

ALISON PEREIRA BATISTA

EDUCAÇÃO FÍSICA

E RECURSOS
EDUCACIONAIS
DIGITAIS:

Uma Intervenção
Pedagógica no Ensino
Médio Integrado
do IFRN



editora**ifrn**

ALISON PEREIRA BATISTA

EDUCAÇÃO FÍSICA

E RECURSOS
EDUCACIONAIS
DIGITAIS:

Uma Intervenção
Pedagógica no Ensino
Médio Integrado
do IFRN



editora**ifrn**

Natal, 2022

Presidente da República
Jair Messias Bolsonaro
Ministro da Educação
Victor Godoy Veiga
Secretário de Educação Profissional e Tecnológica
Tomás Dias Sant'Ana



Reitor
José Arnóbio de Araújo Filho
Pró-Reitor de Pesquisa e Inovação
Avelino Aldo de Lima Neto
Coordenadora da Editora IFRN
Gabriela Dalila Bezerra Raulino

Conselho Editorial

Emanuel Neto Alves de Oliveira
Paulo Augusto de Lima Filho
Adriano Martinez Basso
Ana Judite de Oliveira Medeiros
Marcus Vinícius de Faria Oliveira
Anna Cecília Chaves Gomes
Alexandre da Costa Pereira
Maria Kassimati Milanez
Genildo Fonseca Pereira
Cinthia Beatrice da Silva Telles
Leonardo Alcântara Alves
Maurício Sandro de Lima Mota
Paula Nunes Chaves
Miler Franco D Anjour
Renato Samuel Barbosa de Araujo

Avelino Aldo de Lima Neto
Rodrigo Luiz Silva Pessoa
Francinaide de Lima Silva Nascimento
José Everaldo Pereira
Samuel de Carvalho Lima
Amilde Martins da Fonseca
Marcus Vinícius Duarte Sampaio
Ana Lúcia Sarmiento Henrique
Sílvia Regina Pereira de Mendonça
Diogo Pereira Bezerra
Luciana Maria de Araújo Rabelo
Cláudia Battestin
Julie Thomas
Maria Jalila Vieira de Figueirêdo Leite
Raúl Humberto Velis Chávez

Projeto Gráfico, Diagramação e Capa

Hanna Andreza Fernandes Sobral

Ilustração de Capa:

Savio Bezerra de Souza

Revisão Linguística

Wagner Ramos Campos

Prefixo editorial: Editora IFRN
Linha Editorial: Acadêmica
Disponível para *download* em:
<http://memoria.ifrn.edu.br>



Contato

Endereço: Rua Dr. Nilo Bezerra Ramalho, 1692, Tirol, Natal-RN.
CEP: 59015-300. Telefone: (84) 4005-0763 | E-mail: editora@ifrn.edu.br

*À minha esposa, Cláudia Batista, e aos meus
filhos, Yasmim Ariely, Mateus Ariel e Anan-
da Beatriz.*



Os textos assinados, no que diz respeito tanto à linguagem quanto ao conteúdo, não refletem necessariamente a opinião do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte.
As opiniões são de responsabilidade exclusiva dos respectivos autores.
É permitida a reprodução total ou parcial desde que citada a fonte.

B333e	Batista, Alison Pereira Educação física e recursos educacionais digitais [livro eletrônico]: uma intervenção pedagógica no Ensino Médio Integrado do IFRN / Alison Pereira Batista – Dados eletrônicos. – Natal: IFRN, 2021. 178 p. ; PDF: il.
	Bibliografia. ISBN: 978-85-8333-281-7
	1. Recursos Educacionais Digitais. 2. Educação Física. 3. Ensino Médio Integrado. I. Título.
IFRN/SIBi	CDU 37.013:796

Divisão de Serviços Técnicos
Catalogação da publicação na fonte elaborada pela Bibliotecária
Iara Celly Gomes da Silva – CRB-15/315

Esta obra foi submetida e selecionada por meio de edital específico para publicação pela Editora IFRN, tendo sido analisada por pares no processo de editoração científica.

Agradecimentos

Este livro é uma adaptação de minha tese de doutorado defendida em 2021 pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFRN, por isso, tenho vários agradecimentos aos que estiveram ao meu lado durante aquela trajetória acadêmica, profissional e pessoal. Primeiramente, agradeço a Deus por todas as maravilhas derramadas. À minha esposa, Cláudia Batista, por estar sempre ao meu lado, apoiando, incentivando, acompanhando e reafirmando que sentia orgulho de mim. Agradeço aos meus filhos, Yasmim, Mateus e Ananda, por existirem e adoçarem a minha vida. Meus sinceros agradecimentos ao meu amigo e eterno orientador, José Pereira de Melo, por todos os ensinamentos compartilhados diante de minha caminhada formativa de aproximadamente 20 anos e por prefaciá-la esta obra. Agradeço aos professores Allyson Carvalho, Marcio Romeu e à professora Maria Eleni, por todas as valorosas contribuições sensíveis, precisas e necessárias à elaboração e melhoria da pesquisa. Às professoras Marta Genú, Maria Aparecida e ao professor Cristiano Mezzaroba. Agradeço aos amigos e às amigas dos grupos de pesquisa do GEPEC, LEFEM e NUPEP pela ajuda, torcida, pelo afeto e aprendizados compartilhados antes, durante e após a conclusão deste projeto. Não poderia deixar de agradecer aos meus alunos e alunas que participaram efetivamente da pesquisa. Sem eles, esta investigação não faria sentido. Agradeço à UFRN e ao PPGEd,

pela seriedade e compromisso atribuídos à educação brasileira. Serei eternamente grato ao IFRN - *Campus* Parnamirim, pelo apoio concedido a esta e a outras pesquisas desenvolvidas. Por fim, ao amigo Sávio Souza pela pintura da capa que expressou belamente a essência desta pesquisa

Prefácio

Certa vez, durante a apresentação do projeto de dissertação de um dos meus orientandos, em um dos seminários de pesquisas que ocorrem no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), uma das examinadoras da banca, antes de apresentar suas contribuições para a qualificação do trabalho, expressou o seguinte: “como eu gostaria de ter vivenciado uma Educação Física na escola concebida desta forma”. Na sequência das suas reflexões expôs o modelo de aula por ela vivenciado no âmbito da Educação Física escolar, reforçando sua frustração por não ter tido a oportunidade de participar de aulas mais interativas e mais prazerosas.

Tal afirmativa da examinadora despertou em mim uma reflexão mais aprofundada sobre o caminhar da Educação Física na escola, em especial sobre as metodologias de ensino utilizadas pelos seus professores. Há de se considerar que temos tido significativos avanços nas estratégias de ensino, mas muito ainda precisa ser feito para consolidarmos a Educação Física como componente curricular na escola, principalmente no sentido de se compreender a metodologia de ensino como parte de um processo mais amplo, o qual diz respeito à organização didática de cada componente curricular. Para Saviani (1994, p. 142) “a forma de organização do conteúdo de ensino em cada grau, nível e série, compreendendo aquilo sobre o qual

versa o ensino, ou em torno do qual se organiza o processo de ensino-aprendizagem”.

No entanto, para se chegar a essa noção, torna-se necessário o maior envolvimento do(a) professor(a) de Educação Física na rotina escolar, em particular, na sua intimidade com o projeto político-pedagógico da escola para organizar didaticamente as suas aulas nele ancorado. Trata-se de uma tarefa um tanto complicada para alguns docentes, pois o passado da Educação Física na escola mostra que o(a) professor(a) de Educação Física e seu próprio componente curricular, em linhas gerais, viviam à margem do processo educacional, sendo lembrados durante a organização de eventos comemorativos e festas na escola.

Tal realidade tem sido modificada ao longo das últimas décadas devido à divulgação e ampliação de propostas pedagógicas para a Educação Física escolar, concebidas com base na realidade brasileira, bem como pelo maior envolvimento dos(as) professores(as) com sua prática pedagógica.

Neste sentido, muitas têm sido as experiências pedagógicas que refletem as tentativas do(a) docente em qualificar pedagogicamente a Educação Física escolar, nos diversos níveis de ensino, para que as aulas sejam estruturadas de forma que o(a) aluno(a) perceba o que ele tem que aprender nas aulas de Educação Física, bem como seja garantido seu protagonismo na aula. Também para que esse(a) aluno(a) não tenha dúvidas de que participa de aulas diferentes e acolhedoras, como tão bem percebeu a examinadora ao expressar seu relato nostálgico por uma Educação Física que não teve, quando se viu diante de uma experiência pedagógica inovadora da Educação Física escolar.

Sendo assim, ao receber o convite para prefaciar mais uma obra do meu querido amigo Alison Batista, fiquei em júbilo de

alegria por vários motivos, dos quais destaco a oportunidade que a publicação da sua tese de doutorado possibilita de socializar um conhecimento produzido na academia para nossa rede de ensino. Temos, dessa forma, a garantia de que o conhecimento circulará e a experiência pedagógica por Alison proposta, entrelaçando a Educação Física com os recursos educacionais digitais (REDs), será de muita utilidade para os(as) professores(as) de Educação Física na escola.

Considero meu amigo Alison Batista um professor inovador e um educador que seduz os(as) alunos(as) no sentido de comprar suas idéias de forma visceral, criando uma coparticipação na prática pedagógica que ultrapassa os limites de cada aula e os transporta para um processo de ensino-aprendizagem mais amplo e complexo, no qual essa participação do(a) aluno(a) torna-se essencial. Eis que Alison dá vida à ideia posta por Libâneo (1994, p. 56), ao expressar que “o processo didático está centrado na relação fundamental entre o ensino e a aprendizagem, orientado para a confrontação ativa do aluno com a matéria sob a mediação do professor”.

A experiência pedagógica aqui relatada mostra a inquietude de um professor em não ser o centro das atenções na aula, mas outorgar ao alunado o poder de decisão na execução das tarefas que compõem as estratégias de ensino utilizadas pelo professor Alison. Ao recorrer aos REDs, Alison foi além de querer ensinar somente o conteúdo da própria Educação Física, mas recorreu a linguagem tecnológica para falar a mesma linguagem do jovem e ensinar o conteúdo esporte, por exemplo, a partir da linguagem que os jovens dominam. O próprio autor tinha consciência disso ao afirmar que

não há como negar que o manuseio e a apropriação de aparatos tecnológicos como computadores, tablets, videogames, *smartphones* e o surgimento das redes sociais em ambientes virtuais têm influenciado, significativamente, o comportamento de boa parte da população, especialmente dos jovens que nasceram imersos nessa realidade cultural do universo digital (p. 10).

Tal feito deu origem a uma gama significativa de recursos didáticos produzidos pelos próprios alunos, os quais mostram quão vivas e produtivas foram as estratégias de ensino utilizadas pelo Prof. Alison no desenvolvimento das suas aulas. Considero que o ponto fundamental do trabalho foi o diálogo estabelecido entre o professor e o alunado, por meio de uma mediação constante no ato de ensinar, em que o ensino não se circunscreve ao saber dominante do professor, mas se constitui numa via de mão dupla no processo de ensino-aprendizagem, no qual todos são aprendentes.

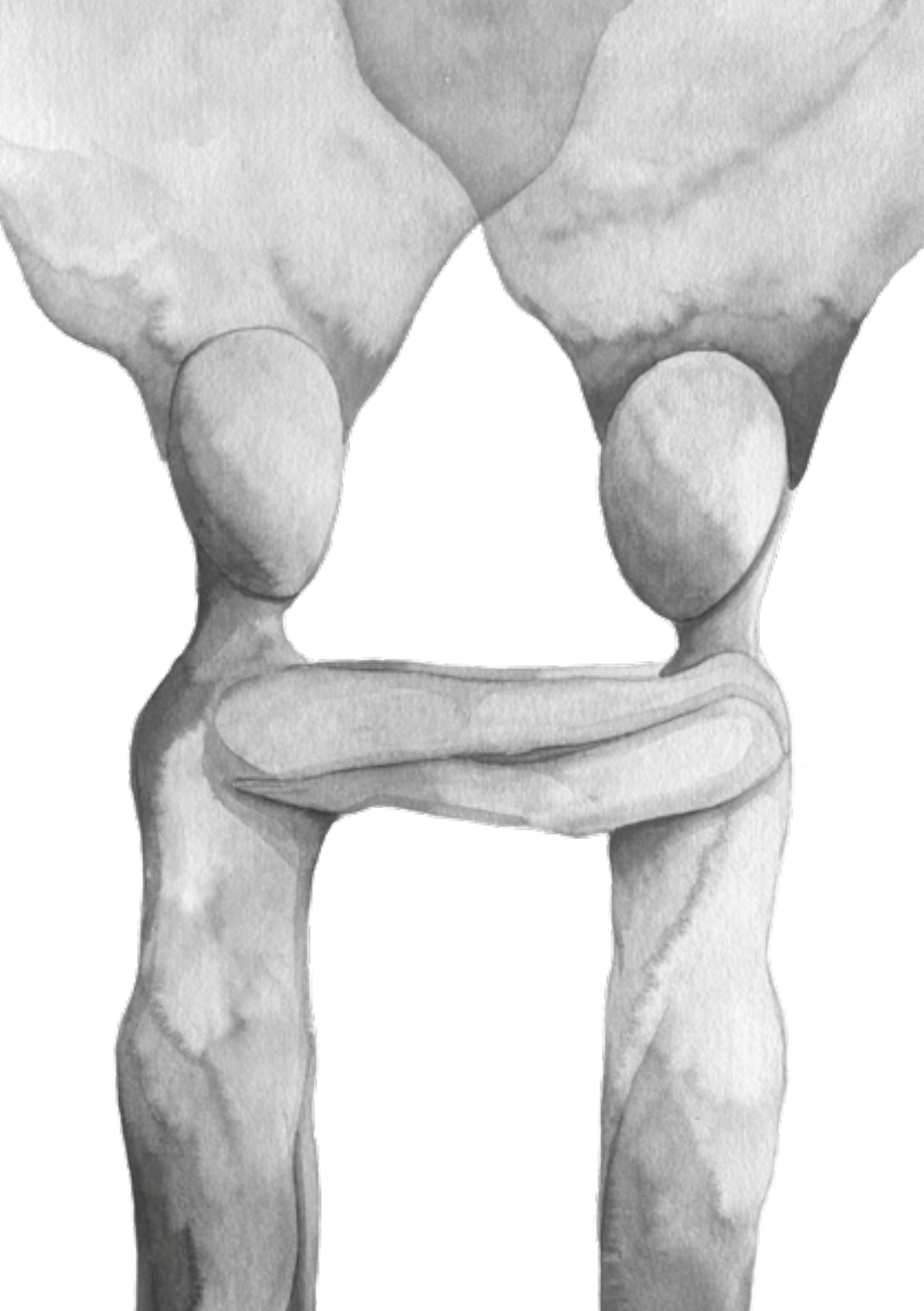
Sendo assim, o ato de ensinar (e também a educação), como nos diz o saudoso Paulo Freire (1980, p. 69), “é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Na experiência pedagógica aqui relatada, tem-se um professor preocupado em preparar situações pedagógicas que permitam ao alunado refletir sobre a realidade posta e decidir, em parceria com aquele e com os demais colegas de turma, sobre as melhores soluções para resolver os constantes questionamentos lançados pelo professor. Não tenho dúvidas de que os jovens que

vivenciaram tal experiência pedagógica perceberam a legitimidade e a relevância desse componente curricular quando tratado com responsabilidade e competência. Assim, não serão saudosos por uma Educação Física que não tiveram, mas por uma que tatuou em seus corpos aprendizagens significativas numa perspectiva ampla de educação e de Educação Física.

Que a leitura deste livro desperte em todos os leitores o prazer vivenciado pelos alunos nas aulas propostas pelo meu querido amigo Alison Batista.

JOSÉ PEREIRA DE MELO
Natal/RN, outubro de 2021



Sumário

01 – DOWNLOAD DAS INTENÇÕES DO ESTUDO 17

02 – EDUCAÇÃO FÍSICA E RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS (REDs): UMA INTERVENÇÃO PEDAGÓGICA NO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRN 50

2.1 – Encontro Introdutório 55

2.2 – Esporte e REDs 68

2.3 – Badminton 77

2.4 – Voleibol sentado 85

2.5 – Atletismo 89

2.6 – Acompanhamento dos REDs e Tribunal da Bola 92

2.7 – Jogos Internos 97

2.8 – Futsal 101

2.9 – Tribunal da Bola 107

2.10 – Apresentação dos REDs 110

2.11 – Avaliação e ajustes finais..... 116

03 – COMPARTILHANDO A PRODUÇÃO DE REDs NA EDUCAÇÃO FÍSICA 120

3.1 – Revistas digitais 124

3.2 – Infográficos 131

3.3 – Videoaulas	136
3.4 – <i>Stickers</i> ou figurinhas do <i>Whatsapp</i>	141
3.5 – Sites	144
3.6 – Aplicativos Educacionais	148
3.7 – Quiz	151
04 - UPLOAD DA PESQUISA PARA AS NUVENS	159
REFERÊNCIAS	166



1

Download das Intenções do Estudo

A reflexão é um processo de conhecer como conhecemos, um ato de voltar a nós mesmos, a única oportunidade que temos de descobrir as nossas cegueiras e reconhecer que as certezas e os conhecimentos dos outros são, respectivamente, tão aflitos e tão tênues quanto os nossos (MATURANA; VARELA, 2001, p. 29-30).

Os avanços tecnológicos têm influenciado, de um modo geral, a vida da população mundial. Independentemente da classe social, as tecnologias têm modificado costumes, hábitos, comportamentos e as formas de comunicar-se e relacionar-se no mundo. Há aproximadamente 10 anos, por exemplo, quando uma pessoa desejava parabenizar alguém por uma conquista ou data comemorativa, fazia-o normalmente, de forma presencial ou por meio de uma ligação telefônica. Atualmente, essa ação tem ocorrido, mais comumente, via redes sociais ou por meio de aplicativos em

que são enviadas mensagens de áudio, imagem, vídeo e/ou texto. Nesse sentido, é possível observar que os conteúdos, basicamente, têm permanecido em sua essência, no entanto, as linguagens e meios utilizados para comunicar-se vêm sendo modificadas ao longo dos tempos.

Essas e outras mudanças nas formas de interação entre as pessoas ocorreram primordialmente em função da criação, expansão e popularização do uso da internet, sobre tudo com a internet 2.0, em que os usuários produzem conteúdos de forma mais ativa. Mudanças proporcionadas pelos saltos tecnológicos passaram a ser consideradas essenciais para a compreensão do modo como vivemos atualmente, em detrimento de um passado recente. Essas mudanças são inúmeras e estendem-se aos mais diversos setores da sociedade, como saúde, política, economia, educação, esporte, dentre outros.

A veiculação de informações, sem sombra de dúvidas, foi bastante modificada com a popularização do acesso à internet e a massificação do manuseio de aparatos tecnológicos como os *smartphones*, por exemplo. Notícias em jornais impressos que eram entregues somente um dia após terem ocorrido, hoje estão disponíveis em minutos, segundos ou, até mesmo, são transmitidas ao vivo pela internet. Dessa forma, a informação passou a estar a poucos cliques das pessoas que estejam conectadas à rede.

Essas e outras mudanças nas formas de acessarmos informações e de nos comunicarmos no mundo contemporâneo foram previstas por alguns estudiosos, como Pierre Lévy, que publicou, em 1997, a primeira edição do livro *Ciberculture*. Nessa obra, o autor fez previsões acertadas sobre o ciberespaço, a proliferação de conexões e redes, comunidades virtuais, simulações, imagens, textos e diversos signos que passariam a mediar a inteligência

humana. Diante desse percurso histórico, anunciado pelo autor, passamos por algumas mudanças de paradigmas como de “estar conectados” para “sermos conectados”. Acredita-se que estamos caminhando para um futuro em que qualquer objeto estará conectado à internet, produzindo e transmitindo dados de seus usuários (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

Nesse sentido, não há como negar que o manuseio e a apropriação de aparatos tecnológicos como computadores, tablets, videogames, *smartphones* e o surgimento das redes sociais em ambientes virtuais têm influenciado, significativamente, o comportamento de boa parte da população, especialmente dos jovens que nasceram imersos nessa realidade cultural do universo digital. Existem diversas nomenclaturas sendo utilizadas por pesquisadores e estudiosos das mais variadas áreas do conhecimento para expressar essa relação dos jovens com a cultura digital, como por exemplo, geração Z, *igenaration* e nativos digitais, que foi utilizada pela primeira vez por Prensky (2001).

No entanto, faz-se necessário tecer algumas ressalvas no tocante a essas e outras nomenclaturas que porventura sejam utilizadas para se referir às pessoas que nasceram a partir de meados da década de 1990, pois a experiência dos sujeitos com a cultura digital deve ser relativizada e não estigmatizada, como sugerido pelas nomenclaturas em tela. Compreendemos que nascer, por exemplo, na década de 2000, não garante previamente aos jovens a experiência ou o domínio dos saberes relacionados ao acionamento das tecnologias. Ao mesmo passo que ter nascido na década de 1960 não se torna um fator excluído para o domínio do uso das tecnologias. Por isso, é primordial, antes de tudo, que conheçamos, relativizemos e ampliemos a compreensão difundida por essas nomenclaturas, levando em

consideração não apenas o período de nascimento dos sujeitos, mas, principalmente, as experiências vividas por eles, para além do manuseio das redes sociais, tecnologias e os elementos que enredam a cultura digital.

Considere-se, ainda, que esses termos carregam consigo um entendimento de que o domínio das tecnologias seria algo inato, coisa que sabemos que não é, pois não está escrito no DNA, embora reconheçamos que nascer em um ambiente cultural, rodeado pelo manuseio de aplicativos de mensagens como *WhatsApp* e *Telegram*, bem como envolto por redes sociais como o *Twitter*, *Instagram* e *Facebook*, possibilita uma aproximação com as formas de comunicar-se e de propagação de informações mediadas pelas tecnologias. Todavia, essas experiências têm sido consideradas básicas para a comunicação dos sujeitos e, por si só, não garantem saberes suficientes para considerarmos que algum jovem ou adulto domina o acionamento das tecnologias.

Na atualidade, não é suficiente saber pesquisar por um determinado assunto no *Google* ou em qualquer outro buscador, enviar um *e-mail* ou fazer postagens em redes sociais. É preciso saber remixar, reutilizar, produzir, criticar, compartilhar, identificar *fake news* e interagir com os mais diversos conteúdos e aparatos de tecnologias disponíveis, estejam eles dentro ou fora do ambiente escolar.

No artigo intitulado “Eles já nascem sabendo!: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educacional”, Pischetola e Heinsfeld (2018) apresentam resultados de uma pesquisa qualitativa desenvolvida entre os anos de 2014 e 2016, em oito escolas municipais do Rio de Janeiro, com o objetivo de identificar e analisar as percepções dos docentes quanto às habilidades consideradas como essenciais para um uso eficaz e significativo das tecnologias.

A pesquisa supracitada concluiu que as habilidades dos alunos relacionadas ao acionamento de tecnologias são valorizadas apenas do ponto de vista técnico, não sendo exploradas as habilidades informacionais e estratégicas. Para Pischetola e Heinsfeld (2018, p. 8-9), existe um mito em torno da expressão “nativos digitais”, que deveria ser desconstruído a partir de três motivos principais:

[...] é muito difícil afirmar que uma inteira geração – sem nenhuma contextualização geopolítica – teve acesso às mesmas oportunidades de acesso e exposição às tecnologias [...] Em segundo lugar, acreditamos que é extremamente necessário trabalhar em direção a uma conscientização, por parte de adultos e jovens, de que a habilidade técnica não é sinônimo de letramento digital [...] Por último, reiteramos a necessidade de a escola reconhecer o seu papel de mediação entre o jovem e a sociedade do seu tempo, buscando abrir espaços de diálogo e de redefinição das relações entre aluno e professor. Acreditamos que esse movimento permitirá superar o medo injustificado que o professor sente da técnica e do uso meramente instrumental da tecnologia. (PISCHE-TOLA; HEINSFELD, 2018, p. 8-9)

Essa cultura digital tão marcante na vida de boa parte da população está relacionada à conectividade global, produção rápida de conteúdo interconectado, autônomo e mediado pelo digital. Em função dessas características, a cultura digital passa a impulsionar a reestruturação da tessitura social contemporânea

a partir de sua conectividade, que emerge da transversalidade, descentralização e interatividade. Todas essas implicações trazem contextos relevantes para a utilização das tecnologias digitais e da internet na sociedade de um modo geral, e em especial na educação, que é o foco de nossa investigação (HEINSFELD; PISCHETOLA, 2017).

A cultura digital se refere às formas de sociabilidade resultantes e impulsionadas “pelas redes de informáticas e pela realidade virtual” (MENDES, 2020, p. 29). Embora esse campo de investigação possa ser amplamente explorado em áreas do conhecimento como a antropologia, sociologia, informática e a educação de um modo geral, percebe-se que os investimentos acadêmicos sobre cultura digital, especificamente na área de Educação Física (EF), precisam ser ampliados. Até o momento, poucas pesquisas deram conta de refletir e tensionar as convergências, articulações, implicações entre a especificidade da cultura digital e a cultura corporal de movimento em nossa sociedade (MENDES, 2020).

Embora as discussões acerca da cultura digital não estejam no bojo central deste estudo, torna-se oportuno esclarecer que este conceito irá perpassar de forma direta e indireta as narrativas apresentadas. Nesse sentido, faz-se necessário evidenciar que o contato da população com a cultura digital não está imbricado apenas com a experiência dos sujeitos e a cultura em seu entorno, mas também, com outras dimensões, como a social e econômica.

Retomando o processo de problematização, o estudo de Martins e Flores (2015) refletiu sobre a implementação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo) no Brasil, durante o período entre 2007 e 2011. Naquele programa, ocorreu a aquisição de equipamentos e a informatização das escolas por

meio das salas de informática. No entanto, foi identificado pelos autores que faltaram investimentos na formação de professores para o uso pedagógico daquelas salas de informática, tornando-as, muitas vezes, “elefantes brancos”, depósitos de computadores ou espaços para livre acesso à internet.

Outra pesquisa que também dialogou sobre o programa do governo federal ProInfo foi o estudo de Mendes (2008), que identificou mais uma lacuna na sua implementação. A burocratização do acesso às salas de informática foi outro fator que dificultou o impulsionamento de práticas pedagógicas mediadas pelo uso das tecnologias nas escolas brasileiras durante aquele período de investimentos em equipamentos e criação das salas de informática.

O cenário apresentado pelos estudos apresentados sobre o ProInfo mostrou que as escolas precisavam não apenas de equipamentos, mas também de formação necessária ao seu manuseio. Nesse sentido, evidenciamos que não compartilhamos de uma visão romântica e descontextualizada sobre o acionamento das tecnologias, em que estas seriam consideradas a solução dos problemas enfrentados pelas escolas brasileiras. Longe disso, temos consciência da diversidade de fatores e problemas enfrentados (capacitação docente, desvalorização e remuneração dos profissionais em educação, acesso, infraestrutura, contexto social, políticas públicas de permanência e êxito, dentre outros) pelas instituições escolares brasileiras.

O estudo de Souza Junior (2018) identificou a existência de alguns fatores que influenciaram diretamente na aproximação e no distanciamento das tecnologias na escola, por docentes do componente curricular EF, atuantes no município de Natal/RN. Para o autor, existem os fatores intrínsecos e extrínsecos. Foram

compreendidos como exemplos de fatores intrínsecos: domínio das linguagens tecnológicas e midiáticas; e perspectivas e concepções de ensino. Ademais, foram vislumbrados como fatores extrínsecos que desmobilizam os docentes elementos como infraestrutura e dispositivos disponíveis na escola; tempo pedagógico disponível para planejamento; e apoio da organização pedagógica na escola.

Nesse sentido, é possível compreender que possuir bons indicativos de fatores extrínsecos não garante o acionamento eficaz, consciente e inovador das tecnologias nas escolas. O mesmo seria válido caso se optasse em investir apenas nos fatores intrínsecos. Por isso, devemos buscar uma melhoria de ambos os fatores. A capacitação docente é um dos principais fatores desse processo de acionamento das tecnologias na escola. Por isso, coadunamos com o pensamento de Gabriel (2013), quando defende que “[...] não adianta investir em um avião para ser usado por quem não sabe pilotar; em outras palavras, os resultados podem ser desastrosos. Tecnologia não é diferencial, mas o modo como a utilizamos, sim” (GABRIEL, 2013, p.8).

O cenário educativo brasileiro tem buscado, paulatinamente, ajustar-se a essa realidade em que o uso das tecnologias não estará associado apenas à compra de equipamentos, mas à capacitação de professores. Por isso temos defendido a importância de se estudar e se buscar compreender melhor como a cultura digital e as tecnologias se manifestam no contexto escolar e na vida dos estudantes e professores a partir de sua dinamicidade e interatividade.

Dessa forma, a pesquisa em tela emerge como uma tentativa de problematizar as ações-reflexões-ações que vêm sendo tecidas ao longo de nossa trajetória acadêmica, profissional e de

autoformação como docente da educação básica e do componente curricular EF diante da cultura digital. Nessa caminhada, temos atuado como professor desde 2001, passando pelas redes de ensino privada (2001 a 2012), municipal (2004 a 2012), estadual (2006 a 2012) e federal (2012 até os dias atuais).

Nesse ínterim, temos defendido que o ato de pesquisar deva ser compreendido como uma ação constante e natural no ofício do professor e dos seus alunos, pois, segundo Freire (1996, p. 29), “[...] não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazer-se encontram um no corpo do outro”. O fazer do professor-pesquisador, na perspectiva freireana, remete-se ao ofício do ensinar, estabelecendo a pesquisa como uma categoria permanente da prática pedagógica dos professores. Corroborando com o pensamento de Paulo Freire, temos buscado desenvolver essa competência ao longo dessa caminhada profissional, por meio de ações que têm fomentado a curiosidade e criatividade dos estudantes.

Em outro trecho do seu livro intitulado “Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa”, Freire (1996,) ressalta que:

Fala-se hoje, com insistência, no professor pesquisador. No meu entender o que há de pesquisador no professor não é uma qualidade ou uma forma de ser ou de atuar que se acrescenta à de ensinar. Faz parte da natureza da prática docente a indagação, a busca, a pesquisa. O que se precisa é que, em sua formação permanente, o professor se perceba e se assuma, porque professor, como pesquisador. (FREIRE, 1996, p. 29)

Assim, como afirma Paulo Freire, a pesquisa é algo inerente e necessário à prática docente. No entanto, evidenciamos a possibilidade do professor como pesquisador acadêmico também. Esse professor é aquele que busca qualificar-se profissionalmente a partir do seu universo de trabalho, desenvolvendo estudos e pesquisas que possam contribuir com o seu fazer pedagógico e de outros docentes. Nesse sentido, destacamos o entendimento de que, neste estudo, buscou-se atuar como professor pesquisador acadêmico.

Na condição de professor pesquisador acadêmico, temos estudado, investigado, pesquisado, experimentado, avaliado e escrito sobre diferentes relatos de experiências pedagógicas, no âmbito das aulas de EF no Ensino Médio Integrado (EMI). Nesse sentido, compartilhamos do pensamento de Santos (2001), quando defende que:

O professor deve trabalhar como um pesquisador, identificando problemas de ensino, construindo propostas de solução com base na literatura e em sua experiência, colocando em ação as alternativas planejadas, observando e analisando os resultados obtidos, corrigindo percursos que se mostram pouco satisfatórios. Essa ideia é defendida como forma de desenvolvimento profissional dos docentes e, também como estratégia para a melhoria do ensino. (SANTOS, 2001, p.16)

Esses investimentos acadêmicos têm sido tentativas vivas de refletir sobre a inserção das tecnologias no processo de ensino-aprendizagem da EF na escola. Dessa forma, há a disposição para se refletir sobre a prática pedagógica e o universo que a permeia.

Esta pesquisa se manifesta também como mais uma experiência pedagógica em que o corpo e o movimento estiveram imbricados com o processo educacional. Eles devem estar entrelaçados com o acionamento das tecnologias na escola e não desmobilizados do processo de ensino e aprendizagem. Assim, investigamos, de forma detalhada, o processo de ensino e aprendizagem mediado pela produção de Recursos Educacionais Digitais (REDs) no EMI.

De acordo com o Centro de Inovação para a Educação Brasileira - CIEB (2017) os REDs podem ser compreendidos como:

[...] quaisquer recursos digitais que possam ser utilizados no cenário educacional, abrangendo assim um contexto bastante amplo e que contempla diversas terminologias comumente já estabelecidas nas últimas duas décadas com relação ao tema, tais como, por exemplo, objetos de aprendizagem, recursos educacionais abertos, objetos educacionais reutilizáveis, entre outras. Esses recursos podem ser de diferentes formatos (textos, imagens, vídeos, áudios, páginas web), atender a distintos níveis de público e finalidades (superior, fundamental, primário, técnico, empresarial), ter diferentes tamanhos ou granularidades (conteúdos atômicos independentes, lições, aulas completas, capítulos, livros), ser de diversos tipos (animações, simulações, tutoriais, jogos), rodar em diferentes plataformas (computadores pessoais, tablets, celulares), possuir diferentes licenças e condições de uso (gratuitos, pagos, abertos e adaptáveis, fechados) e

também abordar diferentes temáticas ou disciplinas. (CIEB, 2017, p.6)

Nesse sentido, assim como o CIEB (2017), também tratamos como sinônimos os diversos termos existentes na literatura a respeito dos recursos digitais utilizados no âmbito científico e educativo. Optamos pela utilização da terminologia REDs, por ser mais ampla e englobar tanto os recursos educacionais abertos (REAs), gratuitos e livres para mixagem, como também, os recursos fechados para alterações e/ou com licenças de acesso pagas, por exemplo. Englobamos ainda os recursos produzidos com intencionalidades pedagógicas, como também aqueles desenvolvidos em outras perspectivas, como a jornalística, cultural, econômica, dentre outras que possam ser exploradas no cenário educativo. Consideramos, ainda, o termo REDs autoexplicativo, além de ser adotado oficialmente pelo Ministério da Educação (MEC).

Os REDs podem ser desenvolvidos de diferentes formas, a partir de diversas linguagens de programação computacional e/ou autoria, como Flash, HTML, JAVA, ou até mesmo por meio de programas amplamente conhecidos na escola como o Word, para processamento de textos e o Power Point, para elaboração de apresentações. Por outro lado, existem também várias ferramentas disponíveis gratuitamente na internet, que possibilitam o desenvolvimento de recursos educacionais digitais, como mapas conceituais, revistas digitais, infográficos, histórias em quadinhos, avatares animados, linhas do tempo, apresentações e outras, sem a necessidade de domínio de conhecimentos específicos na área de informática para o seu desenvolvimento. Esses REDs, geralmente, ficam armazenados na *web* e disponíveis por meio de *hiperlinks* em plataformas digitais (BASSANI; BARBOSA, 2012).

Nesse sentido, faz-se necessário esclarecer que os REDs não devem ser compreendidos e nem interpretados como sinônimo de tecnologia, embora reconheçamos que os REDs podem ser vislumbrados como expressões de tecnologias digitais pedagogicamente desenvolvidas para mediação do processo de ensino-aprendizagem dos mais diversos componentes curriculares, assuntos, temas e/ou conteúdos.

Frente ao expressivo quantitativo de recursos digitais disponíveis na internet, professores deparam-se com dificuldades diante do processo de sistematização e escolha destes materiais para posterior utilização na sua própria organização de ensino. Esse movimento dialógico coloca os professores na busca por ferramentas que promovam a melhoria do processo educacional (HITZSCHKY, 2018).

Essa quantidade abundante de REDs disponíveis na internet, apontada por Hitzschky (2018), não condiz com a realidade encontrada na EF, em nenhum dos seus níveis de ensino, como é possível observar em um dos mapeamentos realizados durante o mês de março de 2019, no Portal do Professor (<http://portal-doprofessor.mec.gov.br/index.html>), que agrega professores dos mais diversos componentes curriculares e territórios de nosso país.

No tocante à disponibilização de REDs, identificamos algumas informações pertinentes que trazem dados sobre a carência dos REDs na EF brasileira. Ao clicarmos no botão “ferramentas educacionais” do Portal do Professor, foi apresentada a relação de 13.898 *links* propostos como REDs, que estavam disponíveis nos formatos de vídeos, áudios, experimentos, imagens, desafios, questões, textos, aplicativos e cursos. Após aplicarmos um filtro por componente curricular, identificamos apenas 99 (noventa e

nove) *links* relacionados ao ensino da EF, o que significa apenas 0,71% do montante de REDs disponibilizados naquele portal.

Ao dar continuidade ao processo de investigação sobre a disponibilização de REDs na internet, encontramos, no mês de abril de 2019, o Portal Escola Digital (<https://rede.escoladigital.org.br>). Esse Portal possui características semelhantes ao Portal do Professor, no entanto, apresenta um acervo mais amplo e atualizado. No Portal Escola Digital, os REDs estavam disponibilizados nos formatos de animação, aplicativo móvel, apresentação, apresentação multimídia, atividade/exercício, áudio, aula digital, aula multimídia, *blog*, *e-book* (livro eletrônico), editor de histórias, experimento prático, hipertexto, imagem, infográfico, jogo, jornal digital, livro digital, livro game e mapa.

A busca pela palavra-chave “Educação Física”, no Portal Escola Digital, proporcionou o resultado de 2.289 REDs, distribuídos nos níveis do ensino fundamental e médio. Nesse portal, a EF obteve um número significativo de REDs, se comparada com outros componentes curriculares, como Português 2.857, Biologia 1.636, Física 1.428, Química 1.319 e Matemática com 3.199. O Portal trouxe um montante de 27.335 REDs, dessa forma o componente curricular EF apresentou um percentual de 8,37%. Muitos daqueles REDs foram identificados como reportagens, entrevistas e imagens que foram produzidas pela imprensa com fins mercadológicos e jornalísticos, sem um norteamto pedagógico, ou focado na sua tematização pela escola. Essa falta de intencionalidade pedagógica não os desqualifica, mas pode limitar, em alguns casos, a sua utilização como REDs no cenário educativo.

O MEC, desde 2015, disponibilizou a Plataforma MEC RED (<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home#>) com o intento de ampliar ainda mais a disponibilização dos REDs aos profes-

res da Educação Básica do Brasil, por meio de uma grande rede. Para nós, o desenvolvimento dessa plataforma foi, sem dúvida, um reconhecimento sobre os limites que o Portal do Professor apresentava, pois as funcionalidades e formatos de disponibilização de mídias eram limitados comparados aos formatos mais contemporâneos. Além disso, compreendemos que foi colocado em ação um conceito que está em bastante evidência no contexto contemporâneo, com o advento da internet e das redes sociais, qual seja, a dinamicidade do compartilhamento da informação. Ao navegarmos, em maio de 2019, na plataforma MEC RED, foi identificada a existência de 31.172 REDs. No entanto, apenas 140 destes estavam relacionados ao ensino da EF.

Essa observação nos impulsionou a contribuir também com a plataforma MEC RED. Nesse sentido, cadastramos 76 (setenta e seis) REDs, produzidos por estudantes, sob nossa orientação, em intervenções realizadas nas aulas de EF no EMI, com o intuito de colaborar com a ampliação daquele acervo e, também, minimizar a carência de REDs compartilhados na EF.

A EF como prática pedagógica tem avançado nas discussões em torno da produção de REDs no Brasil. No entanto, temos consciência de que este cenário epistêmico se encontra diante de uma fase inicial, sendo delineado por uma produção ainda reduzida, como podemos vislumbrar nos Portais do Professor e Escola Digital, na Plataforma MEC RED. Portanto, pretendemos com este estudo minimizar com a carência de REDs disponibilizados nesses portais e avançar principalmente, no que tange às discussões que podem ser fomentadas a respeito do processo de produção dialógica desses REDs por alunos do EMI.

O interesse em pesquisar sobre REDs no âmbito da Educação Física Escolar (EFE) emergiu a partir de 2012, quando ingres-

samos como docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN). Ao longo dessa trajetória dedicada ao EMI, temos investido, de um modo particular, em um processo de autoformação, experimentações e de descobertas relacionadas ao ensino da EF, mediado pelo acionamento das mídias e tecnologias.

Nessa caminhada, temos reservado ao menos um bimestre de cada ano letivo para a realização/experimentação de pesquisas voltadas à investigação do nosso fazer pedagógico e que pudessem nos tirar da “zona de conforto”, tensionar-nos como professor e, principalmente, impulsionar-nos à busca por metodologias mais ativas, com o intuito de aproximar os educandos cada vez mais de aprendizagens significativas¹ e que pudessem tornar esse componente curricular mais valorizado na escola e, principalmente pelos próprios jovens estudantes.

A aprendizagem significativa corresponde àquele tipo de aprendizagem que permanece “tatuado no corpo dos sujeitos”, ao que cada um leva para a vida, ao conhecimento que extrapola os componentes curriculares, ao que marca positiva ou negativamente os corpos dos envolvidos com o processo de ensino e aprendizagem. A busca por aprendizagens significativas propositivas deveria ser uma constante em todos os componentes curriculares da educação escolarizada (BATISTA, 2013).

Naquele estudo, dialogamos com os conceitos de corpo e aprendizagem por meio de um relato de experiência desenvolvido

1 O conceito de aprendizagem significativa e suas interfaces com a EF no ensino médio foi amplamente discutido na dissertação de mestrado (BATISTA, 2013). Para saber mais, acesse: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/14576>. Acesso em: 10 de março 2021.

com nossos alunos do EMI. Aquela experiência pedagógica possibilitou a produção, pelos estudantes, de diversos produtos pedagógicos como portfólios digitais, vídeos, textos, imagens, aplicativos, rádio novelas, móveis, desenhos, pinturas, colagens, musicais envolvendo danças e paródias, encenações, telejornais, etc.

A intervenção pedagógica desenvolvida durante o mestrado foi socializada em eventos científicos, palestras, semanas pedagógicas e aulas que ministramos como convidado de universidades e encontros de formação pedagógica em escolas da educação básica. Alguns dos professores e acadêmicos que participaram daquelas partilhas manifestaram interesse pela temática e solicitaram o compartilhamento daquelas produções dos nossos alunos para que pudessem utilizá-las como recursos didáticos em suas aulas ou como exemplos de trabalhos que poderiam ser concebidos como atividades avaliativas.

Dessa forma, o interesse de outros profissionais da área pelas produções dos nossos alunos, sem dúvida, foi uma sinalização positiva de que aqueles produtos (que não foram produzidos intencionalmente como REDs) não deveriam se esgotar em sala de aula, mas que poderiam ultrapassar os muros da escola e corroborar com o processo de ensino e aprendizagem de estudantes dos cursos de Licenciatura em EF, de professores atuantes na escola e, principalmente de alunos da educação básica.

Nesse sentido, ressalte-se que este texto apresenta-se como continuidade dos estudos embrionários, iniciados em 2013. Ao longo desse período, afluíram o olhar de um educador mais amadurecido e crítico, mas que reconhece a necessidade de continuar se qualificando, aprendendo no dia a dia a partir dos erros e acertos, das tomadas e retomadas, dos encantamentos e desencantamentos.

Para tanto, temos procurado vivenciar uma prática pedagógica ao longo dos últimos nove anos, dedicada à construção e materialização de projetos de ensino e pesquisa que perpassaram a experimentação das tecnologias de forma ativa, atribuindo sentido às aulas de EF por meio de parcerias com outros professores pesquisadores da área e, principalmente, a partir das devolutivas dos próprios alunos participantes dos projetos.

Ao aprofundar o processo de reflexão sobre a nossa trajetória acadêmica e profissional, percebemos que a maioria dos trabalhos que apresentamos em congressos e as publicações que realizamos em formato de artigos e capítulos de livros de forma individual ou em parcerias, abordaram, primordialmente, relatos de experiência desenvolvidos no EMI ou fomentaram discussões teórico-metodológicas que corroboraram com o uso das mídias e tecnologias na escola, como por exemplo, a organização do livro² “Vamos pensar as mídias na escola? Educação Física, movimento e tecnologia”, em parceria com os professores pesquisadores Dr. Allyson Carvalho de Araújo e Dr. Marcio Romeu Ribas de Oliveira.

Consideramos que materializamos aquele e outros escritos concatenados com as tecnologias, não apenas por nos identificar com a temática ou por lecionar em uma escola de natureza tecnológica, mas, sobretudo, por termos sensibilidade para com os anseios e desejos da cultura juvenil, que está a cada dia mais sintonizada com o universo da cultura digital e o uso das tecnologias. Os resultados e as repercussões advindas dessas pesquisas anteriores nos animaram a continuar investindo acadêmica-

2 Esse livro está disponível gratuitamente para *download* em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/21406>. Acesso em: 10 de março 2021.

mente nesse *locus* que tanto nos encanta e que ainda carece de estudos.

Temos realizado ações pedagógicas dissonantes da utilização de modelos diretivos e lineares de ensino que permanecem sendo materializados em muitas escolas, valorizando a comunicação no formato unidirecional (professor-aluno/emissor-receptor), em que os professores depositam conhecimentos nos estudantes. Esse modelo foi amplamente criticado por Freire (1996), ao qual denominou de “educação bancária”.

Ao contrário desse modelo comunicacional unidirecional, temos defendido a sua substituição pelo acionamento de abordagens de ensino nas aulas de EF mais dialógicas, em que a comunicação ocorra em rede, em que todos os envolvidos no processo comunicacional (professores e alunos) sejam considerados importantes e provocadores de aprendizagens. Este seria o modelo que Freire (1996) sabiamente chamou de “educação libertadora”.

Nessa perspectiva freiriana, existem vários elementos que corroboram para a construção de uma educação libertadora. O diálogo é, sem sombra de dúvidas, um desses pilares, pois é considerado um elemento fundamental para o processo educativo ao relacionar-se diretamente com as esferas do conhecimento e da comunicação entre os sujeitos que estão mediatizados pelo mundo. Nesse sentido, corroboramos com Freire (1980, p. 69), quando afirma que “[...] a educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados”.

Em sua teoria dialógica, Paulo Freire defendeu que os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo por meio de colaborações. Portanto, professores e alunos são perce-

bidos como sujeitos aprendentes do conhecimento por meio da comunicação. Nessa perspectiva, o professor ensina e aprende, e o estudante aprende e ensina. Assim, Freire (1993) reforça que:

Só na medida em que o educando se torne sujeito cognoscente e se assuma como tal, tanto quanto sujeito cognoscente é também o professor, é possível ao educando tornar-se sujeito produtor da significação ou do conhecimento do objeto. É neste movimento dialético que ensinar e aprender vão se tornando conhecer e reconhecer. O educando vai conhecendo o ainda não conhecido e o educador reconhecendo, o antes sabido. (FREIRE, 1993, p. 119)

Na educação libertadora, há um rompimento com o modelo educacional conservador de que o aluno não sabe e que o professor é quem sabe. Esse entendimento cai por terra na perspectiva freiriana e surgem elementos importantes para o processo educativo, como a humildade e a igualdade. Nesse cenário educativo libertador, todos sabem alguma coisa, passando a serem valorizadas as experiências de vida e leituras de mundo dos estudantes. Foi nessa perspectiva de educação libertadora que nos ancoramos para possibilitar a mediação do processo de ensino-aprendizagem vivenciado por nós e pelos alunos e as alunas do EMI.

Durante a nossa caminhada, motivamos algumas conversas informais com outros professores pesquisadores, participamos como convidado para falar sobre REDs, em aulas de disciplinas ofertadas na graduação em EF, tanto em cursos de licenciatura como bacharelado; participamos como ministran-

te de algumas palestras sobre REDs. Ao partilhar os resultados prévios desta pesquisa, a maioria dos participantes demonstrou surpresa ao descobrirem que os alunos do Ensino Médio também seriam capazes de produzir REDs.

As devolutivas daqueles professores e acadêmicos, durante o período de socialização dos primeiros resultados desta pesquisa, apontaram para uma visão de que a EFE ainda estaria na fase/momento/movimento de experimentar, testar e refletir sobre os REDs existentes e disponibilizados gratuitamente ou de forma paga, seja pela mídia profissional, jornalística ou pelos repositórios educacionais.

Nesse sentido, compreende-se que o que tem circulado, de um modo geral, no universo acadêmico, é a concepção de que os REDs devem ser desenvolvidos por especialistas como professores, técnicos educacionais, autores, editores, *designers*, programadores e acadêmicos dessas áreas. Segundo essa visão, apenas profissionais ligados à didática e ao manuseio da informática, da edição de imagens e de vídeos seriam capazes de mobilizar conhecimentos e habilidades para a produção de REDs. Reconhecemos o relevo desses profissionais para a produção de REDs, mas é possível incluir, nessa agenda de produções, os estudantes do EMI.

Esse modelo tradicional faz lembrar o pensamento de Bassani e Barbosa (2012), quando afirmam:

Percebe-se que o desenvolvimento de recursos educacionais que contemplem atividades de aprendizagem ainda é uma proposta que precisa ser exercitada. O conteúdo ainda é visto como o 'ator' principal. Assim, mesmo que os sujeitos desta prática estejam vinculados aos cursos de Li-

cenciatura, eles ainda mostram dificuldades em propor o desenvolvimento de uma temática onde o aluno é centro do processo a partir da atividade/ação. (BASSANI; BARBOSA, 2012, p. 8)

Concordamos com Bassani e Barbosa (2012), quando se referem à necessidade de exercitarmos as propostas de desenvolvimento de recursos educacionais que não estejam focadas apenas nos conteúdos escolares, mas, principalmente, nos estudantes como o centro do processo, ainda que, na sua fala, tenham sido realçados apenas os estudantes da Licenciatura. Por isso, impõem-se como questionamentos para a ação as seguintes provocações: por que não trazer os estudantes do EMI para o centro do processo, inclusive na condição de produtores de conhecimento a partir do desenvolvimento de REDs? Por que não utilizar a aproximação dos estudantes do EMI com as tecnologias e o domínio de suas linguagens para fomentar processos de ensino mediados pela aprendizagem em rede, de modo que os jovens possam corroborar também com a aprendizagem de outros jovens?

Romper com visões conservadoras sobre o ensino da EF na escola não é uma tarefa fácil, pois engloba a presença de modelos ainda vigentes na área, como por exemplo, o modelo de ensino bancário em que os professores ministram as suas aulas de forma diretiva, utilizam de instrumentos avaliativos lineares, inviabilizando, com isso, a descoberta, construção e reconstrução de saberes. O processo de rompimento desses modelos demanda esforços, investimentos e tempo.

Portanto, é relevante a reflexão de Kawashima e Moreira (2020) no tocante à legitimação da EF e à possibilidade de mudança de visão sobre a área:

Não adianta querer legitimar a Educação Física na escola por meio do discurso, pois aquele que não vivenciou a Educação Física de forma contextualizada, diversificada, não conseguirá emitir um significado diferente daquele que vivenciou ou apreendeu. Sendo assim, somente vivenciando esta Educação Física é que as pessoas e a sociedade como um todo poderão alterar sua visão em relação ao componente curricular e atribuir importância e valor a ela. Porque é preciso estabelecer uma relação com o saber, ou seja, é necessário vivê-las para que façam sentido para alguém. É necessário colocar estes saberes disponíveis nas aulas de Educação Física em movimento, em relação consigo mesmo, com os outros e com o mundo, para, só assim, fazer sentido para o sujeito. (KAWASHIMA; MOREIRA, 2020, p. 30)

Concordando com Kawashima e Moreira (2020), só poderemos modificar essas visões cristalizadas dos alunos por meio de ações efetivas em nosso fazer pedagógico. As defesas feitas em falas, conversas, andanças e escritos é que precisamos agir como professores pesquisadores acadêmicos. Precisamos tornar mais comum a materialização de experiências pedagógicas exitosas, no dia a dia, no chão da escola. Essas experiências devem tornar-se algo mais frequente e não uma exceção à regra. Devemos fomentar, na contemporaneidade, práticas pedagógicas e metodologias de ensino que promovam diálogo, desafio, experimentação, aprendizagem significativa, criatividade, criticidade, curiosidade e reflexividade sobre as mais diversas manifestações da cultura de movimento.

As metodologias tradicionais de ensino tiveram o seu papel e sua relevância diante de um vasto contexto histórico e social em que foram desenvolvidas, reproduzidas e reinventadas. Não significa dizer, com isso, que não poderemos mais utilizá-las e nos apropriarmos em determinados momentos de abordagens de ensino mais diretas, conservadoras e menos dialógicas, pois reconhecemos que elas podem ser acionadas quando necessário. No entanto, essas escolhas devem levar em consideração muitos aspectos, como contexto, planejamento, conteúdo, participação dos estudantes, objetivos e intencionalidades do(a) professor(a) e da instituição de ensino.

Dessa forma, somos consonante ao entendimento de Gadotti (2007), ao defender a atuação dos professores diante do novo contexto de impregnação da informação:

[...] o professor é muito mais que um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o que-fazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um organizador do conhecimento e da aprendizagem. Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador, e, sobretudo, um organizador da aprendizagem. (GADOTTI, 2007, p. 13)

Precisamos ser mais mediadores, problematizadores, reinventar-nos frequentemente e nos pôr à prova, pois o perfil dos

estudantes do EMI, nesta era digital, é diferente de 30 anos atrás. Não é um estigma sobre o aluno de hoje como melhor ou pior do que o de há 30 anos (tampouco sobre o professor atual ser um profissional melhor que professores de outras gerações), mas como possuidor de características distintas e peculiares que demandam do professor maiores esforços para estar atualizado, pois a internet revolucionou o acesso à informação e o professor contemporâneo já não possui mais aquele *status* de “guardião da verdade” que lhe havia sido outorgado outrora.

Nesse sentido, chegamos ao entendimento que esta pesquisa deveria abarcar características importantes para nós e para áreas como EFE, EMI, o esporte como conteúdo, o acionamento das tecnologias, REDs, a busca por aulas e aprendizagens significativas, o processo de autoformação, e a realidade da escola em que se atua.

Esse processo de tempestade de ideias apontou, mais uma vez, para a materialização de um estudo em formato de intervenção pedagógica em que uma experiência pedagógica propositiva poderia pautar reflexões teórico-metodológicas sobre aulas de EF no EMI, a partir da mediação e do acionamento das tecnologias.

Dessa forma, com base em toda a problemática evidenciada, foi possível formular as seguintes questões de estudo: a) É possível mediar o processo de ensino e aprendizagem do conteúdo esporte nas aulas de EF, no EMI, pautado na produção de REDs? b) Podemos despertar o interesse dos estudantes pelo conteúdo esporte e pelas aulas de EF, no EMI, considerando a incorporação das tecnologias? Concebemos ainda o seguinte objetivo para a pesquisa: analisar e discutir um processo de intervenção pedagógica, realizado em aulas de EF, no EMI, sobre o conteúdo esporte, mediado pela produção de REDs.

No que tange aos aspectos metodológicos, o estudo foi materializado por meio de uma pesquisa qualitativa. Nesse sentido, Chizzotti (1995, p.79) esclarece que este tipo de pesquisa “[...] parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável, entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Para dar conta deste tipo de pesquisa e do objeto deste estudo, precisamos nos apropriar de uma narrativa dinâmica em que objetividades e subjetividades puderam emergir e compor diálogos ao longo do texto.

A pesquisa possui também um caráter descritivo (GIL, 2008). Por isso a sistematização em capítulos subsequentes a um processo de descrição detalhado sobre um relato de experiência pedagógica, além de suas repercussões, como a produção de REDs. A opção pela elaboração de um texto descritivo foi essencial para a materialização, compreensão e, principalmente, para o atendimento dos objetivos propostos para o estudo.

Dentre as possibilidades metodológicas ancoradas em pesquisas de cunho qualitativo, decidimos nos fundamentar em um estudo autoetnográfico (ELLIS; ADAMS; BOCHNER, 2011). Essa estratégia de pesquisa pode ser considerada como um método atrativo para a área educacional, principalmente, por envolver e auxiliar professores e professoras em reflexões sobre situações vividas durante o processo educativo, como ressaltam Bossle e Molina Neto (2009, p. 131) sobre a realização da “[...] autoetnografia para compreensão das práticas educativas a partir do reconhecimento dos sentimentos e das emoções do próprio sujeito que pesquisa”.

Rocha, Araújo e Bossle (2018) também defendem a utilização da autoetnografia na educação como possibilidade de o pesquisa-

dor investigar a sua própria cultura por meio do exame de suas experiências de ensino de maneira autorreflexiva. Esse processo de análise permite ao pesquisador descrever, analisar, interpretar e compreender a cultura que produz e vive, dando-lhe visibilidade ao que faz, confirmando sua atuação como sujeito da pesquisa.

Por isso, procuramos contar uma história vivida por nós e pelos nossos alunos, buscando não nos ater apenas aos momentos de sala de aula, mas também a outros espaços como nos intervalos, na cantina da escola, nos momentos de orientação facultativa ou por meio da rede social *WhatsApp*, na qual, os adolescentes têm passado uma parcela significativa do seu tempo.

Esse aumento do tempo que os jovens e adultos têm dedicado cada vez mais à navegação em redes sociais e na internet é compreendido por desterritorialização. Esse fenômeno está relacionado ao sentimento de não pertencimento a nenhum território material ou espaço social pelos sujeitos, pois a internet nos permite estarmos virtualmente em vários lugares e não pertencermos a nenhum desses territórios. Esse fenômeno pode ser observado por diferentes lentes e áreas do conhecimento e, na escola, não poderia ser diferente (RODRIGUES, 2016).

Por fim, destaque-se a apropriação da metodologia, quanto às cinco etapas apresentadas por Trichê e Moretti-Pires (2012) para pesquisas etnográficas: definição da questão de pesquisa; o olhar do pesquisador; os sujeitos da pesquisa; coleta de informações e análise das informações.

A definição da questão de pesquisa foi impulsionada a partir das reflexões que tecemos ao longo de nossa caminhada profissional, pessoal e acadêmica com relação às discussões em torno do uso das mídias e tecnologias no cenário educativo do componente curricular EF no EMI. Este estudo avança com relação à possibili-

dade de os próprios alunos e alunas do EMI também produzirem REDs, como forma de expressarem suas aprendizagens e corroborarem com o ensino de conteúdos da EF para outros jovens.

O olhar do pesquisador foi estruturado a partir da interpretação das informações levantadas pelos instrumentos de coleta de dados (observação participante; o diário de campo; registro fotográfico; postagens e comentários na rede social *WhatsApp*; instrumento diagnóstico; ficha de autoavaliação), um olhar reflexivo como professor pesquisador acadêmico da nossa própria ação docente. Nesse sentido, o olhar esteve fitado em compreender as relações desenvolvidas durante o processo investigativo, no sentido de ampliar as visões sobre o processo pedagógico vivenciado em que os REDs puderam ser materializados na EF do EMI, reconhecendo as características da escola em que foi realizado o estudo.

A intervenção pedagógica, como objeto de pesquisa foi materializada no IFRN - *Campus* Parnamirim, no qual fomos professor dos alunos pertencentes ao estudo. Participaram da pesquisa, ao todo, 124 estudantes (sujeitos) do 2º ano do EMI, distribuídos em quatro turmas dos cursos técnicos integrados, sendo duas do curso de Informática e duas de Mecatrônica. A intervenção foi desenvolvida durante o 2º bimestre do ano letivo de 2019, em 11 encontros/semanas, nas próprias aulas de EF. Cada encontro foi constituído por duas aulas consecutivas de 45 minutos, totalizando 90 minutos semanais presenciais.

Disponibilizamos, ainda, um encontro extra (facultativo) por semana para orientações presenciais, além de utilizarmos a rede social *WhatsApp* para postar dicas, lembretes, realização de orientações à distância, compartilhamento de informações, publicação de fotos e vídeos das aulas e para ampliar a interação

com os estudantes para além da sala de aula. Todas essas ações estiveram de acordo com nossa carga horária de trabalho semanal, que é de dedicação exclusiva.

Ampliar os horários de trabalho e de interação com os estudantes para além dos horários de aula poderia provocar um processo de uberização³ na educação. Essa ação não seria viável para a maioria dos professores e das professoras atuantes em escolas brasileiras da educação básica, em função do acúmulo de carga horária de aulas presenciais e tarefas próprias da prática docente (planejar e corrigir atividades), além da necessidade de muitos docentes possuírem vínculos trabalhistas em mais de uma rede de ensino e/ou escola.

Embora essa possibilidade de ampliação dos horários de trabalho e de interação com os estudantes em plataformas adotadas pelas instituições de ensino ou nas redes sociais não seja viável para a maioria dos professores, podemos lutar por melhorias das condições de trabalho e de remuneração para professores e professoras. Além disso, momentos de diálogo, orientação e atendimento aos estudantes em ambientes virtuais (plataformas digitais oficiais da instituição ou redes sociais) podem ser fomentados e contabilizados nas cargas horárias semanais de trabalho.

Após realizar toda a coleta de informações, foram delineadas as seguintes situações-problemas: como analisar os dados coletados? Qual metodologia ou técnica seria utilizada? Quais categorias seriam observadas? Confessamos que não havíamos

3 A uberização das relações de trabalho é um modelo de trabalho vendido como inovador, atraente e ideal, pois propaga a possibilidade de transformar o trabalhador em um empreendedor. No entanto, ocorre uma precarização nas relações de trabalho.

pensado nesses questionamentos tão importantes e necessários, antes de ter em nossas mãos todos aqueles dados. Portanto, após um processo de idas, vindas, escutas, escritas, desistências e escolhas, resolvemos ancorar-nos em cinco dimensões de aprendizagem social/temperos que consideramos importantes e necessárias para a labuta diária de um professor que atua com estudantes do EMI: protagonismo, criatividade, curiosidade, prazer e aprendizagem.

Ao trabalhar com jovens alunos e alunas do EMI, temos procurando, nos últimos anos, investir em desafios de pesquisa que os levassem a dar conta de tarefas não comuns em seu dia a dia escolar (produção de revistas digitais, aplicativos, memes, vídeos, curtas-metragem, dentre outros). Durante esta trajetória, temos apontado aos estudantes alguns caminhos e possibilidades para a resolução das tarefas, a partir de um processo de orientação sistemática e não diretiva.

Nesse sentido, afirma Azevedo (2015), no que tange ao incentivo do protagonismo na escola:

O aluno deve ser incentivado a ser protagonista de seu processo de aprendizagem por meio de atividades que o desafiem a pensar, que o estimulem a pesquisar, a produzir. O professor é quem desenha essas atividades, quem seleciona as fontes de pesquisa, supervisiona, orienta os grupos, acompanha, avalia, facilita, conduz o processo de aprendizagem. É fundamental criar um processo que envolva, sobretudo, um planejamento prévio, mais depurado do que nas aulas expositivas, como, por exemplo. (AZEVEDO, 2015, p. 21)

A criatividade é outro elemento fundamental para a aprendizagem humana e, principalmente, para os jovens do EMI, pois está imbricada diretamente na curiosidade. Esse entendimento é reforçado por Freire (1996, p. 32) ao ressaltar que “[...] não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fizemos”.

Dessa forma, é salutar que fomentemos a criatividade permanentemente em nossa prática pedagógica na contemporaneidade. Conforme Gabriel (2013, p. 229), a “[...] criatividade e o pensamento crítico são habilidades essenciais para a era digital – não apenas para jovens e estudantes, mas também, e principalmente, para professores e educadores”.

A curiosidade é, sem sombra de dúvidas, outro tempero pedagógico importante para a aprendizagem dos mais diversos conteúdos escolares. Quem de nós nunca teve curiosidade sobre um determinado assunto ou tema e buscou saná-la, por meio de uma pesquisa na internet ou conversa com um(a) amigo(a) ou professor(a)? A curiosidade muitas vezes pode emanar naturalmente de nós, professores e alunos, e, em outras situações, pode ser instigada e motivada, permitindo que extrapolemos os roteiros, as ementas, os programas e objetivos básicos dos mais diversos componentes curriculares.

Por isso, é necessário o entendimento do aprender com curiosidade a aprender, defendido por Assmann (2004):

Aprender com curiosidade a aprender – é o despertar o prazer de conhecer, de compreender, descobrir, construir e reconstruir o conhecimento, ter curiosidade. É a habilidade a ser desenvolvida sem-

pre, ao longo de toda a vida, a fim de compreender o mundo, a sociedade, o movimento de idéias; é a busca do conhecimento, onde ele se encontra, principalmente hoje com toda a tecnologia disponível. (ASSMANN, 2004, p. 39)

Vale ressaltar, também, que o trabalho desenvolvido com jovens adolescentes do Ensino Médio possa ser regado pelo prazer em aprender. Dessa forma, Demo (2011) esclarece que:

[...] é triunfo essencial do professor saber motivar e envolver o aluno, porque sem qualquer dúvida, aprende-se melhor quando se tem prazer. De novo, porém, aprendizagem não se reduz a prazer. Porque implica sempre em esforço, desconstrução, humildade. Não se trata da alegria do bobo alegre, mas do bom combatente. (DEMO, 2011, p.139)

O autor supracitado defende claramente o entendimento de que o prazer pode ser utilizado como um elemento potencializador das aprendizagens dos conteúdos escolares e não como uma condição *sine qua non* para que ocorram, pois é possível aprender também com os dissabores e experiências negativas que a caminhada pela vida nos proporciona naturalmente.

No que tange à dimensão de aprendizagem social, o pensamento de Freire (1996) expressa que:

Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de aprender. Por isso, somos os únicos em que apren-

der é uma aventura criadora, algo por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito. (FREIRE, 1996, p. 69)

De acordo com Paulo Freire, a aprendizagem deve ser percebida como um processo pautado em aventuras criadoras em que o risco, a constatação, construção e reconstrução possam estar presentes, em detrimento de um processo de ensino meramente mediado pela repetição de lições. A repetição também é importante e se faz necessária para a aprendizagem. Todavia, o que se tem criticado é a sua utilização como a única estratégia metodológica de ensino. Se desejamos ensinar em uma aula de EF no EMI para que nosso aluno aprenda minimamente como se faz uma “bandeja no basquete”, faz-se necessário que ele repita algumas vezes esse gesto técnico durante as aulas, no entanto, é importante que os estudantes possam criar também outras possibilidades e cenários de realização daquele gesto.

2

Educação Física e Recursos Educacionais Digitais (REDs):

Uma Intervenção Pedagógica no Ensino Médio Integrado do IFRN

[...] estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluem vigias, merendeiras, zeladores. Formação permanente, científica, a que não falte, sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola. (FREIRE, 1997, p. 11)

Durante o planejamento da intervenção pedagógica, percebemos que nossas intenções iniciais contemplavam algumas competências propostas pela BNCC para a Área de Linguagens e

suas Tecnologias no Ensino Médio e que estas dialogavam com a nossa proposta, como por exemplo, a mobilização de práticas de linguagem no universo digital e a compreensão do funcionamento das diferentes linguagens e práticas culturais.

Ressalte-se que não foi o foco deste estudo estar concatenado com a BNCC. No entanto, ocorreram aproximações também com habilidades preconizadas por ela, como a compreensão e análise de processos de produção e a circulação de discursos, nas diferentes linguagens, como também, a habilidade de exploração de tecnologias digitais da informação e comunicação. Essas habilidades difundidas pela BNCC perpassaram a intervenção por inteiro, em consonância com a realidade da escola e o Projeto Político Pedagógico (PPP) do IFRN.

Para conceber a proposta inicial de planejamento, que foi submetida à apreciação dos estudantes, foi preciso atender, primeiramente, algumas orientações normativas contidas no documento Proposta de Trabalho das Disciplinas para o Ensino Médio — para os cursos técnicos de nível integrado regular e na modalidade EJA (PTDEM) que norteia o ensino da EF e de outros componentes curriculares no IFRN. Esse documento contém uma proposta de sistematização dos conteúdos oriundos da cultura de movimento para o ensino da EF nos 1^{os}, 2^{os} e 3^{os} anos do EMI. Para os 2^o anos (turmas participantes do estudo) são recomendados a tematização ao longo do ano letivo das manifestações esporte, lutas e dança.

Após algumas experimentações ao longo dos anos, temos optado pela seguinte sistematização acerca dessas três manifestações: 1^o bimestre – lutas, 2^o bimestre – esporte; 3^o bimestre – dança; e 4^o bimestre – esporte. Temos dedicado dois bimestres ao conteúdo esporte, pois ele é a manifestação que apresenta

uma maior quantidade de sugestões de temas a serem abordados de acordo com o PTDEM de EF do IFRN (2011): Histórico e Evolução do esporte; Tipos de esportes; Fundamentos Técnicos e Táticos; O esporte e a mídia; Os investimentos e a tecnologia no esporte; O *doping* no esporte; O uso político e econômico do esporte; O trabalho no esporte. Dessa forma, esse conteúdo foi selecionado para a intervenção pedagógica por coincidir com o cronograma de execução da pesquisa que apontava a experimentação dos REDs para o 2º bimestre letivo de 2019.

As onze aulas/encontros da intervenção abarcaram algumas das sugestões propostas pelo PTDEM, como: Esporte e mídia; Os investimentos e a tecnologia no esporte; O uso político e econômico do esporte; Histórico e Evolução do esporte; Fundamentos Técnicos e Táticos. Esses encontros foram materializados de acordo com a seguinte sequência: 1 – Encontro Introdutório; 2 – Esporte e REDs; 3 - Badminton; 4 - Voleibol sentado; 5 - Atletismo; 6 – Acompanhamento dos REDs e orientações do tribunal da bola; 7 – Jogos Internos; 8 - Futsal; 9 – Tribunal da bola; 10 - Apresentação dos REDs; 11 - Avaliação e ajustes finais. O nosso objetivo com essa alternância de momentos dentro e fora de sala foi dinamizar o processo de conquista e envolvimento dos estudantes com relação ao projeto de ensino e pesquisa que seria realizado. Além disso, alguns desses encontros foram pensados e apresentados nessa sequência, a partir de frustrações que fomos vivenciando ao longo dos anos, como por exemplo, a inserção do encontro 6, referente ao acompanhamento das produções.

Em algumas experimentações anteriores, os resultados alcançados não foram satisfatórios. A qualidade de alguns produtos finais não era significativa para os estudantes e nem para nós, pois materializavam-se apenas como o cumprimento de tarefas escola-

res e muito aquém do que os estudantes do EMI seriam capazes de desenvolver. Esse fato ocorria em virtude da presença natural daqueles estudantes mais desligados, descansados e desencantados que acabavam despertando, ou não, tardiamente para a realização dos trabalhos, diminuindo o seu envolvimento com o processo e, conseqüentemente, com a qualidade dos seus respectivos trabalhos.

No entanto, também assumimos humildemente a nossa parcela de culpa, pois, muitas vezes, orientamos somente os estudantes interessados, aqueles que nos procuravam, os diferenciados e que são o “sonho de consumo” de muitos professores. Os demais (que mais precisavam de nossa ajuda), nós os abandonávamos, sob a égide do discurso tradicional e conservador de que estávamos exercendo o nosso papel docente, colocando-nos à disposição de todos, no entanto, auxiliando somente os que demonstravam interesse e recorriam a nós.

Esse reconhecimento nos fez lembrar do pensamento de Freire (1996, p. 137), quando defende que

a falta de humildade, expressa na arrogância e na falsa superioridade de uma pessoa sobre a outra, de um gênero sobre o outro, de uma classe ou cultura sobre a outra, é uma transgressão da vocação humana do Ser mais”. (FREIRE, 1996, p. 137).

Hoje, reconhecemos que assumimos, no passado, muitas vezes, posturas que valorizaram a falsa superioridade diante dos alunos, por isso, temos tentado nos reconhecer como docente que tem o papel de mediar a aprendizagem do máximo possível de estudantes, por meio da materialização de atitudes menos dominadoras, mais libertárias e dialógicas.

Para tentar diminuir essa incidência de trabalhos feitos de forma acelerada e sem uma construção mais consistente, passamos a incluir nos projetos de ensino e pesquisa um encontro presencial obrigatório (aula) para realização de momentos de orientação e apresentação das produções parciais. Essa passou a ser uma estratégia válida para se chegar até os alunos mais dispersos com o cronograma, aos que se escondiam quando os encontrávamos nos corredores e aos que possuíam, muitas vezes, boas ideias, mas que não dispunham de tempo hábil para desenvolvê-las.

Faz-se necessário esclarecer que a sequência de aulas/encontros materializada nesta intervenção não foi organizada com base em critérios diretivos ou pautada em alguma sugestão de sistematização disponibilizada em livros ou artigos científicos. Tomamos como referência intuições e intenções particulares como docente, além da nossa trajetória de experimentações pedagógicas (individual ou em parceria) na qual temos procurado refletir sobre sabores, dissabores e sobre o que cabe ou não cabe ser retomado em anos seguintes.

O bloco de vivências teve início com o badminton, pois tivemos o intuito de impactar, de trazer, logo de início, algo novo, um esporte pouco conhecido e bem divertido. Dessa forma, a sequência de vivências foi aberta por um conteúdo potente, que poderia ser mediado de forma a animá-los e trazer-lhes descobertas. O voleibol sentado também foi escolhido por ser um esporte pouco vivido, mas, principalmente, por corroborar com a ressignificação do voleibol como esporte hegemônico nas aulas de EF. Além disso, buscamos com o voleibol sentado sensibilizar e mobilizar os estudantes sobre um tema bastante importante e caro para a EFE: as deficiências. O atletismo veio na sequência, como uma proposta de conteúdo paradoxal. Ele seria,

teoricamente, um esporte fácil e comum de ser experimentado nas aulas de EFE. No entanto, apresentava-se como algo distante e pouco vivido por muitos alunos que estavam tendo, pela primeira vez, a oportunidade de vivenciar o salto em distância e os arremessos de peso e disco. O futsal encerrou a sequência de vivências, pois tivemos a intenção de trazer-lhes algo bastante conhecido e que a maioria dos estudantes manifestavam o desejo por vivenciar. Seria uma espécie de retorno, pois eles estariam se permitindo participar de nossas propostas, e estávamos atendendo às solicitações deles também. No entanto, aproveitamos aquele desejo para fomentar a reflexão sobre outras narrativas primordiais, como a desigualdade de gênero no esporte.

Apresentaremos o relato da intervenção pedagógica buscando dialogar com a fala de autores e estudantes, com os instrumentos de pesquisa e a partir do nosso olhar a respeito dessas narrativas como desenvolvimento de uma pesquisa autoetnográfica. A intervenção ocorreu em quatro turmas, no entanto, optamos por fazer um relato do passo-a-passo, sem identificar a turma em que ocorreram os fatos ou as particularidades.

2.1 – ENCONTRO INTRODUTÓRIO

O primeiro encontro deste relato de experiência foi chamado de “Introdutório”. Essa aula foi realizada em sala. Utilizamos *notebook* e projetor multimídia como aparatos tecnológicos; como recursos didáticos, foram utilizados *slides* e folhas impressas contendo a atividade diagnóstica. A aula teve como principais objetivos: apresentar o planejamento, os conteúdos e a dinâmica da disciplina para o 2º bimestre de 2019; discutir possibilidades de mudanças e ajustes no planejamento; apresentar

os instrumentos avaliativos do bimestre; apresentar a proposta de intervenção pedagógica como objeto de ensino e pesquisa; aplicar instrumento diagnóstico sobre as concepções prévias dos estudantes sobre REDs e esporte; entregar aos estudantes o termo de autorização de uso de imagem.

O encontro teve início com a apresentação dos objetivos da aula, conforme prática adotada ao longo dos anos, pois, como afirma Tolchinsky (2004, p. 37), “[...] os alunos deverão saber o que pretendemos, fazendo-se partícipes na consecução desse objetivo”.

Na sequência, justificamos as nossas escolhas pelos temas, conteúdos, cronograma de aulas e, depois, realizamos uma conversa sobre o planejamento. Reforçamos o entendimento de que aquela proposta estava aberta e que, a partir da apreciação dos alunos e dos encaminhamentos coletivos traçados em nossa conversa, poderíamos realizar todos os ajustes e as mudanças que julgássemos necessárias.

Essa atitude de discussão e definição dos conteúdos é fundamental para o Ensino Médio, pois, segundo Nista-Piccolo e Moreira (2012),

Se em outras fases do ensino é importante que o professor discuta com seus alunos a definição dos conteúdos a serem tratados nas aulas, no Ensino Médio isso se torna primordial. Sua postura democrática na escolha dos diversos temas que compõem os conteúdos da Educação Física perante as expectativas dos alunos pode promover maior interesse deles pelas aulas, estimulando-os para a prática. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 52)

Para tanto, lançamos as seguintes provocações: o que vocês acharam do planejamento? Vocês sugerem ajustes? Se sim, quais? Os alunos externaram que o planejamento estava bem diversificado com relação aos conteúdos, às aulas, aos instrumentos avaliativos e aos momentos dentro e fora de sala de aula. Gostaram também da variedade de esportes e da oportunidade de conhecer novas modalidades como o badminton, voleibol sentado e até mesmo o atletismo, que seria mais comum, no entanto a maioria dos alunos não o havia vivenciado.

De um modo geral, os estudantes elogiaram o planejamento, conforme é possível observar no relato do(a) aluno(a) 38, que foi extraído da tabulação do instrumento autoavaliativo: “Desde a primeira aula que o professor chegou com o planejamento do bimestre me impressionei com a organização e disposição do docente, e quando tudo foi cumprido não queria que tivesse acabado, que são muito divertidas e dinâmicas”. Essa compreensão externada pelo(a) estudante nos alegrou e estimulou a continuar apresentando as intenções iniciais, a cumprir com o planejado e com os acordos pedagógicos, além de continuar propiciando aos estudantes a experiência de colaborarem com o planejamento coletivo.

Existiram também os estudantes que não depositavam credibilidade e confiança no planejamento inicial apresentado, como foi apontado no instrumento autoavaliativo pelo(a) aluno(a) 18: “[...] de primeira mão, o cronograma da disciplina me parecia bem tolo, mas após a vivência foi incrível”. Ao refletir sobre o apontamento do(a) estudante percebemos que existia uma visão ingênua sobre a disciplina e que essa expectativa inicial pôde ser modificada e surpreendida de forma positiva e propositiva.

Sobre a importância do planejamento para a ação educativa, Zabala (1998, p. 94) alerta sobre a necessidade de ser “[...] suficientemente flexível para poder se adaptar às diferentes situações da aula, como também dever levar em conta as contribuições dos alunos desde o princípio”. Não iremos negar que buscamos insistentemente essas contribuições dos estudantes, mas em nenhuma das turmas houve sugestões de mudanças no planejamento inicial.

Essa falta de colaboração com o planejamento foi uma frustração, pois estava ansioso para ouvir sugestões de melhorias e solicitações de ajustes. Todavia, tornou-se também um grande aprendizado que reverberou em nosso fazer pedagógico. Essa frustração nos fez lembrar um trecho de uma canção de Gonzaguinha que carregamos em nosso dia a dia: “cantar e cantar e cantar a beleza de ser um eterno aprendiz” (NASCIMENTO JUNIOR, 1982).

Ao celebrar a beleza de ser um eterno aprendiz, passamos a refletir sobre a experimentação de um planejamento participativo em oportunidades vindouras. Nas próximas, pretendemos utilizar outras estratégias, como por exemplo, pedir na aula anterior para que os estudantes tragam propostas para o dia de apreciação e fechamento do planejamento; ouvir os estudantes antes de apresentar nossas propostas; trazer algumas sugestões de temas para que os estudantes possam debater, votar e escolher, dentre outras.

No entanto, o próprio Zabala (1998) ressalta que participar da definição dos objetivos e do planejamento das atividades por si só não garante aprendizagens dos conteúdos, pois se faz necessário que os desafios propostos permitam que os estudantes avancem e que as metas estabelecidas possam ser atingidas. Por

isso, instigamos ao máximo que os estudantes apontassem mudanças, caso identificassem metas, atividades e/ou objetivos não atingíveis. Ressaltamos por diversas vezes sobre a importância de eles se fazerem presentes naquela oportunidade de planejamento participativo. No entanto, os alunos optaram por mantê-lo como havia sido apresentado inicialmente.

Na sequência, apresentamos os instrumentos avaliativos do 2º bimestre: participação nas aulas, 3º Tribunal da Bola e a produção de REDs. Falamos de forma detalhada sobre os dois primeiros, pois a produção dos REDs seria abordada no segundo encontro da intervenção, visto que demandava um tempo mais longo para explicação e compreensão da proposta.

De acordo com a Organização Didática do IFRN (2012), faz-se necessário aplicar, no mínimo, dois instrumentos avaliativos por bimestre, sendo pelo menos um deles de natureza individual. Para atender a Organização Didática e os objetivos da intervenção pedagógica como objeto de pesquisa, propusemos três instrumentos avaliativos. Cada um deles valeu entre zero e cem pontos e, ao final do processo, foi realizada uma média aritmética para o cálculo da nota final do bimestre para cada aluno.

No quesito participação nas aulas, cada estudante iniciou o bimestre com zero pontos e, à medida que as aulas foram ocorrendo, foram sendo adicionados pontos a esse critério, de acordo com uma escala quantitativa de participação (acrécimo de dez pontos para o aluno que participasse dos dois horários por encontro; acréscimo de cinco pontos para aquele que participasse de apenas um horário de aula por encontro; acréscimo de seis pontos se o estudante participasse das vivências sem roupa apropriada para atividade física; acréscimo de cinco pontos se o aluno

estivesse presente, mas não desejasse participar da aula sem ser por motivo relacionado à saúde e ou bem estar).

Não compreendemos esse instrumento individual como o melhor ou mais completo para aferir a participação dos estudantes nas aulas, pois carece da inclusão de aspectos qualitativos, como por exemplo, agregar a exposição de opiniões ou a realização de questionamentos nas aulas. Todavia, encontramos nele uma forma efetiva de estimular a participação dos estudantes, mesmo que seja mexendo com uma de suas partes mais sensíveis, a nota.

Temos percebido que, no início de cada ano letivo, alguns alunos têm participado das aulas com o foco em somar pontos nesse critério, mas, com o passar das aulas e do processo, essa impressão vai diminuindo e o prazer e a satisfação passam a ser elementos também motivadores de boa parte dos estudantes.

É importante fazer uma ressalva, pois nem todos os estudantes acharam prazeroso ou passaram a gostar das aulas de EF, mesmo diante de todos os esforços e investimentos realizados. O que é natural, pois estamos conscientes de que nem todos os alunos irão ter afeto pelas aulas de Português, Matemática, Química, Física ou de qualquer outro componente curricular, afinal, o gostar e o prazer também passam por um processo de identificação pessoal. Temos tentado mitigar essas impressões negativas que muitos estudantes trazem das aulas de EF, buscando torná-las mais prazerosas.

Quando chegamos à última aula da intervenção, indagamos aos estudantes o que achavam desse instrumento de avaliação individual. Eles relataram que era a primeira vez que participavam de um acompanhamento tão próximo, e que esse instrumento aumentava certamente a participação nas aulas.

A maioria achou justo, mas alguns alunos questionaram, por exemplo, a obrigatoriedade de participar de atividades que não gostavam. Contra-argumentamos dizendo que não deveriam participar apenas daquilo que gostavam e que precisavam se permitir experimentar novas práticas corporais, cumprindo com as demandas escolares e curriculares.

No final do processo, percebemos que alguns alunos resistentes passaram a aceitar melhor a nossa argumentação, mas uma minoria não se convenceu totalmente, sendo natural para nós reconhecer essas divergências.

O que foi mais importante nesse embate foi o exercício do diálogo e do respeito sobre as opiniões adversas, pois, de acordo com Freire (1996):

Quando entro na sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a de ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 47)

Apresentamos o nosso ponto de vista e os alunos tiveram a oportunidade de discordar e rebater, no entanto outros estudantes também entraram na defesa do instrumento avaliativo pautado, fazendo uma analogia das aulas de EF com as práticas de laboratório de outros componentes curriculares de cujas vivências alguns estudantes não gostavam, mas precisavam participar, pois eram utilizadas como critérios avaliativos.

O 3º tribunal da bola foi um júri simulado que ocorreu em cada uma das quatro turmas. Cada turma foi dividida em qua-

tro equipes de trabalho: acusação, defesa, juízes e ata. O tema proposto foi “Entrega ou Não Entrega? o que você acharia se seu time, equipe ou atleta perdesse propositalmente para se beneficiar em uma competição?”

A nota desse instrumento avaliativo foi concebida a partir do fruto do trabalho coletivo de todos os quatro grupos de trabalho. Para tanto, foram observados aspectos qualitativos como o envolvimento dos estudantes com a proposta, o nível dos debates, a argumentação e a contra-argumentação, a encenação, a utilização de recursos (vídeos, depoimentos, reportagens, fala de especialistas, etc.), o figurino, o cumprimento dos prazos, a produção e publicação do acervo audiovisual e a ata.

Fomentamos o tribunal da bola com o intuito de romper com a linearidade dos instrumentos avaliativos que são comumente utilizados na escola. Essa atividade poderia ser considerada pelos mais conservadores como uma atividade utópica e desnecessária nas aulas de Educação Física. Nesse sentido, destaque-se o entendimento de Demo (2011), quando esclarece que:

A avaliação tem-se reduzido à frequência e a prova, dois tópicos excessivamente lineares. Para avaliar habilidade reconstrutivas e políticas da aprendizagem, é mister lançar mão de métodos qualitativos, que, sem dispensar expressões quantitativas, concentram-se na intensidade do fenômeno, tais como: capacidade de argumentar, fundamentar, definir e distinguir; habilidade de reconstruir texto com alguma originalidade própria; virtude interpretativa e criativa. (DEMO, 2011, p. 140)

O tribunal da bola foi uma oportunidade de exercitar as capacidades de argumentação, fundamentação e definição, como sugere Demo (2011). Além disso, foi considerado pelos estudantes como um instrumento de avaliação criativo e diferente do que eles haviam vivenciado até aquele momento.

Na sequência da aula, falamos sobre a intervenção como projeto de ensino e objeto de pesquisa. Nesse momento, percebemos algumas manifestações corporais dos estudantes que externavam surpresa, outras de sinalização positiva e algumas de neutralidade e indiferença. Nos apegamos ao desafio da experimentação lançado e seguimos em frente, na tentativa de colher bons resultados com mais um projeto de ensino e pesquisa.

Na sequência, estabelecemos os combinados para a aula seguinte (local, devolução dos termos de autorização de uso de imagem, criação do grupo da turma/disciplina na rede social *WhatsApp*). Por fim, os alunos e as alunas preencheram uma atividade diagnóstica sobre utilização de redes sociais, REDs e experiências com o conteúdo esporte.

O preenchimento dessa atividade diagnóstica forneceu informações relevantes sobre frequência e utilização de redes sociais, formas de acesso à internet, uso de REDs por alunos e professores, além de possibilitar o mapeamento sobre as expectativas dos estudantes com relação às aulas que seriam vivenciadas ao longo do bimestre e suas experiências anteriores com o conteúdo esporte.

Todas essas informações extraídas e tabuladas foram imprescindíveis para a compreensão inicial da realidade dos alunos, além de fornecerem informações fundamentais para a consolidação de ajustes no planejamento inicial trabalhado com os alunos. É verdade, também, que muitos desses dados fornecidos pelo

instrumento diagnóstico não foram apresentados nesta pesquisa, no entanto poderão ser aproveitados na produção de textos, artigos e apresentação de trabalhos sobre a utilização das redes sociais por estudantes do EMI e suas possibilidades de diálogos com a EF, por exemplo.

Dentre as informações compiladas e mapeadas com a atividade diagnóstica, obtivemos dados importantes sobre a concepção prévia dos estudantes sobre o conceito de REDs. Esses achados apontaram que a maioria dos estudantes, participantes do estudo, detinham uma noção básica sobre o conceito e as características dos REDs. Essa informação revelou ainda que aquele conceito não seria uma novidade, já que pertencia ao entorno dos estudantes, precisando ser tematizado e ampliado em alguns casos. Apenas no caso de dois estudantes, o conceito de REDs deveria ser desconstruído, já que eles apontaram esse conceito como sendo a possibilidade de “acesso livre à internet” e a “prática de esportes com materiais eletrônicos”.

Essa pergunta sobre o conceito de REDs não foi realizada novamente durante o questionário autoavaliativo aplicado no último encontro da intervenção. Dessa forma, não foi possível confrontar se houve mudanças de entendimento sobre essas concepções errôneas do conceito de REDs. No entanto, avaliou-se que não valeria a pena fazer tal investimento, pois, para identificar a concepção antes e depois de cada aluno(a), seria necessário que cada um deles se identificasse nos instrumentos (diagnóstico e autoavaliativo). Fizemos a opção pelo preenchimento dos instrumentos de forma anônima pelos estudantes, com o intuito de deixá-los mais livres para expor suas ideias, seus sentimentos, suas impressões e críticas. Além disso, reforçamos todas as vezes, antes do preenchimento dos

instrumentos, a importância de se posicionarem de forma consciente e crítica.

A percepção dos estudantes com relação ao uso dos REDs na educação foi outro dado que nos chamou bastante atenção. A tabulação apontou que 100% dos estudantes afirmaram considerar importante a utilização de REDs para o aprendizado dos conteúdos escolares nos diversos componentes curriculares. No entanto, ao questionar mais adiante se os seus professores de EF em anos anteriores utilizavam REDs, obtivemos a informação de que 66,66% dos professores não os utilizavam, enquanto 33,34% faziam uso desses. Vejamos algumas respostas dos estudantes que selecionamos para dialogar melhor sobre esses achados.

Segue um bloco de três respostas em que os estudantes afirmaram que seus professores fizeram uso de REDs nas aulas de EF em anos anteriores: aluno(a) 13 – “a exemplificação com vídeos sempre foi muito forte”; aluno(a) 29 – “quando estudava em outra escola era muito usado slides. Aqui no IFRN, precisamente no 2º ano, foi que teve mais elementos atrativos e legais para aprender Educação Física”; aluno(a) 32 – “a única RED utilizada pelos professores de Educação Física que já tive foi o projetor, onde ele colocava vídeos, utilizava slides”. Faz-se necessário realçar que, nesta última resposta, é observado um equívoco conceitual, pois o(a) estudante aponta o instrumento projetor como RED, e esta compreensão é errônea, pois aparatos tecnológicos não são sinônimos de REDs.

Ao observar o bloco de três respostas acima é possível vislumbrar o quanto ainda está tatuado na memória dos estudantes o acionamento acrítico das tecnologias na escola, em que os professores fazem uso destas apenas de forma ilustrativa, algo importante, mas que poderia ser ampliado para outras utilizações

mais dialógicas, como é defendido por Sampaio e Leite (2011) ao apontarem quatro argumentos básicos para a inclusão da tecnologia na escola:

a) diversificar as formas de atingir o conhecimento; b) ser estudadas, como objeto e como meio de chegar ao conhecimento, já que trazem embutidas em si mensagens e um papel social importante; c) permitir ao aluno, através da diversidade de meios, familiarizar-se com a gama de tecnologias existentes na sociedade; d) serem desmistificadas e democratizadas. Para isso o professor deve ter clareza do papel delas enquanto instrumentos que ajudam a construir a forma de o aluno pensar, encarar o mundo e aprender a lidar com elas como ferramentas de trabalho. (SAMPAIO; LEITE, 2011, p. 74)

Não é possível ignorar a sua função ilustrativa, afinal, as tecnologias podem e devem ser utilizadas como ferramentas para potencializar aprendizados. O que se critica, neste estudo, é o desperdício de possibilidades pedagógicas que poderiam ser temperadas com o acionamento das tecnologias numa perspectiva de educação libertadora. Como contraponto, segue um bloco com três respostas em que os estudantes destacaram que seus professores não utilizavam REDs: aluno(a) 36 – “os professores não utilizavam tais ferramentas devido à falta delas na escola”; aluno(a) 51 – “não, porque o professor não dava aula”; aluno(a) 54 – “as aulas, na maioria das vezes, eram praticadas na quadra, só íamos para a sala para apresentar trabalhos, não tinha uma conversa entre professores e alunos”.

Ao refletir sobre esses relatos dos estudantes, constata-se, infelizmente, uma realidade que não mais gostaríamos de ver no seio das escolas brasileiras, como por exemplo, a falta de materiais e insumos, o descaso e a falta de responsabilidade profissional de uma parcela de professores. Essa realidade que vivenciamos como aluno da educação básica, há aproximadamente 30 anos, ainda se repete e não foi superada em sua integralidade, reforçando a falta de mediação pedagógica na EFE.

Antes de encerrar o primeiro encontro, abrimos espaço para que os alunos se posicionassem sobre o andamento da aula e a metodologia que estava sendo proposta. Os alunos deram devolutivas positivas e disseram que estavam com impressões iniciais positivas sobre a intervenção.

Ao longo da semana, iniciamos algumas interações pelos grupos na rede social *WhatsApp*, escolhendo a imagem de capa de cada grupo e reforçando algumas informações tratadas na aula inicial com relação ao cronograma de aulas, lembretes sobre o preenchimento e a devolução do termo de autorização de uso de imagem para a próxima aula, etc.

Ao se realizar uma apreciação crítica deste primeiro encontro, percebe-se que ele esteve repleto de desafios, como o ponto pé inicial da intervenção pedagógica junto aos estudantes, o lançamento da proposta como objeto de pesquisa e como desafio sobre a produção de REDs e a materialização do tribunal da bola, por exemplo. Além disso, foi possível observar a frustração com relação ao planejamento participativo e à contemplação de algumas dimensões de aprendizagem social como aprendizagem, prazer e criatividade. As dimensões do protagonismo e da curiosidade não foram abordadas diretamente. No entanto, provavelmente, alguns estudantes ficaram curiosos e criaram expectati-

vas sobre o que estava por vir na mesma medida em que nós o fizemos.

2.2 – ESPORTE E REDS

O segundo encontro da intervenção foi intitulado Esporte e REDs. Consideramos aquele encontro um desafio, pois seria a primeira oportunidade de falar especificamente sobre o tema e perceber como os alunos acolheriam realmente a proposta diante do desafio de desenvolverem REDs.

Esse encontro foi realizado em sala de aula e utilizamos *notebook* e projetor multimídia como aparatos tecnológicos. Fizemos o uso de slides, imagens, infográficos, revistas digitais e vídeos como REDs. Tal encontro teve os seguintes objetivos didáticos: conceituar, problematizar e dialogar sobre os REDs como estratégia de ensino e aprendizagem para o conteúdo esporte nas aulas de EF; apreciar as respostas da atividade diagnóstica com relação ao uso das redes sociais e REDs; apreciar os REDs e refletir sobre suas implicações para o conteúdo esporte no ensino médio; apresentar orientações básicas para a construção dos seminários midiáticos sobre REDs; receber dos estudantes o termo de autorização de uso de imagem.

A partir dos objetivos lançados, estabelecemos uma conversa inicial sobre os resultados da atividade diagnóstica aplicado na aula anterior, considerando algumas perguntas norteadoras: Quais redes sociais vocês mais utilizam? O que são REDs? Vocês costumam utilizar REDs? Se sim, quais? Os professores do *Campus* utilizam REDs? Se sim, quais? Vocês consideram importante os professores utilizarem REDs nas aulas? E na EF? Vocês, atualmente, praticam algum esporte? Se sim, quais? Vocês tive-

ram, ao longo da sua trajetória acadêmica, aulas de EF com o conteúdo esporte? Se sim, quais?

Essas perguntas auxiliaram-nos na composição de um diálogo inicial que motivou reflexões sobre a concepção prévia sobre REDs e esporte. Essas informações serviram de parâmetro para que pudéssemos projetar algumas expectativas de aprendizagem e com relação ao processo.

Alguns elementos observados na tabulação da atividade diagnóstica foram primordiais para o mapeamento e para a compreensão do comportamento dos estudantes no tocante ao uso de redes sociais (*Facebook, Instagram, WhatsApp e Twitter*), REDs (videoaulas, aplicativos educacionais, infográficos etc.) e de sua participação em práticas esportivas.

Foi possível observar que redes sociais como *WhatsApp* e *Instagram* estão atualmente em bastante evidência no cotidiano dos jovens estudantes participantes do estudo, ao contrário das redes sociais *Twitter* e *Facebook*, que têm sido raramente ou nunca acessadas pela maioria deles. Essa constatação reforçou o entendimento de que a estratégia de utilização do *WhatsApp* poderia nos conduzir a uma aproximação mais efetiva dos estudantes, além de confirmar também que poderíamos deixar de utilizar o *Facebook* como canal de comunicação e dinamização do componente curricular EF, em virtude do decréscimo em sua utilização.

De acordo com o estudo de Martino (2014), as redes sociais podem ser compreendidas como:

[...] um tipo de relação entre seres humanos pautada pela flexibilidade de sua estrutura e pela dinâmica entre seus participantes. Apesar de ser relativamente antiga nas ciências humanas, a ideia

de rede ganhou mais força quando a tecnologia auxiliou a construção de redes sociais conectadas pela internet, definidas pela interação via mídias digitais. (MARTINO, 2014, p. 55)

A respeito do uso das redes sociais na educação, é relevante o pensamento de Gabriel (2013), quando destaca que:

Na educação, um dos maiores impactos das redes sociais on-line é o crescente fenômeno de *social learning*, que é o processo de mudança social no qual as pessoas aprendem umas com as outras de maneira que podem beneficiar sistemas socioecológicos maiores. Dessa forma, a hiperconexão por meio das redes sociais e a internet não apenas modifica o processo de aquisição de conteúdos/informações por meio do professor, como também – e principalmente – catalisa processos de aprendizado fora de sala de aula. (GABRIEL, 2013, p.19)

Nesse sentido, a rede social *WhatsApp* contribuiu significativamente para a mediação de hiperconexões de aprendizagens. Podemos exemplificar tal fato por meio de um diálogo que realizamos sobre a possibilidade de o tribunal da bola ser aberto para pessoas externas à turma. Tivemos um momento de debate, quando fomos questionados sobre a nossa participação na votação.

Essa atividade avaliativa foi pautada em um processo democrático, transparente e dialógico. Depois de muito diálogo e da intervenção de muitos estudantes, um(a) estudante passou a reconhecer o meu direito de voto também.

Para nós, esse diálogo realizado via *WhatsApp* representa uma atitude dialógica marcante para a qual o professor, na contemporaneidade, deveria estar preferencialmente aberto. Por isso, tem razão Martín-Barbero (1997) quando defende que:

De mero transmissor de saberes o professor deverá converter-se em formulador de problemas, provocador de interrogações, coordenador de equipes de trabalho, sistematizador de experiências, e memória viva de uma educação que, em lugar de aferrar-se ao passado [transmissão], valoriza e possibilita o diálogo entre culturas e gerações. (MARTÍN-BARBERO, 1997, p. 93)

Na nossa época de estudante de ensino médio, era raro encontrar docentes que estivessem verdadeiramente abertos a mudanças de convicções, opiniões e combinados. Todavia, vislumbramos atualmente essa atitude como uma característica mais presente nas práticas docentes e no chão da escola. O resultado daquela votação, via *WhatsApp*, foi bem apertado em uma das turmas, sendo vencido por um voto de diferença, computando dezesseis votos favoráveis à realização do “tribunal da bola” fechado, tendo como partícipes somente os estudantes da turma e quinze votos a favor da abertura do júri simulado para que outras pessoas externas à turma pudessem assistir.

Nessa turma, foi bem interessante o processo de votação, pois alguns estudantes postaram prints no grupo do *WhatsApp* de suas conversas com outros colegas que não haviam votado ainda ou porque simplesmente estavam se eximindo do processo democrático. Essas conversas nos privados tentavam convencer

os colegas a votarem tanto a favor como contra. Iniciativas espontâneas tomadas por alguns estudantes mostraram que é possível provocarmos mobilizações, quando tratamos de temas de interesse comum e utilizamos metodologias mais ativas.

Embora tenhamos utilizado o *WhatsApp* para nos aproximar dos estudantes e ampliar o espaço e tempo pedagógicos, reconhecemos que, muitas vezes, tivemos uma postura formal, organizada e demasiadamente séria nos grupos, com receio de que as postagens e discussões perdessem o foco, como acontece em tantos outros grupos de que participamos.

Essa característica de tentar ser organizado e formal foi apontada no instrumento autoavaliativo pelo(a) aluno(a) 23, quando realçou: “A atuação do professor foi ótima, principalmente na relação aluno/professor, mas poderia ser menos formal, principalmente no *WhatsApp*”. Ao olhar para o passado, reconhecemos que poderíamos ter sido realmente menos formais e organizados de vez em quando, que poderíamos ter brincado um pouco mais com os estudantes, trazendo inclusive outros assuntos de fora da disciplina para ajudar na aproximação e proporcionar leveza nas interações no grupo. Não nos cabe lamentar, mas aprender com o vivido e procurar mediar no futuro outras possibilidades de experimentação e interação com esta rede social mais equilibrada, em que o formal e o informal possam estar imbricados.

O uso das redes sociais nas aulas de EF é considerado por Ginciene e Mathiesen (2015, p.120) como sendo “[...] uma boa opção de ferramenta virtual para se utilizar com os alunos, também em aulas de Educação Física, visto que a utilização dessas redes sociais vem crescendo cada vez mais”. Concordamos com as autoras, no entanto, fazemos algumas ressalvas sobre a neces-

cidade de se estabelecer minimamente algumas orientações básicas para que essa ferramenta virtual não perca o seu objetivo e passe a ser utilizada de forma a sobrecarregar a atuação docente com o atendimento de demandas repetitivas ou que promova a ampliação da carga horária de trabalho. Por isso, faz-se necessário estabelecer uma relação de equilíbrio, de forma que o seu acionamento não seja muito engessado nem muito solto.

A apresentação da tabulação da atividade diagnóstica em cada umas das turmas foi de suma importância, pois os estudantes compreenderam melhor como se apropriavam previamente dos conceitos e elementos que perpassariam o processo de ensino e aprendizagem que seria vivenciado ao longo da intervenção. Além disso, foi uma forma propositiva de mostrar aos alunos o nosso compromisso e engajamento com aquela proposta de ensino e aprendizagem, além da forma transparente que estava propondo para a realização da pesquisa.

Na sequência, apresentamos o conceito, as características e os exemplos de REDs (animações, artigos, fotografias, *podcasts*, infográficos, revistas digitais, aplicativos, vídeos, etc.) e uma ampla sugestão de temas sobre o esporte que poderiam ser abordados pelos estudantes em suas produções: manifestações esportivas olímpicas, paralímpicas, aventura, radicais, de verão, inverno, marca, técnico-combinatórias, precisão, combate, campo e marca, rede divisória ou parede de rebote, invasão, esportes eletrônicos; esporte profissional e amador; esporte e saúde; esporte e educação; esporte e ética; aspectos históricos, políticos, sociais e econômicos do esporte; esporte, mídia e tecnologias; esportivização de práticas corporais. Tivemos que falar objetivamente sobre essas classificações e exemplificar alguns conceitos, como esportivização.

Em seguida, apresentamos todas as orientações básicas iniciais para a elaboração dos REDs, como datas, composição dos grupos, critérios avaliativos, nome dos desenvolvedores, identificação na escola, dentre outros. A maioria dos alunos ficou animada, curiosa e interessada na proposta e uma minoria apresentou um pouco de receio e de insegurança na compreensão da tarefa.

Essas reações de curiosidade e insegurança foram naturais, pois seria a primeira vez em suas trajetórias acadêmicas que desenvolveriam REDs. Reforçando o entendimento de que o processo mediado corroboraria com o rompimento dos modelos tradicionais de ensino e comunicação, temos defendido a importância de instigarmos a curiosidade entre os nossos estudantes. Por isso é importante o entendimento de Assmann (2004, p. 39) de que “[...] para aprender mediante a curiosidade, é preciso saber ir fundo nas questões. A curiosidade sem profundidade acaba não tendo muita graça”. Ao longo da intervenção, foi possível aprofundarmos questões que foram lançadas nesses dois primeiros encontros.

Posteriormente, apresentamos alguns portais que disponibilizavam REDs (Plataforma MEC RED e Escola Digital) e apreciamos, na sequência, alguns REDs produzidos por nossos alunos em anos anteriores. Essa fruição foi importante, pois os estudantes tiveram acesso a parâmetros que os auxiliaram e apontaram caminhos possíveis para o desenvolvimento dos seus REDs.

Esse encontro foi um marco relevante para o início do protagonismo dos estudantes, incentivado em nosso fazer pedagógico e ao longo de todo processo formativo. Souza Junior, Lisboa e Costa (2019, p. 94) defendem que nós, professores, precisamos “[...] ressignificar a prática pedagógica e possibilitar a construção coletiva de narrativas, ou seja, permitir que os alunos sejam os protagonistas do processo de ensino-aprendizagem”.

O encontro foi encerrado estabelecendo-se combinados para a próxima aula e debatendo-se sobre como poderíamos tornar o grupo da turma no *WhatsApp* mais dinâmico, pois durante a semana havia ocorrido pouca interação. Nesse sentido, ficou combinado que faríamos algumas postagens mais propositivas para tentar movimentar o grupo naquela rede social e que os alunos ficariam mais atentos e disponíveis para participar e colaborar.

O desafio para elaboração dos REDs havia sido lançado e, ao revisitar o nosso diário de campo, encontramos um registro pertinente. Após realizar os esclarecimentos sobre a produção dos REDs, um(a) aluno(a) expressou em sala de aula: “Professor você é a pessoa mais organizada que conheci na vida, pois o senhor coloca tudo com clareza e com seus mínimos detalhes”.

Avaliamos que nossa postura diante da organização das aulas e da mediação do processo de ensino e aprendizagem influenciou positivamente na construção de relações de confiança e credibilidade junto aos alunos, como foi possível observar no registro do(a) aluno(a) (34): “espero que continue sendo muito bem organizado como foi no 1º bimestre, e também que continue ministrando aulas com maestria”. Esse comentário foi extraído da tabulação da atividade diagnóstica, quando indagado(a) sobre suas expectativas com relação às aulas e aos conteúdos planejados para o 2º bimestre.

Essa fala do(a) estudante coaduna com o pensamento de Moran, Mansetto e Beherens (2013, p. 70) ao defenderem que:

As primeiras reações que o bom professor/educador desperta no aluno são confiança, credibilidade, admiração e entusiasmo. Isso facilita enormemente o processo de ensino-aprendizagem. É

importante sermos professores/educadores com um amadurecimento intelectual, emocional e comunicacional que facilite todo o processo de organização de aprendizagem. Pessoas abertas, sensíveis, humanas, que valorizem mais a busca que o resultado pronto, o estímulo que a repreensão, o apoio que a crítica, capazes de estabelecer formas democráticas de pesquisa e de comunicação, que devolvam formas de comunicação coerentes, abertas, confiantes. (MORAN, MANSETTO; BEHRENS, 2013, p. 70)

Outro ocorrido que merece destaque neste segundo encontro foi a iniciativa de um grupo de alunos que veio falar conosco, após a aula, sobre a possibilidade de criação de um “*bot* para *WhatsApp*” como proposta do seu trabalho sobre REDs, mostrando que a linguagem e suas usabilidades propõem que nos habilitemos a aprender, enquanto nos propomos a ensinar. Ficamos surpresos e curiosos com a proposta, pois não conhecíamos aquela ferramenta e precisaríamos estudar e aprender um pouco sobre ela para poder orientá-los melhor sobre suas escolhas. Pedimos aos alunos que falassem rapidamente sobre o *bot*, e combinamos, ao término da conversa, que analisaríamos juntos a proposta na semana seguinte.

A ideia dos estudantes nos desafiou a sermos curiosos e, por isso, buscamos conhecer um pouco sobre o assunto. Isso foi possível, segundo Assmann (2004, p. 38), porque: “Hoje as próprias características dos aparelhos e ambientes tecnológicos exigem que cada um aprenda muita coisa por si mesmo através da curiosidade e da exploração das utilidades da nova tecnologia”.

Ao retomar a conversa nos corredores da escola, durante a semana, chegamos à conclusão conjunta de que a ferramenta proposta por eles não poderia ser operacionalizada, além disso, não atenderia as características dos REDs apresentadas em nosso segundo encontro.

O segundo encontro e suas reverberações reuniram um misto de significações, pois estávamos ansiosos para explicar e lançar o desafio da produção de REDs e, ao mesmo, preocupados em saber como os estudantes reagiriam e acolheriam a proposta. De uma forma geral, foi bom o acolhimento, pois, como narrado anteriormente, pudemos transparecer credibilidade e confiança. No entanto, não nos privamos de sentir aquele “frio na barriga” que geralmente sentimos quando realizamos algo que nos desafia. As dimensões de aprendizagem social: curiosidade, aprendizagem e protagonismo estiveram em maior relevo, enquanto o prazer e a criatividade não foram observados nas narrativas.

2.3 – BADMINTON

O terceiro encontro da intervenção foi destinado a uma vivência de badminton que ocorreu no ginásio da escola. Foram utilizadas petecas, redes e raquetes como recursos didáticos e tecnológicos. A aula teve como objetivos didáticos: apresentar um breve histórico sobre o badminton; proporcionar atividades de manuseio e reconhecimento do material; proporcionar a vivência de elementos técnicos básicos do badminton; e proporcionar a experimentação de um esporte pouco difundido entre os estudantes.

Iniciamos a aula realizando uma roda de conversa de aproximadamente 10 minutos. Nesse momento, apresentamos um pouco da história e curiosidades sobre o badminton no mundo,

no Brasil e no RN. Identificamos nesse diálogo inicial que aproximadamente 95% dos alunos e das alunas não havia experimentado esse esporte e, por isso, mostraram-se bastante curiosos e desejosos pelo início daquela vivência.

Na sequência, propusemos aos estudantes algumas atividades para explorar a raquete e a peteca de forma individual e em duplas, por meio do lançamento de desafios, como por exemplo: Quem consegue controlar a peteca por mais tempo sem deixá-la cair? Qual dupla consegue trocar o maior número de passes estando sentada? Fizemos algumas paradas rápidas para orientar sobre as atividades e dar dicas, sendo que em nenhum momento foi cobrado dos estudantes precisão técnica.

Após a etapa de exploração do material, realizamos alguns jogos de 1x1 e 2x2, com a quadra reduzida e regras adaptadas. A maioria dos estudantes demonstrou envolvimento, animação e sentimento de prazer, o que pôde ser vislumbrado pelas reações de alegria e os sorrisos estampados em seus rostos, o que comprova ser “[...] fundamental resgatar o lúdico, o prazer nos espaços escolares, e o desejo de aprender” (ALVES, 2014, p. 106). É oportuno destacar, também, que uma parcela reduzida de estudantes enfrentou dificuldades de coordenação e manuseio dos implementos, chegando a ficarem desmotivados com os seus sucessivos erros.

O prazer pela experimentação do badminton foi observado ainda por uma de nossas alunas que possui deficiências físicas. De acordo com o seu relato, ela pôde usufruir pela primeira vez desta prática corporal. Não apenas esta, mas todas as vivências foram planejadas considerando as suas limitações.

A aluna esteve sempre empenhada em participar das aulas da melhor forma possível, e nós estávamos conscientes das

adaptações que precisaríamos realizar para atender às suas limitações, como por exemplo, a adaptação de materiais e exercícios. A turma inteira atuou de forma primordial nesse processo de inclusão, pois acolheu a colega e auxiliou-a em todas as atividades.

A participação efetiva da aluna nas aulas e a experimentação de esportes paralímpicos, como o voleibol sentado, fomentou reflexões importantes nos estudantes a respeito da inclusão das pessoas com deficiência nas aulas de EF, como é possível observar no discurso registrado no instrumento autoavaliativo do(a) aluno(a) 14:

As aulas de Educação Física com o professor, me fizeram pensar sobre o esporte como um fator inclusivo, bem como vivenciar na prática esportes adaptados para essas pessoas com algum tipo de deficiência. Além disso, tive conhecimento do quanto a prática esportiva é importante na vida de todo o ser humano. Em suma, avalio de forma muito positiva os conteúdos vivenciados durante todo bimestre e, elogio a forma como o professor ministrou todos eles.

O discurso em tela pode ser considerado como um exemplo de aprendizagem significativa, pois o(a) aluno(a) aprendeu sobre a importância da inclusão por intermédio da experiência vivida, e isso lhe afetou positivamente, conforme narrado. As experimentações fizeram-no(na) refletir sobre os conceitos vivenciados e possibilitaram relacioná-los com a sua experiência de vida.

Nesse sentido, é preciso que ampliemos as concepções tradicionais de aprendizagem ainda vigentes, pois, de acordo com

Assmann (2004), não devermos recair na dinâmica educativa que considera que

[...] os objetivos do aprendizado costumam estar previamente definidos e, como tais, são externamente impostos aos alunos, em lugar de estarem sendo gerados no interior e ao longo do próprio processo de aprendizagem. Os aprendentes já se encontram sempre imersos em estruturas pré-configuradas e socialmente vinculadas de saberes. Mas, a aprendizagem exige que eles sejam internamente apropriados pelos aprendentes. (ASSMANN, 2004, p. 176)

De acordo como os objetivos propostos para este encontro, não tivemos o intento de provocar aprendizagens relacionadas à inclusão, mas isso acabou sendo reverberado sem que houvesse uma intencionalidade prévia ou estruturação pré-configurada. Essas aprendizagens foram geradas e apropriadas ao longo do processo vivenciado.

No final da aula, abrimos espaço para que os alunos comentassem sobre a experiência e aprendizados, e os relatos foram bastante positivos, no sentido de pedirem mais aulas sobre badminton e naquele formato (conversa inicial breve, experimentação dos fundamentos e jogos adaptados). Além disso, ficaram curiosos e perguntaram em todas as turmas onde poderiam praticar aquele esporte dentro e/ou fora da escola. Ademais, abordamos na roda de conversa final a importância de nos movimentarmos e os benefícios que as práticas corporais podem trazer para nossas vidas (saúde, lazer, entretenimento, etc).

Encerramos a aula realizando encaminhamentos para o encontro subsequente e indagamos se os alunos já haviam iniciado o processo de pesquisa e produção dos seus REDs. Uma minoria externou que havia dado os primeiros passos. Por isso, aproveitamos o ensejo e reforçamos a necessidade de eles começarem a fazê-lo o quanto antes. Além disso, falamos sobre o plantão de orientações presenciais e lançamos as informações a respeito desta atividade nos grupos do *WhatsApp*. O plantão aconteceu nas quartas-feiras, das 7h às 12h e das 14h às 18h. Este seria mais um espaço pensado para fomentar a interação, construção e mediação de conhecimentos e aprendizagens.

Quando terminou a aula sobre badminton, um grupo de alunos veio conversar sobre as suas intenções de elaboração de RED. Eles disseram que gostariam de produzir uma revista digital sobre transexualidade no esporte. Ficamos naquele momento arrepiados com o tema proposto, pois seria algo inovador, criativo e muito carente de discussões na EF no Brasil, inclusive no cenário acadêmico. Prontamente apresentamos o nosso ponto de vista favorável e percebemos que os alunos demonstraram um grande protagonismo e prazer em enfrentar aquele tema que sequer estava posto no leque de sugestões propostos inicialmente.

Logo no dia seguinte, esses mesmos estudantes nos pararam no corredor da escola e perguntaram se conhecíamos algum atleta transexual de alto rendimento, pois estavam pensando em realizar uma entrevista para integrar o conteúdo da revista digital deles. Respondemos que não, mas que tentaríamos ajudá-los. Essa tentativa foi promovida pela nossa curiosidade e trouxe um aprendizado relevante. Ao socializar em um grupo de *WhatsApp* que estudantes, sob nossa orientação, estavam fazendo um trabalho sobre “transexualismo” no esporte e que

estávamos procurando algum atleta profissional transexual que pudesse nos conceder uma entrevista, fomos prontamente chamados atenção sobre a mudança de utilização da terminologia “transexualismo” para “transexualidade” por uma professora. Segundo ela, a primeira palavra estava em desuso e não seria bem recebida entre os transexuais, pois passava uma ideia de doença, que foi amplamente difundida no início das discussões sobre gênero e sexualidade, principalmente no âmbito da medicina. Agradecemos à professora pela dica, atualizamo-nos sobre o tema e escapamos de passar por ou ocasionar alguma situação constrangedora.

Outro grupo de estudantes veio nos procurar na cantina da escola, no mesmo dia em que havia ocorrido a aula de badminton. Eles queriam conversar sobre a possibilidade de desenvolvimento de um perfil na rede social *Instagram* sobre o tema esporte e desigualdade de gênero. Alertamos que aquela rede social exercia forte influência sobre a juventude, no entanto haveria algumas limitações e que essa rede não seria considerada um RED. Questionamos ainda sobre como ficariam as postagens e manutenção do perfil após o encerramento do trabalho. Os alunos concordaram conosco sobre a real possibilidade daquele perfil ser desativado posteriormente e que a proposta não se encaixaria como a produção de um RED, embora o seu tema fosse válido. Hoje reconhecemos que a justificativa dada às estudantes, à época, foi inconsistente e discrepante com relação ao conceito de REDs atribuído pelo CIEB (2017), apresentado e adotado por nós. Nesse sentido, em trabalhos vindouros aceitaremos a produção de perfis em redes sociais como produção de REDs.

Nesse sentido, sugerimos que o grupo pensasse em outras possibilidades, tendo seus integrantes sido bem enfáticos em

não quererem fazer nada comum ou que já estivesse sendo abordado por outros grupos. Eles estavam buscando fazer algo criativo e motivante que pudesse desafiá-los no tocante à inovação. Essa postura dos alunos nos remeteu ao pensamento de Kenski (2012), quando a autora reflete sobre a importância das inovações para a aprendizagem. Para a autora:

Sempre há inovações, sempre há o que aprender. Ainda sentimos insegurança, mas aprendemos a ousar, a ir além, ‘a aprender fazendo’ ou ‘aprender pelo erro’, como dizia nossos antigos e queridos teóricos educacionais. Curiosidade, ousadia, parceria, tentativas mil até acertar... e nos orgulhamos quando conseguimos alcançar nossos intentos com o auxílio das ferramentas tecnológicas. (KENSKI, 2012, p. 84)

No dia seguinte, quando estávamos saindo da escola, nos deparamos com aquele mesmo grupo, sentado na recepção. Perguntamos mais ou menos assim: “E aí, pensaram em alguma coisa?” Responderam que ainda não, então tivemos um *insight* imbuído de ousadia. Lançamos um desafio ao grupo sobre a possibilidade de realizarem uma releitura das figurinhas utilizadas no *WhatsApp*, produzindo figurinhas educativas sobre esporte e desigualdade de gênero. Os alunos vibraram e acolheram prontamente o desafio. Além disso, percebemos um empoderamento, pois desconhecíamos outras figurinhas produzidas com propósito educativo. Fizemos também um contrato pedagógico de que aquele seria o único grupo dedicado à produção de imagens em formato de figurinhas do *WhatsApp*. O grupo ficou alegre ainda

com essa exclusividade, pois realmente conseguiriam fazer algo diferente de todos os outros grupos.

Dessa forma, compactuamos com Moran, Mansetto e Beherens (2013) ao se posicionarem sobre o papel do professor na escola:

Uma boa escola precisa de professores mediadores, motivados, criativos, experimentadores, presenciais e virtuais. De mestres menos ‘falantes’, mais orientadores. De menos aulas informativas, e mais atividades de pesquisa e experimentação. De desafios e projetos. Uma escola que fomente redes de aprendizagem, entre professores e alunos, onde todos possam aprender com os que estão perto e com os que estão longe – mas conectados – e onde os mais experientes possam ajudar aqueles que têm mais dificuldades. (MORAN, MANSETTO E BEHERENS, 2013, p. 26-27)

Ao refletir sobre a cena pedagógica descrita acima e o estabelecimento de conexões com o posicionamento de Moran, Mansetto e Beherens (2013), reiteramos a importância de termos escolas em que seus professores busquem a valorização do protagonismo dos estudantes por meio do exercício da orientação de trabalhos desafiadores. Esse processo de orientação e mediação deve ser pautado pelos interesses, curiosidades e prazeres dos próprios estudantes, independentemente do nível de ensino.

Ao refletir sobre a vivência de badminton e os acontecimentos decorrentes de sua materialização, as ações do projeto de ensino e pesquisa haviam vencido a sua fase inicial e mais inerte.

Dessa forma, passamos a nos tranquilizar um pouco mais, pois as vivências estavam sendo bem aceitas pelos estudantes e por nós. Os primeiros grupos estavam definindo os seus temas e formatos de mídia digital que seriam utilizados para compor os seus REDs. Além disso, foi possível observar e reconhecer a presença efetiva de todas as dimensões de aprendizagem social propostas para análise neste segundo encontro.

2.4 – VOLEIBOL SENTADO

O voleibol sentado foi o quarto encontro da intervenção. Ele foi realizado no ginásio e utilizamos para a aula os seguintes recursos didáticos: bolas, antenas, rede de voleibol e cones. Os objetivos estabelecidos para aquela aula foram: promover a experimentação de um esporte paralímpico pouco difundido entre os estudantes; refletir sobre inclusão e deficiências no esporte.

A aula teve início com uma roda de conversa de aproximadamente 15 minutos. Nesse momento, conversamos sobre a história do voleibol sentado, suas regras básicas e a inclusão de pessoas com deficiências no esporte. Durante a conversa, identificamos que aproximadamente 90% dos estudantes não havia vivenciado esse esporte em sua trajetória escolar ou brincado com os amigos fora da escola.

Na sequência, experimentamos alguns fundamentos básicos e depois jogamos de forma adaptada (espaço reduzido e podendo segurar a bola). Durante a aula, alguns alunos externaram suas dificuldades, declarando que o voleibol sentado era um esporte difícil de ser jogado, que provocava dores na coluna, pescoço, nádegas e braços, além de trazer desmotivação para os que não conseguiam jogar adequadamente. Esses discursos dos estu-

dantes nos remeteram aos entrelaçamentos entre aprendizagem e as experiências corporais difundidos por Serres (2004, p. 18), quando afirma: “[...] estudem, aprendam, certamente sempre restará alguma coisa, mas, sobretudo, treinem o corpo e confiem nele, pois ele se lembra de tudo, sem qualquer dificuldade ou impedimento”.

Certamente, a experiência corporal, que foi dolorosa para alguns e mais tranquila para outros, permitiu a incorporação de aprendizagens relevantes para os estudantes, como a descoberta de que aquele esporte possuía suas particularidades, dificuldades, complexidades e que seriam necessárias várias aulas e até mesmo sessões de treinamento para que conseguissem jogá-lo de maneira mais fluente e menos desgastante fisicamente. Além disso, a experiência em tela corroborou para que os estudantes venham ter mais empatia, e se coloquem no lugar do outro, principalmente daqueles com deficiências ou limitações.

No final da aula, em nossa roda de conversa, muitos alunos externaram que estavam gostando da metodologia adotada e que as vivências estavam sendo bastante ricas e inovadoras. Esse entendimento pode ser reforçado por meio da fala do(a) aluno(a) 04, que relatou em seu instrumento autoavaliativo: “aprendi sobre diversos tipos de esportes. Nunca tinha vivenciado uma prática de esportes paralímpicos e foi nesse bimestre que consegui vivenciá-la. Foi algo incrível! Além de aprender que os recursos educacionais digitais podem abranger a Educação Física”.

O trecho final fala do(a) aluno(a) sobre a produção de REDs na EF aponta para uma surpresa, uma visão pré-estabelecida ou até mesmo estereotipada sobre o componente curricular EF. No pensamento externado por aquele aluno(a), a produção de REDs na EF não seria inicialmente objeto deste componente curricular,

no entanto, o processo de intervenção pedagógica vivido mostrou que a produção de REDs também poderia fazer parte da dinâmica e realidade deste componente curricular na escola.

Portanto, foi possível perceber que houve uma reestruturação da opinião prévia daquele(a) estudante. Essa informação preciosa foi um registro espontâneo. Por isso reconhecemos que houve, de nossa parte, como professor pesquisador acadêmico, uma falta de tato (ou até mesmo de visão) durante o processo de elaboração dos instrumentos de pesquisa para a inclusão de questões que pudessem identificar elementos importantes relacionados à comparação entre o antes e o pós intervenção. Nesse sentido, não teremos como apresentar dados quantitativos sobre os estudantes que também mudaram de opinião e passaram a reconhecer a inserção da produção de REDs nas aulas de EF no EMI como algo viável e que agrega possibilidades pedagógicas pertinentes.

Apesar dessa limitação apontada anteriormente, essa visão prévia sobre o componente curricular EF, declarada pelo(a) aluno(a) 04, também foi desconstruída por outros estudantes que puderam vivenciar o processo. Alguns deles verbalizaram, durante o último encontro da intervenção, seus sentimentos de surpresa e de descoberta de novas possibilidades de aprendizagem que poderiam ser alcançadas com as aulas de EF no EMI, mediadas pelo processo de produção de REDs.

Ademais, não devemos valorizar apenas os dados quantitativos, pois nossa opção metodológica foi a pesquisa qualitativa, descritiva e autoetnográfica que se aplica adequadamente às falas, discursos, impressões e fatos narrados.

Essas descobertas dos estudantes foram provocadas em virtude de todo um processo fomentado por orientações, vivên-

cias de modalidades esportivas e produção de REDs, que coadunam com o pensamento de Araújo *et al.* (2019, p. 16) quando esclarecem que o acionamento das novas tecnologias nas aulas de EF “disponibilizam e possibilitam a interação dos alunos na construção e análise do conhecimento, permitindo que os escolares da Educação Básica compreendam melhor os conteúdos deste componente curricular e demais disciplinas”.

Por fim, estabelecemos os combinados para a próxima aula e informamos que alguns grupos haviam começado a nos procurar para tirar dúvidas sobre o “tribunal da bola” e a produção dos seus REDs durante o plantão de orientação presencial e à distância pelo *WhatsApp*. Reafirmamos que trabalhos daquela natureza precisavam de tempo para amadurecimento e construção. Durante a semana, percebemos que muitos alunos começaram a nos procurar para falar sobre suas intenções de trabalho, mostrando que a estratégia de conscientização sobre as dificuldades da tarefa proposta necessitava de bastante envolvimento.

Nesse sentido, consonante com a compreensão de Gabriel (2013, p. 103) sobre a disseminação do uso das tecnologias na escola, caminhamos com ela ao afirmar que “os professores passam a ter um papel importantíssimo na orientação, instigação e inspiração dos estudantes, e não mais como provedor de conteúdo”. Esse pensamento foi materializado desde a concepção desta intervenção, perpassando principalmente pelo trabalho intenso de acompanhamento, orientação e motivação dos estudantes, na tentativa de valorizar a experiência de aprendizagens mais significativas e ativas na escola.

A vivência de voleibol sentado marcou positivamente os estudantes, apesar dos desconfortos corporais que muitos sentiram. Ao circular pelos corredores da escola, após aquela aula,

percebemos que haviam sido criadas expectativas para o próximo encontro. Alguns estudantes com sorrisos nos rostos questionaram: “A próxima aula será atletismo, né? Vamos fazer o quê, na aula? Confirmamos que seria atletismo, mas lançamos uma pitada de fermento na curiosidade naquele grupo de estudantes com relação à segunda pergunta, afirmando: “Apareçam na próxima aula que vocês descobrirão o que irá acontecer”.

A curiosidade é algo imprescindível para a mediação do processo de ensino e aprendizagem com estudantes do EMI. Por isso, compartilhamos do entendimento de Freire (1996):

Como professor eu devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo e nem ensino. [...] O bom professor é o que consegue, enquanto fala, trazer o aluno até a intimidade do movimento do seu pensamento. (FREIRE, 1996, p. 83)

Foi nessa perspectiva freiriana de ativar a curiosidade dos estudantes que encerramos as reflexões sobre o quarto encontro. Nele, foi possível observar de forma explícita as dimensões aprendizagem e curiosidade. Ao passo que as dimensões de aprendizagem social, protagonismo, criatividade e prazer não foram contempladas nas discussões.

2.5 - ATLETISMO

O quinto encontro da intervenção foi uma vivência de atletismo no campo de futebol, na qual os alunos experimentaram as modalidades de corrida, salto em distância, arremesso de peso e

lançamento de disco. Nessa aula, utilizamos como recursos didáticos cones, pesos, discos e uma bola de basquete (adaptamos esse último implemento para a aluna com deficiências). Iniciamos a vivência com uma roda de conversa, dialogando sobre a história e elementos básicos do atletismo. Além disso, percorremos os locais em que aconteceriam o salto em distância e arremesso de peso e disco para uma breve explicação e demonstração.

Na sequência, realizamos um breve aquecimento e vivenciamos a modalidade de corrida. Depois, a turma foi dividida em dois subgrupos: 1) salto em distância e 2) arremesso de peso e lançamento de disco. Após um tempo de aproximadamente vinte minutos, houve a troca de modalidades entre os dois subgrupos. Essa estratégia de subdivisão foi organizada para diminuir o tempo de espera nas filas e ampliar as possibilidades de experimentação dos estudantes.

A participação dos estudantes na aula foi bastante efetiva em todas as turmas. Durante a roda de conversa final, eles realçaram a riqueza de experiências que estavam adquirindo com as vivências sobre o conteúdo esporte, em detrimento dos anos anteriores, em que as aulas estiveram centradas na experimentação espontânea e livre dos conteúdos hegemônicos da EF, que são os esportes coletivos: basquete, futebol, handebol e voleibol (PAES, 1996).

Conforme o entendimento de Santos e Nista-Piccolo (2011), ao referirem-se à repetição dos conteúdos hegemônicos da EF no EM,

As aulas de Educação Física no Ensino Médio costumam repetir os programas do Ensino Fundamen-

tal, resumindo-se às práticas dos fundamentos de algumas modalidades esportivas e à execução dos gestos técnicos esportivos. É como se a Educação Física se restringisse a isso. Não se trata, evidentemente, de desprezar tais práticas no contexto escolar, mas sim de ressignificá-las. (SANTOS; NISTA-PICCOLO, 2011, p. 69)

Foi com o intuito de ressignificar algumas dessas práticas hegemônicas que propusemos a experimentação do voleibol sentado e futsal mediado pelo tema da desigualdade de gênero. Descobrimos ainda, durante a roda de conversa final, que aproximadamente 90% dos estudantes não havia experienciado o atletismo nas aulas de EF, nem no Ensino Fundamental nem no EM. Essa comprovação nos inquietou bastante, pois consideramos essa modalidade esportiva bem atrativa aos estudantes e professores, por possuir uma diversidade de provas (corridas, saltos, lançamentos e arremessos) que favorecem a sua experimentação a partir da adaptação aos mais diversos espaços e equipamentos.

Na tentativa de dialogar sobre outras aprendizagens, aproveitamos a vivência de atletismo para tratar rapidamente sobre os malefícios ocasionados pelo sedentarismo. Nesse sentido, muitos alunos externaram interesse em praticar caminhada e corrida em espaços dentro e/ou fora da escola, por serem atividades físicas acessíveis, que não exigem maiores investimentos financeiros.

Os alunos avaliaram positivamente os esportes vivenciados até aquele momento. Depois disso, estabelecemos os combinados para a próxima aula e reforçamos a necessidade de cada grupo levar as suas produções para o encontro subsequente.

Não foram fomentado por nós nem pelos próprios estudantes elementos como competição, performance ou qualquer tipo de comparação de resultados entre eles. O que se observou foram os alunos procurando melhorar suas marcas pessoais a partir de cada nova tentativa.

Em uma de nossas aulas no campo, choveu durante os últimos dez minutos. Para nossa surpresa, nenhum dentre os estudantes participantes da aula manifestou o desejo de interromper ou encerrar mais cedo. Por isso, nos contagiámos com a disposição deles e continuamos também na chuva, pois, afinal, existe um ditado popular que diz “Quem está na chuva é para se molhar!” Aquele banho de chuva foi revigorante, animador e bem vindo para todos nós, pois estávamos vivenciando um período de muito calor em nossas aulas. Com a materialização desse encontro, foi possível vislumbrar as dimensões curiosidade, aprendizagem e prazer. Todavia, as dimensões protagonismo e criatividade não foram observadas de forma objetiva.

2.6 – ACOMPANHAMENTO DOS REDS E TRIBUNAL NA BOLA

O acompanhamento dos REDS e as orientações para o 3º tribunal da bola e REDs foi o sexto encontro da intervenção. Ele foi realizado em sala de aula e utilizamos apenas *notebook* e os *smartphones* dos próprios estudantes como aparatos tecnológicos. Nesse encontro, objetivamos esclarecer possíveis dúvidas sobre o tribunal da bola e acompanhar cada um dos grupos sobre o andamento das produções dos REDs.

Iniciamos a aula abrindo espaço para que os alunos pudessem tirar dúvidas e exercerem a sua curiosidade sobre o júri simu-

lado. As questões foram diversas, como por exemplo: prazos, perda de pontuação, figurino, estratégias de acusação e defesa; distribuição de tempo das falas; atuação das equipes de trabalho; o que seria ou não permitido; solicitação de adionamento de tempo de fala, direito a réplicas e tréplicas, etc. As perguntas foram tantas, que precisamos, em razão do tempo, limitá-las e nos comprometer a respondê-las no grupo de cada turma no *WhatsApp*.

Nesse sentido, compreendemos que esse momento inicial da aula corroborou com o olhar curioso. É como Freire (1996, p. 33) ressalta: a curiosidade emerge “como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta, faz parte integrante do fenômeno vital.”

Após tirarmos as dúvidas, recebemos cada um dos grupos para orientá-los e registrar em que fase os seus trabalhos se encontravam, enquanto os demais grupos continuavam trabalhando em suas propostas de REDs.

O processo de orientação e acompanhamento de trabalhos de pesquisa é uma ferramenta imprescindível e necessária à aprendizagem dos mais diversos conteúdos, em todas as etapas da educação escolarizada. Temos defendido a realização de tarefas escolares que valorizem o protagonismo dos jovens, que

[...] têm se engajado cada vez mais como protagonistas da cultura digital, envolvendo-se diretamente em novas formas de interação multimidiática e multimodal e de atuação social em rede, que se realizam de modo cada vez mais ágil (BRASIL, 2017, p. 61).

No EMI, temos evitado utilizar a estratégia de passar trabalhos para casa, seja de forma individual ou coletiva, nos quais, após um determinado prazo estipulado, os estudantes devam entregá-lo de forma impressa ou por e-mail, sem qualquer tipo de debate ou reflexão sobre os achados e/ou seu processo de pesquisa.

Reconhecemos que determinadas situações do fazer pedagógico docente, como a limitação de tempo pelo calendário, a quantidade exacerbada de aulas, as tarefas docentes e discentes, por exemplo, tornam, muitas vezes, a alternativa viável e necessária como instrumento de avaliação.

No entanto, mesmo quando for necessária a sua utilização como estratégia de avaliação, é importante que os docentes busquem alternativas para minimizar os trabalhos copiados e/ou plagiados, comumente conhecidos como “trabalhos *control c + control v*”.

A partir das orientações em sala, pudemos identificar a existência de três perfis de grupos no tocante ao andamento do cronograma de execução de construção dos REDs: 1) os que estavam adiantados e próximos à conclusão dos seus trabalhos antes do prazo previsto (décimo encontro); 2) os que estavam dentro do cronograma esperado (já haviam definido o tema, o formato de RED e estavam produzindo); e 3) os que estavam bem atrasados e com muitas dificuldades, inclusive para definir o tema e/ou tipo de RED que seria utilizado. Exercemos o nosso fazer pedagógico reforçando as ações que estavam dando certo e procuramos acompanhar de forma mais próxima os grupos que estavam com maiores dificuldades e pendências.

O processo criativo, muitas vezes, não se manifesta por meio de pressão temporal, mas pela pesquisa, pelo desenvolvi-

mento, amadurecimento, pela junção e desconstrução de ideias, como também por *insights* e prazer em fazer. Por isso, lançamos a semente de desenvolvimento dos REDs, desde o primeiro encontro da intervenção. Assim, pudemos compartilhar com os estudantes um processo de onze semanas em que precisamos escolher sementes, plantar, semear, adubar, regar e, em alguns momentos, podar para que pudessem nascer e aflorar os REDs da forma mais bela e vigorosa possível.

Não só nesta aula, mas em toda a intervenção pedagógica, desafiamo-nos a atuar como professor mediador, buscando engajamento com o processo de ensino e aprendizagem, proposto à luz de uma educação libertadora. Essa atitude foi reconhecida por alguns estudantes, como se expressa na escrita do(a) aluno(a) (O9), quando questionado(a) sobre a atuação do professor no instrumento autoavaliativo: “Vê-se de longe que é um profissional tão dedicado e organizado, diferente de todos os outros que eu já tive. Pega no pé e orienta para o que realmente precisamos”.

A narrativa apresentada pelo(a) aluno(a) aponta para o reconhecimento de nossa atuação como professor orientador, que foi marcante na mediação do processo vivido. No entanto, traz à luz um fato que merece destaque para a narrativa autobiográfica, uma expressão que nos chamou atenção foi “o pegar no pé dos estudantes”. Este “pegar no pé” pode ser percebido, paradoxalmente, como algo bom, mas também como algo negativo, que incomoda e perturba a paz.

Nossas atitudes de acompanhamento e cobranças podem ter ocorrido de forma demasiado intensa em alguns momentos específicos, e isso pode ter levado alguns alunos e/ou até mesmo grupos a se sentirem desconfortáveis e incomodados. Se isso

aconteceu, não foi nossa intenção importunar nem afetar alguém de forma negativa.

Destarte, gostaríamos de fazer um pequeno contraponto ou, até mesmo, um *mea-culpa*, pois, em determinados momentos de nossas vidas acadêmicas e pessoais, precisamos também do auxílio das instituições e de pessoas que estejam ao nosso lado, puxando-nos, empurrando, lembrando, relembando, cobrando, chacoalhando, pressionando, incomodando e, até mesmo, provocando-nos. Estas ações são necessárias, de vez em quando, aos que têm ou estão em dificuldades para lidar com prazos e com a realização de tarefas, devendo-se ter cuidado com a forma com que são feitas essas cobranças, com o intuito de minimizar ao máximo possível os desgastes ocasionados por esse processo de embates.

Esse encontro foi bastante dinâmico e importante, pois auxiliou, principalmente, os grupos que estavam mais atrasados e desarticulados com a tarefa de produção dos REDs. Ao final da aula, ressaltamos mais uma vez a importância da participação dos alunos nas orientações presenciais e via *WhatsApp*, reafirmando que estaríamos disponíveis para dialogar e ajudá-los na elaboração de suas ideias, sempre que possível.

Avaliamos de forma positiva a estratégia de colocar um encontro presencial obrigatório para o acompanhamento dos trabalhos, pois pudemos mapear de forma efetiva o andamento da construção dos trabalhos. Tomamos como referência experiências anteriores, por isso, estabelecemos tais encontros como um marco de compromisso durante o processo de construção dos trabalhos. Essa estratégia passou a pressionar os grupos que haviam produzido pouco ou quase nada a colocarem os seus trabalhos em pauta, pelo menos durante a semana que antecedeu aquela aula.

Ao transitar pela narrativa sobre o sexto encontro, relembramos o quanto aquele dia foi importante para a intervenção, pois foi marcado por uma aula em que não tivemos uma abordagem diretiva (um cronograma proposto de atividades) como nas anteriores. Esse fato colaborou com a variedade de estratégias metodológicas utilizadas. O tempo daquela aula foi bem corrido, em virtude da curiosidade e do desejo dos estudantes em esclarecer dúvidas e participar de forma significativa nas atividades avaliativas – tribunal da bola e REDs. Esse momento de orientação e esclarecimentos propiciou a identificação das cinco dimensões de aprendizagem social elencadas.

2.7 – JOGOS INTERNOS

O sétimo encontro foi dedicado aos jogos Internos da escola. Nesses Jogos, os alunos e as alunas participaram durante uma semana das modalidades de atletismo, basquete, futsal, futebol, jiu-jitsu, queimada, natação, voleibol, xadrez, tênis de mesa e jogos eletrônicos. Não houve um encontro formal da intervenção para esta aula. A proposta foi motivá-los para esse momento e vê-los participando espontaneamente dos jogos, fosse nas competições ou na torcida. A adesão foi razoável, pois correspondeu a aproximadamente 60% dos estudantes dos 2º anos.

Ao longo dos anos, temos percebido uma diminuição significativa na participação dos jovens do EMI em nossos Jogos Internos. Nos últimos dois anos, quando realizávamos algumas partidas em dias em que não ocorriam aulas, apareciam na escola apenas aqueles jovens que iam competir e, mesmo assim, aconteciam alguns jogos vencidos por W.O, em virtude da baixa adesão. Por isso, pensamos em algumas estratégias para minimizar

essa evasão e falta de participação, como por exemplo, a montagem da tabela, que manteve a realização dos dois primeiros horários de cada turno de aulas. Dessa forma, os alunos iriam para a escola assistir aula e, na sequência, participariam dos jogos.

Essa edição dos Jogos Internos teve um diferencial com relação às suas realizações anteriores. Em 2019, os institutos federais e as universidades federais do Brasil sofreram um contingenciamento financeiro que afetou diretamente a execução dos seus planejamentos aprovados, prejudicando diretamente ações relacionadas a ensino, pesquisa e extensão, manutenção de contratos de prestação de serviços e infraestrutura. Esse contingenciamento perdurou, praticamente, o ano inteiro e foi relaxado somente por volta de novembro de 2019, após a realização de diversos protestos e ampla pressão social.

Para Freire (1986):

A educação é também um ato político. A ideologia dominante "vive" dentro de nós e também definitiva, nunca poderíamos pensar na transformação social. Mas a transformação é possível porque a consciência não é um espelho do simples reflexo, mas é reflexiva e refletora da realidade. Enquanto seres humanos conscientes, podemos descobrir como somos condicionados pela ideologia dominante. Podemos distanciar da nossa época podemos aprender, portanto, como nos libertar através da luta política na sociedade. Podemos lutar para ser livres, precisamente por que sabemos que não somos livres? É por isso que podemos pensar na transformação. (FREIRE, 1986, p. 17)

Foi reconhecendo a educação como um ato político e libertador que decidimos (comissão organizadora dos Jogos) realizar uma consulta democrática junto à comunidade escolar (alunos, professores e técnicos administrativos) para saber suas opiniões sobre a viabilidade ou não da realização dos Jogos Internos diante de um cenário escasso de recursos orçamentários que afetaria diretamente a organização e realização dos jogos.

Durante o debate, foi levantada diversas vezes a possibilidade de cancelamento dos Jogos Internos. Todavia, chegou-se ao entendimento final e coletivo de que seriam mantidos os Jogos Internos, mesmo diante de todas as dificuldades. A manutenção daquele evento foi percebida pela comunidade da instituição como uma forma de manifestarmos a nossa resistência aos sucessivos ataques do MEC às instituições de ensino do país, com a intencionalidade de provocar desmobilização, descrédito e desvalorização dessas instituições diante da sociedade brasileira.

Para que os Jogos Internos pudessem ocorrer naquele ano, foi necessário realizarmos os seguintes ajustes: redução da oferta de modalidades esportivas, realização da contratação de arbitragens amadoras ao invés de profissionais, premiação simbólica por meio da entrega de certificados digitais aos vencedores ao invés de medalhas. Após dois meses da realização dos Jogos Internos, conseguimos mobilizar recursos e realizamos uma cerimônia de entrega de medalhas.

Mesmo diante de todas as dificuldades enfrentadas, foi positiva a realização dos Jogos Internos e a participação espontânea de muitos estudantes que gostam de competir, identificam-se e sentem prazer nisso. Esse evento promoveu, de forma não obrigatória, a experimentação da dimensão competitiva do esporte, que é importante e preciosa à aprendizagem dos estudantes do EMI.

As nossas críticas e ressalvas ao longo dos anos recaem sobre a dimensão competitiva do conteúdo esporte vista como a única a ser ofertada e apreendida pelos estudantes, quando professores organizam repetidas vezes, nas aulas de EF, a divisão de equipes e colocam-nas para jogar sem a promoção de reflexões e interconexões com as experiências de vida dos estudantes, estabelecendo, inevitavelmente, uma cultura do jogar por jogar, sem significados.

Por isso, é relevante a defesa de Nista-Piccolo e Moreira (2012):

Redimensionar a Educação Física no Ensino Médio é fundamental, para a ocupação de um espaço de aprendizagem na escola, seja para mostrar a íntima relação dos conhecimentos que essa disciplina tem com a realidade mais ampla da vida do aluno, visando a dotá-lo de uma autonomia para toda a vida. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.13)

Foi buscando fomentar a autonomia e o protagonismo dos estudantes que fizemos a opção de deixá-los à vontade para participarem ou não dos Jogos Internos, inclusive respeitando aqueles que não se identificam com a dimensão competitiva. Nesse sentido, foi possível observar de forma mais direta, ao longo dos Jogos Internos, as dimensões aprendizagem e prazer. Além disso, pudemos perceber diversas manifestações de ações criativas em que os estudantes precisaram improvisar e criar ações motoras para favorecer o resultado positivo de suas equipes. A curiosidade não foi observada como dimensão de aprendizagem social.

2.8 - FUTSAL

Na busca pela ampliação dos conhecimentos de mundo dos estudantes, foi concebido o encontro 8 – *Vivência de futsal*. Ele aconteceu no ginásio da escola e, nele, foram utilizadas bolas, cones e coletes como recursos didáticos. Foram estabelecidos como principais objetivos: refletir sobre a desigualdade de gênero no esporte e na sociedade contemporânea por meio do futsal; experimentar os conceitos de desigualdade de gênero e atividade física a partir do corpo em movimento.

Naquela aula, optamos por não realizar a roda de conversa inicial, trazendo brevemente os elementos históricos e objetivos da aula, pois seria uma forma de quebrar um pouco com o *modus operandi* com o qual os estudantes estavam começando a se acostumar. Além disso, estavam previstas em nosso planejamento algumas intervenções, ao longo da aula, para conversarmos sobre as provocações que seriam problematizadas.

Iniciamos a aula impactando, logo de início, por meio da realização de uma segregação entre homens e mulheres, por isso, solicitamos que se organizassem em duas filas por gênero. Dividimos a quadra em duas e organizamos duas partidas simultâneas por gênero em um tempo estimado de dez minutos.

Na sequência, organizamos um jogo que reuniu homens e mulheres na mesma equipe, todavia, as regras fomentavam a desvalorização da mulher no esporte, como por exemplo: os pontos marcados pelas mulheres valiam a metade do valor dos marcados pelos homens, as garotas foram colocadas para ser gandulas ou para ficar somente na defesa e no gol, não podendo ir ao ataque e marcar gols em determinados momentos, etc.

Ao término dessas atividades, questionamos aos estudantes sobre o que acharam daquela experimentação. A maioria sinalizou positivamente, destacando o quanto tornava significativa a aprendizagem dos conceitos quando se vivia, ao invés de apenas conversar sobre eles, o que também tem sua relevância e limitação.

Diversas alunas demonstraram indignação, no início das atividades, com a explicação das regras e a forma como refletiam o pensamento machista ainda existente na sociedade contemporânea. Quase “apanhamos” de algumas alunas ao propormos aquelas regras e, por isso, tivemos alguns episódios de conflito em que as meninas abandonaram as partidas que estavam ocorrendo e reivindicaram a alternância de papéis, colocando os homens também em posição de desvalorização.

Em função do tempo disponibilizado para aquela aula, realmente não foi possível fazer a alternância de papéis entre homens e mulheres, diante da quantidade de atividades propostas. Ao olhar para aquele encontro, avaliamos que seria necessária a realização de dois encontros para que as atividades e reflexões ocorressem de forma mais fluente e menos tensa.

Durante a materialização da última aula e roda de conversa final, abrimos espaço para que os alunos e as alunas comentassem e avaliassem aquela aula, e foi lá que recebemos uma contribuição e também um “tapa de luva”. Uma aluna teve uma atitude protagonista diante da desigualdade de gênero e falou mais ou menos assim, conforme o registro em nosso diário de campo:

Professor, a aula foi boa, mas o senhor não acha que nos moldes em que foi realizada, ela não reforçou a desigualdade de gênero? O senhor deveria colocar

os homens para ficarem em papel de desvantagem e desvalorização e não nós, mulheres, que já estamos e vivemos essa condição desde sempre em nossa sociedade.

O apontamento daquela aluna nos deixou um pouco envergonhados e mexeu demais conosco, pois, ao planejar a aula, não havíamos cogitado aquele ponto de vista tão caro. Assim que ela concluiu a sua fala, outros estudantes também corroboraram com os apontamentos. Ficamos um pouco desnorteados, mas agradecemos pelas contribuições e reconhecemos a importância do seu ponto de vista para o aprimoramento do componente curricular, do nosso fazer pedagógico e de experimentações pedagógicas futuras, além de termos aprendido bastante com aquela cena pedagógica.

Esse apontamento da estudante nos afetou, emocionou e trouxe aprendizagens significativas. A forma como nos sentimos nos recordou um relato precioso de Maturana (2001) sobre o seu processo tardio de alfabetização. Ele relatou:

Eu não aprendi a ler porque era burro, mas porque não tinha emoção. E frequentemente, quando a dinâmica emocional da criança não coincide com a nossa, nós a relegamos, a negamos, a consideramos burra, porque seu interesse, sua paixão, está em outra parte. (MATURANA, 2001, p. 109)

Embora a experiência do autor tenha ocorrido na infância e sua reflexão tenha aquele escopo, fazemos questão de nos apropriar também da importância do elemento emoção para o EMI.

Aquele momento diante da turma nos ensinou a sermos mais pacientes, cuidadosos e reflexivos ao tratar de temas tão caros para a educação. Os estudantes do EMI também podem aprender mais quando podem emocionar-se com as aulas e o processo vivido.

Foi uma pena que aquelas preciosas observações vieram somente com a última turma a vivenciar a aula de futsal. Nesse sentido, Nista-Piccolo e Moreira (2012) percebem que:

[...] um programa de Educação Física escolar voltado para o nível do Ensino Médio deve ser elaborado em parceria com os alunos, pois só tem significado se for ao encontro das expectativas e necessidades deles. No programa deverá constar o planejamento de todas as aulas, com seus respectivos conteúdos desenhados de acordo com o contexto em que a escola está inserida. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p.64)

Por isso, guardamos essa devolutiva para anos vindouros com o intento de ir ao encontro das expectativas e necessidades dos estudantes. Assumimos, diante daquela turma o compromisso de não reproduzir ou reforçar mais ainda a desigualdade de gênero no esporte, pois pensaríamos, no momento oportuno, em outras estratégias para fomentar esse tema tão relevante para a EFE.

Essa experimentação sobre o conceito de desigualdade de gênero realçou a compreensão de aprendizagem como processo corporal. Essa opção conceitual sobre aprendizagem está tatuada em nós, em virtude de nossa formação inicial e continuada e por meio de estudos desenvolvidos em parceria com outros pesqui-

sadores do GEPEC, como por exemplo a pesquisa intitulada “As concepções de corpo nos livros didáticos de Educação Física”⁴. Neste estudo de Batista, Carlos e Melo (2020), identificamos, criticamos e denunciemos a presença de visões instrumentais e dicotômicas sobre corpo presentes em livros didáticos de EF do Ensino Fundamental. No acervo pesquisado, as concepções do corpo-máquina e o dualismo corpo/mente têm perdurado e reduzido as possibilidades de aprendizagem de nossos estudantes nas aulas de EF.

Assim, devemos considerar os corpos dos estudantes do EMI como plurais, diversos e, ao mesmo tempo, como únicos. Essa compreensão ampliada poderá corroborar com o processo educativo e a aprendizagem dos mais diversos componentes curriculares e níveis de ensino, pois “em qualquer atividade a que nos dedicamos, o corpo é o suporte da intuição, da memória, do saber, do trabalho e, sobretudo, da invenção” (SERRES, 2004, p. 36).

Essa compreensão de aprendizagem como processo corporal e não apenas cerebral, como foi encontrado nos livros didáticos de EF, é que tem nos motivado a pensar em diferentes estratégias metodológicas, a variar os instrumentos avaliativos, a propor desafios e vivências que tematizem os conceitos propostos, pois partimos da premissa de que os estudantes possuem diferentes corpos, portanto, aprendem de formas diversas. Estarmos ancorados nesse arcabouço teórico sobre aprendizagem tem sido um dos pilares de sustentação do nosso fazer pedagógico.

4 A pesquisa foi publicada em formato de livro e está disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/29873>. Acesso em: 10 de março 2021.

Essa experiência com o ensino do futsal, mediada pelo debate sobre a desigualdade de gênero, fez-no lembrar, ainda, de um pensamento interessante de Gadotti (2007) a respeito da aprendizagem:

O aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida e sentir prazer no que está aprendendo. O aluno quer saber, mas nem sempre quer aprender o que lhes é ensinado. Devemos aprender com a rebeldia do aluno, que é um sinal de sua vitalidade, um sinal de sua inteligência. (GADOTTI, 2007, p. 42)

Realmente, alguns momentos daquela aula foram conflituosos e tensos, pois os estudantes puderam demonstrar a sua rebeldia, saindo inclusive da aula em sinal de protesto. No entanto, outros momentos foram prazerosos, como a partida inicial, antes dos tensionamentos causados pelas regras pautadas na desvalorização das mulheres. Questionamos se aquele jogo inicial com a divisão por gênero não incomodava também. Os estudantes responderam que não, pois gostavam de jogar juntos, mas também separados por gênero, o problema seria reforçar a cultura da desigualdade entre homens e mulheres.

Na sequência, concluímos a aula perguntando como estavam as produções dos REDs. Nesse momento, apenas um representante de cada grupo falou rapidamente sobre o andamento, pois o tempo da aula já havia se esgotado. Esse processo de acompanhamento sistemático da produção dos REDs foi reforçado como de praxe ao longo da semana pelo *WhatsApp*.

Ao refletir sobre aqueles momentos vividos, de forma mais distanciada, reconhecemos a importância do protagonismo, da

vitalidade e da ação enérgica daquele grupo de estudantes diante das injustiças sociais reproduzidas naquela aula. Assim, durante a vivência de futsal e seus desdobramentos, foi possível observar a eclosão das dimensões aprendizagem, protagonismo e prazer. Todavia, as dimensões de aprendizagem social criatividade e curiosidade não foram fomentadas.

2.9 – TRIBUNAL DA BOLA

Esta atividade teve como principal objetivo proporcionar aos estudantes experiências em torno de um júri simulado, em que elementos como argumentação e diálogo pudessem ser vislumbrados em torno do esporte. Foram utilizados como aparatos *notebook*, projetor multimídia, caixa de som, quadro branco e as becas da escola que são utilizadas nos eventos de formatura.

A dinâmica da sessão permeou o seguinte tema: “Entrega ou Não Entrega? O que você acharia se seu time, clube ou atleta preferido perdesse propositalmente um jogo, prova ou partida para se beneficiar em uma competição?” A proposta atendeu satisfatoriamente as expectativas e os objetivos propostos, pois, apesar de existirem quatro grupos de trabalho (acusação, defesa, juízes e ata) com funções distintas, durante e após o júri simulado, foi possível suscitar compromisso e responsabilidade em todos.

O tribunal da bola e outras atividades pedagógicas não lineares podem valorizar a construção do conhecimento em que os alunos são levados a pesquisar, estudar e se prepararem para uma vivência que poderá marcar positivamente as suas experiências de aprendizagens escolares. De acordo com Leite (2011):

A prática pedagógica deve fazer uso de atividades pedagógicas nas quais os alunos construam conhecimento, lendo e escrevendo textos variados, debatendo, analisando, criticando, assistindo, contando, conversando, jogando, questionando, dramatizando, cantando, copiando, sistematizando etc. por meio da fala da escrita e da imagem. (LEITE, 2011, p.73)

Após o encerramento da sessão, os alunos externaram suas impressões sobre a atividade. A maioria parabenizou-nos e relatou a satisfação, o prazer e a alegria de participarem de aulas/atividades criativas como aquela, que fugiam da rotina cotidiana, provocando “frio na barriga”, medo, vergonha e, em alguns momentos, até estresse durante a preparação e os debates realizados durante o júri.

É possível evidenciar esse entendimento a partir de algumas respostas extraídas da tabulação da atividade autoavaliativa, como, por exemplo, o(a) aluno(a) 23, que afirmou: “Em relação às vivências não têm o que falar, simplesmente ótimas. O tribunal da bola em específico passou as minhas expectativas, principalmente quando estamos falando de trabalho que é muito monótono”. Já o(a) aluno(a) 24 declarou: “O tribunal da bola foi uma das melhores experiências que eu tive, assim como os REDs também, que juntos proporcionaram conhecimentos sobre outras áreas”.

O tribunal da bola foi utilizado como ferramenta, estratégia e recurso didático para tematizar discussões sobre conhecimentos da área de EF no EM, como ética, esporte profissional vs amador, esporte como produto de consumo, estatuto do torcedor, legislação esportiva e a história do esporte, uma vez que os

estudantes precisaram localizar na imprensa profissional fatos históricos sobre derrotas assumidas ou especuladas como propositais e suas repercussões na sociedade.

Oportunizamos aos estudantes, mesmo que de forma não intencional e propositiva, a mobilização para a busca de conhecimentos oriundos de outras áreas como filosofia, sociologia, história, legislação e língua portuguesa. Com base nos relatos dos estudantes e em nossas observações, foi possível chegar ao entendimento de que houve a promoção de uma experiência avaliativa exitosa, em que o diálogo e a argumentação foram trabalhados de forma lúdica, envolvente e prazerosa, reforçando o entendimento de que é possível mediar um processo de ensino e aprendizagem não diretivo e libertador.

Foram muitos os aprendizados mediados por essa atividade avaliativa. O pesquisar, debater e argumentar deveriam estar inseridos no cotidiano escolar com maior frequência, uma vez que esses aspectos podem ampliar e alargar as visões de mundo e de sociedade dos educandos. Dessa forma, o tribunal da bola se encaixa no entendimento de Carvalho e Perez (2005), quando defendem que:

O professor precisa saber que aprender é também apoderar-se de um novo gênero discursivo, o gênero científico escolar; para isso ele precisa saber fazer com que os seus alunos aprendam a argumentar, isto é, que eles sejam capazes de reconhecer as informações contraditórias, as evidências que dão ou não suporte às informações, além da capacidade de integração dos méritos de uma informação. (CARVALHO; PEREZ, 2005, p. 114-115)

Balizado no apontamento de Carvalho e Perez (2005), assim como em outros argumentos e contributos, tomamos a decisão de realizar o júri simulado pelo menos uma vez a cada ano letivo com os estudantes do EMI.

Por fim, reforçamos que, na semana seguinte, seria a apresentação dos REDs e que estávamos na expectativa positiva para esse momento. Pensamos desde o início que o “tribunal da bola” pudesse ser realizado próximo ao término da intervenção, pois os estudantes estariam mais sensibilizados com o processo e animados com tudo que haviam vivenciado até o momento, necessitando de toda preparação e engajamento dentro e fora de sala de aula para que ele ocorresse de forma satisfatória e marcasse positivamente os estudantes.

Ao refletir sobre o tribunal da bola, não poderíamos deixar de externar a nossa alegria de materializá-lo em parceria com os estudantes do EMI. Esse júri simulado tem sido uma aula díspare, um instrumento avaliativo não convencional e um momento escolar frutífero, com muitas aprendizagens nas aulas EFE. Além de toda pesquisa e preparação para esse momento, foram ofertados aos estudantes temperos pedagógicos potentes para a aprendizagem do conteúdo esporte, como protagonismo, criatividade, prazer e curiosidade.

2.10 – APRESENTAÇÃO DOS REDS

O décimo encontro da intervenção foi destinado à apresentação dos REDs. Essa aula foi realizada em sala e foram utilizados projetor multimídia e *notebook* como aparatos tecnológicos. Cada grupo foi à frente da turma e apresentou, no máximo em cinco minutos, os seus REDs.

Paralelamente ao processo de mediação das aulas, os estudantes precisaram exercer o seu protagonismo e a sua curiosidade pesquisando sobre REDs (conteúdos e formatos disponibilizados na internet e sobre o conteúdo esporte); identificar os temas ligados ao esporte que os encantavam e lhes dariam prazer em investigar; refletir sobre possibilidades criativas e inovadoras de construção de REDs a partir das suas habilidades (escrever, desenhar, filmar, fotografar, editar, gravar áudio, etc.).

Além disso, orientamos os estudantes a focarem em desenvolver produtos que expressassem suas aprendizagens, mas que também pudessem colaborar com a aprendizagem de outros jovens. Essa intencionalidade tornou-se um diferencial de nossa intervenção. O entendimento de que os jovens do EMI seriam capazes de produzir conhecimentos e ferramentas potentes, diversas e disponibilizadas na internet, com o intento de auxiliar a aprendizagem dos conteúdos da EFE, é considerado, por nós, como o tensionamento de uma lógica linear de ensino (professor-estudante, estudante-estudante) e da percepção ortodoxa de que somente profissionais ou em processo de formação em nível de graduação poderiam produzir REDs.

Na condição de professor pesquisador acadêmico, apontamos alguns caminhos que facilitariam a compreensão do processo de construção e elaboração dos REDs, com o olhar de um profissional que teve acesso em sua formação a aspectos pedagógicos, como: Questionar-se sobre o quê, quando e como ensinar. Por isso, procuramos mediar esse desafio, na medida do possível, valorizando o protagonismo, o prazer, a curiosidade e a criatividade dos jovens, mas, ao mesmo tempo, conscientes das suas limitações como estudantes do EMI e não de uma licenciatura, por exemplo.

Para tornar mais viva a descrição sobre a produção dos REDs nas aulas de EF no EMI, trazemos a narrativa extraída do instrumento autoavaliativo a respeito da dinâmica da disciplina. O(a) aluno(a) 2 declarou:

[...] gosto da dinâmica, sinto que aprendo muito além da matéria da escola. As aulas me proporcionam ter uma nova visão do que realmente é a Educação Física, da sua importância para nós, assim como o trabalho do RED que foi uma novidade muito legal, que me tirou da zona do conforto e mostrou outros aspectos do ensino, porque eu me coloquei no lugar de um professor que pensa nas aulas, em como vai ser? E o que criar com os alunos?

Esse registro aponta para a conquista de resultados preciosos para a pesquisa. De acordo com o relato, a intervenção pedagógica possibilitou a elaboração de um novo olhar sobre o componente curricular EF. Houve um reconhecimento sobre o valor da disciplina diante do processo de ensino e aprendizagem difundido no ambiente escolar. Além disso, o desafio de elaboração de REDs foi percebido como uma proposta inovadora, que trouxe tensionamentos pertinentes, instigando os estudantes a se colocarem também como professores, favorecendo o desenvolvimento de uma rede de aprendizagens e ensinamentos.

Nesse sentido, a lógica de ensino e aprendizagem tradicional foi quebrada e os estudantes também passaram a ser responsáveis pela produção de conhecimentos, a partir de uma perspectiva de educação libertadora. A proposta de produção de REDs foi materia-

lizada com o intento de fomentar nos estudantes a aprendizagem do conteúdo esporte, por meio da mobilização de novas linguagens e tecnologias, em que eles também se colocariam como aprendentes, mas também como colaboradores de aprendizagens de outros jovens e do próprio professor.

Portanto, é importante o entendimento de Araújo *et al.* (2019) sobre a importância das linguagens para a aprendizagem na EF:

[...] é oportuno pensarmos em uma Educação que compreenda como as aprendizagens se manifestam contemporaneamente. Isso não é imaginar uma Educação do futuro, mas nos apropriarmos das formas de interação humana, associando linguagens que, com a alta tecnificação da sociedade, são possibilidades de interação, conhecimento e aprendizagem do mundo. Ao propormos outras linguagens na Educação Física, não estamos excluindo o fazer tradicional, mas acreditando na possibilidade de problematização dos processos educacionais. (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 26)

O reconhecimento sobre a dinâmica utilizada nas aulas por aquele(a) estudante foi importante, pois indicou que a proposta de produção dos REDs foi compreendida por ele(a) e que a tarefa proposta não foi percebida apenas como a proposição de um trabalho complexo e entediante.

Esse processo de construção dos trabalhos por alunos do EMI, em formato de REDs, remete ao estudo de Carvalho e Perez (2005), que ressalta a importância do acompanhamento e da inovação dos professores. Para os autores:

É preciso que os professores saibam construir atividades inovadoras que levem os alunos a evoluírem, nos seus conceitos, habilidades e atitudes, mas é necessário que eles saibam dirigir os trabalhos dos alunos para que estes realmente alcancem os objetivos propostos. (CARVALHO; PEREZ, 2005, p. 114)

No entanto, é pertinente uma pequena ressalva ao pensamento de Carvalho e Perez (2005), quando se referem à direção dos trabalhos. Na proposta desenvolvida em parceria com os estudantes, houve uma direção coletiva dos trabalhos. Nela, foram delineados alguns caminhos e possibilidades e, juntos, fomos amadurecendo as escolhas e realizando essa construção colaborativa, desde a tempestade de ideias, até chegarmos aos produtos finais.

Dessa forma, se fosse possível, substituiria a palavra “dirigir” pela palavra “mediar”, que está relacionada ao servir de intermediário. Nesse sentido, o professor passaria a ser o agente que colabora com o desenvolvimento dos trabalhos, apontando possibilidades de caminhos, tirando dúvidas, desafiando e instigando os estudantes, mas não aquele que determina os caminhos a serem seguidos.

Ao final da experiência, foram apresentados 34 trabalhos, nos seguintes quantitativos e formatos: dez revistas digitais; seis infográficos; dois jogos de *quiz*; seis videoaulas; sete sites; dois aplicativos; e um trabalho sobre figurinhas para o *WhatsApp*. Esses REDs materializaram discussões pertinentes sobre diversos debates sociais, como desigualdade de gênero, transexualidade, homofobia, racismo, inclusão e deficiências, ciência, tecnologia, inovação e entretenimento e esportes olímpicos.

Faz-se necessário destacar que dois trabalhos não foram contabilizados, pois foram caracterizados como redes sociais, uma no *Facebook* e outra no *Discord*. Eles não foram analisados, pois decidimos manter o mesmo critério apresentado a um grupo de alunas que nos procurou anteriormente para produzir um perfil no *Instagram* e recebeu uma devolutiva negativa. Hoje, reconhecemos as redes sociais como REDs, mas, à época, nos faltavam ainda leituras e aprofundamento conceitual sobre a temática dos REDS. Além disso, é importante registrar que um vídeo em formato de mapa conceitual sobre a história da luta Muay Thai não foi concluído, por desistência do grupo, mesmo sendo ampliado o prazo de entrega.

Foram apresentados ao todo 36 trabalhos, mas dois deles não foram analisados, por isso, estamos apresentando desde o início o quantitativo de 34 trabalhos. É importante apresentar esse dado, pois ele mostra a realidade de que nem tudo que foi planejado e executado na intervenção deu certo, afinal a educação não é uma área do conhecimento exata, cujas variáveis podem ser simplesmente controladas. A educação não é assim, linear e exata, por isso nos desafia a continuar experimentando novas intervenções pedagógicas a cada ano letivo.

Após a apresentação dos trabalhos, externamos nossa satisfação com o processo e os REDs produzidos. Destacamos o processo colaborativo e responsável que havíamos vivenciado ao longo daquele bimestre e encerramos o encontro estabelecendo os encaminhamentos para a próxima aula.

Ao rememorar aquele encontro, compreendemos que os produtos finais apresentados tiveram a sua relevância para a intervenção. Todavia, o maior contributo deste estudo não foram os REDs em si, que têm o seu valor, mas o processo vivenciado

ao longo de todo o bimestre. Esse reconhecimento corrobora o pensamento de Freire (1996), ao refletir sobre a valorização do processo educativo em detrimento dos produtos finais. Para ele:

Nunca um acontecimento, um fato, um feito, um gesto de raiva ou de amor, um poema, uma tela, uma canção, um livro têm por trás de si uma única razão. Um acontecimento, um fato, um feito, uma canção, um gesto, um poema, um livro se acham sempre envolvidos em densas tramas, tocados por múltiplas razões de ser de que algumas estão mais próximas do ocorrido ou do criado, de que outras são mais visíveis enquanto razão de ser. Por isso é que a mim me interessou sempre muito mais a compreensão do processo em que e como as coisas se dão do que o produto em si. (FREIRE, 1996, p. 18)

Os REDs poderiam ser vislumbrados como a “cereja do bolo”, como algo que nos cativa o olhar, mobiliza-nos e mexe com a sensibilidade, mas devem ser percebidos como pano de fundo deste relato e não como a vitrine principal. Assim, chegamos ao entendimento de que todas as dimensões de aprendizagem social foram mobilizadas neste encontro e nos momentos preparatórios para sua materialização.

2.11 – AVALIAÇÃO E AJUSTES FINAIS

O encontro 11 foi denominado de avaliação e ajustes finais. Ele aconteceu em sala de aula e foram utilizados *notebook* e fichas de autoavaliação impressas como recursos didáticos. Iniciamos a

aula reforçando a satisfação com os resultados, mas ressaltando que, para que fosse possível compartilhar os trabalhos com outros professores e alunos do Brasil, seria necessário atender aos ajustes solicitados, como por exemplo, a inserção das referências bibliográficas e as correções básicas de português em alguns REDs.

Na sequência, solicitamos aos alunos que preenchessem com empenho, atenção e protagonismo a ficha de autoavaliação da pesquisa, procurando inserir suas impressões, seus sentimentos e suas aprendizagens com relação às aulas de EF vivenciadas ao longo do 2º bimestre. Depois disso, recebemos um grupo por vez e confrontamos os pedidos de ajustes enviados pelo *WhatsApp* com a nova versão apresentada dos REDs naquele encontro. A maioria dos alunos conseguiu realizar as correções solicitadas e poucos grupos ficaram com um prazo de até três dias para envio das suas versões finais.

Após o preenchimento do instrumento auto avaliativo e o recebimento dos grupos para verificação das correções, realizamos uma roda de conversa sobre como os estudantes avaliavam o processo vivido. As devolutivas foram positivas e enalteciram a realização da intervenção pedagógica como algo que corroborou significativamente com a ampliação dos conceitos e modificação de impressões que traziam de anos anteriores a respeito do componente curricular. Foram contempladas as dimensões de aprendizagem social: protagonismo e aprendizagem, neste décimo primeiro encontro, mas não as dimensões: prazer, criatividade e curiosidade.

O foco da intervenção esteve centrado no processo educativo mediado pelo professor em parceria com seus alunos. Foram vividos momentos diversos que fomentaram a experimentação de pesquisa, inovação, redes sociais, descoberta, desafio, orien-

tação, acompanhamento sistemático, vivências, avaliações diferenciadas, diálogo, debate, embate, desconstrução, construção, prazer, protagonismo, curiosidade, criatividade, aprendizagem, ensino, conhecimento e tecnologia.

Nesse sentido, Sampaio e Leite (2011) refletem sobre a utilização das tecnologias na escola e o papel do professor nesse processo de inclusão:

A utilização das tecnologias na sala de aula só auxiliará o desenvolvimento de uma educação transformadora se for baseada em um conhecimento que permita ao professor interpretar, refletir e dominar criticamente a tecnologia. Isto porque o contato que os alunos terão com essas tecnologias na escola se diferenciará daquele que os meios de comunicação e a vida diária proporcionam. Será um contato orientado por um professor capaz de analisar criticamente essas tecnologias, criar situações e experiências a partir da realidade do aluno (hoje povoada pelas tecnologias), para, construindo e praticando novas propostas pedagógicas, auxiliá-lo na construção de conhecimento, com vistas a atuar nessa realidade de maneira crítica e criativa. (SAMPAIO; LEITE, 2011, p.102)

Assim, como sugerido pelos interlocutores, buscamos apresentar, nesta seção, a intervenção pedagógica materializada no EMI, em que a incorporação das tecnologias caminhou em paralelo com um processo didático que valorizou a construção colaborativa e vivencial do conhecimento.

Nesse sentido, a proposta é que as experiências descritas não sejam reproduzidas ou copiadas, mas que possam ser ressignificadas nos mais diversos cenários e contextos, ecoando como sopro vivo de esperança por aulas de EF mais curiosas, dialógicas, prazerosas, significativas e libertadoras para os estudantes da educação básica, corroborando com a consolidação e legitimação da EF como componente curricular no chão da escola.

3

Compartilhando a Produção de REDs na Educação Física

[...] nossas práticas frequentemente contradizem nosso discurso inovador. Desejamos um aluno crítico, mas não valorizamos as respostas divergentes. Preocupamo-nos com a compreensão, mas nossas avaliações cobram sobretudo a reprodução da matéria. Reconhecemos a importância das práticas sociais no desenvolvimento intelectual, mas mantemos nossos alunos trabalhando e produzindo individualmente (CARVALHO; PEREZ, 2005, p. 131-132).

No que tange à produção dos REDs, apresentamos aos estudantes, desde o primeiro encontro da intervenção, motivações básicas para o atendimento desse desafio. Ao longo do processo, fomos realizando ajustes e reforçando orientações conforme o planejamento e as necessidades expressas pelos estudantes.

Cada grupo de trabalho foi composto por no mínimo um e no máximo quatro membros, sendo organizados por livre escolha dos

próprios estudantes. Essa decisão foi tomada com o intuito de não fazer imposições, mas procurar tornar a experiência mais prazerosa e dialógica possível, começando pela montagem dos grupos, em que eles poderiam agrupar-se de acordo com seus afetos e interesses.

O quantitativo de alunos por grupo esteve associado ao grau de complexidade de elaboração do RED escolhido. Os grupos que optaram, por exemplo, por produzir infográficos foram compostos por no máximo dois estudantes, já os grupos que produziram revistas digitais puderam ser formatados por até quatro estudantes. Esses quantitativos foram definidos em parceria com os estudantes durante o terceiro encontro da intervenção, provocado por suas dúvidas. Realizamos um diálogo sobre o trabalho que cada RED demandava e projetamos uma quantidade de estudantes por grupo que atendesse à tarefa sem sobrecarregar ou favorecer a ociosidade dos integrantes.

Os critérios utilizados para avaliação dos REDs foram estabelecidos desde o início, como inovação; criatividade; *design*; qualidade gráfica; construção colaborativa em parceria com o professor; relevância do tema; cumprimento dos prazos de produção; atendimento das características dos REDs (melhorar o processo de ensino e aprendizagem; melhorar a mediação entre professor, aluno e conhecimento; auxiliar em simulações de situações, experimentações e demonstrações; dinamizar as aulas e os conteúdos; despertar o interesse e a curiosidade; possuir uma formatação inovadora, estimulante e motivadora; estimular a realização de estudos e pesquisas; não ser um fim, mas um meio de fomento da aprendizagem).

Foi notória a dificuldade que os alunos tiveram na busca pelo atendimento a todos esses critérios, mas muitos deles foram pensados com o intuito de valorização do processo e não apenas

dos produtos finais. Ao aferir numericamente as notas, buscamos, desde o início, valorizar os critérios relacionados ao processo de construção dos REDs, e as notas obtidas variaram entre 60 e 100 pontos.

Lançamos o desafio e investimos no processo de produção de REDs nas aulas de EF no EMI por percebermos e comprovarmos ao longo de nossa prática pedagógica que a maioria dos estudantes desse nível de ensino possuía um potencial criativo, um desejo por encarar o divergente; um olhar rebelde, crítico e aguçado sobre os fenômenos sociais; uma sede pela oportunidade de manifestar o seu protagonismo; um clamor por investir o seu tempo em atividades escolares que trouxessem sentido aos seus esforços.

De acordo com a BNCC, os alunos do componente curricular EF na educação básica precisam fruir das mais diversas manifestações da cultura de movimento e terem acesso aos conhecimentos advindos dessas manifestações. Esse é o papel prioritário da EFE. No entanto, a produção dialógica de REDs nas aulas de EF do EMI, além de atender ao papel básico deste componente curricular, pode corroborar com o rompimento da lógica hegemônica de consumo e produção de conhecimento, na qual jovens passam a transgredir o papel de consumidores e tornam-se sujeitos produtores de conhecimentos, pois “o que visualizamos na maioria das escolas são propostas de ensino-aprendizagem centradas no professor-fornecedor que transfere conhecimento aos alunos-consumidores” (COUTO, 2017, p. 35).

Esse tensionamento no modelo tradicional de comunicação e ensino entre professor-aluno e aluno-aluno ressignifica o ensino da EFE e torna-o mais significativo. Nesse sentido, a inclusão dos estudantes do EMI na cadeia de produção de REDs converge na direção do pensamento de Couto (2017), ao declarar que:

A disseminação de uma cultura de uso dos recursos educacionais digitais na educação básica passa pela inclusão dos alunos na cadeia de autoria, seja nas atividades regulares associadas ao currículo, seja estimulando iniciativas autônomas de produção de conteúdo em atividades complementares. Essa tomada de posição traz para a relação de ensino-aprendizagem o reconhecimento de que todas as experiências são válidas na trajetória de formação dos alunos. Além desses benefícios, os recursos educacionais abertos criam a oportunidade para uma transformação ainda mais fundamental na educação: a de envolver educadores e estudantes no processo criativo de desenvolver e adaptar recursos educacionais. (COUTO, 2017, p. 36-37)

Esse envolvimento de professores e estudantes na rede de autoria de REDs mostrou-se viável e válido nas aulas de EF no EMI, conforme foi possível observar na narrativa descrita até o momento. A autoria compartilhada de REDs foi impulsionada, basicamente, em razão dos seguintes motivos: tematização do conteúdo esporte utilizando um processo de ensino e aprendizagem pautado na comunicação em rede; fomento da aprendizagem significativa dos conteúdos; inserção dos elementos pesquisa e inovação de forma propositiva; valorização do protagonismo, da juventude, da inquietude e capacidade criativa dos estudantes; incorporação crítica das tecnologias na escola; ressignificação do ensino da EF na escola; ampliação dos olhares dos estudantes a respeito do componente curricular EF; desejo pessoal do professor pesquisador acadêmico em marcar positivamente as experiências de vida e escolares de seus alunos.

Esses foram os oito porquês essenciais que justificam a produção de REDs em nossas aulas de EF no EMI. Confessamos que, a esta altura do campeonato, não tivemos o desejo e nem a curiosidade de investigar com afinco se ocorria ou não a inclusão de estudantes na cadeia de autoria de REDs em outros componentes curriculares. Realizamos algumas pesquisas exploratórias com o intuito de estruturar um acervo teórico que pudesse nos auxiliar na fundamentação deste estudo, no entanto, não identificamos sequer um relato de experiência de produção de REDs em outros componentes curriculares da educação básica.

Assumimos publicamente esta lacuna da pesquisa em tela e manifestamos o nosso compromisso científico e pessoal em incluir em nossa agenda de pesquisas futuras a tematização dos REDs em outros componentes curriculares da educação básica. Esse desdobramento por meio de um estudo complementar irá corroborar com o entendimento mais ampliado sobre o fenômeno dos REDs e trará dados importantes para inferirmos sobre os seus impactos na área educativa como um todo.

Para dar continuidade à narrativa vislumbrada, serão apresentadas, na sequência, algumas reflexões mais específicas e analíticas sobre os REDs produzidos, procurando estabelecer aproximações e distanciamentos com relação ao processo pedagógico vivenciado e seus impactos observados.

3.1 – REVISTAS DIGITAIS

Foram desenvolvidas ao todo dez revistas digitais com os seguintes títulos e escopos, respectivamente: 1 – Eduka (educação); 2 – sporTEA (transtorno do espectro autista); 3 - ESPORTE EVOLUÇÃO (Esportivização das práticas corporais); 4 – ELXS -

inclusão social; 5 - +RESPECT (transexualidade); 6 - S-EXPORTS (polêmicas); 7 - TRASH RADICAL (esportes radicais); 8 – ESPORTEC (tecnologia); 9 - Surdos no Esporte (surdez); 10 - Chute Alto (desigualdade de gênero). É possível apreciar na Figura 1 um mosaico contendo as capas de todas as revistas digitais produzidas pelos estudantes.

Figura 1. Mosaico das capas das revistas digitais



Fonte: Batista (2021, p.148)

Esse elevado quantitativo de REDs em formato de revistas foi obtido sob influência direta da realização do segundo encontro da intervenção. Naquele encontro, apreciamos algumas revistas produzidas por nossos alunos em anos e projetos anteriores. Durante a exposição, muitos estudantes ficaram curiosos, alegres e interessados em consumir aquelas revistas digitais, apresentando uma pronta identificação com aquele formato de mídia.

Todos os REDs produzidos nesta pesquisa foram cadastrados e disponibilizados gratuitamente na Plataforma Integrada do

MEC RED (<https://plataformaintegrada.mec.gov.br/home>), cuja proposta é a de reunir e compartilhar, em um único lugar, os REDs disponibilizados nos principais portais do Brasil (Portal do Professor, Banco Internacional de Objetos Educacionais, Portal Domínio Público, TV ESCOLA, dentre outros).

A iniciativa de compartilhar esses REDs na internet corrobora o entendimento de atração e estímulo defendidos por Moran, Mansetto e Beherens (2013):

O fato de poder publicar e disponibilizar a produção individual e coletiva do conhecimento dos alunos e do grupo cria um ambiente de atração e estímulo. A publicação dos trabalhos finais na rede gera a possibilidade de expor e defender ideias e estar sujeito a críticas e sugestões. (MORAN, MANSETTO E BEHERENS, 2013, p. 109-110)

Consideramos que a publicação desses trabalhos na rede, além de ser atrativa e estimulante, também pode ampliar o compromisso e a responsabilidade de boa parte dos estudantes para com a tarefa. Percebemos esse impacto de forma latente, tanto nos olhares dos estudantes durante no primeiro dia de aula, quando revelamos que os trabalhos ultrapassariam os muros da escola, como também, ao longo do processo. Horie e Pluinage (2013) definem revista digital como sendo:

uma publicação periódica formatada para leitura em tablets e outros dispositivos móveis. Sua principal característica é a junção de elementos gráficos e editoriais tradicionais da mídia impressa com

recursos digitais, que são os recursos interativos, hipertextuais e multimídia. Ou seja, para que uma revista seja realmente digital, não basta fazer um PDF estático de uma revista impressa e inserir em um tablet. É necessário que a revista tenha, efetivamente, uma linguagem digital, e que reaja aos toques do leitor na tela do dispositivo de leitura. (HORIE; PLUVINAGE, 2013, p. 15)

Ao buscarmos aproximações e distanciamentos entre o conceito apresentado pelos autores e as revistas produzidas pelos estudantes, foi constatado que todas as revistas atenderam às características básicas de uma revista digital, pois os estudantes não produziram arquivos estáticos em *Portable Document Format* (PDF) ou *Word*, mas conseguiram inserir em suas revistas recursos interativos que podem ser acionados pelo mouse (*desktop* ou *notebook*) ou toques na tela *smartphone* ou *tablet*. Essas ações direcionam os leitores para outros espaços externos e complementares às suas revistas digitais, como *links*, vídeos, reportagens complementares, fontes de pesquisa e imagens em movimento.

Faz-se necessário esclarecer que essa característica da interatividade foi fomentada e alcançada a partir de experiências anteriores que tivemos com outros estudantes (2014 e 2018, sobre os temas futebol e copa do mundo). Naquelas primeiras experiências piloto, não detínhamos leituras e conhecimentos básicos sobre a produção de revistas digitais, e a maioria daquelas produções caracterizaram-se, à época, como arquivos estáticos e sem interatividade.

Foi na labuta diária, errando, aprendendo e realizando aqueles primeiros projetos de ensino e pesquisa com revistas di-

gitais que pudemos incorporar e ampliar nossos conhecimentos e olhares para esta experiência pedagógica em tela.

A única característica das revistas digitais que não foi contemplada, de acordo com o conceito apresentado por Horie e Pluinage (2013), foi a sua publicação periódica. Para suprir essa lacuna e também pautados em sugestões dos próprios estudantes, passamos a maturar a ideia de articular, em anos vindouros, a possibilidade de manutenção dos títulos e escopos das revistas digitais aqui apresentadas para que, a cada ano letivo, novos alunos possam dar continuidade aos trabalhos iniciados nesta intervenção. Dessa forma, as revistas passariam a ter publicações com periodicidade pelo menos anual.

As dez revistas digitais apresentadas trazem um repertório rico de matérias, seções, artigos de opinião, cartas ao leitor, entrevistas, enquetes, pesquisas, sugestões de filmes e séries, imagens, vídeos, *links*, etc. Se fosse realizada uma análise de conteúdo a respeito desse material, haveria achados e reflexões pertinentes sobre a utilização desse acervo como recurso didático. Não optamos, metodologicamente, pela realização desse tipo de análise, por isso, guardaremos a hipótese levantada como um dos desdobramentos futuros. Nesse sentido, decidimos evidenciar, neste momento, apenas duas revistas digitais: “Surdos no Esporte” e “sporTEA”. Essas revistas abordaram as temáticas da deficiência e inclusão. Destacamos essas duas revistas em função da importância social dos seus temas, por serem temas que apareceram de forma latente nas produções, mas, principalmente, por causa das reflexões que eclodiram com as suas materializações.

A primeira traz em sua matéria de capa uma entrevista com o primeiro aluno surdo de nossa escola e a sua relação com o es-

porte. A entrevista foi realizada com o apoio de uma intérprete de libras da escola e está disponível em formato de vídeo. A revista digital “Surdos no Esporte” pode ser acessada por meio do [link https://joom.ag/cfQe](https://joom.ag/cfQe). Ao revisitar esse material de forma mais distanciada, percebemos o quanto ficamos contagiados e assoberbados de tarefas durante o processo de acompanhamento e solicitação de correções. Deixamos escapar a orientação de ações importantes, como por exemplo, a solicitação da inserção de legendas no vídeo da entrevista com o aluno surdo. Esse detalhe seria muito importante, afinal, a revista tem o escopo das deficiências, portanto, nada mais justo que ela e todas as outras promovem a maior acessibilidade possível dos seus conteúdos aos consumidores.

O afloramento desse olhar crítico sobre a acessibilidade para os REDs surgiu somente há, aproximadamente, um ano da conclusão da intervenção quando fomos convidado para falar sobre REDs em uma disciplina da graduação do curso de licenciatura em Educação Física da UFRN.

Naquela oportunidade, o professor da casa solicitou que destacássemos em nossa fala os REDs produzidos que abordavam as temáticas da inclusão e das deficiências. O aceite daquele convite nos trouxe reflexões e estranhamentos preciosos sobre esses produtos finais. Durante o processo de preparação da aula, pudemos identificar e reconhecer essa grande lacuna, no que tange à acessibilidade dos trabalhos. Assim, resta-nos aprender com os erros e com o que passou despercebido durante o calor do processo para que, em experiências pedagógicas futuras, um elemento tão importante como esse não deixe de ser contemplado.

A revista digital “sporTEA” pode ser acessada em <https://www.flipsnack.com/millenethayna/spor tea.html>. Ela tematizou o Transtorno do Espectro Autista (TEA). A aluna que a desenvol-

veu se sentiu motivada em abordar e aprofundar o assunto, pois um dos seus familiares havia sido diagnosticado recentemente com essa deficiência, e a família estava lendo, estudando, pesquisando e ouvindo a opinião de especialistas sobre o assunto.

A possibilidade de a aluna aproximar os conhecimentos acessados pelo componente curricular EF com sua experiência vivida favoreceu a incorporação de aprendizagens significativas. Essa cena converge para a transformação do conhecimento em sabedoria, de acordo com Nista-Piccolo e Moreira (2012):

É importante ainda lembrar que o conhecimento torna-se ainda indispensável para a vida quando o transformamos em sabedoria, ou seja, em conhecimento experimentado, saboreado, incorporado. Por essa razão, muitas vezes, a escola torna-se desinteressante porque não nos apresenta o conhecimento nessa dimensão da experiência, de vivência. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 6)

É oportuna e importante a iniciativa dos estudantes das duas revistas em pesquisarem e escreverem sobre temáticas tão relevantes para a dimensão social quanto a educação inclusiva. Conforme aponta Vílchez (2018), é importante o reconhecimento da educação inclusiva, pois ela:

precisa ainda de um apoio interinstitucional e da sociedade, para monitorar a inclusão dos diferentes grupos de estudantes com deficiência, no âmbito privado ou público, que devem somar esforços para trabalhar na mesma direção. Consequentemente,

mente, talvez, reconhecer a diferença e particularidades do outro seja também uma maneira de reconhecermos a nós mesmos. (VÍLCHEZ, 2018, p. 23)

Essas duas revistas digitais ensinam que os temas inclusão e deficiências estão presentes na realidade das escolas e de nossos alunos, portanto, tornam-se assuntos potenciais para serem debatidos nas aulas de EF ou de qualquer componente curricular, pois o “ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico. A curiosidade do(a) professor(a) e dos alunos, em ação, se encontra na base do ensinar-aprender” (FREIRE, 1997, p. 42). Nesse sentido, apontamos essas duas revistas digitais e as demais concebidas como REDs viáveis e possíveis de serem tematizados na escola pelo componente curricular EF.

Nesse sentido, o processo de produção de revistas digitais favoreceu aos estudantes a experimentação e aprendizagem de habilidades importantes como a produção e edição de textos, diagramação, edição de imagens e vídeos, a importância da linguagem audiovisual (os estudantes tinham o desejo de deixar suas revistas atrativas visualmente e ricas em conteúdos). Além disso, permitiu que os jovens aprendessem sobre o manuseio básico dessa ferramenta midiática.

3.2 - INFOGRÁFICOS

Na sequência, é possível apreciar a produção de seis trabalhos em formato de infográficos, com os seguintes escopos e quantitativos: Esporte amador e esporte profissional (dois); Desigualdade de gênero (um); Esportes paralímpicos - futebol de cinco (três); Esportes olímpicos com as três modalidades que

mais trouxeram medalhas para o Brasil, que foram a vela, o judô e o atletismo (três); E-sports (três); projetos sociais esportivos (dois) e racismo (dois), como é possível observar na Figura 2, que corresponde a um mosaico reunindo todas as produções.

Figura 2. Mosaico dos infográficos



Fonte: Batista (2021, p. 154)

A maioria dos grupos decidiu produzir mais de um infográfico, pois encontrou dificuldades para sintetizar o arcabouço de informações pesquisado e que julgaram essenciais para a com-

preensão dos temas escolhidos. Nesse sentido, os seis trabalhos apresentaram um quantitativo final de dezoito infográficos.

De acordo com Nascimento (2013), os infográficos podem ser representados por meio:

da orquestração de imagens, texto verbal, linhas, setas, cores, sons e outros recursos semióticos, pode ter como funções expor dados estatísticos, geográficos, explicar um fato e narrar acontecimentos. Os infográficos, modernamente, são um gênero textual encontrado em diversos domínios discursivos, a saber: jornalístico, científico, design, mais recentemente, educacional. (NASCIMENTO, 2013, p. 17)

O uso de infográficos no ambiente escolar torna-se viável, pois, de acordo com Hatje e Amaral (2016, p. 108): “podem ser considerados uma forma de linguagem hipertextual, não apresentando as informações de forma linear”. Essa forma de linguagem envolvendo imagens e textos se aproxima do universo da cultura digital e da juventude. No entanto, muitos estudantes externaram durante as nossas conversas informais, nos corredores da escola, suas dificuldades em produzir os infográficos, pois uma coisa é o consumo desses recursos, outra coisa é o uso pedagógico e a apropriação pedagógica deles.

Durante o percurso de elaboração dos trabalhos, alguns alunos confessaram que buscaram produzir os seus REDs em formato de infográficos, pois julgavam previamente que seria o tipo de RED mais fácil de se conceber. No entanto, uma queixa recorrente foi sobre a dificuldade que eles enfrentaram em se-

lecionar e resumir as informações, além de propiciar um diálogo coerente entre as informações sistematizadas e a linguagem audiovisual.

Não temos dúvidas sobre os impactos positivos trazidos por esta intervenção, tanto para nós como para os estudantes. No entanto, se tivesse ocorrido uma ação interdisciplinar em parceria com um ou mais componentes curriculares da área de Linguagem e suas Tecnologias, os seus resultados poderiam ser potencializados. Se na cadeia de acompanhamento, orientação e produção dos REDs existisse também a mediação de professores participativos de outras áreas do conhecimento, provavelmente não ficaria assoberbado de tarefas, e os REDs passariam por uma revisão mais detalhada e precisa.

Tomamos nota de mais uma crítica construtiva e colocamo-nos em uma lista de aspirações e agenda de pesquisas para as próximas experimentações. É com o sentimento de esperança que temos vivido, aprendido, tensionado, ressignificado, aprimorado, marcado, nutrido e atribuído sentido e significado à nossa experiência como um professor em permanente formação.

Ao avançar nesse processo de reflexão sobre a produção dos infográficos, trazemos à luz o entendimento de Hatje e Amaral (2016), quando afirmam:

Na utilização dos infográficos como objetos educacionais é relevante levar em consideração alguns aspectos: o principal profissional na produção da ferramenta educacional é o educador, é ele que possui as principais informações e sabe a maneira que elas devem ser transmitidas. Já o designer deve construir esteticamente os objetos de maneira que

eles sejam atrativos para a faixa etária que se pretende trabalhar. (HATJE; AMARAL, 2016, p. 110)

Os autores supracitados apresentam as figuras do educador e do *designer* como profissionais capacitados por excelência para a elaboração de infográficos. Embora reconheça a competência e relevância desses profissionais, defendemos que os estudantes do EMI também possam ser reconhecidos como sujeitos capazes de contribuir com a produção de REDs. Para que isso ocorra, faz-se necessário que o processo de ensino e aprendizagem seja mediado por ações que fomentem o acompanhamento sistemático, o desafio, a curiosidade, a criatividade, o protagonismo, a incorporação crítica das tecnologias, dentre outros.

Para problematizar o teor dos infográficos apresentados na Figura 2, segue o exemplo de um deles, produzido sobre o tema “racismo”. A dupla de estudantes que o desenvolveu estruturou a sua produção em dois infográficos. No primeiro, foi apresentado o conceito de racismo e alguns dados estatísticos sobre a sua ocorrência no futebol brasileiro durante o período de 2014 a 2017. No segundo, foram apresentados alguns depoimentos de atletas profissionais e técnicos esportivos que sofreram ofensas racistas.

Recorremos a Cervi (2014) para amadurecer o processo de compreensão do racismo no futebol, quando o autor defende que:

Não é de hoje que nos estádios de futebol pelo mundo, jogadores negros ou latinos são vítimas de ofensas racistas nas quais bananas são atiradas ao campo. Em meio aos eventos esportivos mundiais

que começam a ganhar espaço na América Latina e na África, a aproximação entre as culturas se torna campo fértil para a propagação de correntes preconceituosas no esporte, inclusive no futebol. (CERVI, 2014, p. 1)

A afirmação do autor é pertinente e destaque-se que o ano de 2020 foi marcado por cenas racistas dentro e fora do ambiente esportivo e estiveram em efervescência na mídia mundial, como foi possível observar na partida disputada pela Liga dos Campeões entre os times *Paris Saint Germain* e *Instambul Basaksehir*, em que as duas equipes deixaram o gramado após uma ofensa racista do quarto árbitro contra um dos membros da comissão técnica da equipe turca.

Embora esses episódios de racismo sejam assíncronos em relação à intervenção pedagógica (que ocorreu em 2019), esses acontecimentos mais recentes enaltecem a produção daqueles(as) estudantes e reforçam a necessidade permanente de a escola tornar-se um espaço por excelência para o desenvolvimento de projetos e ações que auxiliem na construção de uma educação antirracista.

Nesse sentido, é possível destacar-se que a produção dos infográficos favoreceu a experimentação e aprendizagem do expressar-se de forma objetiva e sintética, dialogando com diferentes linguagens, como a escrita e a audiovisual.

3.3 - VIDEOAULAS

Dando continuidade ao processo de reflexão sobre os REDs, apresentamos a seguir as seis videoaulas produzidas sobre os se-

guintes temas: machismo; deficiências, racismo; E-sports; aspectos políticos e história e regras básicas do *curling*, como é possível observar na Figura 3, que apresenta as imagens de abertura de cada videoaula.

Figura 3. Videoaulas



Todas as videoaulas foram disponibilizadas em um canal criado no *Youtube* para a divulgação deste acervo. Esse canal foi batizado com o nome de “Educação Física e REDs” e está disponível por meio do endereço eletrônico: <https://www.youtube.com/channel/UCsiN59OHa1uHiAif0qqqweA>

De acordo com Santos, Lemos e Bezerra (2019), a videoaula pode ser definida como sendo:

uma aula gravada e distribuída aos alunos com o objetivo de ilustrar, reforçar e complementar o conteúdo do curso. É considerada um importante recurso didático que auxilia na fixação de conteúdos, principalmente aqueles de maior complexidade

como cálculos, equações, fórmulas etc. (SANTOS; LEMOS; BEZERRA, 2019, p. 77)

O conceito apresentado não está equivocado, no entanto carrega uma visão tradicional, conservadora e formal a respeito desse RED, como por exemplo a referência à sua utilização como conteúdo de um curso ou para a fixação de conteúdos. Ao realizar uma busca rápida na internet sobre o termo “videoaula”, é possível identificar diversos escopos e formatos sem nenhuma abordagem pedagógica ou, até mesmo, público-alvo definidos. Esses formatos de vídeos têm expandido as possibilidades de aprendizagem de qualquer pessoa que tenha acesso à internet e que se identifique com esse tipo de linguagem.

Para BARRERE (2014), a utilização de vídeos na área educacional ganha cada vez mais força:

[...] nos portais institucionais (MIT, Stanford, Princeton, Columbia, Unicamp, CEDERJ, entre outros), sejam em canais abertos como o YouTube. Só para entender melhor esses números, estão armazenados, atualmente, no YouTube, em português do Brasil, cerca de 2.340.000 videoaulas e 100.700.000 tutoriais. Independente de sua qualidade técnica/pedagógica ou correte, estes vídeos ensinam como dançar, cozinhar, resolver equações, entre outras coisas. A quantidade de vídeos impressiona e não é por menos, pois além da já tradicional filmadora doméstica, é cada vez mais comum a presença de *webcams* e microfones nos computadores pessoais, *notebooks* e principalmente em *tablets* e *smartphones*. (BARRERE, 2014, p. 72)

Esses dados impressionam, mesmo sendo referentes a uma pesquisa realizada em 2014. Esses números foram acumulados e ampliados no decorrer dos últimos anos e não há dúvidas de que a massificação dos *smartphones* tem colaborado significativamente para a produção, postagem e consumo de videoaulas dentro ou fora do ambiente escolar.

Dentre as videoaulas produzidas pelos estudantes nesta pesquisa, trataremos para reflexão a que abordou a história e as regras básicas do *curling*. Nesse sentido, faremos um breve retorno no tempo para contextualizar a contento o processo de concepção desta videoaula.

Rememoramos que, no início da intervenção pedagógica, um grupo de estudantes veio nos procurar apresentando a intenção de produzir uma videoaula sobre a história do voleibol. Parabenizamos o grupo pela iniciativa, mas lançamos alguns questionamentos: o que está movendo vocês a produzirem esta videoaula sobre a história do voleibol? Vocês já pesquisaram na internet se existem outras videoaulas sobre esse tema? Se já existirem, qual será a novidade e inovação trazida por vocês? Os alunos arregalaram os olhos diante de todos aqueles questionamentos.

Dessa forma, solicitamos que pensassem naquelas provocações e que nos procurassem posteriormente para conversarmos novamente sobre a sua intenção de produção de REDs. Já sabíamos que existia uma quantidade elevada de vídeos na internet retratando a história do voleibol, por isso lançamos todos aqueles questionamentos. Em nenhum momento determinamos que qualquer grupo abordasse ou deixasse de abordar um determinado tema ou formato de mídia, pois procuramos valorizar a autonomia e fomentar escolhas que fizessem sentido para eles.

Essa atitude pedagógica tomada diante dos jovens estudantes do EMI ratificam a percepção de Nista-Piccolo e Moreira (2012), quando defendem que:

só haverá aprendizagem quando houver significado no que se aprende. Só haverá interesse e participação se as propostas de atividades tiverem significado para os adolescentes. Ao sentirem prazer na prática dessas atividades, os alunos poderão incorporar os conhecimentos revelados nessas aulas e só assim darão importância a eles. A atribuição de significativo valor às aulas de Educação Física é resultado de uma participação mais ativa por parte dos alunos. (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 53)

Após aproximadamente duas semanas do lançamento daqueles questionamentos, encontramos aquele mesmo grupo de estudantes nos corredores da escola. Indagamos mais ou menos assim: “E aí, já decidiram o que irão fazer?” Eles responderam que iriam produzir uma videoaula sobre a modalidade esportiva *curling*. Ficamos surpresos e curiosos com a resposta e indagamos prontamente: “Por que o *curling*?” Eles justificaram que tinham refletido sobre os questionamentos lançados e descobriram que a maioria dos membros do grupo gostava de assistir àquela modalidade esportiva, quando veiculada nas transmissões das olimpíadas de inverno, mas que não sabiam praticamente nada sobre sua história e regras básicas. Além disso, ao investigarem na internet, haviam descoberto que não existiam videoaulas produzidas sobre aquela modalidade esportiva.

As justificativas apresentadas pelos estudantes para a escolha do novo tema nos agradaram bastante, pois indicaram que eles haviam se apropriado significativamente daquela nossa conversa. Além disso, a escolha pela tematização do *curling*, impulsionada pelos questionamentos, apontou para a inserção de elementos diferenciados para o processo de ensino e aprendizagem, como sentido e significado, prazer, curiosidade, criatividade, pesquisa e inovação.

A produção de videoaulas reuniu diversos aprendizados, dentre eles destacamos a produção de textos multisemióticos, a oralidade, a construção de roteiros, a leitura e interpretação de textos.

3.4 – *STICKERS* OU FIGURINHAS DO *WHATSAPP*

Primeiramente, gostaríamos de esclarecer que as figurinhas não constavam em nossa lista de sugestões de REDs apresentada durante o segundo encontro da intervenção. No entanto, a partir de um desejo reiterado das alunas em fazer algo diferente e inovador, emergiu essa proposta. Além disso, houve um *insight* e uma pesquisa rápida sobre este recurso midiático durante uma de nossas conversas nos corredores da escola. A partir disso, o grupo decidiu fazer uma releitura e ressignificação dessa forma de comunicação, que é atualmente bastante difundida entre as pessoas que interagem e se comunicam pela rede social *WhatsApp* para expressar sentimentos, memes, brincadeiras, ironias, etc.

De acordo com o Blog oficial do *WhatsApp* (2020), todos os dias os usuários desse aplicativo de mensagens enviam bilhões de figurinhas para expressar seus pensamentos e emoções sem digitar uma só palavra. Desde o lançamento das fi-

gurinhas, em 2019, elas se tornaram um dos modos favoritos de comunicação das pessoas que acessam o *WhatsApp*.

Particularmente, gostamos muito de nos comunicar utilizando figurinhas do *WhatsApp*. As pessoas com quem interagimos por meio desse aplicativo de mensagens devem ter percebido o quanto fazemos questão de usar o nosso acervo de figurinhas, sempre que possível. Nesse sentido, faz-se necessário também esclarecer que, durante o período de realização da intervenção pedagógica, existiam apenas as figurinhas estáticas no formato de imagem 2D, por isso, a produção das estudantes possuiu essa formatação. Atualmente, as figurinhas passaram também a ter movimento.

A utilização de figurinhas do *WhatsApp* por estudantes do EMI, como possibilidade de materialização de um RED, reafirma o pensamento de Araújo *et al.* (2019):

Os jovens estudantes são os que mais atuam nessa esfera digital, realizando ações a partir das redes sociais, por exemplo, que os colocam em conexão com o mundo. Os discentes utilizam os dispositivos eletrônicos e móveis para usufruir, consumir, se informar, compartilhar, ler, escrever e produzir conteúdos que alimentam uma cadeia de ações no ciberespaço, sem a necessidade de limitar o espaço (localização) e em tempo real, promovendo, assim, uma disseminação de informações e saberes instantaneamente. (ARAÚJO *et al.*, 2019, p. 13)

As alunas, conscientes da necessidade de atribuir uma característica educativa às figurinhas, escolheram trabalhar com o

tema “desigualdade de gênero no esporte”. Para tanto, desenvolveram vinte figurinhas distribuídas em três categorias, a saber: 1 - Destaque Potiguar (divulgação de imagens de mulheres atletas norte-rio-grandenses que foram destaque no cenário nacional), 2 – Quem é? (imagens de mulheres atletas) e 3 – Você sabia? (curiosidades e discrepâncias entre a valorização do esporte para atletas dos sexos masculino e feminino).

Iniciamos um processo de compartilhamento dessas figurinhas pela rede social *WhatsApp* e não temos como aferir o alcance e o impacto destas postagens, mas esperamos que elas possam influenciar positivamente na produção e releitura de outras figurinhas. Desejamos, ainda, que elas possam contribuir com a educação brasileira, passando a ser mais uma estratégia na veiculação de informações relevantes, considerando o alcance desta rede social na vida da população.

A produção de figurinhas para *WhatsApp* como RED foi algo protagonizado pelas estudantes de maneira inovadora (desconhecemos a sua utilização com o intuito educacional) e prazerosa (as alunas relataram que gostaram muito do processo e dos resultados do seu trabalho). Essa experiência coaduna com a defesa de Leite (2011) sobre o papel da escola a respeito da tecnologia educacional.

A escola de hoje, fazendo uso da mídia na perspectiva da tecnologia educacional, precisa ir além da metodologia tradicional de ensino baseada na transmissão da informação, na memorização e no velho ler, escrever e contar. A escola contemporânea precisa ser problematizadora, desafiadora, agregadora de indivíduos pensantes que cons-

troem conhecimento colaborativamente e de maneira crítica. (LEITE, 2011, p. 73)

Foi na tentativa de romper com as metodologias tradicionais de ensino e avaliação que perduram na EFE que foi materializada a produção dessas figurinhas. Sentimos gratidão em ouvir os discursos daquelas estudantes sobre suas aprendizagens em torno da desigualdade de gênero, a satisfação pessoal que tiveram em produzir um RED diferenciado, além de conseguirem abordar e denunciar um dos temas que fazia parte de suas lutas sociais. Além disso, é possível destacar o aprendizado de técnicas de edição de imagem como conhecimentos vivenciados.

3.5 - SITES

Apresentamos os sete sites produzidos com os seguintes temas: Futebol feminino; Deficiências; Tecnologias; Copa do mundo de futebol 2022; Esporte potiguar; Saúde; Esporte e lazer, como pode ser observado na Figura 4, que representa um mosaico com as páginas iniciais desses sites.

Figura 4. Mosaico sites



Fonte: Batista (2021, p. 164)

Ao navegar por esses sites, é possível vislumbrar informações relevantes para a tematização do conteúdo esporte não só para outros jovens estudantes, mas também para professores. Essas publicações são resultantes das pesquisas e aprendizagens dos estudantes, sendo importante reconhecermos e assumirmos socialmente o compromisso de que “já é tempo de acabarmos com as aulas de Educação Física que contemplem apenas práticas de modalidades esportivas que o professor sabe ou mais gosta de ensinar” (NISTA-PICCOLO; MOREIRA, 2012, p. 55).

De acordo com Bottentuit Junior (2013), o número de sites na internet:

vem aumentando de forma exponencial a cada ano, tornando a Web um espaço rico e muito diversificado que contém uma série de recursos como sejam: notícias, esporte, entretenimento, informação, conteúdos variados, animações e curiosidades, podendo integrar vários tipos de mídia (como exemplo: o vídeo e o rádio). (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013, p. 115)

Os sites são verdadeiros sistemas de informação e podem ser categorizados, segundo Gonçalves (2002), como sendo de notícias, negócios, temáticos, educativos, institucionais, portais, motores de busca e pessoais. Ao observar essa categorização e compará-la com os sites desenvolvidos pelos estudantes, é possível observar a presença de sites temáticos, educativos e pessoais, pois uma entre as produções foi em formato de *blog*.

De acordo com os estudos de Bottentuit Junior (2013), a internet coloca à disposição dos seus usuários infinitas possibilida-

des de atividades que promovem o desenvolvimento pessoal, laboral, empresarial, lúdico, etc. Entre as atividades mais comuns na internet, está o acesso aos sites. Nessas páginas *web* encontram-se, de acordo com Bottentuit Junior (2013):

a facilidade de procurar informação, facilidade na distribuição de materiais educativos online, possibilidade de comunicação com outras pessoas, possibilidade de publicação de materiais, realização de aprendizagens, gestão administrativa e comercial, realização de publicidade, entretenimento e motivação online, etc. (BOTTENTUIT JUNIOR, 2013, p. 116)

O desenvolvimento dos sites pelos estudantes foi motivado por essas facilidades e possibilidades apontadas pelo autor. Dentre os sites produzidos, gostaríamos de destacar o que trouxe como tema a incorporação das tecnologias no esporte, denominado pelos estudantes de “ESPORTEC”. Esse site pode ser acessado por meio do endereço eletrônico: <https://webesportec.wixsite.com/esportec>.

O site aborda as modalidades esportivas atletismo, basquete, futebol e futebol americano, trazendo algumas matérias sobre os impactos das tecnologias nessas modalidades. Ao navegar pelo site ESPORTEC e clicar no ícone “Sobre” o internauta terá acesso ao seguinte texto:

O site ESPORTEC é um Recurso Educacional Digital (RED) que foi desenvolvido pelos alunos Gabriel Duarte, José Gabriel, Sabrina Mendes e Vinicius Victor do curso técnico de Informática do Institu-

to Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Parnamirim/RN, durante o 2º bimestre letivo do ano de 2019. A idealização deste site foi realizada com o intuito de atender uma proposta de avaliação diferenciada proposta pelo professor de Educação Física de nosso Campus. Nesse sentido, fomos desafiados a desenvolver um recurso midiático que auxiliasse outros jovens a aprenderem sobre o conteúdo esporte. Para tanto, escolhemos trabalhar com o tema esporte e tecnologia. Fiquem à vontade para navegar em nosso site e aproveitem as informações que disponibilizamos para vocês!

A criação da sessão “Sobre” neste e nos outros sites desenvolvidos surgiu a partir de uma preocupação em reconhecer e valorizar os desenvolvedores daquele RED, o orientador, o projeto de ensino e pesquisa, além do componente curricular que motivou aquela tarefa. É importante fazer o esclarecimento de que não possuímos conhecimentos técnicos a respeito do desenvolvimento desse tipo de RED, por isso, nossas contribuições estiveram focadas nos conteúdos, na usabilidade e no *design* dos sites. Os alunos, pelo contrário, puderam relacionar os conhecimentos e aprendizados específicos de sua formação técnica com a tarefa proposta.

Nesse sentido, concordamos com o entendimento de Leite (2011) quando defende que a tecnologia:

não deve ser integrada à prática educativa para ajudar o professor, mas para atrapalhar, desestabilizar, fomentar jovens rebeldes produtores de co-

nhcimento, fortalecendo as diferenças individuais e incentivando a manifestação de produção dos alunos e não o consumo. (LEITE, 2011, p. 75)

Realmente, orientar e acompanhar esses REDs, em formato de sites, nos atrapalhou, desestabilizou e preocupou um pouco, pois não tínhamos como auxiliá-los em muitas coisas relacionadas ao domínio técnico de produção. Embora a produção de sites não seja um conteúdo do componente curricular EF, mas uma forma de manifestar os conhecimentos, essa experiência fortaleceu a compreensão sobre a importância do modelo de aprendizagem em rede, pois os estudantes tinham muito mais a nos ensinar sobre a construção de sites do que nós a eles.

Na construção dos sites, foi possível estabelecer entrelaçamentos e aprendizagens dos conteúdos técnicos e também da área de Linguagens e suas Tecnologias, como a produção de textos multimodais e a apropriação da linguagem das tecnologias digitais, por exemplo.

3.6 – APLICATIVOS EDUCACIONAIS

As produções dos REDs como um todo promoveram a compreensão, utilização e criação de tecnologias digitais, além da produção de conhecimentos que extrapolaram o componente curricular EF. Nesse sentido, apresentamos a produção de dois aplicativos educacionais realizada pelos estudantes.

De acordo com Barra *et al.* (2017), os aplicativos — popularmente, mais conhecidos como APPs (expressão originária do inglês *applications*) — podem ser conceituados como ferramentas desenhadas para realizar tarefas e trabalhos específicos.

Para Nascimento, Martins e Victer (2013), os aplicativos também podem ser compreendidos como *softwares* que, ao serem instalados em aparelhos eletrônicos, carregam funcionalidades específicas para facilitar certas aplicações existentes ou novas. Como exemplo, podemos citar um aparelho celular, que, além de realizar e receber chamadas, passa também a exibir vídeos devido à existência desses aplicativos.

Um dos APPs produzidos pelos estudantes foi nomeado de “Quiz Esporte Potiguar”. Esse aplicativo corresponde a um jogo de perguntas e respostas referente a quatro modalidades esportivas: badminton, futebol americano, futebol e beisebol. O usuário tem a opção de escolher a modalidade e, na sequência, participar da partida que contém dez perguntas objetivas para cada uma dessas modalidades. Esse tipo de APP de perguntas e repostas é amplamente difundido na internet, no entanto, a produção dos estudantes apresentou uma inovação no tocante ao seu conteúdo, já que o cenário dessas modalidades foi o esporte potiguar.

O segundo aplicativo foi batizado pelo grupo desenvolvedor como “INFO ATLETISMO”. Esse APP foi desenvolvido pelos estudantes para ser jogado em *desktops* e *notebooks* que estejam em conexão com a internet. Para baixá-lo, é necessário acessar o endereço eletrônico: <https://drive.google.com/open?id=1O55Ndtq1IONGxFGKnQ61sqUmLccGBFyc>.

Além do *design* e do conteúdo do APP, ficamos surpresos com o envolvimento dos alunos com a proposta, pois foram além das nossas expectativas iniciais e desenvolveram uma versão para jogá-lo também em *smartphones* com o sistema operacional *Android*. A versão para *smartphones* está disponível gratuitamente na plataforma do *Google Play* e pode ser baixada pelo endereço: <https://play.google.com/store/apps/details?id=infoatletismo.ifrnkiev.com.infoatletismo>.

Embora reconheçamos que esses alunos estudem em uma escola que fomenta a formação técnica e profissional, esse grupo de jovens se destacou pelo empenho e desejo de materializar um RED que fosse criativo, inovador e diferente de todos os outros produzidos pelos seus colegas de turma e das outras turmas.

Durante a produção do trabalho em tela, os alunos recorreram ao auxílio de professores da área técnica de informática para a sua construção, pois muitos dos conhecimentos técnicos que estavam sendo utilizados por eles só seriam estudados quando estivessem cursando o terceiro ou quarto ano do curso.

Essa iniciativa dos estudantes em antecipar conhecimentos de sua formação técnica representa a curiosidade, o protagonismo e o engajamento que exerceram diante do desafio lançado. Destarte, a proposta de mediação dos REDs escapou mais uma vez do território de conhecimentos da EF e fomentou o diálogo com outras áreas do conhecimento. Essa atitude dos estudantes reforça uma das frases mais memoráveis de Freire (1996, p. 22), quando proclama: “[...] ensinar não é *transferir conhecimento*, mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção”.

Foram criadas possibilidades para que os conhecimentos dos estudantes sobre o esporte atletismo fossem produzidos e construídos. Os estudantes partiram do seu interesse pessoal e se desafiaram a produzir um RED que sequer sabiam como desenvolver. Esse mérito é todo dos estudantes, mas isso só foi possível pela postura adotada, conforme entendimento de Leite (2011, p.72), quando defende que o professor na contemporaneidade deve “[...] ser um estimulador, coordenador e parceiro do processo de ensino e aprendizagem e não mais um mero transmissor de um conhecimento fragmentado em disciplinas”.

3.7 - QUIZ

Ao todo foram dois trabalhos sobre jogos de *quiz* que se materializaram em oito disputas, sendo sete produzidas por um grupo que optou por trabalhar com o tema “Qual o seu esporte favorito?”. A intenção desse grupo foi auxiliar outros alunos a descobrirem os seus esportes favoritos. Para tanto, desenvolveram um jogo inicial em que o resultado aponta para uma característica de um esporte de sua preferência (raquetes, quadra, radical, inverno, piscina e praia). Depois que o usuário descobre a sua preferência de tipo de esporte, é sugerido que ele jogue um segundo jogo para que descubra o seu esporte favorito.

O segundo grupo produziu um jogo de *quiz* com o nome de “Liberdade e igualdade social” sobre o tema do preconceito. O *quiz* foi produzido com a ferramenta Power Point da Microsoft. O jogo contém vinte perguntas diversas sobre os temas racismo, xenofobia e machismo no âmbito do esporte. Para dinamizar a apresentação do grupo, eles convidaram um aluno da sala para tentar responder às questões com a ajuda de toda a turma.

Esse momento foi bem divertido e dinâmico em sala de aula. Além disso, ficou atrativa a ideia de redirecionar o jogador para uma tela contendo a resposta correta e sua justificativa todas as vezes que o jogador cometesse um erro na marcação da alternativa. Particularmente, não sabíamos que o *Power Point* continha tantos recursos interessantes e úteis, como a opção de marcação de botões de alternativas e o redirecionamento para *slides* posteriores e/ou anteriores de acordo com a marcação de alternativas.

O grupo que produziu o quiz da liberdade e igualdade social foi um dos que mais se envolveu com o processo de construção dos REDs ao longo de toda a intervenção. Foram muitas

ideias, conflitos e mudanças de configuração de membros do grupo. Após diversas idas, vindas e estresse, foi possível amarrar o formato de mídia, o tema e os membros do grupo. Quando esse grupo chegou ao momento de apresentação diante da turma, todas as solicitações de correções, ajustes e melhorias que estavam ao nosso alcance até aquele momento já haviam sido esgotadas.

Esse processo participativo dos estudantes concilia-se com o entendimento de Freire (1996), ao defender que:

[...] nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é aprendido em razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (FREIRE, 1996, p. 26)

Os jogos de quiz desenvolvidos fomentaram aprendizagens ligadas à cultura digital e à produção de textos multimodais que estão inseridos no dia a dia dos jovens estudantes.

De um modo geral, ficamos bastante satisfeitos com a qualidade dos REDs apresentados por todos os estudantes. O seu processo de construção foi fundamental e, até mesmo, mais importante do que os resultados propriamente ditos. Foram contabilizados um total de 34 trabalhos (10 revistas digitais, 7 sites, 6 infográficos, 6 videoaulas, 2 aplicativos, 2 *quiz* e 1 com figurinhas do *WhatsApp*).

Foram sete formatos de mídias escolhidos pelos estudantes. Essa diversidade de formatos de REDs ocorreu porque orien-

tamos desde o início que os estudantes buscassem fazer algo que fosse prazeroso, criativo, que despertasse os seus interesses e que valorizasse o seu protagonismo. Ter apresentado revistas digitais desenvolvidas em projetos de ensino e pesquisa anteriores contribuiu para influenciar diretamente essas escolhas.

O processo de orientação mediado para a construção dos REDs dialogou com a perspectiva de aprendizagem apontada por Gadotti (2007), ao defender que é fundamental:

[...] aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes. (GADOTTI, 2007, p. 13)

Não só a produção dos REDs, mas também o conjunto da intervenção corroborou com a construção de novas aprendizagens e saberes para mim e os para estudantes. Além disso, foi possível atender aos anseios e desejos dessa juventude que está a cada dia mais sintonizada com o universo da cultura digital e o acionamento das tecnologias.

É possível observar, em um mapeamento realizado, o seguinte número de ocorrências de temáticas por RED: 5 REDs abordaram a temática deficiências; 3, os temas desigualdade de gênero e racismo; 2 REDs trouxeram em seu escopo a inclusão,

esporte potiguar, tecnologia e *E-sports*; por fim, tivemos os temas educação, esportivização, transexualidade, esportes radicais, esporte amador, esporte profissional, esportes paralímpicos, projetos sociais, machismo, políticas, *curling*, futebol feminino, copa do mundo de futebol 2022, lazer, atletismo, esportes favoritos e xenofobia com objetos de pelo menos 1 RED.

Esses dados explicam a diversidade e, ao mesmo tempo, a riqueza de 24 temas sobre o conteúdo esporte que foram explorados pelos estudantes do EMI em seus REDs. Cada um dos 34 trabalhos abordou apenas um tema, com exceção do *quiz* da igualdade e liberdade social que abordou três: inclusão, racismo e xenofobia.

A temática mais recorrente encontrada nos REDs desenvolvidos foi deficiências. O instrumento autoavaliativo não continha a pergunta: “De que forma as vivências colaboraram para as produções dos seus REDs?” Se pudéssemos voltar no tempo, esta pergunta seria incluída como uma das ações que passaram despercebidas, pois, ao refletirmos sobre a totalidade do processo, percebemos posteriormente que as vivências foram elementos tão importantes quanto a produção dos REDs em si.

Apesar de não termos nenhuma resposta dos estudantes ao questionamento especulado e desejado, podemos deduzir que a vivência sobre voleibol sentado influenciou diretamente na escolha das temáticas das deficiências, da inclusão e dos esportes paralímpicos por parte de alguns grupos. Assim como a vivência de futsal, que tematizou a desigualdade de gênero e acabou sendo reverberada diretamente em quatro produtos (desigualdade de gênero e futebol feminino). O mesmo ocorreu com as modalidades do atletismo e badminton, que foram apropriadas por dois REDs em formato de aplicativos.

Alguns dos temas definidos pelos estudantes foram escolhidos por identificação com os assuntos ou por estarem movidos pelo desejo de realizar escolhas distintas dos demais grupos, como muitos grupos puderam externar em nossas conversas de corredores. Esse desejo pelo divergente pode ser tido como um dos elementos que influenciou diretamente nessa diversidade de temas.

Após a conclusão da intervenção, ainda no mês de julho de 2019, iniciamos um processo de compartilhamento desses REDs. O primeiro instrumento de compartilhamento utilizado foi o *WhatsApp*. Foi criada uma lista de transmissão contendo o nome de 80 professores de EF de diversos estados do Brasil, como Rio Grande do Norte, Rio Grande do Sul, Paraíba, Ceará, Pernambuco, São Paulo e Mato Grosso. Os critérios utilizados para fazer parte desta lista de transmissão foram pertencer a nossa agenda telefônica e ser professor ou professora de EF. Alguns desses docentes parabenizaram a iniciativa e avaliaram positivamente os materiais, enaltecendo a viabilidade dos seus usos.

Os REDs foram disponibilizados pela rede social *Facebook*, por meio da *fan page* intitulada “Educação Física escolar do Brasil” que possui 34 000 seguidores e pode ser acessada pelo endereço eletrônico: <https://www.facebook.com/educacaofisicaescolarbrasil/>. Além dela, socializamos o acervo nos grupos do *Facebook* como “Chão da Quadra – Educação Física Escolar” que possui aproximadamente 1700 seguidores e pode ser acessado em <https://www.facebook.com/groups/chaodaquadra/> e “Educação Física Escolar” <https://www.facebook.com/groups/575435229482559/> que tem mais de 30 000 participantes, agregando professores de Educação Física de todo Brasil.

Após o compartilhamento dos REDs no *WhatsApp*, no *Facebook* e no portal MECRED, recebemos sugestões de alguns pro-

fessores e alunos para organizar um repositório para dar visibilidade às produções, além de estimular a colaboração de outros profissionais de EF. Por isso, convidamos alguns alunos que se destacaram ao longo do projeto e compramos o domínio: www.educacaofisicareds.com.br, que seria um site com o foco principal de compartilhamento de REDs, por e para professores do componente curricular EF, inaugurando no Brasil um espaço específico para esse público alvo.

O site seria colaborativo e outros profissionais também poderiam adicionar conteúdos, a partir do acervo desenvolvido inicialmente com as produções de nossos alunos sobre o conteúdo esporte. Além do esporte, o portal abarcaria outros conteúdos oriundos da cultura de movimento. No entanto, após a tentativa de elaboração do site, passamos por algumas dificuldades com a equipe de estudantes com relação aos aspectos técnicos necessários como desenvolvimento, funcionalidades e *design*. Por isso, optamos por abandonar aquela proposta, visto que o portal MEC RED atendia ao nosso desejo de disponibilizar e compartilhar aquele material didático digital de forma gratuita e em um canal amplamente difundido.

A produção de REDs nas aulas de EF no EMI, mediada por um processo sistematizado de ensino, pesquisa, orientação e inovação, manifesta-se como uma alternativa viável de apropriação de saberes e aprendizagens dos mais diversos conteúdos oriundos da cultura de movimento. Nessa perspectiva dialógica, produzir REDs torna-se uma possibilidade de experimentação e difusão de temperos pedagógicos importantes para a aprendizagem significativa dos jovens estudantes como criatividade, criticidade, curiosidade, prazer, dentre outros. Produzir REDs não deve ser percebido como o primordial, mas como um *plus*, como

algo que pode agregar conhecimentos ao processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular na escola.

Durante a intervenção pedagógica, foram abordadas, em nossas aulas, vivências de badminton, voleibol sentado, atletismo, futsal, Jogos Internos e tribunal da bola. Essas experimentações/conteúdos foram importantes para o processo vivido. No entanto, a produção dos REDs permitiu que outros temas/conteúdos que não foram abordados diretamente em nossas aulas pudessem ser pesquisados, estudados, sistematizados e compartilhados. A produção desses recursos nas aulas do EMI permitiu que houvesse a configuração de verdadeiras redes de aprendizagem. Essas redes ampliaram significativamente o acervo de conhecimentos que foram tematizados sobre o conteúdo esporte para além de nossas aulas.

A proposta de mediação das nossas aulas não esteve ancorada em aprofundar os conhecimentos tematizados, mas em lançar um panorama ampliado sobre aquelas modalidades e os temas escolhidos, pois existem várias possibilidades de abordagens, seleção de conteúdos e sistematizações que podem ser acessados neste conteúdo na escola. A produção dos REDs favoreceu o aprofundamento de conhecimentos pelos estudantes de acordo com os seus interesses; provavelmente muitos deles não seriam estudados em nossas aulas, como por exemplo, a história e as regras básicas do *curling* ou a transexualidade no esporte.

O conteúdo esporte é a manifestação da cultura de movimento mais midiaticizada pelos meios de comunicação, além de ser a mais explorada pelos professores de Educação Física no EM. Essa característica corroborou significativamente com o desenvolvimento dos REDs dos estudantes, pois a quantidade de informações disponíveis na internet é abundante, se comparada com

outras manifestações como a dança, por exemplo. Essa reflexão tem nos levado a pensar em adaptações futuras desta intervenção pedagógica, abordando outras manifestações da cultura de movimento que possuam um número mais reduzido de REDs, se comparados ao conteúdo esporte.

Por fim, gostaríamos de trazer para esta trama reflexiva um último apontamento no que tange ao desenvolvimento de REDs nas aulas de EF no EMI. Temos defendido reiteradas vezes que este componente curricular deve fomentar aprendizagens marcantes, valorosas e significativas no tocante às mais diversas manifestações da cultura de movimento. Nesse sentido, o processo colaborativo de produção de REDs pode corroborar com a incorporação dessas aprendizagens significativas, desde que os estudantes tenham acesso a um processo pedagógico envolvente, problematizador, dinamizador, criativo, prazeroso, inovador, que favoreça o seu protagonismo e sua autonomia e que faça sentido para eles.

O processo de mediação, produção e compartilhamento de REDs, dentro e fora das aulas de EF no EMI, deve ser percebido por professores e alunos como uma oportunidade de aprendizagem crítica e progressista, pois agrega a utilização de um instrumento avaliativo não linear e diretivo, contribuindo assim para a experimentação e construção de saberes que não se limitam somente à área, colaborando, dessa forma, para o reconhecimento e a valorização desse componente curricular pelos estudantes e pela própria escola.

Ao refletir sobre o processo de produção de REDs vivenciado e analisado, é possível perceber que as dimensões aprendizagem, prazer, curiosidade, criatividade e protagonismo estiveram presentes em todo o processo, perpassando-o de diferentes formas, com profundidades e intensidades variáveis.

4

Upload da Pesquisa para as Nuvens

Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. (FREIRE, 1996, p. 5)

A pesquisa aqui materializada, a partir de uma intervenção pedagógica, foi desenvolvida como um ato esperançoso por aulas de EF mais dialógicas e significativas para os estudantes do EMI. Ela não emergiu de uma concepção de esperança inerte e paciente, mas ancorada em inquietudes e embates que nos fizeram fundamentá-la em dados científicos concretos. Por isso, partimos para a luta em parceria com os jovens estudantes que aceitaram prontamente o desafio. Nesse sentido, entre erros e

acertos, foi possível realizarmos um bom combate, como sugere o patrono de nossa educação brasileira, Paulo Freire.

Ao revisitar a intervenção pedagógica materializada e analisá-la à luz da autoetnografia, percebemos com certo estranhamento algumas ações realizadas por nós durante aquele período em que estivemos imersos no planejamento e na execução. Atualmente, percebemos que veio primeiramente a experimentação pedagógica e depois a apropriação conceitual sobre a tematização dos REDs na escola.

A experimentação foi realizada, primeiramente, em virtude de nossa confiança, pautada em um histórico de projetos de ensino e pesquisa desenvolvidos no EMI. No entanto, se pudessemos fazer diferente, teríamos realizado mais alguns investimentos teóricos antes de materializar a intervenção pedagógica. Sentimos o desejo de registrar isso, pois muitas leituras, conhecimentos e aprendizagens estão surgindo e sendo amadurecidas somente posteriormente. Portanto, assumimos a nossa postura de estranhamento diante de alguns fatos.

Não consideramos que esta inversão entre a apropriação teórica e a experimentação tenha comprometido a intervenção pedagógica, afinal, temos nos permitido estar em um processo dialógico e constante de reflexões sobre o que temos feito e/ou experimentando em nosso fazer pedagógico. No entanto, poderíamos ter realizado algumas coisas de forma diferente, como por exemplo, ter investido e lutado pela inclusão de professores de outras áreas do conhecimento no processo de planejamento, construção, orientação, avaliação e correção dos REDs.

O processo educativo é dinâmico e, ao mesmo tempo, complexo, e as coisas não fluem de forma linear, e muitos saberes são apreendidos verdadeiramente por meio da experimentação

e da labuta diária em sala de aula. Por isso, não carregamos essa culpa, mas trazemos esse elemento para retroalimentar o nosso fazer e alimentar esperanças e inquietudes em intervenções pedagógicas vindouras.

Ao longo da pesquisa, realizamos incursões sobre aspectos e temperos pedagógicos que temos considerado primordiais para as aulas de EF no EMI, como aprendizagem significativa, criatividade, curiosidade, protagonismo, prazer, dentre outros. Nesse ínterim, foram estabelecidos distanciamentos e aproximações sobre a incorporação das tecnologias na mediação do processo de ensino e aprendizagem deste componente curricular na escola. Além dessas reflexões basilares, apresentamos, de uma forma particular, os olhares de um professor pesquisador acadêmico que assume estar em um processo continuado e crítico de autoformação permanente.

Esse autorreconhecimento e as narrativas apresentadas nesta pesquisa nos permitem estar serenos e tranquilos diante das críticas, impressões e repercussões que possam ser reverberadas com a materialização deste estudo, pois tudo o que foi abordado foi a partir dos olhares de um professor e seus alunos e alunas.

Nesse sentido, a pesquisa em tela foi proposta com o intuito de analisar e refletir sobre o processo de uma intervenção pedagógica, realizada em aulas de EF no EMI, sobre o conteúdo esporte, mediado pela produção de REDs. Para tal, atuamos como professor e pesquisador acadêmico. O processo de ensino e aprendizagem vivenciado ao longo do 2º bimestre letivo de 2019 e todas as suas reverberações, principalmente nas destacadas pelos relatos dos alunos registrados nos instrumentos de pesquisa (diário de campo, atividade diagnóstica e atividade autoavaliati-

va), permitem-nos considerar que as aulas de EF no EMI, dos 2ºs anos do IFRN – *Campus* Parnamirim têm fomentado aprendizagens significativas e relevantes para os jovens estudantes.

Pautado em um processo de ensino e aprendizagem dialógico e libertador, ancorado em uma perspectiva de ensino progressista (Paulo Freire, Moacir Gadotti, Hugo Asmann, dentre outros) foi possível tematizar o conteúdo esporte nas aulas de EF a partir das vivências e da mediação do processo de elaboração de REDs. Essa produção de REDs não foi vislumbrada como a vitrine principal do estudo, mas como um dos seus mais relevantes panos de fundo, pois cada um deles colaborou significativamente para a compreensão dos fenômenos e os resultados aqui alcançados.

Foram orientados e contabilizados ao todo 34 trabalhos sobre o conteúdo esporte. Os formatos de mídia escolhidos pelos estudantes foram: revistas digitais; sites; infográficos; videoaulas; aplicativos; jogos de quiz; e figurinhas para o *WhatsApp*. Houve ainda a incidência de 24 temas. Essa diversidade de temas e formatos evidencia a presença nos jovens estudantes do EMI das características: criatividade, curiosidade, inovação, criticidade e protagonismo.

Cada um dos REDs teve a sua característica, diferencial e grau de aprofundamento. Por isso, dependendo da realidade da escola, da intencionalidade do professor e do nível de compreensão dos alunos, os seus usos poderão transitar entre os níveis de Ensino Fundamental I, II e Médio, por exemplo.

Essas produções foram compartilhadas em canais como *WhatsApp* e *Facebook* e foram disponibilizadas ainda no Portal MEC RED para que pudessem ser acessadas, compartilhadas e remixadas. Não teremos o controle e nem o domínio sobre os

usos atribuídos por terceiros aos REDs produzidos nesta pesquisa, no entanto gostaríamos que eles pudessem colaborar em algum grau com a aprendizagem do conteúdo esporte de crianças, jovens e até mesmo outros professores e professoras.

O processo de ensino e aprendizagem vivenciado corroborou com a ampliação de experiências (badminton, vôlei sentado, atletismo, futsal, Jogos Internos e tribunal da bola) e as aprendizagens dos estudantes sobre a unidade temática esporte. Além disso, favoreceu o despertar do interesse dos estudantes pelo conteúdo esporte nas aulas de EF no EMI e a incorporação crítica das tecnologias na escola. Os discursos dos estudantes destacados ao longo do texto ressaltaram a viabilidade do planejamento, da sistematização e da realização de aulas de EF que tematizem o conteúdo esporte à luz de uma prática pedagógica sintonizada com os anseios e desejos da juventude.

A intervenção pedagógica mediada e proposta foi realizada a partir de um olhar diverso que contemplou um *mix* de atividades dentro e fora de sala de aula, um leque variado de vivências esportivas, instrumentos avaliativos, metodologias de ensino e a utilização da rede social *WhatsApp* para a ampliação do tempo pedagógico, além de canal de orientação e construção de saberes.

A EF, historicamente, esteve ligada ao uso de bolas, cones e arcos como principais recursos didáticos educacionais. Todavia, no cenário educativo contemporâneo, consideramos de suma importância que este componente curricular também possa dialogar com as tecnologias, valorizar e se aproximar de forma crítica da incorporação destas. Almejamos um cenário em que *smartphones*, redes sociais, videogames com sensores de movimento e a própria internet sejam potencializadores de aprendizagens curriculares críticas, reflexivas e significativas, mostrando que é

possível acionar as mídias na escola a favor da conscientização e valorização dos corpos em movimento, que são peculiares a este componente curricular.

As discussões em torno da inclusão das mídias e tecnologias no âmbito da Educação Física foram gestadas há aproximadamente 30 anos. No entanto, a área ainda percorre um processo de consolidação, como foi possível observar. Investimentos específicos sobre o universo dos REDs precisam ser realizados por meio de estudos empíricos e intervenções pedagógicas no chão da escola. Nesse sentido, o desenvolvimento e compartilhamento de REDs poderá ser vislumbrado, num futuro próximo, como uma possibilidade metodológica mais recorrente no ensino da EF, nos seus mais diversos níveis de ensino.

Esta pesquisa, antes mesmo de ser concluída, começou a ser compartilhada e a circular lentamente além dos muros da escola em que foi materializada. O relato de experiência tem sido socializado desde o início de 2020 e levado a outros profissionais e estudantes de EF por meio de rodas de conversas e palestras para as quais tenho sido convidado. Esses convites têm sido muito importantes, pois têm permitido que nos apropriemos de uma forma menos romântica e mais clara sobre os impactos do estudo. Dessa forma, não será possível mensurar o número real de pessoas que acessaram ou acessarão e/ou utilizaram ou utilizarão as reflexões aqui emanadas.

Alguns dos principais motivos que nos moveram para a realização desta pesquisa foram os desejos pessoal, social e científico de ressignificar as concepções negativas de EFE que a maioria dos alunos trazem do Ensino Fundamental para o Ensino Médio. Por isso, buscamos a valorização deste componente curricular, procurando torná-lo mais atrativo, dinâmico, dialógi-

co, significativo, prazeroso e respeitado pelos jovens estudantes da instituição de ensino em que atuamos.

Todo o processo descrito e narrado, além dos resultados apresentados neste estudo, reafirmam que a realização de uma intervenção pedagógica nas aulas de EF no EMI sobre o conteúdo esporte, ancorada em metodologias de ensino e aprendizagem dialógicas e mediadas pela produção de REDs, rompe com modelos tradicionais de comunicação professor/aluno e aluno/aluno.

Nesse sentido, o processo de ensino e aprendizagem ancorado na perspectiva dialógica defendida por Paulo Freire, mostrou-se efetivo, relevante e provocador de aprendizagens significativas. Para tanto, foram primordiais para o modelo comunicacional em rede os elementos: diálogo, interlocução, colaboração, humildade, ensino, aprendizagem, prazer, pesquisa, criatividade, curiosidade, significação, protagonismo e liberdade.

Referências

ARAÚJO, A. C; *et al.* Aproximações da formação continuada em Educação Física com as mídias e tecnologias: uma proposta mediada pelos conceitos. In: ARAÚJO, A. C.; OLIVEIRA, M. R. R.; SOUZA JUNIOR, A. F. **Formação continuada em educação física no diálogo com a cultura digital**. 1. Ed. João Pessoa/PB: Editora IFPB, 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/1782>. Acesso em: 12 ago. 2020.

ALVES, L. G. A cultura lúdica e cultura digital: interfaces possíveis. In: **Revista Entreideias**, Salvador, v. 3, n. 2, p.101-112, 2014. Disponível em: <https://portalseer.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/7873/8969> . Acesso em: 03 dez. 2020.

ASSMANN, H. **Curiosidade e prazer de aprender**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

AZEVEDO, A. B. Narrativas das experiências: o uso de meios digitais para troca de experiências bem-sucedidas entre professores da educação básica. In: AZEVEDO, A. B.; PASSEGGI, C. (Orgs.). **Narrativas das experiências docentes com o uso de tecnologias na educação**. São Bernardo do Campo: Universidade Metodista de São Paulo, 2015. Disponível em: <http://editora>.

metodista.br/publicacoes/narrativas-das-experiencias-docentes-com-o-uso-de-tecnologias-na-educacao. Acesso em: 10 jul. 2019.

BARRA, D. C. C., *et al.*, Métodos para o desenvolvimento de aplicativos móveis em saúde: revisão integrativa da literatura. In: **Texto e Contexto - Enfermagem**, [online], vol.26, n.4, p. 1-12, 2017. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-07072017000400502&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 12 dez. 2020.

BÁRRERE, E. **Videoaulas**: aspectos técnicos, pedagógicos, aplicações e bricolagem. In: III Jornada de Atualização em Informática na Educação – JAIE, p.70-105. Dourados –MS, 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/26418185-Videoaulas-aspectos-tecnicos-pedagogicos-aplicacoes-e-bricolagem.html>. Acesso em: 10 dez. 2020.

BASSANI, P. B. S.; BARBOSA, D. N. F. Uma experiência envolvendo o desenvolvimento de recursos educacionais digitais sob a perspectiva da atividade. In: **Revista Renote – Revista Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, vol. 10, n. 3, p. 1-9, 2012. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/36399>. Acesso em: 21 ago. 2020.

BATISTA, A. P. **Conhecimentos sobre o corpo**: uma possibilidade de intervenção pedagógica nas aulas de Educação Física no ensino médio. 270p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2013. Disponível em:

https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14576/1/AlisonPB_DISSERT.pdf. Acesso em: 22 mai. 2020.

BATISTA, A. P. **Educação Física e Recursos Educacionais Digitais**: uma intervenção pedagógica no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte. 194p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2021. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/32490>. Acesso em: 20 ago. 2021.

BATISTA, A. P.; CARLOS, C. U. B.; MELO, J. P. As concepções de corpo nos livros didáticos de Educação Física In: ARAÚJO, A. C.; MELO, J. P. **Grupo de Pesquisa Corpo e Cultura de Movimento**: 18 anos de produção de conhecimento em Educação Física. Natal: EdUFRN, 2020, p. 113-127. Disponível em: https://repositorio.ufrn.br/bitstream/123456789/29873/1/Miolo_GEPE-C-Digital.pdf. Acesso em: 26 nov. 2020.

BLOG.WHATSAPP. **Mantenha o contato usando figurinhas**. 21 de abril de 2020. Disponível em: <https://blog.whatsapp.com/>. Acesso em: 11 dez. 2020.

BOSSLE, F; MOLINA NETO, V. No “Olho do Furacão”: uma autoetnografia em uma escola da rede municipal de ensino de Porto Alegre. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas/SP, v. 31, n. 1, p. 131-146, set. 2009. Disponível em: <http://www.oldarchive.rbceonline.org.br/index.php/RBCE/article/view/639>. Acesso em: 19 out. 2020.

BOTTENTUIT JUNIOR, J. B. Portais educacionais e suas características: contribuições para o estado da arte. **Revista Holos**, Natal/RN, ano 29, vol. 3, p. 111-123, 2013. Disponível em: <http://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/950>. Acesso em 12 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2017. Disponível em: http://base-nacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_ver-saofinal_site.pdf. Acesso em: 18 nov. 2020.

CARVALHO, A. M. P; PEREZ, D. G. O saber e o saber fazer do professor. In: CASTRO, A. R; CARVALHO, A. M.P. (Orgs). **Ensinar a Ensinar: Didática para a escola fundamental e média**. São Paulo: THOMPSON, 2005.

CERVI, T. A. N. Intolerância e racismo no futebol: a racialização do outro. **ComCiência: Revista eletrônica de jornalismo esportivo**. Santa Catarina, p. 1-3, abril, 2014. Disponível em: <http://observatorioracialfutebol.com.br/intolerancia-racial-no-futebol-alem-das-quatro-linhas/>. Acesso em: 24 jul. 2020.

CIEB - CENTRO DE INOVAÇÃO PARA EDUCAÇÃO BRASILEIRA. **Modelos de curadoria de recursos educacionais digitais**. Caderno de estudos, 2017. [São Paulo: CIEB]. Disponível em: https://cieb.net.br/wp-content/uploads/2020/08/CIEB-Estudos-5-Modelos-de-curadoria-de-recursos-educacionais-digitais_vers%C3%A3o-CC.pdf. Acesso em: 04 de set 2020.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1995.

COUTO, Z. K. O uso de Recursos Educacionais Digitais na Educação Básica (REDEB): Relato de Experiência. In: **Revista Práxis: saberes da extensão**, João Pessoa, vol. 5, n. 9, p. 34-39, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.ifpb.edu.br/index.php/praxis/article/viewFile/1451/639>. Acesso em: 21 ago. 2020.

DEMO, P. **Complexidade e aprendizagem: a dinâmica não linear do conhecimento**. São Paulo: Atlas, 2011.

ELLIS, C.; ADAMS, T. E.; BOCHNER, A. P. **Autoethnography: an overview**. Forum: Qualitative Social Research, v.12, n.1, article 10, Jan. 2011. Disponível em: <https://www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/viewArticle/1589/3095>. Acesso em: 19 out. 2020.

FREIRE, P. **Extensão ou comunicação?** 5ª Edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

FREIRE, P. **Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor**. Paz e Terra, 1986.

FREIRE, P. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2ª Edição. São Paulo: Olho D Água, 1993.

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

FREIRE, P. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. São Paulo: Editora paz e terra, 1997.

GABRIEL, M. **Educ@r. A (r)evolução digital na educação**. 1ª Edição. São Paulo, Saraiva, 2013.

GADOTTI, M. **A escola e professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo, Atlas, 2008.

GINCIENE, G; MATHIESEN, S. Q. Utilizando o moodle na Educação Física: sobre um material didático virtual para o ensino do atletismo. **Revista Motrivivência**, Florianópolis, v. 27, n. 44, p. 109-124, maio/2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2015v-27n44p109>. Acesso em: 12 ago. 2020.

GONÇALVES, V. M.B. **Desenvolvimento de Sistemas de Informação para Web: um portal para as escolas do 1º ciclo e os jardins-de-infância**. Dissertação de Mestrado em Tecnologia Multimídia. Faculdade de Engenharia. Porto: Universidade do Porto. 2002. Disponível em: <https://br.123dok.com/document/zke8p24z-desenvolvimento-sistemas-informacao-portal-escolas-ciclo-jardins-infancia.html>. Acesso em: 12 dez. 2020.

HATJE, M.; AMARAL, R. C. G. Infografia como objeto educacional ao ensino do atletismo. **Revista Kinesis**. Santa Maria, vol. 34, Edição Especial. p. 102-121, 2016. Disponível em: <https://>

periodicos.ufsm.br/kinesis/article/view/20489/pdf. Acesso em: 06 jun. 2020.

HEINSFELD, B. D; PISCHETOLA, M. CULTURA DIGITAL E EDUCAÇÃO, UMA LEITURA DOS ESTUDOS CULTURAIS SOBRE OS DESAFIOS DA CONTEMPORANEIDADE. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 12, n. esp. 2, p. 1349-1371, ago./2017. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/10301/6689>. Acesso em: 19 ago. 2020.

HITZSCHKY, R. A. et.al. A utilização de recursos educacionais digitais no ambiente escolar: da formação continuada à vivência tecnológica. In: VII Congresso Brasileiro de Informática na Educação, 7., 2018, Fortaleza. **Anais [...]**. Fortaleza: UFC, 2018. Online. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/328727192_A_utilizacao_de_recursos_educacionais_digitais_no_ambiente_escolar_da_formacao_continuada_a_vivencia_tecnologica. Acesso em: 05 jan. 2020

HORIE, R. M.; PLUVINAGE, J. F. **Revistas digitais para iPad e outros tablets** – Arte-finalização, Geração e Distribuição. 3. ed. São Paulo: Bytes e Types editora, 2013.

IFRN. **Organização Didática do IFRN**. Natal/RN, 2012. Disponível em: <https://portal.ifrn.edu.br/ifrn/institucional/projeto-politico-pedagogico-1/lateral/menu-1/volume-3-organizacao-didatica>. Acesso em: 28 jul. 2022.

KAWASHIMA, L. B; MOREIRA, E. C. A Educação Física no ensino médio. In: KAWASHIMA, Larissa Beraldo; MOREIRA,

Evando Carlos (Orgs). **Educação Física no ensino médio: reflexões e práticas exitosas.** 1 Ed. Cuiabá/MT: EDUFMT Digital, 2020. Disponível em: https://f3286f62-e14d-4952-ad27-eac5c2feb473.usrfiles.com/ugd/f3286f_41d55545c4834aa4973fff9c74296cf1.pdf. Acesso em: 07 set. 2020.

KENSKI, V. M. **Tecnologias e ensino presencial e a distância.** 9ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LEITE, L. S. Mídia e a perspectiva da tecnologia educacional no processo pedagógico contemporâneo. In: FREIRE, W. (Org). **Tecnologia e Educação.** 2ª Edição. Rio de Janeiro: Walk Editora, 2011.

LIBÂNEO, J. C. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

MARTÍN-BARBERO, J. **Dos meios às mediações: comunicação, cultura e hegemonia.** Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1997.

MARTINO, L. M. S. **Teoria das mídias digitais: linguagens, ambientes e redes.** Petrópolis: Editora Vozes, 2014.

MARTINS, R. X; FLORES, V. F. A implantação do Programa Nacional de Tecnologia Educacional (ProInfo): revelações de pesquisas realizadas no Brasil entre 2007 e 2011. In: **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 96, n. 242, p. 112-128, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbeped/v96n242/2176-6681-rbeped-96-242-00112.pdf>. Acesso em: 18 mai 2020.

MATURANA, H. R. **Cognição, ciência e vida cotidiana.** Org e Trad: Cristina Magro e Victor Praxedes. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2001.

MATURANA, H, R; VARELA, F.J. **A Árvore do Conhecimento: As Bases Biológicas da Compreensão Humana.** Trad. Humberto Mariotti e Lia Diskin. São Paulo: Ed. Palas Athena, 2001.

MENDES, D. S. **Luz, câmera e pesquisa-ação: a inserção da mídia-educação na formação contínua de professores de educação física.** 2008. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Curso de Mestrado em Educação Física, Centro de Desportos, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/bitstream/handle/123456789/92155/250109.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 18 mai 2020.

MENDES, D. S. **Cultura digital e cultura corporal de movimento: apontamentos preliminares sobre o contemporâneo.** In: DORENSKI, Sergio; LARA, Larissa; ATHAYDE, Pedro. Comunicação e mídia: história, tensões e perspectivas. Natal. Editora UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29070> .Acesso em: 10 nov. 2020.

MORAN, J.M; MANSETTO, M. T; BEHRENS, M. A. **Novas tecnologias e mediação pedagógica.** 21ª Edição. Campinas, SP: Papirus, 2013.

NASCIMENTO, R.G. **INFOGRÁFICOS: Conceitos, Tipos e Recursos Semióticos.** 173f. Dissertação (Mestrado em Le-

tras) - Curso de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Pernambuco, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/bitstream/123456789/11283/1/Disserta%C3%A7%C3%A3o%20Rosemberg%20Gomes%20Nascimento.PDF>. Acesso em: 10 dez. 2020.

NASCIMENTO JUNIOR, L. G. **O que é o que é**. Brasil. EMI/Odeon, 1982. 1 disco sonoro.

NASCIMENTO, J. H; MARTINS, H. G; VICTER, Eline Flores. **Aplicativos para dispositivo móvel: entendendo o conceito de função matemática**. Duque de Caxias –RJ, abril./2013. Disponível em: <http://www.abed.org.br/congresso2013/cd/242.pdf>. Acesso em: 12 dez. 2020.

NISTA-PICCOLO, V. L; MOREIRA, W. W. **Esporte para a vida no ensino médio**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.

PAES, R. R. **Educação física escolar: o esporte como conteúdo pedagógico do ensino fundamental**. 1996. Tese (Doutorado) - Faculdade de Educação Física. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996. Disponível em: <http://www.repositorio.unicamp.br/handle/REPOSIP/252457>. Acesso em: 30 nov. 2020.

PISCHETOLA, M; HEINSFELD, B. D. “Eles já nascem sabendo!”: desmistificando o conceito de nativos digitais no contexto educativo. **Revista RENOLE** – Novas Tecnologias na Educação, v. 16, n. 1, p. 1-10, 2018. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/renote/article/view/85929/49310>. Acesso em: 23 nov.ago. 2020.

PRENSKY, M. **Digital Natives, Digital Immigrants**. On the Horizon, MCB University Press, v. 9, n. 5, out./2001. Disponível em: <https://www.marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf>. Acesso em: 23 nov. 2020.

ROCHA, L. O; ARAÚJO, S. N; BOSSLE, F. Autoetnografia, ciências sociais e formação crítica: uma revisão da produção científica da educação física. In: **Rev. Int. de Form. de Professores (RIFP)**, Itapetininga, v. 3, n.4, p. 168-185, out./dez., 2018. Disponível em: <https://periodicos.itp.ifsp.edu.br/index.php/RIFP/article/view/1148>. Acesso em: 19 out. 2020.

RODRIGUES, L. M.O. Escola-território, desterritorialização e análises educacionais. In: **Revista Ponto e Vírgula**, São Paulo, n. 20, p. 56-82, 2016. Disponível em: <https://ken.pucsp.br/pontoevirgula/article/view/31165>. Acesso em: 25 mai 2020.

SAMPAIO, M. N. LEITE, L. S. **Alfabetização tecnológica do professor**. 9ª Edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

SANTOS, L. C. P. Dilemas e perspectivas na relação entre ensino e pesquisa. In: ANDRÉ, Marli (Org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos professores**. Campinas: Papirus, 2001.

SANTOS, M. A. G. N; NISTA-PICCOLO, Vilma Leni. O esporte e o ensino médio: a visão dos professores de educação física da rede pública. **Revista Brasileira de Educação Física e Esporte**, São Paulo, v. 25, n.1, p.65-78, jan./mar,

2011. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1807-55092011000100008&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 24 nov. 2020.

SANTOS, S. C. A.; LEMOS, Elizama; BEZERRA, Clauber. **Curso de formação em EAD**. Natal: EDITORA IFRN. 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/handle/1044/288>. Acesso em: 11 dez. 2020.

SAVIANI, N. **Saber escolar, currículo e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. Campinas: Autores Associados, 1994.

SERRES, M. **Variações sobre corpo**. Trad. Edgard de Assis Carvalho e Mariza Perassi Bosco. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SOUZA JUNIOR, A. F. **Os docentes de Educação Física na apropriação da cultura digital: encontros com a formação continuada**. 184p. Dissertação (Mestrado em Educação Física) - Departamento de Educação Física, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/js-pui/handle/123456789/25367>. Acesso em: 21 mai. 2020.

SOUZA JUNIOR, A. F.; LISBOA, T. F. M.; COSTA, A.Q. Gamificação e Educação Física escolar: Debatendo conceitos e compartilhando possibilidades. In: ARAÚJO, A.C.; OLIVEIRA, M.R.R.; SOUZA JUNIOR, A.F. **Formação continuada em educação física no diálogo com a cultura digital**. 1. Ed. João Pessoa/PB: Editora IFPB, 2019. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/hand->

[le/1044/1782](#). Acesso em: 03 dez. 2020.

TOLCHINSKY, L. et al. **Processos de aprendizagem e formação docente em condições de extrema diversidade**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

TRICHÊ, P. B. M. e MORETTI-PIRES, R. O. Pesquisa Etnográfica. In: SANTOS, S. G. e MORETTI-PIRES, R. O. **Métodos e técnicas de pesquisa qualitativa aplicada à educação física**. Florianópolis-SC. Tribo da Ilha, 2012.

VÍLCHEZ, I. C. C. Uma escola em transformação: reflexões essenciais de uma educação inclusiva para estudantes com deficiência. In: PAMPIM, Â. A. P., et.al (Orgs). **Inclusão Escolar: Perspectivas e práticas pedagógicas contemporâneas**. 1. ed. Porto Alegre: Editora Fi, 2018. Disponível em: https://3c290742-53df-4d6f-b12f-6b135a606bc7.filesusr.com/ugd/48d206_9389e65d-9c7e432988b2bd7c58706ff1.pdf. Acesso em: 07 jan. 2019.

ZABALA, A. **A prática educativa: como ensinar**. Trad. Ernani F. da F. Rosa. Porto Alegre, RS: Artmed, 1998.



A Editora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN) já publicou livros em todas as áreas do conhecimento, ultrapassando a marca de 150 títulos. Atualmente, a edição de suas obras está direcionada a cinco linhas editoriais, quais sejam: acadêmica, técnico-científica, de apoio didático-pedagógico, artístico-literária ou cultural potiguar.

Ao articular-se à função social do IFRN, a Editora destaca seu compromisso com a formação humana integral, o exercício da cidadania, a produção e a socialização do conhecimento.

Nesse sentido, a EDITORA IFRN visa promover a publicação da produção de servidores e estudantes deste Instituto, bem como da comunidade externa, nas várias áreas do saber, abrangendo edição, difusão e distribuição dos seus produtos editoriais, buscando, sempre, consolidar a sua política editorial, que prioriza a qualidade.



editoraifrn



Alison Pereira Batista

Doutorado em Educação (2021), Mestrado em Educação (2013), Especialização em Pedagogia do Movimento (2003) e Licenciatura Plena em Educação Física (2002). Seus cursos de graduação e pós-graduação foram promovidos pela UFRN. É professor do IFRN - Parnamirim. Tem como áreas de interesse acadêmico: CORPO, APRENDIZAGEM, EDUCAÇÃO, CULTURA DE MOVIMENTO, EDUCAÇÃO FÍSICA, ENSINO MÉDIO, LAZER e REDs. É membro dos Grupos de Pesquisa GEPEC/UFRN (Corpo e Cultura de Movimento), LEFEM/UFRN (Laboratório de Estudos em Educação Física, Esporte e Mídia) e do NuPEP/IFRN/ Parnamirim (Núcleo de Pesquisa em Educação Profissional).

A pesquisa em tela teve como objetivo analisar e discutir um processo de intervenção pedagógica, realizado em aulas de Educação Física no Ensino Médio Integrado, sobre o conteúdo esporte mediado pela produção de Recursos Educacionais Digitais (REDs). A intervenção foi realizada no IFRN/Parnamirim, na qual participaram, ao todo, 124 estudantes do 2º ano, distribuídos em 4 turmas dos cursos técnicos integrados de Informática e Mecatrônica. Foram orientados 34 trabalhos em formatos de revistas digitais, infográficos, jogos de quiz, videoaulas, sites, aplicativos educacionais e figurinhas para WhatsApp. Esses REDs materializaram discussões pertinentes sobre diversos temas sociais, como desigualdade de gênero, transexualidade, homofobia, racismo, inclusão e deficiências, ciência, tecnologia, inovação e entretenimento. Foi satisfatória a qualidade dos REDs produzidos. No entanto, foi considerado como o maior contributo do estudo o processo de ensino e aprendizagem dialógico e libertador vivenciado.

ISBN 978-85-8333-281-7

