem interessantes. A gente ficou conhecendo melhor a realidade da escola, sabendo um pouquinho mais como os professores trabalham em sala de aula com relação a tecnologia. A gente fez entrevista com alunos, aplicou questionários...lá no PLAC 1 já, fazendo uma investigação detalhada da escola” (PC9).

Avalia-se que as atividades realizadas no início do curso foram de fundamental importância para uma melhor compreensão sobre a presença

das TDIC no ambiente escolar; especificamente no que tange a um diagnóstico sobre a relação dos alunos e também dos professores com os artefatos tecnológicos. Constituíam-se no ponto de partida para se verificar como a escola se estabelecia como unidade formativa, para o desencadeamento de propostas coletivas de integração das TDIC às práticas pedagógicas, coerente, dessa forma, com os princípios básicos do curso de especialização.

É claro que os professores/cursistas também apresentaram uma série de críticas aos conteúdos/ materiais do curso. E, nesse sentido, um primeiro aspecto destacado diz respeito a uma compreensão de que a abordagem das temáticas pertinentes à cultura digital tenha sido realizada de forma vaga, ou mesmo genérica, não contribuindo para o aprofundamento dos estudos. De acordo com o Professor/cursista 1:

“O que me frustrou um pouco no início do curso foi essa abordagem muito...ela foi muito vaga no início do curso, sobre cultura digital...nós tínhamos aqui os e-books que a gente entrava para acessar as atividades, os conteúdos e eu achava muito vago, não tinha uma explicação, assim, mais detalhada, não falava, assim, sobre um autor, não indicava um livro ou alguma coisa para você ler ou até as formas das atividades, não dava um artigo. Isso foi...eu senti falta disso e aí foi melhorado depois...eu senti essa mudança...” (PCI).

Tal percepção pode estar relacionada ao fato do método de ensino utilizado, com o uso de *links*, hipertextos, etc. fosse um elemento ainda desconhecido, que poderia dificultar as estratégias de estudo e aprendizagem dos cursistas. Dessa maneira, talvez, por estarem acostumados a leituras lineares, os professores/cursistas não tivessem a habilidade de seguir as pistas indicadas nos *links* disponíveis. E, assim sendo, talvez as explicações, aprofundamento e sugestões de leituras complementares requeridas pelo entrevistado poderiam estar presentes em *links*, vídeos, imagens, que acabaram fugindo à lógica do acesso aos conteúdos no formato textual convencional. É importante considerar que na perspectiva da EaD,

[...] quando se disponibilizam materiais em formas de hipertexto, geram-se ambientes de

aprendizagem com o acesso a diversos links, diversos caminhos que incitam o usuário, que, motivado pela curiosidade, descobre diferentes olhares sobre uma mesma temática. Talvez mais importante que isto, desencadeia no usuário uma dimensão de crítica na direção de selecionar o que é e o que não é significativo, favorecendo e estimulando processos metacognitivos, dimensão almejada na arquitetura pedagógica de EAD (PERNIGOTTI, 2003, p. 282).

Outra crítica diz respeito à própria lógica do curso, no qual a realização de uma série de atividades referentes à cada módulo acabou constituindo-se no elemento principal para a avaliação dos professores/cursistas. Conforme o Professor/cursista 1:

“Eu gostei dos conteúdos. Eu só acho que poderia focar um pouco mais na cultura digital...abranger mais. Eu acho que...isso pra mim eu senti falta. Falar mais de autores como Pierry Levy. A gente teve pouca coisa sobre isso...ficou assim, nas atividades, focava nas atividades que tinha que fazer, entregar, para dar nota...esquecia da parte teórica” (PCI).

Nesse caso percebe-se que o professor reclama da ausência de um foco maior em questões acerca da cultura digital, como se esse não tivesse sido o mote de todo o curso, necessitando de um maior aprofundamento acerca das temáticas presentes nos diferentes módulos da especialização. Da mesma maneira, critica uma lógica de desenvolvimento do curso baseada na realização e postagem de atividades, o que, na sua opinião, não deixava espaço satisfatório para o aprofundamento requerido.

É preciso considerar, na presente perspectiva, que a EaD, embora tenha incorporado os meios da educação *online*, com forte aporte das TDIC, ainda parece não ter se desvinculado do paradigma produtivo da sociedade industrial (BELLONI, 2003). A lógica da transmissão de conteúdos e a realização e postagem de atividades, como criticado pelo professor/cursista entrevistado, parecem reveladores da subutilização das ferramentas disponíveis nos ambientes virtuais de aprendizagem, que envolveria o protagonismo das equipes docentes envolvidas no curso em nome de uma aprendizagem colaborativa (SANTOS, 2010).

Tem-se a impressão de uma falta de experiência ou incompreensão sobre o desenvolvimento de cursos na modalidade a distância. Tendo em vista que, para além das atividades, que acabam tendo um papel de destaque no desenvolvimento dessas práticas formativas, há a exigência de um protagonismo ou foco na autonomia do cursista, que precisa se valer das sugestões de vídeos e leituras complementares para aprofundar ou saber mais sobre os assuntos tratados nos módulos do curso.

Ainda na esfera das críticas por parte dos professores/cursistas, destaca-se a percepção de que nos módulos iniciais da especialização as atividades realizadas pareciam repetir-se. Acerca dessa questão são apresentados os seguintes depoimentos:

“Até porque ao longo do curso as atividades meio que foram se tornando repetitivas, muito parecidas, as que você tinha que aplicar na escola” (PC1).

“As atividades eram repetidas, nas disciplinas e o pessoal não corrigia e não postava as nossas atividades e a gente postava e de repente sumia de lá. Então, no começo foi bem complicado a parte do ambiente mesmo” (PC7).

“E no começo, no PLAC, às vezes tinha atividades que eram as mesmas, tanto que nós fizemos no PLAC 1, nós fizemos a mesma atividade várias vezes. A gente até questionou o nosso tutor...tá, mas eu tô fazendo de novo isso?” (PC8).

Com base no primeiro e terceiro depoimentos, pode-se inferir que possivelmente sejam aspectos reveladores de problemas no processo de planejamento das atividades por parte das equipes docentes, ou mesmo a falta de diálogo entre os PLACs 1 e 2 e os Núcleos de Base 1 e 2, tal como foi destacado no capítulo 2⁴⁷ no que tange à relação entre o PLAC 3 e os Núcleos Específicos.

⁴⁷ Como discutido no capítulo 2, a integração entre NEs e PLAC 3, que envolvia a complementaridade das ações realizadas e, sobretudo, o diálogo entre as equipes visando a avaliação e o encaminhamento de propostas conjuntas acabou não

No segundo caso, especificamente, além de se reforçar a crítica de uma suposta falta de diálogo entre as equipes docentes e possíveis problemas de planejamento das atividades nos diferentes módulos, há um peso inegável na atuação dos professores/tutores, assim como nos problemas técnicos com a plataforma. No caso dos primeiros, pelo reconhecimento de que a lógica de trabalho na EaD envolve estratégias comunicativas e retorno ágil acerca das atividades realizadas no intuito de assegurar um acompanhamento mais qualificado dos cursistas, no sentido de se minimizar os efeitos de uma “Educação Distante” (ZUIN, 2006). Em se tratando dos problemas técnicos, a necessidade contínua de aperfeiçoamento do ambiente E-ProInfo, com base nas próprias reclamações dos cursistas e equipes docentes envolvidos no processo, visando facilitar o acesso aos conteúdos, realização e retorno ágil das atividades realizadas.

Também foi criticado o fato do curso contar com módulos paralelos, que demandavam a realização de uma grande quantidade de atividades. De acordo com o professor/cursista 3:

“A questão do tempo também pegou bastante, porque a gente fazia duas disciplinas ao mesmo tempo, né?! Então encontrar tempo hábil para fazer as atividades foi difícil devido a grande quantidade de atividades que a gente tinha que fazer...e era num curto período de tempo, embora ambas disciplinas e atividades se completassem” (PC3).

O professor critica o fato de que a realização de duas disciplinas (PLAC e NB) concomitantes exigia muito tempo de dedicação para a realização das atividades propostas. Nesse caso, que faz referência aos momentos iniciais do curso, as atividades eram realizadas coletivamente e, portanto, era necessário contar com a organização das equipes multidisciplinares nas escolas para viabilizar a sua realização. Como comentado em um momento anterior, os professores/cursistas não contavam com horas liberadas para se dedicarem às atividades e, dessa maneira, precisavam se desdobrar para forjar horários comuns que

ocorrendo. Um exemplo marcante nesse processo é o fato do cronograma do PLAC muitas vezes colidir com aquele proposto pelos NEs. Este foi um dos maiores entraves no diálogo entre PLAC e NEs que se desenrolou com pouca ou quase nenhuma intervenção da coordenação do curso.

possibilitassem o encontro e o diálogo necessário para o desenvolvimento das atividades requeridas.

Salienta-se, de acordo com os apontamentos da pesquisa de Souza Neto (2015), que os professores demandam de tempos e espaços para formação para o uso das tecnologias na escola dentro da própria jornada de trabalho, compreendendo que na carga horária docente deveria estar previsto o tempo necessário para discussão acerca dos saberes didático-informáticos (um dos focos da especialização).

E é importante ressaltar novamente que, mesmo contando, possivelmente, com hora atividade em suas jornadas de trabalho, os docentes, responsáveis por diferentes componentes curriculares, costumam ter dificuldades em conciliar momentos de trocas e práticas coletivas no cotidiano escolar. Por isso, talvez fosse necessário um olhar mais sensível por parte dos organizadores/gestores do curso e instituições gestoras ligadas às Secretarias de educação, para proporcionarem tempos e espaços para a organização dos docentes em torno das atividades exigidas pelo curso, sobretudo, considerando o seu forte apelo em torno da formação coletiva na escola.

3.1.4 A comunicação durante o curso

A comunicação é fundamental em qualquer perspectiva de ensino, mas acaba assumindo especial importância numa modalidade como a EaD, na qual professores e cursistas encontram-se em tempos e espaços distintos. Assim sendo, é necessário o estabelecimento de estratégias visando uma aproximação comunicativa para o acompanhamento do desempenho dos cursistas, sanar as possíveis dúvidas inerentes às atividades propostas, assim como, para motivar os cursistas, evitando o abandono dos estudos. Pode-se afirmar, então, que a realização das melhores escolhas no que tange à comunicação entre docentes e cursistas tende a ser determinante para o processo formativo.

Com relação aos aspectos referentes à comunicação durante o curso, de forma geral, são apresentadas uma série de percepções por parte dos professores/cursistas no sentido de apontar alguns limites que precisariam ser superados no intuito de se qualificar a formação. Como parte desses aspectos, também são contemplados nesse tópico depoimentos no que tange à modalidade de ensino a distância, que pautou a oferta da especialização, assim como questões pertinentes à plataforma E-ProInfo.

Uma primeira crítica apresentada versa sobre a necessidade de uma quantidade maior de encontros presenciais, a fim de se proporcionar aos

cursistas maiores esclarecimentos com relação ao funcionamento do curso e também sobre a realização das atividades no decorrer dos diferentes módulos da especialização. De acordo com o professor/cursista 1:

“Curso a distância é interessante, eu acho super interessante, né?! Até porque é uma correria, trabalho, enfim. Mas eu acho que, como teve um encontro...vocês vieram aqui, fizeram uma prova, poderiam vir aqui, fazer um encontro o dia inteiro, no sábado, por que não? Por que não fazer um encontro para tirar dúvidas...é interessante. [...] eu acho o presencial importante. Eu acho que nós deveríamos ter mais encontros, para tirar algumas dúvidas, para esclarecer mais” (PCI).

Na percepção do professor entrevistado os cursos na modalidade EaD são válidos, no entanto, seria necessário garantir um maior número de encontros presenciais na perspectiva de, principalmente, sanar dúvidas com relação ao funcionamento do curso e também à realização das atividades previstas. Esta demanda é inerente aos cursos EaD tradicionais, que costumam contar, na sua estrutura, com tutores presenciais que atendem aos cursistas nos polos de apoio presencial⁴⁸, principalmente para tirar dúvidas e orientar o desenvolvimento das atividades (QUARANTA, 2011).

Cabe acrescentar que tal demanda é proveniente do fato de que a comunicação com os tutores/professores, no decorrer do curso parece não ter garantido os esclarecimentos necessários para que as atividades fossem efetivamente realizadas. Assim sendo, a necessidade destacada pelo entrevistado corresponde a deficiências comunicacionais inerentes às opções metodológicas das diferentes equipes docentes. Nesse caso, parece indicar que os professores/tutores não exploraram todas as potencialidades comunicativas inerentes ao Ambiente Virtual de

⁴⁸ Cabe destacar que um dos diferenciais da especialização em educação na cultura digital está ligado ao fato das próprias escolas constituírem-se em unidades de formação e, portanto, não haviam polos de apoio presencial.

Aprendizagem⁴⁹ no que tange aos processos de produção/apreensão do conhecimento, em nome de práticas de ensino tradicionais/transmissivas. Não é por outro motivo, que aquilo que é solicitado presencialmente são momentos de “tira dúvidas”, que por um sem número de motivos, podem não ter sido viabilizados nas dinâmicas de comunicação *online* (SANTOS, 2010).

Os professores/cursistas também destacam a questão da falta de um retorno mais imediato em relação aos seus questionamentos e dúvidas, tendo em vista que a falta de agilidade nesse processo tinha efeitos diretos sobre a própria dinâmica de realização das atividades nas escolas. Para o professor/cursista 1:

“Eu senti falta disso, [retorno imediato] [...] É, ou vem [uma resposta] e tu ainda não entendeu e manda de novo e demora mais ainda e tu já tens que fazer uma outra atividade que já tá rolando” (PCI).

Assim, percebe-se a crítica ao fato de que essas falhas na comunicação quanto às atividades acabaram comprometendo a participação dos cursistas, tendo em vista que eram cursadas duas disciplinas concomitantemente, com atividades paralelas. Como ocasionalmente havia dúvidas quanto a realização das atividades, as demandas por esclarecimentos acumulavam-se e, levando em conta os cronogramas dos diferentes módulos, novas atividades precisavam ser realizadas. Nesse caso a demora nos retornos por parte dos tutores/professores acabava comprometendo o bom andamento dos trabalhos. Contribuindo com essa crítica, o professor/cursista 2 afirma que:

“[...] nessa parte do retorno assim, não era muito imediata. Até a gente entende pelo fato de tá, tu tá mandando por e-mail, não tá abrindo a plataforma direto, todo dia, que também não tem tempo. Tem essa desvantagem, quer dizer, porque se tu tá

⁴⁹ Cabe enfatizar que, embora as equipes docentes fossem orientadas a utilizar obrigatoriamente o ambiente E-ProInfo, poderiam valer-se, a seu critério, de meios de comunicação externos à plataforma, como, por exemplo, as vídeo chamadas no Skype.

pessoalmente tu tá falando, tá perguntando. Agora, assim, só que às vezes acontecia de demorar muito, né?! Daí tu ficava meio perdido” (PC2).

Percebe-se uma crítica ao fato do curso ter se pautado em ferramentas assíncronas de comunicação, que acabava não favorecendo a realização das atividades, uma vez que os cursistas, quando apresentavam dúvidas, precisavam contatar os tutores/professores por *e-mail*, pela plataforma, o que resultava numa certa demora no processo e acabava travando o andamento dos trabalhos. De acordo com Bentes (2009), a avaliação da qualidade do trabalho de professores/tutores na EaD está diretamente associada à agilidade do atendimento, assim como à qualidade das respostas fornecidas. E há um agravante de que, os professores tinham dificuldades em se reunir para a realização das tarefas e, quando conseguiam, se ainda assim não contassem com esclarecimentos por parte dos tutores, acabavam ficando “perdidos” no processo e atrasavam a realização das atividades.

Ainda na esfera da questão da agilidade do retorno por parte dos tutores/professores, é apresentada a crítica quanto à ausência de devolutivas quanto às atividades realizadas, numa espécie de avaliação qualitativa destas, apontando êxitos e limites. Segundo o professor/cursista 3:

“Aproveito para destacar que senti falta desse retorno [avaliação qualitativa das atividades realizadas] dos tutores, dessa avaliação...deste contato mesmo...nos demais módulos do curso” (PC3).

Este comentário versa especificamente sobre a questão do retorno por parte dos tutores/professores sobre as atividades que eram realizadas e postadas na plataforma. A crítica tem um tom de comparação, ao levar em conta a estratégia adotada pelos tutores do núcleo específico de Educação Física e TDIC de sempre dar um retorno o mais breve possível, assim que as atividades eram postadas na plataforma, inclusive com mensagens com tom de incentivo à continuidade dos trabalhos no curso por parte dos professores participantes. Ao que tudo indica, na percepção do professor/cursista entrevistado, essa não foi uma prática adotada nos módulos iniciais da especialização, que compreenderam os PLACs 1 e 2

e os Núcleos de Base 1 e 2. Ainda nessa perspectiva, o professor/cursista 8 relata que:

“A questão dos professores, dos tutores, eu acho que faltou um pouco a questão do feedback das atividades. Teve um tutor que me passou algum feedback [Núcleo Específico de Educação Física], mas teve uns, por exemplo, no PLAC, que não teve os feedbacks...às vezes a gente queria conversar...ficava meio ruim assim, porque às vezes não tava no horário do professor, o professor não podia atender e era o horário em que a gente tinha que se reunir, pois era o único tempo...então a questão da viabilização dessa parte” (PC8).

Vê-se que a questão da comunicação com os tutores na perspectiva do fornecimento de devolutivas sobre as produções dos professores/cursistas é tida como um aspecto importante para a viabilização do desenvolvimento das atividades. Especialmente, tomando como base o fato de que as atividades realizadas coletivamente envolviam toda uma organização dos docentes que acabava sendo frustrada quando não havia um encaminhamento quanto àquilo que havia sido postado anteriormente na plataforma. Parece que a adoção de ferramentas síncronas de comunicação com os tutores poderia qualificar o processo, mas caso estas estivessem previstas, ainda assim a questão envolveria a conciliação entre os tempos do tutor e os tempos do coletivo na escola. De fato, a questão da sincronia da interação entre as partes envolvidas no processo formativo tende a ser de suma importância, principalmente na perspectiva de uma aprendizagem colaborativa. Para Aparici e Acedo (2010, p.141), “a aprendizagem colaborativa requer sincronia ou respostas imediatas, como qualquer diálogo no qual os indivíduos estão presentes no mesmo espaço físico, isto é, requer uma retroalimentação entre as partes, o que evitaria a desmotivação e mal-entendidos”.

É interessante notar a presença de comentários que enfatizam problemas de comunicação nas etapas iniciais do curso, porém, numa espécie de autocrítica, reconhecendo que gradativamente os diálogos foram se tornando mais claros e que, possivelmente, os próprios professores/cursistas passavam a compreender melhor as atividades solicitadas. De acordo com o professor/cursista 6:

“[...] [no início do curso] tínhamos muitas dúvidas. A gente não sabia ao certo o que tinha que ser feito, ou talvez a gente foi, com o tempo, entendendo melhor o que estava sendo pedido” (PC6).

Por meio da percepção apresentada verifica-se que nos momentos iniciais do curso haviam muitas dúvidas quanto às atividades e postagem destas na plataforma. É preciso considerar que a falta de habilidades docentes dos professores responsáveis pelos diferentes módulos da especialização com as especificidades da modalidade EaD podem ter contribuído para esse quadro; assim como, a própria falta de experiência dos professores/cursistas com as novas formas de aprendizagem exigidas pelo curso. Mas é importante salientar uma espécie de autocritica por parte do professor/cursista entrevistado quando enfatiza que, talvez, com o desenrolar do curso e a realização das atividades, houve uma melhor compreensão dos processos e os trabalhos acabaram se desenrolando com maior fluidez.

Nesse mesmo sentido, o professor/cursista 7 expõe que:

“Eu acredito que a gente sentiu bastante dificuldade no começo, na questão de orientação[...]. Na parte específica eu achei que ele foi bem produtivo e agregou bastante coisa assim, mas na parte mais geral, no começo do curso, eu achei que faltou comunicação entre quem estava coordenando o curso e a gente. Muitas informações desconstruídas. Aí, depois, com o passar do tempo, com o caminhar da carruagem, as coisas foram se ajeitando, né?!” (PC7).

Afirma-se, então, que nos módulos iniciais do curso houve uma falha nas dinâmicas de comunicação, referente aos processos de ensino, mas também do ponto de vista administrativo, na relação com os gestores do curso. Isso acabou contribuindo para que os professores/cursistas se sentissem, de certa forma, desamparados no processo, especialmente no que tange a realização das atividades propostas. Salienta-se, contudo, que ocorreram mudanças nessa dinâmica e que gradativamente a comunicação foi melhorando.

Destaca-se que alguns dos professores/cursistas entrevistados não perceberam quaisquer problemas no processo de comunicação com os tutores/professores no decorrer do curso, salientando que todas as suas dúvidas eram esclarecidas a contento. Para o professor/cursista 9:

“Na questão da comunicação, eu não tive problemas, porque a gente mandava e-mail pra eles e eles já respondiam ou se não podiam responder a questão eles diziam: peraí que eu vou me informar certinho na coordenação e já te informo” (PC9).

O professor/cursista entrevistado relata que os processos de comunicação, mesmo que apenas por *e-mail*, transcorreram de forma tranquila, sem prejuízos para o desenvolvimento dos afazeres pertinentes ao curso. Ainda nessa perspectiva, segundo o professor/cursista 10:

“Tipo, eu tinha uma dúvida ou fazia uma atividade que de repente poderia ser mais rica. Eu tinha esse feedback com os professores direto. [...] O que não dava pra gente resolver direto na plataforma, a gente utilizou o e-mail, porque acabou ficando mais no e-mail mesmo, que foi mais rápido e aí no final do curso, o whatsapp, né?!” (PC10).

O professor/cursista entrevistado afirma que os retornos por parte dos tutores da especialização foram fundamentais para a qualificação das atividades realizadas, inclusive destacando que suas dúvidas eram sanadas através dessa comunicação. Destaca-se que a utilização de *e-mails*⁵⁰ foi a forma principal de contato para as questões que não eram possíveis de se resolver por meio das ferramentas da plataforma, salientando a rapidez nas respostas por esse meio e a inclusão de uma

⁵⁰ No que se refere à utilização do correio eletrônico, durante a oferta dos diferentes módulos, os tutores precisavam registrar na plataforma os assuntos tratados por *e-mail*, na intenção de se constituir uma memória do curso que serviria de base para um processo avaliativo, uma vez que se tratava de uma oferta piloto.

ferramenta síncrona de comunicação ao final do curso, quando da produção dos TCC.

Com relação a essa inserção de uma ferramenta síncrona na etapa final do curso, que compreendia a produção dos TCC, verifica-se o quanto tal estratégia contribuiu para o desenvolvimento das orientações, tornando os processos mais ágeis e aproximando orientadores e orientandos. Porém, é importante frisar que essa disposição permanente por parte dos tutores, proporcionada pelo *whatsapp*, por exemplo, pode ser perigosa, por permitir que esses “tempos de trabalho pedagógico” acabem se diluindo em todos os seus tempos, inclusive durante os momentos de lazer, com a família etc. Segundo Bortolato (2016, p.47), “na atualidade, com as múltiplas formas de interação e de articulação entre professores e alunos via ambientes virtuais, *e-mails*, *chats* e outras maneiras síncronas e assíncronas de comunicação, torna-se um desafio calcular o tempo do trabalho docente”. Por isso, talvez uma saída interessante fosse criar estratégias de encontros *online*, via plataforma, como fóruns ou *chats*, em momentos específicos próprios para prestar esclarecimentos sobre as atividades. Estratégias essas que, nesse curso, talvez não tenham sido realizadas em virtude dos limites técnicos da plataforma adotada e também devido à falta de experiência do corpo docente com a EaD.

Os depoimentos dos professores/cursistas sobre a oferta da especialização na modalidade EaD envolveram aspectos referentes à dedicação, protagonismo e auto-formação dos cursistas, além da superação de uma percepção inicial de que esta modalidade de ensino, por si só, representaria uma maior facilidade no processo formativo. No que diz respeito ao protagonismo dos professores/cursistas, são destacados os seguintes depoimentos:

“Olha, curso a distância vai muito do aluno. Ele se dedicar. Precisa de uma dedicação do aluno para saber aproveitar o curso. Se tu não te dedica, tu pode acabar passando pelo curso e ele vai passar despercebido” (PC1).

“[...] achei bem positiva e acredito que depende muito do acadêmico, do estudante, né?! De quem tá buscando essa ferramenta [EaD]. A partir do momento que a pessoa se dedica e faz, ela é ótima assim, né?! [...] Então depende do empenho e a da dedicação

do estudante mesmo. Então, é muito válida a tecnologia, os cursos em EAD, mas depende muito de quem tá fazendo” (PC7).

Os professores/cursistas entrevistados avaliam que a realização de cursos na modalidade a distância envolve certo protagonismo dos cursistas no que tange à dedicação ao mesmo. Nesse caso, a realização de atividades, o acesso aos materiais complementares e o aprofundamento das questões pertinentes aos diferentes núcleos ou módulos do curso estaria condicionada a tal protagonismo, pautado em uma lógica de autoformação. De fato, as características inerentes à EaD envolvem uma reconfiguração do perfil de seus cursistas, com destaque para o investimento na autonomia do sujeito durante a sua própria formação, tendo em vista um processo de ensino e aprendizagem que muitas vezes é centrado nele mesmo e que o concebe como uma espécie de gestor da sua própria aprendizagem (BELLONI, 2003).

Nessa perspectiva, o curso seria tão bem aproveitado ou proveitoso para os professores participantes quanto maior fosse a sua dedicação aos processos envolvidos. E isso, a priori, não parece diferir da lógica de realização de qualquer prática formativa, uma vez que mesmo presencialmente a dedicação dos participantes tende a ser definitiva na questão da apreensão dos conteúdos que são abordados. Mas é importante destacar que, na perspectiva presencial, a aula pode constituir-se em um momento de motivação, interação, no qual o docente pode explorar aspectos para além dos conteúdos.

Outro ponto a ser destacado se refere ao fato de uma formação em EaD se constituir em uma experiência nova para alguns professores/cursistas, assim como para os professores/tutores, gerando certas incertezas quanto ao próprio funcionamento do curso. Apesar disso, percebeu-se que a perspectiva formativa apresentada, que priorizava a autoformação dos docentes, foi de suma importância para a aquisição de conhecimentos no decorrer da especialização. Conforme afirma o professor/cursista 2:

“Assim, a princípio, eu nunca tinha feito um curso a distância, tá? Aí a gente fica assim, ahhh como vai ser? Tu não tem aquele contato, né?! Direto com as pessoas, né?! Que a gente parece que precisa, assim. [...] Agora essa, não sei, a questão de que tu realmente tinha que ir atrás, sabe, tu tinha que ler, tinha

que pesquisar, né?! Pode ser que isso tenha ajudado nesse sentido, mas assim, a questão de conhecimento, foi muito mais aprendido pra mim” (PC2).

É perceptível que, por se tratar de uma experiência nova para o professor/cursista, a perspectiva de formação na EaD acabou culminando em dúvidas sobre o próprio funcionamento do curso, levando em conta, principalmente, uma possível necessidade de momentos presenciais para viabilizar os processos, se estabelecendo como uma certa dependência para a prática formativa. Todavia, há uma avaliação de que a lógica do curso, que envolveu o protagonismo dos cursistas no acesso aos conteúdos, busca por materiais complementares, um aprendizado sobre as TDIC, efetivado por meio das TDIC, uma vez que estava relacionado a utilização das ferramentas da plataforma e também a navegação pelos diferentes módulos da especialização, acabou gerando um maior aprendizado para os professores/cursistas.

E justamente essa perspectiva de formação que acaba exigindo maior empenho por parte dos cursistas na busca por conhecimento, acesso à outras fontes complementares aos conteúdos do curso, realização de atividades coletivas e individuais na realidade escolar, contribuíram para uma mudança de percepção quanto à modalidade EaD, como se pode verificar nos seguintes depoimentos:

“Bom, quando a gente recebeu a proposta de fazer o curso, parece assim, uma maneira fácil de conseguir ter uma pós-graduação. Então, eu fui achando que seria fácil. Até, o primeiro encontro que a gente teve lá, né?! Pra gente parecia ser muito fácil, mas depois, trabalhando e vendo as atividades, e tal, a gente viu que não era nada daquilo que a gente tinha pensado, então, assim, eu tive que correr muito atrás, assim. [...] A gente acha que fazer um curso a distância é fácil, tudo se torna mais fácil. Mas na verdade não é, porque a gente tem que buscar muito mais” (PC4).

Pelo exposto, havia a impressão de que um curso realizado a distância seria mais fácil, possivelmente, em virtude de um certo

preconceito existente quanto à qualidade dos cursos que são oferecidos nesta modalidade educativa, que estaria relacionado com atividades simples, pautadas na leitura de textos e respostas à questionários, por exemplo. Ou quem sabe ligada a própria questão de uma menor cobrança, que muitas vezes parece estar atrelada à presença do professor como autoridade em sala. Contudo, percebeu-se que o nível de dedicação exigido, resultante das características das próprias atividades solicitadas, tornou o curso mais difícil do que o esperado.

Com efeito, essa modalidade de ensino exige uma maior dedicação dos cursistas se comparada com outras formas de aprendizagem. Conforme Barros, Viana e Silva (2009):

A EAD exige mais do aluno, pois este precisa saber manusear as ferramentas do AVA; saber encontrar sozinho as informações que necessita; estar apto a ler e escrever mensagens; estudar o material proposto pelo curso; responder as atividades e postar na ferramenta recomendada (fórum, chat, diário, glossário, wiki, tarefa) em tempo pré-estabelecido, bem como, interagir com seus pares e com seu tutor (presencial e/ou a distância), além de ter autonomia e disciplina que lhe dê subsídios para permanecer com sucesso no curso, desenvolvendo bem sua condição de aluno virtual (2009, p.04-05).

Somam-se a isso as dificuldades inerentes ao fato de que era exigido dos participantes um nível de fluência digital que lhes possibilitasse navegar pelos módulos do curso, acessando seus conteúdos, assim como o domínio de ferramentas da plataforma que lhes permitisse realizar e postar adequadamente as atividades. Tem-se a impressão de que esse pré-requisito⁵¹ para uma especialização na modalidade EaD, com as características do curso ora analisado, não foi cumprido por todos os professores/cursistas ou mesmo devidamente cobrado pela coordenação da oferta piloto do curso.

Ainda na perspectiva das percepções acerca de uma dinâmica formativa com menos cobranças e conseqüentemente maior facilidade, de acordo com o professor/cursista 5:

⁵¹ De acordo com o edital de seleção para o curso de especialização, um dos pré-requisitos para os profissionais inscritos poderem realizar a inscrição era o conhecimento em informática básica.

“A gente sempre tem...eu tinha a ideia de que por ser um curso a distância, não ter o professor passando o conteúdo presencialmente ou cobrando a atividade presencialmente...eu achei que talvez fosse um curso mais tranquilo, mais fácil ou com menos conteúdo...menos trabalho, mas na verdade ele ofereceu bastante recursos, a gente tinha bastante material para ler. Isso fazia com que a gente se dedicasse mais nas atividades também” (PC5).

Nesse depoimento comprova-se a percepção de que um curso na modalidade EaD implicaria em menor cobrança por parte dos professores que não acompanhariam presencialmente os cursistas no desenvolvimento das atividades pertinentes a cada módulo da especialização. Da mesma maneira, parece associar essa perspectiva formativa a uma quantidade menor de conteúdos, conseqüentemente, com menos trabalhos a serem desenvolvidos. Todavia, percebeu-se que os recursos disponíveis nos módulos do curso, em formato hipertexto, com *links* para vídeos e materiais escritos, como leituras complementares aos materiais disponíveis, implicou em uma maior dedicação por parte dos cursistas em buscar, se apropriar e produzir conhecimento. Então, a suposta “tranquilidade/facilidade” que a ideia de EaD proporcionava *a priori* gradativamente foi sendo refutada.

Finalizando os comentários deste tópico, conforme o professor/cursista 8:

“Eu ouvia falar que esses cursos eram mais fáceis, né?! Os meus colegas falavam que era mais fácil fazer a distância e começando o curso eu via que era completamente diferente, porque você trabalha mais, você estuda mais, você tem que se dedicar mais. E é onde o seu conhecimento vai enriquecendo, né?!” (PC8).

Da mesma maneira, havia a percepção de que a formação em EaD seria mais fácil, pelos motivos anteriormente elencados, entretanto acabou percebendo-se que as características do curso proporcionaram uma vivência diferente, na qual os cursistas precisavam trabalhar mais. Isto porque as atividades que foram desenvolvidas, além de envolverem

o encontro de um grupo de professores, partia da premissa de investigações e reflexões sobre o próprio cotidiano escolar, envolvendo assim, idas e vindas, produção de dados sobre a escola e sistematização das informações colhidas. Representava então, uma dinâmica de trabalho em que se estuda mais, levando em consideração uma perspectiva não transmissiva de conteúdos. Assim sendo, requeria que os cursistas acessassem, buscassem conteúdos que eram disponibilizados indiretamente nos módulos do curso, por meios dos *links* e diferentes meios, mas também, que produzissem conteúdos, no diálogo constante com as realidades de suas escolas.

Nessa perspectiva, a dinâmica formativa acabou exigindo uma maior dedicação, tendo em vista que a cobrança pelo desenvolvimento das tarefas referentes ao curso se alicerça em uma perspectiva de autoformação, em que o cursista acaba sendo responsabilizado por produzir e submeter à avaliação as atividades. Todo esse processo, que extrapola a mera transmissão de conhecimentos seria uma das bases para o enriquecimento da formação, considerando o acesso aos materiais por meio das tecnologias, o estudo e aprofundamento crítico das temáticas abordadas, e a produção de sínteses acerca das atividades realizadas.

Em se tratando das percepções acerca da plataforma E-ProInfo, com destaque para a comunicação e acesso aos materiais do curso, os professores/cursistas entrevistados apresentaram uma série de críticas que seriam importantes de considerar visando a melhoria do ambiente virtual de aprendizagem. O primeiro ponto a ser destacado diz respeito à própria dinâmica de uma comunicação realizada por dentro da plataforma. De acordo com o professor/cursista 1:

“Pelo fato da comunicação no E-ProInfo ser muito ruim... a comunicação é...muito vago, a gente postava num dia e vinha a resposta muito tempo depois...até tem que queixar, porque o sistema é ruim mesmo, né?! [...] [contudo ressalta] Eu achei a parte visual dele bem legal, bem interessante” (PC1).

O professor/cursista entrevistado realiza a crítica ao E-ProInfo, afirmando que o sistema é ruim. Nesse caso, parece que a crítica se dirige mais especificamente à comunicação por dentro da plataforma, uma vez que enfatiza o aspecto da demora no retorno por parte dos tutores/professores. No entanto, afirma que a parte visual é de boa qualidade, talvez, nesse caso, considerando não somente o E-ProInfo,

como também os módulos dos conteúdos didáticos produzidos para a especialização em educação na cultura digital.

Pode-se afirmar que um ambiente virtual de aprendizagem deve congrega estratégias de comunicação em tempo real, assim como meios para discussões assíncronas, contando com a mediação e acompanhamento dos professores/ tutores responsáveis pelos diferentes módulos cursados. Dessa maneira, para além de uma plataforma *online* na qual são disponibilizados os conteúdos, a Plataforma deve se constituir em um espaço pautado por estratégias de interação orientada para promover a comunicação e o acompanhamento a distância (BORTOLATO, 2016). E nesse caso, parece evidente que a subutilização dos recursos disponíveis no AVEA, assim como a falta de planejamento ou disponibilidade docente para interagir com os cursistas pode pesar negativamente na dinâmica formativa.

No que tange ao acesso aos módulos, assim como a utilização das diferentes ferramentas no âmbito da plataforma, são realizados os seguintes apontamentos por parte dos professores/cursistas:

“Inicialmente, eu senti dificuldade em entender o ambiente do e-Proinfo...era difícil...e...onde acessar os materiais para leitura, onde postar cada atividade” (PC3).

“A gente, no começo do curso, a gente não foi bem orientado, vou ser bem sincera, a gente não...Teve alguns momentos em que foi bem complicado, né?! A gente não conseguia acessar os módulos, né?! No caso da plataforma, né?!” (PC7).

Vê-se então, com base nos depoimentos, que o primeiro contato com a plataforma suscitou uma série de dificuldades ligadas ao funcionamento das suas diferentes ferramentas, que estavam relacionadas com o acesso aos conteúdos dos módulos, em *links* específicos, assim como com os meios para a postagem das atividades no ambiente E-ProInfo. Tal estranhamento pode ser apontado como uma espécie de lugar comum para aqueles que iniciam o acesso a um ambiente virtual de aprendizagem, e embora pese nesse processo os diferentes níveis de fluência digital para a sua apropriação, compreende-se a necessidade de um gradativo processo de aprendizado para o uso. Nesse sentido, de acordo com o professor/cursista 4:

“O acesso à plataforma foi fácil, assim, na medida do possível, conforme a gente ia aprendendo a utilizar as ferramentas, porque cada dia era uma atividade diferente, era postar num lugar diferente, eram opções diferentes. [...] às vezes a gente postava a atividade num lugar e vocês acabavam não vendo” (PC4).

Nesse depoimento percebe-se que as dificuldades com relação à plataforma gradativamente eram superadas conforme os professores/cursistas se apropriavam das ferramentas por dentro do sistema. Tal apropriação era necessária e precisava ocorrer rapidamente, uma vez que as diferentes atividades que eram propostas ao longo das etapas da especialização envolviam a postagem por meio de ferramentas diferentes (portfólio, diário, fórum etc). Em se tratando das dúvidas quanto aos locais para postagem das atividades, parece representar uma não compreensão do uso das ferramentas disponíveis no E-ProInfo, e também a não familiaridade de alguns cursistas com a navegação, que culminavam em desencontros entre o que era solicitado na atividade e o que acabava realmente sendo feito pelos cursistas, resultando, por exemplo, em postagens de atividades em locais incorretos no ambiente E-ProInfo.

Ainda nessa perspectiva de uma gradual mudança no trato com a plataforma, em alguns relatos é possível compreender que parte desses problemas acabaram sendo resolvidos no decorrer do curso, não somente por mudanças na plataforma, mas também pelo maior domínio por parte dos cursistas, assim como dos professores/tutores, de como utilizar as diferentes ferramentas disponíveis no ambiente online. Segundo o professor/cursista 10:

“No começo a gente tava meio bolado, até pegar como funcionava a plataforma do curso, mas depois que a gente entendeu, ali, com a orientação inicial do curso, foi tranquilo acessar o material pra estudar” (PC10).

O professor/cursista relata a dificuldade inicial com relação a plataforma, sobretudo no que diz respeito ao acesso aos materiais de

estudo nos módulos, mas que tal turbulência inicial acabou sendo resolvida já nas orientações iniciais da secretaria do curso. Já para o professor/cursista 2, as dificuldades foram sendo superadas com base em um processo de descoberta pessoal:

“Quando começou ali, aquela questão de pesquisar ali na plataforma, nos módulos...é tudo meio novo, né?! Mas, como eu sou meio metida também, a gente vai atrás, tu aperta aqui, aperta ali e vai, vai, eu não tive dificuldade com relação a isso. Me lembro de algumas dificuldades que eu tive, assim, foi em relação às vezes da atividade não estar bem clara pra mim, o que que era pra eu estar fazendo, entendeu?” (PC2).

Este professor/cursista entende que as dificuldades inerentes a um primeiro contato com a plataforma e com os módulos do curso estão relacionadas ao seu caráter recente, que acaba implicando no uso contínuo para compreensão das ferramentas disponíveis e de como se valer do seu uso para a realização das atividades e comunicação com os professores/tutores. Dessa maneira, afirma que a própria prática, motivada pela curiosidade, fez com que as possíveis dificuldades inerentes ao uso da plataforma não ocorressem. Enfatiza, contudo, que suas dificuldades estavam mais relacionadas com a falta de clareza das atividades solicitadas, que acabam se relacionando aos problemas de comunicação anteriormente discutidos.

Um último destaque neste tópico diz respeito ao reconhecimento de que talvez fosse exigido um nível de conhecimento ou fluência digital por parte dos cursistas para se apropriar devidamente da plataforma. Segundo o professor/cursista 9:

“[...] eu senti...não dificuldade, mas que a interface não era amigável para quem não tinha o conhecimento básico de informática. O pessoal que fazia o curso comigo...era muito difícil mexer, para quem não tem o conhecimento, não mexe no computador, tava muito difícil de mexer, nesse sentido. [...] Até depois da metade do curso melhorou. Deu uma melhorada ali. Então, nesse sentido, eu

sentia dificuldade...pelos meus colegas...eu sempre me virei bem ali. [...] Teve mudança na plataforma, eles separaram as atividades...teve um link só para as atividades, um link só para fórum, porque antes tava tudo muito misturado...então depois eles melhoraram o acesso, melhoraram o site”(PC9).

O professor/cursista entrevistado relata que a interface da plataforma não era apropriada para cursistas que não dominassem conhecimentos básicos de informática. No entanto, é importante frisar que o citado domínio se constituía em um dos pré-requisitos para matrícula na especialização. E, dessa forma, parece que os próprios inscritos podem ter desconsiderado essa condição para participar do curso, o que certamente gerou dificuldades no acesso e realização das atividades, que inclusive, pode ter acarretado na desmotivação desses cursistas e, conseqüentemente, a sua desistência do curso. Salienta-se a percepção de que ocorreram mudanças na plataforma no decorrer da especialização, na intenção de melhorar o acesso por parte dos cursistas. É importante destacar que, por envolver práticas pedagógicas mediadas tecnologicamente, a EaD tem suas estratégias de ensino balizadas pelas características assumidas pelo ambiente virtual e aprendizagem. Uma plataforma virtual ou ambiente virtual de aprendizagem precisa incorporar estratégias de interação, mesclando comunicação síncrona e assíncrona, com uma clara disponibilização de conteúdos e caminhos simples para o acesso às suas diferentes interfaces de conteúdo e de comunicação (BORTOLATO, 2016). Deve ser de fácil acesso para os cursistas e possibilitar um acompanhamento a distância pelos docentes, no intuito de se fornecer com agilidade as devolutivas aos cursistas referentes aos conteúdos abordados.

Seu formato hipertextual tende a potencializar a didática nesses ambientes, uma vez que possibilita disponibilização de *links*, ampliando o acesso aos conteúdos abordados e contribuindo para a realização de diferentes percursos formativos. De acordo com Pernigotti, Vargas e Medeiros (2003), “[...] quando se disponibilizam materiais em formas de hipertexto, geram-se ambientes de aprendizagem com o acesso a diversos *links*, que incitam o usuário, que, motivado pela curiosidade, descobre diferentes olhares sobre uma mesma temática” (PERNIGOTTI; VARGAS; MEDEIROS, 2003, p. 282).

3.1.5 Participação dos professores/cursistas

O primeiro aspecto a ser destacado em relação à participação dos professores/cursistas ao longo da especialização faz referência ao papel de suma importância desempenhado pelos grupos ou coletivos formados nas escolas para a realização das atividades propostas. Destaca-se, da mesma forma, a riqueza em termos de formação docente representada pelos coletivos, por se constituir em tempos e espaços para a troca de experiências e saberes entre os professores envolvidos. De acordo com o professor/cursista 2:

“Eu confesso que eu conversava muito com o pessoal aqui da escola [...]. A gente trocava muita ideia, tanto é que o meu primeiro trabalho que eu fiz [...] surgiu de uma conversa com a coordenadora aqui [...]. Então assim, a gente teve bastante troca, os professores aqui, assim, conversam bastante [...]. E elas me ajudaram muito nesse sentido, de como estar escrevendo, entendeu? Então, assim, eu aprendi muito com elas. Agradeço o aprendizado e a gente sempre trocava. É...eu fazia as minhas atividades, mostrava pra ela, ela corrigia as vezes um errinho aqui, outro, sabe?! Ela dava o dela pra eu ler [...]” (PC2).

O professor/cursista entrevistado relata o papel de suma importância que os coletivos formados para a participação no curso tiveram para a realização das atividades, e como própria experiência formativa, uma vez que proporcionaram o diálogo entre diferentes componentes curriculares e a troca de ideias decorrentes de diferentes níveis de apreensão acerca dos conteúdos abordados nos módulos do curso. Trocas de saberes que tendem a contribuir para o enriquecimento do processo de formação continuada.

Nesta perspectiva a formação continuada assume como princípio a construção coletiva do conhecimento, fruto do diálogo e troca de experiências interpares, gerado a partir das problematizações aguçadas pelo curso e das necessidades históricas oriundas do contexto educacional, contribuindo, dessa forma, para promover mudanças nas práticas coletivas (CRUZ; FERREIRA, 2005). Assim sendo, um dos pontos principais nesse processo diz respeito a cooperação entre pares, a

troca de saberes, a cumplicidade estabelecida a partir de iniciativas como a socialização de experiências entre colegas de diferentes componentes curriculares e a realização de projetos conjuntos.

A constituição dos coletivos no intuito de se qualificar a formação dos docentes implicou, em um caso específico, na superação de certas crenças preconcebidas, que possivelmente poderiam inviabilizar a realização dos trabalhos em grupo. Nesta perspectiva, segundo o professor/cursista 8:

“O nosso grupo foi bem unido e nessa época ali começou, depois da primeira etapa, segunda...é que começamos a ter os trabalhos práticos, né?! E a gente começou a intervenção dentro da escola. Foi onde que eu tomei gosto...ajudei todos eles ali, fazendo as atividades deles, né?! [...] No começo, assim, foi,...”pô, como é que eu vou trabalhar com o professor de matemática?” tinha outra colega que era professora de educação física, a gente trabalhava junto, né?! Então eu via que com ela não teria problema e a outra era professora pedagoga, das séries iniciais...pô, vai dar atrito...não vai dar certo, eu pensei [...]. A gente se juntou, fez todas as atividades, principalmente aquelas em grupo, foi muito legal a troca de informações, o feedback, tudo certinho, foi show de bola, né?! As vezes a gente fazia uma atividade, cada um tinha um pensamento, nós uníamos os pensamentos e formava a atividade. Então, foi essencial a questão do grupo” (PC8).

Percebe-se uma avaliação de que o grupo formado na escola foi de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades pertinentes ao curso, inclusive indicando que o professor/cursista ficou entusiasmado ao poder contribuir com as atividades de integração de TDIC às aulas, por ter grande familiaridade com a utilização de tecnologias. Relata que no início não compreendia como se daria a articulação entre professores provenientes de diferentes componentes curriculares dentro de um mesmo grupo de trabalho, inclusive imaginando que isso poderia tornar o processo conflituoso. Para ele, as

trocas de informações e experiências oportunizadas pelo grupo foram determinantes para a apreensão dos conteúdos do curso, por envolverem um processo de produção coletiva do conhecimento como destacado anteriormente.

Também é possível verificar a percepção da importância de uma perspectiva de trabalho que implicasse na produção coletiva do conhecimento a partir do seguinte depoimento:

“Nós sempre estávamos juntos nos momentos em que era para desenvolver as atividades da escola, coletivas, a gente sentava, estudava, trocava ideia, montava a ação, no caso, se tinha alguma atividade que tinha que desenvolver na escola, a gente traçava as ideias juntos, organizava tudo juntos e depois ia pra ação...e sempre todo mundo participando” (PC10).

Além da realização das atividades e troca de conhecimentos entre os professores envolvidos, é importante destacar o papel que os grupos formados tiveram em relação a um processo de mútua mediação no uso das TDIC e proposição de ações com essas tecnologias. Assim sendo, conforme o professor/cursista 3:

“A nossa experiência enquanto coletivo...a minha participação nesse grupo...também ocorreu de forma positiva. Em conversas com as colegas, a gente trocava ideias e experiências, a gente sempre estimulava uma a outra, se cobrava mesmo...auxiliava quando tinha dúvida...para utilizar as TDIC nas práticas pedagógicas, para tentar explorar novos métodos de aprendizagem” (PC3).

Pode-se destacar, assim, o papel dos coletivos formados nas escolas como um espaço de mútuo aprendizado, pautado na troca de saberes entre os docentes. Nesse sentido, também cabe frisar o papel de suma importância que as equipes têm no auxílio quanto às dúvidas, assim como, na proposição de dinâmicas envolvendo a integração das tecnologias às aulas, que acaba sendo favorecida pela troca de

experiências, baseada também nos diferentes níveis de apreensão dos conteúdos abordados na especialização.

Assim, o processo de mediação por colegas docentes com maior experiência e fluência digital parece ser de suma importância para a potencialização das ações inerentes ao curso, especialmente na perspectiva de um “fazer junto”. Dessa forma, o desenvolvimento de uma integração das TDIC às ações docentes nas escolas iria além da disponibilização de ferramentas e o acesso às possíveis receitas de sucesso resultantes de projetos alheios. Envolveria uma dinâmica coletiva de criação, inventando possibilidades a partir das características de seus componentes curriculares e das suas realidades escolares. E neste caso, conforme Eli Lopes da Silva “o mediador pode ser um outro professor, da mesma disciplina ou de disciplina diferente, que aprendeu a lidar com as mídias digitais e se propõe a fazer junto com o colega, para que ele, mediado, possa elaborar sua própria prática pedagógica” (SILVA, 2016, p.33).

Os coletivos formados nas escolas também foram avaliados como importantes para o estímulo dos colegas de grupo visando o cumprimento das atividades demandadas pelos diferentes núcleos e, conseqüentemente, para a não desistência da especialização, como se pode perceber nos seguintes trechos de depoimentos:

“O nosso grupo, assim, foi muito bom, tanto que os quatro que iniciaram, terminaram. [...] Havia uma professora que queria desistir e a gente não deixou, a gente incentivou, animou ela” (PC5).

“Nosso grupo que se formou, na verdade a gente fez como se fosse um pacto mesmo. As sete que começaram eram as sete que terminariam. [...] a gente realmente se empenhou, um ajudava o outro [...] (PC4)”.

Vê-se então o coletivo atuando como uma instância de ajuda mútua, de troca de ideias e experiências, além de fator primordial no processo de motivação dos colegas para não desistir do curso, implicando até mesmo num espaço no qual se estabelecia um pacto entre os docentes envolvidos no processo.

Um segundo ponto a ser destacado com relação a participação dos professores/cursistas no curso diz respeito às estratégias encontradas para

a viabilização dos encontros dos grupos para a realização das atividades. Esse aspecto é relevante por implicar na conciliação dos diferentes tempos e jornadas dos professores, que tende a ser um fator limitador ao se propor a realização de atividades coletivas. Tal aspecto é verificado nos seguintes trechos de depoimentos:

“Teve algumas atividades que foram em grupo, então cansamos de nos reunir, às vezes final de semana, às vezes de noite, às vezes aqui na escola mesmo à noite. A [professora] trabalha a noite, às vezes, mas eu e a outra não, aí a gente vinha, se reunia, então teve esse engajamento, assim, principalmente nós três” (PC2).

“No início a gente [...] tinha uma dificuldade...a gente se reunia bastante vezes...assim, pra cada atividade a gente acabava se reunindo. Depois a gente via que a gente não ia conseguir fazer todos os momentos essas nossas reuniões, né?! Então, às vezes a gente conversava com um, conversava com o outro colega do grupo e ia tentando adiantar alguma coisa [...]” (PC6).

“A gente montou uma estratégia de a gente se encontrar às terças e quintas, e geralmente quando não dava tempo, a gente ia para o sábado. A dificuldade que nós tínhamos no começo para se encontrar, no começo, foi a questão dos horários, pois eu trabalhava 60 horas, a outra professora trabalhava 50, então nós tínhamos que nos adaptar” (PC8).

“Principalmente no início, foi muito atropelado, a gente tinha de uma semana para outra atividades, então, que era difícil de parar e fazer...é...tudo em função da vida agitada que a gente tem, né?! Trabalha 40 horas durante o dia, mais 20 horas a noite, fica uma loucura. [...] Então, pra reunir esse

pessoal era difícil. Então a gente se reunia, como a gente já tinha um vínculo de amizade, a gente se reunia no sábado, então ‘agora vamos fazer a atividade’...ai começava, acabava dispersando, ai voltava na atividade, né?! A dificuldade inicial foi fazer os trabalhos em grupo” (PC9).

Com base nos relatos acima se verifica que, para a realização das atividades do curso a organização coletiva dos docentes envolvia constantemente encontros noturnos e também nos finais de semana. Isto porque, havia dificuldades no sentido de se conciliar as cargas horárias dos diferentes professores, que em determinadas situações perfaziam jornadas de trabalho de até 60 horas semanais. Acrescenta-se que, mesmo que dispusessem de hora atividade em suas jornadas semanais de trabalho, o fato de serem oriundos de diferentes componentes curriculares possivelmente dificultaria a conciliação desses momentos no cotidiano escolar⁵². Assim sendo, estratégias como as conversas em pequenos grupos acabaram sendo necessárias para o encaminhamento de algumas ações do curso, sobretudo, ao tomarmos como referência o fato de que atividades pertinentes a dois módulos do curso eram realizadas concomitantemente e com prazos de conclusão relativamente curtos.

É interessante notar que além das estratégias forjadas no sentido de proporcionar o encontro entre os professores/cursistas, foram desenvolvidas alternativas de realização das atividades em conjunto por meio da utilização das TDIC, mantendo, assim, certa coerência com a perspectiva do curso de especialização. Podem-se constatar tais estratégias nos seguintes trechos de depoimentos:

“A gente sempre [trabalhou] em conjunto. Então, a gente se ajudou bastante e a gente utilizou também bastante as TDIC para se comunicar e fazer os trabalhos. A gente se comunicava através de e-mail através do whatsapp, através dos facebook, né?!” (PC5).

⁵² Ainda mais levando em consideração que o cotidiano escolar costuma implicar, em alguns momentos, na flexibilização dos tempos de trabalho docente, em virtude de faltas de profissionais, substituições etc.

“[...] lá no início, quando estávamos nós seis, por conta dessa dificuldade em se reunir, eu passei pra eles [...] a parte do google docs, o compartilhamento de arquivos, cada um no seu computador em casa, fazia ao mesmo tempo no mesmo arquivo. Eles ficaram encantados, não sabiam da existência, né?! Ficaram fascinados com aquilo, então a gente fez alguns trabalhos assim e facilitou horrores” (PC9).

Interessante notar, a partir desses depoimentos, o papel que o curso pareceu desempenhar ao constituir-se em uma formação sobre as TDIC, mas também por meio das TDIC ou com as TDIC. E por mais que a adoção dessas tecnologias para o desenvolvimento dos trabalhos tenha se constituído em uma necessidade dos docentes para a viabilização das próprias demandas da especialização, pautar as TDIC na formação docente implica também na apropriação dessas ferramentas e de suas potencialidades. Assim, verifica-se o estabelecimento de dinâmicas comunicativas por meio de diferentes tecnologias no intuito de se propor o encontro e também realizar as atividades. E salienta-se que, no contexto da cultura digital, os níveis de fluência digital dos professores/cursistas acabam sendo determinantes para a escolha das ferramentas e o desenvolvimento de estratégias mediadas tecnologicamente, como enfatizado pelo professor/cursista 9. Vê-se então como tende a ser importante a utilização das possibilidades de comunicação abertas pelas TDIC, principalmente com o apoio de hipermídias interativas no sentido de se constituir uma dinâmica de trabalho colaborativo visando a construção coletiva do conhecimento (BORTOLATO, 2016).

Tendo em vista a importância representada pelos coletivos formados nas escolas para a participação no curso, como ressaltado anteriormente, a ruptura da lógica de realização das atividades da especialização, passando de coletiva para individual, com o início dos núcleos específicos, adquiriu destaque nas falas dos depoentes. Conforme o professor/cursista 7:

“A gente vinha numa constante, assim, fazendo os trabalhos juntos, estudando juntos e de repente parou ali e quando voltou já voltou na parte específica, então a gente acabou se separando, a equipe que tava

trabalhando junto. [...] acabou desmotivando o pessoal, sabe?” (PC7).

“Na nossa escola o começo foi muito bom, assim, a gente organizou um grupo...todo mundo estudava junto. [...] Só que daí, a gente acabou se separando um pouco nessa questão do...foi mesmo ali quando parou, sabe? Deu aquela parada ali...eu acredito que, sem querer desmerecer, né?! O valor do que aconteceu, porque eu acredito que é super válido, mas para a gente, assim, deu uma quebrada e daí quando voltou, duas meninas já desistiram e nós duas, éramos de áreas bem distintas...ela era diretora da minha escola e tava na parte de gestão e eu fiquei na parte de educação física, então, assim, daí ali ficou cada uma por conta, sabe? Sem conseguir mais se reunir, se perdeu completamente o vínculo” (PC7).

O professor/cursista entrevistado ressalta que os trabalhos desenvolvidos no início do curso estavam fluindo dentro do esperado, contando com reuniões e trocas entre os envolvidos no coletivo formado na escola. No entanto, com a interrupção do curso, devido ao não pagamento de bolsas, como destacado no capítulo 2 desta tese⁵³, e com sua retomada nos núcleos específicos, no qual a lógica de trabalho passou a ser individualizada, houve uma ruptura no grupo que acabou culminando na desistência de alguns membros. Mesmo considerando que nos núcleos de base as atividades eram individuais, os cursistas realizavam as mesmas atividades, então podiam encontrar-se, conversar

⁵³ Conforme verificamos no capítulo 2, a própria organização de diferentes equipes docentes visando, por um lado articular o coletivo (PLAC) e por outro, contemplar as especificidades dos componentes curriculares (NE) foi considerado um dos “furos metodológicos do curso”. Dessa forma, se a especialização se pautasse desde o início nas demandas dos diferentes componentes curriculares e se as problematizações sobre as TDIC na escola fossem realizadas também, de forma geral, pelo mesmo corpo docente, poderia ter-se atenuado a ruptura ocorrida e seus efeitos sobre o índice de desmotivação e desistências dos cursistas.

a respeito, dar sugestões, enfim, contribuir com os demais. Após a interrupção do curso, houve um grande número de desistências, que fez com que as equipes multidisciplinares formadas nas escolas praticamente se desmantelassem. Boa parte delas, quando não contavam apenas com um participante, eram compostas por poucos docentes de áreas bem distintas, fazendo com que a articulação do coletivo escolar por meio da ação desses participantes do curso se tornasse uma tarefa mais difícil.

Finalizando as questões relacionadas a participação dos docentes ao longo do curso, destaca-se a própria dificuldade de constituição de coletivos nas escolas para a realização de projetos a médio e longo prazo, especialmente considerando a política de contratação de professores. De acordo com o professor/cursista 1:

“As atividades que tinham em grupo, elas acabaram não funcionando muito bem. [...] o problema que teve nessas atividades em grupo é que, depois...cada uma foi para uma escola...e aí como é que a gente vai fazer? Aí a gente se comunicava por e-mail, por whatsapp, conversava, tirava dúvida entre nós, assim. Chegamos a nos reunir umas três vezes, mas é muito mais difícil, assim, porque tá cada uma numa escola, aí uma atividade que precisa ser feita em grupo, não dá pra fazer uma atividade em grupo, porque uma vai fazer numa escola, outra vai fazer em outra. [...] Quando se é ACT, fica mais difícil, né?! Pegar um grupo e fazer com que ele fique naquela escola. [...] Se for de um modo reduzido, vai dar certo. Agora, nós fizemos em dois anos. Ainda paramos, teve a greve...aí complicou” (PC1).

De acordo com o professor/cursista entrevistado, dentre todos os professores que iniciaram a especialização na sua escola, foi o único que conseguiu concluí-la. E argumenta que uma série de aspectos podem ter contribuído para as desistências, mas, dentre esses, a proposta das atividades coletivas a serem realizadas durante um período mais alongado do que o previsto inicialmente no cronograma do curso teve um determinado destaque. Isto porque, no início do curso, havia possibilidades, mesmo com as dificuldades para se conciliar as cargas

horárias docentes, para o encontro e realização das atividades que versavam sobre um mesmo contexto, ou seja, a escola na qual constituíram a equipe multidisciplinar para inscrição no curso como unidade formativa. Então, para os professores/cursistas que eram ACT, a lógica do curso acabou perdendo o sentido quando findados seus contratos de trabalho, uma vez que, possivelmente, cada um acabou indo atuar em escolas diferentes quando da mudança de ano letivo⁵⁴. Especialmente entre 2014 e 2015, com o fim dos núcleos de base e início dos núcleos específicos, contando com o hiato decorrente da interrupção do curso, quando foi registrado o mais acentuado número de desistências da especialização. E, nesse sentido, salvo a eventualidade da interrupção, que acabou gerando problemas para a própria dinâmica da especialização, o tempo destinado à realização do curso, assim como os requisitos para a inscrição precisariam considerar a dinâmica de contratação de professores admitidos em caráter temporário nas escolas, no intuito de se evitar o cenário acima constatado.

Uma vez encerradas as discussões sobre as percepções dos professores/cursistas acerca do curso de especialização em educação na cultura digital, nossas atenções se voltam, nesse momento, para o Núcleo Específico de Educação Física e TDIC.

3.2 PERCEPÇÕES SOBRE O NÚCLEO ESPECÍFICO DE EDUCAÇÃO FÍSICA E TDIC

Este tópico contempla em primeiro lugar os aspectos referentes às percepções dos professores/cursistas sobre a participação no núcleo específico, compreendendo as relações entre Educação Física escolar e TDIC. Logo em seguida terão destaque as discussões sobre uma avaliação acerca dos materiais produzidos para o núcleo específico. Por último, abriremos espaço para as percepções dos docentes sobre as dinâmicas comunicativas adotadas durante o núcleo.

⁵⁴ É importante destacar que, levando em conta as características do curso, especialmente no que tange à formação das equipes de professores/cursistas que seriam responsáveis por mobilizar os coletivos escolares para o desenvolvimento de ações pedagógicas integrando as TDIC, teria sido importante firmar o compromisso com as secretarias estadual e municipais de educação de que os professores admitidos em caráter temporário (participantes do curso) permanecessem nas mesmas unidades escolares no ano letivo seguinte.

3.2.1 Sobre a participação no núcleo específico

Um primeiro aspecto relacionado à participação dos professores/cursistas no núcleo específico de Educação Física e TDIC diz respeito às considerações sobre uma maior facilidade em se compreender as questões sobre educação e cultura digital a partir da própria área de atuação nas escolas. Tal aspecto é enfatizado a partir dos seguintes depoimentos:

“Essa foi a parte mais interessante. Foi a mais fácil de lidar, por ser um assunto que a gente já tem um certo conhecimento” (PC1).

“Na parte específica ficou tudo bem mais fácil. Eu não sei se é porque, daí a gente se encontra na nossa área e daí acaba sendo mais fácil” (PC7).

Ressalta-se, dessa maneira, um aspecto de suma relevância no que tange à formação continuada, que está relacionado com as aproximações da temática central do curso, nesse caso, do núcleo, com as demandas específicas do componente curricular. Pautar a área de atuação dos docentes para a proposição de diálogos com a cultura digital na escola parece ter sido uma aposta interessante, que poderia até mesmo ter se constituído no ponto de partida da especialização, como destacamos no capítulo anterior.

Ainda nessa perspectiva, porém, ampliando o enfoque para as contribuições das abordagens no âmbito de um núcleo que atende às especificidades de um componente curricular para a formação continuada, o professor/cursista 6 relata que:

“[...] uma coisa que me surpreendeu e que me deixou bastante feliz foi ter a parte específica de educação física, pois logo no início a gente não tinha entendido que teria. A gente achou que seria mais no geral, assim. E que isso também foi o maior ganho, nesse sentido, porque inovou bastante com outras possibilidades de utilizar as tecnologias na educação física...que antes eu também não via” (PC6).

“Olha, eu achei pra mim a parte que me deixou mais empolgada durante o curso todo foi realmente a parte específica. [...] Então, serviu como um suporte bem grande, até para voltar a fazer pesquisas, para melhorar meu trabalho como professora em sala de aula...buscar outros meios também de sugerir para os alunos e ver com eles situações em que a gente pode estar intervindo tanto dentro quanto fora da escola, né?! E então eu penso que o núcleo específico serviu realmente como uma forma de progredir nessa minha carreira como professora de educação física escolar...e acho que o núcleo específico foi excelente” (PC6).

Percebe-se então uma avaliação positiva sobre a presença de um núcleo que abordava questões pertinentes à Educação Física escolar na perspectiva da cultura digital. Uma resposta a demandas formativas no intuito de se integrar as TDIC ao cotidiano pedagógico, a partir das diferentes temáticas pelas quais o componente curricular é responsável, na perspectiva da mídia-educação. Não é à toa que é apontado pelo professor/cursista entrevistado como o maior ganho, tendo em vista os conhecimentos agregados à prática pedagógica, adotando como ponto de partida o que é mais familiar para os professores: sua própria área de atuação na escola. Avalia-se também como uma possibilidade formativa motivadora para se qualificar ainda mais o processo de planejamento das aulas, com pesquisas, novos conhecimentos e formas de se dialogar com a formação dos alunos para além da sala de aula.

De fato esses processos de produção e apreensão do conhecimento devem ser pautados por necessidades históricas (MARIN *et al*, 2011) inerentes ao próprio ambiente escolar e levando em consideração as especificidades dos fazeres docentes ligadas aos seus diferentes componentes curriculares. Parece, assim, representar uma maior coerência com a formação continuada dos docentes, assumir como pressupostos seus anseios e demandas como aspectos a serem abordados e discutidos nesses momentos de trocas, reflexões e construções coletivas. Conforme Azevedo *et al* (2010),

[...] a complexidade da formação continuada reside no fato da mesma precisar necessariamente ser pautada a partir dos saberes docentes, especialmente na sua materialização na prática pedagógica e nas competências específicas da área, visando, dessa maneira abrir os horizontes no próprio campo de trabalho, isto é, a partir da concreticidade de suas ações, oferecendo espaços para repensar suas práticas e quiçá transformá-las (AZEVEDO *et al.*, 2010, p.251).

Dessa maneira, longe de serem consideradas genéricas, as problematizações inerentes aos componentes curriculares precisam ser contextualizadas a partir dos diferentes desafios relacionados aos papéis desempenhados e historicamente construídos por esses no âmbito das culturas escolares. Sobretudo, na intenção de se encontrarem caminhos para se propor diálogos sobre demandas educacionais contemporâneas, como a perspectiva representada pela educação na cultura digital, que, certamente, tendem a adquirir níveis diversos de complexidade, de acordo com as especificidades dos componentes curriculares.

Colaborando com as percepções acerca da qualidade do núcleo em relação às possíveis contribuições em termos de formação continuada e qualificação das ações docentes nas escolas, o professor/cursista 7 afirma que:

“Nossa, foi fantástico!!! Foi muito bom mesmo, assim...como eu tô muito longe da minha formação, né?! Aqui eu me sinto meio isolada do mundo, então foi fantástico reler textos da área e ler...porque a gente acaba lendo um monte de coisa pedagógica, mais no geral, assim, né?! Daí ler específico, assim, de educação física, que na minha escola foi tão abandonada por tanto tempo, sabe? É voltar a acreditar e voltar a achar que a gente pode fazer a diferença, foi, pra mim, bastante significativo na minha formação enquanto pessoa, enquanto profissional, né?! Porque a gente voltar a acreditar que faz diferença, motiva a gente para continuar trabalhando, né?!” (PC7).

O professor/cursista entrevistado tem a percepção de que as questões referentes ao uso das tecnologias na escola foram favorecidas a partir do desenvolvimento de diálogos específicos com o seu componente curricular, com base na articulação entre os conhecimentos centrais do curso e aqueles oriundos de sua área de atuação. E ressalta o quão importantes são essas articulações, levando em conta, possivelmente a ausência de políticas de formação continuada para professores de Educação Física no contexto no qual está inserido. As especificidades do seu fazer docente acabaram representando um reencontro com os conhecimentos apreendidos durante a formação inicial. E, por mais que a escola deva ser pensada como um todo, em sua perspectiva educacional e em seus projetos pedagógicos, os docentes não deixam de atuar pautados pelas especificidades de seus componentes curriculares e, assim sendo, parecem justificar-se demandas por cursos que atendam à tais necessidades formativas docentes. Acrescenta-se que, em muitas culturas escolares a Educação Física acaba sendo compreendida como algo de menor importância, sofrendo preconceito por parte de outros componentes curriculares e, em algumas situações, até mesmo da equipe gestora da escola (BIANCHINI; PIRES, 2016). Por isso, é de fundamental importância que os docentes dessa área possam frequentemente estudar, refletir sobre seu lugar e seu fazer pedagógico no âmbito escolar, reconstruindo na cultura escolar uma perspectiva de Educação Física como um componente curricular dotado de um corpo de conhecimentos próprio e que pode contribuir para uma formação cidadã e emancipada dos sujeitos que passam pela educação escolar.

Face ao exposto, pode-se afirmar que a formação continuada representa uma necessidade de complementação para o exercício da profissão docente em virtude da insuficiência da formação inicial, dada a complexidade do cotidiano pedagógico. Em outras palavras, são momentos concebidos como oportunidades de se atenuar o distanciamento entre a formação inicial e o contexto de intervenção profissional. Tal carência de fontes de conhecimento e referências que forneçam sustentação à atuação docente é um fato recorrente para aqueles que iniciam na carreira, assim como para professores mais experientes. De acordo com Farias *et al.* (2012),

[...] uma característica marcante dos professores iniciantes na carreira docente é a busca de fontes de conhecimentos que auxiliem na intervenção profissional, bem como da consolidação do apoio emitido pelos pares, para a obtenção de sucesso no

desenvolvimento profissional (FARIAS *et al.*, 2012, p.659).

Na presente perspectiva, concebe-se que a formação de professores não se encerra com a sua “diplomação”, ou seja, com a conclusão da formação inicial. Na verdade essa se constitui em um *continuum* que se inicia bem antes da licenciatura e permanece em aberto até a sua aposentadoria (CARREIRO DA COSTA, 1994). E, dessa forma, os saberes adquiridos nesse processo estão diretamente relacionados às experiências acumuladas pelos docentes, sendo determinantes nesse *continuum* formativo a quantidade e qualidade de momentos de formação continuada.

Finalizando as percepções dos professores/cursistas referentes à participação no núcleo, podem ser citados aspectos correspondentes às dificuldades encontradas para a realização das atividades propostas. Tais dificuldades são apresentadas a partir dos seguintes trechos de depoimentos:

“Nós tivemos uma parada muito grande, né?! Aquela parada ali, eu acho que atrapalhou e a última parte ficou meio atropelada. Eu percebi isso” (PC8).

“A educação física que eu tive um pouco mais de dificuldade por conta da aplicação. Pois eu não estava mais atuando com a educação física. Eu tava readaptada em uma outra escola” (PC9).

“Eu achei a parte de educação física bem mais difícil do que os outros núcleos, sabe? Não sei por quê? Vou falar bem sério, eu senti mais dificuldade para fazer, na parte da educação física do que nos outros” (PC8).

No primeiro caso, o professor/cursista entrevistado avalia que a parte específica acabou sendo desenvolvida de forma mais breve em relação aos demais módulos do curso, em virtude da interrupção da especialização, que acabou culminando numa reformulação do cronograma e, conseqüentemente, na diminuição do tempo para a realização das atividades propostas para esta etapa. Como afirmado no

capítulo 2, de fato, as interrupções do curso acabaram implicando em uma reorganização do cronograma dos núcleos específicos, já que iniciariam em agosto e precisariam ser encerrados em dezembro, levando em consideração que os professores/cursistas não poderiam realizar suas atividades de intervenção no período de férias escolares.

Com relação ao segundo trecho de entrevista, trata-se de um caso específico no qual o professor/cursista encontrou dificuldades para o desenvolvimento das atividades do núcleo que implicavam em intervenções nas aulas, uma vez que se encontrava em situação de readaptação funcional⁵⁵.

É interessante notar, no terceiro trecho de entrevista apresentado, a avaliação de que o núcleo específico se constituiu na parte mais difícil do curso. Tal dado tende a representar as dificuldades em se repensar seu próprio fazer pedagógico no âmbito do componente curricular, uma vez que a perspectiva mídia-educativa de Educação Física desenvolvida no núcleo implicaria possíveis mudanças substanciais na prática pedagógica dos professores/cursistas. E assim sendo, acaba refletindo uma compreensão, de certa maneira hegemônica, de que o uso de tecnologias como suporte metodológico da Educação Física escolar pode ser entendido como algo “desnecessário ou contraditório pelos outros atores da comunidade escolar, devido a sua história dentro do currículo tradicional” (PIOVANI, 2012, p.209). Ou seja, parece haver no âmbito da cultura escolar uma série de expectativas quanto às características, atribuições, objetivos e modos de se ensinar Educação Física, o que acaba culminando em dificuldades quando do desenvolvimento de possibilidades pedagógicas que rompam com tais expectativas ou paradigmas.

Soma-se a isso o fato de que possivelmente os conteúdos abordados no núcleo foram negligenciados durante a formação inicial do professor, como constatado no estudo de Silveira, Brüggemann e Bianchi (no prelo), e, por isso, a dificuldade em se apropriar desses conhecimentos e posteriormente planejar e intervir pedagogicamente com base nessas novas sínteses cognitivas (um repensar a Educação Física). Portanto, mais uma vez salienta-se a necessidade de orientar a formação inicial e

⁵⁵ De acordo com a Secretaria estadual de Educação de Santa Catarina, readaptação funcional é o reaproveitamento do servidor em outras atribuições e responsabilidades compatíveis com a sua condição de saúde, sem que haja mudança de cargo, quando há modificações do seu estado físico ou psíquico, que acarrete limitações da sua capacidade funcional. Disponível em: <http://www.portaldoservidor.sc.gov.br>

continuada para que se possa aproveitar as potencialidades das TDIC na prática pedagógica, principalmente quando voltamos o olhar para a Educação Física que, devido a sua posição histórica na educação, ainda desvalorizada em comparação aos outros componentes curriculares, ainda enfrenta desafios/preconceitos para a integração das tecnologias ao seu fazer pedagógico.

3.2.2 Sobre os materiais produzidos para o Núcleo Específico

No que diz respeito aos conteúdos e atividades desenvolvidos no decorrer do núcleo específico de Educação Física e TDIC, são apresentadas uma série de percepções por parte dos professores/cursistas entrevistados que contemplam aspectos predominantemente positivos. Destaca-se, por exemplo, dentre outras características, depoimentos sobre a abrangência e pertinência dos conteúdos abordados:

“[...] [os conteúdos] foram adequados sim. Foi bem tranquilo...não vi nada muito difícil de se fazer...os conteúdos...gostei muito deles. Não tenho nada que reclamar deles, assim.[...] eu acho que abrangeu bastante coisa...falou desde esporte, falou de brincadeira, corpo [...]. Então,...tinham algumas brincadeiras, assim, tinham uns vídeos bem legais na parte de educação física” (PC1).

“Eu acho que o material do núcleo específico, ele era um material muito bom, explicava bastante assim” (PC4).

“Olha, eu acredito que vocês foram bem felizes nas escolhas dos temas e os temas são bem atuais...assim, bem...boas sugestões de como a gente estar trabalhando também. Então, assim, eu acredito que foi excelente a escolha que vocês fizeram” (PC6).

“Acredito que os conteúdos foram muito bem selecionados e as discussões foram muito bem orientadas” (PC7).

A partir desses trechos é possível afirmar que os professores/cursistas entrevistados avaliaram que os conteúdos abordados no núcleo específico foram adequados, de acordo com o seu campo de conhecimentos e as expectativas quanto ao ensino em sua área de atuação. De fato, os conteúdos elencados partem da compreensão da Educação Física como, “[...] uma prática pedagógica que, no âmbito escolar, tematiza formas de atividades expressivas corporais como: jogos, esporte, dança, ginástica, formas essas que configuram uma área de conhecimento que podemos chamar de cultura corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.50). Não é por outro motivo que os professores/cursistas relataram determinada facilidade no trato com os conteúdos presentes no núcleo, uma vez que os mesmos foram produzidos com a preocupação de se alicerçar na própria Educação Física escolar, problematizando-a a partir dos referenciais teóricos adotados por seus autores. Ou seja, uma Educação Física compreendida como componente curricular que dialoga com a perspectiva da educação na cultura digital a partir dos pressupostos teóricos e metodológicos da mídia-educação.

Ainda nessa perspectiva, houve manifestações sobre a coerência dos conteúdos abordados com as expectativas em termos do trato com os conhecimentos na Educação Física escolar na prática pedagógica de alguns professores/cursistas, além de uma coerência ou sensibilidade para com as realidades das escolas, sobretudo levando em consideração as especificidades das escolas públicas brasileiras. Tais aspectos são enfatizados nos seguintes trechos de depoimentos:

“Eu posso dizer que a proposta foi bem pensada e articulada. Os conteúdos e temáticas foram apropriados e muito bem escolhidos. Eram diretamente ligados a nossa prática pedagógica diária...não fugia, né?! Eu consegui tranquilamente aliar as atividades propostas com as atividades que já estavam sendo desenvolvidas em sala de aula. Eu só senti um pouco de falta de sugestões de autores da área” (PC3).

“Eu acho que as atividades do núcleo específico, todas aquelas sugeridas são ótimas, bem aplicáveis à realidade da escola” (PC6).

Compreende-se, com base no primeiro trecho, que os conteúdos elencados para o núcleo eram coerentes com o corpo de conhecimentos da Educação Física escolar, possibilitando o desenvolvimento das suas atividades propostas, articuladas com o planejamento dos docentes nas escolas. Ou seja, não implicava em severas rupturas nas propostas pedagógicas desenvolvidas pelos professores, uma vez que versavam sobre temas geralmente abordados pelos docentes. Destaca-se, surpreendentemente, a percepção por parte do entrevistado de que faltavam sugestões de autores da área para o aprofundamento dos estudos. De fato, a suposta escassez de referências teóricas da Educação Física pode ser comprovada uma vez que partimos do princípio de que os professores/cursistas já estivessem familiarizados/fundamentados em relação a essas produções específicas da área. Por isso, os autores escolhidos para compor os materiais do Núcleo específico de Educação Física e TDIC são mais ligados ao campo da mídia-educação e da cultura digital em suas interfaces com a Educação Física, uma vez que esse era o mote do curso.

Em se tratando do segundo trecho, o professor/cursista considera que os conteúdos abordados no núcleo possibilitaram o desenvolvimento de aulas pautadas na integração das TDIC através de temas atuais e coerentes com as demandas da Educação Física escolar, demonstrando serem aplicáveis à realidade da escola. Este último aspecto é de suma importância para a avaliação dos materiais do núcleo, levando em consideração que os professores/cursistas precisavam apropriar-se das possibilidades abertas pelas tecnologias na escola, através da visualização de cenários concretos (RAMOS *et al*, 2013a), que não se distanciassem do seu contexto pedagógico. Por isso, a necessidade de um olhar sensível à realidade de nossas escolas, sobretudo em relação à infraestrutura das escolas públicas, na proposição de atividades e reflexões sobre o papel das TDIC nas aulas de Educação Física escolar.

Ainda no que diz respeito à coerência dos conteúdos, porém no âmbito normativo institucional, de acordo com o professor/cursista 5:

“As temáticas são aquelas que até são propostas dentro da Proposta curricular de Santa Catarina, né?! A questão da abordagem do esporte, dos jogos, das atividades recreativas, do lazer. Então eu acho que foram temáticas bem atuais que vão ao encontro do trabalho na proposta curricular e

que pode ser empregado dentro das escolas, então, assim, um conteúdo muito rico teoricamente e de fácil aplicação também” (PC5).

De acordo com o trecho supracitado, o professor/cursista entrevistado apresenta a percepção de que os conteúdos escolhidos para a composição do núcleo são coerentes com aqueles presentes na Proposta Curricular de Santa Catarina. Nesse sentido, poderia acrescentar que são coerentes também com os Parâmetros curriculares nacionais (PCNs) ou mesmo com a Base Nacional Curricular Comum (BNCC), que entrou em vigor recentemente. Tais documentos representam um conjunto de expectativas em termos de conteúdos que a Educação Física precisa desenvolver nas escolas e, a despeito dos distintos pressupostos teóricos subjacentes a esses documentos, que costumam diferenciar significativamente os objetivos desse componente curricular, os temas legitimados como bases para a prática pedagógica de Educação Física, tendem a ser próximos, quando não os mesmos. Por isso a familiaridade do professor/cursista com as temáticas apresentadas e, conseqüentemente, a impressão de que eram de fácil aplicação nas aulas de Educação Física. E cabe destacar que o professor/cursista entrevistado possui uma prática pedagógica na qual constantemente desenvolve atividades com a integração das TDIC, portanto, a suposta facilidade na aplicação dos conteúdos propostos no núcleo, em suas aulas, precisa ser contextualizada levando em conta suas experiências acumuladas.

Pode-se acrescentar que os materiais, além de serem explicativos, o que favorecia a apreensão dos conteúdos desenvolvidos no decorrer do núcleo, apresentavam exemplos de atividades e vídeos que acabavam inspirando possibilidades de criação de novas práticas por parte dos professores/cursistas. E dessa maneira, por mais que não se visasse a construção de materiais prescritivos, que tendem a homogeneizar as realidades escolares e propor aos docentes receitas prontas para serem aplicadas, as sugestões de modos de integrar as tecnologias a partir das diferentes temáticas acabavam servindo como base para que os professores/cursistas pudessem problematizar os seus próprios cotidianos pedagógicos e produzirem suas próprias intervenções com as TDIC.

Este aspecto referente ao caráter teórico e não prescrito dos materiais desenvolvidos para o núcleo específico Educação Física e TDIC foi destacado nos seguintes trechos de depoimentos:

“O material que tá lá é excelente. Isso é inquestionável, assim. [...] achei que o material no geral ficou muito bom assim. Dinâmico ali, sabe? Aqueles vídeos e fotos. Acho bem interessante, chamava a atenção bastante. Mas assim, bem, bem teórico, como eu estou te dizendo...ele não dizia, ahh, tu faz assim, assim, assado. [...] não, dava uma geral e dali tu tinha que estar problematizando. Então, trabalhava bem a questão da base, pra tu saber da fundamentação e daí dali a gente criava situações” (PC2).

“Dentro dos conteúdos, abriam outros links...e no aprofundamento daquele conteúdo...então...a organização foi bem elaborada sim. E os conteúdos que tu podia aprofundar porque eles davam essa oportunidade, né?! Através de outros links, vídeos” (PC5).

“A reflexão que alguns professores trouxeram dentro do módulo, através de vídeos...gostei muito, a minha aprendizagem é audiovisual, então funciona muito bem assim” (PC10).

Face ao exposto, vê-se que as possibilidades para a realização de ações baseadas em uma perspectiva problematizadora na formação docente precisam contemplar um papel ativo dos professores em refletirem sobre o seu próprio fazer pedagógico, em sua realidade concreta. Por isso, os professores/cursistas entrevistados avaliam que os materiais desenvolvidos para o núcleo proporcionavam um aprofundamento teórico coerente com as expectativas da área. E, uma vez que possuíam um caráter não prescritivo, possibilitavam aos professores/cursistas a apropriação dos conhecimentos e o planejamento de possibilidades de intervenção a partir da problematização acerca dos conteúdos disponíveis. Também destaca-se, nessa perspectiva, a disponibilização de vídeos e imagens como chamarizes que tornavam o acesso aos conteúdos mais dinâmico. Assim, tais possibilidades inerentes à disponibilização de conteúdos no formato hipermediático acabavam

atribuindo aos professores/cursistas determinado protagonismo no processo formativo, tendo em vista que, além das atividades propostas, podiam acessar os conteúdos complementares de acordo com suas demandas de formação específicas. De acordo com Pernigotti (2003, p. 282),

[...] quando se disponibilizam materiais em formas de hipertexto, geram-se ambientes de aprendizagem com o acesso a diversos links, diversos caminhos que incitam o usuário, que, motivado pela curiosidade, descobre diferentes olhares sobre uma mesma temática. Talvez mais importante que isto, desencadeia no usuário uma dimensão de crítica na direção de selecionar o que é e o que não é significativo.

Assim, verifica-se como essa característica inerente aos ambientes virtuais de ensino e aprendizagem, que pressupõe diferentes trilhas formativas a partir das demandas dos professores/cursistas em contato com os materiais produzidos, mostrou-se importante no processo de apropriação dos conteúdos abordados, na ampliação do olhar para novas linguagens presentes nos diferentes *links* e o próprio aprofundamento acerca das temáticas do núcleo.

Outro ponto destacado pelos professores/cursistas entrevistados diz respeito à adequabilidade dos conteúdos para as diferentes etapas da educação básica. De acordo com o professor/cursista 2:

“Eu trabalhei mais com o fundamental, que foi o 7º ano, que era a única turma que eu tinha e o ensino médio. Com os pequenos eu não trabalhei, eu foquei mais neles, assim, mas eu acredito que daria para fazer com certeza” (PC2).

Vê-se então que, em relação à adequação de tais conteúdos para as diferentes etapas da educação básica, o professor/cursista enfatiza que suas ações durante a especialização abrangeram apenas as séries finais do ensino fundamental e ensino médio, mas que poderia utilizá-lo para planejar aulas para as séries iniciais tranquilamente.

De fato, a opção pelas temáticas/conteúdos abordados no núcleo levou em consideração possíveis diálogos dos conhecimentos da área com

a perspectiva da educação na cultura digital, atentando para uma clara preocupação em se abranger possibilidades formativas que pudessem pautar as ações dos docentes nas diferentes etapas da educação básica. Assim,

[...] optamos por temáticas cujos conteúdos, atividades e propostas de intervenção apresentassem certas especificidades ligadas às diferentes faixas etárias a serem atingidas, mesmo estando cientes de que tais conteúdos pudessem ser desenvolvidos ao longo de todas as etapas da educação básica (PIRES *et al*, 2017, p.140).

Por isso, tais percepções indicam a coerência das escolhas realizadas pelo grupo de autores responsável pelo núcleo específico de Educação Física, abordando temas que se constituem em alicerces pedagógicos da área (lazer, esporte e corpo), e demarcando a partir de que concepção de Educação Física tais temáticas seriam abordadas e problematizadas na formação docente.

Dentre as percepções apresentadas pelos professores/cursistas, também são apresentadas críticas quanto ao cronograma do núcleo específico e uma autocrítica quanto à própria formação docente cotidiana. Nessa perspectiva, de acordo com o professor/cursista 8:

“Numa visão geral assim, eu gostei muito de todos os aspectos dentro da metodologia aplicada, da forma que foram aplicadas as atividades da educação física. Eu só senti assim, a questão do tempo, né?! O tempo foi muito curto e eu senti dificuldade” (PC8).

“Eu acho que, pra mim, foi adequado sim, dentro da educação física, dentro da área, né?! Acho que ali, foi show, todas elas, né?! Eu acho que foram bem ilustradas, bem aplicadas, né?! Não tem como errar. [...] até estava comentando com as professoras, nós não temos o costume de ler tanto. Os autores...tinha autores que a gente não conhecia, a gente acabou indo buscar, então a temática, assim, eu gostei muito” (PC8).

O professor/cursista considera que os aspectos metodológicos quanto à oferta do núcleo específico foram representativos de escolhas coerentes e acertadas, contudo, enfatiza que o cronograma enxuto do núcleo específico prejudicou de certa forma o desenvolvimento das atividades propostas⁵⁶. Destaca que os conteúdos e temáticas desenvolvidas eram coerentes com as demandas da área, com a descrição das atividades propostas, assim como das temáticas em geral a partir de ilustrações que facilitavam o processo. Chama a atenção a autocrítica de que os professores, nesse caso imagina-se estar tratando dos professores de Educação Física, não tem o hábito de ler tanto. Esse é um aspecto importante no que tange à formação docente nessa área específica, assim como o fato de que os autores adotados na construção do núcleo eram desconhecidos pelos professores/cursistas, supostamente por não terem sido contemplados em sua formação inicial.

Finalizando esse tópico sobre percepções acerca dos conteúdos e atividades do núcleo, são contemplados depoimentos sobre a importância desses conteúdos para a formação continuada dos docentes. Conforme o professor/cursista 9:

“Quanto ao material eu achei muito interessante a primeira parte ali, do saber fazer, o saber...né?! a tríade. Então aquilo ali, me voltou a faculdade para deixar claro novamente o que a gente faz na escola...ou deveria fazer. [...] A parte da mídia-educação eu acho que foi importante porque deixou algumas coisas bem claras também com relação a utilização das mídias na escola. Não é simplesmente substituir. [...] mas ter um por que tu usar a ferramenta, tu usar o conteúdo através dessa ferramenta, né?! [...] Pra mim foi de grande valia” (PC9).

“Eu acho que tudo foi bem focado mesmo, tudo bem direcionado. [...] Como a minha primeira formação foi na educação física e eu

⁵⁶ O citado cronograma enxuto é decorrente das adequações realizadas pelo Núcleo Específico tendo em vista as interrupções do curso de especialização, conforme abordamos no capítulo 2.

comecei o curso de especialização na educação física, eu queria saber na educação física, como eu vou trabalhar melhor isso? Porque é uma coisa que a gente não vê muito na educação física...a mídia. [...] Como eu vou poder orientar o meu aluno dentro da educação física juntamente com as mídias. E com relação a isso, supriu bastante” (PC9).

O professor/cursista entrevistado apresentou a percepção de que a concepção da Educação Física como componente curricular, conforme apresentado nos materiais do núcleo específico, representavam uma espécie de reencontro com os conhecimentos abordados durante a formação inicial, identificando ou reavivando o papel e importância da Educação Física escolar. Considera importante a parte sobre a mídia-educação, principalmente pensando em como a Educação Física poderia se apropriar de suas abordagens, deixando claro como que as aulas poderiam ser beneficiadas pela integração das TDIC a partir de uma intencionalidade pedagógica. Também avalia como de suma importância uma abordagem da Educação Física com as mídias, como desenvolvido no curso, por desconhecer essa relação no âmbito escolar.

Face ao exposto, é preciso levar em conta a importância dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea no que tange a produção de discursos sobre os saberes e fazeres acerca da cultura de movimento, de onde são recolhidos e didaticamente transpostos os conteúdos de ensino e aprendizagem da Educação Física (PIRES, 2002). Dessa forma, confrontar tais discursos acerca do esporte, do corpo, do lazer, das práticas corporais pode ser apontado como tarefa de uma Educação Física comprometida com a formação emancipada dos sujeitos que adentram ao ambiente escolar. Por isso a necessidade da formação docente (inicial e continuada) pautar espaços para leitura, análise e ressignificação de tais discursos/conteúdos. É claro que tais relações entre Educação Física e mídia, por ainda não serem legitimadas nos Projetos pedagógicos das licenciaturas em Educação Física em geral, deixam de ser problematizadas na formação inicial dos docentes (BIANCHI, 2014; SILVEIRA; BRÜGGEMANN; BIANCHI, no prelo) e por isso, assume especial relevância as oportunidades de reflexão nos momentos destinados à formação continuada, como destacado no depoimento do professor/cursista entrevistado.

Ainda na perspectiva das contribuições em termos de formação continuada para os docentes, o professor/cursista 10 comenta que:

“Eu achei que ele contribuiu na fundamentação porque ele trouxe outras teorias, digamos assim, e pra mim foi inovador nessa parte, porque eu tinha uma formação que tinha outros autores, outras informações, outra visão da educação física escolar, né?! E as informações teóricas e esses autores vieram enriquecer a minha formação, porque eles vieram trazendo novas perspectivas para a educação física escolar” (PC10).

O professor/cursista entrevistado afirma que o núcleo foi importante por proporcionar o aprofundamento de conteúdos baseados em autores que até então para ele eram desconhecidos, pelo fato de sua formação inicial ter sido pautada por outras referências, em suma, por outra visão de Educação Física escolar. Assim, a perspectiva apresentada pelo núcleo enriqueceu a sua formação docente, por proporcionar uma ampliação do olhar acerca da relação entre Educação Física e tecnologias na escola.

É importante ressaltar, nessa perspectiva, que geralmente a formação continuada é justificada pela necessidade de atualização dos conteúdos básicos adquiridos pelos docentes na formação inicial, tendo em vista o caráter dinâmico da produção de conhecimentos e a urgência dos docentes se apropriarem dos mesmos suprindo as demandas da educação contemporânea. Tal necessidade se remete à própria natureza da prática docente que, enquanto um fazer histórico, não se apresenta pronto e acabado (HUNGER; ROSSI, 2012), está em constante mudança, em decorrência da própria produção do conhecimento e sua vinculação a um saber, que tende a ser reconstituído com o passar do tempo, estabelecendo novas demandas para o professor.

3.2.3 Sobre a comunicação ao longo do núcleo específico

Acerca da comunicação ao longo do Núcleo Específico de Educação Física e TDIC, podem ser destacados aspectos referentes a uma maior agilidade em relação aos demais módulos da especialização. Nesse sentido são apresentadas as seguintes percepções:

“Eu acredito que tenha trocado mais e-mails, assim, na parte da educação física, eu acho que o retorno foi um pouco mais rápido, não demorou tanto como demoraram os outros” (PC1).

“A comunicação com o tutor foi muito boa, sempre presente” (PC5).

“A comunicação foi bem melhor, assim, meu, evoluiu, foi uma constante assim, a gente conseguiu vir evoluindo, assim, então a gente...na primeira parte foi completamente sem orientação, assim, e a gente ia fazendo pela plataforma, pelo que a gente acreditava que estava certo e depois conseguimos ter um contato mais próximo com os tutores, né?!” (PC7).

“Eu achei tranquilo, porque a cada momento em que tinha uma dificuldade ou que eu queria questionar algumas coisas eu conseguia fazer isso e os professores davam retorno” (PC10).

Pelos depoimentos, vê-se que a comunicação no núcleo específico, mesmo que predominantemente via e-mail, foi mais ágil do que nos demais módulos do curso, de forma que as dúvidas durante esse momento da formação eram rapidamente esclarecidas pelos tutores/professores. É importante considerar, assim, que as dificuldades de comunicação nos primeiros módulos da especialização podem estar relacionadas a não familiarização dos cursistas com as ferramentas disponíveis na plataforma E-ProInfo, assim como a um acompanhamento menos frequente por parte dos tutores/professores desses módulos. Também se destaca que nas fases iniciais, talvez a quantidade de dúvidas fosse mais acentuada, uma vez que os cursistas ainda estavam apropriando-se da dinâmica do curso e por isso, talvez a frequência de *e-mails* enviados fosse maior. Vê-se, então, que a gradativa melhoria na comunicação destacada nas dinâmicas do citado núcleo foi de fundamental importância para o desenvolvimento das atividades propostas no decorrer do curso. Isto porque, o corpo docente responsável pelo núcleo apostou na comunicação, não somente por

defender que o processo educacional é essencialmente comunicativo, mas também por compreender que na modalidade de ensino EaD, a escolha por dinâmicas comunicativas que visam aproximar os sujeitos envolvidos na formação (por meios de ferramentas síncronas e assíncronas) acabam qualificando o processo.

Outro aspecto a ser destacado na comunicação durante o núcleo específico é referente a uma percepção de que os retornos e avaliações qualitativas por parte dos tutores/professores contribuíam para tornar a relação pedagógica menos distante, favorecendo o desenvolvimento das atividades. Segundo o professor/cursista 3:

“[A comunicação] foi bem tranquila...ehh... o retorno por parte dos professores/tutores sempre tinha sugestões, críticas, elogios, avaliação das atividades desenvolvidas e postadas. Sempre tinha o feedback daquilo que era feito...ajudava a repensar a prática, no que deu “certo” e no que deu “errado”. E foi muito bom que tenha ocorrido dessa forma e não somente aquela coisa de só postar a nota no sistema” (PC3).

O professor/cursista entrevistado considera que a comunicação durante o núcleo específico tenha sido de boa qualidade, especialmente no que diz respeito aos retornos sobre a realização das atividades, contribuindo para qualificar as ações ao longo do núcleo. Cabe destacar a questão dos elogios, críticas e sugestões como uma estratégia adotada para minimizar a distância no processo de formação, superando, como o próprio professor/cursista afirmou, uma lógica de atuação do tutor/professor restrita à postagem de notas ao final das atividades. Essa opção por devolutivas de caráter qualitativo aos cursistas se constituiu em um dos meios que o corpo docente elegeu para incentivar os professores a seguirem seus percursos formativos ao longo do núcleo (uma vez que o curso sofreu com um elevado número de desistências), e da mesma maneira, para nos fazermos mais próximos dos sujeitos, tendo em vista que naquele momento nossos contatos eram realizados apenas pela plataforma. Segundo Santos (2011),

Consideramos que manter a motivação dos alunos, seu aprendizado e sua participação ativa nas atividades é uma tarefa complexa pela ausência de

proximidade física. Para que haja compartilhamento de saberes, cresce de importância o processo dialógico (SANTOS, 2011, p.39).

Houve também a percepção por parte dos professores/cursistas de que a agilidade na comunicação com os tutores/professores contribuiu de forma decisiva para o bom desenvolvimento dos trabalhos ao longo do núcleo, diminuindo a distância que marca a modalidade de ensino através da qual a especialização foi oferecida. Conforme afirma o professor/cursista 5:

“Os tutores estavam sempre muito presentes. Às vezes até sábado, domingo eles atendiam a gente, davam retorno, davam resposta, sabe? Então, era como se fosse presencial. Na verdade até com um benefício a mais, porque podia acionar eles a qualquer momento que eles respondiam” (PC5).

O professor/cursista entrevistado avalia, dessa maneira, que a comunicação com professores e tutores tenha facilitado o desenvolvimento das atividades pertinentes ao núcleo específico, principalmente pelo fato do corpo docente se comprometer em acessar e responder os e-mails diariamente e, na parte final do curso, que compreendia a produção do TCC, ter passado a utilizar ferramentas síncronas como o *whatsapp* e o *Skype* para a mediação das orientações. Entretanto, é importante salientar que essa suposta disponibilidade docente para o atendimento aos cursistas, por meio do *whatsapp*, por exemplo, precisa ser relativizada, sobretudo, compreendendo que é necessário o estabelecimento de momentos de orientação/mediação. Pois, do contrário, a linha tênue entre o tempo de trabalho e os demais tempos da vida privada dos docentes acaba desaparecendo. E então, por mais desejável que seja a incorporação dessas ferramentas ao processo, é fundamental estabelecer regras para esses “encontros”, tendo em vista as características da jornada de trabalho docente. Por exemplo, na pesquisa intitulada “Uso de tecnologia dentro e fora de salas de aula”, realizada pelo Datafolha, por encomenda da Federação dos Professores do Estado de São Paulo (Fepesp) “evidencia-se que os professores [ao utilizarem o *whatsapp*] extrapolam sua jornada de trabalho, muito além do normal, em

termos de atendimento aos alunos, sem que sejam remunerados para isso” (SINPROCAMPINAS, 2017).

Cabe salientar que a adoção dessas ferramentas síncronas de comunicação foi apontada como um dos aspectos positivos para o desenvolvimento dos trabalhos durante a orientação de TCC ao final curso. De acordo com o professor/cursista 6:

“A questão com os professores...logo no início tava bem distante mesmo, mas conforme foi passando o tempo, a gente pode, com os tutores, principalmente no núcleo específico, é que a gente teve mais conversa, assim, com o bate papo, a própria criação do grupo no whatsapp, isso ajudou bastante” (PC6).

“Eu considero [a comunicação] de ótima qualidade e sempre que a gente enviava e-mail, no mesmo dia ou na sequência se respondia, assim que visualizasse, provavelmente. E também a criação do grupo no whatsapp, acho que foi uma forma bem bacana de a gente ter uma interação maior. Às vezes a gente chamava uma das colegas e perguntava: como que você tá fazendo? Para ver se a gente estava no mesmo caminho e então, acho que as ferramentas de comunicação foram ótimas” (PC6).

O professor/cursista entrevistado, assim como demonstrado nos trechos de depoimentos anteriores, considera que nos módulos iniciais do curso a comunicação tenha sido menos frequente, caracterizando o processo como “distante”, destacando que no núcleo específico foi possível trocar mais mensagens e dialogar mais com os tutores. Considera que a troca de e-mails tenha sido mais ágil, o que favorecia o desenvolvimento das atividades, que possivelmente ficariam atrasadas caso as dúvidas persistissem por tempo prolongado. Também enfatiza que a criação do grupo *whatsapp* para a orientação dos TCC tenha sido fundamental para sanar as dúvidas e encaminhar as questões que constantemente surgiam nessa etapa, assim como, por proporcionar o contato e troca de informações com os demais colegas de núcleo, dando

um caráter mais coletivo ao processo. Assim, a participação efetiva dos envolvidos em um processo de formação EaD, “recorrendo a estratégias para manter a comunicação, pode contribuir efetivamente para a construção coletiva de novos conhecimentos” (BARBOSA, 2008, p.111). Ainda se tratando do período de orientação dos TCC, houve uma percepção negativa do processo de comunicação, relatada a partir da experiência particular de um dos docentes entrevistados. Para o professor/cursista 1:

“[Na orientação do TCC] realmente demorou bastante o retorno dos e-mails da parte [do orientador]. Tanto que eu reclamei, conversei com ele...disse: olha, tá demorando. Eu atrasei muito meu TCC, ficou muito encima depois, porque fiquei sem norte e eu lia, sabe? E até incomodei ele com relação a isso. O retorno demorou bastante...mandava um e-mail e voltava 15 dias depois” (PC1).

Considera então que a comunicação durante a fase final do curso tenha deixado a desejar levando em conta as peculiaridades da sua relação com o orientador que, por motivos pessoais, não conseguia dar um retorno ágil às suas demandas.

Tendo em vista a demanda por uma maior agilidade na comunicação entre tutores e professores/cursistas, são apresentadas, como forma de finalizar este tópico, sugestões que versam sobre a adoção de ferramentas síncronas, na intenção de se qualificar o desenvolvimento dos trabalhos no decorrer do núcleo específico. Para o professor/cursista 1:

“[a comunicação poderia ser] bem melhor. Com certeza. Seja uma sala de bate papo, onde você entra e a conversa esteja rolando ou que seja pelo whatsapp. É rápido, mais fácil. Tem que ser algo mais fácil, né?! Menos demorado” (PC1).

O professor/cursista compreende que a comunicação no núcleo, assim como no curso como um todo, poderia ser beneficiada com a adoção de ferramentas síncronas, pois como a lógica do curso se pautou, predominantemente, pela realização e postagem de atividades, ter formas

mais ágeis de tirar dúvidas ou ter um retorno sobre as atividades realizadas tende a qualificar o processo formativo. Esta crítica é pertinente, porque embora o corpo docente responsável pelo núcleo específico tivesse o compromisso de acessar e responder aos *e-mails* diariamente, a adoção de meios como o *whatsapp* se deu apenas na fase final do curso. Também é necessário salientar que devido à falta de experiência com a formação em EaD, a equipe deixou de propor “encontros” para sanar dúvidas, para produções colaborativas ou trocas de experiências por meio de *chats*, por exemplo. Possibilidades essas enfatizadas por Gomes (2009, p.236), ao afirmar que “as conversações síncronas por texto [...] podem ser planejadas para discussão de temas, esclarecimentos de dúvidas, coordenação e distribuição de tarefas ou simplesmente como espaço de socialização”.

O professor/cursista 8 contribui com a crítica anterior a partir do seguinte trecho de depoimento:

“Eu queria que...sei lá, é uma ideia...das trocas de informações dentro do grupo da educação física. Eu acho que os feedbacks dentro, as conversas, eu acho que deveria ser...tipo assim, fez o grupo lá [whatsapp], nós temos o nosso grupo, mas ninguém trocou informação, né?! Dentro do grupo. Por exemplo, nós conversamos com professores e tutores, mas no grupo não havia uma troca com os outros cursistas. A gente até via as pessoas, mas não tinha aquela troca de experiências, sobre o trabalho. [...] Às vezes seria mais interessante essa troca para você enriquecer ainda mais o seu trabalho” (PC8).

Apresenta a percepção de que as atividades relacionadas ao núcleo poderiam ser beneficiadas pela criação de um grupo ou fórum permanente entre os professores/cursistas visando a troca de informações entre os mesmos. Nessa perspectiva, as ferramentas de comunicação síncronas poderiam atribuir um caráter mais coletivo aos processos, como destacamos anteriormente, passando de uma relação entre cursista e tutor para outra entre cursistas/cursistas e cursistas/tutor. Dessa forma, talvez até as dúvidas sobre algumas atividades poderiam ser esclarecidas na relação entre os pares.

Bem, finalizado este tópico sobre as percepções dos professores/cursistas em relação ao núcleo específico de Educação Física e TDIC, faz-se necessário abrir as portas para um segundo momento de exposição das análises realizadas acerca dos dados produzidos com esses sujeitos. Assim, tendo em vista o encerramento das discussões referentes a uma avaliação do curso de especialização e do núcleo específico com base na participação dos professores/cursistas, expressas em suas percepções, dedicaremos o próximo capítulo para as problematizações acerca das possíveis repercussões da experiência do curso/núcleo na prática pedagógica dos docentes participantes.

CAPÍTULO 4 - POSSIBILIDADES E LIMITES DO CURSO/NÚCLEO: POSSÍVEIS REPERCUSSÕES NA PRÁTICA PEDAGÓGICA DOS PROFESSORES/CURSISTAS

Passamos a analisar neste momento as possíveis repercussões do curso/núcleo na prática pedagógica dos professores/cursistas. Para tal, assim como no capítulo anterior, assumimos como referência os dados produzidos através de entrevistas semiestruturadas com os professores/cursistas. Assim, a intenção do presente capítulo é compreender como a experiência de cursar a especialização, sobretudo, no que diz respeito às suas reflexões sobre a integração das TDIC nas aulas de Educação Física escolar, implicou em reflexos sobre a prática pedagógica dos professores/cursistas.

Para esta empreitada, são analisadas na primeira parte do capítulo as possíveis contribuições do curso/núcleo para a prática pedagógica e, na sequência, exemplos de atividades desenvolvidas em seus planejamentos a partir das experiências do núcleo/curso. Ainda na esfera das contribuições, foram analisados os trabalhos de conclusão de curso (TCC) dos professores/cursistas, na intenção de se verificar como esses sujeitos se apropriaram criticamente dos conteúdos abordados no curso/núcleo ao refletirem sobre suas práticas com as TDIC em suas escolas.

Na segunda parte do capítulo as atenções estão voltadas para a análise dos limites ligados ao cotidiano pedagógico, elencados pelos professores/cursistas nas entrevistas, que acabam dificultando o desenvolvimento de ações com as tecnologias nas escolas. Nessa perspectiva, são abordadas questões referentes aos problemas de infraestrutura das escolas, a proibição do uso dos telefones celulares, as resistências por parte dos próprios colegas docentes e a ausência do professor de informática/tecnologias.

4.1 POSSÍVEIS REPERCUSSÕES DO CURSO/NÚCLEO NA PRÁTICA PEDAGÓGICA

4.1.1 Contribuições do curso/núcleo

Em relação às possíveis repercussões da especialização na prática pedagógica dos professores/cursistas, um primeiro aspecto a ser destacado diz respeito às percepções dos entrevistados acerca das possíveis contribuições do curso, assim como do núcleo específico de Educação Física e TDIC, para a atividade docente. Nesse sentido, foram

perceptíveis relatos de crescimento pessoal, aprendizado e enriquecimento das aulas.

O professor/cursista 2, por exemplo, apresenta as seguintes percepções sobre as contribuições do curso/núcleo para as suas aulas:

“Eu aprendi muito com o curso, foi muito bom ter feito [...]. Hoje eu tenho uma noção, assim, bem maior e uso bem mais, né?! Com a minha prática pedagógica. Não vou te dizer que eu uso em todas as aulas, em todos os conteúdos, mas assim, quando eu vejo que agora eu tenho uma possibilidade boa para usar, posso estar usando, eu tô utilizando, né?!” (PC2).

O professor entrevistado afirma compreender melhor o papel das TDIC na escola e também como possibilitar a integração dessas ferramentas ao planejamento de suas aulas. Essa possível ampliação do conhecimento acerca de como utilizar as TDIC na escola parece demonstrar o quanto as relações entre educação escolar e tecnologias ainda precisam ser aprofundadas, no sentido de se apresentar aos docentes formas de apropriação didático-pedagógica dessas ferramentas, assim como propor o esclarecimento sobre a própria mudança nos processos de ensino que esses meios tendem a representar. De fato, contemporaneamente, a escola “procura dar respostas a tal fenômeno, adequando-se no que tange à incorporação das tecnologias ao contexto escolar, mas com dificuldades em relação aos modos de tratar os conteúdos e as metodologias, na interação com as TDIC” (SILVEIRA; PIRES, 2016, p.93-94). E é preciso considerar que, tendo em vista a construção histórica da estrutura curricular/escolar como conhecemos, ainda não parece ser consensual entre os docentes como implementar a necessária mudança no papel do professor, levando em consideração sua importância no auxílio dos alunos na busca pelo conhecimento na cultura digital.

Com a experiência do curso, o professor/cursista percebe que passou a ver mais possibilidades de como trabalhar com as tecnologias em suas aulas, embora admita que ainda tenha alguma dificuldade em mediar propostas de ensino com os artefatos tecnológicos em todos os conteúdos previstos em seu planejamento. Tal dificuldade pode estar ligada ao fato de que o curso e suas proposições para a prática docente representam, de alguma forma, uma novidade para a atividade do professor, especialmente para aqueles que não têm por hábito pensar

propostas pedagógicas próximas da perspectiva abordada na especialização. Tal dado parece refletir a ainda incipiente presença do conceito de Mídia-Educação (Física) entre os docentes da área e, dessa maneira, acaba justificando a importância desta abordagem teórico-metodológica ser abordada na formação inicial e continuada de professores, para que seja garantida a reflexão e prática social esclarecida frente às relações com a mídia e novas tecnologias (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012). Sobretudo, levando em consideração seu compromisso de intervenção social e pedagógica alinhavada com a cultura do seu tempo, proporcionando “sólidas bases teórico-metodológicas para que a mídia e as novas tecnologias digitais sejam apropriadas e ressignificadas na sua interface com os conteúdos da Educação Física” (PIRES; LAZZAROTTI FILHO; LISBOA, 2012, p.74).

O professor/cursista entrevistado acrescenta que:

“Ser aplicável ou não, eu acho que depende mais de mim, das minhas possibilidades, vamos dizer assim, tá?! Iniciativa, eu até já mudei bastante, mas 100%, a gente não muda 100%, mas eu mudei bastante, assim. Em muitas coisas, eu tô usando a tecnologia, mas eu não consigo ainda estar usando sempre...não, não consigo, não dá. E não é coisa que, às vezes, depende só de mim. [...] E tem coisas que eu sei que eu poderia fazer melhor, mas às vezes também a gente vai e não consegue fazer tudo, mas vou te dizer que eu mudei, depois do curso eu mudei. Espero que pra melhor...porque essas...querendo ou não, muda a tua prática pedagógica, né?! Tu sai daquela coisa de sempre estar fazendo a mesma coisa, tu tá inovando [...].(PC2)

O professor/cursista afirma que mudou sua atitude em relação às tecnologias após a realização do curso, atribuindo um peso ao seu protagonismo como professor, no processo de integração das TDIC às suas aulas: “depende de mim”. Entretanto, contraditoriamente, expõe que o próprio trato com as tecnologias na escola é uma questão que não depende apenas de si; talvez ligada às próprias expectativas que a cultura escolar de sua instituição tenha com relação às aulas de Educação Física,

o que tende a ser problemático quando da realização de propostas pedagógicas pautadas no uso de tecnologias. Tal dado parece reforçar a necessidade de propostas formativas visando repensar os coletivos escolares para a integração das TDIC aos fazeres pedagógicos dos diferentes componentes curriculares e, principalmente, como projeto institucional, como proposto na especialização aqui estudada. De acordo com Pontes (2015),

O fortalecimento da coletividade da escola contribui com a formação de um espaço fértil e desencadeador de práticas que visam à resolução de problemas pela ação dos sujeitos conciliando os saberes disciplinares, as experiências individuais e coletivas e os conhecimentos tecnológicos (PONTES, 2015, p.110).

E assim sendo, o desencadeamento de ações que envolvam a integração das TDIC de forma interdisciplinar ou mesmo transdisciplinar, na perspectiva das contribuições dos diferentes componentes curriculares no âmbito da cultura digital, pode colaborar para se relativizar esses papéis historicamente construídos no que tange à Educação Física, por exemplo.

Poder-se-ia argumentar que o uso contínuo/constante das TDIC nas aulas, entendido pelo professor/cursista como um tipo de padrão ideal de prática pedagógica que ainda não alcançou, precisa ser relativizado. Isto é, uma prática pedagógica pautada no uso das TDIC ou mídia-educativa, não implicaria na utilização dessas ferramentas em todos os momentos previstos no planejamento, ou mesmo em todas as aulas, portanto parece representar uma percepção equivocada por parte do professor/cursista – um autoflagelo desnecessário. Não é por outro motivo que relata em seguida a necessidade de uma organização pessoal e um planejamento a médio e longo prazo para se assegurar a realização de propostas com as TDIC, pois além da vontade pessoal, envolve questões do cotidiano pedagógico, como a utilização de ferramentas dos próprios alunos, a reserva de espaços para a utilização de computadores/*internet* etc.

Ainda no que tange ao crescimento pessoal, pode ser destacado o seguinte trecho da entrevista com o professor/cursista 4:

“Então, o curso proporcionou, instigou a gente a ser um pouco mais curioso e a tentar também [...]. Ele contribuiu para o meu

crescimento, na verdade, ele fez a gente inserir as tecnologias durante as aulas, porque eu nunca pensava que poderia trabalhar elas juntamente com as aulas de educação física [...]. Eu nunca pensei em utilizar esse recurso nas minhas aulas e durante o curso a gente teve que utilizar e foi bem válido. Eu acho que o aprendizado foi bem grande [...] (PC4).

O professor/cursista entrevistado avalia que o curso contribuiu para a integração das TDIC às aulas justamente por estar pautado na realização de atividades a partir de experiências docentes com as TDIC. Nesse sentido, proporcionou um maior crescimento em termos de formação docente, especialmente ao levar-se em consideração a perspectiva do aprofundamento dos conteúdos por meio de *links* e pesquisas, que fez parte da metodologia do curso, tornando os professores/cursistas mais curiosos quanto a busca por novos conhecimentos. Nessa perspectiva, deve-se considerar que “[...] quando se disponibilizam materiais em formas de hipertexto, geram-se ambientes de aprendizagem com o acesso a diversos *links*, diversos caminhos que incitam o usuário, que, motivado pela curiosidade, descobre diferentes olhares sobre uma mesma temática” (PERNIGOTTI; VARGAS; MEDEIROS, 2003, p. 282). Da mesma forma, também parece ter cumprido papel importante para a formação docente a estruturação dos núcleos de estudo com base na visualização de experiências pedagógicas concretas, chamadas de “cenários pedagógicos”. Isto porque, poderiam servir como uma espécie de balizador para aqueles professores/cursistas sem qualquer experiência didático-pedagógica com as TDIC. Conforme Ramos e Cerny (2017),

Tais cenários privilegiariam a narrativa e a vivência dos seus protagonistas e abordariam como a experiência foi planejada e desenvolvida, relatando as dificuldades encontradas, os materiais e tecnologias utilizados, quais aprendizagens foram possíveis, a articulação com o currículo etc. (RAMOS; CERNY, 2017, p.55).

Já o Professor/cursista 6 apresentou as seguintes percepções sobre o seu aprendizado e enriquecimento das aulas:

Então... nesse caminho nós melhoramos muito. [...] a gente realmente teve um processo de crescimento nesse meio tempo e eu acho que os professores, os tutores entendiam isso, de que a gente, dependendo do grupo em que nós estávamos aqui, a gente tem ainda realmente essa dificuldade com as tecnologias, né?! Um pouco de medo também, pra mim acho que foi um crescimento bem grande assim [...] (PC6).

O professor/cursista relata que foi um processo de crescimento pessoal no trato com as TDIC na escola, tendo em vista a superação das dificuldades e medos sobre o que e como fazer nas aulas mediadas pelas tecnologias. Tal sentimento de medo, insegurança e falta de confiança frente ao desafio de utilizar as TDIC com os alunos pode estar relacionada a uma certa desestabilização de sua identidade docente e também à falta de apoio técnico e pedagógico na escola (SOUZA NETO, 2015).

Por último, o professor/cursista 10 relatou as seguintes contribuições do curso/núcleo para o seu crescimento profissional:

“Eu não sabia que eu era capaz de fazer tanta coisa, né?! [...] eu não tinha noção de quanto isso ia enriquecer as minhas aulas e mudar completamente a forma de ensinar, porque eu fui educada e aprendi a ensinar, mas o professor ali, dando os caminhos e coordenando as atividades. E os recursos favoreceram essa autonomia dos alunos, foi o que mais me encantou em colocar os recursos na sala de aula, nas minhas aulas [...]. Foi possível constatar a melhoria da qualidade das aulas que eu vinha desenvolvendo com meus alunos” (PC10).

O professor/cursista relata que o curso contribuiu para a qualidade das suas aulas, especialmente, pelas possibilidades abertas pela utilização das TDIC no que diz respeito à valorização da autonomia dos alunos durante as práticas pedagógicas. Nessa perspectiva, é preciso considerar que as novas tecnologias carregam consigo implicações sobre as formas

como acessamos as informações e também como produzimos os conhecimentos na sociedade contemporânea, resultando em uma nova compreensão de aluno; não somente como aquele que não conhece e que estabelece uma relação heterônoma com o professor – a fonte do saber, mas como alguém exposto a possibilidades de aprendizado, informações, saberes, de forma conectada. Bartolomé (2011), chama a atenção para a necessidade dos professores refletirem sobre seus velhos modos de ensinar, considerando que as tecnologias “*conformam un nuevo universo comunicativo que afectan al modo como almacenamos la información tanto como también al modo como pensamos*” (2011, p.10). E, dessa maneira há pouco sentido em uma adaptação das TDIC aos velhos métodos de ensino, em uma postura ultrapassada com ares *high tech*. Por isso, Bartolomé afirma que “*el profesor es fundamental para ayudar al alumno a alcanzar el conocimiento*” (2011, p.40), através de mediações visando a garantia de uma aprendizagem mais autônoma, significativa e coerente com a cultura digital.

A própria redescoberta como professor, ao expressar que não sabia que era capaz de fazer tantas coisas, é um indicativo de como uma perspectiva de formação docente pautada na apropriação das TDIC na prática pedagógica pode contribuir para a ressignificação de suas aulas. E assim, o aprofundamento teórico acerca do uso das tecnologias também contribuiu para ampliação dos horizontes quanto ao uso dessas ferramentas para além de práticas mais restritas como a realização de registros das aulas, representando para o professor/cursista uma inovação nas aulas. Assim sendo, vê-se que a apropriação pedagógica das tecnologias, conforme preconizado na especialização pode servir como,

[...] um impulsionador para pensar essas transformações que buscamos não só porque podem promover diferentes estratégias didáticas aos alunos, mas porque podem conduzir o professor para um processo de aprender com o aumento da sua motivação profissional na medida em que proporciona mais segurança e fortalecimento da sua identidade docente e, por isso, a vejo como um momento de iluminação em meio às práticas de uso das TD (SOUZA NETO, 2015, p.335).

Um segundo conjunto de percepções sobre as contribuições do curso/núcleo para a prática pedagógica está relacionado com mudanças

no modo de pensar sobre as relações entre TDIC e escola. Nesse sentido, o professor/cursista 1 apresentou as seguintes percepções:

“Com certeza contribuiu, disse eu não tenho dívida nenhuma. [...] quando eu comecei a fazer o curso,...até as crianças não tinham...como era uma escola muito carente, não tem acesso a facebook, a whatsapp, mas hoje na escola que eu estou já tem mais esse acesso e hoje a gente tem um grupo [whatsapp] das crianças, de cada turma...então, antes eu não aceitaria isso tão bem. E hoje eu já aceito melhor, assim” (PC1).

O professor/cursista entrevistado afirma que houve uma mudança de compreensão acerca da presença das TDIC na escola, principalmente levando em conta os usos por parte das crianças, como no exemplo dos grupos de *whatsapp* citados, afirmando que aceita melhor essa dinâmica no ambiente escolar. Tal percepção parece indicar um preconceito ou desconhecimento apriorístico, por parte do professor/cursista, do papel das TDIC nas atividades cotidianas das crianças, que marca uma dinâmica cultural contemporânea, e de como a educação pode explorar as possibilidades abertas por essas ferramentas. Contudo, é importante salientar que se trata de uma questão mais ampla, que vai além dos limites de uma percepção individual, marcando as próprias características assumidas pela educação escolar contemporânea, que ainda parece pouco permeável às dinâmicas inerentes à cultura digital. Pois, como afirma Bonilla (2010), “a cultura digital não é considerada como parte integrante dos processos pedagógicos e das aprendizagens dos alunos. Continua a desarticulação entre escola e sociedade e a supervalorização da perspectiva conteudista da escola” (BONILLA, 2010, p.23). Nesse caso o “aceitar melhor” parece revelar a superação, em parte, desse preconceito, o que tende a contribuir para a apropriação e utilização dessas tecnologias pedagogicamente.

Essa mudança de pensamento sobre as TDIC na escola também fez parte das percepções do Professor/cursista 3:

“Hoje, com certeza eu penso diferente. Tenho mais conhecimento e segurança no uso das TDIC em sala de aula. Posso dizer que as

leituras e trocas de experiências com colegas e tutores colaboraram também para provocar a mudança em minha ação pedagógica diária, encontrar novas estratégias para pôr em prática diferentes formas de utilizar e introduzir as TDIC nas aulas de Educação Física” (PC3).

“O curso proporcionou para mim um maior conhecimento sobre as TDIC no processo de ensino aprendizagem. As atividades que foram feitas...me permitiram refletir sobre o uso e novas estratégias para trabalhar conteúdos” (PC3).

Percebe-se que a participação no curso foi fundamental para a aquisição de conhecimentos acerca das TDIC, resultando em maior segurança por parte do professor/cursista para o desenvolvimento de ações com as tecnologias em suas aulas. De fato, o medo de não saber utilizar as tecnologias ou de saber menos do que os alunos, parece ser um fator limitador para a integração das TDIC às aulas e, assim, o domínio instrumental desses meios e a reflexão sobre formas de utilizá-los em sala representa um aspecto importante na superação de tais receios. De acordo com Souza Neto (2015, p.332), “o medo de mostrarem que há coisas que não sabem fazer ou conhecimentos que não dominam [...] acabam funcionando como barreiras paralisantes de qualquer relacionamento pedagógico com as TD”. O autor acrescenta que:

Se por um lado a ideia de o professor se sentir seguro e confiante é um fator fundamental ao uso das TD na escola, por outro, a falta de segurança se relaciona aos seus receios, medos e ansiedades. A segurança, nesse sentido, quando adquirida por meio da fluência digital, pode contribuir para o professor como um movimento interno favorável de atividades escolares de ensino dos conteúdos que podem ser desenvolvidas com o uso das TD e o que com elas é possível fazer pedagogicamente (SOUZA NETO, 2015, p.319).

A própria percepção de que “pensa diferente” as tecnologias na escola parece revelar a mudança de uma postura de dúvida sobre o papel

das TDIC e sobre como utilizá-las, para outra, de reflexão e proposição a partir da visualização de possibilidades concretas, como aquelas abordadas ao longo do curso. E, tendo em vista a compreensão da presença das TDIC como inovações didáticas para o fazer docente, como apresentamos no capítulo 3, também concebe a integração das TDIC como potencializadora de novas estratégias de ensino, que tendem a qualificar as intervenções pedagógicas nas aulas de Educação Física. Segundo Almeida (2008),

O professor que associa as TDIC aos métodos ativos de aprendizagem desenvolve a habilidade técnica relacionada ao domínio da tecnologia e, sobretudo, articula esse domínio com a prática pedagógica e com as teorias educacionais que o auxiliem a refletir sobre a própria prática e a transformá-la, visando explorar as potencialidades pedagógicas das TDIC em relação à aprendizagem (ALMEIDA, 2008, p.03).

Essa mudança de compreensão sobre as TDIC também é enfatizada pelo professor/cursista 4:

“Bom, na verdade eu nunca tinha pensado em trabalhar realmente, inserir as tecnologias assim. E, conforme o curso foi indo, pedindo...então assim, a gente viu como desenvolver as atividades e viu também que não é um bicho de sete cabeças[...]. Eu acho que é um recurso muito válido, acho que auxilia na avaliação e também nas aulas mesmo, tornando elas mais atrativas, porque a gente sabe que hoje muitos alunos, eles deixam às vezes de praticar e fazer as aulas, porque só querem estar realmente jogando ou usando o celular...então eu acho que agregar, aliar as duas é muito válido pra nós” (PC4).

É interessante notar a compreensão *a priori* do professor/cursista sobre as impossibilidades de se inserir as tecnologias nas aulas de Educação Física, possivelmente ligada à uma formação inicial que ainda desconsidera esse tipo de abordagem na relação entre Educação Física,

mídias e tecnologias, conforme constatamos no estudo de Silveira, Brüggemann e Bianchi (no prelo). Também relata que no decorrer do curso, conforme as atividades eram realizadas, sua percepção inicial de que um trato pedagógico com as TDIC nas aulas de Educação Física seria algo difícil de realizar, acabou sendo relativizada – justificando as apostas na formação continuada.

É interessante notar, ao final do trecho destacado de seu depoimento, a percepção de que aliar as TDIC às suas aulas se constituiria em um fator positivo por torná-las mais atrativas. Todavia, estrutura sua argumentação com base na percepção de que cotidianamente os alunos deixam de participar das atividades nas aulas para fazer uso das TDIC. Assim a aproximação pretendida constituir-se-ia numa espécie de chamariz para os alunos, que se sentiriam atraídos pelas TDIC, fazendo com que as aulas ficassem mais dinâmicas. Essa percepção corrobora com os dados da pesquisa desenvolvida por Souza Neto (2015) sobre a utilização de tecnologias digitais pelos professores de uma escola pública, no qual temos um panorama em que a maioria dos professores usa as TDIC, “mais como recurso de exposição de conteúdos, como também para entreter e/ou motivar os alunos como recurso de atenção e concentração pedagógicas, [...] servindo mais como inovação didática e muito menos como inovação curricular” (SOUZA NETO, 2015, p.06). Percebe-se assim, uma concepção da tecnologia como facilitadora dos processos de ensino e aprendizagem (geralmente veiculada nos meios de comunicação) exaltando suas potencialidades e, vendendo a imagem de uma aula mais atrativa e estimulante para os alunos. Porém, cabe advertir que “neste caso, a tecnologia continuará a ser tomada como um recurso a mais, que serve apenas para complementar ou animar uma prática já instituída e não para transformar as formas de pensar e produzir conhecimento” (BONILLA, 2010, p.56).

Um terceiro aspecto referente às contribuições do curso/núcleo versa sobre as novas perspectivas abertas em termos de planejamento, novas atividades, o desafio de criar com as TDIC e o embasamento teórico das ações mediadas por tecnologias no ambiente escolar. Temos, por exemplo, o depoimento do professor/cursista 1:

“Então, hoje tem uma visão melhor sobre isso. E até para planejar as aulas já mudou. Fazer uma pesquisa, fazer algum outro esporte, trabalhar o atletismo [...]. Fiz eles irem no computador, pesquisar, falar, registrar...então, sem mesmo ter mais o

curso...já tá embutido nas minhas aulas, assim, o que mudou bastante e eu consigo aproximar mais de mim nas aulas” (PCI).

“[...] hoje eu não tenho dificuldade para isso. Tirando os limites que cada escola tem, não teria dificuldade em montar um planejamento integrando as TDIC” (PCI).

O professor/cursista entrevistado apresenta uma percepção de que após o curso sua própria dinâmica de planejamento das aulas foi modificada, passando a ver possibilidades de integração das TDIC que antes não pensava ser possível. Esse aparente reflexo do curso na ação docente, que diz respeito a utilização das TDIC nos processos de planejamento das aulas, assim como na construção de situações de aprendizagem, tende a ser significativo uma vez que, embora não estejam implícitas dimensões críticas e criativas na abordagem com as TDIC, parece revelar uma “instrumentalização ao uso pedagógico” (SOUZA NETO, 2015). Dessa forma, a apropriação inicial das tecnologias, mesmo que instrumentalmente, carrega consigo potencialidades para a abordagem das demais dimensões, cabendo ao docente decidir em quais momentos poderá valer-se delas no trato com os conhecimentos pelos quais seu componente curricular é responsável.

Enfim, o professor/cursista entrevistado entende que hoje, em que pese as limitações em termos de estrutura das escolas, que serão discutidas posteriormente nesse capítulo, não teria dificuldade em integrar as tecnologias ao seu planejamento, exaltando assim o papel do curso de especialização para a sua “nova compreensão” acerca da relação escola-TDIC.

Da mesma maneira, sobre as possibilidades abertas pela participação no curso, o professor/cursista 5 relata que:

“Foi uma aprendizagem bastante grande, bem significativa e trouxe bastante aspectos positivos, tanto pra mim quanto para os alunos [...]. Essas atividades em cada módulo, elas fizeram com que a gente, além de realizar as atividades em si, pensasse novas formas e novas maneiras. Então sempre amplia essa possibilidade de aumentar a prática, o uso das TDIC na Educação Física na escola. Para

mim ampliou bastante, porque em cada atividade a gente via mais possibilidades. [...] Eu já utilizava as TDIC nas aulas de Educação Física, mas como eu falei: com o ingresso nesse curso, ele proporcionou que a gente aplicasse mais atividades [...]" (PC5).

Para o professor/cursista entrevistado a própria necessidade de realização de atividades no decorrer do curso que envolvia situações de integração das TDIC nas aulas, acabou potencializando o desenvolvimento de novas ações no cotidiano da escola, contribuindo para as práticas pedagógicas assim como para o aprendizado dos alunos. Destaca também que as tecnologias já se faziam presentes em sua prática pedagógica antes da participação no curso, mas que a especialização foi de suma importância para novos aprendizados e a aquisição de conhecimentos para a constituição de outras estratégias com as TDIC. Essas novas possibilidades podem estar relacionadas com a proposta do curso de valorização da formação de sujeitos ativos, críticos e criativos em relação às mídias e às TDIC; ou seja, com base em uma *práxis* mídia-educativa (FANTIN, 2006). Assim, os elementos apresentados a partir da mídia-educação nos levam ao reconhecimento do espaço escolar e da ação docente como fundamentais em um processo de formação crítica, produtiva e criativa na perspectiva da cultura digital. Portanto, as ações desenvolvidas pelo professor/cursista, supostamente, a partir de uma abordagem instrumental, podem ter sido ampliadas e qualificadas pelas outras dimensões mídia-educativas culminando em novas possibilidades de atuação.

Sobre a questão do embasamento teórico das ações a serem desenvolvidas com as TDIC nas escolas, temos os seguintes depoimentos:

“Hoje, pra mim, eu tenho um pouquinho mais de embasamento teórico e prático dentro das minhas aulas graças a esse curso, porque antes não sabia fazer uma atividade...o aluno pesquisar e depois reconstruir aquela mesma atividade usando a tecnologia. Então, pra mim foi excepcional o curso, eu gostei muito, né?! E me ajuda bastante hoje dentro da escola, na minha prática pedagógica” (PC8).

“Eu já vinha fazendo vídeos pequenininhos com os meus alunos, eu já tirava fotos. Então, eu gostava de umas coisas diferentes, né?! Então eu acho assim que o curso só veio mostrar que realmente isso é possível e daí, ainda mais fundamentado. Daí você tem a teoria e a prática e com certeza é uma forma de sacudir as nossas aulas [...] e essa nova perspectiva que o curso mostra pra gente realmente leva a gente a inovar as nossas aulas, a nossa prática” (PC10).

Com base nesses trechos de depoimentos pode-se afirmar que o curso proporcionou um maior embasamento teórico acerca de abordagens pedagógicas com as tecnologias e auxiliou no aprendizado sobre como se apropriar e utilizar as TDIC nas aulas de Educação Física, tendo reflexos sobre a abordagem dos conteúdos em suas aulas na escola. Isto porque as articulações entre Educação Física e TDIC, especialmente no âmbito da mídia-educação, que envolveriam a promoção de experiências de ensino-aprendizagem com base em suas três dimensões, impõem ao professor a tarefa de “desenvolver projetos de ensino que priorizem o diálogo entre movimento e as TDIC” (PIRES, 2015, p.38). Assim, tomando como base a carência de tematizações acerca da mídia-educação (física) nos currículos de formação inicial nessa área, parece justificável a percepção docente de que a tematização no âmbito da formação continuada tenha possibilitado uma compreensão fundamentada de tais articulações nas aulas do seu componente curricular.

Outro conjunto de percepções sobre as contribuições do curso/núcleo dizem respeito a uma compreensão diferente do trato com os conhecimentos nas aulas de Educação Física a partir da integração das tecnologias digitais de informação e comunicação. Dessa maneira, segundo o professor/cursista 3:

“Integrar as TDIC às aulas de Educação Física é desafiador e necessário...é claro. A gente vê que os alunos estão se apropriando com mais frequência das ferramentas digitais. É algo que já tá na vida deles. E essa integração tem que ser realizada de forma natural para atribuir conhecimentos para além dos conteúdos formais, pois hoje, a gente

tem uma cultura que entrelaça o digital às práticas corporais. Está presente no lazer, nos jogos, brincadeiras...E nós temos que entender que as TDIC podem ser um instrumento mediador nas ações pedagógicas para que a gente possibilite a formação crítica e criativa dos alunos. Eu penso que o professor deve problematizar constantemente situações para um despertar crítico sobre a espetacularização esportiva, as práticas corporais apresentadas pela mídia e, assim, desenvolver ações pedagógicas nas perspectivas apontadas da educação para a mídia” (PC3).

O professor/cursista destaca que as próprias práticas corporais, que fazem parte do objeto de intervenção pedagógica da Educação Física, são apresentadas a esses sujeitos por meio das mídias/tecnologias e, portanto, demandaria para as aulas de Educação Física a proposição de mediações pautadas em uma abordagem crítica acerca desses processos, principalmente no que tange à espetacularização esportiva e à produção/disseminação de padrões de estética corporal. Ressalta-se assim mais uma vez a importância da formação inicial e continuada em Educação Física “proporcionar o acesso e a apropriação de fundamentos conceituais e metodológicos que permitam tematizar e recriar significados a respeito da cultura de movimento, incorporando as TDIC no trabalho pedagógico, além da problematização do discurso midiático-esportivo” (PIRES *et al.*, 2017, p.128).

É interessante notar a presença de elementos ligados à mídia-educação no trecho destacado no depoimento, revelando o nível de apropriação conceitual do professor/cursista acerca dos conteúdos que fizeram parte do núcleo específico de Educação Física, sobretudo, no que tange ao papel desse componente curricular perante os conteúdos ligados às práticas corporais apresentados pelas mídias. Nesse sentido, o destaque para a ação docente na perspectiva de possibilitar-se uma abordagem crítica e criativa das mídias/TDIC nas aulas, construindo uma espécie de filtro de conteúdos para os alunos, parece representar um aspecto positivo cumprido pelo curso. De fato, ao levarmos em conta as articulações entre mídia-educação e Educação Física escolar,

[...] as principais frentes de atuação pedagógica apontam para a leitura crítica dos conteúdos disponíveis nas diversas mídias acerca de temas específicos discutidos na área como o esporte, a saúde, o lazer, o corpo e também para a utilização das diversas TDIC para explorar pedagogicamente tais temas, assim como propor intervenções de caráter crítico a fim de qualificar a formação dos sujeitos acerca desses temas (PIRES *et al.*, 2017, p.139).

Ainda na presente perspectiva de um trato diferenciado com o conhecimento nas aulas, o professor/cursista 5 afirma que:

[É preciso mostrar] a importância dessas TDIC para alavancar o aprendizado escolar e também para mostrar que a educação física, além de estar utilizando as TDIC, é uma atividade que faz com que o aluno pense, reflita, deixe de ser somente aquela atividade prática, com bola e que diz respeito a produção do conhecimento, para também valorizar a educação física, valorizar a disciplina, valorizar o professor” (PC5).

Vê-se assim, que o professor/cursista entrevistado compreende que uma abordagem com as TDIC nas aulas de Educação Física pode contribuir para uma ressignificação do próprio componente curricular por proporcionar um trato com os conhecimentos inerentes à área para além da mera prática, contribuindo para abordagens críticas e reflexivas nas aulas. Especialmente levando em consideração que “hoje somos desafiados a construir um saber “com” esse fazer [...] e pensar um saber que se desenvolve ao longo dos anos escolares em complexidade e criticidade” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2010, p.13).

Por sua vez, o professor/cursista 7 destaca que:

“Nossa!!! [As experiências do curso] Foram muito positivas e significantes [...]. Então, com certeza contribuiu bastante, de maneira positiva e me ajudou em todos os aspectos, principalmente em relação à prática pedagógica, né?! De trocar ideias e

conhecimentos com os meus alunos para a gente poder construir juntos o conhecimento, né?!” (PC7).

O professor/cursista compreende que a especialização teve repercussões positivas em sua prática pedagógica, principalmente, por possibilitar uma outra relação com os alunos no trato com os conhecimentos inerentes ao seu componente curricular. Neste caso, possivelmente a abordagem dos conteúdos por meio de dinâmicas com as tecnologias levou a um nível de debate e troca de conhecimentos potencialmente superior ao que o docente alcançaria por meio de uma prática pedagógica restrita ao saber fazer, leia-se restrita à realização de gestos motores. É importante considerar que,

Se a característica principal desse conhecimento é o fato de ele ser construído predominantemente pelo fazer, isto é, na e pela prática (embora não se reduza a ela), a especificidade do conhecimento da Educação Física escolar é que este precisa atender a uma intenção triádica, que é ser, ao mesmo tempo, um ‘saber-fazer’, um ‘saber-sobre o fazer’ e um ‘saber-porque fazer’ (PIRES *et al.*, 2017, p.135).

Finalizando este tópico, o professor/cursista 9 contribui para este debate, enfatizando uma TDIC específica:

“No caso do videogame, seria muito legal trabalhar isso com os alunos, ia dar um up pra eles quererem vir para a escola. Não...hoje tem aula de educação física...não vou jogar lá no sol, ahhh...hoje a aula é lá...vai ser futebol...nós vamos aprender como é a vida de um técnico...então, eu acho que tá precisando de inovação nas aulas [...]. Como a educação física pra mim era muito limitada, esse curso acabou me abrindo os horizontes com essa questão da mídia” (PC9).

O professor entrevistado compreende que as TDIC podem representar uma inovação das aulas por proporcionar uma nova forma de

se relacionar com o conhecimento, tornando as aulas mais atrativas para os alunos. Aqui é importante salientar que, por mais importante que a dimensão instrumental seja, ainda mais numa perspectiva de inovação didática, não se trataria apenas da mera inclusão dos meios tecnológicos, como mais uma ferramenta a disposição do educador, mas envolveria uma mudança de atitude por parte do docente na abordagem do conhecimento, envolvendo o planejamento e a construção de alternativas pedagógicas que possibilitem aos alunos a participação e construção do conhecimento para além de uma aula tradicional, eletronicamente mediada. Conforme Pretto e Assis (2008), “No campo da educação, formulamos a ideia de que a incorporação dessas tecnologias não pode se dar meramente como ferramentas adicionais, complementares, como meras animadoras dos tradicionais processos de ensinar e de aprender” (PRETTO; ASSIS, 2008, p.80).

Por isso o videogame é apontado sim como um atrativo, contudo, essa tecnologia poderia servir de base, por exemplo, de acordo com o professor/cursista entrevistado, para a abordagem de outros aspectos ligados ao conteúdo futebol, para além daqueles vivenciados nas quadras ou ginásios. Este é um dos elementos enfatizados no NEEF, no que tange às novas vivências com o esporte, com destaque para os *games*:

[...] são alternativas capazes de dar vazão ao conteúdo esporte em diferentes frentes variadas, que, por sua vez, de outra maneira, talvez não pudessem ser conhecidas ou experimentadas. Se uma vertente é capaz de proporcionar uma fruição “encarnada” de uma modalidade, a outra pode revelar aspectos difíceis de se visualizar somente nas situações de jogo propriamente ditas. Por exemplo, em jogos como *Elifoot* e *Championship Manager*, é possível assumir a função de técnico de uma equipe de futebol, entendendo como funcionam seus componentes extracampo, como a escalação, escolhas de sistemas táticos, características da equipe adversária, *scouts*, negociação de atletas e etc. Estando nessa condição, um aluno pode compreender melhor como se configuram certos elementos que incidem diretamente sobre a partida propriamente dita, mas que não inteiramente perceptíveis quando se está na quadra ou em campo (PIRES *et al*, 2014 – grifos no original).

O professor/cursista também ressalta que sempre teve um olhar limitado sobre as potencialidades da Educação Física escolar e que, o curso, sobretudo no que diz respeito à relação entre Educação Física e mídia, serviu para ampliar os seus horizontes e estruturar uma nova compreensão sobre o papel deste componente curricular nas escolas. De fato, a produção acadêmica na área tem alertado desde o final do século passado para a necessidade de se observar e analisar a mídia visando “compreender suas possíveis consequências no processo de construção de saberes/fazer sobre esporte, atividade física, saúde e lazer” (PIRES; SILVA, 2010, p.02). O próprio monopólio da mídia sobre o esporte acaba fortalecendo uma monocultura esportiva, a partir de uma perspectiva espetacularizada e de alto rendimento, ocultando quaisquer outras manifestações da cultura de movimentos que não lhes sejam rentáveis/lucrativas. Além disso, a questão da substituição da experiência formativa lúdica pela passividade do consumo televisivo (PIRES, 2002) precisa ser compreendida como objeto de análise e crítica por parte da Educação Física. Não é por outro motivo que devemos defender que:

[...] a formação acadêmica deve [incluir] em seus elementos curriculares oportunidades sistematizadas e estruturadas para a aprendizagem da leitura, análise e resignificação do conteúdo do discurso midiático sobre tópicos da cultura de movimento e esportiva” (PIRES, 2002, p.55-56).

Também foram destacados pelos professores/cursistas entrevistados alguns elementos sobre o papel cumprido pelo curso/núcleo de subsidiar uma ação pedagógica coerente com as dinâmicas culturais que fazem parte da vida das crianças e jovens contemporaneamente. Nessa perspectiva, o professor/cursista 3 afirma que:

“[...] a necessidade de conhecimento da geração atual é outra. As tecnologias estão presentes no nosso cotidiano, influenciando nossos hábitos, comportamentos, relacionamentos, modificando nossa forma de agir e de pensar. Penso que, nós professores, devemos assumir o papel de mediador na elaboração crítica e criativa de critérios de leitura das formas simbólicas ofertadas pelos meios de comunicação e tecnologias digitais,

desenvolvendo assim, as capacidades cognitivas dos alunos, para que eles sejam capazes de selecionar as informações significativas, e transformá-las em novos conhecimentos” (PC3).

O professor/cursista entrevistado compreende que problematizar as tecnologias no cotidiano pedagógico é uma ação necessária, tendo em vista, especialmente, as demandas cognitivas das novas gerações de crianças e jovens, que têm boa parte das atividades de seu cotidiano mediadas pelas TDIC, ou seja, já nasceram nesse contexto (como os nativos digitais de Mark Prenski). De acordo com Buckingham (2010),

A mídia digital – Internet, telefonia móvel, jogos de computador, televisão interativa – hoje é um aspecto indispensável no tempo de lazer das crianças e dos jovens. De fato, a primeira relação deles com a tecnologia digital já não ocorre hoje no contexto escolar [...], pois ela se tornou do domínio da cultura popular (BUCKINGHAM, 2010, p.38).

E assim sendo, ressalta-se, segundo Bevort e Belloni (2009)

[...] a necessidade da mídia-educação face à onipresença das mídias na vida social, principalmente na vida dos jovens, como elementos importantes da cultura contemporânea, como meios potenciais de participação ativa do cidadão e como ferramentas de expressão da criatividade pessoal (BEVORT, BELLONI, 2009, p.1099).

Também na esfera de uma educação conectada com as demandas formativas das novas gerações, o professor/cursista 5 salienta que:

“As tecnologias digitais, elas vieram, vão ficar, porque realmente elas melhoram a vida da gente em todos os sentidos. Não tem como negá-las, já estão dentro das escolas, porque os alunos já estão inseridos neste processo digital, faz parte da vida deles, não tem como negar, deixar de fora. E o que a gente tem que

procurar fazer é melhorar as condições das escolas, né?!” (PC5)

O professor/cursista relata então que as tecnologias estão presentes no cotidiano dos alunos e que, portanto, a integração das TDIC às práticas pedagógicas desenvolvidas na escola é uma necessidade, principalmente levando em consideração que “os jovens, adolescentes e crianças do século XXI interagem de forma frenética nas redes suportadas pela Internet, que estruturam os seus modos de aceder à informação, estabelecer relações, pensar, agir, aprender e comunicar” (ALMEIDA, 2012, p.09). Tal integração necessária envolveria, nessa perspectiva, a reivindicação por melhores condições das escolas em termos de infraestrutura e investimentos em tecnologias e formação docente (QUARTIERO; BONILLA; FANTIN, 2012).

Essa ação de integrar as tecnologias à prática pedagógica em resposta a uma demanda educacional das novas gerações, em alguns casos, resultou em avaliações positivas por parte dos alunos nas escolas, como destacado nos seguintes trechos de depoimentos:

“No ano passado a gente teve que optar por uma turma, então as turmas que vem agora e tal, eles perguntam: professor, a gente vai fazer trabalho como o professor fez no ano passado?” (PC4).

“E os alunos também percebem isso [a mudança na metodologia das aulas]. No segundo bimestre, no conselho de classe, tem aquelas folhas dos alunos, que é dada para eles preencherem... enfim, e ali, uma das disciplinas que eles botaram que gostaram da prática pedagógica, da metodologia utilizada pelos professores, foi a educação física” (PC2).

No primeiro caso é destacado que os alunos avaliaram positivamente as experiências desenvolvidas com base nas atividades previstas no curso, questionando o professor/cursista sobre a presença de trabalhos na mesma perspectiva em seu planejamento para o ano letivo. Já, no segundo depoimento, o professor/cursista afirma que as atividades desenvolvidas com as TDIC em suas aulas, durante e após o curso, foram

positivamente avaliadas pelos alunos, como um diferencial em termos de metodologia de trabalho nas aulas de Educação Física. Pode-se afirmar que essa avaliação positiva está ligada ao fato de que as crianças e jovens participam cotidianamente de uma cultura midiática que marca seus modos de comunicação, acesso e também produção de conteúdos nas dinâmicas proporcionadas pela *internet* (BUCKINGHAM, 2008). A adoção de práticas com as TDIC nas aulas, mesmo que de forma apenas instrumental, numa perspectiva determinista de inovação didática, parece representar uma aproximação com as citadas dinâmicas inerentes à cultura digital, sendo então bem recebidas pelos alunos. Contudo, a ação docente precisa ir além, reconhecendo que as vivências com as TDIC muitas vezes são permeadas por uma lógica comercial, com ideologias e interesses próprios, que precisam ser compreendidos pelos alunos; e, dessa maneira, seria importante, para além da inclusão das TDIC como ferramentas didáticas, proporcionar uma formação que permitissem aos alunos interrogar-se criticamente sobre essas tecnologias e sua onipresença em suas vidas.

Dentre as contribuições do curso/núcleo também podem ser destacados alguns elementos sobre a importância da proposta formativa vivenciada pelos professores/cursistas valorizar o coletivo escolar. Nessa perspectiva, segundo o professor/cursista 6:

“[...] a gente foi bem desafiado, porque a gente precisou criar vários vídeos, organizar outras atividades também que usavam os outros meios da internet. No blog da escola especialmente. [...] e daria pra dizer assim, no antes e o depois, é isso que o pessoal fala: essas coisas que vocês não sabiam e agora sabem...podem nos ajudar. E isso o que a gente tá tentando fazer. A gente vem se ajudando conforme as possibilidades” (PC6).

“[...] eu acho que essa pós-graduação foi sim de um grande valor para conhecimento nosso e enriquecimento do grupo enquanto a gente trabalhar no coletivo. Porque a gente acaba às vezes se isolando muito e esquece de trabalhar no coletivo” (PC6).

Vê-se então que as próprias exigências do curso de se apropriar e criar com as TDIC foram importantes nesse processo de superação dos medos e, cabe destacar a percepção dos colegas de escola de que o aprendizado proporcionado pelo curso aos professores participantes pode servir como catalisador de novas práticas com as TDIC em todos os componentes curriculares, tendo em vista a perspectiva da disseminação dos saberes por parte dos professores/cursistas na escola como um todo. De fato, um dos princípios da especialização era o “fortalecimento do coletivo no contexto escolar, agregando diferentes áreas e disciplinas a partir de um projeto comum para a escola” (RAMOS *et al.*, 2013-a, p.03), que acabou encontrando na experiência dos professores/cursistas o alicerce para se pensar articulações de integração das TDIC com os demais docentes das escolas.

Ao final, apresenta a percepção de que uma das maiores riquezas do curso foi justamente apostar numa perspectiva de trabalho coletivo nas escolas, principalmente por levar em consideração que os representantes dos diferentes componentes curriculares acabam isolando-se no cotidiano pedagógico. Dessa forma, uma prática pedagógica alicerçada no diálogo entre os diferentes componentes curriculares representaria não somente um ganho em termos de construção de uma abordagem dos conhecimentos escolares, mas também o próprio fortalecimento dos coletivos nas escolas.

O professor/cursista 8 reafirma esse papel de uma formação que se estrutura a partir do coletivo escolar destacando que:

“Tive várias intervenções dentro do curso, tanto na parte da educação física como nas outras áreas, quando eu ajudei também os outros professores. Então, são várias intervenções e isso me ajudou muito, abriu muito a minha cabeça para essas questões. Tanto que eu fiz vídeos de histórias, as crianças mostrando, fazendo vídeos e recriando aquela história, fazendo como era antigamente. Para dar um exemplo para o senhor: no tênis de mesa, a história do tênis de mesa, como era jogado, como era feito...a questão da recreação, junto com a outra professora, lá dentro do ginásio, dentro da sala de aula, na confecção dos áudios, dos vídeos, eu tava lá junto” (PC8).

O professor/cursista entrevistado compreende assim, que o fato de ter auxiliado no desenvolvimento das atividades dos colegas de grupo, durante os diferentes momentos do curso, tenha sido um fator de extrema relevância para a sua formação, uma vez que envolveu reflexões sobre aspectos da prática pedagógica que até o momento desconhecia. É preciso considerar que um dos fatores para que os professores não utilizem as TDIC em suas aulas está ligado a falta de mediação de um parceiro mais experiente (BORTOLATO, 2016) com seus usos e possibilidades. Nesse caso, conforme demonstrado no depoimento do professor/cursista entrevistado, “o mediador pode ser um outro professor, da mesma disciplina ou de disciplina diferente, que aprendeu a lidar com as mídias digitais e se propõe a fazer junto com o colega, para que ele, mediado, possa elaborar sua própria prática pedagógica” (BORTOLATO, 2016, p.33). Dessa maneira, mais uma vez a dimensão coletiva do processo formativo, que envolvia a interação entre diferentes componentes curriculares na construção de propostas de integração das TDIC nas escolas, tem seus méritos reconhecidos. Não é por outro motivo que a citada interação e colaboração ativa, culminou na ampliação de enfoque por parte do professor/cursista entrevistado acerca das possibilidades abertas pelas tecnologias, inclusive em relação aos outros componentes curriculares.

Um último aspecto enfatizado pelos professores/cursistas na perspectiva das contribuições do curso/núcleo para a sua prática pedagógica está relacionado com a importância da formação continuada para a atividade docente. Dessa maneira, por exemplo, o professor/cursista 6 afirma que:

“[...] até porque eu acho que eu preciso voltar lá no núcleo específico, resgatar mais algumas coisas, realizar outras sugestões que tinham como atividades e ver como isso é realmente possível de acontecer na escola e que não precisa de eu ir todos os dias para a quadra, que a gente tem condições de fazer trabalhos excelentes. [...] eu poderia dizer que foram sugestões que servem como motivador para a gente sair da zona de conforto, sair de dentro do ginásio de esportes, da gente ver outras situações na escola que a gente tem” (PC6).

O professor/cursista entrevistado compreende que os materiais produzidos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC apresentam uma série de propostas que podem ser desenvolvidas nas aulas e, nesse sentido, expõe que se trata de uma outra possibilidade de se abordar os conteúdos em suas aulas, não necessitando ir para a quadra ou ginásio todos os dias. Isto porque,

[...] desenvolver competências que possibilitem aos alunos a interação com novas linguagens e modos de produção das TDIC constitui-se em mais um objetivo da Educação Física escolar, não em substituição, mas como complemento das aprendizagens possíveis sobre/com as práticas corporais no âmbito da cultura digital (PIRES *et al.*, 2017, p.137).

E cabe destacar assim, o papel que os conteúdos produzidos para o curso/núcleo cumprem ao serem disponibilizados como acesso aberto no catálogo do MEC, possibilitando aos docentes interessados se apropriarem dos mesmos na perspectiva de uma formação continuada. Não é por outro motivo que reconhece a necessidade de voltar aos materiais do núcleo e aproveitar as sugestões apresentadas como referência para uma abordagem mídia-educativa com a Educação Física.

No que se refere às percepções do professor/cursista 7 sobre a presente questão, pode-se destacar que:

“Eu acho que foi, assim, grandioso e acredito que para a nossa parte da educação física, principalmente, assim, foi fantástico. A gente conseguiu... eu cresci muito, né?! Estudando novamente, buscando novamente” (PC7).

Ressalta-se dessa maneira a importância atribuída ao curso e, mais especificamente ao núcleo de Educação Física e TDIC, por proporcionar reflexões acerca da sua área de intervenção, na perspectiva da formação continuada. Compreende-se que a formação continuada trata-se de um suporte fundamental para a Educação Física escolar, como parte inerente ao trabalho docente e, nessa perspectiva, o estudo deve ser compreendido como um pressuposto para a docência (SICHELERO; REZER, 2013). Nesse caso específico, possibilitando ao docente um retorno aos estudos

através de uma proposta de formação institucionalizada que assume o compromisso de se pensar a Educação Física escolar como componente curricular e dialogar com as possibilidades de tematização de seus conteúdos a partir das abordagens da mídia-educação.

E, para finalizar, no que tange ao papel da formação continuada, o professor/cursista 10 destaca que:

“O curso que fez a gente interferir dessa forma dentro da escola [...]. Foi uma experiência muito agradável pra mim depois de muito tempo sem estudar. Eu gostei, me realizei com a realização do curso, foi bem rico mesmo na minha formação” (PC10).

O professor/cursista também salienta que a própria participação no curso implicou em interferências no cotidiano escolar, considerando que a realização das atividades propostas no curso pelo grupo de cursistas da escola possibilitou, de alguma maneira, uma ressignificação do papel das tecnologias no cotidiano escolar. Além de ressaltar um aspecto fundamental no que diz respeito à sua formação continuada, ao compreender que o curso representou uma experiência extremamente significativa após muitos anos sem se dedicar aos estudos. Por isso a necessidade de se compreender de que a transformação da cultura escolar não está na inserção das TDIC em si, mas na apropriação pedagógica desses meios, compreendendo-os como parte de uma dinâmica cultural contemporânea. Por isso, “aprender a usar as TD ou simplesmente conseguir fazer usos dessas TD na escola não será suficiente para haver mudanças pedagógicas. É preciso avançar, compreendendo aquilo que poderia ser feito com elas pedagogicamente” (SOUZA NETO, 2015, p.339). Causar interferências no cotidiano escolar pode ser apontado, assim, como ponto de partida para a integração das TDIC em nome de uma outra perspectiva de ensino, a partir do coletivo escolar, e coerente com o contexto da cultura digital.

4.1.2 Atividades desenvolvidas com base na experiência do curso/núcleo

O segundo aspecto a ser destacado com relação às possíveis repercussões da especialização em educação na cultura digital na prática pedagógica dos professores/cursistas contempla a realização de atividades integrando as tecnologias, tomando como base as experiências

acumuladas durante o curso. Nessa perspectiva, a seguir serão apresentadas as percepções por parte dos docentes entrevistados.

Dentre os usos destacados pelos professores/cursistas em seus depoimentos destaca-se primeiramente um conjunto de práticas ligadas ao planejamento das aulas, a busca por conteúdos e atividades na *internet*, a produção de apresentações para abordar os conteúdos em sala de aula e também a realização de registros das intervenções.

Nessa perspectiva, de acordo com o professor/cursista 1:

“[...] [Utilizo as TDIC para] buscar conteúdos, buscar atividades novas” (PC1).

“Eu uso bastante para pesquisar conteúdos, para planejar as minhas aulas, até porque a escola não oferece livros. Os que eu tenho são os que eu vou comprando, enfim. E na internet tu encontra muita coisa. Tem que ter um cuidado com o que tu vai aplicar, porque nem tudo o que tem na internet funciona ou pode ser aplicado...depende da linha pedagógica que tu usa. Com as crianças, dentro de sala, dentro do meu planejamento eu uso, conforme eu havia falado...eles podem pesquisar, podem registrar, eles mesmos assistem” (PC1).

Com base nos trechos de depoimento acima, percebe-se o destaque para a utilização das TDIC em atividades referentes ao planejamento das aulas, principalmente por meio da busca por conteúdos e atividades. De fato, pesquisas recentes (ZANATTA, 2013; FERREIRA, 2015; RUBIO, 2017) têm demonstrado que o uso das TDIC para o planejamento das aulas parece ser uma tendência entre os docentes que buscam apropriar-se de tais ferramentas no cotidiano pedagógico, juntamente com práticas de “preparação de mídias que atendam a determinado conteúdo a ser explorado” (FERREIRA, 2015, p.83).

Nessa perspectiva, é enfatizada a disponibilidade na *internet* de modelos de atividades a serem desenvolvidos nas aulas dos diferentes componentes curriculares. Interessante notar a sua percepção de que não se trata de reproduzir os modelos de atividades, uma vez que podem ser planejados com base em diferentes perspectivas teórico-metodológicas, que não necessariamente representam as escolhas do docente que busca

se apropriar delas. Nesse caso salienta-se que “o uso das tecnologias e da informação de maneira indiscriminada e não reflexiva pode causar equívocos conceituais e, até mesmo, de conteúdo” (VIEIRA, 2017, p.184), sobretudo pelo fato da internet congregar um espaço de produção de informações que, em alguns casos, parecem dispensar de coerência e certificação quanto à qualidade dos conteúdos. Por isso é necessário certa vigilância epistemológica e didático-pedagógica ao se adequar tais propostas às suas aulas.

No que tange às atividades desenvolvidas com os alunos, destaca a pesquisa de conteúdos na internet, o acesso à vídeos e também a realização de registros das aulas. Com relação ao acesso de conteúdos na rede, sua ação parece almejar a qualificação do trato com os conhecimentos inerentes ao componente curricular, haja vista a quantidade de textos, imagens e vídeos que fazem referência aos conteúdos abordados pela Educação Física escolar, e que podem ser acessados gratuitamente. Já sobre a prática do registro das aulas, tal ação pode ser concebida como meio para avaliação dos processos de ensino e aprendizagem, assim como, para expor na escola as atividades que são realizadas pelo professor em suas aulas.

Com relação ao depoimento do professor/cursista 3, é afirmado que:

“Em minha prática pedagógica, além de pesquisas durante o planejamento das aulas de Educação Física, o uso das TDIC ocorre em alguns momentos.[...] Quando as utilizo, busco “aproveitar” as mais diversas TDIC disponíveis na Escola, principalmente trabalhando os fundamentos básicos de cada modalidade esportiva, despertando o gosto pela prática de atividades esportivas, recreativas, da cooperação, da promoção da saúde nos alunos. Também a importância e os benefícios da atividade e do exercício físico e, do mesmo modo trabalhar a imagem corporal e cuidados com o próprio corpo (higiene, postura), já que são atividades que vão acompanhá-los ao longo da vida. Utilizo as TDIC, por exemplo, sempre que é necessário desenvolver um trabalho ou atividade de pesquisa teórica, onde a gente utiliza os

computadores com acesso a internet no laboratório de informática da Escola...com horário agendado antecipadamente...é claro. Utilizo também vídeos relacionados com o conteúdo trabalhado, áudios, TV, DVD, data show, câmera fotográfica, aparelho de som...quer dizer...sempre de acordo com aquilo que foi planejado” (PC3).

O professor/cursista entrevistado afirma que os usos das TDIC em sua prática pedagógica incluem atividades referentes ao planejamento, como busca de conteúdos e atividades na internet, além de inserções no trato pedagógico com os mais diferentes conteúdos da Educação Física escolar. Tal dado corrobora com a pesquisa de Rubio (2017), na qual as principais ações docentes com as TDIC em sala envolviam “a realização de pesquisas, a busca por conhecimento, informação e aumento do interesse dos alunos” (RUBIO, 2017, p.133).

Nessa perspectiva, afirma que as tecnologias assumem destaque em aulas nas quais são realizadas pesquisas com os alunos na *internet* utilizando os computadores disponíveis na escola, apresentando uma perspectiva de trato com o conhecimento que visa a sua apreensão por parte dos alunos almejando-se a incorporação de questões referentes ao esporte, saúde, corpo em sua vida pós escolar. Também cita a utilização de vídeos e áudios, assim como os aparatos tecnológicos para sua reprodução, referentes aos conteúdos abordados nas aulas. As TDIC, nessa perspectiva, parecem contribuir para a prática pedagógica,

[...] aguçando o interesse dos estudantes, pois as tecnologias digitais usadas na prática docente, sobretudo no que corresponde à ilustração das aulas, possibilitada pela exploração de diferentes linguagens, traz dinamicidade e contribuem para tornar essa ilustração mais interessante e para melhorar a representação dos estudantes sobre o conhecimento, por consequência, qualificando sua compreensão (KAMIANECKY, 2017, p.131).

Ainda no que tange aos usos relacionados ao planejamento e intervenções, de acordo com o professor/cursista 5:

“[...] eu fazia com que eles lessem os conteúdos, as informações que eles encontravam na rede e a partir daquele momento, formular o conteúdo, o conhecimento que estava sendo...o tema daquela aula, daquele espaço de tempo ali, né?! Então, a pesquisa, a elaboração do conhecimento, a organização do trabalho nas diversas...é... formas digitais, né?! O ler, o áudio, o visual, é...eles também tinham que estar pensando, por exemplo”(PC5)

O professor entrevistado relata que as atividades com as TDIC em sua prática pedagógica incluem pesquisas sobre conteúdos variados pertinentes ao componente curricular na *internet*, enfatizando que, além de acessar os conteúdos, os alunos deveriam sistematizá-los e apresentá-los à turma utilizando os meios digitais – explorando uma dimensão criativa das TDIC no processo. Tal iniciativa se mostra interessante uma vez que vincula a produção de conteúdos à pesquisa e diálogo/reflexão sobre os achados na rede, rompendo com a lógica de busca em enciclopédias nos atuais moldes ctrl-c + ctrl-v. Vê-se, então, que o problema não é consultar os textos na *internet* e sim, deixar de aproveitá-los para fomentar discussões, debates e questionamentos em sala de aula (RUBIO, 2017).

De maneira mais pontual, em se tratando da produção de conteúdos para exposição nas aulas, o professor/cursista 8 afirma que:

“[...]hoje a gente utiliza o prezi...até a semana passada eu terminei os trabalhos com eles usando o prezi...ensinei cada um a usar” (PC8).

Já em relação aos usos propostos pelo professor/cursista 6, são destacados os seguintes trechos de depoimentos:

“[...]Então, como eu me organizei: procurando com mais atividades que a gente faz lá na aula prática, aquilo que a gente pode estar utilizando na sala de informática ou nos celulares, tablets dos alunos e que jogos que a gente pode estar vendo, até para poder

explicar melhor as regras, para a gente estar conhecendo melhor o esporte...agora também com a questão das olimpíadas [...]. Então eu acho que a gente vai devagarinho incluindo algumas coisas que não fazia antes...e pensando em melhorar a nossa prática” (PC6).

“[...] a gente faz pesquisa, pois a gente trabalha também com regras, com a parte técnica, com a parte tática, então a gente utiliza as tecnologias para criar os slides, tanto em powerpoint quanto em prezi, que foi uma das coisas que eu aprendi graças ao núcleo específico...e então, além disso também a gente...a sugestão de criar vídeos, outros esportes alternativos também, pois aqui na escola a gente também tem o badminton, tem o tênis júnior, e então, assim, situações em que a gente possa estar trabalhando” (PC6).

Os usos das tecnologias incluem os processos inerentes ao planejamento das aulas, incluindo a busca por conteúdos e a produção de áudio/visuais acerca das temáticas desenvolvidas com os alunos das diferentes séries, como destacado na utilização do powerpoint e do prezi. Para o professor/cursista, as atividades desenvolvidas com as TDIC em suas aulas incluem a pesquisa na internet referente aos diversos conteúdos que são abordados pela Educação Física escolar, com destaque para as modalidades esportivas, fazendo uso, por exemplo, de vídeos para ilustrar melhor os fundamentos técnicos e as características/regras de cada esporte. Da mesma forma, cita a produção de vídeos como método para a apresentação de modalidades esportivas desconhecidas pelos alunos, numa perspectiva de ampliação do seu repertório de vivências com o esporte no ambiente escolar. Com base nesses relatos, percebe-se que as TDIC,

[...] ainda são compreendidas como complementares ao trabalho do educador. Isso porque estão voltadas, principalmente, para auxiliar na aula expositiva e na ilustração dos

conteúdos, tornando a aula e o conteúdo, por isso, mais atrativos, dinâmicos, interessantes e prazerosos, do ponto de vista dos educadores (KAMIANECKY, 2017, p.132).

No que tange aos usos realizados pelo professor/cursista 7, são enfatizados os seguintes trechos de depoimento:

“Computador e internet a gente usa quando consegue e quando funciona, tanto no planejamento das aulas quanto na discussão de conteúdos com os estudantes” (PC7).

O professor/cursista entrevistado afirma que a utilização das TDIC em sua prática pedagógica costuma restringir-se aos processos relacionados ao próprio planejamento das aulas, que envolve a busca por conteúdos e atividades na *internet*. Também relata utilizar as tecnologias em situações de discussão de conteúdos junto aos alunos, possivelmente, por meio da exposição mediada por *softwares* de produção/apresentação de slides, enfatizando que os problemas de infraestrutura ligados às tecnologias em sua escola tendem a se constituir em um fator limitante para o desenvolvimento das aulas. Tais dados refletem o que discutimos anteriormente, no que diz respeito ao fato de que “os principais usos de tecnologias por parte dos professores está relacionado com “a busca de informações e pesquisa, o planejamento de aulas e a produção de conteúdos e materiais” (PAIVA, 2014, p.248).

Finalizando o conjunto de ações ligadas ao planejamento e intervenção com as TDIC, o professor/cursista 10 afirma que:

“Eu utilizo dentro das minhas condições...que eu tenho...por exemplo, o que eu mais uso é o meu celular, o que me ajuda nisso. Eu tenho os recursos na mão. Se eu preciso registrar uma foto, se eu preciso fazer um áudio...até mesmo para organizar as minhas aulas. E os computadores da escola, né?! Os próprios alunos têm os celulares deles e aí a gente faz uma troca, quando tem que fazer uma atividade, eu vejo qual recurso é melhor para usar, mas eu não deixo de usar. Eu acho legal e isso chama a atenção dos

alunos, eles gostam de novidade e é uma forma de você ter os alunos contigo. E desenvolver a aula mais dinâmica, mais animada, porque eles ficam curiosos, querem saber e acaba enriquecendo o nosso trabalho” (PC10).

Neste caso o professor/cursista entrevistado afirma que as práticas com as TDIC incluem os registros das atividades desenvolvidas, e também a organização de suas aulas, ou seja, os processos inerentes ao planejamento, que envolvem entre outras coisas, a avaliação das escolhas realizadas pelo docente, enfatizando os êxitos e limitações das propostas desenvolvidas. Possivelmente, quando se refere aos computadores disponíveis na escola, o professor/cursista parece pontuar atividades que envolvem a busca por conteúdos na *internet* referentes às temáticas abordadas em suas aulas. Como foi visto anteriormente, dentre as ações mais comuns com a integração das TDIC “os docentes apontam que utilizam as novas tecnologias para o preparo de aulas, [...] em atividades com os alunos na sala de aula, [...] para realização de pesquisa ou ainda em etapas de algum projeto” (FERREIRA, 2015, p.84).

Mesmo sem especificar as atividades que são desenvolvidas, afirma que não deixa de usar, principalmente os computadores da escola e as próprias tecnologias pertencentes aos alunos e justifica seus usos com base na compreensão de que as TDIC se constituem em uma novidade no processo de ensino e aprendizagem, proporcionando uma dinâmica diferenciada às aulas, tornando-as mais atrativas. Dessa maneira, verifica-se o entendimento do papel das TDIC na prática docente como um recurso de renovação didática, representando uma perspectiva mais atrativa aos alunos na atuação do professor, mesmo que pautada numa mesma lógica transmissiva de conteúdos, comumente criticada na literatura sobre tecnologia e educação. Por isso, pensar a educação no contexto da cultura digital implica compreender que,

A mudança principal a ser estabelecida na escola é em relação ao processo de ensino e aprendizagem. A tecnologia não pode estar na escola para que as didáticas sejam reproduzidas, elas se fazem presentes como um desafio a promoção de novos modos de ensino e, conseqüentemente, novas possibilidades de aprender [desenvolvidas pelos

alunos no âmbito da cultura digital] (OLIVEIRA, 2017, p.103).

Um segundo conjunto de depoimentos versa sobre usos diferenciados das TDIC nas aulas de Educação Física. Nessa perspectiva vê-se, por exemplo, os seguintes relatos:

“Nas aulas de educação física, também utilizamos a rádio escolar, para gravar programas informativos sobre temas trabalhados...como a importância dos alongamentos, saúde e qualidade de vida...e, para divulgarmos dados obtidos através de atividades desenvolvidas em projetos interdisciplinares” (PC3).

Percebe-se, com base em seu depoimento, um diferencial em sua atuação docente, representada pela produção de conteúdos inerentes ao seu componente curricular junto aos alunos, para a veiculação na rádio escolar. Ao pensarmos numa perspectiva educacional cidadã com base nos processos de construção e disseminação do conhecimento e da cultura, a rádio escolar pode constituir-se em uma possibilidade frutífera. A participação nos processos de negociação sobre os conteúdos a serem veiculados e a reflexão sobre o próprio processo de produção da programação radiofônica, aliando os interesses curriculares e comunitários (OROFINO, 2005), e a atuação como emissores e receptores desses conteúdos contribui para a formação crítica dos alunos. De acordo com Everton Almeida (2015),

Uma rádio no espaço escolar, para usufruto de estudantes e professores, pode mobilizar processos de autoria onde os conteúdos elaborados e apresentados em formato radiofônico tornam-se conteúdos para usos em sala de aula que permitam o desenvolvimento de práticas pedagógicas que identificam aspectos internos da escola e da comunidade (ALMEIDA, 2015, p.70).

Ainda no que tange às práticas dignas de destaque nos relatos dos professores/cursistas entrevistados, o professor/cursista 5 afirma que:

“Então, eu já fiz trabalhos com eles sobre áreas de lazer...é...imagem corporal, esse que foi tema do meu TCC. Imagem corporal e as tecnologias digitais na perspectiva da saúde. Trabalhei com eles a questão do xadrez na lousa digital: eles já sabem jogar xadrez, eu pedi para que eles criassem jogos diferentes [...]. No lazer, eles tinham que ir no bairro, fotografar, filmar, verem em que condições se encontravam essas áreas de lazer, depois formular relatórios para apresentar para o prefeito, para ele tomar alguma providência...é...a questão...padrão de beleza e mídia foi um outro trabalho também que a gente fez...imagens de jogos e atividades em que eles tinham que avaliar os fundamentos, as regras...métodos de alongamentos.[...] fizemos atividade física na qual eles tinham que verificar também o batimento cardíaco, a frequência cardíaca, utilizando um aplicativo digital também” (PC5).

Percebe-se então que dentre os trabalhos desenvolvidos se incluem pesquisas sobre as áreas e equipamentos de lazer presentes na comunidade na qual a escola está inserida, problematizando assim a questão do direito social ao lazer e estimulando o protagonismo dos alunos na reivindicação por melhores espaços e equipamentos de lazer na comunidade. Tal proposta faz eco a um dos objetivos que formulamos para o Núcleo Específico Educação Física e TDIC acerca do Lazer, Jogos e Brincadeiras:

[...] desenvolver a reflexão crítica sobre a necessidade de espaços e equipamentos destinados ao lazer, assim como incentivar a participação cidadã que auxiliará na reivindicação e conservação de tais espaços, por meio de uma postura produtiva e de uma ação reflexiva. Estas podem se mostrar como uma rica possibilidade pedagógica para a Educação Física (PIRES *et al*, 2014).

Essa proposta de trabalho com as TDIC nas aulas de Educação Física também foi citada pelo professor/cursista 7:

“[Realizamos o] mapeamento dos lugares e das áreas de lazer [...]”(PC7).

Como exemplo concreto de ações desenvolvidas, nesse último depoimento, o professor/cursista entrevistado cita apenas um trabalho de mapeamento de áreas de lazer no entorno escolar, realizado com os alunos no intuito de se problematizar a existência, manutenção e reivindicação por espaços e equipamentos de esporte e lazer na localidade na qual a escola está inserida. Entretanto, tem-se a impressão de que, neste caso específico, ao que parece, tal ação não tenha tido consequências práticas no repensar a Educação Física na cultura escolar. Parece ter sido mais para cumprir uma tarefa solicitada no curso.

Voltando ao professor/cursista 5, outras atividades desenvolvidas pelo professor/cursista incluíam a pesquisa e socialização de conhecimentos acerca do índice de massa corpórea e frequência cardíaca junto à comunidade com a utilização de aplicativos para smartphone, mais uma vez na perspectiva de se trabalhar os conteúdos para além dos muros da escola. Assim como relatado sobre os fundamentos técnicos do esporte, realizou um trabalho com rotinas de alongamentos, pautado na filmagem e análise de posições/posturas. A abordagem de produtos da mídia, como a problematização acerca dos padrões de estética/beleza corporal propagados pelos meios de comunicação de massa também foi citado, demonstrando uma preocupação com o desenvolvimento de uma atitude crítica por parte dos alunos em relação à tais conteúdos. E, por último, destaca a utilização da lousa digital em processos de ensino e aprendizagem referentes ao xadrez. Cabe frisar que, dentre todos os professores/cursistas entrevistados, esta foi a única menção a uma proposta de ensino na Educação Física escolar utilizando a lousa digital. Tal dado parece representar a pouca utilização por parte dos docentes da área, que pode estar ligado a fatores como a ausência de habilidades tecnológicas, falta de planejamento, ou mesmo por não saber ao certo como tematizar os conteúdos referentes ao seu componente curricular através deste meio. É importante destacar que,

A utilização dos recursos da lousa digital proporciona uma mudança metodológica, oportunizando a adaptação das aulas para os alunos da atualidade [...] com o diferencial de possuir

vários recursos que permitem a interação com o conteúdo abordado pelo professor. Com isso, criam-se novas possibilidades criativas tanto para o professor, como para o aluno. Assim, por meio da utilização dessa tecnologia, oportuniza-se a incorporação da linguagem audiovisual no processo de ensino e aprendizagem (NAKASHIMA; AMARAL, 2006, 36-37).

Entretanto, ao levarmos em conta que mais do que uma adaptação à tecnologia, precisaríamos pensar em uma mudanças de paradigmas em termos de currículo, de ensino e de educação, visando uma escola coerente com a cultura digital, tal inovação da sala de aula pode apenas indicar que,

Muitos professores que antes usavam o quadro negro, o retroprojetor, hoje usam o projetor de Datashow, a tela do computador, da TV, e até, em algumas escolas, a lousa digital com a mesma lógica. Antes as pesquisas eram realizadas em bibliotecas escolares e municipais, em livros, enciclopédias e acervos impressos. Hoje a pesquisa é realizada na internet. Ou seja, o suporte mudou, mas as práticas não necessariamente (LINO, 2010, p.119).

Pode-se destacar também um conjunto de elementos presentes nos relatos sobre usos das TDIC nas aulas que deixam dúvidas quanto às opções didático pedagógicas dos professores/cursistas. Por exemplo, tem-se o depoimento do professor/cursista 2:

“Eu utilizo pelo menos, assim ó, uma a duas atividades por bimestre. Eu estou utilizando. Com os pequenos, eu vou te dizer que eu não fiz ainda, né?! Mas é uma possibilidade de estar pensando em fazer, né?!” (PC2).

O professor/cursista entrevistado acabou não especificando as atividades que são realizadas, porém informa que tais práticas, quando acontecem, se destinam às séries finais do ensino fundamental ou ao ensino médio, deixando claro que ainda não desenvolveu nenhuma ação junto às séries iniciais do ensino fundamental. Tal afirmação parece

representar a crença de que os adolescentes teriam maior familiaridade com as TDIC e, dessa forma, seria “mais fácil” trabalhar com os alunos maiores do que com as séries iniciais. Também é preciso considerar o próprio nível de experiência docente com as TDIC que parece implicar na proposição de “atividades que se sentem seguros para realizar no ambiente escolar com os seus alunos” (ZANATTA, 2013, p.115). Assim, alia-se uma suposta habilidade dos adolescentes no uso das TDIC com as possibilidades que o professor consegue visualizar a partir da sua própria compreensão de ensino com as TDIC (SANCHO, 2006).

Nessa mesma perspectiva, o professor/cursista 3 afirma que:

“Utilizo-as nas aulas dos anos finais do ensino fundamental, porém de forma ainda restrita” (PC3).

Da mesma forma, as atividades realizadas, de acordo com seu depoimento, são restritas às séries finais do ensino fundamental, talvez por uma maior familiaridade com essas ferramentas por parte dos alunos “mais velhos”, como destacamos anteriormente.

Outra possibilidade razoável está ligada à própria compreensão de uma metodologia de ensino apropriada para os diferentes níveis de ensino. Nesse caso, a abordagem dos conteúdos da Educação Física, teria uma abertura maior para aspectos teóricos, que poderiam ser contemplados em pesquisas na *internet*, por exemplo, com os alunos das séries finais e ensino médio; enquanto nas séries iniciais, uma abordagem dos conteúdos quase que exclusivamente pautada em vivências de práticas motoras/ de movimento poderia representar as escolhas do docente. Assim sendo, desconsidera-se, por exemplo, as possibilidades abertas pelos multiletramentos (PIRES; PEREIRA, 2016).

Levando em consideração o fato do professor/cursista 2 não citar as atividades com as TDIC que costuma contemplar em seu planejamento, mesmo que presentes ao menos duas vezes por bimestre, talvez a resposta assuma um caráter defensivo por parte do entrevistado, tendo em vista um possível constrangimento ao admitir que, embora tenha acumulado vivências ao longo da especialização e do núcleo específico de Educação Física, não conseguia ainda realizar a integração das TDIC ao seu planejamento.

Outro ponto a ser destacado quanto ao uso das TDIC nas aulas de Educação Física está relacionado com a compreensão da necessidade de uma intencionalidade pedagógica do docente ao propor tais usos, visando

a segurança e participação ativa dos alunos nas aulas. Dessa maneira, para o professor/cursista 3:

“Nas atividades práticas, utilizando-se do movimento do corpo, os instrumentos tecnológicos não são permitidos durante a realização das mesmas, pois prezo a segurança e participação ativa dos alunos” (PC3).

É interessante notar um entendimento de que embora as tecnologias sejam válidas para a abordagem dos conteúdos em suas aulas, quando as dinâmicas previstas em seu planejamento envolvem a realização de movimentos/práticas corporais, não permite que os alunos façam uso das TDIC por prezar pela “participação ativa” e também devido à questões de segurança. Nesse caso, parece compreender que as tecnologias teriam tempos e espaços determinados para serem utilizados, como no laboratório de informática e que, embora não deixe claro em seu depoimento, tal utilização só faria sentido ou seria permitida com base na intencionalidade pedagógica do docente. Por isso, participar ativamente ou estar seguro durante as aulas, estaria ligado às atividades planejadas pelo professor/cursista, destacando, assim a importância de não permitir usos das TDIC alheios à prática pedagógica.

Outro uso das TDIC que compôs o conjunto de dados produzidos junto aos professores/cursistas faz referência à utilização da produção de vídeos para correção de fundamentos técnicos inerentes à modalidades esportivas. Tal perspectiva é destacada nos seguintes trechos de depoimentos:

“[...] às vezes eu pedia para eles filmarem um grupo jogando e eles tinham que estar depois observando aquele vídeo e com aquilo eles estavam observando o movimento, se estava correto, se não estava, que fundamentos eles estavam utilizando naquele momento...se o fundamento era realizado corretamente. Então fazia com que eles refletissem, pensassem, observassem, reconstruíssem o conhecimento, elaborassem vídeos, fotografassem, enfim, assim ó...fez com que o aluno se tornasse mais ativo e sujeito do

conhecimento que eles estavam construindo” (PC5).

“Eu uso todo dia. Todo dia eu uso nas minhas aulas, quase todos os dias da semana, principalmente na questão do movimento: nós treinamos muito o tênis de mesa e a gente filma bastante os movimentos dos alunos, para tentar corrigir os erros, essas questões do tênis de mesa. A postura dos alunos, algumas formas” (PC8).

Percebe-se no primeiro trecho que o professor/cursista entrevistado cita a filmagem da realização de fundamentos técnicos de modalidades esportivas para posterior reflexão sobre a correta realização destes, como meio de propor que os alunos produzissem conteúdo e os analisassem, tornando-os mais ativos na relação com os conhecimentos abordados nas aulas. Interessante notar que se trata de uma técnica comumente utilizada em práticas de treinamento esportivo, na perspectiva do alto rendimento, apropriada pelo docente para o trato pedagógico com os fundamentos das modalidades esportivas nas aulas de Educação Física (MENDES, 2010).

Em relação ao segundo trecho, mais uma vez o exemplo de uso das TDIC nas aulas de Educação Física faz referência a uma prática de treinamento de uma modalidade esportiva, com a produção de vídeos para correção de postura e fundamentos técnicos dos alunos/atletas. Parece revelar assim uma determinada concepção de Educação Física escolar ainda estruturada por meio de atividades que se assemelham ao esporte de cunho institucionalizado/espetacularizado, implicando em processos de treinamento, ou talvez o uso diário das TDIC citado pelo professor/cursista seja referente a esta prática específica, não representando, todavia, a forma como a Educação Física é abordada em sua unidade escolar. De acordo com Mendes (2010),

O exemplo revela que a ‘velha’ prática da educação física reduzir suas aulas ao treinamento esportivo e ao ensino do movimento padronizado-especializado do alto rendimento esportivo se perpetuam, embora com um recurso didático a mais, a filmadora. [...] Neste caso, as mídias não representam avanço pedagógico, uma vez que

utilizar a filmadora como ‘o terceiro olho do treinador’ não é especificidade da escola (MENDES, 2010, p.178).

Finalizando este tópico sobre as atividades realizadas com base na experiência do curso/núcleo, temos alguns trechos de depoimentos que se constituem em possíveis justificativas para a não utilização das tecnologias durante as aulas. Tem-se, por exemplo, o trecho destacado do depoimento do professor/cursista 6:

“[...] eu acho que existe uma grande melhora [com a utilização das TDIC], mas a gente vai devagarinho se adequando, não é de uma hora para outra que a gente vai conseguir mudar isso tudo, até porque a gente tem que conversar com os alunos e explicar para eles” (PC6).

É importante salientar a sua percepção de que este é um processo recente em sua prática e que tende a se dar de forma gradativa, pensando em situações nas quais poderia se valer das TDIC para qualificar as suas ações como docente. Isto porque leva em consideração o fato de que implica em mudanças na própria dinâmica da cultura escolar e que costuma ter implicações sérias sobre a forma como a Educação Física escolar é concebida nas instituições de ensino. Nesse sentido, o professor/cursista afirma que é preciso conversar com os alunos, justamente por implicar em uma ruptura com uma determinada visão de Educação Física e com as expectativas que os alunos têm em relação a este componente curricular, em muitos contextos restrita à “prática” de modalidades esportivas nas quadras e ginásios.

De fato, a trajetória histórica da Educação Física no contexto da cultura escolar levou a uma espécie de marginalização deste componente curricular, concebendo-o como uma “mera atividade”, com menor importância no panorama educacional. Parece ter sobrado à Educação Física a caracterização de seus tempos, espaços e práticas, (acarretando em determinadas expectativas quanto ao seu papel) sobretudo aquelas ligadas a uma perspectiva alicerçada em modalidades esportivas, como um fator “pseudolegitimador” de sua presença na escola (BIANCHINI; PIRES, 2016).

Em certos casos, as justificativas passam por questões ligadas à própria organização do docente para se valer das tecnologias nas suas aulas. Para o professor/cursista 7:

“Acredito que eu poderia utilizar mais os celulares e os tablets, por exemplo, né?! Que alguns alunos têm acesso, não todos, mas alguns teriam. E eu teria como estar utilizando mais isso, e eu não utilizo esse recurso, por falta de organização minha mesmo, né?!” (PC7).

O professor/cursista entrevistado destaca que poderia realizar outras atividades com a integração das TDIC, sobretudo, considerando a possibilidade de se valer dos smartphones dos próprios alunos; e reconhece que a própria falta de organização pessoal para o desenvolvimento de ações com as TDIC acaba sendo um dos principais fatores para que tais práticas não sejam tão frequentes no seu planejamento. Parece reforçar assim a teoria de que a tecnologia se torna um mero apêndice nos processos educativos, dispensável, no sentido de que a aula acontece com ou sem ela.

Também são apresentadas justificativas com base na proibição do uso dos celulares e na necessidade de amadurecimento dessa discussão junto à comunidade escolar. Nesse sentido, conforme o professor/cursista 4:

“Bom, na verdade, a gente ainda tá engatinhando, pelo fato de a gente não poder utilizar muito, né?! Tipo, celular, que é uma maneira mais fácil de a gente tá registrando, então eu uso pouco, sempre quando possível, para registrar, porque a gente tem que estar conquistando ainda essa questão” (PC4).

O professor/cursista relata que a utilização das TDIC em suas atividades pedagógicas ainda se dá de forma restrita, uma vez que a utilização dessas ferramentas nas aulas ainda é uma questão a ser conquistada. Isto porque, ao levarmos em conta outros dados produzidos com base na sua entrevista⁵⁷, a escola na qual o professor/cursista atua,

⁵⁷ Esses dados serão mais analisados em outro momento deste capítulo.

além de ter problemas de infraestrutura, referendou em seu PPP a proibição do uso do celular na escola com base em uma Lei municipal e, além disso, afirma que uma parte significativa do corpo docente se mostra avesso à integração das tecnologias nas salas de aula. Por isso, as práticas com as TDIC parecem restringir-se à realização de registros fotográficos ou filmicos das atividades desenvolvidas em suas aulas, no intuito de dar visibilidade ao trabalho realizado, assim como, auxiliar no processo de avaliação dos alunos e da própria prática pedagógica. Tal prática acaba representando “um uso instrumental empregado como suporte audiovisual para registrar as aulas e auxiliar os professores na avaliação dos alunos” (BIANCHI, 2010, p.233).

Finalizando este tópico, podem ser citados motivos de força maior para a não utilização das TDIC nas aulas, como por exemplo, uma situação de readaptação funcional. Assim, conforme o professor/cursista 9:

“O motivo de eu não utilizar é porque eu não estou dando educação física. Por Isso. Mas hoje, se eu estivesse trabalhando com a educação física com certeza eu usaria mais” (PC9).

Neste caso específico o professor/cursista se encontra em situação de readaptação, atuando como responsável pela sala de informática da sua escola. Então, mesmo tendo formação na área de Educação Física, e tendo cursado o núcleo específico referente a este componente curricular, não encontra meios de realizar atividades com as TDIC, por estar afastado de suas funções. Entretanto avalia a experiência do curso como positiva, por apresentar uma série de possibilidades de trabalho com as tecnologias nas aulas de Educação Física e, baseado nessa nova compreensão acerca da relação entre as TDIC e o citado componente curricular, afirma que possivelmente utilizaria mais essas ferramentas em suas aulas. Neste caso, em que pese a sua não atuação com a Educação Física escolar, o professor/cursista poderia constituir-se em um interlocutor com os diferentes componentes curriculares a partir dos princípios da mídia-educação na sala informatizada, inclusive com os outros professores de Educação Física.

4.1.3 Apontamentos dos professores/cursistas sobre a experiência do núcleo específico com base nos seus trabalhos de conclusão de curso (TCC)⁵⁸

Este tópico contempla algumas perspectivas do curso de especialização e, conseqüentemente, do núcleo específico de Educação Física e TDIC, na prática pedagógica dos professores/cursistas, tomando como base as produções dos seus TCC. Almejou-se assim, verificar como os professores/cursistas tiveram suas compreensões acerca das relações entre educação, Educação Física e TDIC modificadas pela experiência do cursos/núcleo.

Tais perspectivas puderam ser verificadas uma vez que a proposta de trabalho de conclusão de curso desenvolvida com os sujeitos participantes dessa pesquisa, versou sobre a reflexão acerca do desenvolvimento de propostas pedagógicas integrando as TDIC às aulas de Educação Física. Coube aos professores/cursistas⁵⁹, após o término das propostas que marcaram a finalização das atividades do núcleo específico, tendo como referência os conteúdos estudados no decorrer do curso, refletir sobre sua própria ação docente no contexto da cultura digital.

Para a produção dos dados analisados neste momento, nos valem de uma pesquisa documental de caráter descritivo, adotando como fontes os Trabalhos de Conclusão de Curso apresentados pelos 10 professores/cursistas sujeitos da presente investigação. Os dados foram produzidos com base na leitura de todos os TCC na busca por expressões e conceitos, constituídos como unidades de registro, que se relacionassem à possíveis reflexões críticas acerca das propostas pedagógicas desenvolvidas pelos cursistas e relatadas nos TCC, ou seja, unidades de contexto (BARDIN, 2009).

A partir da contextualização das unidades de registros elencadas ao longo dos documentos, posteriormente foi realizada uma categorização das mesmas de acordo com a identificação de suas especificidades em

⁵⁸ As reflexões pertinentes a este tópico foram publicadas em: SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Tecnologias nas práticas pedagógicas em Educação Física: apontamentos de professores de escolas públicas de Santa Catarina. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 02, p. 36-51, mai./ago., 2017.

⁵⁹ A proposta de produção do TCC foi apresentada mais detalhadamente no capítulo 2.

relação à temática investigada. Dessa maneira, foram delimitadas as seguintes categorias⁶⁰:

- a) **Influências da mídia na vida cotidiana** (“influência da mídia”; “influência social, política e econômica das mídias”; “influências das TDIC no nosso cotidiano”);
- b) **Limitações do cotidiano pedagógico** (“ambiente sem estrutura”; “nossa estrutura é precária”; “observar com mais cuidado a nossa prática cotidiana”; “não é permitido o uso de celular nas escolas”);
- c) **As TDIC como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem** (“aprendizagem significativa”; “novas formas de ensinar”; “participação mais ativa”; “permite que o aluno se torne sujeito ativo”; “novas formas de aprendizagem”);
- d) **As TDIC como suporte para uma educação contemporânea** (“acompanhar as mudanças sociais”; “desempenhar sua função de forma contemporânea”; “sintonia com o aluno e seu mundo”; “uma necessidade histórica”);
- e) **Formação autônoma, crítica e criativa por meio das TDIC** (“construção de autonomia e criatividade”; “formação crítica e criativa dos alunos”; “a reflexão crítica e a expressão criativa”; “alunos cidadãos críticos e autônomos”; “olhar crítico”);
- f) **Apropriação das TDIC pelo professor** (“atuação consciente do professor”; “atitude de mudança pessoal”; “Repensar a prática”; “reflexão sobre mídia-educação”; “despertar crítico”);
- g) **Perspectivas para além da escola** (“produções compartilhadas”; “comunidade escolar”; “procurar o poder executivo municipal”).

Os dados são apresentados e discutidos a partir da sua divisão em cada uma das sete categorias anunciadas anteriormente, destacando os principais apontamentos realizados pelos professores/cursistas em seus TCC acerca do desenvolvimento de intervenções pedagógicas pautadas no uso das tecnologias digitais de informação e comunicação.

4.1.3.1) Influências da mídia na vida cotidiana

Para iniciarmos as discussões, o primeiro apontamento que destacamos dentre aqueles realizados pelos professores/cursistas em seus TCC se volta para a compreensão do papel que as mídias exercem cotidianamente sobre a vida das pessoas. Neste caso específico, chamando a atenção para sua relação com os conteúdos ligados às

⁶⁰ A o lado de cada categoria estão inseridas entre parênteses exemplos de unidades de registro que levaram a sua construção.

principais manifestações da cultura de movimentos, que se constituem em objeto de intervenção da Educação Física escolar.

Tais influências foram perceptíveis em alguns trabalhos, com base em uma compreensão macroeconômica, como por exemplo no TCC de Carvalho (2016)⁶¹: “Relacionar Educação Física com TDIC e cultura digital nos faz pensar nas práticas culturais das crianças e jovens e a influência social, política e econômica das mídias neste contexto” (CARVALHO, 2016, p.03).

Bem, não se pode negar que a vida cotidiana das crianças e jovens está permeada e, em alguns sentidos até definida, pela mídia moderna – seja por meio da televisão, do vídeo, dos jogos de computador, da *Internet*, da telefonia móvel, da música popular e pelo leque de commodities ligadas à mídia que formam a cultura do consumo contemporâneo (BUCKINGHAM, 2010). Daí, a importância de se problematizar durante as aulas o papel que as instituições exercem, através dessas mídias, nas formas como alunos constroem seus conhecimentos acerca das práticas corporais e reafirmando como a escola assume importância nesse contexto, podendo oferecer um olhar crítico para esses fenômenos e talvez compreensões contra hegemônicas.

Chama a atenção o fato de que, a partir de tal panorama, no qual são perceptíveis as citadas influências, os professores/cursistas defendem que esses conteúdos disseminados pelas mídias sejam abordados necessariamente pela Educação Física. Por exemplo, Moraes (2016) em seu TCC expõe que,

Neste curso de especialização, bem como neste trabalho, ficou claro que além da busca por aprimoramento, necessitamos refletir e discutir sobre as influências das TDIC no nosso cotidiano. Levar para a sala de aula temas e conceitos abordados pelas mídias e debater com os estudantes desconstruindo os mesmos e buscando

⁶¹ Neste tópico sobre os TCC, os professores/cursistas passam a ser identificados nas citações dos trechos analisados, tendo em vista que, por mais que sejam os mesmos sujeitos com os quais os dados foram produzidos nas entrevistas, em que tomamos os devidos cuidados éticos quanto a não identificação, os TCC são considerados documentos públicos e por isso são feitas citações e referências formais a eles.

uma ressignificação destes coletivamente, levando em conta nossa realidade (MORAES, 2016, p.26).

Vê-se então que a ressignificação dos conteúdos apresentados pela mídia tende a ser uma boa aposta na perspectiva de uma proposta pedagógica pautada no uso das TDIC, sobretudo, ao conceber-se “a educação como um processo ativo, de formação do cidadão autônomo capaz de usar, como protagonista, os meios de comunicação disponíveis para assegurar seus direitos e ter uma participação ativa na sociedade” (LAPA; BELLONI, 2012, p.177).

Por isso, tendo em vista a sua exposição cotidiana aos conteúdos da mídia por meio de diferentes plataformas, sejam impressas, televisivas, radiofônicas, *online*, nas redes sociais etc, os alunos precisam desenvolver sua capacidade de questionamento e avaliação acerca das mesmas. Em um contexto no qual as *fakenews* assumem um destaque preocupante nos meios, verifica-se o quão importante se torna o desenvolvimento de um “filtro crítico”. E, dessa maneira, esses sujeitos precisam aprender a fazer perguntas sobre as fontes dessa informação, sobre os interesses de seus produtores e sobre as formas como elas representam o mundo a partir das proposições de forças sociais, políticas e econômicas mais amplas.

4.1.3.2) Limitações do cotidiano pedagógico

No que diz respeito aos aspectos ligados ao reconhecimento de limitações inerentes ao cotidiano pedagógico para o desenvolvimento de abordagens com a integração das tecnologias nas escolas, o problema da infraestrutura das instituições escolares aparece como um dos principais fatores destacados.

De acordo com Carvalho, em seu trabalho de conclusão de curso,

[...] o maior desafio enfrentado para elaborar o projeto no âmbito do Núcleo Específico de Educação Física do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital foi a integração das TDIC ao planejamento pedagógico em um ambiente sem estrutura para tal (CARVALHO, 2016, p.21).

Este fator, sobre o qual nos debruçaremos com maior atenção na segunda parte do presente capítulo, tende a ser determinante para o trabalho com as TDIC na escola. Inclusive, um dado interessante a ser

destacado diz respeito ao fato de que o professor/cursista, no decorrer das suas intervenções com as TDIC no curso, precisou levar a turma com a qual estava trabalhando, para outra escola, dotada de mais recursos e infraestrutura.

Ainda neste item, para além da estrutura física das escolas, perceberam-se apontamentos relacionados ao reconhecimento de limitações dos próprios professores no que diz respeito ao desenvolvimento de ações com as tecnologias em suas aulas. Vemos, por exemplo, no trabalho realizado por Moraes que,

[...] ainda percebemos quão distantes estamos do ideal apontado ao estudarmos neste curso, como nossa estrutura é precária e como a Educação Física, na nossa instituição de ensino, pedagogicamente ainda se limita em muitos momentos aos tradicionais jogos, brincadeiras e esportes sem conseguirmos interagir mais profundamente com as TDIC incluindo elas efetivamente no processo pedagógico (MORAES, 2016, p.26-27).

Nessa mesma perspectiva, Caramori aponta em seu TCC que,

[...] os conteúdos nos levaram a refletir a respeito das contribuições das TDIC na Educação, a perceber como este potencial é pouco explorado por nós educadores e que nos remete a observar com mais cuidado a nossa prática cotidiana (CARAMORI, 2016, p.29).

De fato, encontramos nesses trechos um típico problema específico da Educação Física escolar, quando pensamos na perspectiva de uma educação na cultura digital. Se considerarmos que a proposição de práticas mídia-educativas integrando as dimensões instrumental, crítica e produtiva se constitui em uma tarefa difícil, ao tratarmos da Educação Física “tal desafio tem se revelado ainda maior porque a nossa matéria-prima é o movimento e, como tal, precisamos desenvolver projetos de ensino que priorizem o diálogo entre movimento e as TDIC” (PIRES, 2015, p.38).

Dessa maneira, a despeito de nosso objeto de intervenção nas escolas, é importante que os docentes busquem apropriar-se dessas tecnologias e pautarem suas ações pedagógicas a partir de suas

possibilidades. Do contrário, os professores não apenas deixam de contar com uma potente ferramenta didática como acabam travando a capacidade de interlocução com seus alunos, cujas formas de aprendizagem são fortemente balizadas pela linguagem e cultura digital.

Por último, no que tange às limitações, obteve destaque a questão da proibição do uso de tecnologias (com ênfase para o celular) no ambiente escolar. Nesse caso, boa parte dos professores/cursistas relataram em seus TCC as proibições, geralmente impostas via decreto municipal ou lei estadual⁶², votadas em assembleias de pais e, conseqüentemente, inseridas nos Regimentos escolares⁶³. Tem-se como exemplo o TCC de Meurer, no qual se afirma que,

De acordo com a lei municipal n.º 2.246, de Braço do Trombudo – SC, não é permitido o uso de celular nas escolas. Isto traz dificuldades e complicações, uma vez que enfrentamos resistências por parte de alguns professores e pais. Como os alunos não podem utilizar os aparelhos, os professores também são proibidos. Todo início de ano é organizada uma reunião com os pais e professores da escola e, através de votação, é decidido se o uso dos aparelhos celulares será permitido nas dependências da escola. Essa decisão é anexada ao Regimento Interno da unidade (MEURER, 2016, p.07).

Esse é um apontamento importante, que nos remete à necessidade de se compreender que a escola é impactada cotidianamente pela cultura digital. Mesmo que estabeleça a imposição de proibições do uso das TDIC, estas ferramentas estão presentes na cultura de crianças e jovens nos mais variados momentos de suas vidas. Por isso, é preciso reconhecer que o diálogo e o estabelecimento de acordos/combinados com os alunos tende a ser uma postura mais interessante do que as proibições, que acabam culminando no em relações conflituosas entre discentes, professores e gestores escolares.

⁶² Em Santa Catarina, a LEI Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008 dispõe sobre a proibição do uso do celular nas escolas. De acordo com seu Art. 1º Fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina.

⁶³ Inclusive alguns professores/cursistas relataram que foi necessária uma autorização especial para o desenvolvimento de propostas pedagógicas com as TDIC no decorrer do curso.

Tal fato se reflete na pressão que a escola sofre no que tange a mudanças nas formas de ensinar, na modernização do ambiente pedagógico, na própria dinâmica inerente às interações entre os alunos, enfim, na construção de um espaço coerente com o século XXI. Dessa forma, essa instituição não deveria fechar as portas para as TDIC por meio de proibições de sua utilização, mas sim propor o uso das mesmas como parte do processo educativo, dadas as possibilidades de acesso e produção de conhecimentos que podem ser desenvolvidos com elas e quiçá, até mesmo, o desencadeamento de mudanças na própria lógica do ensino (SILVEIRA; PIRES, 2016).

4.1.3.3) As TDIC como facilitadoras do processo de ensino e aprendizagem

Em se tratando de uma compreensão das TDIC como ferramentas didáticas que podem ampliar as possibilidades de trabalho por parte dos docentes e como potencializadoras da aprendizagem dos alunos, assumiu destaque a utilização das tecnologias para a realização de dinâmicas colaborativas em sala de aula.

De acordo com Pereira em seu TCC,

[...] percebeu-se que os trabalhos desenvolvidos com os recursos audiovisuais e demais equipamentos tecnológicos alcançaram bons resultados, reforçando a ideia de que a aprendizagem significativa pode ser alcançada a partir de dinâmicas colaborativas (PEREIRA, 2016, p.02).

É possível afirmar, assim, que as tecnologias devem ser assumidas no cotidiano escolar não apenas como ferramentas capazes de proporcionar aprendizagens tradicionais, mas como formas de se mobilizar “novos processos criativos de aprendizagens balizadas pela capacidade de busca autônoma, pela auto-organização das experiências educativas, pelas ações colaborativas/cooperativas, em rede, na e entre escolas” (PIRES; SILVA, 2010, p.09-10).

Para além das dinâmicas colaborativas, dentre as potencialidades das TDIC foi ressaltado que constituem-se como um meio precioso para o acesso às informações e uma nova relação no que tange à produção de conhecimentos. Dessa maneira, no trabalho realizado por Caramori é afirmado que,

É importante que os professores pensem em novas formas de ensinar, integrando as tecnologias ao currículo, apropriando-se, criando oportunidades de participação mais ativa no processo ensino-aprendizagem dos alunos, novas formas de descobrir e acessar informações, produzindo assim coletiva e autonomamente novos conhecimentos (CARAMORI, 2016, p.01).

A autora complementa, enfatizando a importância representada pelas TDIC no que diz respeito a uma dinâmica na qual compartilhar conhecimentos tende a ser uma boa alternativa didático-pedagógica. Assim, “As TDIC são também para a Educação Física ótimas oportunidades de buscar conhecimento, desenvolvê-lo, divulgá-lo e compartilhá-lo” (CARAMORI, 2016, p.12). Não é à toa que as discussões acerca da ruptura com um ensino fragmentado implicam em discussões curriculares pautadas no desenvolvimento de competências a partir do ciberespaço, no qual tende a ser privilegiada a aprendizagem colaborativa (REIS, 2016).

Outro ponto destacado faz referência às múltiplas potencialidades que uma abordagem pedagógica com a utilização das tecnologias pode desencadear em sala de aula. No TCC desenvolvido por Costa é destacado que,

A tecnologia digital tem melhorado e muito a minha vida profissional como professora, pois permite que o aluno se torne sujeito ativo na organização e elaboração dos temas estudados, através de pesquisas, redação de textos, seleção de imagens, músicas, fotos, vídeos, figurinos, movimentos, necessários a resolução da atividade proposta, o que lhe possibilita ler, refletir, selecionar, discutir ideias, organizar e apresentar (COSTA, 2016, p.10).

Realmente, as tecnologias parecem representar uma forma de se explorar as diferentes linguagens audiovisuais no processo de acesso às informações e consequente produção do conhecimento. Nessa perspectiva, tais artefatos tecnológicos, apropriados pelo docente, podem viabilizar uma postura mais ativa dos estudantes no processo de

construção do conhecimento, com a busca de informações, debate, construção coletiva, e socialização dos saberes produzidos.

Finalizando este item, tem-se os apontamentos referentes ao papel das TDIC como estimuladoras da participação das crianças e jovens nas aulas. Segundo Caramori, em seu TCC,

É importante ressaltar que nós educadores, precisamos ver cada aula como uma nova experiência, um desafio a inovação, pois a presença das TDIC não pode ser ignorada, pelo contrário mostra-se como um potencial a ser explorado, já que os jovens se sentem encorajados e aí está uma possibilidade para a incorporação de novas formas de aprendizagem (CARAMORI, 2016, p.27).

Nessa mesma perspectiva, no TCC de Costa é descrito que,

[...] é função da escola e da disciplina de educação física integrar as tecnologias digitais, pois quando as TDIC estão presentes no currículo escolar há possibilidade de mais jovens compreenderem os conhecimentos abordados, porque estabelecem maiores relações com as múltiplas linguagens que as tecnologias digitais proporcionam e auxiliam no desenvolvimento da argumentação, da criticidade e também da criatividade nas diversas produções de conhecimento empreendidas no universo escolar (COSTA, 2016, p.37).

Neste caso as TDIC, concebidas como facilitadoras dos processos de aprendizagem, acabam sendo rotuladas como recursos que carregam consigo uma série de potencialidades e tornam as aulas mais atrativas e estimulantes para os alunos. De acordo com Pretto (2008, p.110), concebe-se, dessa maneira, uma “apropriação das tecnologias como meros aparatos que se fazem presentes nas escolas, muitas vezes por pressão da indústria, como facilitadoras dos processos escolares”. Entretanto, é importante frisar que, mais do que dotar as salas de aula de *tablets*, *notebooks* ou lousas digitais, é necessário pensar a educação a partir de outro olhar, tendo como base uma intenção diferente do currículo tradicional, que ainda postula conceitos técnicos em favor da memorização e reprodução, reforçando a conservação e a manutenção de

antigas práticas, nesse caso, apenas garantindo “ares de modernidade” na utilização acrítica da tecnologia.

4.1.3.4) As TDIC como suporte para uma educação contemporânea

Também foi verificada nas produções dos professores/cursistas a compreensão da necessidade de integração das tecnologias ao currículo escolar como forma de se garantir uma educação coerente com a contemporaneidade. Nessa perspectiva, de acordo com o TCC produzido por Costa,

A disciplina de educação física enquanto componente curricular e responsável por produzir conhecimentos referentes ao movimento e cultura corporal, necessita também acompanhar as mudanças sociais para bem desempenhar sua função de forma contemporânea (COSTA, 2016, p.19).

Dessa maneira, verifica-se na apropriação das TDIC um meio para se propor a atualização do docente e, conseqüentemente, de sua prática pedagógica, estabelecendo uma dinâmica coerente com as demandas do século XXI, marcado pela cultura digital. Contudo, é necessário que as próprias transformações pedagógicas acompanhem as transformações tecnológicas do espaço escolar, sob risco de se propor um aparelhamento das escolas e continuar reproduzindo a mesma lógica de ensino.

Nessa mesma perspectiva, foi destacada a importância que as TDIC adquirem em termos de possibilidades para se proporcionar aprendizagens pautadas em uma formação fundamentada na autonomia, na emancipação e na cidadania dos alunos. Pereira aponta em seu TCC que,

[...] o professor que reconhece e transforma o aprendizado a partir TDIC está em sintonia com o aluno e seu mundo. O educador deve propiciar o desenvolvimento da autonomia do aluno na busca de informações significativas para compreender o mundo e atuar no desenvolvimento crítico verdadeiramente como cidadão democrático e participativo (PEREIRA, 2016, p.19).

Percebe-se assim, o destaque que as TDIC obtêm ao se propor uma aproximação do ensino escolar com as próprias culturas das crianças e jovens. Atenta-se, nessa perspectiva, para mudanças nos processos educacionais, nos quais o desenvolvimento da autonomia e uma outra relação com o conhecimento tendem a se constituírem em escolhas acertadas.

Também são apresentados apontamentos no que diz respeito à integração das tecnologias como um processo indispensável, tendo em vista o contexto cultural que caracteriza as vivências na sociedade contemporânea. E, salienta-se, nessa mesma perspectiva, a possibilidade de se realizar “novas construções” na educação a partir de tal integração. De acordo com Costa, em seu TCC,

[...] introduzir as TDIC na prática pedagógica oportuniza novas formas de aprendizado na escola a partir da Cultura Digital. Considerando que por ser uma necessidade histórica, onde ensinar vai além do quadro-negro e giz, uma vez que estamos inseridos num contexto social diferente, rico em oportunidades de aprendizagens, com vários recursos a disposição de quem ensina e quem aprende, abrem-se novos caminhos a serem percorridos em busca do saber, nos direcionando a novas construções na educação (COSTA, 2016, p.19).

Ao tomarmos como base os aspectos destacados, parece perceptível que, dada a presença que as tecnologias assumiram na vida cotidiana de crianças e jovens, a instituição escolar acaba sendo pressionada a propor uma dinâmica de ensino e aprendizagem em consonância com os avanços deste início de século XXI. De acordo com Bévort e Belloni (2009), as citadas tecnologias,

[...] são extremamente importantes na vida das novas gerações, funcionando como instituições de socialização, uma espécie de ‘escola paralela’, mais interessante e atrativa que a instituição escolar, na qual crianças e adolescentes não apenas aprendem coisas novas, mas também e talvez principalmente, desenvolvem novas habilidades cognitivas, ou seja, ‘novos modos de aprender’ (2009, p.1083-1084).

Dessa maneira, entende-se que a escola precisa conceber essa presença das TDIC na vida dos alunos não somente como mola propulsora para mudanças nos métodos de ensino, como adequação a um contexto contemporâneo, mas, sobretudo, como solo fértil para o desenvolvimento de possibilidades educativas que permitam aos alunos uma formação crítica sobre, com e através das tecnologias (FANTIN, 2006).

4.1.3.5) Formação autônoma, crítica e criativa por meio das TDIC

Dentre os apontamentos realizados pelos professores/cursistas também foram identificados alguns destaques sobre a importância de uma proposta pedagógica alicerçada no uso de tecnologias, que se preocupasse com uma formação crítica, pautada na criatividade e na autonomia dos alunos. Nesse sentido, Pereira afirma em seu TCC que,

[...] cabe à escola, a partir de uma abordagem com os equipamentos tecnológicos, dar aos alunos um suporte para o desenvolvimento de habilidades de construção de autonomia e criatividade. Neste contexto, buscou-se dar um novo olhar à disciplina de Educação Física (PEREIRA, 2016, p.03).

Constata-se, dessa maneira, que elementos como a autonomia e a criatividade compõem o espectro de possibilidades pedagógicas abertas pelas TDIC e, assim sendo, verificou-se que tais características podem auxiliar na proposição de um novo olhar sobre o componente curricular pelo qual o professor/cursista é responsável.

Outro aspecto perceptível a partir de alguns TCC, refere-se à inferências realizadas na intenção de se problematizar a Educação Física e seus conteúdos, na perspectiva da cultura digital. Ressalta-se assim, que as TDIC poderiam contribuir para uma formação crítica que permitisse “um outro olhar” para tais conteúdos. Conforme afirma Tomasi em seu trabalho,

Hoje, vivenciamos uma cultura que entrelaça o digital às práticas corporais e, que deste modo, se faz necessário inserir no contexto escolar o ambiente digital, no qual estão igualmente presentes as práticas de lazer, os jogos e as brincadeiras. Assim, fazer uso das TDIC como instrumento mediador nas ações pedagógicas

possibilita a formação crítica e criativa dos alunos, estimulando-os ao uso das tecnologias disponíveis e o contato com os conteúdos culturais (TOMASI, 2016, p.30).

Face ao exposto, é ressaltada a necessidade da escola compreender que a cultura digital se manifesta nas mais variadas vivências cotidianas de crianças e jovens e que, assumindo seu protagonismo na formação crítica e criativa dos alunos, torna-se necessário pautar suas ações também no que tange ao acesso aos bens culturais.

Ao levar-se em consideração as apropriações das tecnologias pelas crianças e jovens no seu cotidiano, foi apontada a importância do professor se valer da expressão criativa desses sujeitos no decorrer das aulas. No trabalho de conclusão de curso de Meurer é citado que,

Nesta busca por dinâmicas que dão espaço à criatividade e à autonomia dos alunos, os recursos pedagógicos tradicionais e as TDIC devem ser utilizados de maneira integrada. Assim, pautados em uma lógica participativa, os professores poderiam ter seus alunos como parceiros para a construção do conhecimento, a reflexão crítica e a expressão criativa com as TDIC (MEURER, 2016, p.08).

Da mesma maneira, é destacada a necessidade de uma integração das TDIC a partir de uma perspectiva de formação crítica, no intuito de se propor mudanças no próprio cotidiano escolar e contribuindo para a construção de uma cidadania emancipada. Nesse sentido, no trabalho desenvolvido por Moraes é apontado que,

[...] é necessário que o professor se instrumentalize e repense seu fazer pedagógico, pautado numa perspectiva de formação crítica, integrando as tecnologias ao currículo não somente de forma individualizada, mas repensando o próprio coletivo pedagógico da escola (MORAES, 2016, p.01).

Kilkamp acrescenta em seu TCC que “a intenção de utilizar a sala de tecnologia e as mídias disponíveis na escola era buscar um diálogo com a cultura midiática e audiovisual, tornando os alunos cidadãos críticos e autônomos em relação a mídia” (KILKAMP, 2016, p.18). Ainda

para esta Professora/cursista, “quando utilizamos a mídia-educação de forma correta podemos fazer com que nossos alunos compreendam a informação, a ter um olhar crítico e saber utilizar a informações em benefício próprio” (KILKAMP, 2016, p.02).

Pode-se afirmar que esses são aspectos considerados significativos ao voltar-se o olhar para os objetivos de uma formação pautada na apropriação das TDIC; ou seja, o desenvolvimento da criatividade, da autonomia e da criticidade dos alunos. Por isso, é possível afirmar que a produção criativa e autônoma pode ser um poderoso meio de aprendizagem, sobretudo por valorizar o protagonismo dos alunos em sua interação com os meios, seja produzindo conteúdos ou mesmo, simplesmente, explorando o potencial para comunicação em rede. Porém, cabe ressaltar que o desenvolvimento de uma postura participativa e criativa por parte dos estudantes na cultura midiática precisa ser acompanhada de uma apropriação crítica das TDIC (BUCKINGHAM, 2010), como frisaram alguns professores/cursistas. Por isso Ramos *et al* (2013-a) afirmam que,

[...] a Cultura Digital tem um enorme potencial para gerar uma nação mais democrática e justa. Sabe-se, contudo, que a garantia do acesso é condição essencial para a inclusão digital, mas não suficiente, pois a inclusão desses sujeitos como indivíduos autônomos se dará pela apropriação consciente e crítica dessa cultura e de seus recursos. Isso demanda formação para o uso das tecnologias digitais voltada para a realização desse potencial (RAMOS *et al.*,2013-a).

4.1.3.6) Apropriação das TDIC pelo professor

Outro elemento que se fez presente dentre os apontamentos realizados pelos professores/cursistas faz referência ao papel da apropriação das tecnologias pelos professores, sendo esta identificada como fator fundamental para o desenvolvimento de propostas pedagógicas pautadas pela perspectiva da educação na cultura digital.

Assim sendo, no TCC de Athayde é destacado que

[...] a Educação Física escolar pode e deve se aliar às tecnologias, usando os recursos tecnológicos digitais, por meio de planejamento, suporte teórico-

metodológico e atuação consciente do professor ao realizar suas escolhas (ATHAYDE, 2016, p.17).

Salienta-se que a presença dos artefatos tecnológicos, com ênfase para os usos da *internet*, é importante nessa perspectiva, porém, as supostas mudanças ligadas ao desenvolvimento de ações com as tecnologias dependem principalmente de uma mudança de atitude por parte dos docentes e da própria instituição escolar. Conforme Pereira em seu TCC,

[...] o que modificará o processo de aprender e ensinar, não será somente a Internet, mas sim a atitude de mudança pessoal, institucional de tudo o que a cerca, com uma forma mais compartilhada de ensinar, onde o professor possa orientar seus alunos na construção do conhecimento e estes se sintam parte dessa construção (PEREIRA, 2016, p.11).

Também é dado destaque para o fato de que, mais importante do que as ferramentas tecnológicas disponíveis nas escolas, são as ações a serem desenvolvidas com as mesmas que podem potencializar possíveis mudanças na educação. Dessa maneira, segundo afirma Moraes em seu trabalho de conclusão,

Pode-se perceber que então não são os meios em si, mas os usos que são feitos dos mesmos que faz a diferença. Repensar a prática e o planejamento é o primeiro passo para a mudança que gostaríamos e queremos ver nas escolas. Mesmo com vários recursos tecnológicos, se não houver reflexão sobre mídia-educação, a tecnologia será apenas mais uma ferramenta presente em nosso cotidiano escolar (MORAES, 2016, p.15).

Já, no que concerne especificamente à Educação Física e sua relação com as tecnologias na perspectiva da cultura digital, no TCC de Tomasi destaca-se que

Cabe ao professor problematizar constantemente situações para um despertar crítico sobre a espetacularização esportiva, as práticas corporais apresentadas pela mídia e, assim, desenvolver ações pedagógicas nas perspectivas apontadas da

educação para a mídia, ou seja, é a educação física escolar a responsável por problematizar/refletir sobre a cultura corporal e, neste sentido (re) construir de maneira crítica saberes significativos para os alunos (TOMASI, 2016, p.30).

Vê-se então que, mais do que a presença das tecnologias na escola, torna-se necessário considerar os usos que serão feitos das mesmas no intuito de se propor mudanças na própria dinâmica educacional visando a qualificação do processo. Isto porque, pode-se afirmar que os possíveis benefícios das tecnologias na educação estão mais vinculados ao uso que se faz da tecnologia do que à tecnologia em si (PONTES, 2015). Dessa forma, os professores precisam apropriar-se das TDIC e, nessa perspectiva, mais do que “dominar a tecnologia”, o professor carece de atribuir intencionalidade pedagógica e de constante reflexão sobre como usar e para que usar as TDIC em suas aulas.

4.1.3.7) Perspectivas para além da escola

Como último apontamento destacado nos TCC produzidos pelos professores/cursistas temos as possíveis repercussões das propostas pedagógicas com as TDIC desenvolvidas nas escolas na comunidade escolar. Nesse sentido, duas principais ações chamam a atenção:

O primeiro destaque na presente perspectiva está relacionado com a própria proposta das atividades do Núcleo específico de Educação Física e TDIC, que se pautava no princípio de se dar visibilidade às ações que eram realizadas pelos docentes, sobretudo, a partir de blogs e redes sociais. Esta foi uma prática recorrente na maioria dos documentos investigados, como por exemplo, no trabalho de Pereira, a qual afirma que,

[...] após a sistematização do material, as produções foram compartilhadas através da produção de um Jornal Digital e de uma página na rede social Facebook, Assim, o trabalho foi levado para fora dos ‘muros da escola’, podendo ser conhecido por toda a comunidade escolar (PEREIRA, 2016, p.18).

Torna-se perceptível, dessa maneira, uma das potencialidades a ser exploradas a partir das TDIC no cotidiano escolar, que implica em dar visibilidade àquilo que é produzido junto aos alunos. Nesse sentido, a

criação de blogs, a disponibilização de conteúdos e registros em redes sociais, além da troca de experiências entre escolas, parece uma alternativa plausível a partir de uma perspectiva colaborativa. Isto porque, de acordo com Silveira, “as práticas colaborativas, possibilitadas a partir da internet, estão gerando novas possibilidades de comunicação, além de ampliar o acesso às redes e a diversidade de produção cultural” (SILVEIRA, 2014, p.42).

Finalizando este tópico, temos uma segunda ação, oriunda do trabalho de Caramori (2016) que versou sobre uma proposta de investigação com os alunos acerca dos espaços e equipamentos de lazer disponíveis na cidade na qual estava situada sua escola. Após a coleta de dados realizada e subseqüentes discussões sobre os mesmos, de acordo com a professora/cursista, “juntamente com nossos alunos, decidimos procurar o poder executivo municipal para expor os principais apontamentos em relação aos espaços públicos de lazer” (CARAMORI, 2016, p.27).

Nesse caso, aponta-se como repercussão da experiência do curso uma proposta de cobrança do Poder Público pela garantia do direito ao lazer, incentivando o protagonismo dos alunos nesse processo - o que tende a contribuir para uma formação cidadã. Especialmente se levarmos em consideração que a conquista e manutenção dos direitos sociais é um processo dinâmico que precisa ser tematizado na escola e, no que diz respeito ao esporte e ao lazer especificamente, problematizado pela Educação Física (SILVEIRA, 2013).

Uma vez apresentadas todas as categorias e os apontamentos realizados pelos professores/cursistas em seus TCC, ao tomarmos como referência as discussões realizadas anteriormente, pode-se afirmar que a experiência proposta parece ter sido um investimento interessante na direção de uma formação (continuada) crítico-reflexiva (ROSSI; HUNGER, 2012; SICHELERO; REZER, 2013; LUIZ *et al*, 2014; DAMIANI; MELO, 2006). Principalmente por permitir aos docentes esboçar os sentidos e significados das experiências desenvolvidas em suas escolas, tendo como referência os conteúdos abordados no decorrer da especialização em educação na cultura digital.

Enfim, ao propormos uma ação formativa pautada em um viés crítico-reflexivo, partimos do pressuposto de que o docente deve ser concebido como construtor da sua formação, produzindo ações e compreendendo as problemáticas que impactam o ambiente pedagógico, nesse caso, especificamente no que tange às tecnologias. Reforça-se, assim, mais uma vez, a necessidade de uma formação continuada alicerçada nos princípios da mídia-educação, no intuito de que os

docentes possam apropriar-se das tecnologias, compreenderem o seu papel na dinâmica cultural contemporânea e como a escola e a educação são impactadas diariamente por uma cultura digital.

Todavia, é importante salientar que por mais brilhantes que sejam as propostas formativas voltadas para a apropriação tecnológica docente e a integração das TDIC ao currículo escolar, existem uma série de limites que tendem a gerar dificuldades para os professores atuarem com as TDIC nas escolas – assunto esse que tratamos a seguir.

4.2 LIMITES PARA UMA PRÁTICA PEDAGÓGICA COM AS TDIC NA ESCOLA

4.2.1 Infraestrutura

Sobre os limites para o desenvolvimento de ações integrando as TDIC às práticas pedagógicas, um primeiro aspecto a ser destacado é referente aos problemas de infraestrutura das escolas nas quais os participantes da pesquisa atuam.

Ao ser questionado sobre a disponibilidade de sala informatizada em sua escola, o professor/cursista 5 afirmou que:

“Só temos uma...nós temos lá 22 computadores e 11 funcionam...então, aí é que vem a dificuldade” (PC5).

O professor/cursista afirma que apenas 50% dos computadores dos quais a sua escola dispõe funcionam e, levando em consideração o contexto escolar destacado em outras passagens de sua entrevista, no qual se afirmava que os professores de sua escola são estimulados a utilizar as tecnologias e que diversas propostas de ensino são desenvolvidas cotidianamente, percebe-se o quanto esse déficit de funcionamento tende a gerar dificuldades. Esse problema tem se constituído em um dado constante nas pesquisas sobre educação e tecnologias. Lourencetti (2008) verificou que a pequena quantidade de computadores para acomodar o número de alunos, assim como as condições das salas de informática no contexto das escolas públicas paulistas se constitui em um sério problema no que tange a sua utilização. Da mesma forma, Fantin e Rivoltella (2010) indicam que o primeiro obstáculo para o uso das mídias na escola é justamente a falta de infraestrutura e as condições de acesso.

O problema do mau funcionamento dos computadores na sala informatizada também foi destacado pelo professor/cursista 10:

“Tem laboratório [...] [mas] nós encontramos uma dificuldade grande na escola, que era a questão do funcionamento dos computadores” (PC10).

Pelo exposto no depoimento do professor entrevistado, a escola conta com sala informatizada, entretanto, a mesma se encontra em péssimo estado de conservação, tendo representado, não somente uma barreira para o uso nas práticas pedagógicas cotidianas, mas também, para o desenvolvimento das atividades pertinentes à especialização. A pesquisa realizada por Bianchi (2010) comprovou que a questão da infraestrutura tecnológica das escolas tende a ser um dos principais desafios para o desenvolvimento de ações mídia-educativas. Para a autora, verifica-se

[...] as precárias condições materiais e técnicas das salas informatizadas das escolas. Número de computadores insuficiente ao número de alunos por turma, computadores que não funcionam, impressoras sem tinta, máquinas com pouca capacidade de memória ou incompatíveis com o software Linux Educacional, instalado nas salas informatizadas, problemas de suporte de rede (conexão a internet lenta) e falta de manutenção técnica das salas informatizadas (BIANCHI, 2010, p.239-240).

Houve um depoimento que versou sobre a necessidade dos próprios professores realizarem a manutenção dos computadores visando a sua utilização. Nessa perspectiva, de acordo com o professor/cursista 8:

“Tem [sala de informática], porque no início do ano eu e os outros professores fizemos manutenção. Ehh, enquanto isso, a gente tinha uma sucatalhada” (PC8).

Para o professor/cursista entrevistado, os computadores disponíveis na sala de informática da sua escola se encontram em situação lastimável quanto à sua conservação e, é importante destacar que, devido à sua habilidade com a manutenção de computadores e TDIC em geral, ele constantemente presta esse serviço voluntariamente na escola,

viabilizando o uso das máquinas. Este é um ponto importante no que tange aos equipamentos disponíveis nas escolas públicas, tendo em vista que parte da política pública de tecnologias nas escolas deve contemplar a contratação de um serviço de manutenção permanente desses equipamentos, levando em consideração os constantes relatos desses problemas nas escolas por parte dos docentes.

A falta de manutenção dos equipamentos disponíveis nas escolas é apontada como limite em diferentes pesquisas. Rubio (2017) afirma em seu estudo que “os professores também destacaram a falta de estrutura da sala de informática, onde a grande maioria dos computadores estão estragados e, atualmente, não há uma empresa responsável para fazer a manutenção das máquinas (RUBIO, 2017, p.136). Da mesma forma, a pesquisa realizada por Zanatta (2013) mostrou que o problema do abandono das salas informatizadas “tem relação com a falta de assistência técnica especializada para os equipamentos e, na falta dela, o desconhecimento dos gestores sobre esta área para apresentar soluções” (ZANATTA, 2013, p.120).

Soma-se à questão do mau funcionamento dos computadores a própria necessidade de formação docente para a atuação nesse espaço. Dessa forma, de acordo com o professor/cursista 1:

“Os limites que eu vejo é uma questão de estrutura. [...] na escola, nós temos uma sala que a gente chama de sala multimídia, que tem um retroprojeto, que tem computadores para cada aluno, e o que que acontece...aquela sala lá, ela tá abandonada, não tem nenhum técnico de informática cuidando da sala [...]. É uma sala que tá parada. Que...vai...eu vejo os professores levando [os alunos], mas não sei se tem uma formação ali, se tem planejamento ou se só levam para brincar” (PC1).

O professor/cursista entrevistado afirma que há sérios problemas de estrutura na sua escola, em relação à sala informatizada (neste caso chamada de sala multimídia), sendo que a mesma pode ser considerada em estado de abandono, não contando com uma pessoa responsável pela manutenção dos equipamentos. É interessante notar a sua percepção acerca da forma como o citado espaço costuma ser utilizado no cotidiano escolar, deixando, ao seu ver, dúvidas quanto às intencionalidades

pedagógicas docentes para a utilização dos computadores. Assim sendo, acaba por reforçar a necessidade de se proporcionar aos docentes cursos de formação continuada visando qualificar as práticas que podem ser desenvolvidas nesses espaços escolares, tal qual o curso que é objeto de análise da presente pesquisa.

Por isso considera-se que além da falta de manutenção e suporte técnico das máquinas, necessárias uma vez que “a rapidez com que os equipamentos são danificados, pelo uso constante, não é a mesma que são consertados” (FREITAS, 2017, p.97), um outro desafio para se qualificar a utilização desses espaços é o investimento na formação e a capacitação profissional dos professores para o uso das máquinas. Sobretudo, “porque existe ainda certa insegurança e falta de oportunidades de formação para que estes professores se considerem aptos para utilizar as tecnologias em sala de aula” (ZANATTA, 2013, p.127).

Outro fator presente nos depoimentos dos professores/cursistas diz respeito aos problemas com a qualidade da *internet* disponível na escola. Segundo o professor/cursista 2:

“Então, um dos limites que eu vejo, assim, talvez que dificultariam, realmente é a questão dos instrumentos, assim, né. A gente tem um laboratório ali. Se vai fazer pesquisa, tem 20 computadores, mas daí a internet fica lenta. Já não dá. Tem uma certa dificuldade com relação a isso [...]. Então, ainda tem assim, uma certa dificuldade, um pouco pela questão da estrutura mesmo” (PC2).

O professor/cursista entrevistado relata que a sala informatizada em sua escola apresenta problemas com relação a conexão de *internet*, ou seja, ao tentar levar os alunos para a realização de trabalhos, utilizando todos os computadores disponíveis na sala, a conexão de *internet* acaba ficando lenta, prejudicando assim, a qualidade das atividades desenvolvidas. Esse é um aspecto de suma importância no que tange às políticas públicas de educação e tecnologias nas escolas, tendo em vista que o desenvolvimento de ações com as TDIC depende da qualidade da banda larga disponível nas instituições de ensino. De fato, “o acesso à *internet* é fundamental para explorar os recursos e as possibilidades oferecidas pelas tecnologias móveis, pois muitos aplicativos, por exemplo, precisam do acesso a rede” (KNAUL, 2015, p.65).

Por isso, muitos projetos de fornecimento de equipamentos para as escolas, como tablets, lousas digitais e notebooks, comumente apontados como uma revolução na educação do século XXI, acabam não surtindo os efeitos esperados pelo fato da *internet* de qualidade ruim limitar as potencialidades desses aparelhos. Para se ter uma ideia do panorama da *internet* nas escolas brasileiras, Knaul (2015) afirma 95% da rede pública conta com conexão de *internet*, todavia a velocidade da banda larga é tida como um fator limitador, tendo em vista que mais da metade dessas instituições de ensino possuem uma conexão de até 2Mbps. Fato esse “que dificulta, muitas vezes, o acesso e a transferência de dados por meio da rede, principalmente quando temos um grande número de aparelhos ligados a essa mesma rede (KNAUL, 2015, p.65)”.

Da mesma forma, contribuindo para essa questão, o professor/cursista 6 afirma que:

“[...] quando a gente iniciou [o curso], a gente percebeu que a internet era muito lenta e que muitas das coisas nós não poderíamos fazer na escola...tipo, a edição de vídeos, atividades assim. Mas algumas postagens de trabalhos era impossível porque a internet era muito lenta [...]. A gente tem dois laboratórios de informática” (PC6).

Mais uma vez a qualidade ruim da conexão com a *internet* é citada como uma limitação do cotidiano pedagógico, que tende a gerar dificuldades para o desenvolvimento de propostas com a integração das TDIC. Tendo em vista principalmente o fato de que parte considerável das potencialidades dessas ferramentas tecnológicas está atrelada ao uso da *internet*. Por isso vemos que se torna uma tarefa complicada “atribuir tanto valor à *internet* no processo de ensino, se no espaço escolar não há a principal condição para sua utilização. Sem conectividade não há como fazer uso das novas tecnologias” (FERREIRA, 2015, p.90).

Neste contexto específico, no qual é citado a presença de dois laboratórios de informática na escola, é preciso levar em consideração que tal privilégio decorre do fato da unidade educacional contar com um curso técnico profissionalizante em informática.

A questão da *internet* também é destacada pelo professor/cursista 7:

“[O laboratório de informática é] Meio sucateado, mas tem [...]. Tem sim, a gente tem lá, sei lá, 22 computadores se eu não me engano...não vou lembrar ao certo, mas dos 22, uns 15 funcionam, e de maneira complicada, assim, porque a internet é muito ruim” (PC7).

Conforme o depoimento do professor/cursista entrevistado é possível afirmar que em sua escola parte significativa dos computadores disponíveis na sala informatizada funciona bem, contudo, aponta que a principal barreira no que diz respeito não somente à utilização desse espaço, mas das TDIC em geral, se deve ao fato da conexão com a *internet* ter uma qualidade ruim.

De maneira geral, pode-se afirmar que os maiores desafios em termos de infraestrutura encontrados pelos docentes para a integração das TDIC às suas aulas englobam a qualidade dos equipamentos disponíveis na escola, a falta de manutenção e também a qualidade da banda larga disponível (RUBIO, 2017). E é importante salientar que uma *internet* de baixa qualidade tende a representar uma grande perda de tempo durante as intervenções, levando em consideração as possibilidades constantes de queda de sinal de rede (KNAUL, 2015), desmotivando os alunos, que vivem uma dinâmica dotada de maior agilidade na rede fora do ambiente escolar e também os docentes pela frustração de não alcançarem seus objetivos.

Finalizando este tópico, quando os problemas com a estrutura existente parecem não serem suficientes para criar empecilhos à utilização das tecnologias, as escolas, em alguns casos, precisam enfrentar problemas de força maior, como a possibilidade de furto dos aparelhos. Conforme o professor/cursista 4:

“[...] a nossa escola foi assaltada, então foi roubado tudo o que a escola possuía...computadores, caixas de som...agora ela está na estaca zero de novo” (PC4).

No momento da realização da entrevista o professor/cursista relatou que a sua escola havia sido assaltada há algum tempo e todos os equipamentos dos quais dispunham foram furtados, acarretando assim, em problemas graves em termos de estrutura para a realização de

atividades com os computadores. Esse é um dado representativo de um problema pelo qual muitas escolas públicas acabam passando, especialmente aquelas localizadas em comunidades empobrecidas, ao terem seus espaços invadidos e seus equipamentos e mesmo alimentos furtados.

4.2.2 Proibição do celular

O segundo aspecto a ser destacado em relação às limitações para o desenvolvimento de propostas pedagógicas com a integração das TDIC está relacionado com a proibição do uso do telefone celular nas escolas. Nessa perspectiva, em alguns depoimentos foi relatado que as escolas contam com uma proibição relativa, referente à possíveis usos inapropriados das tecnologias, com ênfase para os smartphones, ressaltando que os professores possuem autonomia para autorizar a utilização durante suas aulas.

De acordo com o professor/cursista 1:

“Não tem uma proibição. Não é uma proibição fixa, assim, os próprios professores tem autonomia pra deixar ou não” (PCI).

Segundo o professor/cursista entrevistado, os docentes da sua escola possuem autonomia para decidir acerca do uso ou não dos celulares em sala de aula. Percebe-se, dessa maneira, que os usos estariam ligados à intencionalidade pedagógica do docente na condução de intervenções com as TDIC. Este é um dado interessante, se levarmos em conta a Lei estadual nº 14.363/2008 que, em seu art.1º, afirma que “fica proibido o uso de telefone celular nas salas de aula das escolas públicas e privadas no Estado de Santa Catarina” (SANTA CATARINA, 2008). Nesse caso, a citada flexibilização da Lei com base na intencionalidade pedagógica ao propor o uso dos celulares, parece representar determinado avanço, deixando transparecer que apenas “usos inapropriados desses aparelhos” seriam proibidos.

Essa questão também é contemplada no seguinte trecho da entrevista com o professor/cursista 7:

“Sim, na verdade a gente tem umas normas lá na escola e dentre as normas, está que tanto nós como os alunos não podemos utilizar o celular em sala de aula e tal, porém é...vai

muito do professor, né?! A gente consegue...se eu quiser usar na minha aula, eu consigo, por exemplo. A norma é não usar, mas se eu tiver usando para um fim pedagógico, eu posso estar utilizando com os alunos” (PC7).

Neste relato percebe-se que a proibição do uso do celular não é restrita aos alunos, uma vez que os próprios professores não podem utilizá-lo nas dependências da escola. Mas é notável o fato de que tal proibição parece não se aplicar aos possíveis usos pedagógicos dos celulares, tendo em vista a afirmação de que os usos pautados na intencionalidade pedagógica dos professores se constituem em uma exceção a essa norma.

Chama a atenção o fato de que a Lei estadual catarinense tem um caráter absoluto e não abre brechas para que usos pedagógicos justificados pelos docentes possam valer-se desses aparelhos. Tomando como base a pesquisa de Rubio (2017), na rede estadual mato-grossense, a Lei correlata naquele estado é mais abrangente com relação às tecnologias que não podem ser utilizadas em sala de aula (celulares; MP3; MP4; IPOD; *notebooks*; *smartphones*; câmeras digitais; *tablets*; outros), contudo, em seu Art. 2º afirma que “a utilização desses equipamentos será permitida desde que seja para fins pedagógicos, sob a supervisão e orientação do profissional de ensino” (MATO GROSSO, 2014). Por isso, essa autonomia docente para decidir sobre o uso ou não do celular, de acordo com seu planejamento, parece estar diretamente relacionada ao amadurecimento das discussões no próprio ambiente escolar, onde a direção escolar e os docentes têm voz ativa para tomada de decisão e legitimação por meio da construção dos seus Projetos Políticos Pedagógicos.

O professor/cursista 2 contribui para a discussão sobre a autonomia docente da seguinte maneira:

“No caso, tinha [proibição]. Daí, desde que o professor autorizasse, daí tudo bem, senão não pode usar, por exemplo, o celular...só pode usar com autorização do professor, caso contrário o celular é retirado e deixado na direção [...]. Eu acredito que o que diferencia isso aí é o papel mesmo do professor...tu tá direcionando para que que tu quer” (PC2).

A escola também dá autonomia para os docentes utilizarem os celulares em suas propostas de ensino, mas, para além do desenvolvimento das atividades em sala, o uso do celular é proibido. Inclusive destaca que, da mesma forma que podem permitir os usos das TDIC, os professores têm autorização para punir os alunos com o confisco dos aparelhos quando flagrados utilizando-os em momentos não permitidos.

Esta é uma situação que acaba representando uma dinâmica conflituosa dentro do ambiente pedagógico, especialmente se considerarmos que o uso dos celulares é parte da cultura contemporânea e mais marcante ainda é seu uso entre os jovens, que nasceram em um contexto no qual tal prática já estava instituída. Para se ter uma ideia, na pesquisa realizada por Oliveira (2017), os alunos demonstraram não conseguirem ficar sem seus aparelhos e as situações que envolviam confiscos e discussões costumavam ser tensas e em alguns casos violentas. Percebe-se assim que, se a escola abre mão do diálogo, do esclarecimento e construção conjunta sobre esses usos no seu ambiente, e passa a tratar a questão por meio de punições, talvez acabe gerando conflitos e travando suas possibilidades formativas com relação a “este problema”.

Para além da questão de possíveis punições, em algumas realidades escolares são estabelecidas regras ou combinados referentes ao uso do celular. De acordo com o professor/cursista 6:

“Na escola foi criada uma caixinha para que o aluno coloque o seu celular quando chega ou então deixe ele desligado na mochila, mas vários professores permitem que ligue e que usem o celular e a internet. Vai fazer pesquisa na sala de aula, usa o google maps na aula de geografia, então depende muito de cada professor, mas assim, no geral, lá tá fixado na parede que é proibido o uso durante as aulas. Então ficou acordado no nosso PPP, está escrito que com a autorização do professor, com a solicitação do professor, ele pode ser utilizado” (PC6).

De acordo com o que foi relatado pelo professor/cursista, a sua escola conta com cartazes chamando a atenção para a proibição do uso do celular, assim como a disponibilização de caixas nas salas para que os

celulares sejam depositados pelos alunos. No entanto, afirma que no PPP da escola foi acertado que, apesar da citada proibição, os professores possuem autonomia para decidir se usam essas tecnologias em suas aulas, de acordo com a intencionalidade pedagógica do processo.

De fato, num contexto no qual geralmente o celular tem sido compreendido como “uma ameaça pela escola, que vê esse recurso como uma limitação para o desenvolvimento do trabalho por desviar a atenção do aluno, além do medo de que o aluno esteja fazendo ou vendo algo impróprio ao ambiente escolar” (OLIVEIRA, 2017, p.88); a construção de combinados com os alunos parece ser uma alternativa razoável. Principalmente, tomando como referência a relativização da proibição como consta na letra da Lei, a partir da própria realidade escolar e das reflexões sobre as possibilidades pedagógicas abertas pelo uso dos celulares em termos de busca de informações e dinâmicas colaborativas de construção do conhecimento.

Entretanto há exemplos em que as regras com relação a proibição do uso do celular, presentes nos Projetos Político Pedagógicos das escolas, parecem mais inflexíveis. Conforme o professor/cursista 3:

“Neste ano letivo de 2016, o celular foi proibido de ser utilizado na escola. A proibição foi definida, no início do ano, em assembleia geral realizada com os pais e/ou responsáveis pelos alunos, juntamente com a maioria dos professores, equipe pedagógica e direção da Escola” (PC3).

O professor/cursista entrevistado afirma que, no ano da realização da entrevista, a escola, em assembleia com os pais, docentes e direção escolar, votaram pela proibição do uso do celular nas dependências da escola. É interessante destacar nesse caso específico o quanto as dinâmicas ligadas a uma suposta gestão escolar democrática/participativa precisam ser repensadas, no intuito de não inviabilizar as próprias atividades que são desenvolvidas na escola. Por exemplo, se as famílias votassem pela proibição do uso do quadro negro, do Datashow, da abordagem de conteúdos sobre gênero, raça, política, poderia gerar problemas para a realização do trabalho docente. É claro que, ao proibirem o uso do celular, o fizeram pautados em usos que possivelmente atrapalhem a concentração, a participação dos alunos, ou mesmo pelo possível acesso a conteúdos inapropriados para a faixa etária dos alunos, como comprovado nos estudos de Ferreira (2015), Oliveira (2017) e

Rubio (2017). Esse fato pode parecer justificável se levarmos em conta que, “em muitos países desenvolvidos, os próprios pais são resistentes à adoção desses meios, porque consideram que o afastamento destes garante um maior aproveitamento dos seus filhos na escola” (KNAUL, 2015, p.65). Mas chama a atenção o fato de contarem com a anuência de parte expressiva dos docentes que, a que tudo indica, não apresentaram propostas em favor de abordagens pedagógicas com essas tecnologias em sala, o que tende a ser preocupante, uma vez que demonstra o quanto ainda é preciso se avançar em termos de formação docente para a problematização e utilização das TDIC nas escolas.

De fato este é um dado revelador do quanto são necessários investimentos em termos de formação continuada na perspectiva de se subsidiar e qualificar o debate docente acerca das tecnologias nas escolas, com ênfase para o celular. É comum que os docentes defendam que o uso do celular seja evitado em sala de aula, pois tira a atenção dos alunos, porque esses sujeitos não têm maturidade para acessar conteúdos na rede, enfim, porque fazem usos indevidos e acabam sendo desrespeitosos para/com os professores. Todavia, se compreendemos o espaço escolar como passível de se propor o esclarecimento e o estabelecimento junto aos discentes de possibilidades de usos do celular e, sobretudo, vejamos nesses aparelhos eletrônicos meios para uma ressignificação curricular, é possível se chegar à consensos razoáveis no âmbito da comunidade escolar. E os próprios docentes precisam assumir o compromisso com esse debate, especialmente num contexto no qual as famílias (que são parte importante da comunidade escolar) absorvem informações de mídias alternativas (redes sociais principalmente) nas quais os discursos mais retrógrados, conservadores e estúpidos parecem adquirir status de verdades absolutas. Ser a voz do esclarecimento nesse processo é uma tarefa fundamental para o professor!

Ainda em relação ao estabelecimento de proibições inflexíveis no âmbito do PPP, o professor/cursista 4 afirma que:

“Sim, foi um pouco complicado porque na reunião de pais, no início de ano, tá no PPP que os alunos não podem usar as tecnologias. Na verdade, o celular. E nas minhas aulas, quando eu fiz o trabalho para o curso, foi o que a gente mais utilizou” (PC4).

Segundo o professor/cursista entrevistado a escola na qual atua fez constar em seu projeto político pedagógico a proibição do uso dos

celulares e, chama a atenção o reconhecimento pessoal de que no decorrer do curso, com a realização das atividades, o celular acabou sendo a tecnologia mais utilizada. Parece compreender, assim, que o debate acerca da proibição abre brechas para uma ressignificação do uso dos celulares na escola, principalmente levando em conta a própria experiência do curso, como base para se repensar essa atitude.

Pode-se acrescentar a essa discussão o fato de que muitas escolas públicas foram/são contempladas com outros dispositivos móveis para uso pedagógico - os *tablets*. Nesse caso, vê-se como tal proibição acaba sendo construída com base na crença de que o uso dos smartphones pelos alunos, que constroem seus perfis e baixam seus aplicativos de acordo com suas demandas pessoais, seria prejudicial às dinâmicas de ensino estabelecidas na escola. Por outro lado, os usos controlados nos aplicativos padrão disponíveis nos *tablets*, contribuiriam pedagogicamente e, portanto, seriam incentivados pela instituição. Dada uma certa equivalência de uso dos aparelhos e tendo em vista a presença incontestável dos smartphones na vida cotidiana dos alunos, não é de se esperar que “em breve o *tablet* será substituído pelo celular como recurso pedagógico” (FERREIRA, 2015, p.94) e, assim sendo, tal proibição acabaria tornando-se sem sentido?

Houve relatos em algumas entrevistas, de que a proibição do uso do celular na escola acabou sendo relativizada em virtude da participação dos docentes na especialização em educação na cultura digital. Conforme o professor/cursista 8:

“No começo teve uma barreira: a questão da Lei, né?! Tem uma Lei que diz do uso do celular. Tanto que a gente usa o celular...o celular é a tecnologia que mais os alunos têm dentro da sala de aula, né?! Então, no começo a gente teve uma barreira que a gente teve que ultrapassar [...]. Mas o uso, assim, a proibição, teve assim, no começo, e eles [a equipe gestora] não entendiam por que que nós devemos usar o celular, pra que a gente ia fazer aquilo ali. Mas hoje a gente não tem esse problema dentro da escola” (PC8).

O professor entrevistado destaca a questão da Lei estadual que proibia o uso de celulares na escola e tal fato representou uma verdadeira barreira a ser ultrapassada, levando em conta as atividades que

precisariam ser realizadas durante a especialização⁶⁴. Não é por outro motivo que a pesquisa de Rubio (2017) indicava a partir da percepção dos docentes que a Lei de proibição do uso do celular se constituía como impeditivo, e a consideraram como fator que atrapalha a integração das TDIC ao currículo escolar.

O professor/cursista entrevistado cita ainda o fato de que a direção escolar não compreendia a razão pela qual estavam sendo desenvolvidas as atividades, especialmente, pensando na utilização das TDIC, que parece indicar o desconhecimento de aulas pautadas nesses usos das tecnologias. Chama a atenção o relato sobre uma possível superação dessa questão na sua escola, devido a um não estranhamento por parte dos alunos acerca da realização de dinâmicas na citada perspectiva e mesmo relativizações por parte da direção escolar sobre a proibição do uso do celular, abrindo possibilidades, por exemplo, para a utilização dos professores em sala de aula, de acordo com suas propostas de ensino.

Ainda nesse sentido, o professor/cursista 10 destaca que:

“[...] até teve uma lei que acabou batendo em todos os murais das salas lá, proibindo o uso de celular. Isso bem no comecinho do curso, mas aí como a gente tava envolvido no curso, a gente teve que conversar com a direção e com a equipe diretiva da escola a respeito disso, né?! Então ficou a condição assim, não é extremamente proibido, digamos, ele é permitido com a organização do professor. Então se tiver uma atividade dirigida dentro da disciplina, pode utilizar” (PC10).

De acordo com o professor entrevistado, a escola contava com a proibição do uso do celular, mas tendo em vista que as atividades inerentes ao curso demandariam a utilização dessa TDIC em sala de aula, foi realizada uma reunião com a direção escolar, no intuito de se justificar o uso e relativizar assim a proibição. Dessa maneira, ficou acordado que o uso do celular ficaria atrelado ao planejamento dos professores, tendo

⁶⁴ O que parece mais incoerente nessa postura por parte da equipe gestora, quanto a permissão do uso do celular na escola, é o fato de que a própria instituição se inscreveu na especialização e, tendo em vista a temática do curso, causa estranheza o fato dos professores precisarem negociar a relativização da citada proibição em virtude das atividades previstas no curso.

permissão para o uso justificado pedagogicamente. Pode-se afirmar assim, que a especialização parece ter sido fundamental para o questionamento dessa postura por parte da direção escolar.

Mais uma vez defende-se que os professores precisam ser protagonistas em justificar a importância do uso das tecnologias no ambiente pedagógico, tendo em vista que “a proibição está longe de ser uma atitude positiva e/ou resolver a situação de como a escola deve se posicionar quanto a entrada de recursos tecnológicos na escola e na sala de aula” (OLIVEIRA, 2017, p.93). Dessa maneira, é preciso compreender que a escola não está impermeável à cultura digital; é tensionada por esta e implica em respostas por parte dessa instituição haja vista as dinâmicas culturais contemporâneas, correndo o risco de distanciar-se de seus alunos anacronicamente e perder seu sentido enquanto instituição educacional formativa.

Finalizando este tópico, mesmo que de forma minoritária, houve um relato acerca da não proibição do uso do celular. Dessa maneira, segundo o professor/cursista 5:

“Não! Muito pelo contrário, nós somos incentivados a utilizar. Tanto a Direção quanto o Orientador da sala tecnológica e também por parte dos alunos...eles também querem, eles querem. Então, se algum professor faz esse tipo de trabalho com eles, eles acabam cobrando dos outros...é uma corrente em que um vai cobrando do outro...quando vê, tá todo mundo usando” (PC5).

Um relato interessante ao afirmar, na contracorrente do que foi apontado na maioria das escolas, de que ao invés da proibição, os docentes contam com incentivo para utilizar os celulares e TDIC em geral em suas aulas. Inclusive destaca que o uso dos celulares em atividades de componentes curriculares específicos acaba fazendo com que os alunos cobrem dos demais professores a realização de práticas semelhantes. Ou seja, é criada uma demanda por aulas pautadas na integração das TDIC com base na avaliação dos próprios alunos acerca desses processos pedagógicos, que possivelmente implicam em aulas mais atrativas e em sintonia com os usos que as crianças e jovens fazem em seu cotidiano.

Essa atitude institucional, certamente construída historicamente com base no debate docente junto à comunidade escolar, demonstra o

quanto proibir o uso do celular não é o melhor caminho. Se o temor que fundamenta a proibição são os maus usos, porque a instituição escolar não pode constituir-se em porta voz dos bons usos? Ou melhor, que direito tem esta instituição republicana de abdicar do seu papel formativo, uma vez que precisa mostrar aos alunos e por que não, à sociedade, outros caminhos que justifiquem a importância de sua adoção pela escola? Por isso, ao invés de fecharmos as portas para o celular, “devemos criar possibilidades de integrá-lo às práticas pedagógicas dos professores, de modo a estimular os alunos a usá-lo para além de entretenimento, como forma de construir conhecimento” (RUBIO, 2017, p.129).

4.2.3 Resistências por parte dos colegas docentes

Outro ponto destacado sobre os limites para a integração das TDIC às práticas pedagógicas diz respeito à resistência por parte de alguns docentes, atuantes nas escolas dos professores/cursistas entrevistados, quanto ao uso das tecnologias.

Conforme o professor/cursista 1:

“Vamos supor...lá na escola, no meu caso, como eu tive uma preparação pedagógica agora, pra lidar...os outros professores, eles tem uma barreira mesmo, tem uma resistência...eles...é...celular dentro da sala de aula não pode” (PCI).

De acordo com o professor/cursista entrevistado, o curso representou um diferencial em termos de mudança de atitude quanto ao uso das TDIC na escola e, nesse caso, o fato de parte dos docentes ainda apresentarem resistências quanto ao uso do celular, por exemplo, pode estar relacionado a não participação da citada experiência. De acordo com Bonilla (2010),

Entre os adultos, e mais ainda entre os professores, a falta de conhecimento e domínio do ambiente e da lógica digital provoca estranhamento e medo pelo desconhecido, pois, ao entrar em contato com essa nova realidade, o professor fica diante de fatos que eram inexistentes em sua cultura de origem e, na maioria das vezes, foi inexistente em sua formação inicial (BONILLA, 2010, p.52).

Assim sendo, parece reforçar a importância do desenvolvimento de ações na esfera da formação continuada tematizando a questão da integração das tecnologias ao ambiente educacional.

Da mesma forma, o professor/cursista 2 afirma que:

“Mas eu acho que a maior dificuldade, assim, de engajar todo mundo é realmente a questão da resistência por parte de alguns. A questão da tecnologia na escola” (PC2).

Nesse caso específico, a questão da barreira criada por alguns docentes é apontada não somente como um entrave para a realização de práticas com as TDIC nos diferentes componentes curriculares, de forma individualizada; mas para o próprio cumprimento de um dos principais objetivos preconizados no curso, que dizia respeito ao papel da organização dos coletivos nas escolas para a integração das TDIC – um projeto da escola. Assim sendo, ao voltarmos o olhar para a questão da formação dos coletivos escolares para a proposição de mudanças em relação ao papel das TDIC nas escolas, mais uma vez assume-se o fato de que a formação continuada seria um aspecto importante para o enfrentamento das resistências por parte de alguns docentes.

Vê-se então que as dificuldades para o engajamento em torno de uma proposta de integração das TDIC ao cotidiano pedagógico se deve ao fato dos docentes sentirem-se inseguros frente aos desafios que a contemporaneidade lança sobre a escola (PRETTO, 2014). Sua formação inicial abarcou possibilidades formativas anteriores à consolidação de uma cultura digital, em que a transmissão de conhecimentos via livro didático era a prática preponderante. Por isso, sua insegurança e resistência às TDIC na escola é resultante da própria falta de preparo para utilização desses meios tecnológicos.

Inclusive, a questão da resistência e da necessidade de formação pode ser apontada com base no argumento de que esses docentes não dominam instrumentalmente e didaticamente as tecnologias. Nessa perspectiva, conforme o professor/cursista 3:

“[Eu ficava pensando] como seria sua aceitação pelos alunos e demais professores da escola, pois a escola ainda tem dificuldades em se adaptar a essa inovação tecnológica. Dá pra dizer que a gente vive em

uma época em que os professores ainda são analógicos e os alunos digitais. E tem professor que ainda não domina...não sabe usar as tecnologias. É um obstáculo ainda para o professor...por mais que para o aluno não seja” (PC3).

O professor/cursista apresenta em seu depoimento a percepção de uma distância entre a presença das tecnologias na vida das crianças e jovens e a apropriação realizada por parte dos docentes nas escolas, em suas aulas (o que Buckingham (2008) caracterizou como abismo digital), indicando inclusive que o uso das TDIC em sala seria um desafio maior para os professores do que propriamente para os alunos. Por isso, quando iniciou o curso, demonstrava preocupação quanto à aceitação por parte dos alunos das atividades desenvolvidas com as TDIC, mas especialmente por parte dos docentes, que ainda se mostram avessos à presença das tecnologias na escola.

De fato, as resistências docentes também podem estar relacionadas ao próprio distanciamento geracional que marca diferentes apropriações e dinâmicas culturais tecnológicas. Por isso, é possível afirmar que “existem dificuldades e resistências entre os adultos em entender que as novas tecnologias são uma necessidade entre os jovens e parte da realidade que eles lidam no dia a dia” (OLIVEIRA, 2017, p.94). E soma-se a isso o fato de que historicamente “o ensino escolar tem-se caracterizado por uma absoluta rejeição da cultura popular cotidiana dos alunos” (BUCKINGHAM, 2008, p.02), estabelecendo uma verdadeira ruptura entre a cultura de lazer das crianças e jovens com a cultura escolar.

Pode-se afirmar que a não apropriação didática das TDIC por parte dos professores pode representar também uma resistência ligada ao medo de não saber utilizar apropriadamente essas ferramentas ou mesmo o medo de dominar menos essas tecnologias em relação aos alunos. Nessa perspectiva, segundo o professor/cursista 8:

“O problema dos professores não usarem a tecnologia é a questão do medo, de mexer nessas questões, medo de mexer com a tecnologia, medo de não saber, né?! E aquele pensamento: ahhh, mas os alunos sabem mais do que a gente” (PC8).

O professor/cursista relata que uma das barreiras para a não utilização das tecnologias pelos docentes está relacionada a uma questão que envolve a relação com o conhecimento/saber em sala de aula. Nessa perspectiva, parte-se do princípio de que o professor é o detentor do saber e não poderia se colocar em uma situação na qual detivesse menos conhecimento do que seus alunos. Dessa forma, os docentes acabam não utilizando as TDIC por avaliarem que não as dominam e que os alunos possuem mais habilidade com tais instrumentos, representando um certo constrangimento para o professor.

Por isso Lapa e Belloni (2012) afirmam que os professores acabam sendo confrontados no ambiente escolar, dentre outras coisas, pelos próprios alunos que estão mais familiarizados com as TDIC. Assim, devido ao medo da mudança, preconceito ou mesmo falta de referências positivas de como atuar pedagogicamente com a mediação tecnológica, acabam sentindo-se perdidos e não conseguem estabelecer uma ponte segura entre a sua compreensão de ensino e a integração das TDIC.

Uma das consequências desse processo tem reflexos no ambiente escolar, onde

[...] uma minoria revela sua resistência às TD manifestada ora pelo desejo de não querer usá-las, ora não saber como, por quê e para quê usá-las. Revelam, também, que não possuem a clareza sobre o que significa usar pedagogicamente as TD na escola e nem quais são os objetivos que querem alcançar usando-as em função da falta de discussões no tocante à função do uso das TD para a cultura escolar, enfatizando que não sabem para quê servem as TD e se sua presença é importante ou não à aprendizagem (SOUZA NETO, 2015, p.332).

Outro temor por parte dos docentes que ainda ignoram as TDIC na escola e que, por isso mesmo, não se mostram favoráveis a apropriação didática dessas ferramentas, está relacionado a uma crença no desenvolvimento tecnológico que culminaria na substituição futura dos professores por computadores ou outros equipamentos. Segundo o professor/cursista 4:

“A gente encontra resistência de alguns professores que também acham que vão ser

substituídos pela tecnologia, então, não é fácil não” (PC4).

Percebe-se assim, uma concepção equivocada por parte dos docentes, ao partirem do princípio de que as tecnologias colocariam os cargos dos professores em perigo, uma vez que, gradativamente, essas ferramentas os substituiriam em sala de aula. Portanto, “frente à tragédia iminente”, os docentes parecem compreender que estariam auto protegendo-se ao frear esse processo, não utilizando as TDIC em suas aulas.

Parece evidente que o citado temor é decorrente de uma determinada concepção de escola e de docência que ainda reconhece uma referência/legitimidade nesse local e nessa profissão como detentores e transmissores exclusivos do conhecimento. Contudo, segundo Martín-Barbero (2014),

A cada dia se faz mais visível a disparidade das culturas que se chocam dentro da escola: de um lado se mantém [...] um modelo de saber instrucional, baseado na divisão professor/aluno que identifica o primeiro com o saber e o segundo com a ignorância, fazendo disso a chave da autoridade escolar; de outro lado, emerge nos alunos um potencial de saberes diversos mas entrelaçados, que provêm menos do saber escolar que de sua experiência cultural (MARTIN-BARBERO, 2014, p.126).

Assim sendo, a manutenção desse status escolar e do próprio papel do docente que vê com receio a possibilidade de ser gradativamente substituído por uma “moderna máquina de ensinar” parece representar uma determinada relação de poder. E, por isso, “aceitar a cultura digital neste local pode ser uma ameaça e um desafio a mais para manter a hierarquia das informações e conhecimento que ‘pertencem’ a escola” (OLIVEIRA, 2017, p.85). Enfim, o que parece ser desconsiderado nesse processo é o papel das mediações realizadas pelos professores no trato com os conhecimentos, com auxílio ou não das TDIC, e de como as potencialidades inerentes a esses meios, dentro de suas propostas pedagógicas, podem contribuir para a formação das crianças e jovens que frequentam o ambiente escolar.

Por último, houve uma situação específica na qual não foram relatadas resistências por parte dos docentes, destacando, nessa

perspectiva, o papel fundamental do incentivo por parte da direção escolar da instituição para a construção desse quadro. Conforme o professor/cursista 5:

“Então, a gente sempre teve o apoio por parte da direção, dos funcionários... com a vinda dessa especialização” (PC5).

Nesse caso o professor entrevistado afirma que em sua escola não são perceptíveis resistências por parte dos docentes quanto ao uso das tecnologias, pois todos os professores são estimulados pela direção escolar à incorporarem as TDIC aos seus planejamentos. Também compreende que a realização das atividades pertinentes ao curso serviram de base para o desencadeamento de outras possibilidades de utilização dessas ferramentas em suas aulas, assim como, para o reforço dessa postura incentivadora na escola.

Por isso, compreende-se que aliado ao desafio de se “sensibilizar os professores sobre o assunto e oportunizar que os mesmos se preparem adequadamente (técnica e pedagogicamente) para conduzir o processo de ensino e aprendizagem na presença das TICs” (BIANCHI, 2010, p.239), está a necessidade de se construir na própria cultura escolar uma dinâmica na qual as tecnologias permanentemente integrem as ações realizadas no coletivo docente, para o qual a atuação e o incentivo da direção escolar tendem a ser fundamentais.

4.2.4 Ausência do professor de informática/tecnologias

Um último aspecto apontado como limite para a integração das TDIC à prática pedagógica dos docentes está relacionado à ausência de professores de informática/tecnologias nas escolas. Esse é um aspecto destacado em trechos de depoimentos como no caso do professor/cursista 8:

“Não tem uma pessoa para cuidar lá dentro, entendeu?” (PC8).

Nesse caso, a ênfase em deixar claro que a sua escola não conta com um profissional habilitado para atuar na sala informatizada está relacionado ao fato de que os computadores geralmente precisam de manutenção. Assim, a não presença desse docente especialista acabaria inviabilizando o bom aproveitamento do citado espaço na escola e, por

sua vez, travaria as possibilidades de abordagens didático pedagógicas com as tecnologias.

É claro que um professor especialista na área de tecnologias tem entre suas atribuições muito mais do que a manutenção dos equipamentos disponíveis nas salas informatizadas, abarcando sobretudo, o desenvolvimento de propostas mídia-educativas na inter-relação com os diferentes componentes curriculares. Por isso, compreende-se que “no papel e na função dos Auxiliares de Tecnologia residem imensas possibilidades de constituir-se como mídia-educadores” (LINO, 2010, p.75), principalmente a partir do estabelecimento de parcerias com os demais professores da escola.

O aspecto da manutenção dos computadores, assim como da operacionalização da sala informatizada, também é destacado pelo professor/cursista 1:

“Aí foi um técnico durante esse ano cuidar da sala, fazer manutenção, deixar os computadores funcionando. Só que ele não foi mais, [...] então chega lá, o professor não tem uma preparação para lidar com o material, porque tem um computador que comanda todos os outros, ele não sabe usar o sistema, então...vai criando alguns limites” (PCI).

Pelo relato, vê-se que a maneira como as salas de informática estão organizadas nas escolas ainda gera a dependência de um professor ou técnico especializado que auxilie os demais professores na utilização desse espaço. Assim sendo, a ausência desse profissional no cotidiano escolar acaba criando uma barreira para os professores que não dominam a operacionalização das máquinas presentes na sala de informática.

De fato, é comum o relato de docentes que “consideram que é preciso suporte para subsidiar o trabalho pedagógico na sala de informática, otimizando as ferramentas e recursos disponíveis” (PAIVA, 2014, p.236). E, por mais que não se defenda uma proposta heterônoma de trato com as TDIC na escola, na qual os docentes responsáveis pelos diferentes componentes curriculares transfiram a responsabilidade de articular a utilização de tecnologias para outro profissional, os diálogos com um docente especialista tendem a ser frutíferos pedagogicamente.

E acrescenta-se que, mesmo que tenhamos como horizonte que todos os professores possam tornar-se mídia-educadores construídos a partir da articulação constante entre a formação, a prática e a reflexão, é

importante considerar a existência de diferentes níveis de fluência digital docente para a integração das TDIC. Nesse caso, “muitos professores podem não se sentirem aptos para atuarem com as tecnologias, e nesses casos a presença de um profissional específico ainda se faz importante” (LINO, 2010, p.123).

Outro aspecto destacado com relação à ausência do professor de informática é referente à contratação desses profissionais para atuar nas escolas estaduais, tomando como base o fato de que geralmente são admitidos em caráter temporário. Tal aspecto é apresentado nos seguintes trechos de entrevistas:

“Tem, tem sim. Ela fez uma graduação em informática e daí...tem sim. É ACT, daí todo ano acaba mudando, mas todo ano tem professor. Pelo menos tinha, né?! Até, agora na escolha de ACT não vai ter mais” (PC7).

“Agora, ano que vem, parece que já não vai mais ter o técnico em informática na escola, né?” (PC2).

É importante citar que em 2016, ano no qual foi realizada a entrevista, a Secretaria Estadual de Educação havia informado que o cargo de professor de tecnologias/informática ficaria de fora do edital para contratação de professores admitidos em caráter temporário (ACT) para o ano de 2017. Ao levarmos em conta, como citado pelo professor/cursista 7, que o cargo é anualmente ocupado por professores temporários, vê-se o quanto essa não inclusão no edital do processo seletivo de contratação de docentes ACT pode ser prejudicial para o desenvolvimento de ações com as tecnologias nas escolas.

Esta é uma situação grave, na medida em que parece demonstrar a falta de compromisso dos gestores públicos com as políticas educacionais, com ênfase para as ações relacionadas às tecnologias nas escolas. Ainda mais se tomarmos como base o fato de que esses profissionais,

[...] podem incentivar, promover e acompanhar a formação dos professores na escola para o trabalho com as TIC. Atuando como os principais multiplicadores de formação para o trabalho educativo com as mídias e tecnologias, os

Auxiliares de Tecnologia, além de ajudarem os professores a vencerem as dificuldades técnicas, as resistências, o desinteresse, podem estimular os professores a realizarem projetos interdisciplinares com múltiplas linguagens, integrando a SI com as salas de aula, a biblioteca, os laboratórios, a secretaria, o auditório, o refeitório, as quadras de esporte e etc. (LINO, 2010, p.74).

Um elemento que reforça a necessidade de um professor habilitado para atuar nesses espaços e qualificar as propostas de trabalho desenvolvidas com a utilização dos computadores e conexão em rede está relacionado ao fato de que muitas vezes são improvisadas pessoas para atuar “dando uma força” para utilização das salas informatizadas. Tal fato é percebido nos seguintes trechos de entrevistas:

“A escola não possui um profissional habilitado para atender no laboratório. No momento a responsável por acompanhar e auxiliar nas atividades desenvolvidas no laboratório, quando necessário, é uma professora pedagoga que está afastada da sala de aula por problemas de saúde. Ela que dá uma força nesse sentido” (PC3).

“Não, não tem. Na verdade, assim, o que acontece é que o professor se programa...aí a direção que dá uma assistência. [...] não temos um professor específico” (PC4).

“Não, a gente...quem faz o uso do computador somos nós diretamente [...]. Tem a bibliotecária que dá uma força lá” (PC10).

Chama a atenção o fato relatado pelos professores/cursistas, como uma situação que parece ser recorrente em diferentes instituições de ensino, na qual professores readaptados/ afastados de suas funções acabam sendo responsabilizados por cumprir atribuições que poderiam ser contempladas com a contratação de profissionais habilitados para o cargo, como bibliotecários e, nesse caso específico, professores de tecnologias/informática. Em certas situações, vê-se que é necessária, até

mesmo, uma reorganização do trabalho da própria direção escolar, para viabilizar a utilização do espaço. E, face ao exposto, tal lógica parece evidenciar a ideia de que qualquer pessoa poderia ocupar esses espaços sem prejuízos pedagógicos para os alunos e, assim, a atuação profissional acaba sendo substituída pela ação de “dar uma força”.

Esta realidade também foi constatada na pesquisa desenvolvida por Rubio (2017), na qual profissionais “em desvio de função” comumente são aproveitados para atuar na sala de informática. Para a contratação de profissional habilitado para atuar nesse espaço, a escola precisaria justificar a necessidade do docente por meio da elaboração de projeto e submissão à avaliação da Secretaria estadual de Educação. De acordo com a autora, “esse profissional deveria ter uma formação voltada para a tecnologia educacional, pois assim poderia melhor auxiliar os professores no desenvolvimento de atividades neste espaço, a fim de torná-las mais criativas e construtivas, e menos instrumentais” (RUBIO, 2017, p.112).

Finalizando este tópico, são apresentadas algumas situações específicas sobre a presença dos professores de informática, ligadas às características das escolas nas quais alguns dos professores/cursistas entrevistados atuam. Têm-se como exemplo os seguintes trechos de depoimentos:

“Nós temos um professor só” (PC5).

“Nós temos dois professores que trabalham com as disciplinas específicas” (PC6).

Tais dados parecem diferir gritantemente dos depoimentos anteriormente apresentados, que revelavam um panorama de ausência do docente ou mesmo descontinuidade no processo de contratação desse profissional para as escolas. No primeiro caso, a ênfase em “apenas um” professor se deve ao fato da escola contar com uma proposta de trabalho na qual boa parte dos docentes realiza mediações didático-pedagógicas com as tecnologias, com destaque para os trabalhos desenvolvidos na sala de informática. Por isso, inclusive, o professor/cursista entrevistado relatou em outro momento que havia a demanda por mais salas com equipamentos para atender a todos os professores no cotidiano da escola. E, em se tratando do segundo trecho de depoimento destacado, a escola na qual o professor/cursista atua conta com um curso técnico em informática, por isso a necessidade de docentes para o trabalho com disciplinas específicas.

Encerrado esse processo de análise sobre as possíveis repercussões do curso/núcleo na prática pedagógica dos professores/cursistas, somado a todos os esforços empreendidos nos demais capítulos que compõem a presente tese de doutorado, nos resta apresentar nossas considerações finais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A cultura digital que vem marcando nossa contemporaneidade lança desafios sobre a educação escolar, sobre a formação de professores para atuarem em nossas escolas, assim como, sobre a Educação Física que acontece nesses tempos e espaços de educação institucionalizada. Desafios esses que passam por um olhar para as tecnologias digitais de informação e comunicação e sobre como essas ferramentas têm impactado cotidianamente os modos de ser e de fazer das crianças e jovens, ou seja, os sujeitos com os quais, nós docentes, partilhamos nossas salas de aula. Em outras palavras, tais dinâmicas culturais precisam ser refletidas, estudadas e resultarem em ações pedagógicas visando enriquecer a formação desses sujeitos. Assim sendo, deve-se considerar os seus modos de se apropriar instrumentalmente desses meios, o estímulo à criação através das TDIC, sobretudo numa dinâmica colaborativa de aprendizagem e produção do conhecimento, e também a partir da leitura crítica, do questionamento das fontes, do posicionamento ético e da filtragem dos conteúdos que são diuturnamente veiculados através da *internet*.

Como a escola e como os professores vão lidar com essas demandas educacionais é uma questão que envolve não apenas repensar o papel das tecnologias na educação, como também uma série de investimentos no âmbito das políticas públicas visando melhorar as condições de estrutura de nossas escolas, tendo em vista o sucateamento e a falta de manutenção dos equipamentos disponibilizados na maioria delas. Também envolve ações ligadas à valorização dos professores que precisam enfrentar em suas jornadas de trabalho muitas vezes problemas que tendem a extrapolar os limites daquilo que é concebido como responsabilidade da educação escolar. Nesse sentido também, é preciso políticas na esfera dos programas de formação continuada docente, visando garantir tempos e espaços em seu cotidiano pedagógico para que possam coletivamente pensar e refletir sobre suas demandas e construir alternativas para qualificar suas ações.

E pessoalmente soa tão estranho ter essa mínima noção daquilo que precisaria ser feito pelos nossos gestores públicos, em face a um contexto tão desanimador, em que as pautas políticas versam sobre cortes, congelamento de investimento público, ataque aos direitos e porque não dizer, à condição de vida dos trabalhadores, reformas vinculadas a um suposto ajuste fiscal no clássico estilo “Robin Hood às avessas” e que, a que tudo indica até o momento, só tende a piorar. Como pensar em políticas públicas, em melhorias, em universalização e democratização do

acesso à uma educação básica de boa qualidade? No fim das contas sinto-me como alguém pronto para falar sobre uma boa experiência no âmbito da formação docente, que foi objeto da presente pesquisa, tendo plena consciência de que talvez não venha a se repetir e ou ser melhorada e ampliada num futuro tão próximo. Que fase!

Mas enfim, desabafos à parte, é preciso finalizar provisoriamente essa pesquisa e, assim sendo, para termos noção de onde chegamos, é importante olharmos para trás e ver de onde partimos. Tomando como base a contextualização procedida no primeiro parágrafo, sobre cultura digital, educação escolar e formação de professores, e ainda mais, puxando a brasa para a especificidade da formação docente em Educação Física, a mobilização para a pesquisa se deu através da seguinte questão de partida: Que possibilidades e limites se apresentam a uma proposta mídia-educativa de formação continuada de professores de Educação Física no âmbito da cultura digital? Para delimitar melhor nosso objeto, pode-se afirmar que o objetivo da presente investigação foi compreender o desenvolvimento de um núcleo específico de Educação Física no âmbito de um curso sobre a Educação na cultura digital, realizado na perspectiva da mídia-educação, na modalidade EAD.

Para fins de análise, nossos esforços foram voltados para diferentes momentos do curso de especialização em educação na cultura digital e do núcleo específico de Educação Física e TDIC, abordando, dessa maneira, uma série de questões pertinentes às diversas especificidades pautadas no curso/núcleo. Por isso a necessidade de contemplarmos questões referentes à concepção do curso/núcleo e a produção dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física; da mesma forma, apresentar uma memória da oferta do citado núcleo, assumindo como referência o contexto da especialização como um todo, com seus êxitos e limites. Outro ponto de suma importância foi a própria participação dos professores/cursistas ao longo dessa experiência de formação docente, avaliando o curso/núcleo em aspectos como contribuições, materiais e comunicação. Por último, também as possíveis repercussões dessas experiências acumuladas na formação dos professores, como um processo de tomada de consciência, de maturação, incorporação e desenvolvimento de ações na prática pedagógica desses sujeitos.

Em se tratando da concepção do núcleo específico de Educação Física e TDIC, nos interessava compreender primeiramente como se deu a sua construção, tomando como base os pressupostos teórico metodológicos da especialização e levando em conta as escolhas conceituais e didático-pedagógicas referentes ao componente curricular Educação Física.

Pode-se afirmar que o processo de concepção de um núcleo específico de Educação Física e TDIC manteve coerência com os pressupostos teórico-metodológicos do curso de especialização em Educação na cultura digital e, dessa maneira, os intentos se voltaram para reflexões e possibilidades de integração das TDIC ao componente curricular Educação Física para além de uma perspectiva meramente instrumental, de inovação didática. Nesse sentido, era preciso estimular os professores a pensar as relações entre escola e TDIC, assumindo suas próprias práticas cotidianas como referência e, para tal, a própria escola precisava constituir-se em unidade formativa na qual alguns professores e direção escolar se apropriariam dos conteúdos do curso e serviriam como multiplicadores, no sentido de se engajar toda a comunidade escolar visando qualificar as ações com as TDIC na escola.

É evidente que tais construções no intuito de se repensar a educação na perspectiva da cultura digital não poderiam partir do nada e, por isso, a importância do papel dos cenários concretos representados por narrativas construídas por seus pares professores como molas propulsoras para se visualizar outras possibilidades de planejamento, intervenção e avaliação nas aulas.

A proposta formativa desenvolveu-se então levando em conta uma metodologia orientada pelos princípios da continuidade, entendendo que o processo de formação docente é contínuo uma vez que se pauta nas próprias demandas historicamente criadas no ambiente escolar; da flexibilidade, por permitir uma adequação dos conteúdos abordados aos diferentes percursos formativos de seus participantes atendendo às especificidades das diversas realidades escolares, suas necessidades e interesses; autonomia, tendo em vista o peso atribuído aos docentes e gestores no processo de se apropriar dos conhecimentos e repensar suas ações no ambiente escolar; e a ação coletiva, levando em conta que o fortalecimento do coletivo escolar cumpre papel fundamental em um possível processo de mudanças na relação escola/tecnologias.

Tomando como base esse panorama, a proposta de um Núcleo específico de Educação Física que abordasse esse componente curricular assumindo como referência a cultura digital, levou em consideração os muitos atravessamentos das TDIC nos conteúdos e responsabilidades pedagógicas da Educação Física. É claro que, para defendermos a responsabilidade da Educação Física em pautar e problematizar tais elementos no seu fazer pedagógico cotidiano, foi necessário demarcar desde o início sua compreensão como um componente curricular integrado ao projeto pedagógico da escola, indo além de uma mera atividade apêndice no currículo escolar, que assume como objeto as

práticas corporais a serem tematizadas em uma tríplice vertente que envolve o saber-fazer (experiência), o saber-sobre o fazer (conhecimento) e o saber-porque fazer (autonomia). Especificamente no que tange ao trato pedagógico com as tecnologias, optamos por demarcar nossa posição metodológica com base nas abordagens da mídia-educação, propondo que as ações mediadas pelas tecnologias nas aulas de Educação Física precisam ser desenvolvidas do ponto de vista instrumental, criativo e crítico.

Uma vez delimitadas nossas compreensões sobre Educação Física escolar e suas relações com as tecnologias, respondendo à necessidade de abarcarmos as diferentes etapas da educação básica nos conteúdos presentes no núcleo, optamos pela construção de três cenários pedagógicos: lazer, jogos e brincadeiras; o esporte e suas novas vivências; corpo, saúde e estética. Por meio dessas escolhas, propusemos abordar as especificidades de cada uma das etapas, além de contemplar elementos teórico conceituais inerentes às três dimensões macroestruturais que tendem a permear, de certa forma, a legitimidade social da Educação Física, ou seja, o lazer, o esporte e a saúde.

No que diz respeito à produção dos conteúdos didáticos para o núcleo específico de Educação Física e TDIC, nos pareceu oportuno compreender as estratégias adotadas pelo grupo de autores, ligada ao LaboMídia/UFSC, no sentido de se arquitetar uma proposta mídia-educativa a ser oferecida na modalidade EaD.

Essa questão tem sua importância ligada ao desafio imposto a um grupo de autores que, embora dotada de relativa experiência com estudos sobre mídia-educação (física), não dominava suficientemente a adequação de tais conteúdos para a oferta na modalidade a distância. E por mais empenho que nossa equipe tivesse para o desenvolvimento dos materiais numa verdadeira corrida contra o relógio, uma vez que ingressamos posteriormente no projeto do curso, foi necessário contarmos com ajuda da equipe pedagógica do curso. Por isso, além de constantes reuniões para proposição dos elementos a serem abordados nesses materiais referentes aos diferentes cenários e tópicos conceituais, foi necessário realizar consultas periódicas à citada equipe para a produção dos materiais para o curso. Além disso, os diálogos com a designer educacional, também professora de Educação Física, nos possibilitou rapidamente acertar o passo, nos apropriando do formato e da linguagem correspondente ao ensino EaD e desenvolver, dessa forma, os conteúdos didáticos para o núcleo específico.

Nossas estratégias contemplaram então a dedicação de todos os membros do grupo de autores, humildade em pedir ajuda quando

necessário e o constante diálogo. Assim, no fim das contas, os materiais produzidos para o núcleo foram elogiados, nos fazendo ter grandes expectativas com relação ao seu usufruto nas mais variadas dinâmicas formativas, como a formação continuada de professores, a utilização em cursos de graduação e pós-graduação, e a apropriação por docentes das mais variadas cercanias, levando em conta a sua disponibilização como recurso educacional em acesso aberto.

Sobre a oferta do núcleo específico de Educação Física e TDIC, nossos intentos investigativos procuravam saber quais as escolhas procedidas pelo corpo docente responsável no que tange ao desenvolvimento das atividades e também no que se refere ao Trabalho de conclusão de curso, levando em conta a quantidade de professores/cursista, a modalidade EaD e o cronograma estipulado para o núcleo. Todavia, foi necessário ampliar o enfoque da oferta do núcleo, contextualizando-a no âmbito da oferta da especialização como um todo, abrangendo seus êxitos e limites (a partir da percepção da coordenação da oferta piloto do curso), uma vez que, de certa maneira, acabou tendo implicações sobre as escolhas realizadas para a oferta do núcleo.

No âmbito geral, verificou-se que o curso se constituiu em uma ótima alternativa relacionada à formação continuada dos professores, especialmente ao levar-se em conta a articulação das ações desenvolvidas em seus diferentes módulos diretamente com o ambiente escolar. Avalia-se que não houve qualquer demérito na proposta de formação pelo fato de ter sido ofertada na modalidade EaD, tendo em vista o acompanhamento dos cursistas por professores/tutores ligados à Universidade Federal de Santa Catarina. Da mesma forma, avalia-se que o processo de orientação e defesa dos TCC correu dentro das expectativas da coordenação da oferta piloto do curso.

Sobre os limites observados na oferta piloto da especialização, é relatada a dificuldade em se mobilizar os coletivos pedagógicos para reflexões e ações sobre/com as TDIC nas escolas, que leva em conta, além da formação das equipes multidisciplinares para o curso, a própria política de contratação de professores ACT na esfera estadual. Outro princípio do curso que parece não ter se efetivado diz respeito aos diálogos entre as diferentes equipes docentes que atuavam paralelamente ao longo da especialização (PLAC e NB; PLAC e NE) cujas ações precisariam ser complementares no processo de formação.

Outro aspecto que chamou a atenção e que acabou marcando a oferta piloto da especialização está relacionado com o elevado número de desistências de professores/cursistas, tendo totalizado um percentual de aproximadamente 75%. E sobre a perspectiva de uma nova oferta da

especialização, a coordenação da oferta piloto do curso foi categórica em afirmar que tal possibilidade está atrelada ao próprio interesse do MEC, uma vez que é necessária uma parceria para financiamento do pagamento de professores e tutores.

No que diz respeito ao núcleo específico, nossas escolhas quanto às atividades que precisariam ser desenvolvidas pelos professores/cursistas visavam conhecer os sujeitos com os quais partilhariamos o núcleo, principalmente em termos de apropriação instrumental e conceitual sobre educação e tecnologias, assim como valorizar os próprios conteúdos didáticos produzidos por nosso grupo de autores para o núcleo. Para o acompanhamento de nossos professores/cursistas na modalidade EaD, procuramos acessar diariamente a plataforma E-ProInfo e sempre enviar mensagens de incentivo, conforme as atividades eram realizadas, no intuito de estabelecer uma relação menos distante com nossos interlocutores.

A relação do núcleo específico de Educação Física e TDIC com a coordenação do curso pode ser considerada um tanto quanto harmoniosa, entretanto, um aspecto a ser ressaltado no decorrer dessa fase do curso e que, talvez, envolvesse uma postura mais firme por parte da coordenação, está ligado diretamente à atuação conjunta dos núcleos específicos com o PLAC 3. Nesse caso, a complementaridade das ações realizadas e, sobretudo, o diálogo entre as equipes docentes visando a avaliação e o encaminhamento de propostas conjuntas acabou não ocorrendo.

Em se tratando da proposta de TCC desenvolvida pelos orientadores da área de Educação Física, nossas ações versavam sobre a necessidade de valorizar as experiências acumuladas pelos professores/cursistas ao longo do núcleo específico Educação Física e TDIC e então, o ponto de partida para essa construção foi refletir sobre a experiência de planejamento e intervenção pedagógica em âmbito escolar com a integração das TDIC, correspondente à atividade final do NEEF. Propôs-se assim, a realização de uma síntese descritiva das experiências de ensino; uma análise crítica e reflexiva sobre o processo de planejamento e da intervenção; e uma discussão sobre as dificuldades, limites e possibilidades ligadas a proposta desenvolvida.

Sobre a avaliação do Núcleo específico de Educação Física e TDIC, a presente pesquisa procurou verificar como os professores/cursistas avaliam a sua pertinência, assim como os conteúdos didáticos e atividades propostas e sua ressonância com o cotidiano escolar. Da mesma forma, propôs-se compreender suas percepções sobre a sua própria participação ao longo dessa proposta formativa em termos de envolvimento com o núcleo, dedicação às atividades e comunicação

com professores/tutores. Para tal, ampliamos nosso olhar para alguns aspectos mais gerais sobre a participação na especialização como um todo, englobando também aspectos como a fluência digital dos professores/cursistas, suas expectativas em relação ao curso, dinâmicas de comunicação e estratégias assumidas para a realização das atividades propostas.

No que tange à fluência digital dos professores/cursistas, constatamos que as tecnologias digitais, em maior ou menor medida, fazem parte do seu cotidiano, sendo que todos possuem smartphones, notebook ou desktop. Por sua vez, os principais usos versaram sobre a comunicação (redes sociais, *e-mail*, ligação), informação (acesso e compartilhamento de informações), desenvolvimento pessoal (estudo, *site* pessoal na *internet*) e entretenimento (assistir filmes, baixar vídeos e músicas), além de usos diversos possibilitados pelos aplicativos dos *smartphones*.

Em relação às expectativas dos professores entrevistados sobre a participação no curso, os dados permitiram verificar os seguintes aspectos: a curiosidade quanto ao próprio conceito de cultura digital; o funcionamento de um curso na modalidade EaD; a aceitação dos alunos e colegas de práticas com a integração das TDIC na escola; o desejo por abordagens ligadas especificamente às demandas da Educação Física; as possibilidades de se tematizar a Educação Física com o suporte das TDIC; e o desenvolvimento de uma intencionalidade pedagógica das TDIC na escola.

Acerca dos materiais, conteúdos e atividades abordados no decorrer do curso, foram realizados elogios e dada ênfase às suas potencialidades formativas, assim como foi elogiado a forma como os conteúdos foram disponibilizados nos módulos do curso. Ressaltou-se também a importância das atividades propostas exigirem que os participantes investigassem e refletissem sobre seus próprios cotidianos pedagógicos. Por outro lado, alguns professores afirmaram que algumas atividades pareciam repetir-se no decorrer dos módulos iniciais do curso; e a realização de muitas atividades em módulos paralelos também foi apontado como ponto negativo.

Sobre a comunicação ao longo do curso foram destacados alguns aspectos que precisariam ser repensados, como: a necessidade de se prever mais encontros presenciais para sanar dúvidas; a urgência de uma maior celeridade por parte das equipes docentes no retorno das atividades realizadas; assim como críticas à plataforma E-ProInfo. Já em relação a oferta do curso na modalidade EaD, as percepções versaram sobre a necessidade de dedicação, protagonismo e auto-formação dos cursistas,

além da superação de certo preconceito em relação a esta modalidade de ensino.

Já no que tange à participação dos professores/cursistas no curso, destacou-se a importância dos coletivos formados nas escolas na perspectiva da cooperação, troca de saberes, socialização de experiências, assim como para a realização das atividades propostas, numa perspectiva de mediação entre colegas e de estímulo para continuidade e não desistência do curso.

No que diz respeito ao núcleo específico de Educação Física e TDIC propriamente dito, as percepções dos professores/cursistas entrevistados compreenderam, primeiramente, a sua participação no citado núcleo. Nessa perspectiva, destacou-se uma maior facilidade ao se abordar a educação na cultura digital assumindo como referência a própria área de atuação; e o fato do núcleo específico ter sido a parte mais interessante do curso por dialogar diretamente com as suas demandas.

Em se tratando dos materiais produzidos para o Núcleo, a avaliação dos professores/cursistas se deu predominantemente a partir do destaque de aspectos positivos como, por exemplo: a abrangência e pertinência de seus conteúdos; a importância dos cenários concretos como forma de se estabelecer um olhar sensível para a realidade das escolas ao se propor a integração das TDIC às aulas; o caráter teórico e não prescritivo dos conteúdos dando margem para apropriação e criação dos próprios docentes; assim como um meio de se possibilitar o desenvolvimento de uma intencionalidade pedagógica com as TDIC nas aulas de Educação Física.

Por último, no que se refere à comunicação durante o NEEF, foi destacada a percepção de que os processos foram mais ágeis do que nos demais módulos do curso, confirmando nossa aposta na comunicação (base do processo educacional) como forma de se aproximar os sujeitos envolvidos e qualificar o processo. Também destacou-se que os retornos qualitativos por parte do corpo docente contribuíram para tornar o processo menos distante, contando com elogios, críticas e sugestões, assim como o incentivo para seguir em frente no núcleo. Cabe ressaltar que a adoção de ferramentas síncronas foi apontada como uma alternativa que poderia melhorar a comunicação, sobretudo, para a troca de informações entre pares.

No que diz respeito às possíveis repercussões do núcleo/curso na prática pedagógica dos professores/cursistas, os interesses investigativos apontavam para a necessidade de se compreender as contribuições do curso/núcleo sobre a forma como os sujeitos entrevistados pensam a relação entre Educação Física e TDIC e quais atividades desenvolvidas

pelos docentes tendo como referência a experiência do curso/núcleo. Da mesma forma, também foram contempladas como repercussões pós-curso as reflexões dos professores/cursistas em seus trabalhos de conclusão de curso (TCC), assim como os principais limites enfrentados pelos docentes para se propor a integração das tecnologias às suas aulas.

Em se tratando das contribuições do curso/núcleo as percepções dos professores/cursistas nos permitiram inferir que os sujeitos entrevistados passaram a “aceitar melhor” as TDIC na escola; adquiriram maior segurança para propor ações com as TDIC em sala; perceberam a necessidade de se problematizar as tecnologias no cotidiano pedagógico em virtude das demandas educacionais contemporâneas; assim como a necessidade de se propor uma abordagem crítica e criativa com as TDIC nas aulas. Também revelaram ter uma melhor compreensão de como a Educação Física escolar pode apropriar-se das tecnologias propondo a própria ressignificação do trato com o conhecimento nesse componente curricular; além de enfatizarem da riqueza representada pelas possibilidades de trabalho coletivo nas escolas.

Acerca das atividades desenvolvidas a partir da experiência do curso/núcleo, é possível destacar que predominaram ações ligadas ao planejamento das aulas, como a busca de conteúdos, vídeos e atividades na internet, assim como práticas de registro das aulas e a produção de conteúdos (slides) para apresentação em sala. Foram citadas a utilização da sala de informática para pesquisa na rede sobre conteúdos tematizados pelos docentes, trabalhos com a utilização de aplicativos para smartphone, a produção de conteúdos pertinentes à área para veiculação na rádio escolar, a filmagem de fundamentos técnicos esportivos para posterior correção de movimentos, mapeamento e reflexão sobre espaços e equipamentos de lazer no bairro, além de processos de ensino com auxílio da lousa digital.

No que se refere às possíveis repercussões na prática pedagógica a partir das reflexões dos professores/cursistas em seus TCC, foram elencados apontamentos referentes às influências da mídia na vida cotidiana; às limitações do próprio cotidiano pedagógico; ao papel desempenhado pelas TDIC como facilitadoras dos processos de ensino e aprendizagem; à necessidade de se integrar as TDIC em coerência com as demandas da educação contemporânea; ao papel das tecnologias para se propor uma formação autônoma, crítica e criativa; à necessidade de apropriação das TDIC pelos professores; e também possíveis repercussões dos trabalhos com as TDIC para além da escola.

Em relação aos limites apontados pelos professores/cursistas para o desenvolvimento de ações com as TDIC em suas escolas, nossas

discussões contemplaram problemas referentes à estrutura física das escolas, à proibição do uso do telefone celular, à resistência de alguns colegas docentes e à ausência do professor de informática/tecnologias.

Dessa forma, viu-se que a reclamação sobre as condições das salas de informática nas escolas foi recorrente, com computadores sucateados e sem uma proposta de manutenção. Também foram perceptíveis críticas quanto à qualidade da conexão banda larga disponível nas escolas, geralmente incompatível com as demandas locais, o que tende a ser uma barreira para o uso da rede em práticas pedagógicas cotidianas.

No que tange à proibição do uso do telefone celular os professores/cursistas relataram em sua maioria que, apesar a Lei estadual, as escolas acabam relativizando a proibição, condicionando seu uso às práticas pedagógicas, dando aos docentes autonomia para decidirem se proibem ou não. Contudo, ainda há contextos nos quais a proibição é mais inflexível, contando, inclusive, com anuência da comunidade escolar e referendado no Projeto Político Pedagógico das escolas. E também chamou a atenção o relato de que a experiência do curso serviu como referência para se relativizar a postura da direção escolar quanto a proibição.

Sobre as resistências por parte de alguns colegas docentes no que diz respeito à integração das tecnologias às aulas, os relatos versaram sobre a falta de conhecimento sobre o papel desempenhado por esses meios na educação, com especial destaque para o uso do celular; da mesma forma, o medo de não saber utilizar as TDIC ou saber menos do que os alunos foi considerado um aspecto importante, assim como o próprio receio de que em um futuro próximo os professores sejam substituídos pelas notáveis máquinas de ensinar.

Por último, em se tratando da ausência do professor de informática nas escolas, os relatos docentes consideram sua presença importante por constituir-se como um mediador, uma vez que muitos docentes precisam de ajuda para utilizar a sala de informática; destacaram em muitos contextos que não há um profissional habilitado efetivo responsável pela sala e que suas ações são muitas vezes substituídas por outra pessoa que “dá uma força”; assim como a própria falta de compromisso do Governo estadual ao retirar esse cargo, geralmente preenchido por ACT, do edital de contratação de professores no ano de 2016.

Face ao exposto, levando em conta os limites e possibilidades de uma proposta mídia-educativa de formação continuada de professores de Educação Física no âmbito da cultura digital, é possível defender a tese de que as temáticas referentes às relações entre Educação Física e cultura digital precisam ser contempladas nas políticas públicas voltadas para a

formação continuada de professores, assim como integradas aos currículos no âmbito das licenciaturas.

Isto porque, no contexto da cultura digital as representações sociais relativas às práticas corporais das quais a Educação Física se ocupa na educação escolar são produzidas e partilhadas de forma representativa pelas TDIC, sobretudo a partir dos usos que os jovens (nossos alunos) fazem. Nessa perspectiva, é preciso levar em conta também a importância dos meios de comunicação de massa na sociedade contemporânea no que tange a produção de discursos sobre os saberes e fazeres acerca da cultura de movimento, de onde são recolhidos e didaticamente transpostos os conteúdos de ensino e aprendizagem da Educação Física. De fato, são muitos os atravessamentos das TDIC nos conteúdos e responsabilidades pedagógicas da Educação Física escolar.

Pode-se afirmar que esses sujeitos acessam cotidianamente informações sobre lazer, esporte, práticas corporais, saúde, corpo e estética através dessas tecnologias, oriundas das mais diversas fontes, onde nem sempre há uma preocupação com a qualidade das informações apresentadas. Assim, nossos alunos constroem seus discursos sobre esses temas através de suas interações com a grande rede, na qual provavelmente se encontram representadas perspectivas hegemônicas dessas temáticas, para as quais uma abordagem pedagógica crítica e problematizadora contribuiria em termos de formação. Dessa maneira, percebe-se o quão urgente é a tarefa da Educação Física escolar assumir esse compromisso de tematizar e problematizar tais discursos acerca do esporte, do corpo, do lazer, das práticas corporais, e possibilitar aos alunos a interação com as linguagens e os modos de produção das tecnologias digitais de informação e comunicação, não como substituição, mas como complemento das aprendizagens possíveis sobre/com práticas corporais no âmbito da cultura digital, visando garantir uma formação emancipada dos sujeitos que adentram ao ambiente escolar.

É preciso considerar que tal tarefa atribuída à Educação Física escolar acaba não se concretizando muitas vezes em virtude de limitações docentes associadas à própria formação inicial/licenciatura, na qual as relações entre Educação Física e mídias/TDIC ainda não são encaradas com a sua devida importância social/acadêmica. Assim sendo, propostas formativas como a que compôs o objeto da presente investigação, pautadas em uma abordagem crítico-reflexiva de formação continuada sobre a integração das TDIC ao cotidiano pedagógico, acabam sendo de suma importância para suprir a citada limitação.

Nessa perspectiva, especificamente no que tange à Educação Física, é necessário garantir a visibilidade dos conteúdos didáticos produzidos para o Núcleo Específico Educação Física e TDIC, que propôs uma abordagem mídia-educativa no trato com as tecnologias por esse componente curricular. Nesse caso, trata-se de contemplar a citada proposta em programas de formação inicial e continuada de professores e também no âmbito da Pós-graduação. Principalmente tomando como base a urgência da tematização acerca das mídias, das tecnologias, enfim, da cultura digital e suas relações com a cultura corporal de movimentos na formação de professores de Educação Física.

Da mesma forma, compreendemos a mídia-educação como estruturante de ações dos diferentes componentes curriculares, e particularmente na Educação Física, comprometendo-se com o desenvolvimento de propostas educativas com, sobre e através das mídias/TDIC em nome de uma educação emancipada e cidadã. Nesse sentido, propõem-se que os professores de Educação Física se apropriem instrumentalmente das tecnologias, visando superar medos e inseguranças no uso pedagógico; desenvolvam possibilidades de produzir e partilhar conhecimentos através desses meios no intuito de uma prática pedagógica criativa e colaborativa; e também possam compreender criticamente o papel que essas ferramentas desempenham cotidianamente no que tange a circulação de informações e como filtrar criticamente esses conteúdos na perspectiva de uma formação emancipada.

Isto porque, considerando as próprias dinâmicas culturais contemporâneas nas quais as tecnologias assumem lugar de destaque, os professores acabam apropriando-se instrumentalmente desses meios e desenvolvem algumas propostas de ensino mediadas tecnologicamente; porém, por uma série de motivos como os elencados na presente investigação, tais práticas ainda carecem de problematizações no sentido de irem além da inovação didática, constituindo-se, enfim, como inovação curricular. Assim, torna-se necessário repensar as próprias práticas pedagógicas compreendendo a necessidade de apropriação das TDIC nesse processo como decorrente de uma nova forma de organização, produção e acesso aos conhecimentos que marca a dinâmica cultural contemporânea.

Nesse sentido, é importante salientar que, embora as escolas sejam dotadas de diferentes meios tecnológicos, ainda assim grande parte do que acontece na educação escolar, em termos de inovação curricular, permanece intocado pela tecnologia. E então, ao partirmos do princípio de que as mudanças não decorrem das máquinas em si, mas da intencionalidade pedagógica presente na sua utilização, compreende-se a

necessidade de se investir na formação docente. Não apenas no intuito de estimular os professores a incorporar as TDIC aos diferentes componentes curriculares, mas refletir sobre suas próprias ações, tendo em vista as novas formas de aprendizagem que se estruturam a partir da cultura digital, o compartilhamento de saberes e a necessidade de uma apropriação dos conhecimentos a partir de uma atitude mais crítica.

É claro que as mudanças requeridas na educação, ao se pautar o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação nas escolas, não está atrelada somente a uma mudança de atitude pessoal dos docentes para a qual a formação continuada tende a contribuir. Na presente perspectiva, torna-se necessário também o comprometimento de nossos gestores públicos com o aparelhamento e manutenção dos equipamentos disponíveis nas escolas, além do fornecimento de conexão banda larga de boa qualidade, tendo em vista que muitas das possibilidades educativas com as TDIC estão ligadas ao uso da *internet*.

É preciso ter a humildade em reconhecer que a produção do conhecimento é sempre um processo inacabado, tendo em vista a provisoriade dos resultados das investigações em face ao caráter histórico dos dados produzidos. Portanto, não trabalhamos com verdades absolutas. Assim sendo, reconhece-se os limites da investigação ao propor discutir, por exemplo, possíveis repercussões ou impactos da experiência do curso sobre a prática pedagógica dos professores/cursistas. Nesse caso, talvez, a produção de dados por meio de observações *in loco* poderia fornecer outros elementos para a análise, enriquecendo as discussões apresentadas. Contudo, cada empreitada investigativa se alicerça com base nas escolhas do pesquisador e, sendo as melhores ou não, ainda assim são suas escolhas, construídas a partir de suas possibilidades e condições. Portanto, indica-se como demanda para futuras pesquisas sobre experiências de formação como a aqui estudada, uma maior aproximação com os sujeitos investigados, procurando abarcar elementos da sua realidade concreta a partir de uma proposta complementar de produção de dados.

Dito isto, gostaria de salientar o quão significativa foi a experiência de poder levar a cabo uma investigação sobre a formação de professores de Educação Física na perspectiva da cultura digital, assumindo a tarefa de olhar para a minha própria caminhada e papéis assumidos na produção dos conteúdos, na docência durante a oferta do núcleo e também na orientação de TCC na etapa final, dialogando com meus colegas professores da educação básica no intuito de se construir sentidos e significados sobre a experiência de formação. E também falar da satisfação que foi poder refletir e escrever sobre um conjunto de vivências

que foram fundamentais para meu crescimento pessoal como docente e pesquisador, uma vez que me possibilitaram aprofundar meus conhecimentos sobre questões que diretamente impactam a carreira docente como a formação continuada, a mídia-educação e a qualificação da educação escolar.

Por fim, retomo a angústia com que iniciei esses derradeiros escritos da pesquisa reconhecendo que por mais que todos os esforços empenhados ao longo de sua produção apenas reforcem a importância de ações na esfera das políticas públicas educacionais no intuito de se qualificar a formação docente e a educação escolar nacional, talvez esses achados/apontamentos não venham a ser considerados em um futuro tão próximo. Principalmente se considerarmos o contexto político atual, iniciado no período pré-golpe contra a presidenta Dilma Rousseff em que já se vislumbrava a descontinuidade das políticas públicas no âmbito do Ministério da Educação e que, a que tudo indica, só tende a piorar. Certamente pensar em democratização, melhoria, ampliação, valorização em um contexto no qual as palavras-chaves são precarização, terceirização, retirada de direitos, privatização, congelamento do investimento público por vinte anos, tende a ser uma tarefa muito mais difícil.

Também é preciso considerar o papel que as próprias TDIC, cujas possibilidades educacionais foram tão enfatizadas nessa tese, acabaram desempenhando em um processo de “formação da opinião pública” pautado em mentiras, *fakenews*, e fomento a tudo aquilo que os seres humanos podem ter de pior. Nesse sentido, parece que, mais do que nunca, a mídia-educação é necessária, visando proporcionar aos alunos um aprendizado crítico sobre como filtrar as informações, e não acreditar cegamente nos mais diversos absurdos que circulam pelas redes. E para terminar, vislumbrando dias difíceis no devir, apenas reafirmo o compromisso que nós professores temos com a formação das novas gerações, que possivelmente contarão com mais redes e meios através dos quais construirão suas visões de mundo, de ser humano, de política e de educação, e sobre os quais certamente teremos que refletir e planejar nossas mediações. Por isso, mesmo considerando que o mais obscuro cenário político para a educação brasileira esteja em nosso horizonte, no fim das contas, ainda estamos aqui, e, recuperando uma velha frase, ainda assim atual: a luta continua!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, E. V. de. **O potencial da rádio na escola: formação crítica na voz de estudantes de escola pública.** 2015. 218p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2015.

ALMEIDA, M. E. B. Tecnologia na escola: criação de redes de conhecimentos. In: **Sala de aula interativa.** 2008. Disponível em: http://webeduc.mec.gov.br/midiaseducacao/material/introdutorio/popups/m1_e2_pop_TecnologiaNaEscola.html. Acesso em: 25/03/2016.

_____. **Integração de currículo e tecnologias: a emergência de web currículo.** Anais do XV Endipe – Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino. Belo Horizonte: UFMG, 2010.

_____. Prefácio. In: COSTA, F. A. (Coord.) *et al.* **Repensar as TIC na educação.** São Paulo: Santillana, 2012. p.07-14.

_____. Integração currículo e tecnologias: concepção e possibilidades de criação de *web* currículo. In: _____; ALVES, R. M.; LEMOS, S. D. V. (Org.). **Web currículo: aprendizagem, pesquisa e conhecimento com o uso de tecnologias digitais.** Rio de Janeiro: Letra Capital, 2014. p. 20-38. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/5676/4002>. Acesso em: ago. 2014.

ALMEIDA, Maria Elizabeth B. de.; SILVA, Maria da Graça Moreira da. Currículo, tecnologia e cultura digital: espaços e tempos de web currículo. Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.1 Abril/2011. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 15/03/2016.

ALMEIDA, O. C. D. S. D. *et al.*. Evasão em cursos a distância: fatores influenciadores. **Revista Brasileira de Orientação Profissional**, Vol.14, nº 1, 2013, p.19-33.

APARICI, R.; ACEDO, S. O. Aprendizagem colaborativa e ensino virtual: uma experiência no dia-a-dia de uma universidade a distância. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.) **Educação Online: cenário, formação e questões didático-metodológicas.** Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 137-156.

ATHAYDE, Rafael. **Jogos digitais na Educação Física escolar: just dance now** vai para sala de aula. 2016. 29 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

AZEVEDO, A. M. P. *et al.* Formação continuada na prática pedagógica: a Educação Física em questão. **Revista Movimento**, Porto Alegre, v. 16, n. 04, p. 245-262, outubro/dezembro de 2010. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/11809/10854. Acesso em: 14/01/2017.

BARBOSA, Ana Cristina Lima Santos. **Abordagens educacionais baseadas em dinâmicas colaborativas on line**. 2008. 306p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. 4ª Edição. Lisboa/Portugal: Edições 70 Lda, 2009.

BARROS, Jaqueline Leite Vaz de; VIANA, Márcia Rafaella Graciliano dos Santos; SILVA, Tarciana Angélica Lopes. A questão do tempo na educação online: o que pensam os alunos virtuais. **Revista Edapeci**. Disponível em: <http://www.edapeci-ufs.net/revista/ojs-2.2.3/index.php/edapeci> Nº2 – novembro de 2009. Acesso em: 16/03/2017.

BARTOLOMÉ, A. Comunicación y aprendizaje en la Sociedad del Conocimiento. **Virtualidad, Educación y Ciencia- VESc**, año 2, n. 2. ISSN: 1853-6530, p. 9-46, 2011. Disponível em: <http://revistas.unc.edu.ar/index.php/vesc/article/viewFile/332/331>. Acesso em: 30/08/2015.

BELLONI, M. L. **Educação a distância**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BELLONI, M. L.; BÉVORT, E. Mídia-educação: conceitos, história e perspectivas. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 30, nº 109, set./dez. 2009. p.1081-1102. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v30n109/v30n109a08.pdf. Acesso em: 01/12/2016.

BELLONI, M. L.; GOMES, E. Infância, mídias e aprendizagem: autodidaxia e colaboração. In: **Educação e Sociedade**. Campinas, vol. 29, nº 104 – Especial, out. 2008. p. 717-746. Disponível em: www.scielo.br/pdf/es/v29n104/a0529104.pdf. Acesso em: 15/09/2016.

BENTES, R. F. A Avaliação do Tutor. In: Frederic M. Litto, Marcos Formiga. (Org.). **Educação a Distância: O estado da arte**. 1ed.São Paulo -- SP: Pearson - Prentice Hall, 2009, v. 1, p. 166-171.

BETTI, M. Imagens em ação: uma pesquisa-ação sobre o uso de matérias televisivas em programas de educação física do ensino fundamental e médio. In: **Revista Movimento**. Escola de Educação Física da UFRGS, Porto Alegre, vol.12, n. 02, p. 95 - 120, mai/ago. de 2006. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/Movimento/article/view/2898/1534>. Acesso em: 01/03/2016.

BIANCHI, P. Relato de Experiência em mídia-educação (Física) com professores da rede municipal de ensino de Florianópolis/SC. In: PIRES, G. De L.; RIBEIRO, S. D.(Org.). **Pesquisa em Educação Física e Mídia: contribuições do LaboMídia/UFSC**. 1ed.Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010, v. 1, p. 226-247.

_____. **Formação de professores e cultura digital: observando caminhos curriculares através da mídia-educação**. 2014. 302p. Tese (Doutorado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2014.

BIANCHINI, L.; PIRES, G, De L. Educação Física, currículo, formação e cultura escolar: percepções de professores acerca de suas formações permanentes. In: BRÜGGEMANN, Â. L.; BIANCHI, P.; SANTOS, S. M. dos. **Pesquisa e formação em mídia-educação física**. Florianópolis: Tribo da ilha, p.98-119, 2016.

BONILLA, Maria Helena S. Políticas públicas para inclusão digital nas escolas. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 40-60, dez. 2010. ISSN 2175-8042. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17135/15840>. Acesso em: 09 out. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

_____. Software Livre e Educação: uma relação em construção. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, p. 205-234, abr. 2014. ISSN 2175-795X. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/view/2175-795X.2014v32n1p205>>. Acesso em: 09 out. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-795X.2014v32n1p205>.

BORTOLATO, Márcia Melo. **Inovação e práticas pedagógicas: o moodle no ensino presencial da Universidade Federal de Santa Catarina**. 2016. 290p. Tese (Doutorado) - Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2016.

BRACHT, V. **Sociologia crítica do esporte: uma introdução**. 2ªEd. Vitória: UFES, 2003.

_____. **Educação Física & Ciência: cenas de um casamento (in)feliz**. Ijuí: Ed. UNIJUI, 1999.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: jul. 2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para Formação de Professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002. Disponível em: portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/sef2001.pdf. Acesso em: 11/10/2016.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Rede Nacional de Formação Continuada de Professores**. Brasília: MEC, 2004. Disponível em: portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-de-professores. Acesso em: 10/10/2016.

_____. Congresso Nacional. Lei n. 11.502, de 11 de julho de 2007. **Modifica as competências e a estrutura organizacional da fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, n. 133, 12 jul. 2007.

Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/111502.htm. Acesso em: 11/10/2016.

_____. Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica. Parecer n. 7, de 4 de abril de 2010. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 jul. 2010. Disponível em: portal.mec.gov.br/docman/julho-2013-pdf/13677-diretrizes-educacao-basica.../file. Acesso em: 11/10/2016.

_____. Lei Nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2014. Disponível em: www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 11/10/2016.

BUCKINGHAM, D. **Aprendizagem e Cultura Digital**. In: Revista Pátio, Ano XI, No. 44, Jan.2008.p. 01-05.

_____. Precisamos realmente de educação para os meios? In: **Comunicação e Educação**. São Paulo. Ano XVII. Nº 2, jul/dez 2012. p.41-60. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/comueduc/article/view/73536/77235>. Acesso em: novembro de 2015.

_____. Cultura digital, educação midiática e o lugar da escolarização. In: **Educação e Realidade**. Porto Alegre, v.35, n.3, p.37-58, set/dez, 2010. Disponível em: seer.ufrgs.br/educacaoe realidade/article/viewFile/13077/10270. Acesso em agosto de 2015.

BURIGO, C. C. D. et al. O Plano de Ação Coletivo: uma prática reflexiva. In: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. dos S.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta**. 1ªed.Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p.283-302.

CARAMORI, Marivone Andreolla. **Investigando os espaços de lazer com as tecnologias digitais de informação e comunicação**. 2016. 37f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CARREIRO DA COSTA, F. Formação de professores, objetivos, conteúdos e estratégias. In: **Revista da Educação Física/UEM**. v.5, n.1, p.26-39, 1994. Disponível em: <http://www.periodicos.uem.br/ojs/index.php/RevEducFis/article/view/3982>. Acesso em março de 2016.

CARVALHO, Aline de Bem de. **A inserção de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação em aulas de Educação Física de uma escola pública municipal de Balneário Rincão/SC**. 2016. 29 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CARVALHO JUNIOR, J. M. Por uma cultura digital participativa. In: SAVAZONI, R.; COHN, S. (Orgs.). **Cultura digital.br**. Rio de Janeiro: Beco do Azogue, 2009. p.09-12.

CAVELLUCCI, L. C. B. *et al.* **Curso de especialização em educação na cultura digital**: guia de autoria. 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2013-a.

CAVELLUCCI, L. C. B. *et al.* **Curso de especialização em educação na cultura digital**: guia de implantação. 1. ed. – Brasília: Ministério da Educação, 2013-b.

CENSO EAD.BR. Disponível em: http://abed.org.br/censoead2016/Censo_EAD_2016_portugues.pdf. Acesso em: 15/03/2018.

CERNY, R. Z. **Gestão pedagógica na Educação a Distância**: análise de uma experiência na perspectiva da gestora. 2009. 263p. Tese. (Doutorado em Educação). Faculdade de educação. Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/SP, 2009.

CERNY, Roseli Zen; LAPA, Andréa Brandão. Certezas e Sentidos da Docência na EaD. In: ALONSO, K. M.; ROCHA, S. A. (Orgs.). **Políticas públicas, tecnologias e docência**: educação a distância e a formação do professor. Cuiabá: EdUFMT, 2013. Versão eletrônica (epub).

CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F. **Projeto de criação e desenvolvimento do Curso de Especialização em Educação na**

Cultura Digital. In: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. dos S.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Formação de educadores na cultura digital: a construção coletiva de uma proposta.** 1ªed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p.40-62.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do ensino da Educação Física.** São Paulo: Cortez, 1992.

COSTA, A. G. da. Moda/indumentária em culturas juvenis: símbolos de comunicação e formação de identidades corporais provisórias em jovens de ensino médio. 2006. 141p. Dissertação. (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Universidade Federal de Santa Catarina. 2006.

COSTA, Mágda Custódio. **Imagem corporal na perspectiva da saúde com integração das TDIC.** 2016. 47f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

COSTA, Vilma das Graças da Silva Wolinger. **Resgatando as brincadeiras populares nas aulas de Educação Física com o auxílio das TDIC.** 2016. 33 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

CRUZ, G. de C.; FERREIRA, J. R. Processo de formação continuada de professores de educação física em contexto educacional inclusivo. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 19, n. 2, p. 163-180, june 2005. Disponível em: www.revistas.usp.br/rbefe/article/viewFile/16592/18305. Acesso em: novembro de 2016.

CRUZ JÚNIOR, G. **Eu jogo, tu jogas, nós aprendemos: experiências culturais eletrolúdicas no contexto do ciberespaço.** 2012. 245p. Dissertação. (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2012.

DAMIANI, I. R.; MELO, C. K. de. Desafios na formação continuada: lidando com a complexidade da rede de ensino. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 27, p. 139-154, jan. 2006. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2268/386>
1. Acesso em outubro de 2016.

FANTIN, M. **Mídia-educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália**. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

FANTIN, M.; RIVOLTELLA, P. C. Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais do professores. **Anais da 33ª Reunião Anual da ANPED**. Caxambu, Minas Gerais, 2010.

FARIAS, F. R. de; DIAS, M. J. Os desafios entre o Ensino Presencial e o Ensino a distância: uma questão de cultura digital e de formação do educador. **Revista EAD em Foco** - nº 1 - vol.1 - Rio de Janeiro - abril/outubro 2010.

FARIAS, G. O. *et al.* Competências profissionais em Educação Física: uma abordagem ao longo da carreira docente. **Motriz: Revista de Educação Física** (Online), v.18, p. 656-666, 2012. Disponível em: www.scielo.br/pdf/motriz/v18n4/a04v18n4. Acesso em: abril de 2016.

FERREIRA, K. A. S. **Tecnologias da informação e comunicação no trabalho docente em uma escola da rede pública estadual paulista no município de Piracicaba**. 2015. 135p. Dissertação. (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Metodista de Piracicaba. 2015.

FOLLE, A.; NASCIMENTO, J. V. do. Trajetória docente em educação física: percursos formativos e profissionais. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, [S.l.], v. 24, n. 4, p. 507-523, dec. 2010. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16785>>. Acesso em: 12 July 2016.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cad. Pesqui.**, São Paulo , n. 116, p. 21-39, July 2002 . Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742002000200002&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-15742002000200002>.

_____. A perspectiva sócio-histórica: uma visão humana da construção do conhecimento. In: FREITAS, M. T.; SOUZA, S. J. e.; KRAMER, S. (Orgs.). **Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin**. São Paulo: Cortez, 2007. p.26-38.

FREITAS, M. de S. **Prática docente e as tecnologias da informação e da comunicação: abordagens pedagógicas de professores da escola Governador Adauto Bezerra**. 2017. 115p. Dissertação (Mestrado em educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal do Ceará, 2017.

GATTI, Bernardete A. Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. **Rev. Bras. Educ.**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 57-70, Apr. 2008. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782008000100006&lng=en&nrm=iso>. access on 09 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782008000100006>.

GOMES, C. A. da C. A Legislação que trata da EAD. In: LITTO, F. M.; FORMIGA, M. M. M. (Orgs.). **Educação a distância: o estado da arte**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009. p.21-27.

GONZALES, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar II. **Cadernos de formação do CBCE**, v. 1, n.2, 2010. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/978>

_____. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da educação física escolar I. **Cadernos de formação do CBCE**, v. 1, n. 1, 2009. Disponível em: <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/cadernos/article/view/929>.

HUNGER, D.; ROSSI, F. A formação continuada de professores: entre o real e o “ideal”. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 15, n. 4, p. 915-932, out./dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/15564/13113>. Acesso em 10/01/2017.

KAMIANECKY, M. **Tecnologias digitais nos anos iniciais do ensino fundamental:** concepções docentes e possibilidades para a aprendizagem. 2017. 179p. Dissertação. (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade La Salle. Canoas-RS. 2017.

KILKAMP, Simone. **Inclusão das TDIC's em sala de aula:** o novo desafio do professor de Educação Física. 2016. 33 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

KNAUL, A. P. **Novos letramentos na escola:** uma análise da integração do *tablet* às práticas pedagógicas no Ensino Fundamental. 2015. 255p. Dissertação. (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2015.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte.** Ijuí: Ed. UNIJUI, 1994.

LAPA, A. B.; BELLONI, M. L. Educação a distância como mídia-educação. In: **Perspectiva**, Florianópolis, v.30, n.1, p.175-196, jan/abr., 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/perspectiva/article/download/24754/22190>. Acesso em: outubro de 2015.

LAVILLE, C.; DIONE, J. **A construção do saber:** manual de metodologia de pesquisa em Ciências Humanas. Porto Alegre: Artes médicas; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LINO, F. da S. **Além da sala informatizada:** a prática pedagógica com as mídias na escola. 2010. 148p. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Catarina. 2010.

LOURENCETTI, G. **O trabalho docente dos professores secundários na atualidade:** intersecções, particularidades e perspectivas. Araraquara, SP: Junqueira & Marin Editores. 2008.

LUIZ, I. C. *et al.* Práticas de apropriação dos professores de Educação Física nas formações continuadas: trilhando a produção de sentidos. **Motrivivência**, v. 26, n. 43, p. 70-88, dezembro/2014. Disponível em:

<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/...2014v26n43p70/28131>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

MARCELLINO, N. C. **Lazer e educação**, 4a.ed., Campinas, Papirus, 1998.

MARIN, E. C. *et al.* Formação Continuada em Educação Física: Relação entre Mundo do Trabalho, Políticas Educacionais e Educação. **Revista Movimento**. Porto Alegre, v. 17, n. 02, p. 259-278, abr/jun de 2011. Disponível em: <seer.ufrgs.br/Movimento/article/download/16670/13142>. Acesso em 10 de janeiro de 2017.

MARTÍN-BARBERO, J. **A Comunicação na Educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MATO GROSSO. **LEI Nº 10.232, de 29 de dezembro de 2014** - D.O. 29.12.14: Torna defeso, para fins não pedagógicos, o uso de aparelhos eletrônicos em sala de aula do ensino fundamental e médio do Estado de Mato Grosso. 2014.

MENDES, D. S. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação continuada de professores de Educação Física**. 2009. 148p. Dissertação (Mestrado em Educação Física), Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Centro de Desportos. Universidade Federal de Santa Catarina, 2009.

_____. **Luz, câmera, pesquisa-ação: as mídias nas aulas de Educação Física em uma escola pública**. In: PIRES, Giovani De Lorenzi; RIBEIRO, Sergio Dorenski (orgs.). *Pesquisa em educação física e mídia: contribuições do LaboMídia/UFSC*. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2010.

MEURER, Juliana. **A inserção das tecnologias digitais de informação e comunicação nas aulas de Educação Física**. 2016. 29 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. Páginas 09-29. In: MINAYO, M. C. de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31ª Edição. São Paulo: Vozes, 2012, 108p.

MOLINA, R. M. K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V; TRIVINHOS, A. N. S. **A pesquisa qualitativa na Educação Física: Alternativas Metodológicas**. 3. ed. Porto Alegre: Sulina, p. 101-111, 2010.

MOLINA NETO, V. A formação profissional em educação física e esportes. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v.19, n.1, p.31-44, 1997.

MORAES, Patrícia Luiza de. **A Educação Física e a integração das TDIC na Escola de Educação Básica Walter Probst**. 2016. 34 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

NAKASHIMA, R. H. R; AMARAL, S. F. A linguagem audiovisual da lousa digital interativa no contexto educacional. **Revista educação temática digital**, 8 (1), p.33-48. 2006. Disponível em: Acesso em 11 abr. 2018.

NÓVOA, A. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

OLIVEIRA, J. L. de. **A Tecnologia Digital na Escola: um estudo etnográfico**. 2017. 166p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do estado do Rio de Janeiro. 2017.

OROFINO, Maria Isabel. **Mídias e mediação escolar: pedagogia dos meios, participação e visibilidade**. São Paulo: Cortez, 2005.

PAIVA, V. de F. F. **Um olhar sobre a implantação do ProInfo em escolas municipais de Minas Gerais**. 2014. 177p. Dissertação (Mestrado profissional em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Lavras, 2014.

PEREIRA, Ana Paula. **As tecnologias digitais como fonte de motivação nas aulas de Educação Física**. 2016. 32 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

PEREIRA, R. S.; SILVA, S. R. Aprender a chutar com as mãos: jogos eletrônicos e o ensino do futebol. In: Silvio Ricardo da Silva; Leandro Batista Cordeiro; Priscila Augusta Ferreira Campos. (Org.). **O ensino do futebol: para além da bola rolando**. 1ed. Rio de Janeiro: Jaguatirica, 2016, v., p. 197-218.

PERNIGOTTI, J. M. O hipertexto: uma máquina de guerra na aprendizagem. In: MEDEIROS, Marilú Fontoura de; FARIA, Elaine Turk (Org.). **Educação a distância: cartografias pulsantes em movimento**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.

PERNIGOTTI, J. M.; VARGAS, R. M. F.; MEDEIROS, M. F. de. O hipertexto: uma máquina de guerra na aprendizagem. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2003/docs/anais/TC42.htm>. Acesso em: 26/03/2018.

PIOVANI, Verônica Gabriela Silva. Intercâmbios pedagógicos-culturais Brasil – Uruguai na Educação Física escolar no âmbito dos programas PROUCA e CEIBAL. In: PIRES, Giovani de Lorenzi; BIANCHI, Paula (Orgs.); **Novas contribuições do LaboMídia/UFSC à pesquisa em Mídia-Educação (Física)**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2012.

PIRES, G. De L. **Educação Física e o discurso midiático: abordagem crítico-emancipatória**. Ijuí: UNIJUÍ, 2002.

_____. A pesquisa em educação física e mídia nas ciências do esporte: um possível estado atual da arte. **Movimento**, Porto Alegre, v. 9, n.1, p. 09-22, 2003. Disponível em: www.seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/2660/1293. Acesso em agosto de 2015.

_____. Tecnologias e territorialidades em Educação Física: midiaticização na/da escola. In: SILVA, P. C. da C. et al.(Orgs.) **Territorialidade e diversidade regional no Brasil e América Latina: suas conexões com a Educação Física e as Ciências do Esporte**. Florianópolis: Tribo da Ilha, 2016. v.2 (120p.)

PIRES, G. D. L.; PEREIRA, R. S. Educação Física, esporte, lazer e TICs: trajetória, demandas e perspectivas para a docência e a pesquisa no século

XXI. In: MOREIRA, W. W.; NÍSTA-PICCOLO, V. L. (Orgs.) **Educação Física e esporte no século XXI**. Campinas: Papyrus, 2016. p.235-266.

PIRES, G de L. (*et al.*). Educação (Física) na cultura digital: memória da produção de um curso na modalidade EaD. In: CERNY, R. Z.; RAMOS, E. M. F.; BRICK, E. M.; OLIVEIRA, A. dos S.; SILVA, M. R. da. (Org.). **Formação de educadores na cultura digital**: a construção coletiva de uma proposta. 1ªed. Florianópolis: UFSC/CED/NUP, 2017, p. 125-155.

PIRES, G. De L. (*et al.*). Educação Física na cultura digital. Disponível em:

<http://catalogo.educacaonaculturadigital.mec.gov.br/site/hypermedias/11#> Acesso em: 11/11/2014.

PIRES, G. De L.; SILVA, M. R. da. Os. Educação Física e tecnologias digitais: formação profissional, práticas educacionais e socioculturais. **Motrivivência**, Florianópolis, n. 34, p. 06-11, jan. 2010. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/17114/15836>>. Acesso em: 09 out. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/%x>.

PIRES, G. De L.; LAZZAROTTI FILHO, A; LISBOA, M. M.; Educação Física, mídia e tecnologias: incursões, pesquisa e perspectivas. Santa Maria, **Kinesis**, v. 30, n.1, 2012, p.55-79. DOI: <http://dx.doi.org/10.5902/010283085723>

PLANO DE ENSINO. Núcleo específico Educação Física e TDIC. 2015.

PONTES, E. L. F. **Cultura Digital na Formação Inicial de Pedagogos**. 2015. 287p. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação, PUC/SP. São Paulo, 2015.

PRETTO, N. L. **Escritos sobre educação, comunicação e cultura**. Campinas: Papyrus, 2008.

_____. **Reflexões**: ativismo, redes sociais e educação. Salvador: Edufba, 2014.

PRETTO, N. P.; ASSIS, A. Cultura digital e educação: redes já! In:

PRETTO, N L.; SILVEIRA, S.A (org.). **Além das redes de colaboração**:

internet, diversidade cultural e tecnologias do poder. Salvador: EDUFBA, 2008, p. 75-83.

QUARANTA, A. M. **Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância: experiências docentes no estágio supervisionado.** 2011. 145p. Dissertação (Mestrado em Educação Física). Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, 2011.

QUARTIERO, E. M.; BONILLA, M. H. ; FANTIN, M. Políticas para la inclusión de las TIC en las escuelas públicas brasileñas: contexto y programas. **Campus Virtuales.** nº 01, v. I, 2012, Revista Científica de Tecnología Educativa.

RAMOS, E. M. F. (*et al.*) **Curso de especialização em educação na cultura digital:** documento base. Brasília: Ministério da Educação, 2013-a. Disponível em: educacaonaculturadigital.mec.gov.br/downloads/documento-base.pdf. Acesso em setembro de 2015.

_____. **Curso de especialização em educação na cultura digital:** guia de diretrizes metodológicas. Brasília: Ministério da Educação, 2013-b. Disponível em: educacaonaculturadigital.mec.gov.br/downloads/diretrizes-metodologicas.pdf. Acesso em setembro de 2015.

RAMOS, Edla; ALMEIDA, José Nilton de; CERNY, Rosely Zen. **Formação continuada de professores para a cultura digital.** *Revista e-Curriculum*, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 1331-1347, out. 2014. ISSN 1809-3876. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/20425>. Acesso em: 09 out. 2018.

REIS, V. **Jovens professores conectados:** desafios da docência na era digital. 2016. 179p. Dissertação (Mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2016.

RIVOLTELLA, P.C. A formação da consciência civil entre o 'real' e o 'virtual' " *In:* FANTIN, M.; GIRARDELLO, G. **Liga, roda, clica:** estudos em mídia, cultura e infância. Campinas: Papirus, 2008.

RUBIO, A. C. P. **Tecnologias digitais de rede, integração curricular e práticas culturais de professores do final do ensino fundamental**. 2017. 174p. Dissertação (mestrado em educação). Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Mato Grosso, 2017.

RÜDIGER, F. **As teorias da cibercultura**: perspectivas, questões e autores. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SANCHO, Juana María. De tecnologias da informação e comunicação a recursos educativos. In: SANCHO, Juana María *et al.* **Tecnologias para a transformar a educação**. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 15-41.

SANTA CATARINA. **LEI Nº 14.363, de 25 de janeiro de 2008**: dispõe sobre a proibição do uso do celular nas escolas. 2008.

SANTOS, E. Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In: SILVA, M.; PESCE, L.; ZUIN, A. (Orgs.) **Educação Online**: cenário, formação e questões didático-metodológicas. Rio de Janeiro: Wak Ed., 2010. p. 29-48.

SANTOS, M. C. D. dos. **Importância da comunicação na ead virtual**: enfoque conceitual e dialógico. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2011/cd/67.pdf>. Acesso em: 27/03/2018.

SANTOS, S. M. dos. *et al.* Estudo da produção científica sobre educação física e mídia/tics em periódicos nacionais (2006-2012). In: **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, supl., p. S123-S139, abr./jun. 2014. Disponível em: revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/download/2122/1080. Acesso em julho de 2016.

SANTOS, S. M. dos. **Megaeventos esportivos, Educação Física e convergência digital**: consumo, circulação e produção por professores em formação inicial. 2014. 197p. Dissertação (mestrado), Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-Graduação em Educação Física. Florianópolis, 2014.

SICHELERO, J. J.; REZER, R. Formação continuada em Educação Física: algumas reflexões **Motrivivência**, Florianópolis, n. 40, p. 25-

40, jul. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/...2013v25n40p25/25023>. Acesso em: 10 de janeiro de 2017.

SILVA, E. L. da. **Labirinto rizomático de experiências com mídias digitais**. 2016. 373p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Santa Catarina. 2016.

SILVEIRA, Juliano. Considerações sobre o esporte e o lazer: entre direitos sociais e projetos sociais. **Licere**. Belo Horizonte, vol. 16, nº1, mar/2013. P.01-22. Disponível em: <https://seer.ufmg.br/index.php/licere/article/view/413/308>. Acesso em: 25/04/2017.

SILVEIRA, J.; BRÜGGEMANN, A. L.; BIANCHI, P. Formação de professores de Educação Física e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)/ mídia: uma relação possível? Análise das propostas curriculares de universidades federais brasileiras. **Revista Motrivivência** (no prelo).

SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Escola, docência, formação e mídi-educação (física): reflexões a partir da cultura digital. In: SHIGUNOV NETO, A.; FORTUNATO, A. (Orgs.). **O profissional de Educação Física e suas atividades: olhares multidisciplinares**. São Paulo: Edições Hipótese, 2016. P.91-109.

SILVEIRA, J.; PIRES, G. De L. Tecnologias nas práticas pedagógicas em Educação Física: apontamentos de professores de escolas públicas de Santa Catarina. **Corpoconsciência**, Cuiabá-MT, vol. 21, n. 02, p. 36-51, mai./ago., 2017.

SILVEIRA, J.; PIRES, G de L. Educação Física, formação de professores e educação a distância (Ead): investigando a produção do conhecimento no âmbito das ciências do esporte. **Pensar a Prática** (Online), v. 20, p. 61-76, 2017.

SILVEIRA, S. A. Para analisar o poder tecnológico como poder político. In: SILVEIRA, S. A.; BRAGA, S.; PENTEADO, C. (org.). **Cultura, política e ativismo nas redes digitais**. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2014, p. 15-29.

SILVEIRA, S. A. da; SANTANA, B. **Conceito de cultura digital**. Disponível em: <<http://culturadigital.br/o-programa/conceito-de-cultura-digital/>>. Acesso em: 25 jan. 2013.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** 2. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2005.

SINPROCAMPINAS. **Tecnologia digital aumenta trabalho docente**. Disponível em: <http://www.sinprocampinas.org.br/noticias/noticias/tecnologia-digital-aumenta-trabalho-docente/>. Acesso em: 14/04/2018.

SODRÉ, M. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUSA, Galdino Rodrigues *et al.* Mídia-educação nas universidades federais mineiras: mapeando a formação em Educação Física. **Motrivivência**, Florianópolis, v. 28, n. 47, p. 96-108, maio 2016. ISSN 2175-8042. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2016v28n47p96/31821>>. Acesso em: 09 out. 2018. doi:<https://doi.org/10.5007/2175-8042.2016v28n47p96>.

SOUTO, I. N.; LAPA, A. B. Formação crítica mediada pelas tecnologias digitais de informação e comunicação: um desenho de pesquisa qualitativa. In: **Comunicação & Informação**, Goiânia, GO, v. 17, n. 2, p. 88-103, jul./dez. 2014. Disponível em <https://www.revistas.ufg.br/ci/article/view/31836/17613>. Acesso em: 25 de outubro de 2015.

SOUZA NETO, A. **Do aprender ao ensinar com as tecnologias digitais**: mapeamentos dos usos feitos pelos professores. 2015. 398p. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2015.

TOMASI, Ana Paula. **TDIC e Educação**: um estudo sobre os usos das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ensino público municipal de Caxambu do Sul/SC. 2016. 48 f. Monografia (Especialização) - Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

TURKLE, S. **Alone Together**: why we expect more from technology and less from each other. New York: Basic Books, 2011.

VIEIRA, P. L. **Formação docente e tecnologias digitais**: estudo de caso da pedagogia da UNIFESP sob enfoque dialógico. 2017. 256p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de São Paulo, 2017.

ZANATTA, S. **Gestão e inovação educacional**: as tecnologias móveis no espaço escolar. 2013. 159p. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, 2013.

ZUIN, Antonio A. S.. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, Oct. 2006. Available from http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302006000300014&lng=en&nrm=iso. access on 09 Oct. 2018. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-73302006000300014>.

ANEXO 1

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM PROFESSORES/CURSISTAS

- 1) Fale sobre a presença das tecnologias digitais de informação e comunicação no seu cotidiano: quais os principais usos, de quais equipamentos você dispõe, quanto tempo você dedica ao uso diariamente.
- 2) Com relação ao curso de Especialização em Educação na Cultura Digital, quais eram as suas expectativas em relação ao mesmo e como você avalia, hoje, as contribuições deste para o seu fazer pedagógico cotidiano?
- 3) Fale um pouco sobre a sua experiência de formação em um curso na modalidade de Educação a distância (acesso aos materiais, conteúdos propostos, articulação com a prática pedagógica, comunicação).
- 4) Como você avalia o seu envolvimento com o curso, a sua participação no grupo multidisciplinar formado em sua escola e a realização das atividades propostas no decorrer do curso?
- 5) No que diz respeito especificamente ao Núcleo de Educação Física, quais as suas impressões sobre o mesmo? Os conteúdos disponíveis no catálogo, as temáticas abordadas nos tópicos sugeridos, as atividades sugeridas, a comunicação com os professores/tutores.
- 6) Com base nos materiais propostos para o Núcleo Específico de Educação Física, quais perspectivas para a sua prática pedagógica emergiram a partir dos mesmos?
- 7) Após a conclusão do curso, como você avalia os limites e possibilidades para aplicação de propostas pautadas pelo uso das TDIC nas aulas de educação física escolar?
- 8) Fale sobre a utilização das tecnologias digitais de informação e comunicação em sua prática pedagógica: Costuma utilizar? Quais os principais usos? Não utiliza? Quais os motivos?

ANEXO 2**ROTEIRO DA ENTREVISTA COM O COORDENADOR DA OFERTA PILOTO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL**

1. O curso de especialização teve um grande número de inscritos, levando em conta sua organização a partir das escolas e a própria relevância da temática na educação contemporânea. Quais os fatores que a coordenação do curso considera centrais para o número reduzido de cursistas concluintes do curso?
2. Como a coordenação avalia essa experiência de formação continuada por meio de um curso na modalidade EAD?
3. Tomando como base a oferta piloto do curso de especialização, com seus problemas e êxitos, quais as perspectivas para a oferta de uma nova edição do curso pela UFSC?
4. Na segunda etapa do curso, com a organização dos cursistas a partir dos Núcleos específicos, havia a informação de que a área de Educação Física era uma das quais contavam com um expressivo número de inscritos. Você saberia informar qual foi esse percentual, entre o número de ingressos e egressos e se nas outras áreas o índice é igual ou não?
5. Como se deu a relação da coordenação com os professores/tutores responsáveis pelo Núcleo específico de Educação Física e TDIC?
6. E com relação aos TCC, foi realizada uma avaliação dos trabalhos produzidos e dos processos de orientação?

ANEXO 3

ROTEIRO DA ENTREVISTA COM A COORDENADORA DO PROJETO DE CRIAÇÃO DO CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO NA CULTURA DIGITAL

1. A concepção do curso de educação na cultura digital levou em consideração uma perspectiva de formação na qual a escola atuava como unidade formadora, se inscrevendo com um número de representantes de diferentes componentes curriculares e também da direção escolar. Nesse sentido, quais as expectativas com relação às possíveis contribuições do curso para o cotidiano pedagógico das escolas participantes?
2. Levando em conta a experiência do Lantec na educação a distância, pensando um curso sobre tecnologias e que se desenvolve a partir das tecnologias, quais eram as expectativas da equipe pedagógica acerca da recepção do mesmo por parte dos professores cursistas?
3. Quais critérios foram levados em consideração para a escolha das equipes de autores para os materiais do curso, e a delimitação daqueles componentes curriculares que seriam desenvolvidos em mais de um núcleo específico?
4. Com relação ao Núcleo específico de Educação Física, como a equipe pedagógica chegou ao nome do Professor Giovani Pires e conseqüentemente ao nome do Labomídia para o convite para a produção dos materiais?
5. Quais as impressões por parte da equipe pedagógica acerca dos materiais produzidos para este Núcleo específico?
6. Como a equipe pedagógica avalia a sua relação com os autores do núcleo no processo de produção dos materiais? Seria possível citar informações que vocês ouviram, recolheram das equipes de trabalho em relação à equipe do NEEF?

ANEXO 4 PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO FÍSICA NA PERSPECTIVA DA CULTURA DIGITAL: IMPLICAÇÕES SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE PROFESSORES ATUANTES EM ESCOLAS PÚBLICAS DE SANTA CATARINA.

Pesquisador: Giovani De Lorenzi Pires

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 57911816.9.0000.0121

Instituição Proponente: Universidade Federal de Santa Catarina

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 1.749.032

Apresentação do Projeto:

Tese de doutorado de Juliano Silveira sob orientação de Giovani De Lorenzi Pires do Programa de Pós-Graduação em Educação Física da UFSC, que pretende entrevistar 10 participantes, todos professores de educação física escolar que frequentam um curso de especialização em educação na perspectiva da cultura digital.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário: Investigar quais as consequências da recepção dos professores de educação física aos conteúdos do curso de especialização em educação na cultura digital no que tange às suas práticas pedagógicas no ambiente escolar.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Análise de risco muito adequada, alertando sobre riscos psicológicos, afetivos e informacionais, bem como sobre a possibilidade de quebra de sigilo.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Sem comentários adicionais.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Folha de rosto vem assinada pelo pesquisador responsável e pelo coordenador do PPGEF da UFSC.

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade **CEP:** 88.040-400
UF: SC **Município:** FLORIANÓPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 **E-mail:** cep.propesq@cometo.ufsc.br

Continuação do Parecer: 1.749.032

Declaração do coordenador do Curso de Especialização em Educação na Cultura Digital autorizando a pesquisa nos termos da resolução 466/12. Roteiro da entrevista semi-estruturada com 8 questões abrangentes relacionadas ao tema. TCLE adequado aos perfis dos participantes e essencialmente contém todos os requisitos da legislação vigente. Cronograma Informando que a coleta de dados acontecerá entre 01/08/2016 e 01/03/2017. Orçamento Informando que serão gastos R\$ 100,00 com materiais de escritório.

Recomendações:

Na Plataforma Brasil encontram-se dois arquivos, Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx e Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_oficial.docx, ambos postados em 08/09/2016, sendo que apenas o 2o. ("oficial") cumpre todas as exigências da res. 466/12. Recomendamos, portanto que os pesquisadores excluam o 1o.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Sem 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_INFORMACOES_BASICAS_DO_PROJETO_758985.pdf	09/09/2016 20:15:00		Aceito
Outros	CARTA_RESPOSTA.docx	09/09/2016 20:14:18	JULIANO SILVEIRA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido.docx	08/09/2016 14:32:00	JULIANO SILVEIRA	Aceito
Outros	Termo_de_Consentimento_Livre_e_Esclarecido_oficial.docx	08/09/2016 14:28:29	JULIANO SILVEIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA.docx	15/07/2016 17:02:06	JULIANO SILVEIRA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO_DOUTORADO_COMITEX.docx	15/07/2016 17:01:19	JULIANO SILVEIRA	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	DECLARACAO_da_coordenacao.pdf	15/07/2016 17:00:45	JULIANO SILVEIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO.pdf	15/07/2016 16:58:33	JULIANO SILVEIRA	Aceito

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
 Bairro: Trindade CEP: 88.045-400
 UF: SC Município: FLORIANÓPOLIS
 Telefone: (48)3721-6094 E-mail: cep_propesq@contato.ufsc.br

UNIVERSIDADE FEDERAL DE
SANTA CATARINA - UFSC



Continuação do Parecer: 1.749.032

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 28 de Setembro de 2016

Assinado por:

Washington Portela de Souza
(Coordenador)

Endereço: Universidade Federal de Santa Catarina, Prédio Reitoria II, R: Desembargador Vitor Lima, nº 222, sala 401
Bairro: Trindade CEP: 88.040-400
UF: SC Município: FLORIANOPOLIS
Telefone: (48)3721-8094 E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

ANEXO 5

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Prezado (a) Participante,

Você está sendo convidado (a) a participar de uma pesquisa sobre a formação continuada de professores de Educação Física, que tem como principal objetivo investigar quais as consequências da recepção dos professores de Educação Física aos conteúdos do curso de especialização em educação na cultura digital no que tange às suas práticas pedagógicas no ambiente escolar. Esta pesquisa está associada ao projeto de doutorado intitulado “**Educação Física na perspectiva da cultura digital: implicações sobre a prática pedagógica de professores atuantes em escolas públicas de Santa Catarina**” de autoria de Juliano Silveira, sob orientação do Prof. Dr. Giovani De Lorenzi Pires, vinculado ao Programa de Pós-graduação em Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina.

Atualmente, a cultura digital permeia nossa vida, principalmente na forma como acessamos as informações e nos comunicamos. Com o desenvolvimento e popularização das tecnologias digitais como *tablets*, *smartphones*, *notebooks* e o acesso a uma Internet cada vez mais rápida, é natural que cada vez mais nos apropriemos desses artefatos e nos insiramos nesta nova cultura. A escola não está neutra nesse processo, pois professores e alunos trazem para o contexto educacional novas linguagens, formas de socializar e de construir conhecimento com base nesses artefatos tecnológicos. Diante do explicitado, adquire grande importância refletir sobre a formação de professores para atuar nesse contexto, e, especificamente, compreender como os professores de educação física podem intervir pedagogicamente tendo como base a cultura digital.

Para a validação teórica deste estudo, sua contribuição será participar de entrevistas de caráter semiestruturado sobre a sua recepção aos conteúdos do Núcleo Específico Educação Física do curso de especialização em Educação na Cultura Digital na modalidade EAD, em desenvolvimento na UFSC (2015-2016), sob a coordenação do MEN/CED, e do qual você é participante na condição de cursista.

Em qualquer etapa do estudo, você terá acesso ao pesquisador responsável pela pesquisa para esclarecimento de eventuais dúvidas. Você tem total liberdade para participar ou não da pesquisa. Caso seja de sua vontade, você poderá abandonar a pesquisa.

Você não terá despesas e nem prejuízo, seu nome não será citado no trabalho, sendo resguardada sua identidade. Os pesquisadores serão os únicos a ter acesso aos dados coletados e tomarão todas as providências necessárias para manter o sigilo. Contudo, sempre existe a remota possibilidade de quebra de sigilo, mesmo que involuntário e não intencional, cujas consequências serão tratadas nos termos da lei. Assim sendo, o pesquisador responsável, que também assina esse documento, compromete-se a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Os resultados do estudo serão utilizados exclusivamente para fins científicos como apresentação em congressos e publicação em periódicos, sem revelar seu nome ou expor qualquer informação relacionada à sua privacidade.

A pesquisa é considerada com risco mínimo ao participante caracterizado pelo risco de constrangimento, se for o caso, por não se sentir seguro quanto à discussão acerca da cultura digital ou por não utilizar as TDIC em suas práticas pedagógicas. Outro risco a ser reconhecido é a quebra de sigilo, mesmo que de forma involuntária e não intencional. Neste caso, a legislação inclui uma cláusula genérica sobre indenizações a que o (a) participante da pesquisa poderá achar-se no direito de receber por compensação de danos materiais ou morais decorrentes da pesquisa, inclusive relacionados à quebra de sigilo.

Com relação aos benefícios da pesquisa para o participante, em curto prazo pode-se afirmar que serão imperceptíveis, pois geralmente o processo de produção do conhecimento científico é dotado de complexidade e tende a desencadear mudanças, se for o caso, somente a médio e longo prazo. No entanto, nesta perspectiva, os resultados da investigação serão úteis para contribuir com as reflexões acerca da cultura digital na formação continuada de professores de Educação Física, para que Instituições possam pensar na importância desta temática nos currículos e nos contextos das propostas dos cursos de formação.

Caso houver novas perguntas sobre este assunto, você pode entrar em contato com o pesquisador responsável pelo estudo: Prof^o. Juliano Silveira, Doutorando em Educação Física – Universidade Federal de Santa Catarina, pelo e-mail juliano_silveira@yahoo.com.br, telefone (48) 3242-0349 ou pelo celular (48) 9942-6031. Você também poderá entrar

em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC, Campus Reitor João David Ferreira Lima, Rua Desembargador Vitor Lima, nº 222, Trindade, Florianópolis. Telefone: (48) 3721-6094.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pelo pesquisador responsável pelo estudo. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa.

Eu, _____,
RG _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive do pesquisador todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade participar da presente pesquisa. Ficaram claros para mim quais são os propósitos do estudo, os procedimentos a serem realizados, seus riscos e benefícios, as garantias de confidencialidade e de esclarecimentos permanentes. Ficou claro também que minha participação é isenta de despesas. Assim sendo, concordo voluntariamente em participar deste estudo e poderei retirar o meu consentimento a qualquer momento, antes ou durante o mesmo, sem penalidades ou prejuízo ou perda de qualquer benefício que eu possa ter adquirido. Declaro também que recebi uma cópia deste documento, elaborado em duas vias e assinado por ambas as partes envolvidas e, assim sendo, autorizo a publicação dos dados sem minha identificação.

_____, _____ de _____ de 2016.

Juliano Silveira
Pesquisador responsável
RG: 3.789.251-7
CPF: 034.307.389-70