

**LUIZ CLÁUDIO DOS SANTOS CORTEZ**

**Formação contínua e em serviço de professores de  
educação física e a Base Nacional Comum Curricular no  
Brasil: Um estudo de pesquisa-ação desenvolvido através  
da modalidade *blended learning***

**Orientador: Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins**

**Coorientador: Professor Doutor José Augusto Victória Palma**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2021**

# LUIZ CLÁUDIO DOS SANTOS CORTEZ

## **Formação contínua e em serviço de professores de educação física e a Base Nacional Comum Curricular no Brasil: Um estudo de pesquisa-ação desenvolvido através da modalidade *blended learning***

Tese defendida em provas públicas para obtenção do grau de Doutor em Educação Física e Desporto, na Especialidade de Didática da Educação Física e Desporto, conferido pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, no dia 16 de julho de 2021, com o Despacho N° 89/2021 de 23 de março de 2021, com a seguinte composição de Júri:

### **Presidente:**

Prof. Doutor Jorge dos Santos Proença Martins, Professor Catedrático e Diretor da Faculdade de Educação Física e Desporto - ULHT, por delegação do Reitor da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias;

### **Vogais:**

Prof.<sup>a</sup> Doutora Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, Professora Titular da Universidade Estadual de Londrina;

Prof. Doutor Francisco Alberto Arruda Carreiro da Costa, Professora Catedrático da Faculdade de Educação Física e Desporto, ULHT;

Prof.<sup>a</sup> Doutora Lúcia Cristina da Fonseca Gomes, Professora Auxiliar da Faculdade de Educação Física e Desporto, ULHT;

Prof. Doutor Marcos Teixeira de Abreu Soares de Onofre, Professor Associado da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa;

### **Orientador:**

Prof. Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, Professor Auxiliar Convidado da Faculdade de Motricidade Humana, Universidade de Lisboa.

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias**

**Faculdade de Educação Física e Desporto**

**Lisboa**

**2021**

*Para mim só existe o percorrer os caminhos que têm coração, em qualquer caminho que possa ter coração. Ali eu viajo e para mim o único desafio que vale a pena é percorrer toda sua extensão. E ali viajo... olhando, olhando, arquejante.*

*Carlos Castaneda*

## **DEDICATÓRIA**

Dedico este trabalho aos meus pais, Luiz Cortez Simões e Nestrina dos Santos Cortez, pelo amor, dedicação e educação em toda minha vida. Um exemplo de família.

A minha esposa Andressa Garrido dos Santos Cortez e minha filha Heloyse Garrido dos Santos Cortez, por estarem junto nesta caminhada, muitos dias e noites, mas finalmente chegamos ao fim desta jornada.

Ao meu amigo e orientador professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins, pelo apoio e incentivo, suas palavras de encorajamento foram conforto em momentos difíceis, nossas reuniões virtuais foram fundamentais para conclusão deste trabalho.

Ao meu amigo e coorientador professor Doutor José Augusto Victória Palma, pelo carinho e incentivo, pela presteza e sempre estar disponível, sem o seu comprometimento seria difícil a realização deste trabalho.

Fico muito feliz, por termos formado um trio vencedor, esta vitória é nossa.

A todos meus familiares, pela participação direta ou indiretamente na concretização desta conquista.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus por estar presente em todos os segundos de minha vida. Por todas realizações em minha vida.

Aos meus irmãos, meus familiares, meus amigos e amigas, que por força do empenho e comprometimento, ficamos meio ausente, mas saibam que foi por uma causa nobre e agora podemos retornar a nossa convivência pacífica e feliz.

Ao professor Doutor Ronaldo José Nascimento, que me acompanha desde minha licenciatura, PDE e tornou possível esta conquista.

Ao professor Doutor Francisco Carreiro da Costa, pelo apoio, dedicação e compromisso com a Educação Física e com minha pessoa.

A Secretária Municipal de Educação de Tamarana, pela permissão da pesquisa de campo, transformando as suas escolas em cenário de pesquisa e estudo.

Agradecimento e gratidão aos professores parceiros e estudantes bolsistas, que sem vocês este trabalho seria impossível.

Minha eterna gratidão a todos professores e professoras que passaram em minha vida, sinto que esta conquista deve ser direcionada a todos vocês, pois participaram em minha formação e estão presentes em minha jornada profissional e acadêmica.

## RESUMO

A Base Nacional Comum Curricular determina a readequação dos currículos no Brasil. A partir de um processo de formação contínua e em serviço de 20 meses na modalidade *Blended Learning*, vinculado ao desenvolvimento do Projeto Pedagógico Curricular (currículo percebido - Goodlad, Klein & Tye, 1979) para o município de Tamarana - PR, este estudo pretende analisar por intermédio do paradigma pensamento do professor (Clark & Peterson, 1986), como quatro professores passaram a perceber e construir o currículo percebido do componente curricular Educação Física, decorrente da BNCC (currículo formal). Uma pesquisa qualitativa, no âmbito da pesquisa-ação (Thiollent, 1985), utilizou diversos instrumentos para analisar e integrar os dados (e.g., estatística descrita e análise indutiva). Os resultados comprovam uma formação mais ampla, gerando mudanças positivas, despertou novas competências profissionais ora adormecidas. Ao final do processo reconheceram que o *b-learning*, foi um mecanismo eficiente em seu aprendizado, porém, reforçaram a ideia que o momento presencial ser mais significativo. O estudo demitifica os preconceitos e resistências que envolvem o ensino a distância, sobre o empobrecimento da aprendizagem, pouca interatividade e estratégias de ensino pouco fiável e solitária. Este é um dos primeiros estudos a focar-se no desenvolvimento profissional dos professores de EF e na BNCC.

**Palavras-chave:** Formação de professores; Formação contínua e em serviço; Educação Física; Base Nacional Comum Curricular; Pesquisa-ação.

## ABSTRACT

The Common National Curriculum Base determines the readjustment of curricula in Brazil. Based on a 20-month in-service training and Blended Learning process, linked to the development of the Curricular Pedagogical Project (perceived curriculum - Goodlad, Klein & Tye, 1979) for the municipality of Tamarana - PR, this study aims to analyze through the teacher's thought paradigm (Clark & Peterson, 1986), how four teachers came to perceive and build the perceived curriculum of the Physical Education curriculum component, resulting from the BNCC (formal curriculum). Qualitative research, within the scope of action research (Thiollent, 1985), used several instruments to analyze and integrate data (e.g., described statistics and inductive analysis). The results prove a broader training, generating positive changes, awakening new professional skills now dormant. At the end of the process, they recognized that b-learning was an efficient mechanism in their learning, however, they reinforced the idea that the face-to-face moment would be more significant. The study demystifies the prejudices and resistance that involve distance learning, about the impoverishment of learning, little interactivity and unreliable and lonely teaching strategies. This is one of the first studies to focus on the professional development of PE teachers and BNCC.

**Keywords:** Teacher training; Continuous and in-service training; Physical Education; Common Curricular National Base; Action Research.

## ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS

TDIC's	Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação
EaD	Educação a Distância
PPC	Projeto Pedagógico Curricular
EF	Educação Física
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
CNE	Conselho Nacional de Educação
CP	Conselho Pleno
PNE	Plano Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
SEED/PR	Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná
AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
BL	<i>Blended Learning</i>
QRE	Quadro de Referência Europeu
ABED	Associação Brasileira de Educação a Distância
MEC	Ministério da Educação
IES	Instituição de Ensino Superior
CPC	Conceito Preliminar do Curso
CC	Conceito do Curso
ENADE	Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

REFEaD	Referencias de Qualidade para a Educação a Distância
EJA	Educação de Jovens e Adultos
UEL	Universidade Estadual de Londrina
FECEA	Faculdade Estadual de Ciências Econômicas de Apucarana
PUC/RJ	Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
UFPR	Universidade Federal do Paraná
CRTE	Coordenação Regional de Tecnologia na Educação
PPP	Projeto Político Pedagógico
SMET	Secretaria Municipal de Educação de Tamarana
IDHM	Índice Desenvolvimento Humano Municipal
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
LMS	Learning Management System
TGD	Transtorno Global do Desenvolvimento
POPP	Protocolo de Observação das aulas dos Professores Parceiros
UEM	Universidade Estadual de Maringá
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
LaPEF	Laboratório de Pesquisa em Educação Física
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
SETI	Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior
PNLD	Programa Nacional do Livro Didático

# ÍNDICE GERAL

DEDICATÓRIA.....	3
AGRADECIMENTOS .....	4
RESUMO .....	5
ABSTRACT .....	6
ABREVIATURAS, SIGLAS E SÍMBOLOS.....	7
ÍNDICE DE QUADROS .....	14
ÍNDICE DE FIGURAS .....	15
ÍNDICE DE TABELAS E ESQUEMAS .....	16
ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS.....	17
<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>18</b>
<b>CAPÍTULO I .....</b>	<b>24</b>
<b>FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL .....</b>	<b>24</b>
1.1 Formação profissional .....	25
1.2 Formação profissional docente.....	26
1.3 Profissionalização dos professores de Educação Física .....	32
1.3.1 Conhecimento pedagógico do conteúdo e a Educação Física .....	35
1.4 Currículo e a teoria curricular.....	38
1.5 Processo de pensamento do professor .....	40
1.5.1 Estratégias e instrumentos de pesquisa.....	43
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>45</b>
<b>BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O MODELO DE SOCIEDADE POR INTERMÉDIO DE UM PROJETO EDUCACIONAL .....</b>	<b>45</b>

2.1	Base nacional comum curricular .....	46
2.1.1	Marcos legais .....	47
2.1.2	Base nacional comum curricular e as competências gerais .....	49
2.2	Base nacional comum curricular e a educação infantil .....	51
2.3	Base nacional comum curricular e o ensino fundamental .....	53
2.3.1	Linguagem – área do conhecimento .....	55
2.3.2	Educação Física e suas competências .....	56
2.4	Referencial curricular do Paraná .....	59
 <b>CAPÍTULO III</b> .....		<b>61</b>
<b>PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b> .....		<b>61</b>
3.1	Contextualização da educação a distância no Brasil .....	62
3.2	Gerações da EaD .....	64
3.3	<i>E-learning</i> .....	72
3.3.1	<i>Blended learning</i> .....	77
3.3.2	<i>Blended learning</i> e a Educação Física .....	85
3.4	EaD em números no Brasil .....	86
3.5	Alicerces para EaD .....	88
3.5.1	Papel instituição .....	88
3.5.1.1	Infraestrutura da instituição .....	89
3.5.1.2	Ambiente virtual de aprendizagem .....	90
3.5.1.3	Material didático .....	93
3.5.1.4	Suporte técnico, administrativo e financeiro .....	95
3.5.1.5	Meios de comunicação .....	96
3.5.2	Papel professor .....	98
3.5.3	Papel tutoria .....	100
3.5.4	Papel do estudante em EaD .....	103

3.5.5 Avaliação de seu projeto em EaD.....	107
<b>CAPÍTULO IV.....</b>	<b>112</b>
<b>PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>112</b>
4.1 Justificativa da pesquisa .....	113
4.2 Objetivos da pesquisa .....	117
4.2.1 Geral.....	117
4.2.2 Específico.....	117
<b>CAPÍTULO V .....</b>	<b>118</b>
<b>MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO .....</b>	<b>118</b>
5.1 Abordagem metodológica .....	119
5.1.1 Natureza da investigação .....	119
5.1.2 Pesquisa-ação.....	120
5.1.2.1 Relato do investigador sobre sua experiência e posicionamento nesta investigação .....	122
5.1.3 Desenho do estudo .....	124
5.1.4 Local da investigação e população .....	127
5.1.5 Descrição dos professores e professoras parceiros da pesquisa.....	130
5.1.5.1 Descrição dos colaboradores na investigação.....	134
5.1.6 Instrumentos de coleta de dados .....	135
5.1.6.1 Procedimentos para análise e interpretação dos dados .....	137
5.1.7 Procedimentos de análise de dados e critérios de qualidade da investigação qualitativa .....	144
5.1.7.1 Análise de conteúdo – Bardin.....	144
5.1.7.2 Índice de Bellack .....	146
5.1.7.3 Triangulação.....	146

5.1.7.4 Credibilidade – validade interna.....	148
5.1.7.5 Transferibilidade – validade externa / generalização .....	149
5.1.7.6 Confirmabilidade – objetividade .....	149
5.1.7.7 Confiabilidade.....	150
5.1.7.8 Considerações éticas .....	150
5.2 Ambientes de aprendizagem.....	151
5.2.1 Contexto da formação .....	151
5.2.2 Teoria da aprendizagem.....	154
5.2.3 Organização das unidades de formação .....	155
5.2.4 Processos comunicacionais.....	165
5.2.4.1 Fórum de notícias .....	166
5.2.4.2 Correio eletrônico ( <i>e-mail</i> ).....	166
5.2.4.3 Fóruns de discussão.....	167
5.2.4.4 <i>Whatsapp</i> .....	168
5.2.5 Aspectos motivacionais .....	169
5.2.6 Avaliação do percurso de aprendizagem .....	170
5.2.7 Tutoria.....	171
<b>CAPÍTULO VI.....</b>	<b>172</b>
<b>ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS.....</b>	<b>172</b>
6.1 Cenários de aprendizagem e formação .....	174
6.2 Grelha de análise .....	177
6.2.1 – Subcategoria – Perfil do professor.....	178
6.2.2 – Subcategoria – Desenvolvimento profissional docente .....	191
6.2.2.1 Projeto pedagógico curricular (PPC – 2020) .....	206
6.2.3 – Subcategoria – Fatores limitantes .....	212
6.2.4 – Subcategoria – BL como instrumento favorecedor .....	216

6.2.5 – Subcategoria – Fatores de eficiência.....	233
<b>CAPÍTULO VII</b> .....	253
<b>CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	253
7.1 Conclusões.....	254
7.2 Considerações finais .....	272
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	277

## ÍNDICE DE QUADROS

<b>QUADRO 1</b> – Orientações conceituais dos programas de formação .....	34
<b>QUADRO 2</b> - Gerações da EaD – Maia & Mattar (2007).....	66
<b>QUADRO 3</b> - Gerações da EaD – Moore & Kearsley (2008).....	67
<b>QUADRO 4</b> - Situações de comunicação eletrônica – Maier & Warren (2000).....	98
<b>QUADRO 5</b> - Dados sobre educação – Tamarana - ano 2015 .....	128
<b>QUADRO 6</b> - Atlas de desenvolvimento humano no Brasil 2013 (Censo 2010) .....	129
<b>QUADRO 7</b> - Cronograma e matriz curricular.....	158
<b>QUADRO 8</b> - Dinâmica ação-reflexão-ação .....	164

## ÍNDICE DE FIGURAS

<b>FIGURA 1</b> - Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990).....	36
<b>FIGURA 2</b> - Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986) .....	41
<b>FIGURA 3</b> - Mapa conceitual sobre EaD.....	71
<b>FIGURA 4</b> - Recursos educacionais oferecidos em cursos totalmente a distância entre 2015 e 2018.....	95
<b>FIGURA 5</b> - Modelo do estudo .....	125
<b>FIGURA 6</b> - Linha temporal do estudo .....	126
<b>FIGURA 7</b> - Município de Tamarana – Paraná – Brasil .....	127
<b>FIGURA 8</b> - Grupo de pesquisa - Lapef _ tela inicial.....	152
<b>FIGURA 9</b> - Inscrição ambiente Moodle/UEL .....	153
<b>FIGURA 10</b> - Ambiente virtual de aprendizagem – Moodle/UEL_tela inicial.....	156
<b>FIGURA 11</b> - Ambiente virtual de aprendizagem – Moodle/UEL_unidades de formação ..	161
<b>FIGURA 12</b> - Fórum de notícias .....	166
<b>FIGURA 13</b> - Correio eletrônico (e-mail) .....	167
<b>FIGURA 14</b> - Fóruns de discussão .....	167
<b>FIGURA 15</b> - Whatsapp do grupo de professores parceiros .....	168
<b>FIGURA 16</b> - Aspectos motivacionais .....	169
<b>FIGURA 17</b> - Mapa de aprendizagem.....	170
<b>FIGURA 18</b> - Ano da graduação e ano de concurso na SMET.....	183
<b>FIGURA 19</b> - Nuvem de palavras - educação física .....	185
<b>FIGURA 20</b> - Nuvem de palavras – docência .....	188
<b>FIGURA 21</b> - Nuvem de palavras – currículo.....	200
<b>FIGURA 22</b> - Unidades temáticas .....	206
<b>FIGURA 23</b> - Objetos de conhecimento .....	207
<b>FIGURA 24</b> - Atividades mescladas .....	220
<b>FIGURA 25</b> - Oficina de xadrez.....	226
<b>FIGURA 26</b> - Espaço de aprendizagem (instalações físicas).....	234
<b>FIGURA 27</b> - Fórum – pensando sobre nossa formação inicial.....	241
<b>FIGURA 28</b> - Ambiente virtual de aprendizagem – Moodle/UEL_navegabilidade .....	242
<b>FIGURA 29</b> - Observação das aulas dos estudantes bolsistas.....	248

## ÍNDICE DE TABELAS E ESQUEMAS

<b>TABELA 1</b> - Organização do ensino fundamental - BNCC.....	53
<b>TABELA 2</b> - Possibilidades dos contextos de promoção da aprendizagem.....	83
<b>TABELA 3</b> - Quesitos para o EaD .....	110
<b>TABELA 4</b> - Técnicas e instrumentos de coletas de dados (ICD) .....	136
<b>TABELA 5</b> - Estrutura da entrevista semiestruturada .....	139
<b>TABELA 6</b> - Modalidade de formação: blended learning .....	175
<b>TABELA 7</b> - Grelha de análise: formação contínua e em serviço .....	176
<b>TABELA 8</b> - Grelha de análise - perfil do professor.....	178
<b>TABELA 9</b> - Total de participantes e idade .....	181
<b>TABELA 10</b> - Especializações e faixa etária dos entrevistados.....	182
<b>TABELA 11</b> - Grelha de análise – desenvolvimento profissional docente .....	191
<b>TABELA 12</b> - Grelha de análise – fatores limitantes .....	212
<b>TABELA 13</b> - Grelha de análise – bl como instrumento favorecedor .....	216
<b>TABELA 14</b> - Grelha de análise – fatores de eficiência .....	233
<b>TABELA 15</b> - Conhecimento sobre o blended learning.....	236
<b>TABELA 16</b> - Expectativas em relação ao curso .....	238
<b>TABELA 17</b> - Processo de formação contextualizada .....	244
<b>ESQUEMA 1</b> - Metodologia ação-reflexão-ação aplicada .....	162
<b>ESQUEMA 2</b> - Sequência didática da ação-reflexão-ação .....	163

## ÍNDICE DE APÊNDICES E ANEXOS

<b>APÊNDICE A</b> - Cadastro de participação e certificação .....	I
<b>APÊNDICE B</b> - Autorização do uso de voz, imagem e de dados coletados.....	II
<b>APÊNDICE C</b> - Entrevista semiestruturada.....	III
<b>APÊNDICE D</b> - Protocolo de observação professores parceiros (inicial) .....	VIII
<b>APÊNDICE E</b> - Protocolo de observação professores parceiros (final) .....	X
<b>APÊNDICE F</b> - Cronograma das reuniões presenciais 2018/2019.....	XII
<b>APÊNDICE G</b> - Orientações para estudo .....	XIII
<b>APÊNDICE H</b> - QUESTIONÁRIO FINAL .....	XV
<b>APÊNDICE I</b> - Pedido de autorização para utilização de questionário .....	XXI
<b>APÊNDICE J</b> - Alguns resultados preliminares a quiçá das conclusões.....	XXII
<b>ANEXO 1</b> - Carta de anuência.....	XXVI
<b>ANEXO 2</b> - Secretaria municipal de educação de tamarana ofício 13/2018.....	XXVII
<b>ANEXO 3</b> - Parecer comitê de ética em pesquisas .....	XXVIII
<b>ANEXO 4</b> - Projeto de extensão nº 02302.....	XXXII
<b>ANEXO 5</b> - Cartaz – artigo CONPEF .....	XXXIV
<b>ANEXO 6</b> - Certificado CUICID.....	XXXV
<b>ANEXO 7</b> - Proposta curricular de educação física – 2019.....	XXXVI
<b>ANEXO 8</b> - Projeto pedagógico curricular 2020.....	XXXVII

# INTRODUÇÃO

As Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's) tem progressivamente alterado a percepção de nossa realidade, uma vez que possibilita novas formas de interação com as pessoas, novas formas de acesso ao saber e construção do conhecimento, alterando de forma significativa as aprendizagens (Almeida & Valente, 2012; Jonassen, 2007; Prensky, 2009). Sua utilização requer que os indivíduos tenham novas habilidades e competências, em virtude das novas relações com o tempo, espaço e distância.

A nossa intenção é contribuir com o desenvolvimento profissional docente e a possibilidade de proporcionar novos cenários de formação e aprendizagens, pois em nossa sociedade tecnológica, globalizada e excessivamente digitalizada, torna-se necessário desenvolver ferramentas para a aprendizagem constante ao longo de toda vida.

Segundo Pais (2002, p. 55):

A temática das novas competências exigidas da educação escolar contemporânea é uma das que mais suscita polêmica na área pedagógica porque trata de uma noção fortemente relativa. Ser competente nunca foi uma qualidade independente do referencial segundo o qual se analisa o fenômeno educacional. Por outro lado, é fundamental levar em consideração a especificidade da educação no tratamento de novos conceitos, pois a aprendizagem não flui no mesmo ritmo do tempo real característico das transações comerciais através da rede eletrônica. O atual cenário pedagógico propicia uma oportunidade para repensar também concepções relativas ao tempo próprio da era tecnológica.

No presente estudo, optamos por escrever e utilizar a terminologia formação contínua, porém, em determinados documentos e referenciais teóricos, podemos encontrar como formação continuada.

As duas terminologias terão o mesmo significado e valor nesta investigação, porém a perspectiva de formação contínua que assumimos, corrobora com o estudo de Rodrigues (1999, p. 20) que concebe:

[...] a formação profissional contínua como o conjunto diversificado de atividades realizadas de forma sistemática ao longo da vida docente e articuladas com as situações de trabalho, que visam não só dotar o professor de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores adequados ao exercício das tarefas profissionais em ordem à melhoria da qualidade da educação proporcionada aos educandos, como pretendem possibilitar-lhes os meios de apropriação de conhecimento produzido no decorrer da sua experiência profissional visando uma intervenção profissional responsável e autónoma, nas decisões em educação.

Assim, este estudo encontra-se no âmbito das ações de inserção das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação tendo como metodologia a pesquisa-ação e o processo de desenvolvimento profissional docente. A utilização da Educação a Distância (EaD), especificamente o *Blended Learning*, ao mesmo tempo que suporte ao processo de formação contínua e em serviço, nesta perspectiva, a continuidade de sua profissionalização. Contribuirá em termos de avanço do conhecimento sobre *Blended Learning* (Driscoll, 2002; Garrison & Kanuka, 2004; Gomes, 2004, 2005a, 2005b, 2008, 2009; Graham, 2006, 2013; Litto, 2009) e desenvolvimento profissional docente (Day, 2001, 2005; Feiman-Nemser, 1990; Fullan & Hargreaves, 2000; Garcia, 1999; Marcelo, 2009; Marcelo Lüdke & Boing, 2004; Nóvoa, 2007a, 2007b, 2009; Pinheiro & Romanowski, 2010; Roldão, 2004, 2017a, 2017b; Tardif, 2014).

Com base nestes pressupostos, elaborarmos um processo de formação contínua e em serviço na modalidade *Blended Learning*, vinculado a organização e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico Curricular (PPC) para os professores da rede municipal, em particular dos professores de Educação Física (EF) do município de Tamarana, tendo como referencial a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A BNCC é recente, foi instituída em 2017 e deve ser implementada até o ano de 2020, uma referência obrigatória e nacional que define o conjunto progressivo de aprendizagens essenciais a serem desenvolvidas da Educação Básica até ao Ensino Médio. Todos os professores no Brasil, devem estar preparados para o ensino do conteúdo/práticas corporais e desenvolver o currículo à luz deste documento, logo a formação contínua é uma prioridade.

A opção do *Blended Learning* ocorreu em virtude de:

- ser aconselhável para cursistas com pouca experiência em utilizar a Informática;
- utilizadores com pouca experiência na formação a distância;

- permitir o desenvolvimento de habilidades e capacidades para uma formação completa a distância;
- atendimento aos professores em cidades diferentes (interação virtual);
- melhor aproveitamento da formação presencial junto com a formação a distância.

O *Blended Learning* (ambiente de aprendizagem presencial e o ambiente de aprendizagem virtual), oferece novas formas de ensino, uma grande variedade de cenários, conceitos de aprendizagem e autoaprendizagem.

Identificamos que há inúmeras definições e divergentes significados que possam atribuir ao conceito currículo (Berticelli, 2005; Cavalcanti, 2011; Pacheco, 2007; Schmidt, 2003), apresentamos como referência o estudo de Goodlad, Klein & Tye (1979) que definiu cinco importantes tipos de currículo: ideal, formal, percebido, operacional e experienciado (1.4 Currículo e a teoria curricular).

Nosso enfoque será dado ao processo de pensamento do professor, em sua categoria planejamento dos professores (Clark & Peterson, 1986), o currículo formal (BNCC) que se refere as propostas aprovadas pelo governo federal e que deverão ser implementadas em todas as escolas brasileiras e o currículo percebido (PPC) que representa o modo pelo qual os professores interpretam o currículo formal.

Partindo destas informações, e visto que no Brasil há uma nova realidade introduzida pela BNCC, formulamos como problema de investigação: Como a partir de um processo de formação contínua e em exercício na modalidade *Blended Learning*, os professores passaram a perceber e a construir o currículo (percebido) do componente curricular Educação Física, a partir dos referenciais da nova BNCC (currículo formal), assim como, esse processo contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

Um dos pontos fortes deste estudo é oferecer a formação contínua em seu ambiente de trabalho, no horário de expediente (hora-atividade ou momento pedagógico), uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Tamarana - PR, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal, totalmente gratuita e considerada como uma das ações de políticas públicas voltadas para a valorização e formação contínua dos professores de Educação Física.

Outro ponto a destacar são as implicações que podem decorrer deste estudo na formação contínua de professores relacionada com a BNCC ao utilizar o *Blended Learning*, o que pode ser fundamental para se conseguir chegar a mais professores no Brasil e não ser só uma ação presencial por parte do governo federal, estados e municípios.

A metodologia utilizada foi a pesquisa qualitativa, subsidiada no âmbito da pesquisa-ação (Thiollent, 1985) em contexto laboral, que serviu simultaneamente como estratégia de formação profissional e investigação participativa.

A formação ofereceu mecanismos de colaboração entre pares e em grupo, atividades reflexivas durante todo o processo, realizada ao longo do tempo e ano letivo (e não de forma pontual – formação de 25 horas), algo que a literatura diz ser fundamental no âmbito da formação contínua de professores, ocorreu no período de 20 meses (início em 28/03/2018 e término em 04/12/2019), junto aos professores de Educação Física da rede municipal de Tamarana – Paraná – Brasil.

Os principais meios utilizados para a coleta de dados foram: diário de campo; entrevistas semiestruturadas; observação de aulas; produção textual dos professores parceiros, resultantes por exemplo das sessões de trabalho presenciais, planejamentos e reflexões sobre as aulas; documentos oficiais; ambiente de aprendizagem virtual *Moodle/UEL*; aplicativo de mensagens; relatórios dos estudantes bolsistas e um questionário final.

As necessidades, perspectivas e conhecimento, são priorizados através da colaboração dos membros da comunidade no decorrer da pesquisa, que ora doravante neste estudo, os envolvidos serão tratados como professores parceiros.

Importante ressaltar o destaque que este estudo oportuniza ao professor e ao seu papel, ele está no centro da investigação, ele é o ator principal, pois elegemos como eixo estratégico e prioritário a análise das opiniões, crenças, valores e ação dos professores. Na investigação científica em educação é conhecido como ‘paradigma do pensamento do professor’ (Clark & Peterson, 1986).

O objeto principal de nosso estudo, foi analisar e descrever o pensamento do professor de Educação Física em relação ao processo de formação contínua e em serviço que foi submetido, a ação do professor na organização e desenvolvimento do currículo percebido, a partir, do currículo formal (BNCC).

Este estudo está organizado em duas partes distintas. A primeira parte com três capítulos, reportam-se a fundamentação teórico-conceitual das áreas nucleares da investigação:

- *No capítulo I – Formação e qualificação dos profissionais da educação* – enquadramento acerca das discussões sobre os cenários de formação e qualificação profissional docente, as mudanças deste processo com a homologação da Base Nacional Comum Curricular e a profissionalização dos professores de Educação Física, o currículo e a teoria curricular;

- *No capítulo II – Modelo de sociedade por intermédio de um projeto educacional: Base Nacional Comum Curricular* - constitui-se uma abordagem acerca da Base Nacional Comum Curricular, a formação de um modelo de sociedade que se propõe, as habilidades, as competências esperadas em cada etapa da Educação Infantil e Ensino Fundamental, com as respectivas reestruturações dos componentes curriculares (Educação Física - área de linguagem) e o referencial curricular do Paraná;

- *No capítulo III – Panorama sobre a Educação a Distância* – abordamos os fundamentos históricos e conceituais, as gerações da EaD com suas características, *E-Learning*, *Blended Learning* e os alicerces essenciais para elaboração de um projeto em EaD (instituição, infraestrutura, ambiente virtual de aprendizagem, materiais didáticos, suporte técnico, administrativo e financeiro, papel do professor, papel da tutoria, papel do estudante e avaliação dos projetos em EaD).

A segunda parte com outros quatro capítulos, correspondem ao componente mais prático da investigação:

- *No capítulo IV – Problema e objetivos da investigação* - equaciona-se o problema a ser investigado, definem-se os objetivos gerais e específicos inerentes a esta investigação;

- *No capítulo V – Métodos e procedimentos da investigação* - enquadramento metodológico, o referencial da pesquisa-ação (Thiollent, 1985), caracterização da amostra, a descrição da formação e do ambiente virtual de aprendizagem, os instrumentos de coleta de dados, os procedimentos de análise, norteados pela técnica de análise de conteúdo (Bardin, 2009), as considerações éticas e os princípios de cientificidade;

- *No capítulo VI – Análise e discussão dos dados* – descrevemos o contexto da formação contínua e em serviço, com dois momentos, oriundos do cruzamento, articulação e triangulação dos resultados. O primeiro descritivo-interpretativo (e.g., textos escritos com a

preocupação de descrever o pensamento literal do observado e ou discutido; acontecimentos ou dados coletados dos cenários de aprendizagem virtual e presencial; descrição com comentários pessoais que refletem a maneira de compreensão sobre o assunto) e o segundo momento analítico-reflexivo-crítico (e.g., construções textuais mais autônomas, houve a preocupação de analisar criticamente os dados, as discussões sobre o tema estudado; posicionamento frente aos conhecimentos adquiridos; relações com suporte teórico revisto na revisão bibliográfica; transpor elementos e conhecimentos para o processo formativo-profissional). Nessa fase apresentamos a categoria central - processo de formação contínua e em serviço e suas subcategorias, sistematizados em grelhas de análises (e.g., perfil do professor; desenvolvimento profissional docente – conhecimento, competências e atitudes; fatores limitantes; *Blended Learning* como instrumento favorecedor; fatores de eficiência), com o intuito de responder as proposições derivadas da questão inicial da investigação;

- *No capítulo VII - Conclusões e considerações finais* – apresentamos as conclusões finais sobre a temática investigada, as implicações para a formação inicial e continuada de professores referente a compreensão da BNCC, as limitações do estudo e são tecidas algumas considerações sobre linhas posteriores de investigação.

**FORMAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL**

**CAPÍTULO I**

## 1.1 Formação profissional

As tecnologias estão provocando alterações profundas nas relações humanas, numa velocidade jamais vista em vários setores de nossa sociedade (e.g., setor agrícola; indústria; comércio; serviços; lazer; saúde; educação; entre outros). Tais alterações ocorrem no mundo inteiro, conforme afirma Strey & Kapitanski (2011, p. 55):

Nunca se falou tanto em tecnologia como nas últimas décadas. Seu desenvolvimento tem permitido a existência não de uma nova ciência, mas de uma nova cultura. O progresso e as inovações tecnológicas provocam mudanças rápidas no modo de vida da sociedade, nas formas de educar e aprender, nas concepções de ensino e nas qualificações. Além de simples mudanças, essa chegada tecnológica tem se caracterizado como um fenômeno que muitas vezes, impõe à sociedade moderna hábitos e comportamentos diferentes, transformando a relação do ser humano com o outro, com o meio ambiente e consigo próprio.

Cada vez mais, somos confrontados com a perspectiva de que obter mais conhecimento e a necessidade de desenvolver mais competências, são requisitos para alcançar sucesso a nível pessoal, social, profissional e econômico.

As ciências sociais e humanas têm como objetivo principal, compreender a sociedade em que vivemos (Candido, 2006; Costa, 1987).

Há muitas denominações distintas em relação à sociedade do século XXI, temos a Sociedade do Conhecimento e da Informação (Canário, 1999; Castro, Sancho & Guimarães, 2006; Edwards, 1997; Lévy, 1995), a Sociedade em Rede (Castells, 1996; Djik, 2006), a Sociedade Pós-Moderna ou de Modernidade Tardia (Bauman, 1999; Beck, 2000; Giddens, 2007) ou Sociedade do Risco (Beck, 2000; 2009; Hespanha & Carapinheiro, 2002; Webb, 2006), resultado dos processos de globalização, de modernização (tecnologias digitais) e da ideologia neoliberal a partir da metade do século XX.

Esta ideologia neoliberal impera os princípios da competitividade, adaptabilidade e flexibilidade das relações laborais, isto põe em risco as garantias dos postos de trabalhos (leis trabalhistas).

O trabalho é identificado como um dos mecanismos de recompensa financeira e possibilita a construção de uma identidade, um sentido para a existência humana, logo, é fator fundamental nas organizações e na sociedade (Zanelli, Silva & Soares, 2010).

Para Salgueiro, Cachinho, André & Rodrigues (2002) o trabalho é um conjunto de atividades ou tarefas que exigem determinado nível de esforço físico e intelectual, necessitando de um conjunto mínimo de aptidões.

No contexto contemporâneo de trabalho, em que há diversas configurações de carreiras que se estabelecem, surgem inúmeras novas profissões e diversas outras deixaram de existir, logo, para o sucesso de sua empregabilidade e o desenvolvimento de sua carreira profissional, este trabalhador deverá ter uma atuação multifuncional e polivalente (Harvey, 2005; Pochmann, 2007).

Exige-se o desenvolvimento de múltiplas competências, capacidade de adaptação a novas realidades, formação especializada, motivação e foco no aprender a aprender, aspectos estes, que expressam a garantia de empregabilidade (Fonseca & Azevedo, 2007; Pochmann, 2004, 2007).

Em decorrência dos constantes processos de transformações tecnológicas, científicas e culturais, surge mudanças no sistema produtivo capitalista, altera-se métodos de produção, organização e gestão das empresas, modifica-se as relações para ingresso no mercado de trabalho e processos de qualificação destes trabalhadores.

Em uma sociedade tecnológica, globalizada e excessivamente digitalizada, prevalece a sensação de ubiquidade e urgência, devemos repensar os processos de formação profissional, para que tenhamos condições de vislumbrar novos procedimentos de qualificação e capacitação mais adequados aos tempos atuais.

## **1.2 Formação profissional docente**

Uma das atividades profissionais mais complexas é a docência, tarefa esta que exige enormes desafios, conforme atesta Souza (2011, p.3):

Os baixos salários, a desvalorização social, a indisciplina dos alunos, o controle burocrático do Estado, a violência na escola, o desafio de ser considerado responsável pela não aprendizagem dos alunos e tantos outros fatores de ordem social, econômica e política são exemplos que desmotivaram a categoria de professor.

Inclui em lidar com a diversidade cultural em sala de aula, demandas cotidianas de saberes, metodologias diferenciadas para que os alunos tenham as melhores aprendizagens,

busca de mecanismos de interação e comunicação, além da (re)construção permanente de sua identidade pessoal e profissional.

Não se restringe apenas a instruir ou ensinar, numa perspectiva mais tradicionalista, a função do professor resumia-se a transmitir o conhecimento e o aluno à aquisição deste conhecimento (Roldão, 2004).

Neste sentido a formação inicial e contínua dos professores, tem se mostrado como um dos meios de buscar o aprofundamento dos conhecimentos, assim como, o domínio dos meios para se tornar mais acessível aos alunos (Feiman-Nemser, 1990; 2002; Freire, 2002).

Para Giovanni<sup>1</sup> citado em J. A. V. Palma (2001, p. 32), a formação pode ser entendida como “[...] um campo de conhecimento específico, envolvendo todos os processos epistemológicos presentes numa situação pedagógica: desde as estratégias e demais decisões metodológicas, até as decisões relativas ao domínio do conteúdo específico como o qual se pretende trabalhar.”

Na ótica do desenvolvimento profissional docente, dos Santos, Spagnolo & Stöbaus (2018, p. 75), referem que este processo:

[...] requer construir continuamente um maior sentido e relação entre sua vida pessoal e profissional, nos ambientes em que ele atua. Isso envolve o comprometimento com aprendizagens pessoais contínuas durante toda a sua carreira docente, para tentar superar as necessidades vigentes advindas do cotidiano em constante transformação (no qual está inserido como ser social). Implicando também o que lhe é proposto e exigido como docente, nas instituições educacionais, já que seus saberes e práticas estão relacionados não só as competências e as habilidades (que eles possuem ou necessitam desenvolver ao exercerem seu trabalho), mas as suas atitudes, histórias pessoais, experiências, enquanto pessoas e profissionais.

Garcia (2009, p. 7), define o desenvolvimento profissional docente como “Um processo a longo prazo, no qual se integram diferentes tipos de oportunidades e experiências planejadas sistematicamente para promover o crescimento e o desenvolvimento profissional.”

O conceito de desenvolvimento profissional docente tem o significado de continuidade, de evolução para o exercício da ação de ser professor e aparenta envolver

---

1 Giovanni, L. (1998). Do professor informante ao parceiro: reflexões sobre o papel da universidade para o desenvolvimento profissional de professores e as mudanças da escola. Cadernos Cedes. O professor e o ensino: novos olhares, ano XIX, no 44, Campinas, Unicamp, abril/98, p. 46-58.

múltiplas etapas, algo que não está completo. Inclusive possui algumas expressões que permeiam este conceito (e.g., formação contínua; qualificação profissional; reciclagem profissional; crescimento profissional; formação permanente; aperfeiçoamento docente; capacitação docente; entre outros).

Para Darling-Hammond & McLaughlin (2011) há necessidade de novas abordagens para formação profissional docente e que requer novas estruturas e sistemas de apoio. As autoras apresentam alguns procedimentos para o desenvolvimento profissional eficaz:

- ✓ Há necessidade do envolvimento dos professores em tarefas concretas de ensino, avaliação, observação e reflexão que iluminará os processos de aprendizagem e desenvolvimento;
- ✓ Deve ser baseado na investigação, reflexão e experimentação orientada pelo participante;
- ✓ O processo deve ser colaborativo, envolvendo o compartilhamento de conhecimento entre educadores e foco em comunidades de prática de professores, em vez de em professores individuais;
- ✓ Deve ter conexão e derivado de trabalho dos professores com seus alunos;
- ✓ Deve ser sustentado, contínuo, intensivo e apoiado por modelagem, *coaching* e a resolução coletiva de problemas específicos de prática;
- ✓ Conectado com outros aspectos para mudança escolar.

Assim, o desenvolvimento profissional docente, acontece durante todo o exercício de sua carreira profissional, tendo como objetivo a evolução profissional em busca de sua profissionalidade.

A escola é o local de referência para aprendizagem desta profissão (Candau, 2007; Nascimento, 2003; Nunes, 2000) e este processo é longo e segundo Mizukami (2013, p. 23) “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos.”

Thompson (2014), diz que nunca na história, houve a superação da disjunção espaço e tempo, logo a revolução no ponto de vista educacional é pensarmos nos processos de formação dos professores com o uso das TDIC's nos processos educativos.

Assim, existe uma tendência para que os professores estejam em constante processo de formação, esta formação poderá ser realizada à distância, algo que se impõe como alternativa ou complemento as formações presenciais.

A formação dos professores deve contemplar a cultura digital e para tal, necessita superar alguns desafios. Um destes desafios é a transição da mídia clássica (e.g., livros; fotografias; jornal; rádio; cinema; televisão) para a digital (online), no qual a clássica se contenta em reproduzir, fixar, transmitir a mensagem, com objetivo de melhor difusão e maior alcance e a digital vai além, a mensagem podem ser modificada à vontade, manipulada, de acordo com a opção crítica do usuário ao utilizar o *mouse*, teclado, joystick, “[...] graças a um controle total de sua microestrutura (bit por bit).” (Lévy, 1998, p. 51).

Outro desafio é a compreensão do hipertexto nos ambientes online, a lógica do hipertexto é uma multiplicidade de conexões multidirecionadas em rede. Segundo Santos (2003, p. 225):

- ✓ Intratextualidade: conexões com o mesmo documento;
- ✓ Intertextualidade: conexões com outros sites ou documentos;
- ✓ Navegabilidade: ambiente simples e de fácil acesso e transparência nas informações;
- ✓ Multivocalidade: agregar multiplicidade de pontos de vistas;
- ✓ Mixagem: integração de várias linguagens: sons, texto, imagens dinâmicas e estáticas, gráficos, mapas;
- ✓ Multimídia: integração de vários suportes midiáticos.

O hipertexto permite uma nova relação com a informação, ele possibilita ultrapassar a condição de consumidor, de passividade e oportuniza o indivíduo a uma ação interativa, participativa e criativa, com múltiplas linguagens.

Para finalizarmos, a mudança do esquema clássico de comunicação, a ligação unilateral do emissor-mensagem-receptor. Corresponde a uma mensagem imutável, linear e fechada, o receptor atitude passiva, apenas recebe, ainda que inquieto.

Na cultura digital, o esquema comunicacional é a interatividade, oportuniza ao receptor a possibilidade de responder, de dialogar (Alava, 2002; Santos, 2003). A mensagem é modificável à medida que responde às solicitações de quem as consulta.

Nesta perspectiva o professor deixará de transmitir saberes e torna-se um formulador de problemas, orienta grupos de trabalho, possibilita e valoriza o diálogo e a colaboração.

Exige-se uma nova postura frente ao papel estratégico das tecnologias, neste contexto de novas lógicas de mercado, novas relações pessoais e informações transformadas em conhecimentos e competências.

No Brasil a formação profissional docente está garantida em documentos e leis, destacamos a relevância deste tema, apresentando o artigo 62 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) 9.394/96:

Garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica e superior, incluindo cursos de educação profissional, cursos superiores de graduação plena ou tecnológicos e de pós-graduação. (Brasil, 1996).

A BNCC faz parte da política nacional da Educação Básica e para sua efetiva implantação em todo o território brasileiro, ressalta a importância da formação dos professores:

[...] vai contribuir para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes a formação de professores, a avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017b, p. 8).

Dois outros documentos que menciona sobre a formação de professores é o artigo 5º no § 1º da Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Pleno (CP) nº 4<sup>2</sup> de 17 de dezembro de 2018 e CNE/CP nº 2<sup>3</sup> de 22 de dezembro de 2017, entre outras disposições que estabelece que a BNCC deve contribuir para a articulação e a coordenação das políticas e ações educacionais em relação a formação de professores.

Ainda sobre o processo de formação em relação a BNCC, a Lei nº 12.056 de 2009, traz nos parágrafos 1º, 2º e 3º, que:

---

<sup>2</sup> [https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/mec/resolucao\\_cne\\_cp\\_mec\\_04\\_2018\\_bncc.pdf](https://crianca.mppr.mp.br/arquivos/File/legis/mec/resolucao_cne_cp_mec_04_2018_bncc.pdf)

<sup>3</sup> [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

§ 1º A União, o Distrito Federal, os Estados e os Municípios, em regime de colaboração, deverão promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério.

§ 2º A formação continuada e a capacitação dos profissionais de magistério poderão utilizar recursos e tecnologias de educação a distância.

§ 3º A formação inicial de profissionais de magistério dará preferência ao ensino presencial, subsidiariamente fazendo uso de recursos e tecnologias de educação a distância. (Brasil, 2009).

Mas o que realmente muda com a implantação da BNCC na rotina do professor?

Ele deverá ter um novo olhar sobre a educação, uma ruptura da visão mais antiga em que o professor era o detentor do saber e seu principal papel era transmitir conhecimento, agora ele passa a mediar, a mentoria deste aprendizado, e desta forma, um maior protagonismo por parte do estudante e a construção de seu conhecimento.

A BNCC propõe também uma maior inserção das tecnologias no processo de ensino e aprendizagem, conforme competência 5, dentre as competências gerais da Educação Básica, que consiste em:

Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva. (Brasil, 2017b, p. 9).

Outra mudança será alteração do projeto pedagógico curricular das instituições com novas perspectivas e novas metodologias de avaliação, a avaliação do estudante torna-se mais global e integral:

[...] construir e aplicar procedimentos de avaliação formativa de processo ou de resultado que levem em conta os contextos e as condições de aprendizagem, tomando tais registros como referência para melhorar o desempenho da escola, dos professores e dos alunos. (Brasil, 2017b, p. 17).

### **1.3 Profissionalização dos professores de Educação Física**

A história da Educação Física no Brasil, esteve entrelaçada aos contextos sócio-político, por longos anos foi entendida como atividade prática e buscava o desenvolvimento físico e moral. Através da Reforma Couto Ferraz no Brasil, a disciplina de Educação Física se tornou obrigatória nas escolas da corte no final do século XIX (Bracht, Caparroz, Fonte, Frade, Paiva & Pires, 2007).

A primeira concepção foi a Educação Física Higienista que possibilitou conteúdo e métodos específicos para realização de atividades em aula, segundo Ghiraldelli Júnior (2007). Porém, este pensamento higienista de manutenção da saúde e limpeza, tinha perspectiva funcional imposta pelo capital, ter corpos ágeis e fortes passaram a ser necessidade.

Segundo Soares (2007, p. 102):

[...] os médicos higienistas formularam suas teses sobre a importância do exercício físico na “educação popular”, buscando com estas formulações uma adequação dos corpos aos novos padrões exigidos pela sociedade de mercado. Neste sentido, procuraram acentuar a necessidade de sua presença no interior da instituição escolar. Afirmavam por exemplo, que cada aluno deveria ser examinado por um médico, e que este médico determinava a natureza dos exercícios aos quais os alunos poderiam se entregar. [...]. Segundo palavras do Dr. Jorge de Souza, através dos exercícios bem orientados (pelos médicos), seria possível melhorar e regenerar a nossa raça.

A concepção higienista na vertente eugênica, perpassa o pensamento pedagógico e influência no Brasil, a construção e estruturação da Educação Física. Este profissional era formado pelas instituições militares e transmitiam conceitos de ordem moral e cívica.

Até a década de 1960 os conteúdos estavam centrados nos movimentos ginásticos europeus e depois na escola francesa. A escola francesa foi a principal referência, preconizava princípios anatomofisiológicos, objetivando desenvolvimento harmônico do corpo e manutenção e melhoria do funcionamento dos órgãos na idade adulta. Com valores subjacentes almejava o homem submisso, obediente, que respeitasse as autoridades sem questionamentos (Soares, Taffarel, Varjal, Castellani Filho, Escobar & Bracht, 1992).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 4.024 de 20 de dezembro de 1961, limitou-se a organização escolar e reprodução das relações sociais vigentes, esperava-se uma inspiração liberalista e isto não ocorreu.

Segundo Castellani Filho (2001, p. 104) “a inspiração liberalista que caracterizava a Lei nº 4.024/61, cedeu seu lugar a uma tendência tecnicista nas Leis nº 5.540/68 e 5.5692/71”, que tinha como objetivo a formação de mão de obra qualificada e corpo fisicamente forte para suportar as jornadas de trabalho.

A Educação Física nesta época, como componente curricular era visto simplesmente no aspecto mecânico, como educação do físico e do esporte. Castellani Filho (2001, p. 108) descreve que:

[...] incorporada aos currículos sob forma de atividade – ação não expressiva de uma reflexão teórica, caracterizando-se, dessa forma, no “fazer pelo fazer” – explica e acaba por justificar sua presença na instituição escolar, não como um campo do conhecimento dotado de um saber que lhe é próprio, específico – cuja apreensão por parte dos alunos refletiria parte essencial da formação integral dos mesmos, sem a qual, esta não se daria – mas em enquanto uma mera experiência limitada em si mesma, destituída do exercício de sistematização e compreensão do conhecimento, existente apenas empiricamente.

O governo militar investiu na prática esportiva, objetivava a formação de talentos esportivos para triunfo nas competições de alto rendimento, transformando-se um baluarte ideológico (Pandolfi, 1999). A atuação do professor passou a ser de um técnico esportivo, seleção dos alunos mais habilidosos, vivência através das repetições de gestos esportivos. No meio acadêmico foi considerado como tradicional, tecnicista e mecanicista (Pereira, 2014).

As vertentes biológica, tecnicista e esportivista imperaram até meados de 1980, porém com a redemocratização do país, com um novo cenário político, cultural, econômico e social, surgiram novas abordagens pedagógicas para o ensino da Educação Física: e.g., psicomotricidade; desenvolvimentista; construtivista-interacionista; saúde renovada; crítico superadora; crítico emancipatória; concepção aberta; sistêmica; dentre outras (Darido, Rangel, 2005). Todas estas abordagens pedagógicas possuem enfoques científicos diferenciados, isto é relevante pois amplia os campos de ação e reflexão, possibilita que a Educação Física articule múltiplas dimensões do ser humano.

Atualmente existe diferentes metodologias para formação dos professores, cada uma com concepções ontológicas e que geram concepções epistemológicas diferenciadas.

Apresentamos os estudos de Feiman-Nemser (1990, p. 220), sobre as orientações conceituais para formação de professores. Estas orientações correspondem a um conjunto de ideias acerca de metas e meios para se atingir nas formações. “Estas concepções deveriam orientar as atividades práticas da formação de professores, tais como a planificação do programa, o desenvolvimento dos cursos, o ensino, supervisão e avaliação [...]”

Apresentamos o Quadro 1 as orientações e o conceito correspondente:

**Quadro 1** – Orientações conceituais dos programas de formação

<b>Temas fundamentais</b>	
Orientação acadêmica	Professor é considerado um especialista na matéria e um intelectual. A principal objetivo é a transmissão de conhecimentos e a compreensão da matéria. Forte componente dos saberes desportivos.
Orientação prática	Destaca a sabedoria advinda da prática e o aprender com a experiência, professor lida com situações ambíguas e única dentro da sala de aula. A experiência torna-se uma fonte de conhecimento para o ensino e um meio de aprender a ensinar.
Orientação tecnológica	Professor especializa no conhecimento científico e o treino sistemático. Adquire competências e destrezas que possibilitam selecionar em que momento do ensino, poderá utilizar essas competências.
Orientação pessoal	Professor é um elemento central em sua formação, para ensinar o professor deve conhecer-se a si mesmo. Professor como facilitador da aprendizagem, após descobrir sua maneira pessoal de ensinar e só assim atinge a aprendizagem de seus alunos.
Orientação crítica / social	Professor possui posicionamento crítico em relação a educação, possui visão social progressista, desenvolve capacidade de análise crítica e reflexiva.

Estas orientações conceituais apresentam um determinado ideal formativo para estes futuros professores, nos propicia uma visão de ensino e aprendizagem com uma teoria de como aprender a ensinar.

### **1.3.1 Conhecimento pedagógico do conteúdo e a Educação Física**

Os principais debates sobre a formação de professores, está relacionado a ideia de um conhecimento específico, de um conhecimento profissional que necessite dominar para ensinar (Grossman, 1990; Pacheco & Flores, 1999; Shulman, 1987).

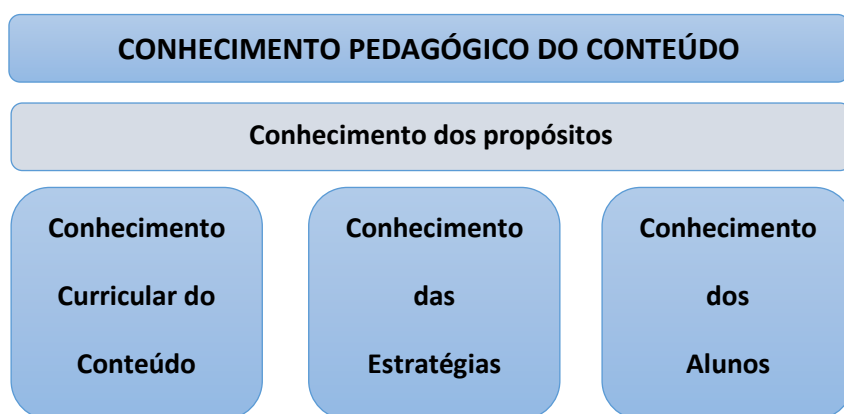
Segundo Nascimento (2002) denominando conhecimento profissional ou conhecimento de base, é uma categoria de conhecimento que corresponde a capacidade da realização de um diagnóstico e decidir quais atitudes disponíveis para resolução de um problema em particular. De acordo com os estudos de Shulman (1987) estabeleceu sete categorias para representar este conhecimento de base:

1. Conhecimento do conteúdo (docente deve conhecer e dominar a temática que pretende ensinar);
2. Conhecimento pedagógico geral (estratégias ou princípios de organização e gestão da sala de aula que são fundamentais para ensinar o conteúdo, como planejar as atividades e respectiva avaliação);
3. Conhecimento curricular (capacidade para selecionar e organizar os programas considerando o nível dos alunos, bem como, os recursos disponíveis para o ensino da matéria);
4. Conhecimento pedagógico do conteúdo (combinação do conteúdo e a pedagogia, transformação da matéria de ensino mais compreensível aos alunos, formas de apresentar um tema considerando materiais didáticos disponíveis, currículo, visão particular de avaliação, entre outros fatores);
5. Conhecimento dos alunos (histórico de vida, suas características);
6. Conhecimento dos contextos educacionais (características culturais da comunidade, da região, de seu ambiente de trabalho);
7. Conhecimento dos fins educacionais (valores sociais, educacionais, bases filosóficas e históricas).

Shulman (1987), Leinhardt & Smith (1985), Elbaz (1983), Wilson, Shulman & Richert (1987), destacam que o conhecimento pedagógico do conteúdo - PCK<sup>4</sup>, é o conhecimento típico do professor, a base de conhecimentos necessários para o ensino.

O PCK é a categoria mais provável para diferenciar o conhecimento do conteúdo de um especialista numa determinada área do conhecimento de um professor nesta mesma área. O professor possui um conhecimento mais especializado deste conteúdo que deve ensinar e que transforma este conteúdo mais compreensível aos alunos. Para Metzler (2000), é o conhecimento sobre como ensinar um tópico ou conteúdo para um grupo específico de alunos em determinados contextos.

Posteriormente, Grossman (1990), apresentou uma nova abordagem sobre o conhecimento pedagógico do conteúdo, derivada de Shulman (1987) em quatro componentes, que destacam o conjunto de conhecimentos necessários para a docência em distintos contextos de ensino e aprendizagem, conforme apresentado na Figura 1:



**Figura 1** - Estrutura do conhecimento pedagógico do conteúdo (adaptado de Grossman, 1990)

Destacamos que esta sistematização foi alvo de investigação por Ennis (1994), Schempp, Manross, Tan & Fincher (1998) e Tsangaridou (2002) e para Gess-Newsome (1999) foi o delineamento mais compreensível do PCK sobre a inter-relação dos seus componentes.

O primeiro componente da estrutura proposta por Grossman (1990) é o conhecimento dos propósitos para os fins educativos ou para o ensino. Corresponde aos valores pessoais que

---

<sup>4</sup> Em inglês *Pedagogical Content Knowledge* (PCK).

os docentes atribuem a sua prática de ensino. Segundo Ennis (1994) estes valores pessoais interferem na decisão de rejeitar ou aceitar um conhecimento como útil ou essencial.

O segundo componente, conhecimento curricular do conteúdo, corresponde a capacidade do docente adaptar, elaborar e aplicar propostas pedagógicas de acordo com a sequência e nível de complexidade das atividades. O conhecimento dos recursos e meios disponíveis para estruturar uma matéria para o ensino. Na Educação Física é quando o docente altera conteúdos, regras de um esporte ou brincadeira para ressaltar uma habilidade em particular.

O terceiro componente, conhecimento das estratégias, corresponde as formas como o docente realiza o ensino, os procedimentos que ele usa para que o aluno compreenda um conteúdo específico de sua matéria, através de: e.g., demonstrações; explicações; metáforas; analogias; exemplos; exercícios; tarefas de aprendizagem; dentre outras. Este conhecimento é essencial para tomar decisões para ensinar “[...] determinado conteúdo, para certas crianças e no tempo certo.” (Ennis, 1994, p. 167).

O quarto e último componente refere-se ao conhecimento dos alunos, conhecer sobre suas características, interesses, expectativas, os docentes terem a noção sobre o que os alunos sabem sobre o conteúdo a ser ensinado e desta forma, antecipar possíveis dúvidas. Este conhecimento possibilita que o docente reconheça como cada aluno aprende em contextos específicos. Outra perspectiva apresentada por Cochran, King & Deruiter (1991), corresponde a mescla das propostas de Shulman (1987) e de Grossman (1990) e apresenta cinco conhecimentos:

1. Conhecimento dos alunos;
2. Conhecimento do conteúdo;
3. Conhecimento pedagógico geral;
4. Conhecimento do contexto;
5. Conhecimento pedagógico do conteúdo.

Independentemente da organização estrutural, orientação teórica e viés interpretativo de Shulman (1987), de Grossman (1990) ou de Cochran, King & Deruiter (1991), estes são os conhecimentos de base para o exercício da docência.

Estes conhecimentos devem fazer parte do processo de formação inicial e contínua em Educação Física, serão importantes para analisarmos o conhecimento de conteúdo dos professores parceiros, assim como o pensamento destes professores na organização e desenvolvimento do currículo percebido, a partir, do currículo formal (BNCC).

## **1.4 Currículo e a teoria curricular**

O currículo possui o significado de organização do ensino, corresponde a construção social do conhecimento. Refere-se a sistematização dos meios para que ocorra a transmissão dos conhecimentos produzidos historicamente, a produção, transmissão e assimilação que são processos que compõem uma metodologia para construção coletiva do conhecimento escolar (Veiga, 2002).

Outros conceitos sobre currículo ressalta a valorização das experiências vivenciadas pelos alunos em contexto dentro e fora do ambiente escolar, desta forma os objetivos do conhecimento é flexível e aberto para adaptação. Este ponto de vista é defendido por Pacheco (1996, p. 17) quando diz que currículo é “conjunto das experiências vividas pelos alunos, dentro do contexto escolar, ora como um propósito bastante flexível que permanece aberto e dependente das condições da sua aplicação.” Também expresso por Stenhouse (1984, p. 29) quando afirma “[...] um currículo é uma tentativa de comunicar os princípios e aspectos essenciais de um propósito educativo, de modo que permaneça aberto à uma discussão crítica e possa ser efetivamente realizado.”

Existe uma polissemia de definições sobre currículo, principalmente a partir da última metade do século passado (Jackson, 1996), isto deriva das diversas concepções de educação e suas finalidades, além de, posicionamentos políticos, ideológicos ou socioeconômicos. Segundo Fernandes, Alçada & Emídio (1992, p. 14) “[...] a multiplicidade de definições de currículo encontra a sua justificação na diversidade de conceitos de educação e das suas finalidades e, naturalmente nas posições ideológicas (filosóficas, políticas, econômicas e sociais) que lhe estão subjacentes.”

Qualquer modelo de currículo apresenta, de forma explícita ou implícita uma estrutura em relação aos objetivos, conteúdos, matérias, meios e estratégias de ensino, experiências de aprendizagem, sistema de avaliação e fatores de organização escolar (Ribeiro, 1992).

Esta investigação que é aplicada na área do currículo e teoria curricular, optamos por eleger a estrutura conceitual mais abrangente e realista no domínio curricular, apresentado por Goodlad, Klein & Tye (1979) que definiu cinco importantes tipos de currículo: ideal, formal, percebido, operacional e experienciado.

Segundo estes autores, esta estrutura conceitual poderá orientar a pesquisa, o planeamento e a construção da teoria do conhecimento na área do currículo:

- Currículo ideal (*ideological curricula*) – corresponde as perspectivas de governos, grupos de interesse e organizações de professores, relativos às inovações e mudanças curriculares. Representa aspirações daqueles com interesses num sistema de valores singular para o currículo;
- Currículo formal (*formal curricula*) – são as propostas aprovadas pelo governo federal, estadual ou municipal. Corresponde ao que deve ser ensinado e aprendido nas escolas, representa o compromisso entre o currículo ideal e as propostas curriculares com a integração de guias, manuais escolares ou outros textos legais;
- Currículo percebido (*perceived curricula*) – corresponde ao modo pelo qual os professores analisam e interpretam o currículo;
- Currículo operacional (*operational curricula*) – corresponde ao que efetivamente acontece em sala de aula ou na quadra poliesportiva;
- Currículo experienciado (*experiential curricula*) – corresponde ao que os alunos pensam, fazem e aprendem nas aulas, a partir do currículo operacional.

Esta estrutura conceitual adentra ao âmbito e conceito do desenvolvimento curricular, envolve uma dimensão processual e dinâmica para elaborar/construir uma proposta curricular ou currículo.

Destacamos que os professores são os agentes principais deste desenvolvimento curricular, pois cabe a eles dinamizar o currículo de sua disciplina, adequando conteúdos, atividades e metodologias de trabalho, de acordo com as características de cada turma e

especificidade de cada aluno. Carreiro da Costa (2005), nos alerta ser importante compreendermos os motivos do currículo não se sempre implementado da forma que está prescrito pelo professor.

Nessa lógica, se faz necessário contextualizarmos no âmbito do paradigma dos processos mediadores, o processo de pensamento dos professores.

## 1.5 Processo de pensamento do professor

Existe duas linhas de investigação no âmbito do paradigma dos processos mediadores: uma que estuda o processo de pensamento do professor e outra analisa o processo de pensamento do aluno.

No processo de pensamento do professor, ele é tratado como um sujeito e não como objeto da pesquisa, considera-o construtor dos significados e sentidos de sua percepção sobre a realidade, decorrente de suas experiências, representações e concepções. Este construto do professor representa, segundo Escudero Munoz (1986) “[...] repertório do que aprendeu nas trocas com os outros e com o meio ambiente, e viria a constituir para ele uma espécie de paradigma, com funções semelhantes às dos paradigmas utilizados pelos cientistas.”\* (p. 174, tradução nossa).

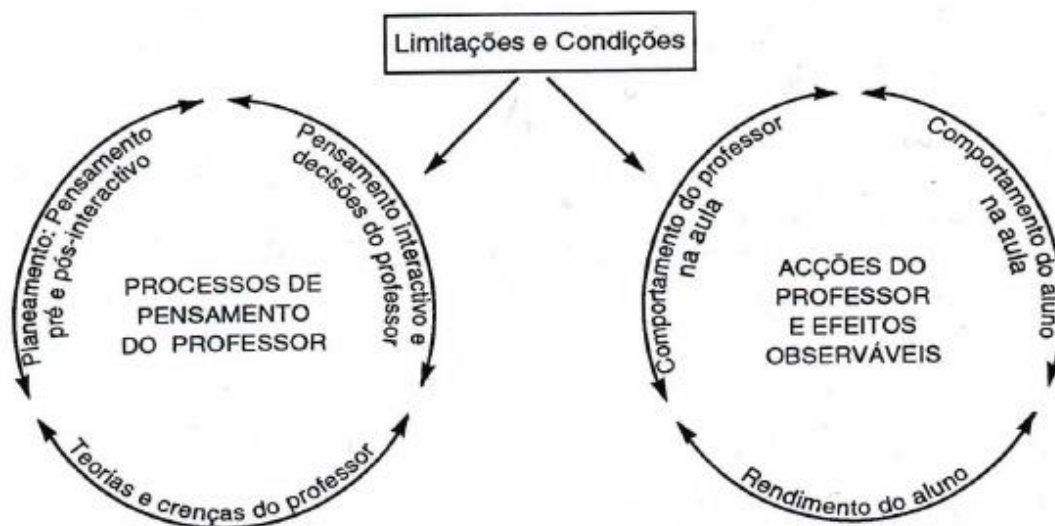
Segundo Blanco & Pacheco (1991) o processo de pensamento do professor, é caracterizado por dois pressupostos teóricos:

- a) Cognitivismo – ênfase a interioridade psicológica do professor, tratamento pedagógico das informações – fontes, processo de tomada de decisões. Amplifica a percepção, pois não analisa apenas no comportamento exterior do professor;
- b) Teoria prática – abandona-se o plano da contemplação teórica, busca uma orientação para ação cotidiana do professor, intervém reflexivamente no próprio processo de ensino do professor (crenças, expectativas, modelos de ensino, processos decisórios).

---

\* [...] el repertorio de lo aprendido por el mismo en sus intercambios con otros e el entorno, y vendría a constituir para el una especie de paradigma, con funciones similares a las de los paradigmas que usan los científicos.]

Clark & Peterson (1986) apresentaram um modelo heurístico (figura 2) que abrange a dimensão *visível* com a dimensão *invisível* do ensino. Integra duas orientações investigativas, a via cognitivista e a via behaviorista (Henrique, 2004; Anacleto, 2008).



**Figura 2** - Modelo de pensamento e ação do professor (Clark & Peterson, 1986)

O estudo deste modelo é o foco de investigação na área de ensino, denominada Processo de Pensamento e Ação do Professor, segundo Clark & Peterson (1986), a dimensão visível corresponde à ação do professor e seus efeitos que são observáveis (e.g., rendimento do aluno; comportamento do professor em sala de aula; comportamento do aluno na sala de aula), a dimensão invisível corresponde aos processos cognitivos (e.g., teorias e crenças; pensamentos e decisões interativas; planejamento – pensamento pré e pós-interativo).

O modelo centraliza sua atenção na parte oculta do ensino, procura compreender os motivos de assumir determinados comportamentos, explica como e por que do ensino (Carreiro da Costa, 1996a).

Clark & Peterson (1986) classifica três dimensões que corresponde aos processos de pensamento do professor:

- a) Planejamento do professor – processo pelo qual aplicam o currículo, função de adaptar e desenvolver às condições de ensino, pensamentos e reflexões pré ou pós-interativo;

- b) Pensamentos e decisões interativas – representa os processos de decisão realizados pelo professor, processamento inicial da informação, as deliberações tomadas no decorrer da aula para implementar uma ação, são as tomadas de decisão durante a interação com os alunos;
- c) Teorias implícitas, concepções e crenças dos professores – misto de teorias parcialmente articuladas acerca do seu exercício profissional, os valores que transportam sobre a dinâmica de ensino e aprendizagem.

Carreiro da Costa (1996b), apresenta quatro grandes categorias em relação aos processos de pensamento do professor:

- a) Planejamento dos professores;
- b) Teorias implícitas, preocupações e crenças dos professores e sua relação com atividade de ensino;
- c) Relação do planejamento com o comportamento do professor e dos alunos;
- d) Problemas práticos.

Em nosso estudo elegemos o processo de pensamento do professor, em sua categoria planejamento dos professores, pois constitui uma interface entre currículo e ensino (Clark & Yinger, 1987), quer a dimensão do currículo percebido, quanto a dimensão formal e normativa.

Analisamos a organização e desenvolvimento de um currículo percebido (PPC), a partir, do currículo formal (BNCC), um processo cognitivo que perspectiva o futuro e orienta sua prática pedagógica. Segundo Clark & Yinger (1987) “Primeiro, o planejamento é um processo psicológico básico em que uma pessoa visualiza o futuro, inventa meios e fins, e constrói uma estrutura para guiar sua ação futura – ‘pensando no tempo futuro’.”\* (p. 86, tradução nossa).

---

\* [First, planning is a basic psychological process in which a person visualizes the future, inventories means and ends, and constructs a framework to guide his or her future action - 'thinking in the future tense'.]

### 1.5.1 Estratégias e instrumentos de pesquisa

As investigações sobre o processo de pensamento do professor têm utilizado alguns métodos empregues na área da Psicologia Clínica e Cognitiva, como também evoluído para outros métodos no sentido de aceder as dimensões mais profundas do comportamento humano.

As primeiras investigações sobre processo de pensamento de professor, tinham a forma de técnicas de laboratório especializadas de entrevista (Shavelson, Webb & Burstein, 1986) apresenta:

- a) Modelagem de regressão (*regression modeling*) – procura identificar através de simulações, tipos de informações que os professores utilizam e a forma que associa ou utiliza essa informação, como se posicionam pedagogicamente ou para tomada de decisões. Possui duas técnicas especializadas:
  - apreensão da estratégia (*policy capturing*) – inspirada na investigação psicológica de laboratório, confronto do professor com material pré-construído, simulado ou real do cotidiano escolar. Utilizados escalas de Likert para tomar decisões e os resultados são utilizados como preditores dos seus julgamentos;
  - modelagem de lente (*lens modeling*) – técnica similar a anterior, porém consiste em comparação de julgamentos e escolhas dos professores com os julgamentos realizados por outro professor, associação entre os pensamentos dos professores.
- b) Rastreamento de processo (*process tracing*) – também conhecida como análise de protocolo (*protocol analysis* – Calderhead, 1984), explora o pensamento do professor na fase de planeamento, necessitam verbalizar os pensamentos durante este processo. Possui três técnicas especializadas:
  - verbalização ou pensar de viva voz (*thinking or talking aloud*) – solicitado ao professor para pensar de viva voz durante a realização de uma atividade (e.g., planeamento de uma aula; um exercício em quadra; avaliação dos alunos), os pensamentos verbalizados serão registrados e posteriormente descodificados;
  - entrevista retrospectiva (*retrospective interview*) – entrevista similar a anterior, difere da verbalização, por se referir a um momento ou atividade anterior a entrevista (e.g., entrevista retrospectiva sobre o planeamento de um exercício a ser executado na aula);
  - estimulação da memória (*stimulated recall*) – técnica de entrevista que utiliza não apenas as questões do investigador, mas busca-se estimular a memória do professor

solicitando que evoque os processos de pensamento que fizeram com que agisse de determinada maneira durante a aula. As verbalizações são registradas e posteriormente descodificadas.

Clark & Peterson (1986) acrescenta mais dois métodos, resultado em cinco métodos especializados para investigação do pensamento do professor:

- a) Apreensão da estratégia;
- b) Verbalização ou pensar de viva voz;
- c) Estimulação da memória;
- d) Relato escrito (*journal keeping*) – solicitado ao professor, relatar por escrito a preparação de uma atividade ou uma aula, pode-se também analisar o seu produto – plano de aula. Esta técnica consiste em realizar uma entrevista de aprofundamento ou acompanhada por comentários escrito sobre as razões, reflexões do contexto daquela aula;
- e) Grade de repertório com opções (*repertory grille*) – apresenta-se ao professor, uma série de cartões com afirmações simples sobre um determinado tema e pede-se que o professor escolha os cartões que aprova e desaprova e explicar o porquê. Após ter os cartões escolhidos, estes são colocados numa grelha elaborada para desvelar os valores e conceitos evocados pelo professor. Usualmente utilizada sobre as teorias implícitas.

Além das estratégias apresentadas, Marcelo (1987) considera questionários e as escalas, da mesma maneira que os métodos etnográficos. Utilizando a designação de Erickson (1986) sobre os métodos etnográficos, Marcelo enquadra a observação participante, transcrição de reuniões, entrevistas informais e notas de campo.

**CAPÍTULO II**  
**BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: O MODELO DE**  
**SOCIEDADE POR INTERMÉDIO DE UM PROJETO**  
**EDUCACIONAL**

## 2.1 Base nacional comum curricular

Em 22 de dezembro de 2017 foi promulgada a Resolução do Conselho Nacional de Educação e Conselho Pleno, número 02/2017<sup>5</sup> que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular, que deverá ser respeitada obrigatoriamente em todo território brasileiro. Esta resolução aplica-se exclusivamente a educação escolar, logo, a BNCC:

[...] é um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica, de modo a que tenham assegurados seus direitos de aprendizagem e desenvolvimento, em conformidade com o que preceitua o Plano Nacional de Educação (PNE). (Brasil, 2017b, p. 7).

A BNCC é a referência obrigatória e nacional, orientada por princípios éticos, estéticos e políticos que objetivam a formação humana em suas múltiplas dimensões e a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva.

Elaborada para promover a equidade, com uma formação integral do indivíduo, deste modo, a elaboração ou revisão das propostas pedagógicas dos sistemas de ensino<sup>6</sup> da Educação Básica e Ensino Médio, se faz necessário.

A BNCC, na qualidade de política nacional para educação, não orienta apenas as propostas pedagógicas, mas a valorização do magistério, pois é um instrumento que contribui:

[...] para o alinhamento de outras políticas e ações, em âmbito federal, estadual e municipal, referentes a formação de professores, à avaliação, a elaboração de conteúdos educacionais e aos critérios para a oferta de infraestrutura adequada para o pleno desenvolvimento da educação. (Brasil, 2017b, p. 8).

Os sistemas de ensino e escolas, possuem autonomia para elaborar ou readequar, por meio dos seus currículos, as abordagens pedagógicas, metodologias de ensino, avaliações, assim como, incluir conteúdos de sua regionalidade e conduzir como os temas estarão relacionados, porém, com o referencial da BNCC.

---

<sup>5</sup> <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=53031>

<sup>6</sup> No Brasil, refere-se a empresas que oferecem suporte a instituições de ensino (rede pública e rede particular), com materiais didáticos e apoio pedagógico (e.g., consultorias; treinamentos; formação para professores).

Lembramos que a BNCC não é o currículo propriamente dito, mas sim o ‘norte’, o lugar que queremos chegar, ao passo que os currículos traçam os caminhos a percorrer. Determina conforme descrito no Artigo 7º, que as propostas pedagógicas dos sistemas de ensino, sejam readequados e implementados no prazo máximo de 2 anos, isto posto, início do ano calendário escolar 2020. Apresentamos algumas mudanças curriculares que a BNCC traz:

- ✓ Desenvolvimento integral - competências gerais que contemplem aspectos cognitivos, sociais e pessoais a serem desenvolvidos pelos estudantes (e.g., capacidade de argumentação; autonomia; resiliência; pensamento científico; pensamento criativo; pensamento crítico);
- ✓ Progressão na aprendizagem – organização das aprendizagens a serem alcançadas em cada final de ano, maior visibilidade do que se espera que aprenda e favorece o desenvolvimento de habilidades mais complexas gradativamente;
- ✓ Aprendizagem ativa – conhecimento interligado a uma habilidade para que o estudante possa aplicá-lo a um fim, resolução de uma situação-problema, desta forma favorece o protagonismo do estudante (incentivar processos cognitivos mais elaborados: analisar, investigar e criar, em oposição a outros mais passivos: identificar e lembrar);
- ✓ Campo de experiência – acolhimento de saberes, experiência e situações concretas do cotidiano dos estudantes, entrelaçando-os aos conhecimentos do nosso patrimônio cultural.

### **2.1.1 Marcos legais**

A BNCC tem matriz constitucional e é oportuno trazermos a memória, a Constituição Federal promulgada em 05 de outubro de 1988, em um de seus artigos:

[...] a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988, Artigo 5º).

Em outro artigo já se reconhecia a necessidade de uma padronização dos currículos, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação

básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.” (Brasil, 1988, Artigo 210°).

A LDBEN<sup>7</sup> orienta a definição das aprendizagens que são essenciais e que:

[...] os currículos da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e do Ensino Médio devem ter **base nacional comum**, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (Brasil, 1996, Artigo 26°, grifo autor).

Outra referência, encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais, parecer nº 7/2010, aprovado pelo CNE e Câmara de Educação Básica (CEB):

A base nacional comum na Educação Básica constitui-se de conhecimentos, saberes e valores produzidos culturalmente, expressos nas políticas públicas e gerados nas instituições produtoras do conhecimento científico e tecnológico; no mundo do trabalho; no desenvolvimento das linguagens; nas atividades desportivas e corporais; na produção artística; nas formas diversas de exercício da cidadania; e nos movimentos sociais (Brasil, 2013, Artigo 14°, p. 67).

Para completar os marcos legais que embasam a BNCC, ela será um instrumento estratégico para cumprimento das metas estipuladas no PNE - Lei nº 13.005 (Brasil, 2014):

- ✓ Meta 2: universalização do ensino fundamental de 9 (nove) anos para toda a população de 6 (seis) a 14 (quatorze) anos, com garantia de pelo menos 95% (noventa e cinco por cento) de conclusão na idade e etapa recomendada;
- ✓ Meta 3: atender toda a população de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos e elevar a taxa líquida de matrículas no ensino médio para 85% (oitenta e cinco por cento), até o final de vigência do PNE;
- ✓ Meta 7: fomentar a qualidade da educação básica, melhoria do fluxo escolar e da aprendizagem, aumento progressivo das médias nacionais para o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica<sup>8</sup> (IDEB).

---

<sup>7</sup> Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96.

<sup>8</sup> Formulado para estabelecer metas de melhoria da qualidade do ensino e medir o aprendizado nacional (possui dois indicadores - taxa de reprovação e Prova Brasil).

### **2.1.2 Base nacional comum curricular e as competências gerais**

Dentre as diversas matrizes que se preocupam com a organização curricular, três delas se destacam no contexto escolar, principalmente quando se analisa o histórico da organização e desenvolvimento curricular em nosso país.

Pela sua existência, em tempos de duração ser bastante significativa, elas são consideradas clássicas. São elas: currículo por competências; currículo centrado nas disciplinas de referência; currículo centrado nas disciplinas ou matérias escolares (Pinar, Reynolds, Slattery & Taubman, 1995).

Identificamos que existe uma teoria educacional que embasa a BNCC, ela está centrada no currículo por competências. Uma teoria que consideramos tradicional, pois ela está muito tempo em evidência e possui objetivos comportamentais.

Possui como fundamento básico o comportamentalismo, o indivíduo como competente, aquele que é capaz de fazer, está muito ligado a produtividade e eficiência da pessoa.

Segundo Lopes (2008, p. 68) o “[...] modelo de ensino por competências tem por base um saber-fazer associado ao mundo produtivo e regulamenta um conhecimento especializado, ele tende a desconsiderar os indivíduos que têm competências adquiridas em redes sociais cotidianas.”

A organização curricular, quando se fundamenta em competências, existe para o atendimento as finalidades sociais do modelo produtivo dominante.

A reforçar este entendimento, Lopes (2008, p. 68):

Assim sendo, as competências constituem-se como princípios de integração do conhecimento: há necessidade de articular saberes disciplinares diversos, para o desenvolvimento de um conjunto de habilidades e comportamentos e para a aquisição de determinadas tecnologias. Trata-se, porém, de uma integração que favorece o atendimento as exigências do mundo produtivo ou, ao menos, que apresenta um forte enfoque instrumental.

A definição de competência na BNCC, está relacionada a mobilização de conhecimentos (procedimentos e conceitos), habilidades (cognitivas, práticas e socioemocionais), atitudes e valores para resolução de desafios complexos do cotidiano, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho.

Ela apresenta dez competências gerais da Educação Básica, que entrelaça e articula-se no tratamento didático proposto para cada etapa, seja ela, a Educação Infantil, Ensino Fundamental ou Ensino Médio.

Estas competências formam um conjunto de conhecimentos, habilidades, atitudes e valores que permeiam todas as áreas de conhecimento ao longo dos anos, de forma gradual, de acordo com o ritmo e faixa etária de cada estudante.

Não se constituem um componente curricular ‘especial’, as competências gerais que deverão ser desenvolvidas (Brasil, 2017b, p. 9-10), correspondem a:

1. Valorizar e utilizar os conhecimentos historicamente construídos sobre o mundo físico, social, cultural e digital para entender e explicar a realidade, continuar aprendendo e colaborar para a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva;
2. Exercitar a curiosidade intelectual e recorrer a abordagem própria das ciências, incluindo a investigação, a reflexão, a análise crítica, a imaginação e a criatividade, para investigar causas, elaborar e testar hipóteses, formular e resolver problemas e criar soluções (inclusive tecnológicas) com base nos conhecimentos das diferentes áreas;
3. Valorizar e fruir as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais as mundiais, e participar de práticas diversificadas da produção artístico-cultural;
4. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, bem como conhecimentos das linguagens artística, matemática e científica, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao entendimento mútuo;
5. Compreender, utilizar e criar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares) para se comunicar, acessar e disseminar informações, produzir conhecimentos, resolver problemas e exercer protagonismo e autoria na vida pessoal e coletiva;

6. Valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais e apropriar-se de conhecimentos e experiências que lhe possibilitem entender as relações próprias do mundo do trabalho e fazer escolhas alinhadas ao exercício da cidadania e ao seu projeto de vida, com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade;
7. Argumentar com base em fatos, dados e informações confiáveis, para formular, negociar e defender ideias, pontos de vista e decisões comuns que respeitem e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, com posicionamento ético em relação ao cuidado de si mesmo, dos outros e do planeta;
8. Conhecer-se, apreciar-se e cuidar de sua saúde física e emocional, compreendendo-se na diversidade humana e reconhecendo suas emoções e as dos outros, com autocrítica e capacidade para lidar com elas;
9. Exercitar a empatia, o diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação, fazendo-se respeitar e promovendo o respeito ao outro e aos direitos humanos, com acolhimento e valorização da diversidade de indivíduos e de grupos sociais, seus saberes, identidades, culturas e potencialidades, sem preconceitos de qualquer natureza;
10. Agir pessoal e coletivamente com autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, tomando decisões com base em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

## **2.2 Base nacional comum curricular e a educação infantil**

Na Educação Infantil (primeira etapa da Educação Básica), possui seis direitos de aprendizagem e desenvolvimento, que correspondem aos eixos estruturantes (interações e brincadeira), que devem ser assegurados, para que as crianças tenham condições de aprender e se desenvolver:

1. Conviver;
2. Brincar;
3. Participar;
4. Explorar;
5. Expressar;
6. Conhecer-se.

Além, dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento, a BNCC estabelece cinco campos de experiências que são organizados por três grupos de faixa etária: bebês (0-1 a 6 meses), crianças bem pequenas (1 ano e 7 meses -3 anos e 11 meses) e crianças pequenas (4 anos -5 anos e 11 meses).

Estes campos de experiências, vinculados as interações e brincadeiras, constituem os eixos da prática pedagógica, que compreendem:

1. O eu, o outro e o nós;
2. Corpo, gestos e movimentos;
3. Traços, sons, cores e formas;
4. Escuta, fala, pensamento e imaginação;
5. Espaços, tempos, quantidades, relações e transformações.

Na Educação Infantil, os objetivos de aprendizagem e desenvolvimento estão relacionados as aprendizagens essenciais:

[...] compreendem tanto comportamentos, habilidades e conhecimentos quanto vivências que promovem aprendizagem e desenvolvimento nos diversos campos de experiências, sempre tomando as interações e a brincadeira como eixos estruturantes. Essas aprendizagens, portanto, constituem-se como objetivos de aprendizagem e desenvolvimento. (Brasil, 2017b, p. 42).

A BNCC, também deixa clara a preocupação entre a transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, indica estratégias de acolhimento afetivo entre os novos professores e alunos, acessibilidade as informações das crianças (portfólios, relatórios, trabalhos escolares ou quaisquer outro tipo de registro), contato com os professores da etapa anterior (com visitas, conversas e troca de materiais) e o entendimento por parte dos novos professores da natureza da mediações que devem ser realizadas em cada etapa escolar.

Desta forma, são estratégias para superação, engajamento e direcionamento para a continuidade de sua trajetória escolar.

## 2.3 Base nacional comum curricular e o ensino fundamental

O Ensino Fundamental é dividido em Anos Iniciais (1º ao 5ºano) e Anos Finais (6º ao 9ºano), organizado ano a ano para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades que se relacionam com as competências gerais que deverão ser desenvolvidas.

Possui cinco grandes áreas do conhecimento e seus respectivos componentes curriculares, embora articulados, os componentes curriculares, preservam os saberes próprios e suas especificidades que são fundamentais na formação integral dos estudantes.

**Tabela 1** - Organização do Ensino Fundamental - BNCC

<b>ENSINO FUNDAMENTAL - BNCC</b>	
<b>Áreas do conhecimento</b>	<b>Componentes curriculares</b>
<b>Linguagens</b>	Língua Portuguesa
	Arte
	Educação Física
	Língua Inglesa
<b>Matemática</b>	Matemática
<b>Ciências Humanas</b>	Geografia
	História
<b>Ciências da Natureza</b>	Ciências
<b>Ensino Religioso</b>	Ensino Religioso

Fonte: Base Nacional Comum Curricular (2017b) – Adaptado pelo autor.

Nos Anos Iniciais (1º ao 5ºano), são valorizadas situações lúdicas de aprendizagem e sua articulação com as experiências ocorridas na Educação Infantil, de modo a promover novas formas de relação com mundo que o rodeia, possibilidades de formular hipóteses, testar, elaborar conclusões sobre os fenômenos que o cercam, enfim, uma atitude ativa em seu processo de aprendizagem.

As Diretrizes Curriculares Nacionais de 2010, já ressaltavam este processo:

[...] a maior desenvoltura e a maior autonomia nos movimentos e deslocamentos ampliam suas interações com o espaço; a relação com múltiplas linguagens, incluindo os usos sociais da escrita e da matemática, permite a participação no mundo letrado e a construção de novas aprendizagens, na escola e para além dela; a afirmação de sua identidade em relação ao coletivo no qual se inserem resulta em formas mais ativas de se relacionarem com esse coletivo e com as normas que regem as relações entre as pessoas dentro e fora da escola, pelo reconhecimento de suas potencialidades e pelo acolhimento e pela valorização das diferenças. (Brasil, 2017b, p. 56).

Nos Anos Finais (6º ao 9ºano), os estudantes se deparam com maior complexidade, pois necessitam:

[...] de se apropriarem das diferentes lógicas de organização dos conhecimentos relacionados as áreas. Tendo em vista [...] **retomar e ressignificar as aprendizagens do Ensino Fundamental – Anos Iniciais no contexto das diferentes áreas**, viando ao aprofundamento e a ampliação de repertórios dos estudantes. (Brasil, 2017b, p. 58, grifo autor).

Além destes fatos, a BNCC alerta sobre este momento de transição de faixa etária, da fase infantil para adolescência, determinada por mudanças significativas de ordem biológica, psicológica, emocional e social.

Recomenda também, o fortalecimento da autonomia para interagir criticamente com as informações e diferentes conhecimentos, ampliar a capacidade de raciocínio abstrato, incentivo ao protagonismo na cultura digital e desenvolver laços afetivos que serão fundamentais para aquisição de valores éticos e morais.

Nesta etapa final, a escola tem um papel fundamental para concepção do projeto de vida dos estudantes:

[...] ao estabelecer uma articulação não somente com os anseios desses jovens em relação ao seu futuro, como também com a continuidade dos estudos no Ensino Médio. Esse processo de reflexão sobre o que cada jovem quer ser no futuro, e de planejamento de ações para construir esse futuro, pode representar mais uma possibilidade de desenvolvimento pessoal e social (Brasil, 2017b, p. 60).

### 2.3.1 Linguagem – área do conhecimento

A área de linguagem na BNCC, tem um status próprio, ela torna-se uma área de conhecimento e os estudantes devem se apropriar de suas especificidades. As práticas sociais, acontecem “[...] por diferentes linguagens: verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e, contemporaneamente digital. [...] Nessas interações, estão imbricados conhecimentos, atitudes e valores culturais, morais e éticos.” (Brasil, 2017b, p. 61).

Nos Anos Iniciais (1º ao 5ºano), a área de conhecimento linguagem é constituída pelos componentes curriculares da Língua Portuguesa, Educação Física e Arte. Estes componentes curriculares “[...] tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas as culturas infantis tradicionais e contemporâneas. [...] nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica.” (Brasil, 2017b, p. 61).

Nos Anos Finais (6º ao 9ºano), permanece todos os componentes curriculares da etapa anterior e acrescenta-se a Língua Inglesa. “Nesse segmento, a diversificação dos contextos permite o aprofundamento de práticas de linguagem artísticas, corporais e linguísticas que se constituem e constituem a vida social.” (Brasil, 2017b, p. 61-62).

A área de conhecimento linguagem, possui competências específicas que devem ser desenvolvidas e estão articuladas com as competências gerais da BNCC. As competências para o Ensino Fundamental (Anos Iniciais e Anos Finais), da área de linguagem (Brasil, 2017b, p. 63), correspondem a:

1. Compreender as linguagens como construção humana, histórica, social e cultural, de natureza dinâmica, reconhecendo-as e valorizando-as como formas de significação da realidade e expressão de subjetividades e identidades sociais e culturais;
2. Conhecer e explorar diversas práticas de linguagem (artísticas, corporais e linguísticas) em diferentes campos da atividade humana para continuar aprendendo, ampliar suas possibilidades de participação na vida social e colaborar para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e inclusiva;
3. Utilizar diferentes linguagens – verbal (oral ou visual-motora, como Libras, e escrita), corporal, visual, sonora e digital –, para se expressar e partilhar informações, experiências, ideias e sentimentos em diferentes contextos e produzir sentidos que levem ao diálogo, a resolução de conflitos e a cooperação;

4. Utilizar diferentes linguagens para defender pontos de vista que respeitem o outro e promovam os direitos humanos, a consciência socioambiental e o consumo responsável em âmbito local, regional e global, atuando criticamente frente a questões do mundo contemporâneo;
5. Desenvolver o senso estético para reconhecer, fruir e respeitar as diversas manifestações artísticas e culturais, das locais as mundiais, inclusive aquelas pertencentes ao patrimônio cultural da humanidade, bem como participar de práticas diversificadas, individuais e coletivas, da produção artístico-cultural, com respeito a diversidade de saberes, identidades e culturas;
6. Compreender e utilizar tecnologias digitais de informação e comunicação de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas sociais (incluindo as escolares), para se comunicar por meio das diferentes linguagens e mídias, produzir conhecimentos, resolver problemas e desenvolver projetos autorais e coletivos.

### **2.3.2 Educação Física e suas competências**

Na BNCC, a concepção de Educação Física defendida, está relacionada a cultura corporal do movimento em diversas situações e finalidades, ela “[...] tematiza as práticas corporais em suas diversas formas de codificação e significação social, entendidas como manifestações das possibilidades expressivas dos sujeitos, produzidas por diversos grupos sociais no decorrer da história.” (Brasil, 2017b, p. 211).

As práticas corporais possibilitam o acesso a um conhecimento particular, insubstituível e muito significativo, “[...] é preciso problematizar, desnaturalizar e evidenciar a multiplicidade de sentidos e significados que os grupos sociais conferem as diferentes manifestações da cultura corporal de movimento. Logo, as práticas corporais são textos culturais passíveis de leitura e produção.” (Brasil, 2017b, p. 212). Estes são os motivos que, de acordo com o autor permitem articular a Educação Física na área de linguagem.

As práticas corporais que deverão ser abordadas, estão organizadas em seis unidades temáticas: brincadeiras e jogos; esportes (e.g., esporte de marca; esporte de precisão; esporte técnico-combinatório; esporte de rede/quadra dividida ou parede de rebote; esporte de campo e taco; esporte de invasão ou territorial; esporte de combate); ginásticas (e.g., ginástica geral;

ginástica de condicionamento físico; ginástica de conscientização corporal); danças; lutas; práticas corporais de aventura.

Estas práticas corporais, podem ser objeto de trato pedagógico em qualquer etapa e modalidade de ensino, desde que observado os critérios de progressão de conhecimento. Existem ainda, outras ressalvas:

Na BNCC, as unidades temáticas de Brincadeiras e jogos, Danças e Lutas estão organizadas em objetos de conhecimento conforme a ocorrência social dessas práticas corporais, das esferas sociais mais familiares (localidade e região) as menos familiares (esferas nacional e mundial). Em Ginásticas, a organização dos objetos de conhecimento se dá com base na diversidade dessas práticas e nas suas características. Em Esportes, a abordagem recai sobre a sua tipologia (modelo de classificação), enquanto Práticas corporais de aventura se estrutura nas vertentes urbana e na natureza. (Brasil, 2017b, p. 217).

O caráter de ludicidade estará presente nas unidades temáticas, mesmo que este não seja o intuito da Educação Física no âmbito escolar, pois:

[...] brincar, dançar, jogar, praticar esporte, ginásticas ou atividades de aventura, para além da ludicidade, os estudantes se apropriam das lógicas intrínsecas (regras, códigos, rituais, sistemáticas de funcionamento, organização, táticas etc.) a essas manifestações, assim como trocam entre si e com a sociedade as representações e os significados que lhes são atribuídos. (Brasil, 2017b, p. 218).

A delimitação das habilidades corporais, consolida oito dimensões de conhecimento, sendo:

1. Experimentação – conhecimento advindo da vivência das práticas corporais, devem ser experienciados para sua aquisição;
2. Uso e apropriação – autonomia para realização de práticas corporais, conhecimento que permite sua utilização fora do espaço escolar (lazer, saúde, performance);
3. Fruição – apreciação estética das práticas corporais vivenciada pelo estudante, assim como, realizadas por outros;
4. Reflexão sobre a ação – o estudante irá observar e analisar sua própria vivência corporal e de seus colegas, resolução de desafios, entendimento de novas modalidades, adequação dos seus interesse e socialização;

5. Construção de valores – conhecimento advindo das discussões, debates e vivências no contexto das temáticas das práticas corporais, respeito as normas, valores, combate e superação de estereótipos e preconceitos;
6. Análise – saber sobre o funcionamento e características das diversas práticas corporais;
7. Compreensão – entendimento sobre a inserção das práticas corporais em seus contextos culturais, interpretação da cultura cultural do movimento em dimensões estéticas e éticas;
8. Protagonismo comunitário – participação ativa das práticas corporais na sociedade, em seu bairro, através de atitudes e ações para democratizar o acesso e materializado de seus direitos sociais.

Estas dimensões não possuem hierarquia, cabe ao professor utilizar diferentes abordagens e níveis de complexidade para que se tornem relevantes e significativas.

No intuito de garantir o desenvolvimento das dez competências gerais da BNCC (ao longo da Educação Básica – Educação Infantil, Ensino Fundamental e Médio), articuladas com as competências específicas da área de linguagem e o componente curricular Educação Física, apresentamos as competências específicas da área para o Ensino Fundamental, no qual estaremos a intervir junto aos professores parceiros (Brasil, 2017b, p. 221):

1. Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual;
2. Planejar e empregar estratégias para resolver desafios e aumentar as possibilidades de aprendizagem das práticas corporais, além de se envolver no processo de ampliação do acervo cultural nesse campo;
3. Refletir, criticamente, sobre as relações entre a realização das práticas corporais e os processos de saúde/doença, inclusive no contexto das atividades laborais;
4. Identificar a multiplicidade de padrões de desempenho, saúde, beleza e estética corporal, analisando, criticamente, os modelos disseminados na mídia e discutir posturas consumistas e preconceituosas;
5. Identificar as formas de produção dos preconceitos, compreender seus efeitos e combater posicionamentos discriminatórios em relação as práticas corporais e aos seus participantes;

6. Interpretar e recriar os valores, os sentidos e os significados atribuídos as diferentes práticas corporais, bem como aos sujeitos que delas participam;
7. Reconhecer as práticas corporais como elementos constitutivos da identidade cultural dos povos e grupos;
8. Usufruir das práticas corporais de forma autônoma para potencializar o envolvimento em contextos de lazer, ampliar as redes de sociabilidade e a promoção da saúde;
9. Reconhecer o acesso as práticas corporais como direito do cidadão, propondo e produzindo alternativas para sua realização no contexto comunitário;
10. Experimentar, desfrutar, apreciar e criar diferentes brincadeiras, jogos, danças, ginásticas, esportes, lutas e práticas corporais de aventura, valorizando o trabalho coletivo e o protagonismo.

## **2.4 Referencial curricular do Paraná**

O referencial curricular do Estado do Paraná<sup>9</sup> é um documento que está em conformidade com a BNCC e possui especificidades do contexto paranaense, aprovado pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná, em 22 de novembro de 2018, através da Deliberação nº 03/2018<sup>10</sup>, que orienta sua implementação em todo sistema estadual de ensino.

Organizado por um comitê executivo, formado por representantes da Secretaria da Educação e do Esporte do Paraná (SEED/PR), Conselho Estadual de Educação, União dos Dirigentes Municipais de Educação e União dos Conselhos Municipais de Educação, com objetivo de unificar e articular o processo de aprendizagem nas redes de ensino estadual, municipal e particular.

O comitê executivo ao longo de oito meses, recebeu em regime de colaboração entre Estado e municípios 75 mil contribuições de gestores escolares, professores, pesquisadores, alunos e representantes da sociedade civil organizada.

O referencial traz sugestões da distribuição temporal dos conteúdos (periodização – bimestral ou trimestral) e no decorrer dos anos do Ensino Fundamental.

---

<sup>9</sup> <http://www.referencialcurricularoparana.pr.gov.br/>

<sup>10</sup> [http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao\\_03\\_18.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/arquivos/File/pdf/Deliberacoes/2018/deliberacao_03_18.pdf)

Estas sugestões não inviabilizam as particularidades de atendimento as diversas realidades locais e regionais.

Os princípios orientadores deste referencial (Paraná, 2018, p. 10-11, grifo autor) são:

- ✓ **Educação como Direito inalienável de todos os cidadãos**, sendo premissa para o exercício pleno dos direitos humanos;
- ✓ **Prática fundamentada na realidade dos sujeitos da escola**, compreendendo a sociedade atual e seus processos de relação, além da valorização da experiência extraescolar;
- ✓ **Igualdade e Equidade**, no intuito de assegurar os direitos de acesso, inclusão, permanência com qualidade no processo de ensino- -aprendizagem, bem como superar as desigualdades existentes no âmbito escolar;
- ✓ **Compromisso com a Formação Integral**, entendendo esta como fundamental para o desenvolvimento humano;
- ✓ **Valorização da Diversidade** compreendendo o estudante em sua singularidade e pluralidade;
- ✓ **Educação Inclusiva** identificando as necessidades dos estudantes, organizando recursos de acessibilidade e realizando atividades pedagógicas específicas que promovam o acesso do estudante ao currículo;
- ✓ **Transição entre as etapas e fases da Educação Básica**, respeitando as fases do desenvolvimento dos estudantes;
- ✓ **A resignificação dos Tempos e Espaços da Escola**, no intuito de reorganizar o trabalho educativo;
- ✓ E a **Avaliação** dentro de uma perspectiva formativa.

A partir destes referenciais sobre a BNCC que se pretende saber qual o pensamento dos professores a respeito do processo de formação contínua e em serviço que foi submetido. Como é que os professores parceiros interpretam a BNCC? Que conhecimentos tem acerca disto? Como, a partir desta valorização, conhecimento e interpretação os professores parceiros passaram a organizar e desenvolver o currículo percebido (PPC).

Este processo de formação contínua e em serviço, acontece a partir de um processo de pesquisa-ação e tem como suporte de formação a EaD, especificamente o *Blended Learning*.

**CAPÍTULO III**  
**PANORAMA SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

### 3.1 Contextualização da educação a distância no Brasil

O Brasil possui dimensões continentais, apresenta inúmeros desafios para seu crescimento e desenvolvimento em todas suas regiões, superar a falta de escolaridade da população é um destes desafios, além do baixo nível de letramento digital (Coscarelli & Ribeiro, 2011). Estas vulnerabilidades representam uma forma de exclusão social, se refletirmos em estratégias de superação, podemos pensar no uso das tecnologias como suporte para uma revolução educacional e assim toda sociedade ser beneficiada.

A Educação a Distância pode ser uma alternativa, mas difundir e expandir esta modalidade de ensino, não será uma tarefa fácil, principalmente devido aos preconceitos e ideias enraizadas sobre o tema (Belloni, 2009; Corrêa & Santos, 2009; Mendonça, 2010).

Abordar este tema contemporaneamente, apresenta-se um desafio por estar imerso num campo conceitual em constante reconstrução, os embates e discussões são tão acaloradas que só aumentam ainda mais essas divergências, encontramos neste contexto: educação a distância, ensino a distância, educação on-line, aprendizagem a distância, aprendizagem virtual, aprendizagem on-line, aprendizagem flexível, autoaprendizagem, ensino virtual, entre outros.

Segundo Formiga (2009, p. 45):

Existe um vácuo a ser preenchido entre a EAD e sua terminologia apropriada. Tal constatação justifica-se pela presença, em altíssima frequência, do uso e abuso de termos técnicos equivocados, ultrapassados ou inexistentes, mesmo em pronunciamentos ou escritos por estudiosos profissionais e pesquisadores de EAD. Deve-se chamar a atenção das autoridades brasileiras, pois a situação se agrava pelo mau uso da terminologia na legislação educacional, devido ao expediente, predominantemente, utilizado no Brasil; de, em vez de antes se discutir idéias e propostas, o Poder Executivo sempre opta pelo envio açodado de projeto de lei, medida provisória ou decreto.

No Brasil, até mesmo a ambiguidade da utilização de “a distância” ou “à distância” gera desorientação e mais debates, existe um consenso entre gramáticos que caso a distância esteja indeterminada, não pode ter o sinal indicativo de crase, mas caso a locução viesse mencionada deveria ser utilizada, conforme escreveu Machado de Assis: “Não afirmo se os nossos lábios chegaram à distância de um fio de cambraia ou ainda menos; é matéria controversa.” (Cap. CIII, 2010, p. 216).

Aparentemente clarificar estas questões da EaD parece ser simples, mas na realidade é uma tarefa árdua e problemática, em razão da polissemia do termo e nos divergentes significados, enfim, não há um consenso.

É necessário compreendermos suas características, limites e potencialidades para superar as confusas compreensões propagadas, os vocábulos empregados inadequadamente, os equívocos que em alguns casos, podem ficar camuflados em razão da utilização de um mesmo termo ou conceito.

O conceito de EaD apresenta uma diversidade de significados evoluindo ao longo dos tempos, associado as teorias de aprendizagem e as TDIC's, possibilitam novas experiências pedagógicas. Apresentaremos a seguir, as características mais relevantes e clássicas com o respectivo referencial teórico.

As características inerentes a EaD rompe fronteiras convencionais de espaço, tempo e sensopercepção<sup>11</sup>: distância (espaço físico), comunicação (síncrona e assíncrona), interatividade, interfaces mediadoras (e.g., materiais didáticos/impressos; áudios; DVD; videoaula; televisão; computadores; celulares; Internet; entre outros) comuns na distribuição de informações em massa. A utilização da multiplicidade de recursos didático-tecnológicos no processo relacional de ensino (processo de transmissão de conhecimento) e aprendizagem, caracterizam o componente *on-line* atualmente.

Para Moran (2011, p. 41) é um “conjunto de ações de ensino e aprendizagem desenvolvidas por meios telemáticos, como a Internet, a videoconferência, e a teleconferência.”

Um dos elementos que provoca confusões e até preconceitos é a compreensão do conceito de distância, conforme exemplifica Gouvêa & Oliveira (2006) e Tori (2010) a distância é compreendida como separação espacial (local/geográfica) entre os envolvidos no processo educacional. Outro exemplo, uma atividade com fins pedagógicos mediada por um *chat*<sup>12</sup> ou fórum de discussão, alunos e professor podem estar em locais diferentes ocorrendo uma participação síncrona (em tempo real) ou assíncrona.

---

<sup>11</sup> Atributos psíquicos que permitem receber, assimilar, integrar e processar informações da realidade objetiva e subjetiva por meio de imagens mentais que as representam ou refletem.

<sup>12</sup> Mecanismo de comunicação que possibilita a troca de mensagens por escrito em tempo real, com dois ou mais utilizadores em uma rede de computadores.

Para Pascual (2003) a ausência do contato humano atrapalha a sensação de pertencer a uma comunidade educacional, possuir elevada motivação para conclusão de um curso *on-line*, entre outros.

Outra característica da EaD é a possibilidade do acesso em horários flexíveis, possui atividades pedagógicas assíncronas, em que os alunos possam realizar suas atividades no tempo e momento mais propício.

Algumas destas atividades que podemos citar são os fóruns de discussão, tarefas, questionários, relatórios, glossário, *wiki*, entre outros, que são disponibilizados geralmente num Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) utilizado pela instituição.

Em termos gerais, para diversos autores (Carlini & Tarcia, 2010; Moore & Kearsley, 1996, 2008; Pimentel, 2006; Rodrigues, 2011) é uma metodologia de ensino, alunos e professores estão em locais diferentes (espaço) e algumas vezes em diferente tempo (horário flexível).

No próximo subcapítulo, apresentamos mais detalhes sobre esta modalidade de ensino, através da troca de informações sem a relação presencial entre aquele que ensina e aquele que aprende - gerações da EaD.

### **3.2 Gerações da EaD**

Desde os primórdios da vida humana, o homem teve a necessidade de relacionar-se, de trocar informações para sua sobrevivência, do contato físico entre seus semelhantes e que foram primordiais para o desenvolvimento individual, intelectual e sua sobrevivência. Estas relações são aplicadas em todas áreas da vida humana, no âmbito profissional, pessoal, familiar, religioso, entre outros.

Partindo desta premissa, a EaD está intrinsecamente vinculada a um meio de comunicação e uma das primeiras alternativas de comunicar e transmitir a informação sem estar fisicamente na frente de seu interlocutor, foi a escrita.

Segundo Chaves (1999, p. 198):

A escrita é uma tecnologia que nos permite, num primeiro momento, registrar a fala, para que outros possam receber as palavras que a distância e/ou o tempo os impede de escutar. A escrita foi, portanto, a primeira tecnologia que permitiu que a fala fosse congelada, perpetuada e transmitida a distância. Com a escrita, deixou de ser necessário capturar a fala naquele instante passageiro e volátil antes que ela se dissipasse no espaço. A escrita tornou possível o registro da fala e a sua transmissão para localidades distantes no espaço e remotas no tempo.

Alguns autores (Barros, 2009; Maia & Mattar, 2007), apontam as cartas do filósofo grego Platão que eram usadas na antiguidade para troca de conhecimento, para Gouvêa & Oliveira (2006) alguns compêndios das epístolas do apóstolo São Paulo enviadas as comunidades cristãs da Ásia Menor (registro na Bíblia), como a origem histórica da EaD, pois ensinavam como deveriam viver dentro da doutrina cristã em ambientes desfavoráveis e teriam sido enviadas por volta de meados do século I.

De acordo com Alves (1994), defende a tese que a EaD iniciou com a prensa de tipos móveis, inventada pelo alemão Johannes Gutenberg por volta de 1450, pois antes os livros e cartas eram copiados manualmente, sendo caros e inacessíveis para a população, sendo que, quem tinha posse destes documentos escritos, detinham o conhecimento.

A literatura apresenta diferentes experiências e situações sobre as primeiras experiências em EaD, mas a invenção da imprensa é considerada como o desenvolvimento tecnológico que possibilitou o surgimento da EaD, segundo Maia & Mattar, 2007, p. 21):

Há registros de cursos de taquigrafia a distância, oferecidos por meio de anúncios de jornais, desde a década de 1720. Entretanto, a EaD surge efetivamente em meados do século XIX, em função do desenvolvimento de meios de transportes e comunicação (como trens e correio), especialmente com o ensino por correspondência.

Para Maia & Mattar (2007) o emprego da tecnologia impressa, em especial os jornais, seriam os primeiros instrumentos de educação a distância.

A utilização dos textos impressos como suporte para disponibilizar os conteúdos e os serviços postais como suporte a comunicação, caracterizam o ‘ensino por correspondência’ – classificado como primeira geração.

Neste sentido, alguns autores (Gomes, 2008; Maia & Mattar, 2007; Moore & Kearsley, 2008; Peters, 1973; Santos, 2010), pesquisadores apresentam uma trajetória de desenvolvimento e evolução da EaD, por fases ou gerações, tudo em razão dos meios de comunicação e evolução tecnológica.

Apresentamos a seguir dois quadros comparativo referente a evolução histórica das gerações da EaD:

**Quadro 2** - Gerações da EaD – Maia & Mattar (2007)

<b>Geração</b>	<b>Ensino</b>	<b>Características</b>
Primeira	Correspondência	<b>Recursos:</b> Materiais impressos, livros e apostilas. <b>Interação:</b> Aluno e instituição apenas. <b>Comunicação</b> Unidirecional (professor para aluno - correio).
Segunda	Novas mídias e universidades	<b>Recursos:</b> Rádio, vídeo, tv, fitas de áudio, fax, telefone, kits para experiências em casa, biblioteca local. <b>Interação:</b> Aluno, instituição, professor e tutor com baixo nível de interatividade. <b>Comunicação:</b> Bidirecional (orientação ao aluno, discussão em grupo de estudo local).
Terceira	EaD <i>on-line</i>	<b>Recursos:</b> Internet, satélites, ciberespaço, MP3, MP4, ambientes 3D, ambientes virtuais de aprendizagem, redes sociais, fóruns e videoconferências. <b>Interação:</b> Aluno, instituição, professor, tutor e alunos com elevado nível de interatividade. <b>Comunicação:</b> Multidirecional (síncrona e assíncrona). Atendimento com tutoria presencial ou a distância, ambientes virtuais para comunicação, unidades ou polos, contato em tempo real com professor.

Quadro 3 - Gerações da EaD – Moore & Kearsley (2008)

Geração	Ensino	Características
<u>Primeira</u> Século XIX	Correspondência  Educação individual	<b>Recursos:</b> Tecnologias independentes (sem recursos elétricos ou eletrônicos) materiais impressos, livros e apostilas. <b>Interação:</b> Aluno e instituição apenas. <b>Comunicação:</b> Unidirecional (professor para aluno - correio).
<u>Segunda</u> Início Século XX	Transmissão por rádio e tv – marco criação da Rádio Sorbonne em Paris em 1937	<b>Recursos:</b> Tecnologias dependentes rádio, vídeos, fita K-7, caderno didático, apostilas. Geração multimídia – material impresso e recursos de áudio e vídeo. <b>Interação:</b> Aluno, instituição, professor com baixo nível de interatividade e atendimento esporádico. <b>Comunicação:</b> Bidirecional (telefone, fax e correspondência).
<u>Terceira</u> Final dos anos 1960	Universidades abertas  Surge em 1969 com a British Open University na Inglaterra	<b>Recursos:</b> Orientação por correspondência, guia de estudo, transmissão tv e rádio, áudio tapes gravados, conferências por telefone, kits para experiências em casa e biblioteca local, discussão em grupo e laboratório das universidades nas férias. Geração multimídia interativa – material impresso e recursos de áudio e vídeo. <b>Interação:</b> Aluno, instituição, professor, tutor com elevado nível de interatividade. <b>Comunicação:</b> Bidirecional (tecnologias de satélites, cabos e telecomunicações).
<u>Quarta</u> Final dos anos 1980	Teleconferências	<b>Recursos:</b> Áudio e teleconferências (transmissão somente de áudio simultânea e multidirecional entre os participantes), evoluindo para as teleconferências, vídeo, computadores, Internet. Geração da inteligência flexível (pessoas que aprendem sozinhas). <b>Interação:</b> Interatividade em tempo real de aluno com aluno, professor e os tutores a distância. <b>Comunicação:</b> Tutoria com atendimento assíncrono (off-line) e síncrono (o transmissor e receptor devem estar

		sincronizados, instante e tempo bem definidos para recebimento e envio da informação)
<u>Quinta</u> A partir dos anos 1980	Internet / WEB	<b>Recursos:</b> Processos automatizados, aulas virtuais, geração Internet, computadores, aplicativos, <i>tablet</i> , <i>iPhone</i> , tecnologias mais avançadas disponíveis. <b>Interação:</b> Interatividade em tempo real com todos elementos do processo de aprendizagem. <b>Comunicação:</b> Multidirecional (atendimento regular por um tutor a distância em ambientes virtuais ou polos de apoio presencial).

Acrescentando informações no Quadro 3 - quinta geração, Santos (2010, p. 31) “reunião de todos componentes da 4ª geração, integrados as potencialidades da *Web 2.0*.”

Segundo Gomes (2008) o *Mobile learning* ou *m-learning* é utilizado na quinta geração, aprendizagem móvel, interação entre os participantes com uso de dispositivos móveis (celulares, *iPads*, laptops, rádio, televisão, telefone, fax, entre outros). Esta autora apresenta também a sexta geração, ensino através de ‘mundos virtuais’, utilizando como suporte de distribuição de conteúdo, os ambientes virtuais em 3D na *Web*.

Destacamos, que os momentos comunicacionais são significativos e relevantes neste processo, sendo que uma geração não se sobrepõe ou anula a outra, alguns elementos característicos de uma geração podem estar presentes em outra.

Através da sistematização por gerações, percebemos como ocorreu a evolução da EaD, para Peters (1973) um método racional de compartilhar conhecimentos, atitudes e habilidades com uso dos meios de comunicação, prioridade em relação a reprodução de material técnico com qualidade, atingindo grande contingente de alunos ao mesmo tempo, uma forma de industrializar a educação.

Devido ao avanço e evolução das TDIC’s, os métodos e recursos de interatividade e comunicação, produziram significativas e profundas transformações nos processos de ensino e aprendizagem.

A interatividade reside em ter disposição ou predisposição para mais interação, para participar e intervir no processo, para Alves & Nova (2003, p. 118), “possibilidade comunicacional, que propicia uma troca ativa entre o criador, a obra e aquele que sobre esta se debruça, que deixa de ser um mero espectador.”

Outros autores redefiniram a EaD, considerando a importância dos meios de comunicação devido as tecnologias existentes, a estrutura organizacional e administrativa específica para a modalidade, para Moore & Kearsley, 1996, p.2):

Educação a distância é o aprendizado planejado que normalmente ocorre em lugar diverso do professor e como consequência requer técnicas especiais de planejamento de curso, técnicas instrucionais especiais, métodos especiais de comunicação, eletrônicos ou outros, bem como a estrutura organizacional e administrativa específica.

Segundo Arétio (1997, 2004) o fator de comunicação bidirecional, favoreceu as relações dialógicas e criativas, podendo atingir grandes massas substituindo as relações pessoais entre aluno e professor na sala de aula. Privilegia vários recursos didáticos tendo suporte de uma organização de ensino e apoio de tutoria favorecendo uma aprendizagem com autonomia e flexibilidade.

Reunindo os principais elementos e características que definem a EaD, recorreremos a Landim (1997), Niskier (1999), Norman (2000), Pimentel (2006), Quartiero (1999), Rodrigues (2011) e os autores já citados neste capítulo:

- ✓ Acesso ao sistema educacional público para pessoas que foram excluídas ou não tiveram oportunidades no decorrer de suas vidas (democratização do ensino);
- ✓ Direcionado as populações em áreas de povoamento disperso ou inexistência de instituições educacionais próximas a sua residência ou cidade;
- ✓ Adequados principalmente para pessoas adultas (mas não exclusivamente) e trabalhadores (dificuldade de se ajustar aos horários tradicionais de aula);
- ✓ Utilizado como procedimento estratégico para disseminar processos de formação e qualificação profissional para a população;
- ✓ Comunicação bidirecional (comunicação em duas vias), fomento do diálogo, interação e participação ativa do aluno nas relações de ensino-aprendizagem;

- ✓ Baixos custos em programas de treinamento, desenvolvimento de recursos humanos e as mensalidades são mais baratas que os cursos presenciais;
- ✓ Modelo tutorial de acompanhamento e apoio ao aluno, a presença física não é necessária para que ocorra a aprendizagem;
- ✓ Proporciona comodidade, economia de tempo (deslocamento a instituição), flexibilização do horário e cada um aprende em seu ritmo;
- ✓ Desenvolvimento da autoaprendizagem individual e/ou coletiva;
- ✓ Favorecedor da educação inclusiva para pessoas com deficiência (e.g., tecnologias assistivas<sup>13</sup>; acessibilidade; inserção ao mercado de trabalho).

Em relação as potencialidades e limitações da EaD em comparação ao ensino presencial, recorreremos a Landim (1997) que apresenta algumas ressalvas que poderão estar relacionadas com os meios de comunicação e tecnologias utilizadas:

- ✓ Perda de qualidade na troca direta de experiências entre professor/formador e estudante/formando;
- ✓ De acordo com os recursos tecnológicos utilizados, o processo de feedback e retroalimentação podem ser mais morosos;
- ✓ Risco de homogeneidade dos materiais instrucionais;
- ✓ Limitação em atingir objetivos de área psicomotora, afetiva e atitudinal, senão houver intermédio de momentos presenciais estabelecidos;
- ✓ Exigência de dominar e utilizar os recursos tecnológicos;
- ✓ As avaliações a distância (exceto atividades presenciais de avaliação), são menos confiáveis do que a educação presencial.

Em síntese, apresentamos o mapa conceitual (figura 3) elaborado a partir de minhas percepções/representações e corroborado por diversos autores já citados neste capítulo, sobre as características mais relevantes da EaD:

---

<sup>13</sup> Área do conhecimento interdisciplinar que engloba metodologias, recursos, estratégias, práticas e serviços para ampliar a participação de pessoas com deficiência. Visa garantir qualidade de vida, independências, autonomia e inclusão social.

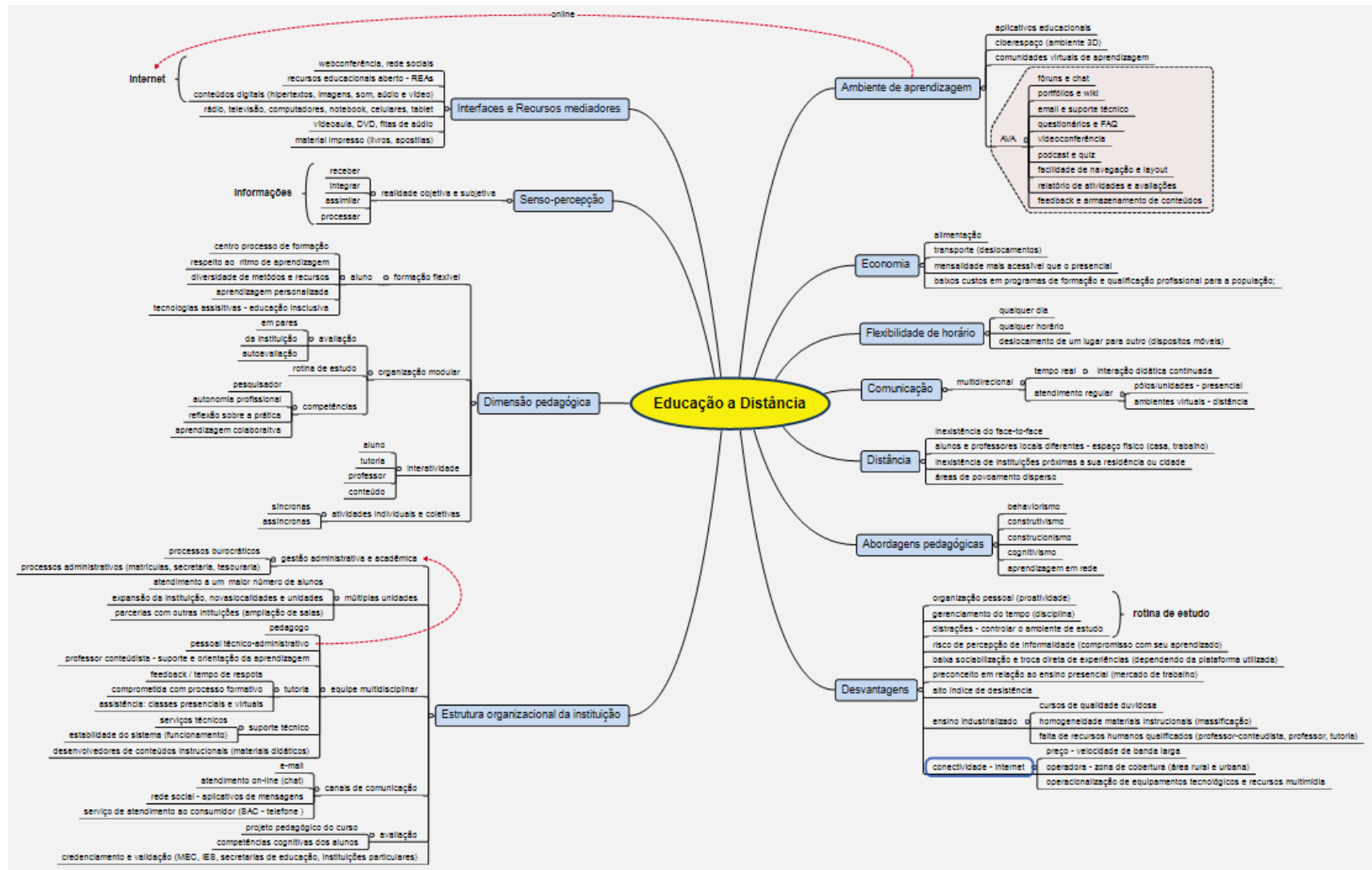


Figura 3 - Mapa conceitual sobre EaD

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19

### 3.3 *E-learning*

A evolução da EaD foi potencializada pela ampliação dos recursos disponíveis em TDIC's, possibilitando o atendimento a grandes populações e favoreceu o surgimento de novos cenários de formação e aprendizagem.

O *e-learning* facilitou a incorporação de metodologias mais ativas, incentivando a participação e o desenvolvimento da autonomia do estudante em seu processo educacional.

Uma das definições mais utilizadas na literatura, refere-se ao *e-learning* como o ensino a distância mediado por computador, conforme afirmam Bottentuit & Coutinho (2007, p. 617), “[...] aquele que pode socorrer apenas virtualmente através de sistemas informáticos.”

Para Piskurich (2003) a principal determinante consiste na utilização de uma rede de computadores ou da web, como mecanismo de distribuição da aprendizagem.

As definições apresentadas são simplistas, porém, reforçadas e complementadas por diversos autores, provavelmente isto ocorra em decorrência das diferentes perspectivas e formações dos profissionais que investigam o assunto.

Nas palavras de Gomes (2005b, p. 229), “[...] um dos mais discutidos no domínio da utilização das tecnologias na educação / formação.”

Em Portugal, Oliveira (2004, p. 68) define que “esta expressão é objetiva e é pedagogicamente correta”, porque designa “o acto de aprender e não o ato de ensinar” e porque “coloca o acento na actividade autónoma do aluno.”

Sobre esta dificuldade Mason (2003) afirma que tem sido utilizado de forma errônea e indiscriminada, “[...] a quase qualquer atividade de aprendizado que tenha até a conexão mais marginal com a Internet. De fato, o *e-learning* é um movimento evolutivo com base em várias formas de educação a distância.”\* (p. 91, tradução nossa).

---

\* [...] to almost any learning activity which has even the most marginal connection with the Internet. In fact, *e-learning* is an evolutionary movement which builds on various forms of distance education.]

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Identificado como aprendizagem *on-line*, sendo abreviação de *eletronic learning*, o ‘e’ do *e-learning*, *e-business*, *e-commerce*, *e-mail*, entre outros, representa novas relações existentes no mundo virtual da Internet.

Surge como um novo paradigma educacional da sociedade pós-moderna, pois obriga a continuarmos a investir em nossa formação ao longo da vida, a necessidade de cada um aprender a aprender.

Considerando as transformações da sociedade e a necessidade de adquirir competências para acompanhar estas transformações a União Europeia redefiniu as políticas dos sistemas de formação e educação para os cidadãos da Comunidade Europeia, elaborando o Quadro de Referência Europeu (QRE)<sup>14</sup>, na qual a competência 5 destaca:

Aprender a aprender é a capacidade de iniciar e prosseguir uma aprendizagem, de organizar a sua própria aprendizagem, inclusive através de uma gestão eficaz do tempo e da informação, tanto individualmente como em grupo. Esta competência implica também que o indivíduo tenha consciência do seu próprio método de aprendizagem e das suas próprias necessidades, identificando as oportunidades disponíveis, e que tenha a capacidade de ultrapassar os obstáculos para uma aprendizagem bem-sucedida. Esta competência significa adquirir, processar e assimilar novos conhecimentos e aptidões e saber procurar e fazer uso de aconselhamento. Aprender a aprender obriga os aprendentes a apoiarem-se nas experiências de vida e de aprendizagem anteriores a fim de aplicarem os novos conhecimentos e aptidões em contextos variados – em casa, no trabalho, na educação e na formação. A motivação e a confiança são elementos fundamentais para a aquisição desta competência. (Comissão Europeia, 2006, p.16)

O *e-learning* apresenta importantes elementos de distinção e inovação frente a outras modalidades na utilização das tecnologias em contexto escolar. Podemos citar a utilização de *blogs*, fóruns de discussão e redes sociais como suporte, embasados pela construção coletiva do conhecimento.

Estas atividades estão direcionadas ao desenvolvimento de competências por meio de interação, colaboração e comprometimento entre os envolvidos no processo de aprendizagem.

Apresentando o entendimento de Gomes (2005a) que relata o que não pode ser considerado *e-learning*, apenas por apresentar tecnologias como apoio a aprendizagem:

---

<sup>14</sup> Recomendação (2006/962/CE) do Parlamento Europeu e do Conselho, sobre as competências essenciais sobre aprendizagem ao longo da vida.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

É na sua vertente de “modalidade de ensino/formação (interactiva e/ou colaborativa) a distância” que o e-Learning pode maximizar o seu potencial ao servir de suporte ao desenho de cenários de educação/formação e de criação de situações de aprendizagem baseadas na Exploração de uma imensa quantidade e diversidade de recursos disponíveis na Internet, na partilha de Experiências entre todos os participantes, no Envolvimento decorrente da participação numa comunidade de aprendizagem no espaço virtual, numa perspectiva Empreendedorista do papel do aluno, tudo isto facilitado por uma relação (metaforicamente) Empática com a utilização da Web enquanto tecnologia de suporte. (p. 67)

Segundo Trindade (2004, p. 10), “a previsão de mecanismos capazes de assegurar, permanentemente, um mínimo de interactividade entre docentes e aprendentes, sempre que quaisquer dificuldades destes possam manifestar-se [...]” são condições obrigatórias para a eficácia e sucesso desta metodologia de ensino.

Sobre as atividades que poderão ser disponibilizadas no *e-learning* e sua relação temporal, temos:

- ✓ Atividades assíncronas - interação dos participantes é defasada no tempo (horas, dias ou semanas), não ocorre simultaneamente em tempo real, temos como exemplo destas atividades os fóruns de discussões, *wiki*, *e-mail*, atividades colaborativas que são produzidas a partir das contribuições de outros participantes, projetos de escrita a distância (e.g., artigos; livros; entre outros), *webquest*, entre outros.
- ✓ Atividades síncronas - a interação é em tempo real, sem atrasos (mensagem e resposta), temos a *web* conferência, videoconferência, *chat*, encontros em mundos virtuais (*second life*) e games multiusuários.

Lembramos que a simples disponibilização de um ambiente virtual de aprendizagem de *e-learning* não garante o aprendizado, necessitamos de uma estrutura que dê sustentação a todo processo pedagógico e que contemple o desenho dos percursos de aprendizagem.

Amparados nas publicações e estudos de vários autores (Alves & Nova, 2003; Arétio, 1997, 2004; Bottentuit & Coutinho, 2007; Carlini & Tarcia, 2010; Carvalho, 2006; Dias, 2004;

Gomes, 2005a, 2005b, 2008; Gouvêa & Oliveira, 2006; Mason, 2003; Moore & Kearsley, 1996, 2008; Morais & Cabrita, 2008; Oliveira, 2004; Trindade, 2004), apresentamos as principais potencialidades e limitações do *e-learning*:

### **Potencialidades:**

- ✓ Aprendizagem em qualquer dia, hora e lugar: ultrapassa as limitações físicas e presenciais;
- ✓ Ritmo de aprendizagem: aprende dentro de seu próprio ritmo, adapta-se as suas necessidades;
- ✓ Autonomia em relação a organização do tempo para os estudos, rotina de estudo;
- ✓ Aluno proativo, desenvolvimento da autoaprendizagem, técnicas e habilidades para participação ativa;
- ✓ Aluno protagonista do processo de aprendizagem: ele está no centro deste processo;
- ✓ Facilidade de interação e comunicação entre todos envolvidos no processo;
- ✓ Grande variedade de recursos multimídias: proporciona experiências ricas, contribui para memorização mais eficaz, possibilidade de revisitar o mesmo conteúdo várias vezes;
- ✓ Redução de custos de deslocamento: não precisa ir até a instituição de ensino;
- ✓ As instituições formadoras têm custo financeiro inferiores ao ensino tradicional;
- ✓ Uniformidade na transmissão dos conhecimentos: elimina o problema de diferentes tutores na transmissão de mensagens sobre o conteúdo programático;
- ✓ Atualização dos conteúdos: facilidade em atualizar um servidor de forma rápida e segura;
- ✓ Conteúdos disponíveis para grande número de alunos ou até populações: democratização do ensino;
- ✓ Utilização sistemática dos meios e recursos tecnológicos no processo de comunicação;
- ✓ Autoaprendizagem individual e/ou coletiva;
- ✓ Sentimento de ubiquidade<sup>15</sup>: conceito de estar presente ao mesmo tempo e em todos os lugares.

---

<sup>15</sup> Dicionário Infopédia da Língua Portuguesa. Porto: Porto Editora, 2003-2019. [consulta 2019-01-24 18:35:45]. Disponível na Internet: <https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/ubiquidade>

### **Limitações:**

- ✓ Comunicação física: impossibilidade da relação humana entre o professor e o aluno dentro de uma sala de aula (empobrecimento da troca direta de experiências), sem contato físico;
- ✓ Conhecimentos básicos a nível tecnológico: exigência de certos conhecimentos e competências básicas (e.g., acesso ao ambiente virtual de aprendizagem; navegabilidade; utilização de *softwares* de escritório; escrita; armazenamento de arquivos; envio de *e-mail*; *upload* e *download* de arquivos);
- ✓ Gerenciamento do estudo: requer maior disciplina (necessidade de aprofundar informações e conceitos), gerenciamento do tempo (supressão dos horários escolares, cumprimento de atividades e prazos);
- ✓ Conectividade: o fato de o aluno aceder a Internet acarreta custos, principalmente se for a partir de sua residência;
- ✓ Utilização de ambientes virtuais de aprendizagem com poucos recursos multimídias ou ligações em rede;
- ✓ Baixa interatividade entre os participantes (poucos recursos comunicacionais);
- ✓ Oferta de cursos de baixa qualidade por instituições ‘oportunistas’: necessidade de recursos humanos mais qualificados – tutoria presencial e virtual, professor-conteudista (desenvolvedores do material didático);
- ✓ Preconceito do mercado de trabalho com os profissionais que fizeram formação totalmente a distância;
- ✓ Instituição educacional garantir disponibilidade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, sete dias por semana e 24 horas por dia.

Importante esclarecer que algumas informações listadas sobre o *e-learning*, tem características e semelhanças que estão intrinsecamente relatados nas potencialidades e limitações da EaD (1.2 Gerações da EaD), porém, os termos não são considerados sinônimos, compartilhamos o mesmo pensamento e entendimento de Gomes (2005b) sobre este tema:

Existem muitos cenários de educação a distância que não cabem dentro do conceito de e-learning, nem pelas tecnologias adoptadas, nem pelos modelos de interacção e comunicação que integram. Por esta mesma razão afirmar que o conceito de e-learning é mais amplo do que o de educação a distância parece-nos ilegítimo. Para que isso acontecesse, o e-learning deveria englobar todos os modelos de formação a distância o que, claramente, não acontece. A perspectiva inversa, que encara o e-learning exclusivamente como uma modalidade de educação a distância, sendo do nosso ponto de vista uma posição defensável, não é a abordagem mais proveitosa em termos de optimização do potencial técnico e pedagógico das tecnologias subjacentes ao e-learning. (p. 233-234)

Dentre as modalidades e possibilidades apresentadas do *e-learning* (essencialmente *on-line*), destacamos a que possui um regime misto, uma tentativa de potencializar as vantagens da educação tradicional (presencial) com a educação *on-line*.

No próximo subcapítulo, apresentamos o *Blended Learning* que será o meio para promovermos a formação contínua e em serviço.

### **3.3.1 *Blended learning***

O *Blended Learning* (BL) conhecido por *b-learning* é identificado como a combinação do ambiente de aprendizagem presencial e o ambiente de aprendizagem virtual. No Brasil é comumente chamado de ensino híbrido, referenciado como formação mista, formação combinada, aprendizagem mista.

Segundo Aiello & Willem (2004) é a mistura das TDIC's com face-a-face, para Tori (2009) define como ensino híbrido, Meydanlioglu & Arikan (2014), como aprendizagem *on-line* híbrida e Bartolomé (2008) combina o ensino face-a-face com as tecnologias não face-a-face.

Gomes (2005a, p. 69), “[...] neste outro cenário existe uma articulação prevista e concebida previamente entre as actividades em regime presencial e as actividades online.”

Para Dziuban, Hartman & Moskal (2004), “a aprendizagem combinada mantém o elemento presencial, tornando-o - nas palavras de muitos professores - o melhor dos dois mundos.”\* (p. 3, tradução nossa).

Ao analisar o *b-learning*, Clark, Mayer & Thalheimer (2003) percebe como um estágio anterior na adoção do *e-learning* propriamente dito, pois apresenta-se menos ameaçador e menos arriscado que uma formação inteiramente *on-line*.

Conforme atesta Lencastre (2012, p.29): “Conseguir a mistura adequada entre os meios e a tecnologia que inclua o uso da sala de aula integrado num programa multimédia bem desenhado é a aproximação com maiores probabilidades de sucesso.”

Outro fator de relevância para Graham (2006) e Dziuban, Hartman, Juge, Moskal & Sorg (2006) a relação custo-eficácia em comparação as classes tradicionais.

O verbo *blend* tem significado de misturar, combinar, está associado a uma complementaridade, possui associação de atividades presenciais e a distância, utiliza as tecnologias comunicacionais e digitais como recurso para aprendizagem. Além do referencial da complementaridade (ensino semipresencial) e dos recursos e serviços disponíveis na web, Monteiro & Moreira (2012, p. 33), “(...) o blended learning é uma estratégia dinâmica que envolve diferentes recursos tecnológicos, diferentes abordagens pedagógicas e diferentes espaços (formais e informais).”

Monteiro & Moreira (2012, p. 34), aponta que existe um complexo processo comunicacional:

Que promove uma série de interações que podem ser bem sucedidas, desde que sejam incorporados todos estes recursos tecnológicos [inclusão das mais variadas ferramentas tecnológicas presentes no quotidiano dos estudantes – blogues, vídeos, telemóveis, ...], sem descuidar a componente social e de ensino.

Para o sucesso na implementação deste modelo de formação, além da dependência das condições tecnológicas, depende sobretudo de condições pedagógicas.

---

\* [*blended learning retains the face-to-face element, making it – in the words of many faculty – ‘the best of both worlds.’*]

Segundo Monteiro & Moreira (2012, p. 54):

Só com uma pedagogia em constante mudança poderemos caminhar no sentido real de uma aprendizagem ativa centrada no estudante. E o *blended learning*, facilitando a integração e possibilitando a aproximação entre diferentes territórios, pode ajudar a navegar com maior fiabilidade nesse mar.

Para Graham (2006, p. 13), uma transformação radical da pedagogia, classificando como *transforming blend*, segundo ele “[...] a mudança de um modelo em que os aprendentes são apenas recetores de informação para um modelo em que os aprendentes constroem ativamente conhecimento através de interações dinâmicas.”

Ao longo dos anos, algumas teorias da aprendizagem influenciaram e formaram um corpo teórico na criação de ambientes educacionais (instrucionais), segundo Gonzáles, Padilha & Rincón, (2011):

- Construtivismo: aprendizado como construção, processos cooperativos e individuais, elaboração de significados pela interação, autonomia, criatividade e senso crítico, uso da sua realidade como referência, isto é, utiliza seus conhecimentos para compreender o novo;
- Cognitivismo: processos de organização do conhecimento, processamento das informações, estilos de comportamento e pensamentos, relacionados as estratégias e recursos por quais você aprende;
- Behaviorismo: processos de mudança de comportamentos, influência de estímulos e respostas (recompensa ou punição), observável pelo estímulo do feedback (presencial ou virtual), perspectiva comportamentalista;
- Humanismo: enfatiza os relacionamentos interpessoais, conduta do estudante no processo de construção do conhecimento (autor principal do conhecimento), professor e tutor como facilitadores da aprendizagem (cria situações de aprendizagem, motivação, dúvidas, percepção dos diferentes ritmos e estilos de aprendizagem).

Estas teorias não consideravam a aprendizagem armazenada e manipulada pelo uso das tecnologias, nossa sociedade passa por uma nova forma de organização social, o

conhecimento não é mais adquirido de forma linear, logo, as tecnologias oferecem suporte nas operações cognitivas (armazenamento e recuperação da informação), possibilidade de rede de conexões, comunidades de aprendizagem, vivemos num mundo interconectado.

Segundo Castells & Cardoso (2005, p.20) sociedade em rede “uma estrutura social baseada em redes operadas por tecnologias de comunicação e informação fundamentas na microelectrónica e em redes digitais de computadores que geram, processam e distribuem informação a partir de conhecimento acumulado nos nós dessas redes.”

Já Pierre Lévy considerava esta nova forma de virtualização, publicado na primeira edição francesa (original) em 1995 - *O que é o virtual*, esboçava a ideia do ciberespaço, o novo processo de comunicação que surgia da interconexão de computadores.

Posteriormente, Lévy (2001, p. 151), definiu como:

O ciberespaço é uma espécie de objetivação ou de simulação da consciência humana global que afeta realmente essa consciência, exatamente como fizeram o fogo, a linguagem, a técnica, a religião, a arte e a escrita, cada etapa integrando as precedentes e levando-as mais longe ao longo de uma progressão de dimensão exponencial.

Este ciberespaço permite a interação virtualizada, ambiente propício para troca de conhecimentos e segundo Lévy (2012) como inteligência coletiva. Segundo Pinheiro (2003, p. 313) “comunidade aprendente no ciberespaço.” Nesta perspectiva, o *b-learning* incorpora uma teoria inovadora em âmbito educacional que ganha destaque nesta era digital, Gomes (2004, p. 160) designa por “aprendizagem em rede.”

- Aprendizagem em rede: conhecimento atrelado a prática social, emerge das interações e rede de relações (comunidade virtual<sup>16</sup>) sociabilizando seus significados, constrói socialmente o conhecimento, não na absorção das culturas anteriormente acumuladas, mas sim nas ações do cotidiano (rompendo com conhecimento científico e senso comum).

---

<sup>16</sup> Relação entre pessoas através de meios de comunicação a distância, que compartilham as mesmas ideias, troca de experiências e informações em ambiente virtual.

Ao mesmo tempo que suporte para aprendizagem, o *b-learning* permite a construção e o desenho de uma grande variedade de cenários, tanto para ambiente educacional (conhecimento formal e científico), ambiente profissional (qualificação - especialização) ou informalidade (conhecimento senso comum).

Evocando Garrison & Kanuka (2004) e Driscoll (2002), apresenta situações múltiplas de aprendizagem devido aos diversos recursos existentes:

- Internet: aprendizagem colaborativa, sala de aula virtual, *streaming*<sup>17</sup> de áudio, vídeo e texto (disponibilização de materiais *on-line*) e redes sociais;
- Ferramentas tecnológicas: computadores, *tablet*, câmeras, lousas digitais, celulares, entre outros;
- Abordagens pedagógicas: mesclando behaviorismo, construtivismo, construcionismo e cognitivismo (para alcançar resultado ideal de aprendizagem);
- Momento de interação: atividades presenciais (*face-to-face*), atividades virtuais *on-line* e *off-line* via Internet.

As pesquisas de Carmody & Berge (2005), Filipe & Orvalho (2008), O'Donnell, Hmelo-Silver & Erkens (2006), Salomon & Ben-Zvi (2006) e Stahl (2006), apresentam que o *b-learning* tem o potencial de desenvolver o aprendizado centrado no aluno, com maior sensibilidade as suas necessidades.

Segundo Cooner (2010) o *b-learning* pode melhorar a experiência de aprendizagem, favorecendo o processo de reflexão, já no ensino superior Filipe & Orvalho (2008, p. 216) destacam que a utilização do *b-learning*, tem como objetivo a melhoria do desempenho dos alunos:

No ensino superior a aceitação do modelo híbrido (*blended-learning*) de educação como estratégia de aprendizagem válida e complementar, constitui já um importante passo perante o atual esforço em adequar o ensino as novas exigências do atual quadro econômico e da emergente necessidade de gestão do conhecimento.

---

<sup>17</sup> Tecnologia que envia informações multimídia, através da transferência de dados, utilizando redes de computadores, especialmente a Internet, e foi criada para tornar as conexões mais rápidas.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Moore & Kearsley (2013, p. 128), destaca também que:

O modelo híbrido é bastante popular na educação superior e no domínio da formação já que permite que os instrutores deem continuidade a prática da instrução em sala de aula com a qual estão familiarizados e sentem-se confortáveis acrescentando o quanto de tecnologia desejarem. As tecnologias permitem a documentação das lições; a criação de componentes intercambiáveis de instrução e asseguram que diferentes provedores de cursos possam trocar dados, como os relativos ao registro e ao desempenho dos alunos.

Pesquisas realizadas em contexto internacional, comprovam que a utilização do *b-learning* em determinados cursos específicos e em determinadas situações, registram respostas positivas por parte dos alunos.

De acordo com Burgess (2007), “[...] uma abordagem de aprendizado misto com acesso a recursos on-line era vista como flexível o suficiente para lidar com as ausências dos alunos e ter um conteúdo suficientemente rico para remover as ansiedades dos alunos sobre o escopo e o nível do trabalho.”\* (p. 132, tradução nossa).

Uma outra evidência sobre a eficácia do *b-learning* foi apresentada por uma meta-análise de estudos comparativos de *b-learning* e instrução em sala de aula, realizada por Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim & Abrami (2014), os resultados indicam que, em termos de resultados de desempenho, as condições em *b-learning* excederam as condições em sala de aula em cerca de um terço de um desvio padrão ( $g^+ = 0,334$ ,  $k = 117$ ,  $p < 0,001$ ) e que o tipo de suporte de computador usado (ou seja, suporte cógico vs. conteúdo / suporte de apresentação) e a presença de um ou mais tratamentos de interação (e.g., aluno-aluno; professor; interação de conteúdo) servem para melhorar o desempenho dos alunos.

Apresentamos na Tabela 2, as duas possibilidades de promoção da aprendizagem que pode ocorrer no *b-learning*, assim como, possíveis atividades que poderão ser desenvolvidas:

---

\* [...] a blended learning approach with access to online resources was seen as being flexible enough to cope with students' absences and have a sufficiently rich content to remove students' anxieties about the scope and level of the work.]

**Tabela 2** - Possibilidades dos contextos de promoção da aprendizagem

<b>Modelos</b>	<b>Possíveis Atividades</b>
Momento de Aprendizagem Presencial	Aulas presenciais ( <i>face-to-face</i> ); Palestras e conferências (grandes plateias); Workshops e seminários (convidados renomados); Problematização / resolução de casos (pequenos grupos); Atividades extracampo (visitas <i>in loco</i> , pesquisas).
Momento de Aprendizagem Virtual	Utilização de um AVA/ <i>Moodle</i> ; Seminários via <i>Web</i> ; Documentos em formato digital (CD-Rom, DVD); Documentos para impressão (artigos, textos, guíões); Recomendação de sites (pesquisa livre e dirigida); Encontros virtuais (webinários, <i>chat</i> , videoconferência, audioconferência, redes sociais, aplicativos de mensagens); Utilização de <i>e-mail</i> , fóruns de discussão, questionários <i>on-line</i> , mensagens instantâneas (MSN, SMS, ICQ).

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Porém, deve-se priorizar um bom planejamento para oferta nessa modalidade de ensino, para Thorne (2003, p. 18, tradução nossa), devemos focar:

A aprendizagem combinada representa uma oportunidade real para criar experiências de aprendizagem que podem fornecer a aprendizagem certa no momento certo e no lugar certo para todo e qualquer indivíduo, não apenas no trabalho, mas em escolas, universidades e até em casa.\*

Sobre a necessidade de propiciar um ambiente de aprendizagem que seja significativo para o aluno, Khan (2005): “Esse tipo de combinação pode incluir um programa de aprendizado que forneça materiais de estudo e recursos de pesquisa pela Web, além de sessões de

\* [*blended learning represents a real opportunity to create learning experiences that can provide the right learning at the right time and in the right place for each and every individual, not just at work, but in schools, universities and even at home.*]

treinamento em sala de aula conduzidas por instrutor como o principal meio de instrução.”\* (p. 203, tradução nossa).

Conforme atestam Garrison & Kanuka (2004) e Graham (2013), a inserção do *b-learning* em instituições, poderá propiciar benefícios pedagógicos com maior eficácia, contentamento e eficiência da aprendizagem.

Apresentamos algumas justificativas da crescente utilização do *b-learning*, destacando seis razões apontadas por Lencastre (2012):

1. Riqueza pedagógica (amplia processo de aprendizagem);
2. Acesso ao conhecimento (democratização);
3. Interação (envolvimento);
4. Personalização (público alvo);
5. Custos financeiros (redução de custos e infraestrutura);
6. Facilidade de revisão e atualização dos conteúdos.

Para concluirmos, apresentamos algumas limitações desta modalidade de ensino:

- ✓ Relação da gestão do tempo e das aprendizagens é mais rígido do que o modelo *e-learning*;
- ✓ Sensação de haver mais atividade para ser executada, pois amplia o número de atividades realizadas, além dos momentos presenciais;
- ✓ Devolve ao tutor de sala e/ou tutor a distância, o papel tradicional do professor de acompanhamento da aprendizagem;
- ✓ Grande empenho para que o contato *on-line* entre todos participantes, não fique limitado apenas as trocas de mensagens;
- ✓ Evitar transferir materiais da modalidade tradicional, pois os materiais devem ser reformulados para adequação aos estudantes nesta modalidade;
- ✓ Momento de aprendizagem virtual, necessidade de conexão de Internet, equipamento para acesso e nível de conhecimento em informática.

---

\* [this this type of blending may include a learning program that provides study materials and research resources over the Web, while providing instructor-led, classroom training sessions as the main medium of instruction.]

Devemos refletir sobre as limitações apresentadas e estabelecer um compromisso de minimizar estas dificuldades, encontrando mecanismos de superação para garantir a credibilidade e eficiência pedagógica desta modalidade.

### **3.3.2 *Blended learning* e a Educação Física**

Sobre programas de formação contínua para professores de Educação Física que tenham utilizado metodologias *b-learning*, apresentaremos os estudos em contexto internacional. Existe uma riqueza de pesquisas, particularmente em Educação Física e tecnologias digitais (Bodsworth & Goodyear, 2017; Casey, Goodyear & Armor, 2016; Sargent & Casey, (2020); Wyant & Baek, 2018) e *b-learning* para instrução em sala de aula e formação de professores de Educação Física (Bernard, Borokhovski, Schmid, Tamim & Abrami, 2014; Calderón, Meroño & MacPhail, 2020; Hortigüela-Alcalá, Sánchez-Santamaría, Pérez-Pueyo & Abel-García, 2019; Pang, 2010).

Existe um estudo de Shaowei & Zainal (2020) o qual realizam uma análise quantitativa a partir da Bibliometria, Web of Science, Scopus e China National Knowledge (CNKI), como fonte de dados para investigar a situação atual do ensino híbrido (*b-learning*) e a Educação Física na China, a partir de cinco dimensões: número de artigos, distribuição de periódicos, os autores, tópicos de pesquisa e os pontos de acesso de pesquisa. Chegaram a quatro conclusões: a primeira, que o número de pesquisas chinesas de aprendizagem em *b-learning* continuará a crescer nos próximos anos; a segunda, os periódicos de publicação são principalmente de esportes e tecnológicos, porém são poucos periódicos de alto nível; a terceira, ainda não há um grupo central de autores formado, falta de cooperação entre os autores e suas pesquisas e o grupo líder de autores são os professores de universidades; a quarta, aplicação de ensino o tópico mais pesquisado; a quinta, as pesquisas qualitativas sobre efeito no ensino é a tendência no futuro.

Apresentamos o recente estudo de Calderón, Scanlon, MacPhail & Moody (2020), que investigou a aprendizagem combinada (*b-learning*) em um programa de formação de professores de Educação Física. Participaram três professores formadores e duas turmas de professores em formação, a formação foi projetada por meio de uma estrutura de blocos de conhecimento, a coleta de dados ocorreu ao longo de dois anos letivos. Foi realizado entrevistas

de grupos focais, com os três professores formadores e uma amostra voluntária dos professores em formação, da mesma maneira que análise dos blogs de aprendizagem destes professores. Os resultados apontaram que os três professores formadores não tinham experiência anterior com a aprendizagem combinada, porém o ‘sucesso’ desta abordagem aconteceu em virtude do planejamento, organização e suporte dos colegas – estrutura compartilhada. A estrutura de blocos foi benéfica na compreensão do conteúdo e melhoria do envolvimento dos professores em formação semanalmente. As palestras gravadas possibilitaram assistir as gravações no próprio tempo e revisão para apoio nos módulos relacionados. Em resumo os professores formadores e professores em formação em Educação Física, tiveram uma experiência positiva e encorajadora de aprendizagem ao utilizar a aprendizagem combinada (*b-learning*).

Identificamos que há uma escassa produção sobre o *b-learning* e o componente curricular Educação Física no Brasil, em nossas pesquisas encontramos estudos referente à Física, Ciências, Matemática e Pedagogia, todos a nível de formação inicial no ensino superior. Isto corrobora com os estudos de Diniz, Stênio, Ynessa & Apuena (2018, p. 436) que:

Não há, nesta pesquisa, informações suficientes para afirmarmos o porquê de as pesquisas em ensino híbrido ainda serem pouco exploradas, mas inferimos, de forma superficial, que isso possa manter relação com a dificuldade de acesso à infraestrutura necessária para o desenvolvimento dessas metodologias. Isso nos leva ao próximo dado de destaque, que foi a carência de resultados envolvendo a educação básica. [...] A educação básica é onde hoje encontram-se os grandes desafios e necessidades de transformações e melhorias na educação do Brasil. Portanto, esses resultados revelaram um vasto campo de exploração, que é a aplicação dessa metodologia no ensino básico

### **3.4 EaD em números no Brasil**

No Brasil, a EaD é a sigla utilizada para qualquer forma de ensino ou treinamento que possa ser realizado por meio não presencial. Passou a receber uma legislação específica a partir da Lei nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005, que regulamenta o Artigo 80º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - nº 9.394/96:

Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a Educação a Distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos. (Brasil, 2005, Artigo 1º)

Porém, houve um novo entendimento e foi revogado através do Decreto Lei nº 9.057 de 25 de maio de 2017, que redefiniu a EaD como:

[...] a modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos. (BRASIL, 2017a, Artigo 1º do DL nº 9057 de 25 de maio de 2017 na redação atual)

A EaD é uma modalidade educacional que está em constante processo de expansão no Brasil, anualmente a Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), realiza um levantamento sobre as práticas de aprendizagem a distância nos âmbitos corporativo e acadêmico.

Para realização do Censo EAD.BR 2018 pela ABED foram convidadas voluntariamente para participar da pesquisa, instituições credenciadas pelo Sistema Nacional de Educação – Ministério da Educação, instituições educacionais formais e não formais que oferecem cursos livres a distância e instituições que atuam na educação corporativa.

O Censo EAD.BR 2018, relata que houve aumento de alunos em todas as modalidades de EaD, passou de 7.773,828 para 9.374.647, se analisarmos “Nos cursos regulamentados totalmente a distância, o número de matrículas aumentou de 1.320.025 para 2.358.934.” (ABED, 2018, p. 7).

No ano de 2017 houve 4.570 ofertas de cursos regulamentados totalmente a distância e no ano de 2018 passou para 16.570 apresentando um aumento significativo nesta modalidade de curso.

Considerando os níveis acadêmicos, o maior índice de matrículas ocorreu nos cursos superiores de licenciatura (324.302), seguido de cursos superiores que agregam bacharelado e licenciatura (306.961), depois cursos superiores tecnológicos (273.239) e cursos superiores de bacharelado (269.316), ressaltamos que o curso superior de licenciatura em magistério foi o que atraiu a maior parte dos alunos. (ABED, 2018).

Percebe-se que a EaD possui uma relevância social muito marcante, pois permite atender grandes contingentes populacionais, tornando-se mais efetiva que outras estratégias. Logo, sua expansão é uma realidade no Brasil, da mesma forma, que em outros países.

Apresentamos a seguir, os elementos básicos relacionados ao processo de estruturar e implementar o *b-learning* em instituições de qualificação profissional ou de ensino.

### **3.5 Alicerces para EaD**

#### **3.5.1 Papel instituição**

As instituições educacionais públicas, privadas e entidades que atuam no mundo corporativo, cada vez mais procuram melhorar seus processos de gestão, buscam pelo aperfeiçoamento e estratégias diversificadas para sobrevivência no mercado (Santos & Cruz, 2019).

Na EaD não é diferente e um dos desafios é o investimento em infraestrutura física e tecnológica, neste sentido, estar atentos também as estratégias educativas fundamentadas no diálogo, na mediação pedagógica, na oferta de ambientes que favoreçam o acesso ao conhecimento e que gere aprendizagens significativas são fundamentais para uma experiência de ‘qualidade’ em projetos educacionais de EaD (Gomes, 2005b, 2009; Graham, 2006, 2013).

O Ministério da Educação (MEC) é o órgão responsável em credenciar, autorizar, reconhecer e avaliar todas instituições de ensino superior do país. Qualquer Instituição de Ensino Superior (IES), como universidades ou centros universitários, institutos federais de educação, ciência e tecnologia, faculdades, precisa ser credenciada junto ao MEC para seu funcionamento, sem isso, ela não existe de forma legal e não terá validade os diplomas emitidos.

A IES necessita de uma autorização do MEC para abertura de um novo curso, contudo, cursos já autorizados não precisam mais de autorização, apenas submissão aos procedimentos para garantia do reconhecimento.

O MEC preocupa-se com a qualidade dos cursos oferecidos, utiliza diferentes instrumentos para avaliar os cursos à distância e presencial, sendo:

- ✓ Conceito Preliminar do Curso (CPC) – indicador de 1 a 5 (sendo 1 e 2 insatisfatórios), observa a infraestrutura do curso, recursos pedagógicos, qualificação do corpo docente, número de profissionais que trabalham em tempo integral ou parcial e desempenho dos estudantes;
- ✓ Conceito do Curso (CC) – avaliação presencial do MEC<sup>18</sup> na instituição e polos de apoio presencial;
- ✓ Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes (ENADE) – prova anual aos estudantes, que tem como objetivo avaliar os conhecimentos e competências relacionado as diretrizes dos cursos.

Nos próximos subcapítulos, abordamos os tópicos essenciais para um bom planejamento e gestão em projetos educacionais na modalidade EaD.

### **3.5.1.1 Infraestrutura da instituição**

Uma das exigências para as IES estar credenciada junto ao MEC e oferecer cursos superiores na modalidade a distância é ter uma infraestrutura física de apoio educacional. De acordo com o Decreto Lei nº 9.057 de 25 de maio de 2017:

A oferta de cursos superiores na modalidade a distância admitirá regime de parceria entre a instituição de ensino credenciada para educação a distância e outras pessoas jurídicas, preferencialmente em instalações da instituição de ensino, exclusivamente para fins de funcionamento de polo de educação a distância, na forma a ser estabelecida em regulamento e respeitado o limite da capacidade de atendimento de estudantes. (Brasil, 2017a, Artigo 19º)

---

<sup>18</sup> Acesso em <http://emec.mec.gov.br/> - informações sobre credenciamento, autorização de curso, notas dos cursos presenciais e a distância.

Percebemos através deste pleito, o elemento de equivalência (presencial) nos serviços oferecidos na modalidade a distância, está associado ao valor do serviço público prestado, pois o polo de apoio presencial deve ser compatível com o nome e a história da IES, dos projetos educacionais desenvolvidos, dos professores e seus estudantes.

O polo de apoio presencial é fundamental para a percepção de pertencimento a IES, promove o contato e interação com professores, tutores e estudantes, sala de tutoria para auxílio da aprendizagem, espaço para reuniões, realização de provas presenciais, biblioteca física, mediateca, apoio/suporte para acesso a plataforma de aprendizagem, resolução de problemas administrativos e/ou financeiros.

A inexistência desta infraestrutura física poderá afetar consideravelmente o desempenho dos estudantes, assim como a impressão negativa na imagem da IES e do serviço público prestado.

Outro ponto fundamental de destaque é a infraestrutura tecnológica que a IES deve possuir, uma plataforma flexível e robusta para assegurar e potencializar o aprendizado nesta modalidade. Para Niemiec & Otte (2010), esta infraestrutura é fundamental para o sucesso da implementação do *b-learning*.

Servidores com grande base de dados, gerenciamento confiável e escalável, alta capacidade de armazenamento de dados (arquivos de som, documentos, fotografias, imagens, vídeos, frequência, assiduidade e produções individuais dos alunos), aplicativos de *e-mail* e mensagens, recursos e compatibilidade com os equipamentos relativos as TDIC's: TV Digital, Vídeoaula, Webconferência, Tele-educação (via satélite), Aprendizagem Móvel (*m-learning*), Biblioteca Virtual, Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA), entre outras.

### **3.5.1.2 Ambiente virtual de aprendizagem**

Um dos fatores que dificultam a expansão da educação tradicional (presencial) para a população, tanto para países desenvolvidos como subdesenvolvidos é o seu custo.

A necessidade de investimento generalizados em escolas/instituições preparadas com laboratórios (e.g., informática; física; química; ciências), biblioteca física (se possível virtual), quadras poliesportivas com cobertura, contratação de funcionários, professores, alimentação, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

materiais pedagógicos de qualidade, aquisição de softwares e aplicativos educacionais, políticas de formação continuada com enfoque na prática pedagógica, valorização dos profissionais da educação através de um plano de carreira e aumento salarial, enfim, investir na educação tradicional requer expressivos valores financeiros. O investimento nos AVA's poderá reduzir drasticamente estes custos.

Um dos grandes entraves e barreiras para inclusão de pessoas e conseqüentemente a democratização do conhecimento era encontrar a proporcionalidade adequada entre espaço físico (sala de aula m<sup>2</sup>) e a quantidade ideal do número de alunos, pois supostamente, este era o espaço para ocorrer o processo de ensino e aprendizagem. Com a implementação de uma AVA, não há limite do espaço físico em sala de aula e o professor poderá atender um número muito maior de alunos.

Se excluirmos a palavra virtual do AVA, o 'ambiente de aprendizagem' é qualquer espaço propício para o aprendizado, para muitos vem à mente a sala de aula, segundo Costa & Oliveira (2004, p. 118) “[...] espaços das relações com o saber [...] ambientes que favorecem a construção do conhecimento.” Corroborando com este conceito, Valentini & Soares (2005, p. 19) “um espaço social, constituindo-se de interações cognitivo-sociais, sobre, ou em torno de, um objeto de conhecimento.”

Outro fator a ser ressaltado sobre o AVA, em especial o *Moodle* é sua extensibilidade<sup>19</sup>, pois permite a instituição adaptar, customizar e até mesmo simular os comportamentos esperados de uma disciplina ministrada presencialmente.

O AVA pode ser implementado com qualidade em todas áreas de formação, desde a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médios, EJA e o Ensino Superior, podendo reproduzir virtualmente quase que em sua totalidade, uma sala de aula tradicional.

Devemos levar em conta também, a questão da interação e socialização, segundo o dicionário da língua portuguesa Priberam (2020), interação é o “Fenômeno que permite a certo número de indivíduos constituir-se em grupo, e que consiste no fato de que o comportamento de cada indivíduo se torna estímulo para o outro.”

---

<sup>19</sup> Capacidade de um programa de receber novas funcionalidades de acordo com suas necessidades – código aberto. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

A socialização no ensino tradicional se traduz na convivência dos alunos, professores e funcionários no cotidiano escolar, um conjunto de sentimentos e habilidades para o convívio em grupo, já na abordagem a distância, interação-socialização são estimulados nos fóruns de discussões, *chat's*, lista de *e-mail*, webconferências, salas de aulas virtuais, formação de grupos para resolução de problemas, entrega de pesquisas e atividades, entre outras possibilidades que o professor possa incorporar.

Neste contexto as instituições/professores/tutores poderão obter algumas vantagens na utilização do AVA/Moodle:

- ✓ Recursos de monitoramento, observar interações e permanência no ambiente;
- ✓ Realizar intervenções individuais nas dificuldades de aprendizagem;
- ✓ Disponibilização de materiais didáticos em diferentes contextos;
- ✓ Sistemática coleta de dados (registro e armazenamento das atividades);
- ✓ Permite a integração dos recursos tecnológicos de interação e comunicação;
- ✓ Possibilita processos mais interativos e dinâmicas inovadoras;
- ✓ Favorece a formação da autonomia acadêmica (ritmo de aprendizagem);
- ✓ Construção do conhecimento por meio das relações mediadas nesses ambientes.

Devemos nos atentar que o estudante na modalidade EaD deve ter habilidades básicas de informática (e.g., navegação numa plataforma *on-line*; fazer *upload* e *download* de arquivos; enviar *e-mails*; acessar vídeos), para além disso deve possuir os equipamentos necessários (computador, software), assim como um acesso à Internet compatível com o requerido para participar com sucesso na formação de EaD ou *b-learning*.

Simplesmente propiciar materiais didáticos, textos, apostilas, recursos tecnológicos de interação e comunicação não garantem que os estudantes tenham apropriação do conhecimento, senão houver uma mediação pedagógica eficaz. Sobre este processo de mediação pedagógica, segundo Pereira, Schimitt & Dias (2007):

[...] consistem em mídias que utilizam o ciberespaço para veicular conteúdos e permitir interação entre os atores do processo educativo. **Porém a qualidade do processo educativo depende do envolvimento do aprendiz, da proposta pedagógica, dos materiais veiculados, da estrutura e qualidade de professores, tutores, monitores e equipe técnica**, assim como das ferramentas e recursos tecnológicos utilizados no ambiente. (p. 4, grifo autor).

A seguir, ponderamos sobre alguns cuidados na elaboração e disponibilização dos materiais didáticos, ao mesmo tempo que suporte da aprendizagem.

### **3.5.1.3 Material didático**

O material didático é um componente essencial para a construção do conhecimento, seja no ensino presencial ou a distância. Exerce papel de fio condutor, pois organiza as dinâmicas e o desenvolvimento de todo processo de ensino e aprendizagem.

Na EaD é um canal de comunicação e mediação entre os estudantes, professores e tutoria (presencial e a distância), publicados em formato digital ou através de meios impressos, se adequam aos contextos e necessidades educacionais específicas.

Por intermédio dos materiais didáticos as orientações são repassadas aos estudantes com a finalidade de conduzir e apoiar o desenvolvimento de sua autonomia, da autoaprendizagem, com incentivos a pesquisa, elaboração de relatórios, processos de interação *on-line*, projetos colaborativos, rotinas de estudo, entrega de atividades, entre outros. Segundo Pontes, Lopes & Coutinho (2009, p. 120):

[...] tanto os meios (TV, rádio, jornal, internet) quanto os materiais educativos (materiais em áudio, audiovisual, escritos) utilizados em Educação a Distância são mais que simples meios materiais/tecnológicos: constituem, antes de tudo, veículos de linguagens e, como tal, devem ser considerados por suas possibilidades de comunicação educativa. Essa diferenciação é importante para entender como os meios são utilizados por instituições de ensino e professores, caracterizando distintas concepções e perspectivas – ou paradigmas – traduzidas em valores e objetivos educacionais.

Em relação aos meios impressos, estes são organizados em livros, apostilas, manuais, guias, fascículos, cadernos de aprendizagem, livros de bolso, roteiros de estudos que visa auxiliar o processo de aprendizagem, segundo Belo (2002, p. 33) “na era da escrita e da leitura digitais, [...] o impresso, o manuscrito e, em consequência, o papel fazem parte fundamental de nossos hábitos de trabalho.”

A reforçar estes argumentos, Fernandez (2007, p. 395):

Ainda hoje, apesar de todo desenvolvimento tecnológico pelo qual a EAD passou, o material impresso é um componente significativo da maioria dos programas nessa modalidade, seja na forma de e-learning. Isso mostra que, em EAD, não se observa a exclusão de um componente e sua simples substituição por outro.

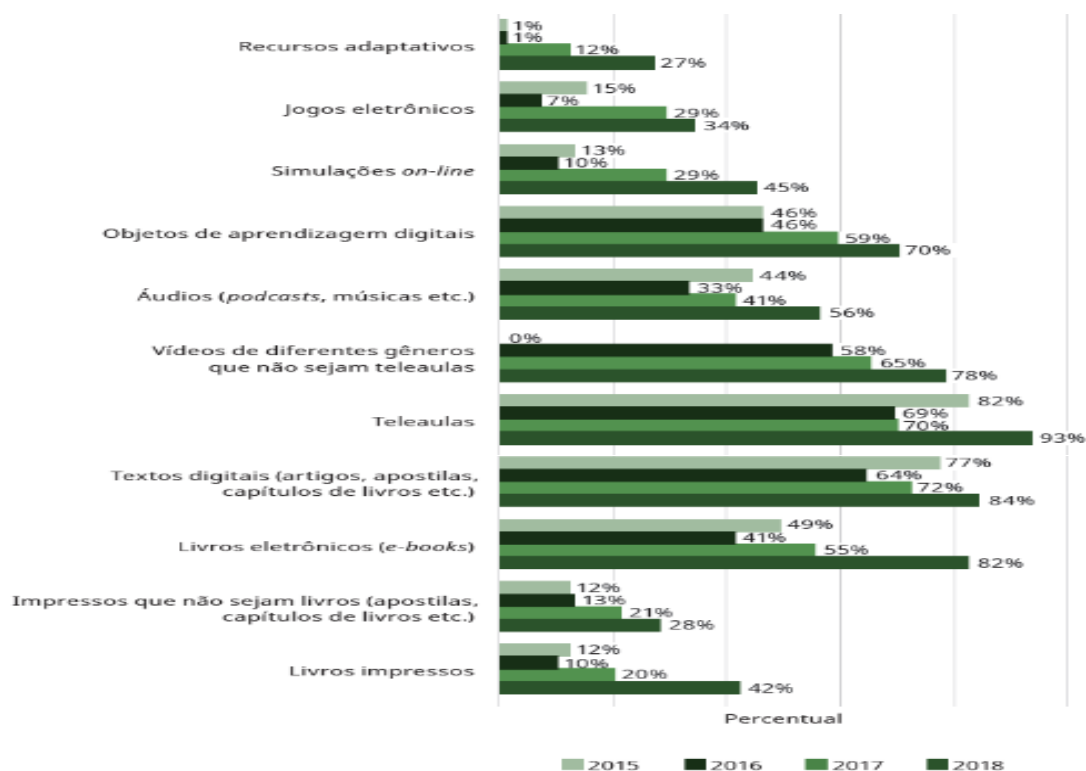
A Secretaria de Educação a Distância/MEC (BRASIL, 2007), recomenda que a produção dos materiais didáticos voltados para EaD, estejam em três blocos inter-relacionados:

- ✓ produção de material impresso;
- ✓ material audiovisual (vídeos, áudios, teleconferências, videoconferências, ilustrações);
- ✓ materiais destinados a *web*.

Há necessidade de planejar materiais criativos que motive os estudantes a busca do conhecimento, estimule a resolver as estratégias pedagógicas ou profissionais problematizadas, priorize uma linguagem dialógica entre todos os envolvidos.

A avaliação desempenha um papel central na identificação, análise e correção de falhas, sendo pautada em indicadores de conteúdo, interação, qualidade, linguagem, atividades de aprendizagem, entre outras, que serão os objetos de avaliação.

Apresentamos na Figura 4, o resultado da pesquisa ABED (2018, p. 92), correspondente aos recursos educacionais (materiais didáticos) que foram utilizados no período de 2015 a 2018, em que percebemos que ainda prevalece o modelo de teleaulas, aparentemente as instituições ainda persistem em reproduzir o modelo de aula tradicional/presencial.



**Figura 4** - Recursos educacionais oferecidos em cursos totalmente a distância entre 2015 e 2018

Fonte: [http://abed.org.br/arquivos/CENSO\\_DIGITAL\\_EAD\\_2018\\_PORTUGUES.pdf](http://abed.org.br/arquivos/CENSO_DIGITAL_EAD_2018_PORTUGUES.pdf)

### 3.5.1.4 Suporte técnico, administrativo e financeiro

A estrutura de atendimento relativo ao suporte oferecido não deve ser negligenciada, pois estes são os setores de contato do estudante com a instituição/escola e serão responsáveis por todo assessoramento e resolução dos problemas que possa surgir.

O suporte administrativo e financeiro geralmente é desempenhado pela secretaria do curso, responsável pelos procedimentos de matrículas, cadastros, materiais, certificados, mensalidades, enfim, compreende os fatores mais burocráticos de atendimento, caso o atendimento não seja de qualidade, poderá sacramentar a desistência ou não na modalidade EaD.

Em relação ao suporte técnico a equipe deverá ser especializada em TDIC's e deverá ter como alvo algumas atribuições e metas de excelência no atendimento:

- ✓ Manutenção do sistema - solução rápida e eficiente na resolução de qualquer problema relativo as tecnologias utilizadas (operar e manipular equipamentos/computadores, dificuldades técnicas no uso da plataforma de aprendizagem, entre outros);
- ✓ Segurança – vigilância e proteção dos sistemas administrativo, financeiro, informações e documentação dos estudantes e processos de *backup*;
- ✓ Produtividade – monitorar a performance da infraestrutura com resolução imediata, garantindo agilidade e manutenção 24 horas por dia, 7 dias por semana com acesso ininterrupto do sistema;
- ✓ Capacitação interna – instruções para os profissionais da instituição envolvidos na modalidade EaD, desta forma estarão instruídos e atualizados. Poderá ser utilizado cursos personalizados, FAQ<sup>20</sup>, minitutoriais para solucionar problemas, manuais de utilização, entre outros procedimentos;
- ✓ Feedback do processo – possibilidade de criar um canal de voz para o estudante, este contato direto, permite detectar problemas técnicos, avaliação do layout, navegabilidade, conteúdos da plataforma de aprendizagem, permitindo alterações e readequações que se fizerem necessários e desta forma a probabilidade de retenção do estudante para conclusão do curso.

### **3.5.1.5 Meios de comunicação**

Um dos fatores preponderantes que devem ser observado é a articulação das tecnologias e os processos comunicacionais. A diversidade dos meios de comunicação e suas linguagens, deverão ser a mais clara e objetiva possível, possibilitando a compreensão das informações repassadas.

Interpretações dúbias (informações e/ou instruções mal formuladas) poderão causar sérios problemas de aprendizagem, ocasionando dúvidas e incertezas na execução das atividades, constrangimentos pessoais, confiança na instituição, além do possível fator financeiro (evasão do curso).

---

<sup>20</sup> Acrônimo da expressão inglesa *frequently asked questions*. Reúne uma compilação de respostas as perguntas mais perguntas frequentes sobre um determinado tema.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Logo, saber comunicar-se é algo imprescindível as instituições, segundo Pinho (1990, p. 72) “A palavra comunicação tem origem no latim *communicare*, que significa tornar comum, partilhar, repartir.” A comunicação de acordo com Schuler (2004), encontra-se em todas formas de organização, tanto que para ter organização é necessário a comunicação.

Ela pode ocorrer através de diferentes formas e canais, mas sempre necessitará do:

- ✓ emissor – quem emite a mensagem, fonte de informações;
- ✓ canal – meio físico que transmite ao receptor (carta, rádio, televisão, Internet, entre outros);
- ✓ mensagem – corresponde ao que foi dito pelo receptor, utiliza expressões e signos;
- ✓ receptor – aquele que recebe a mensagem enviada (pode apresentar comportamento passivo: recebe a mensagem e não a utiliza, reativo: percebe a mensagem e reage a ela, proativo: provoca ou procura a emissão de informações);
- ✓ feedback – retorno ao receptor da mensagem enviada.

Nas últimas décadas, conforme apresentado nos Quadros 2 e 3 – Gerações da EaD, os tradicionais meios de comunicação (oral e escrita) tiveram um grande impulso com a invenção de tecnologias mais sofisticadas de comunicação.

Surgiu a transmissão radiofônica, televisiva, telefone, via satélite, Internet, até os atuais meios associados – telemática<sup>21</sup> e multimídias.

A adoção dos modernos meios de comunicação, devem ser inseridas em qualquer projeto educacional e/ou profissional em EaD, segundo Castells (1999, p. 393):

A comunicação de todos os tipos de mensagens no mesmo sistema, ainda que este seja interativo e seletivo, induz a uma integração de todas as mensagens em um padrão cognitivo comum. Do ponto de vista do usuário (como receptor e emissor, em um sistema interativo), a escolha das várias mensagens no mesmo modo de comunicação, com facilidade de mudança de uma para outra, reduz a distância mental entre várias fontes de envolvimento cognitivo e sensorial. A questão em jogo não é que o meio seja a mensagem: mensagens são mensagens. E como mantém suas características específicas de mensagens enquanto são misturadas no processo de comunicação simbólica, elas embaralham seus códigos nesse processo, criando um contexto semântico multifacetado composto de uma mistura aleatória de vários sentidos.

---

<sup>21</sup> Utilização de dispositivos de telecomunicações que fornece comunicação a distância para um conjunto de serviços informáticos (envio, recepção e armazenamento de dados).

A forma mais usual utilizada para categorizar a comunicação eletrônica é síncrona e assíncrona, no Quadro 4 apresentamos algumas particularidades:

**Quadro 4** - Situações de Comunicação Eletrônica – Maier & Warren (2000)

<b>Modelo</b>	<b>On-line síncrono</b>	<b>On-line assíncrono</b>	<b>Face-a-face</b>
Um para um	Telefone <i>Chat on-line</i>	<i>E-mail</i> <i>Fax</i>	Conversa
Um para muitos	Streaming de áudio Streaming de vídeo	Arquivos de áudio Arquivos de vídeo	Palestra
Muitos para muitos	Videoconferência Audioconferência Sala de chat	Newsgroup Fóruns de discussão	Debate

Seria recomendável o departamento de comunicação das instituições que queira ofertar cursos ou formação em *b-learning*, elaborar critérios e procedimentos para alcançar uma comunicação eficiente e eficaz, com indicadores para mensurar a qualidade da informação transmitida.

### **3.5.2 Papel professor**

Estamos num processo de transformação digital, avançamos para uma sociedade tecnológica e globalizada, e estas transformações trazem nova tendências, novos desafios que ocorrem em todas as áreas (Almeida & Valente, 2012; Prensky, 2009).

No âmbito da educação, os pilares da soberania escolar estão a ceder (Pérez, 2000), as exigências apontam para uma formação de educadores que perpassa a dimensão humana, o profissional deve possuir habilidades e competências na utilização das TDIC's (recursos digitais) em sua prática pedagógica, aplicar metodologias ativas, atitudes voltadas a mediação

pedagógica e lidar com os aspectos técnicos-pedagógicos dos currículos (Giolo, 2008; Gomes, 2004, 2005b).

Não podemos mais conceber o professor como mero transmissor de conteúdos, temos que ressignificar o papel do professor profissional, segundo Roldão (2007a, p. 101-102):

[...] é aquele que ensina não apenas porque sabe, mas porque sabe ensinar. E saber ensinar é ser especialista dessa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal curricular (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – pela incorporação dos processos de aceder a, e usar o conhecimento, pelo ajuste ao conhecimento do sujeito e do seu contexto, para adequar-lhe os procedimentos, de modo que a alquimia da apropriação ocorra no aprendente – processo mediado por um sólido saber científico em todos os campos envolvidos e um domínio técnico-didático rigoroso do professor, informado por uma contínua postura meta-analítica, de questionamento intelectual da sua acção, de interpretação permanente e realimentação contínua.

Logo, as concepções antigas sobre alunos e seu processo de aprendizagem, não suprem uma formação adequada as necessidades educacionais do século XXI. Sobre este tema, Belloni (2009, p. 82-83):

A redefinição do papel do professor é crucial para o sucesso dos processos educacionais presenciais ou a distância. Sua atuação tenderá a passar do monólogo sábio da sala de aula para o diálogo dinâmico dos laboratórios, sala de meios, email, telefone e outros meios de interação mediatizada [...].

Temos que nos adaptar as recentes e complexas demandas na educação, segundo Guerreiro (2006, p.99): “inovação é a capacidade de ver de outro modo, com outro olhar, o objeto já observado e descrito por muitos”, na EaD há exigência que os profissionais tenham domínio dos recursos tecnológicos e digitais, estimulem nos estudantes a construção coletiva dos conhecimentos (aprendizagem em rede) e seja um facilitador, um mediador de todo processo, ofereça meios para aquisição do conhecimento e que seja uma aprendizagem significativa.

Nos Referencias de Qualidade para a Educação a Distância (REFEaD), já há uma preocupação em relação as qualificações dos educadores: “Em primeiro lugar, é enganoso considerar que programas a distância minimizam o trabalho e a mediação do professor. Muito

pelo contrário, nos cursos superiores a distância, os professores vêm suas funções se expandirem, o que requer que sejam altamente qualificados.” (Brasil, 2007, p. 20).

Ainda sobre estes profissionais e sua atuação em IES que promovam e disponibilizem cursos em EaD, ele deverá ter algumas competências (Brasil, 2007, p. 20):

- a. Estabelecer os fundamentos teóricos do projeto;
- b. Selecionar e preparar todo o conteúdo curricular articulado a procedimentos e atividades pedagógicas;
- c. Identificar os objetivos referentes a competências cognitivas, habilidades e atitudes;
- d. Definir bibliografia, videografia, iconografia, audiografia, tanto básicas quanto complementares;
- e. Elaborar o material didático para programas a distância;
- f. Realizar a gestão acadêmica do processo de ensino-aprendizagem, em particular motivar, orientar, acompanhar e avaliar os estudantes;
- g. Avaliar-se continuamente como profissional participante do coletivo de um projeto de ensino superior à distância.

Algumas instituições denominam como professor-conteudista, o professor integrante da equipe multiprofissional que irá desenvolver os materiais didáticos do curso e docentes ou professores de sala os que irão desenvolver o conteúdo com os estudantes.

### **3.5.3 Papel tutoria**

As instituições educacionais formais, não formais e as que atuam no mundo corporativo, devem oferecer um sistema eficiente de apoio e orientação para os estudantes em EaD, sempre que estes necessitarem. Esta função é desempenhada pelo tutor, um profissional qualificado responsável pela mediação pedagógica e tecnológica, por dirimir as dúvidas e contribuir com o aprendizado dos estudantes e avaliação do curso. Dependendo da formatação do curso, o próprio docente do módulo ou disciplina poderá desempenhar esta função.

A mediação pedagógica também deve ser exercida pelo professor que ministra o conteúdo, segundo Masetto & Behrens (2000, p. 144), é “[...] a atitude, o comportamento do

professor que se coloca como um facilitador, incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta com a disposição de ser uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.”

O tutor utiliza um conjunto de ações educativas de orientação e apoio acadêmico, ele também atua na esfera pessoal, de forma individual e/ou grupo (Udesc, 2001). O papel da tutoria seja ela a distância ou presencial é muita significativa no processo de aprendizagem, no atendimento exclusivamente *on-line*, temos algumas nomenclaturas: tutor eletrônico, tutor a distância, tutor *on-line*.

De acordo com a definição apresentada no REFEaD:

**A tutoria a distância** atua a partir da instituição, mediando o processo pedagógico junto a estudantes geograficamente distantes, e referenciados aos pólos descentralizados de apoio presencial. Sua principal atribuição deste profissional é o esclarecimento de dúvidas através fóruns de discussão pela Internet, pelo telefone, participação em videoconferências, entre outros, de acordo com o projeto pedagógico. O tutor a distância tem também a responsabilidade de promover espaços de construção coletiva de conhecimento, selecionar material de apoio e sustentação teórica aos conteúdos e, freqüentemente, faz parte de suas atribuições participar dos processos avaliativos de ensino-aprendizagem, junto com os docentes. (Brasil, 2007, p. 21).

Em cursos à distância, onde há o polo presencial, temos a figura do tutor presencial e/ou tutor de sala. Os tutores presenciais, possuem uma relação mais íntima e afetiva com os estudantes, pois acompanham e orientam as atividades individuais e de grupo, auxiliam em suas dúvidas e dificuldades, promovem a interação entre os membros do grupo, estabelecem vínculos de aprendizagem mais significativos (Silva, Correa, Duarte & Miranda, 2016). Segundo o REFEaD:

**A tutoria presencial** atende os estudantes nos pólos, em horários pré-estabelecidos. Este profissional deve conhecer o projeto pedagógico do curso, o material didático e o conteúdo específico dos conteúdos sob sua responsabilidade, a fim de auxiliar os estudantes no desenvolvimento de suas atividades individuais e em grupo, fomentando o hábito da pesquisa, esclarecendo dúvidas em relação a conteúdos específicos, bem como ao uso das tecnologias disponíveis. Participa de momentos presenciais obrigatórios, tais como avaliações, aulas práticas em laboratórios e estágios supervisionados, quando se aplicam. O tutor presencial deve manter-se em permanente comunicação tanto com os estudantes quanto com a equipe pedagógica do curso. (Brasil, 2007, p. 21-22).

Em relação ao campo de atuação do tutor, podemos nos referir ao ambiente institucional: processos de intercomunicação, mediação entre professor, estudante e administração; ao ambiente acadêmico: envolvendo os aspectos cognitivos e organização da aprendizagem; ao ambiente pessoal: desenvolvimento da afetividade e vínculo de confiança.

Relacionado a esta atuação, Maia (2002) aponta três competências que auxiliam no exercício da função do professor/formador no EaD:

**Competência tecnológica** - domínio técnico suficiente para atuar com naturalidade, agilidade e aptidão no ambiente que está utilizando. É preciso ser um usuário dos recursos de rede, conhecer sites de busca e pesquisa, usar e-mails, conhecer a netiqueta, participar de listas e fóruns de discussão, ter sido mediador em algum grupo (e-group). O tutor deve ter um bom equipamento e recursos tecnológicos atualizados, inclusive com plug-ins de áudio e vídeo instalados, além de uma boa conexão com a Web. O tutor deve ter participado de pelo menos um curso de capacitação para tutoria ou de um curso online; preferencialmente, utilizando o mesmo ambiente em que estará desenvolvendo sua tutoria.

**Competências sociais e profissionais** - deve ter capacidade de gerenciar equipes e administrar talentos, habilidade de criar e manter o interesse do grupo pelo tema, ser motivador e empenhado. É provável que o grupo seja bastante heterogêneo, formado por pessoas de regiões distintas, com vivências bastante diferenciadas, com culturas e interesses diversos, o que exigirá do tutor uma habilidade gerencial de pessoas extremamente eficiente. Deve ter domínio sobre o conteúdo do texto e do assunto, a fim de ser capaz de esclarecer possíveis dúvidas referentes ao tema abordado pelo autor, conhecer os sites internos e externos, a bibliografia recomendada, as atividades e eventos relacionados ao assunto. A tutoria deve agregar valor ao curso. (p. 14-15).

Para apresentarmos o perfil de atuação da tutoria, recorre-se aos estudos de Maia (2002), Masetto & Behrens (2000), Udesc (2001), Brasil (2007) e Ferreira & Elia (2013) e acrescento percepções e experiências pessoais em tutoria, em razão de ter desempenhado a função de tutor eletrônico (por mais de dois anos) em uma universidade particular, assim como, formador em cursos de professores-tutores no Estado do Paraná-Brasil:

- ✓ Assessorar e acompanhar a transmissão das aulas virtuais dos professores, domínio dos conteúdos abordados no módulo;
- ✓ Realizar a mediação pedagógica (ação de intervir no aprendizado do aluno, acompanhar e orientar atividades virtuais, incentivar participação nos fóruns, *chat's*, disponibilizar materiais de apoio – texto, áudios, vídeos, entre outras ações);

- ✓ Conhecer o perfil de seus alunos, evitando o uso de jargões da área ou linguagem demasiadamente técnica e científica;
- ✓ Responsável por transmitir segurança e motivação aos estudantes no uso de softwares educativos (alfabetização digital – se necessário);
- ✓ Conhecimento e habilidade em manusear equipamentos utilizados nos cursos;
- ✓ Realizar feedback sobre tarefas, atividades e dirimir dúvidas em relação ao curso (agilidade no retorno - mínimo 24 horas);
- ✓ Identificar possíveis casos de evasão e relatar ao coordenador do curso;
- ✓ Estimular a aprendizagem colaborativa (aprendizagem em rede);
- ✓ Participar dos processos de formação e qualificação profissional promovidos pela instituição (superar deficiências e metas de qualidade).

### 3.5.4 Papel do estudante em EaD

Ressaltamos que neste estudo, denominaremos ‘**estudante em EaD**’ e defendemos esta terminologia para reconfigurar o termo ‘**aluno**’ de EaD. Apesar das diversas pesquisas realizadas por Schlickmann (2008), Schnitman (2010), Souza (2012) e Vianney (2009) que propõem caracterizar o perfil do aluno de EaD e seus motivos para escolher esta modalidade de ensino, porém, devemos ampliar nossos horizontes e refletir se este é um termo adequado.

Temos a oportunidade de ressignificar alguns paradigmas que regem nossa compreensão sobre a educação, especificamente a EaD. Principalmente em 2020, com o surgimento de uma nova pandemia mundial - COVID 19, que está abalando toda a estrutura de nossa sociedade e principalmente o sistema educacional mundial. A Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura – UNESCO, estima que mais de 1 bilhão e meio de alunos foram afetados, número este que representa 91% do total de alunos, sendo que 191 países com universidades e escolas fechadas.<sup>22</sup> Partimos do princípio que o estudante em EaD, não se resume ao aluno estar numa situação de escola oficial (educação básica ao ensino superior), mas em constante processo de estudo e aprendizado.

Com a inserção das TDIC’s em âmbito escolar, o conceito de aula altera-se, aos poucos estamos remodelamos nossos paradigmas, pois, mesmo a distância e em horários alternativos, o professor pode mediar e propor atividades que podem auxiliar o processo de aprendizagem.

---

<sup>22</sup> Acompanhamento realizado em 15/04/2020 - <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Outro ponto a ser acrescentado, a escola não é mais a única fonte do saber, segundo Libâneo (2003, p. 24-25):

Hoje, é fundamental perceber que a educação ocorre em muitos lugares: nos meios de comunicação, na família, no trabalho, na rua, nos pontos de encontro, nos clubes, nos sindicatos, nos movimentos sociais. As próprias cidades vão se transformando em agências educativas.

O estudante em EaD é um parceiro do professor e sendo este um parceiro, não é aquele que tem total dependência do outro, ele passa a ser um gestor inclusive na forma de conduzir o processo de aprendizagem, possui a condição da autonomia e independência em relação a heteronomia e dependência do aluno.

Não há dúvidas atualmente, que podemos perceber dois tipos de pessoas em nossa sociedade, Marc Prensky (2001a) pontua que temos os ‘Nativos Digitais’ e outro grupo chamado de ‘Imigrantes Digitais’. Os nativos digitais são crianças nascidas na metade da década de 1990 e tem uma forma diferenciada de aprender se comparada a geração anterior. Essas crianças são mais intuitivas, rápidas e tem facilidade no manuseio das tecnologias. Isto ocorre devido a interação destes recursos em seu cotidiano e interfere na modelagem de suas atividades cerebrais. Para Prensky (2001b) o processamento mental difere da geração anterior, os imigrantes digitais são analógicos, aprendem pensando e analisando, menos intuitivos e são lentos no manuseio dos recursos tecnológicos. Segundo Palfrey & Gasser (2011) os imigrantes digitais têm menos familiaridade com o ambiente digital, aprendem ao longo da vida a utilizar as tecnologias em seu cotidiano (*sites, e-mails, redes sociais*).

Percebemos nesta concepção o surgimento da desigualdade entre aqueles que tem acesso e desfrute das tecnologias com aqueles que não tem. Mas já nos idos de 1970 já havia sido detectada essa desigualdade, porém, com o uso dos recursos eletrônicos, segundo McLuhan & Powers (1993, p. 29-30):

O homem eletrônico ao se encontrar diante de uma gama de informação simultânea, também se vê excluído cada vez mais do mundo (visual) mais tradicional e antigo. Foi submergido em uma nova forma de conhecimento, distante de sua habitual experiência ligada a página escrita.

No início da década do século XXI com os estudos e debates ainda sobre as desigualdades, agora em formato digital, surge o conceito de ‘Sociedade em Rede’, apresentado

inicialmente por Dijk (2006) e posteriormente a popularização e desenvolvimento do conceito a partir do livro traduzido para o inglês de Manuel Castells em 1996, (*The Rise of the Network*) e trilogia *The Information Age: Economy, Society and Culture* (Urbano, 2012).

As tecnologias digitais estão inseridas cada vez mais em nosso cotidiano, favorecem principalmente a comunicação entre as pessoas que estão dispostas em qualquer parte do globo, cria-se um ciberespaço, surge a sociedade virtual.

Desta vez as desigualdades não se apresentam apenas na inclusão social ou educação em se tratando da sociedade tradicional (física), mas acontece agora em sermos e agirmos numa ‘cibercultura’.

Sobre este tema Lévy (1995, p. 7) “Hoje em dia, um movimento geral de virtualização afeta não só a informação e a comunicação, mas também aos corpos, ao funcionamento econômico, aos marcos coletivos de sensibilidade, ou ao exercício da inteligência.” A cibercultura refere-se ao modo de vida e de comportamentos marcados pelas tecnologias informáticas, mediados pela comunicação e informação via Internet. A lógica comunicacional supõe a rede hipertextual, interatividade, multiplicidade, processos síncronos e assíncronos, multidirecionalidade e multisensorialidade (Lemos, 2002; Lévy, 1999).

Devemos alertar que a EaD não serve para qualquer indivíduo, há necessidade de um perfil específico, competências e habilidades necessárias que são fundamentais para a proficiência nesta modalidade de ensino. Não seria recomendada para pessoas desmotivadas, retraídas e que necessitem de muita atenção do professor, temos uma geração globalizada e tecnológica, mas infelizmente não estão plenamente preparados para uma experiência a distância. De acordo com Toth, Foulger & Amrein-Beardsley (2008), os alunos que não possuem habilidades técnicas necessárias, serão prejudicados em participar e acessar os materiais do curso. Como alternativa para resolver esta situação, os professores deveriam estimular as crianças (desde a educação infantil) a busca por sua autonomia em aprender a estudar, o incentivo a pesquisa, procurar informações, implementar processos de interação e colaboração com o uso pedagógico dos recursos tecnológicos como forma de consolidar uma aprendizagem significativa e exercer a crítica. Porém, para Azevedo (1999) este novo aluno ainda não existe, precisamos criar e depois de criado, deverá ser aperfeiçoado continuamente nestas práticas educativas.

Segundo Marsh (2012), os alunos devem estar envolvidos no processo de aprendizagem, não devem depender o tempo todo do professor, deve ocorrer processos

constante de comunicação entre eles, deve haver cooperação e valorização da contribuição de cada um, aprendem e se ajudam uns aos outros. Estas situações e características reforçam nosso entendimento sobre o estudante em EaD.

Apresentamos alguns indicativos de comportamentos e valores que definem o perfil ideal dos estudantes em EaD:

- ✓ Familiaridade com recursos tecnológicos – as aulas e demais atividades acadêmicas serão ministradas por meio das ferramentas tecnológicas;
- ✓ Adaptabilidade – capacidade de contornar ou adequar-se perante situações e circunstâncias (otimiza seu tempo/deslocamentos, estudar onde e quando quiser);
- ✓ Rotina de estudo – estabelece critérios de disciplina e organização, possui um ambiente de estudo favorável, reserva um tempo para realizar suas tarefas e atividades de forma ativa e investigativa, interage com seus colegas, participa dos *chat's*, fóruns com contribuições relevantes e compreende a necessidade de pesquisar e aprofundar os temas abordados;
- ✓ Comprometimento – o indivíduo consegue conciliar seus compromissos (e.g., familiar; doméstico; profissional; amoroso; religioso) e assume total responsabilidade com seus estudos, com seu aprendizado;
- ✓ Proatividade – o indivíduo antecipa as situações em relação a alguma situação ou problema futuro, supera as expectativas iniciais, logo, lidar com diferentes tecnologias, aproveitar os canais de comunicação, sentir-se à vontade com metodologias ativas, não será um fator limitante;
- ✓ Autoensino – o estudante assume o processo de seu autodesenvolvimento, ele é um autodidata, procura conteúdos de maior relevância para sua aprendizagem;
- ✓ Aprender com os outros – saber tirar proveito das interações e atividades em grupo para estímulo e desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, estas relações fazem com que supere seus desafios e desenvolva capacidades comunicativas.

O estudante em EaD, desde o início assume a responsabilidade de sua aprendizagem e o professor (tutoria) terá um papel fundamental neste processo, logo, deve-se evitar falhas no processo de comunicação entre professor/tutor e o estudante, as informações devem ser claras e objetivas, evitando que haja dúvidas e interpretações dúbias, prejudicando a aprendizagem.

Doravante, reconhecemos que o conceito de aluno reduz a compreensão e entendimento sobre este indivíduo que busca a formação na modalidade a distância, aluno e estudante são duas atividades antagônicas, não são sinônimos e uma exclui a outra, devemos referir-nos como estudantes em EaD. O estudante em EaD é estimulado a uma postura mais ativa, mais produtiva e estabelece estratégias diferenciadas de estudo em relação ao aluno presencial, constrói sua aprendizagem de forma autônoma, respeita seu ritmo de aprendizagem, aplica conhecimentos para resolver problemas, administra seu tempo (horário/dia), possui rotina de estudo, além da facilidade de interagir e desenvolver a aprendizagem colaborativa entre todos os envolvidos no processo de EaD.

### **3.5.5 Avaliação de seu projeto em EaD**

É imprescindível as instituições elaborarem processos de controle de qualidade, ferramentas e métodos de acompanhamento formativo de seus estudantes (alterações de metodologias e didática) e do próprio projeto educacional de EaD que está a desenvolver.

A criação destes processos de controle de qualidade com avaliação e autoavaliação, através da coleta sistemática e longitudinal será potencialmente eficaz, fornecerá um feedback contínuo e terá impacto significativos da EaD na educação. As avaliações em EaD dos estudantes, podem ser realizadas de três formas distintas, segundo Maia, Mendonça & Góes (2005, p.4):

- a) presencial, em que a avaliação é feita por meio de uma prova, na presença do formador ou de outra pessoa responsável, para garantir-lhe a legitimidade. São realizadas com hora, data e local determinados;
- b) a distância: com aplicação de testes on-line: a avaliação é feita por meio de mecanismos de testes on-line a serem respondidos e enviados posteriormente para o formador por meio de e-mail ou de formulários. O tempo e o local, nesta modalidade, são de escolha do aluno, porém com datas, limites para entregar os trabalhos e as atividades. Normalmente são compostas por atividades que devem ser respondidas e enviadas ao professor, através do correio, de fax ou de e-mail;
- c) avaliação ao longo do curso (contínua): a avaliação é feita de modo contínuo, baseada em componentes que forneçam subsídios para o formador avaliar seus aprendizes de modo processual, tais como as atividades realizadas, os comentários postados, as participações em grupos de discussão e em chats, as mensagens postadas no correio etc.

Esta avaliação ao longo do curso, permite as instituições realizarem os ajustes de percursos que podem ser necessários, esta mesma perspectiva é defendida por Carlini e Ramos (2009, p. 161), que define como avaliação em processo:

[...] considerando que um curso a distância envolve a necessária a relação entre inúmeros componentes - professores, alunos, objetivos e conteúdos de ensino, atividades de aprendizagem e de avaliação, ambiente virtual, material bibliográfico, entre outros – e que cada um deles é susceptível a infinitas variações, a avaliação do curso deve ser contínua e capaz de captar os acertos e erros, as facilidades e dificuldades para cada grupo particular de professores, alunos, conteúdos etc. Desse modo, é desejável que se considere a possibilidade de avaliação em processo, orientada por instrumentos que permitam identificar e caracterizar essas variações tão cedo quanto possível, para desencadear os necessários procedimentos de reorientação dos trabalhos, sem prejuízo do andamento do curso.

As instituições que ofertam EaD, devem garantir a credibilidade de seus cursos, devem assegurar a supervisão eficiente e eficaz de todo processo de ensino e aprendizagem.

Nesta lógica, a participação ativa dos estudantes neste processo de avaliação é fundamental, avaliar sua aprendizagem, o curso e a instituição, isto comprova a mudança de paradigmas na área de avaliação. De acordo com Gipps (1998), esta mudança valoriza as aprendizagens qualitativas e quantitativas que ocorreram no decorrer do próprio processo de aprendizagem do estudante.

Um dos conflitos que a EaD sempre esteve envolvida, está relacionada ao processo de avaliação e a comprovação da identidade do estudante que está sendo avaliado.

Segundo Gomes (2009), acrescenta ainda a este debate, a função e concepção de avaliação em que estamos a referir, quais instrumentos e metodologias a utilizar.

Sobre a questão da comprovação da identidade do estudante, a instituição deve acompanhar o processo de aprendizagem, e assim, obter informações para elaborar o perfil do estudante.

Segundo Rocha, Otsuka, Freitas & Ferreira (2006, p. 347): “[...] quando feita a distância, a avaliação é mais complexa, por não ser possível ter o *feedback* das interações face a face, que possibilita uma avaliação informal do aprendiz, dando indícios da compreensão e interesse deste.”

Em propostas de *b-learning*, temos os momentos de aprendizagem virtual e presencial e estes asseguram a confiança na autoria e avaliações das atividades desenvolvidas no decorrer do curso, as instituições que ofertam apenas o componente virtual, poderá utilizar *lives*<sup>23</sup>, uma tecnologia que está sendo muito utilizada por empresas, pessoas comuns e artistas com shows e eventos online para entretenimento e lazer. Outra possibilidade seria uma sala de aula virtual com possibilidade de oferecer videoconferências (e.g., *Google Classroom*; *Meet*)<sup>24</sup> entre todos envolvidos, professores, tutor, estudantes, setor administrativo, financeiro, entre outros.

Estas propostas são ações para minimizar o problema de autoria e identificação dos estudantes em relação aos processos de avaliação na EaD. No Brasil, devemos ressaltar que, uma das exigências básicas do MEC para as IES obter o credenciamento e autorização de cursos à distância é a obrigatoriedade da avaliação presencial dos estudantes. O próprio MEC, elaborou alguns instrumentos:

- ✓ referenciais de qualidade para a educação a distância – REFEaD;
- ✓ instrumento de credenciamento institucional para a oferta de EaD;
- ✓ autorização de cursos na modalidade EaD), que analisam as dimensões para os cursos superiores a distância.

Estes correspondem aos aspectos de organização institucional, corpo social e gestão, requisitos legais, infraestrutura física e tecnologias de suporte. Especificamente, o instrumento REFEaD procura garantir o compromisso institucional:

Devido a complexidade e a necessidade de uma abordagem sistêmica, referenciais de qualidade para projetos de cursos na modalidade a distância devem compreender categorias que envolvem, fundamentalmente, aspectos pedagógicos, recursos humanos e infraestrutura. Para dar conta destas dimensões, devem estar integralmente expressos no Projeto Político Pedagógico de um curso na modalidade a distância os seguintes tópicos principais: (i) Concepção de educação e currículo no processo de ensino e aprendizagem; (ii) Sistemas de Comunicação; (iii) Material didático; (iv) Avaliação; (v) Equipe multidisciplinar; (vi) Infra-estrutura de apoio; (vii) Gestão Acadêmico-Administrativa; (viii) Sustentabilidade financeira. (Brasil, 2007, p. 7-8).

---

<sup>23</sup> Transmissão ao vivo de áudio e vídeos na Internet, geralmente realizada por meio das redes sociais (e.g., Youtube; Facebook; Instagram; Twitter).

<sup>24</sup> Sala de aula online da plataforma *Google*, que permite professores e alunos realizarem encontros virtuais para a realização de aulas e atividades a distância.

Apresentamos um estudo da *University of Maryland University College – Institute for Distance Education - IDE* (2001), que evidencia os quesitos comuns e necessárias ao planejamento de qualquer formação/curso em EaD:

**Tabela 3 - Quesitos para o EaD**

<b>Planejando formação/curso em EaD</b>	
<b>Quesitos</b>	<b>Objetivo/função</b>
Suporte logístico	Distribuição de materiais; Identificação e segurança dos testes, relativo as estruturas de avaliação da aprendizagem; Ressarcimento financeiro a equipe de suporte e professores, decorrente de custos com divulgação/comunicação ou deslocamento para atendimento a alunos.
	Demonstração por videoconferência de experimentos; Produção (gravação/edição) de experimentos e utilização de gráficos com questões;
Laboratório	Utilização dos computadores para simulações (especialmente elaboradas ou ofertadas no mercado); Instalação de equipamentos adequados para encontros presenciais; Desenvolvimento de materiais/kits para uso individual.
Suporte aos professores	Recrutamento (seleção/contratação) de bons profissionais; Oferta de treinamento as ferramentas tecnológicas e metodologias do curso; Valorização acadêmica e financeira; Produção de materiais com assessoria de especialistas.
Suporte aos alunos	Atendimento individualizado; Orientação e acompanhamento acadêmico;
	Acesso a bibliotecas (física e virtual); Disponibilização de laboratórios e equipamentos de informática.

Avaliação do processo	Avaliação dos professores e tutoria;
	Avaliação da estrutura de suporte técnico;
	Avaliação do pessoal administrativo;
	Avaliação do suporte e treinamento de professores.

Fonte: University of Maryland University College (2001) – Adaptado pelo autor.

Apresentamos outro estudo que destaca os indicadores de qualidade para a execução e gerenciamento de um curso em EaD, que segundo Moreira, Safanelli, Cardoso & Battisti (2010, p. 4):

- ✓ Desenho do projeto;
- ✓ Infraestrutura de apoio;
- ✓ Equipe profissional multidisciplinar;
- ✓ Comunicação/interatividade entre professor e aluno;
- ✓ Qualidade dos recursos educacionais;
- ✓ Convênios e parcerias;
- ✓ Avaliação de qualidade contínua e abrangente;
- ✓ Edital e informações sobre o curso de graduação a distância;
- ✓ Integração com políticas, diretrizes e padrões de qualidade definidos para o ensino superior como um todo e para o curso específico;
- ✓ Custos de implementação e manutenção da graduação a distância.

Logo, devemos nos atentar aos indicadores de qualidade para que se tenha condições de avaliar qualquer curso de EaD em toda sua estrutura.

Neste capítulo apresentamos um panorama sobre a EaD no Brasil, sobre o *Blended Learning*, *Blended Learning* e a Educação Física, os fundamentos que alicerçam um curso em EaD (e.g., papel instituição; infraestrutura da instituição; ambiente virtual de aprendizagem; material didático; suporte técnico, administrativo e financeiro; meios de comunicação; papel do professor; papel da tutoria; papel do estudante em EaD; avaliação de seu projeto em EaD), que foram organizados para a compreensão dos elementos que compõem um curso em EaD. A formação contínua e em serviço que propusemos aos professores parceiros, foi moldada por estes elementos.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

## **CAPÍTULO IV**

### **PROBLEMA E OBJETIVOS DA INVESTIGAÇÃO**

## 4.1 Justificativa da pesquisa

Este estudo tem como ponto de partida minhas dúvidas, questionamentos, reflexões e suposições produzidas ao longo da minha carreira docente. Graduado em licenciatura em Educação Física em 1997, ingressei na área docente através de concurso público na Secretaria de Estado da Educação do Paraná e ministrei aulas em todas as áreas de formação: na Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em minha trajetória profissional, tive a oportunidade de atuar no Ensino Superior (2004-2005) como professor colaborador no curso de Bacharelado<sup>25</sup> em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina (UEL).

Na carreira docente os desafios e obstáculos devem ser superados constantemente, a necessidade do aperfeiçoamento profissional é primordial, por essa razão a especialização foi um caminho natural, as temáticas surgiram em razão do contexto de minha trajetória: especialização em Recreação Lazer e Animação Sociocultural (UEL-1999); especialização em Gestão de Gerontologia (FECEA-2001); especialização em Informática na Educação (UEL-2004); especialização em Tecnologias em Educação (PUC/RJ-2007); especialização Mídias Integradas na Educação (UFPR-2011).

Em 2005, tivemos o convite para trabalhar no Núcleo Regional de Educação de Londrina-PR<sup>26</sup>, (responsável por 19 municípios com atendimento a 122 escolas), como assessor técnico-pedagógico da Coordenação Regional de Tecnologia na Educação (CRTE), tendo como missão realizar formação e supervisão de trabalhos pedagógicos com a inserção das TDIC's em contexto escolar, atendimento as demandas de adequação e manutenção dos equipamentos tecnológicos por meio de suporte técnico.

Desenvolvemos junto a este setor, diversos cursos de Formação de Professores e Funcionários (ensino presencial) e na Formação de Professores-tutores na modalidade EaD.

---

<sup>25</sup> No Brasil, o Bacharelado é utilizado para designar os cursos de nível superior, na maioria das áreas do conhecimento humano. O termo Licenciatura é utilizado para denominar os cursos de nível superior que habilitam seu titular a tornar-se professor em escolas do ensino infantil, fundamental e médio.

<sup>26</sup> <http://www.nre.seed.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=57>

Nesta etapa o envolvimento em inúmeros projetos de formação de professores, grupos de estudos, informática instrucional e pedagógica, oportunizou uma reflexão mais acurada sobre a formação contínua de professores, sobre as questões pedagógicas e científicas do uso das TDIC's, sobre EaD e sua integração a Educação Física Escolar.

Em 22 de dezembro de 2017 é promulgada a resolução número 02/2017/CNE/CP, que institui e orienta a implantação da BNCC, no Artigo 5º desta resolução reafirma a necessidade de todos sistemas de ensino (rede pública e privada) a reorganizarem ou construir seus currículos escolares, tendo como referência a BNCC.

Esta adequação das normas, programas e currículos escolares, deverão ser implementadas (prazo de 2 anos) até o ano de 2.020, conforme descrito no Artigo 7º.

A BNCC normatiza e define progressivamente as aprendizagens essenciais que compõem o processo formativo de todos os educandos no âmbito da Educação Básica Escolar e que deverá ser implementada por todos sistemas de ensino federal, estadual, municipal e dos sistemas privados.

No Brasil, os paradigmas escolares recomendados pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 - (LDBEN 9.394/96), exigem que o corpo docente tenha capacidade para desenvolver e tomar decisões indispensáveis a gestão dos processos educativos, tal como elaborar coletivamente o Projeto Político Pedagógico (PPP), definir as diretrizes curriculares, organização dos tempos e espaços escolares, dentre outros aspectos.

Em seu Artigo 87º (parágrafo 3, inciso III) da LDBEN 9.394/96 confere aos Municípios, Estados e a União a responsabilidade de oferecer programas de capacitação a todos professores em exercício e podendo para isto utilizar os recursos da educação a distância, assim como o PNE - Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com as metas 15, 16, 17 e 18 sobre a valorização profissional e a formação docente.

Autores como Alarcão (2001), Lüdke & Boing (2004), Nóvoa (2007a, 2007b, 2009), Pinheiro & Romanowski (2010), Tardif (2014), demonstram a preocupação com a formação de professores em função das políticas públicas que ocorrem de cima para baixo, sem ouvir a voz do professor, suas necessidades e demandas. Os autores entendem que somente o professor que está na escola, poderá fazer ou não as mudanças desejadas.

Esse estudo vem contribuir para a área da formação profissional docente e a possibilidade de proporcionar novos cenários de formação e aprendizagens, com a utilização das TDIC's, especificamente o *b-learning*, quando suporte para este processo de formação. Segundo Candau (1997) passa ser entendida como uma nova perspectiva, rompe com modelos arcaicos e considerados poucos efetivos para o esperado do profissional de ensino nos dias de hoje.

Ressaltamos que há a carência de estudos sobre o *b-learning* e a metodologia da pesquisa-ação em contexto educativo direcionado aos professores de Educação Física. Esta pode ser uma metodologia fundamental para contribuir para uma melhor compreensão de como os professores pensam e operacionalizam um currículo considerando a BNCC, que é nova no contexto brasileiro e que irá guiar alterações no sistema de ensino. Assim, esta investigação poderá ser um referencial sobre as ações colaborativas e reflexivas dos envolvidos para a produção do conhecimento.

Conforme já destacado (3.3.2 *Blended learning* e a Educação Física), há uma escassez de produções sobre o *b-learning* no Brasil (Diniz, Stênio, Ynessa & Apuena, 2018), logo esta investigação visa explorar as potencialidades formativas dessa modalidade de ensino e suprir a demanda na área de formação contínua aos professores de Educação Física.

Em resposta a exigências do governo federal para que sejam reelaborados os currículos das escolas, referenciado pela BNCC, a Secretaria Municipal de Educação de Tamarana (SMET) do Estado do Paraná - Brasil, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal (Programa de Doutorado em Educação Física e Desporto – orientador Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins), Universidade Estadual de Londrina (UEL) – Brasil (coorientador Professor Doutor José Augusto Victória Palma – carta de anuência – ANEXO 1), firmaram uma parceria com objetivo de auxiliar na organização e desenvolvimento (implica na elaboração e implementação) do Projeto Pedagógico Curricular para a área de Educação Física e com isso atender a Resolução CNE/CP 02/2017.

Em decorrência destes encaminhamentos a SMET solicitou através do Ofício nº 013/2018 (ANEXO 2), um curso de capacitação/formação para os professores de Educação Física do município.

Para atender a esta solicitação foi elaborado - Curso<sup>27</sup> de Formação Continuada: Educação Física na Educação Básica: Formação Continuada de Professores, na modalidade *Blended Learning* que teve por finalidade contribuir para o entendimento e compreensão da BNCC, com estratégias para o desenvolvimento de competências básicas para a construção coletiva do currículo percebido e oportunizar os professores administrarem sua própria formação profissional contínua e em serviço.

Outro ponto a destacar que intervir neste município é, portanto, particularmente relevante numa perspectiva social, pois o município encontra-se na posição nº 3.680 do Índice Desenvolvimento Humano Municipal<sup>28</sup> (IDHM) num total de 5.565 municípios brasileiros, possui o valor de 0,460 no indicador da educação, considerado como muito baixo num quadro de referência<sup>29</sup>.

Nesta perspectiva, formulamos como problema de investigação:

Como a partir de um processo de formação contínua e em exercício na modalidade *Blended Learning*, os professores passaram a perceber e a construir o currículo (percebido) do componente curricular Educação Física, a partir dos referenciais da nova BNCC (currículo formal), assim como, esse processo contribuiu para o seu desenvolvimento profissional?

Estas questões apontadas na investigação, refletem o paradigma do pensamento do professor, em sua categoria planejamento dos professores, a intenção de descrever os processos vivenciados pelos professores participantes em relação a organização e desenvolvimento do currículo percebido (PPC) num contexto natural, ‘no chão da escola’ e ao longo de 20 meses em uma formação contínua e em serviço na modalidade *Blended Learning*.

---

<sup>27</sup> Foi utilizado essa nomenclatura em razão dos tramites administrativos da SMET, porém em nosso entendimento corresponde ao processo de formação e ambientes de aprendizagem.

<sup>28</sup> <http://www.atlasbrasil.org.br/ranking>

<sup>29</sup> Muito baixo = 0,0000 – 0,499 / Baixo = 0,500 – 0,599 / Médio = 0,600 – 0,699 / Alto = 0,700 – 0,799 / Muito alto = 0,800 – 1,000

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

## 4.2 Objetivos da pesquisa

### 4.2.1 Geral

A partir da concepção, planejamento e concretização de um processo de formação contínua e em serviço na modalidade *Blended Learning*, vinculado a organização e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico Curricular (currículo percebido) para o Sistema Municipal de Educação do Município de Tamarana no Estado do Paraná – Brasil, este estudo pretende analisar por intermédio do paradigma do pensamento do professor, em sua categoria planejamento, como estes professores passaram a perceber e a construir o currículo percebido do componente curricular Educação Física decorrente da BNCC (currículo formal).

### 4.2.2 Específico

Com a intencionalidade de atingir o objetivo geral, são esperados os seguintes objetivos para percorrer este caminho:

- ✓ Identificar o perfil dos professores de Educação Física do município de Tamarana (e.g., caracterização dos participantes; averiguação das percepções sobre docência; currículo; formação contínua; EaD; BNCC);
- ✓ Compreender como os professores pensam o currículo e como passaram a reelaborar (organização e desenvolvimento) o Projeto Pedagógico Curricular da Educação Física Escolar, alicerçados no referencial da BNCC;
- ✓ Descrever as percepções, conhecimentos e práticas relacionadas com os processos de construção do Projeto Pedagógico Curricular da Educação Física alicerçados na BNCC;
- ✓ Caracterizar os benefícios da formação recebida, os contributos para seu desenvolvimento profissional docente;
- ✓ Identificar potencialidades e limitações do *Blended Learning* em um processo de formação contínua e em serviço de professores.

## **CAPÍTULO V**

# **MÉTODOS E PROCEDIMENTOS DA INVESTIGAÇÃO**

Neste capítulo apresentamos as opções metodológicas escolhidas para esta investigação. Descrevemos os procedimentos realizados na consecução dela, organizado nos subcapítulos a seguir:

## 5.1 Abordagem metodológica

### 5.1.1 Natureza da investigação

A investigação está assente num paradigma qualitativo, tendo sido favorecida a proximidade com o contexto/cotidiano da escola, uma relação mais próxima entre o pesquisador e o objeto de estudo.

Este vínculo possibilitou os professores expressarem espontaneamente suas percepções, crenças, sentimentos, hábitos, méritos, dificuldades e dúvidas.

Segundo Minayo (1994, p. 21) “[...] com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos a operacionalização de variáveis.”

Para referendar esta escolha evocamos também Chizzotti (1991, p. 79):

A abordagem qualitativa parte do fundamento que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O conhecimento não se reduz a um rol de dados isolados, conectados por uma teoria explicativa; o sujeito-observador é parte integrante do processo de conhecimento e interpreta os fenômenos atribuindo-lhes um significado. O objeto não é um dado inerte e neutro, está possuído de significado e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.

Especificamente, neste estudo utilizamos o referencial metodológico da pesquisa-ação para analisar o pensamento do professor, os fenômenos decorrentes da implementação do *Blended Learning*, ao mesmo tempo que suporte no processo de formação contínua e em exercício dos professores da rede municipal.

Esta abordagem metodológica tem por característica uma relação dialógica entre o pesquisador e os participantes do estudo, uma ação coletiva que busca a resolução de problemas ou gerar transformações, incorpora a reflexão cotidiana inerente a sua prática, favorecendo novas metodologias e situações microscópicas que por vezes não são valorizadas nas pesquisas tradicionais.

### 5.1.2 Pesquisa-ação

Este procedimento de pesquisa investiga as necessidades, perspectivas e conhecimento que são priorizados através da colaboração, configura-se como uma estratégia de ação ou resolução de um algum problema do coletivo, existe intervenção intencional no meio estudado pela participação ativa do pesquisador e sujeitos da investigação (Barbier, 2007; Boterf, 1999; Kidd & Kral, 2005; Thiollent, 1985).

Assim, aos sujeitos neste estudo, identificamos como ‘professores parceiros’. De acordo com Thiollent (1985, p. 85) “[...] consiste na intervenção dentro da organização na qual os pesquisadores e os membros da organização colaboram na definição do problema, na busca de soluções e, simultaneamente, no aprofundamento do conhecimento científico disponível.”

Para Kidd & Kral (2005), a pesquisa-ação não é realizada em membros da comunidade, ao contrário, a pesquisa é realizada com membros da comunidade, são copesquisadores que “[...] implementam os resultados de maneira a aumentar consciência crítica e promover mudanças na vida das pessoas envolvidas, mudanças que estão na direção e controle do grupo ou empresa participante comunidade.”\* (p. 187, tradução nossa).

Logo, todos os envolvidos atuam conjuntamente em ações para analisar o que está dando certo, os problemas e dificuldades dentre um contexto, elaboram um plano de ação e atuam em conjunto para intervirem com mútua colaboração. Interagem na produção de novos conhecimentos.

---

\* *[...] implement the results in order to increase critical awareness and promote changes in the lives of the people involved, changes that are in the direction and control of the participating group or company community.]*

Neste tipo de pesquisa, há dois objetivos (Thiollent, 1985):

- a) Prático – contribui no equacionamento dos problemas selecionados na pesquisa, com apresentação de soluções e propostas de ações para auxiliar o indivíduo na sua atividade transformadora/emancipadora e transpor os problemas;
- b) Conhecimento – obtenção de informações que seriam difíceis de acessar por meio de outros procedimentos, ampliar o conhecimento em relação a situações específicas, investiga a própria prática com intenção de melhorar.

A pesquisa-ação não é um simples levantamento de dados, para Thiollent (1985, p. 16), “[...] é necessário definir com precisão, qual ação, quais agentes, seus objetivos e obstáculos, qual exigência de conhecimento a ser produzido em função dos problemas encontrados na ação ou entre os atores da situação.”

O processo comunicativo é fator determinante na pesquisa-ação, possui como característica as relações diretas entre o grupo pesquisado e o pesquisador, ambos devem participar ativamente na elaboração da problemática e/ou inquietações, apresentar uma intervenção ou ação específica na busca de soluções.

Necessita de tempo para que o conhecimento interpessoal se aprofunde, para que assim, haja uma cumplicidade e possa surgir novos fatos e valores que resultem em verdadeiros resultados.

O pesquisador será um facilitador, deverá ser capaz de aceitar as mudanças que poderão ocorrer no processo, participar de cada evolução das intervenções, deverá estar aberto as transformações, tendo assim, neste tipo de estudo um caráter exploratório.

Nesta abordagem de pesquisa, devemos considerar a imprevisibilidade que resultará em novas retomadas de percursos, ações apontadas pelo coletivo por meio de diálogo, negociações e acordos que gerem um saber compartilhado entre o grupo pesquisado e o pesquisador (Thiollent, 1999).

### **5.1.2.1 Relato do investigador sobre sua experiência e posicionamento nesta investigação**

A escolha da pesquisa-ação como referencial metodológico foi um desafio para o investigador, pois não tinha experiência anterior com este tipo de abordagem. A opção se deu por melhor permitir responder à questão e objetivos da investigação, e por ser uma estratégia de formação para o desenvolvimento de atitudes e competências profissionais e resolvermos o problema da formação de professores e a BNCC. Uma escolha adequada para compreendermos a formação colaborativa e reflexiva que seriam submetidos e de que forma impactaria sua formação profissional docente.

Inicialmente foi feita a leitura de alguns estudos com a utilização deste referencial para que pudesse amparar as ações a serem desenvolvidas na formação contínua e em serviço. Foi utilizado um diário de campo (icd 1) para que houvesse o registro das observações *in loco*, da escrita sobre os diálogos estabelecidos, percepções e reflexões do pesquisador sobre o processo de formação que estavam sendo submetidos, as experiências e emoções.

No início os professores parceiros pensaram que seria mais uma formação técnica, mais teórica sobre o conjunto de conhecimentos sobre a BNCC. Porém, foi explicado e retiradas todas as dúvidas, indicando-se que seria uma formação diferente de tudo que haviam passado, que haveria a necessidade do comprometimento, de atitudes colaborativas, de momentos reflexivos, que seria tudo apresentado e decidido em conjunto e que, principalmente, eles seriam os protagonistas de sua formação.

As primeiras reuniões presenciais, foram angustiantes para o investigador, pois os professores parceiros tinham necessidade de expor suas dúvidas, suas reclamações em relação ao aprendizado e comportamento dos alunos. Entendemos que havia a necessidade deste momento de desabafo, de liberar angústias e inquietações. Sempre após estes debates, era proposto formas de lidar com as situações apresentadas, quando não era apresentado soluções era determinado a leitura de artigos, pesquisa de casos semelhantes e que seria compartilhado no encontro posterior.

À medida que os encontros aconteciam, os professores parceiros começaram a compreender a essência da formação que estavam sendo submetidos, em analisar e refletir sobre suas dificuldades, buscando soluções para resolução dos problemas em sala de aula, da

compreensão dos temas relevantes (e.g., identidade e formação profissional; currículo; PPC; BNCC; EaD), enfim, perceberam que eles eram os responsáveis por sua formação profissional.

O investigador sempre manteve uma posição de abertura, de receptividade em ouvir, de analisar e refletir junto aos professores parceiros, nunca demonstrou estar em uma posição hierárquica ou superior aos professores da escola. Desta forma procurámos ser isentos e não influenciar nas decisões a serem tomadas. Os professores parceiros sentiam-se livres para expressar o que pensavam e tomar suas decisões.

Sempre antes do início de nossos encontros, fazíamos uma conversa informal, tratávamos de assuntos triviais, do que havia acontecido durante a semana, de curiosidades, consideramos que esta atitude gerava um clima ameno e amistoso entre o grupo. Esta foi uma das estratégias escolhidas para gerar motivação e ganhar a confiança do grupo. Este procedimento foi muito assertivo, inclusive ao término do mês de junho e início da segunda quinzena de julho (início e término das férias escolares) e no final de dezembro (encerramento da formação), realizamos confraternizações nas dependências da escola para comemorarmos estes momentos. Este era o nível de amizade, companheirismo, comprometimento e confiança entre todos os envolvidos nesta investigação.

A inclusão da professora orientadora (recém graduada) e estudantes bolsistas (identificados no item 5.1.5.1 Descrição dos colaboradores na investigação), foi essencial para o auxílio no processo de formação dos professores parceiros e etapas desta investigação. Idêntico ao processo de aceitação e parceria realizado com os professores parceiros, iniciamos este vínculo com reuniões nas dependências da UEL, junto com o professor coorientador deste estudo, o qual apresentávamos as atividades e ações a serem realizadas durante a quinzena.

Este vínculo aos poucos foi crescendo, em várias oportunidades o deslocamento de percurso até o município era junto com o investigador em seu carro particular em que as conversas triviais e questões da investigação eram pontuadas e assimiladas por todos.

O diário de campo (icd 1) foi fundamental para registramos os pensamentos, crenças e valores dos professores, certa vez, chamamos em particular um professor parceiro e questionado o porquê da baixa interação no ambiente *online*, ele encolheu os ombros e sorrindo disse que o momento presencial era mais fácil e que quase não tinha tempo devido aos afazeres em casa.

Após este episódio, refletimos e percebemos que a pesquisa-ação (e.g., convívio com os professores e no local da formação; atividades colaborativas e reflexivas; tomada de decisões coletivas; fortalecimento do sentimento de pertencimento do grupo – investigador, professora orientadora - recém graduada, estudantes bolsistas, professores parceiros ), foi um dos mecanismos essenciais para perceber as nuances do pensamento dos professores em relação ao processo de formação contínua e em serviço que estavam sendo submetidos.

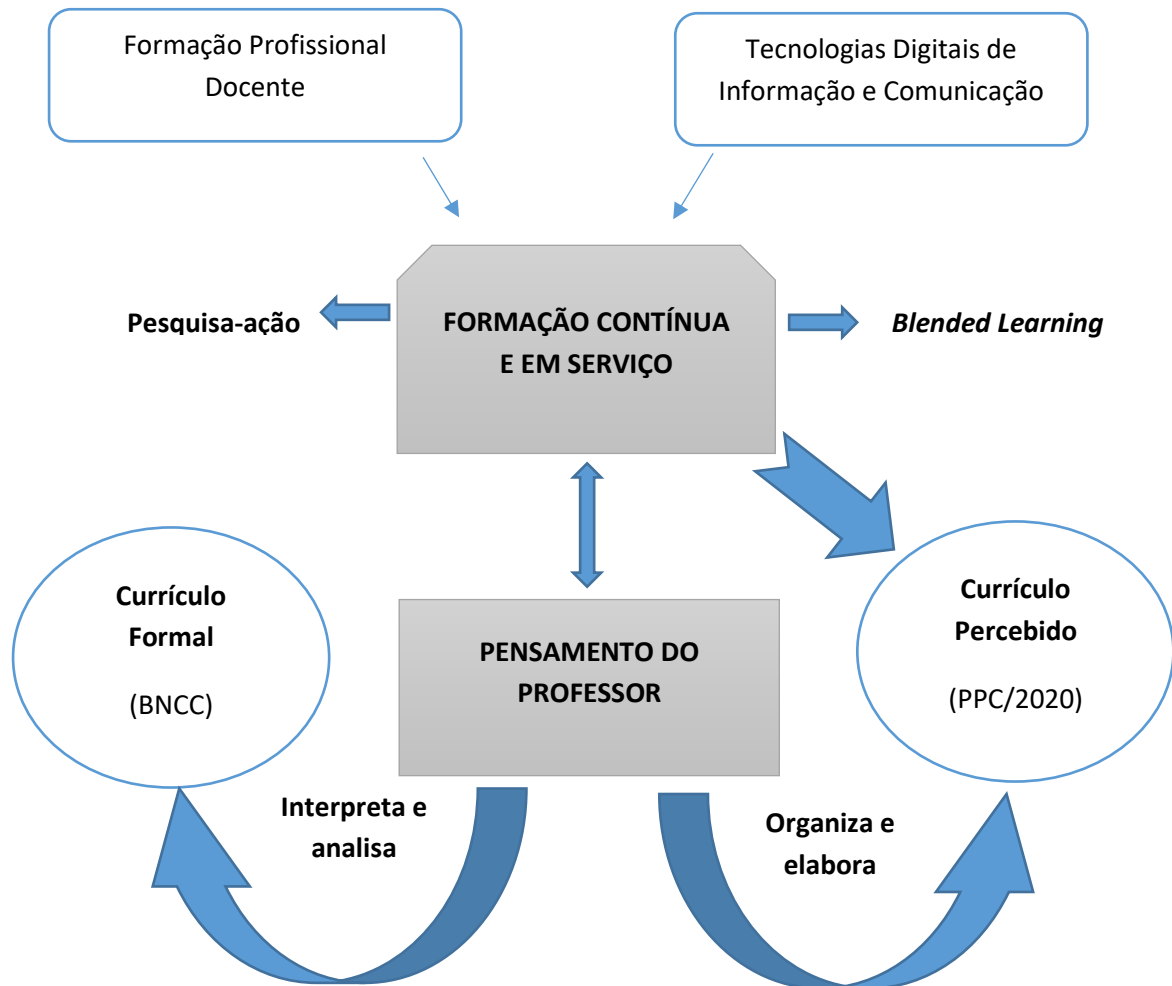
A pesquisa-ação demonstrou ser eficiente no propósito desta investigação, permitiu acompanhar o desenvolvimento do currículo percebido e as primeiras aulas neste novo contexto da BNCC, de suprir dificuldades e lacunas de conhecimento (e.g., jogo de xadrez; mapa conceitual; metodologias de ensino), podemos insinuar que foi um processo de aprendizagem mútua - aos professores parceiros, professora orientadora (recém graduada) e estudantes bolsistas, o poder/saber de se situar enquanto investigador de sua realidade, para o investigador sua autoformação, um processo formativo gradual e complexo, no qual os resultados não são instantâneos, da mesma forma que, o processo não é linear.

### **5.1.3 Desenho do estudo**

Na Figura 5 procuramos ilustrar a estrutura e o sentido que configuram nosso problema, apresentamos de forma esquemática as relações epistemológicas que configuram a problemática desta investigação, ou seja, o modelo do estudo.

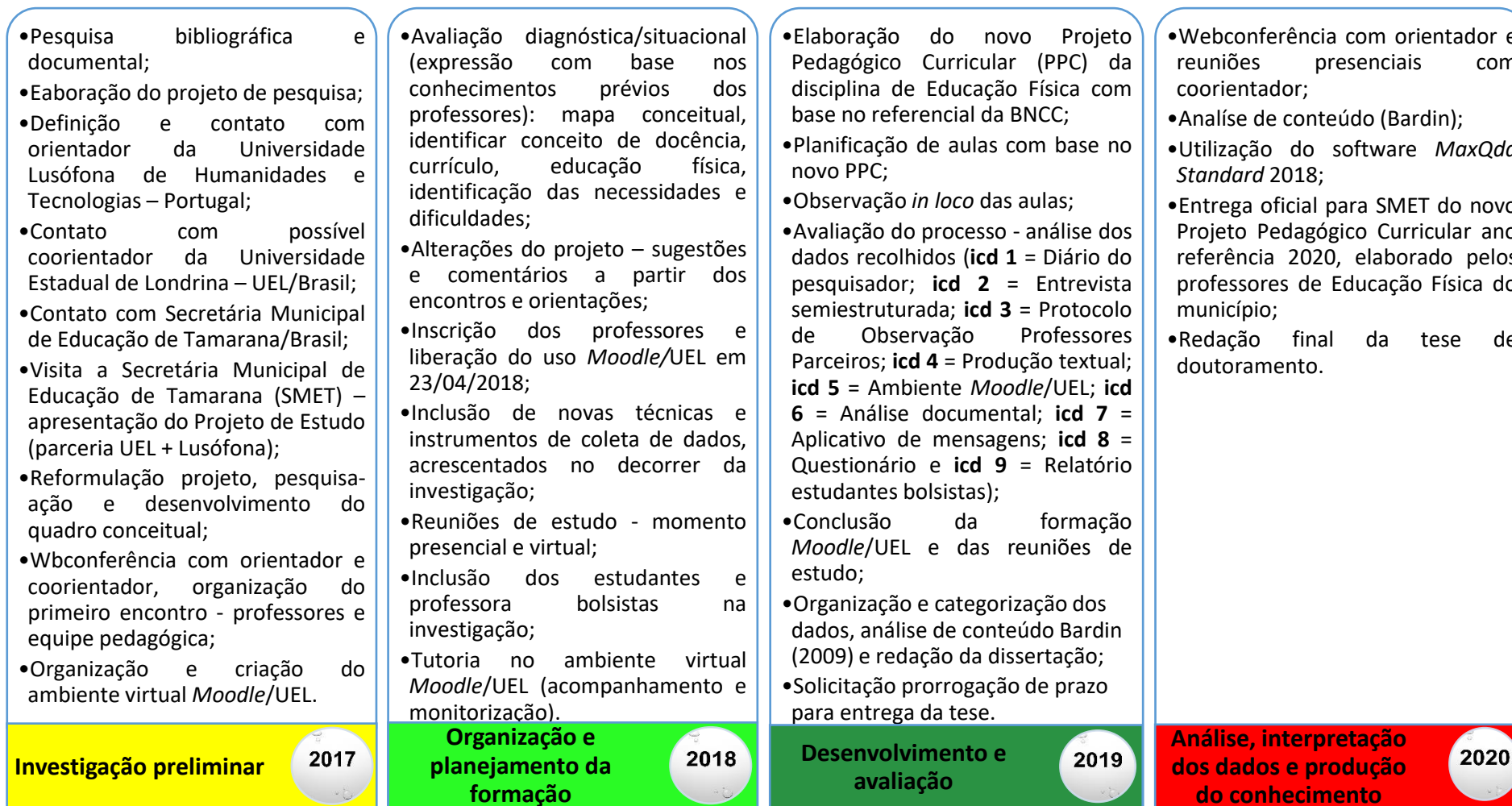
Na Figura 6 em nível de complementariedade a linha temporal do estudo, organizado em quatro fases:

- primeira fase – investigação preliminar;
- segunda fase – organização e planejamento da formação contínua e em serviço;
- terceira fase – desenvolvimento e avaliação;
- quarta fase – análise, interpretação dos dados e produção do conhecimento.



**Figura 5** - Modelo do estudo

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019



**Figura 6** - Linha temporal do estudo

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19

### 5.1.4 Local da investigação e população

O estudo foi realizado no município de Tamarana no Estado do Paraná – Brasil, localizado na latitude 23° 43' 24" S e longitude 51° 05' 50" W com altitude de 753 metros e área total de 472,155 km<sup>2</sup>.

A distância entre as cidades de Tamarana e Londrina (ambas no Paraná) é de 59 km com tempo estimado do percurso de viagem em 53 minutos. A cidade de Londrina é o município de residência do pesquisador, dois professores participantes, da professora orientadora (recém graduada) e estudantes bolsistas, é também onde está localizado a sede da UEL.

Na Figura 7, podemos apreciar o município, através da imagem via satélite:



**Figura 7** - Município de Tamarana – Paraná – Brasil

Fonte: <https://www.google.com.br/maps/@-23.7039477,-51.0963064,2395a,35y,180h,38.75t>

De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística<sup>30</sup> (IBGE), organização pública responsável por levantamento e gerenciamento de dados estatísticos brasileiro, no último Censo em 2010 a população era de 12.262 pessoas e para o ano de 2019 a população estimada do município está projetada em 14.797 pessoas.

---

<sup>30</sup> <https://www.ibge.gov.br/>

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Com relação aos indicadores de trabalho e rendimento, em 2017 a proporção de pessoas ocupadas (trabalho) em relação a população total era de 13,9% e o salário médio mensal era de 2,2 salários mínimos.

Em relação aos domicílios com esgotamento sanitário adequado apresenta 35,4% e o índice médio de mortalidade infantil no município é de 29,85 para cada 1.000 nascidos vivos.

Apresentamos a seguir o Quadro 5, com informações sobre a educação no município:

**Quadro 5 - Dados sobre Educação – Tamarana - ANO 2015**

Matrículas	▼ ENSINO FUNDAMENTAL	<b>1.841</b>
	Escola pública municipal	784
	Escola pública estadual	1.028
	Escola privada	29
Docentes	▼ ENSINO FUNDAMENTAL	<b>115</b>
	Escola pública municipal	40
	Escola pública estadual	60
	Escola privada	15
Escolas	▼ ENSINO FUNDAMENTAL	<b>8</b>
	Escola pública municipal	3
	Escola pública estadual	4
	Escola privada	1

A rede municipal é composta por três escolas, sendo duas localizadas na área central do município e uma em distrito a 20 km. As escolas são frequentadas por alunos carentes, filhos da classe trabalhadora e rural.

Atendimento a Educação Infantil e Ensino Fundamental I<sup>31</sup> e no estado pelo Ensino Fundamental II e Ensino Médio (Técnico Profissionalizante ou Regular).

<sup>31</sup> Dividido em duas fases, denominado Ensino Fundamental I (anos iniciais - 1º a 5º anos) de responsabilidade dos municípios e Ensino Fundamental II (anos finais - 6º a 9º anos) de responsabilidade dos estados brasileiros. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

O município tenta satisfazer as necessidades primárias através de Programas do Governo Federal, merenda balanceada, entrega de materiais escolares e outros investimentos que impulsionem a educação.

**Quadro 6 - Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil 2013 (Censo 2010)**

**Ranking - Todo o Brasil (2010)**

Municipal Estadual Região Metropolitana Unidade de Desenvolvimento Humano ANO 1991 2000 2010

Estado: Todos

Município:

Q. Buscar

Ordenado pelo IDHM

Faixas de desenvolvimento humano

Posição	Lugares	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
1 °	São Caetano do Sul (SP)	0.862	0.891	0.887	0.811
2 °	Águas de São Pedro (SP)	0.854	0.849	0.890	0.825
3 °	Florianópolis (SC)	0.847	0.870	0.873	0.800
4 °	Balneário Camboriú (SC)	0.845	0.854	0.894	0.789
4 °	Vitória (ES)	0.845	0.876	0.855	0.805

Estado: Todos

Município: tamarana

Q. Buscar

Ordenado pelo IDHM

Faixas de desenvolvimento humano

Posição	Lugares	IDHM	IDHM Renda	IDHM Longevidade	IDHM Educação
3680 °	Tamarana (PR)	0.621	0.628	0.829	0.460

Muito Alto 0,800 - 1,000

Alto 0,700 - 0,799

Médio 0,600 - 0,699

Baixo 0,500 - 0,599

Muito Baixo 0,000 - 0,499

Ao analisarmos individualmente no Quadro 6 - variável educação, registra o índice 0,460, considerado como muito baixo num quadro de referência<sup>32</sup>.

O IDHM segue as três dimensões do Índice Desenvolvimento Humano: longevidade, educação e renda (o índice tem variável de 0 a 1 e quanto mais próximo de 1, maior o

<sup>32</sup> Muito baixo = 0,0000 – 0,499 / Baixo = 0,500 – 0,599 / Médio = 0,600 – 0,699 / Alto = 0,700 – 0,799 / Muito alto = 0,800 – 1,000

desenvolvimento humano), porém, o IDHM adequa a metodologia global ao contexto brasileiro (disponibiliza indicadores nacionais), sendo mais efetivo em avaliar o desenvolvimento dos municípios brasileiros.

### **5.1.5 Descrição dos professores e professoras parceiros da pesquisa**

Todos os elementos constituintes do estudo são selecionados por sua conveniência – neste caso, todos os professores de Educação Física do Ensino Fundamental I – séries iniciais<sup>33</sup> do município de Tamarana no Estado do Paraná, foram convidados a participar no estudo.

Em reunião ocorrida anteriormente na SMET para apresentação deste estudo, foi informado que a pesquisa seria realizada preferencialmente com os professores de Educação Física e caso houvesse o interesse dos pedagogos do município, estes também poderiam participar.

Professores de outras disciplinas poderiam participar do curso de formação, mas estes seriam apenas ‘ouvintes’ e dados e informações relativos a este grupo não seria validado na pesquisa. Desta forma, estes professores estariam a repassar e compartilhar as informações aos demais colegas, seria um multiplicador na rede municipal, auxiliando na elaboração das novas propostas pedagógicas curriculares.

Apresentamos a seguir os critérios de inclusão e exclusão do estudo:

#### **Fatores de inclusão:**

As características necessárias aos professores serem incluídos na pesquisa deveriam atender aos requisitos descritos:

- Professores de Educação Física do Ensino Fundamental I;
- Pedagogas do município que demonstrarem interesse em participar;
- Escola disponibilizar conexão a Internet para acesso ao ambiente *Moodle/UEL*;
- Participação dos encontros presenciais (quinzenais);

---

<sup>33</sup> Dividido em duas fases, denominado Ensino Fundamental I (anos iniciais - 1º a 5º anos) de responsabilidade dos municípios e Ensino Fundamental II (anos finais - 6º a 9º anos) de responsabilidade dos estados.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

- Participação dos módulos/atividades/interação no ambiente virtual de aprendizagem baseada no *Learning Management System (LMS)*<sup>34</sup> – *Moodle*<sup>35</sup>.

### **Fatores de exclusão:**

De acordo com os objetivos da pesquisa e no intuito de garantir a confiabilidade dos dados e sequência do processo de investigação, estariam excluídos os professores que:

- Impossibilidade de participar dos encontros presenciais (reuniões de estudo);
- Não realizar atividades individuais e coletivas planejadas;
- Não acessar o ambiente *Moodle/UEL*, pois inviabiliza a formação;
- Não entregar quando solicitado as anotações de campo (relato escrito).

Uma das primeiras ações desenvolvidas no estudo, foi convidar formalmente todos os professores de Educação Física e pedagogas das escolas a participar de uma reunião, cujo objetivo foi apresentar a formação contínua e em serviço oferecida pela SMET e participar desta pesquisa de doutoramento. Todos os 5 professores do município e 2 pedagogas atenderam ao convite e receberam informações sobre o estudo acadêmico, de forma espontânea, assinaram o Cadastro de Participação e Certificação (apêndice A), Autorização do Uso de Voz, Imagem e de Dados Coletados (apêndice B).

Relatamos abaixo, uma breve descrição destes participantes, apresentamos suas trajetórias de formação acadêmica e profissional. Para garantia do anonimato, confidencialidade e a privacidade informamos que seriam vinculados pseudônimos (P-1 / P-2 / P-3 / P-4 / P-5 / Pa-1 / Pa-2) para cada participante durante todo o estudo.

---

**P-1** – Professora possui 32 anos, formada em 2008 em Licenciatura Plena em Educação Física em instituição particular de Ensino Superior, possui especialização em Educação Física Escolar, Psicomotricidade e Neuropsicopedagogia. Residente e domiciliada em Tamarana - PR, solteira,

---

<sup>34</sup> Sistema de Gestão de Aprendizagem, plataforma e-learning desenvolvida a partir de uma metodologia pedagógica para promover a educação através da modalidade de ensino a distância.

<sup>35</sup> Modular *Object-Oriented Dynamic Learning Environment*, um software livre, amplamente utilizado em ambientes virtuais de aprendizagem ou LMS, sistema de administração de atividades educacionais com recursos de interação/colaboração e comunicação.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

compõe o quadro docente há 10 anos, atualmente ministra aulas no Projeto Educando (contraturno) e na Escola Iracema Torres Rochedo (período vespertino) da pré-escola ao segundo ano do Ensino Fundamental. Procura realizar cursos de formação e qualificação para aprimoramento, além dos cursos de formação continuada oferecidos pela SMET. Sobre o IDHM possui conhecimento superficial sobre o tema.

---

**P-2** – Professora possui 34 anos, formada em 2007 em Licenciatura Plena em Educação Física em instituição particular de Ensino Superior, não possui especialização. Casada e sem filhos, residente e domiciliada em Londrina – PR, sua moradia fica à distância de 67,5 Km do município de Tamarana – PR. Ela percorre diariamente este destino de ida e volta para ministrar suas aulas. Pertence ao quadro docente há 9 anos e atualmente está na Escola Iracema Torres Rochedo (período matutino) com alunos da pré-escola ao segundo ano do Ensino Fundamental. Não realiza cursos de formação e qualificação sem ser os oferecidos pela SMET. Não possui conhecimento sobre o IDHM do município.

---

**P-3** – Professora possui 33 anos, formada em 2007 em Licenciatura Plena em Educação Física e no curso de Pedagogia Licenciatura Curta em instituição particular de Ensino Superior, possui especialização em Educação Física Escolar e Educação Especial (EaD). Casada, uma filha, residente e domiciliada em Londrina – PR, que fica à distância de 67,5 Km do município de Tamarana – PR. Ela percorre diariamente este destino de ida e volta para ministrar suas aulas. Pertence ao quadro docente há 6 anos e atualmente está na Escola Iracema Torres Rochedo (período matutino) com alunos do segundo ano ao quinto ano do Ensino Fundamental. Realiza cursos de formação e qualificação, participa dos cursos oferecidos pela SMET. No ano de 2018 participou de uma formação oferecida pela Secretaria e teve informações básicas sobre o IDHM do município.

---

**P-4** – Professor possui 44 anos, formado em 2006 em Licenciatura Plena em Educação Física, em instituição particular de Ensino Superior, possui especialização em Gestão e Supervisão Escolar e outra em Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD). Residente e domiciliado em Tamarana - PR, casado, dois filhos, compõe o quadro docente há 10 anos, atualmente ministra aulas na Escola Taeko Lima Almeida (período matutino e vespertino) da pré-escola ao quinto ano do Ensino Fundamental. Não consegue realizar cursos de formação e qualificação em Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

virtude de tempo e compromissos familiares, somente participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela SMET. Sobre o IDHM possui conhecimento superficial sobre o tema.

---

**P-5** – Professora possui 39 anos, formada em 2002 em Licenciatura Plena em Educação Física em instituição particular de Ensino Superior, possui especialização em Educação Física Escolar. Residente e domiciliada em Tamarana - PR, casado, dois filhos, compõe o quadro docente há 13 anos, atualmente ministra aulas na Escola Iracema Torres Rochedo (período vespertino) do terceiro ao quinto ano do Ensino Fundamental. Realiza cursos de formação e qualificação em prol de seu aperfeiçoamento, participa dos cursos de formação continuada oferecidos pela SMET. Possui conhecimento superficial sobre o IDHM.

---

**Pa - 1** – Pedagoga possui 42 anos, formada em 2009 em Pedagogia em instituição particular de Ensino Superior, possui especialização em Gestão e Supervisão Escolar. Residente e domiciliada em Tamarana - PR, casada, dois filhos, compõe o quadro docente há 2 anos, atualmente pedagoga da Escola Iracema Torres Rochedo localizada na área central do município. Realiza cursos de formação e qualificação para seu aprimoramento, além de auxiliar a SMET nas formações ofertadas aos professores do município. Relatou que acha importante formações específicas direcionados para as diversas áreas do conhecimento.

---

**Pa - 2** – Pedagoga possui 44 anos, formada em 2010 em Pedagogia em instituição particular de Ensino Superior, possui especialização em Educação no Campo, Neuropsicopedagogia e Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. Residente e domiciliada em Tamarana - PR, casada, dois filhos, compõe o quadro docente há 3 anos, atualmente pedagoga da Escola Taeko Lima Almeida localizada na área central do município. Realiza cursos de formação e qualificação para seu aprimoramento, além de auxiliar a SMET nas formações ofertadas aos professores do município. Relata que as vezes as formações não atendem as expectativas do coletivo.

Iniciaram o estudo os 5 professores e 2 pedagogas, mas apenas 4 professores permaneceram durante todo o processo. No item 6.2.1 – Subcategoria – Perfil do professor, descrevemos os motivos da desistência.

### **5.1.5.1 Descrição dos colaboradores na investigação**

No ano de 2018 no mês de outubro (identificado no item 5.2.1 Contexto da formação), foi aprovado o Projeto de Extensão nº 02302 (ANEXO 4), que permitiu a inclusão nesta investigação de uma professora orientadora - recém-graduada que faria o acompanhamento e orientação de quatro estudantes bolsistas.

A inclusão destes colaboradores foi fundamental para agilizar e auxiliar o investigador em várias etapas da investigação (e.g., transcrição de entrevistas; aplicação do protocolo de observação das aulas; participação dos encontros presenciais e atividades *online*; participação de atividades colaborativas e reflexivas junto aos professores parceiros; relatório final sobre as narrativas dos professores e sua participação no processo de formação).

---

**Professora orientadora – recém graduada** – Graduada em Educação Física Licenciatura em 2016, pela Universidade Estadual de Londrina, possui uma pós-graduação lato sensu – Educação Física na Educação Básica em 2019 pela Universidade Estadual de Londrina. Recebeu uma bolsa de custo financeiro durante 12 meses por participar deste projeto.

---

**E-1** – Estudantes do quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Já havia feito estágio curricular em uma escola municipal, recebeu uma bolsa de custo financeiro durante 12 meses por participar deste projeto.

---

**E-2** – Estudante do quarto ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Já havia feito estágio curricular em uma escola municipal, recebeu uma bolsa de custo financeiro durante 12 meses por participar deste projeto.

---

**E-3** – Estudante do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Não participou de estágio curricular e será o primeiro contato com o Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

cotidiano escolar. Recebeu uma bolsa de custo financeiro durante 12 meses por participar deste projeto.

---

**E-4** – Estudante do terceiro ano do curso de Licenciatura em Educação Física da Universidade Estadual de Londrina. Não participou de estágio curricular e será o primeiro contato com o cotidiano escolar. Recebeu uma bolsa de custo financeiro durante 12 meses por participar deste projeto.

---

Apresentamos a seguir os diversos instrumentos utilizados para a coleta de dados.

### **5.1.6 Instrumentos de coleta de dados**

Na pesquisa-ação, a própria investigação vai proporcionando as formas de coleta de dados, no caso o professor parceiro também é um investigador e este também recolhe informações, permeado por uma reflexão crítica sobre sua ação docente, seus problemas reais e o contexto nos quais estão inseridos (referenciado no subcapítulo 5.1.2 – Pesquisa-ação).

Segundo Latorre (2003) e Coutinho et al. (2009) existe um conjunto de técnicas e de instrumentos neste tipo de investigação que são divididos em três categorias:

- 1) Técnicas pautadas na observação: baseadas na perspectiva do investigador/professor, observação específica *in loco* do fenômeno - (e.g., observação participante; notas de campo; diário do investigador; memorandos analíticos; escalas de medida);
- 2) Técnicas pautadas na conversação: baseadas na perspectiva dos professores/participantes, enquadramento em ambiente de diálogo e interação – (e.g., questionário; entrevista; grupos de discussão);
- 3) Técnicas de análise de documentos: baseada também na perspectiva do investigador, pesquisa e leitura de documentos escritos, excelente fonte de informações – (e.g., documentos oficiais; documentos pessoais; diário; meios audiovisuais/ fotografias; vídeo; gravação áudio).

As opções metodológicas assumidas para a investigação, contemplou uma gama significativa de instrumentos para coleta de dados (tabela 4), que forneceu subsídios para observação, interpretação e análise documental do processo de formação contínua e em serviço.

Os dados foram convergidos, analisados em conjunto e comparativamente por meio das técnicas e instrumentos de coleta de dados, apresentados na tabela a seguir:

**Tabela 4** - Técnicas e Instrumentos de Coletas de Dados (icd)

<b>TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETAS UTILIZADOS</b>		
<b>Código</b>	<b>Instrumento</b>	<b>Objetivo</b>
<u>icd 1</u>	Diário de campo (pesquisador)	Registro das observações <i>in loco</i> , escrita sobre os diálogos estabelecidos, percepções e reflexões do pesquisador sobre o processo de formação, as experiências e emoções vivenciadas.
<u>icd 2</u>	Entrevista semiestruturada	Avaliação diagnóstica/situacional: caracterização dos participantes, averiguação das percepções sobre docência, currículo, educação física, formação contínua, EaD, <i>b-learning</i> e BNCC.
<u>icd 3</u>	Protocolo de Observação das aulas dos Professores Parceiros (POPP)	Protocolo de observação das aulas dos professores e sua prática pedagógica em relação ao currículo percebido, busca de indícios da contribuição dos saberes e conhecimentos estudados.
<u>icd 4</u>	Produção textual	Produção intelectual, através das amostras dos registros escritos produzidos no Ambiente <i>Moodle/UEL</i> , nos encontros quinzenais e registros avaliativos no decorrer da formação.
<u>icd 5</u>	Ambiente <i>Moodle/UEL</i>	Observação dos logs (acesso), nível de participação e interação nos módulos, atividades concluídas, fóruns temáticos de discussão (contribuições relevantes, comentários).
<u>icd 6</u>	Análise documental	Retratar valores, crenças e opiniões dos professores parceiros, a partir dos documentos produzidos por eles. Análise do currículo anterior, planos de aula, livros didáticos, documentos oficiais da SMET.
<u>icd 7</u>	Aplicativo de mensagens	Aplicativo multiplataforma ( <i>whatsapp</i> ), análise das mensagens instantâneas de áudio, vídeo, textos e arquivos enviados.
<u>icd 8</u>	Questionário final (perguntas abertas e fechadas)	Avaliação final da formação, competências e habilidades desenvolvidas, expectativas e representações sobre o novo PPC, sobre <i>b-learning</i> , identidade profissional e as possíveis alterações da prática pedagógica.

<u>icd 9</u>	Relatório estudantes bolsistas	Relatório final dos estudantes bolsistas sobre as narrativas dos professores e sua participação durante todo o processo de formação. Contributo para recolha de dados.
--------------	--------------------------------	--

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Todas técnicas e instrumentos (icd 1, icd 3, icd 4, icd 5, icd 6 e icd 8) foram selecionados ainda na fase de qualificação do projeto e outros foram acrescentados no decorrer do processo de investigação (icd 2, icd 7, icd 9).

### 5.1.6.1 Procedimentos para análise e interpretação dos dados

Descrevemos particularizado algumas técnicas e instrumentos utilizados, relatamos as ações que ocorreram individualmente e/ou coletivamente nas instalações da escola, utilizando as salas de aula, quadra poliesportiva, sala de reunião e laboratório de informática do polo em EaD, coordenado pelo Núcleo de Ensino a Distância da Universidade Estadual de Maringá (UEM)<sup>36</sup> o qual foi autorizado a utilização de suas instalações pela SMET para as reuniões de estudo (presencial).

(icd 1) – Diário do pesquisador: registro das notas oriundas das observações de campo, possibilitou também o acompanhamento do desenvolvimento do estudo, segundo Bogdan & Biklen (1994, p. 150) “[...] o relato escrito daquilo que o investigador ouve, vê, experiência e pensa no decurso da recolha e refletindo sobre os dados de um estudo qualitativo.”

Foi utilizado um caderno de capa dura em espiral universitário, onde foi registrado minuciosamente todas reuniões de estudo (encontros presenciais) que aconteceram quinzenalmente as quarta-feira, no período matutino (10:00hs às 12:00hs) horário este, reservado a hora-atividade.

Os registros eram livres, não havia indicadores para se tornar as notas de campo, procurávamos sempre registrar os diálogos estabelecidos e percepções dos professores, estes

<sup>36</sup> Universidade Aberta do Brasil/MEC, curso de licenciatura Letras/Português/Inglês.

resultantes do pensamento do professor. Estes registros aconteceram no mesmo dia dos encontros (período noturno), o qual, após dois a três dias foi feita nova leitura e elaborado uma síntese da reunião com as manifestações dos argumentos que sustentaram as posições científicas ou pessoais de cada professor participante.

Posteriormente o enquadramento destes registros com a elaboração das categorias e subcategorias através da análise de conteúdo Bardin (2009).

(icd 2) – Entrevista Semiestruturada (apêndice C): elaborado para permitir a expressão dos conceitos e pensamentos dos professores parceiros, coletar e compreender os discursos relatados. Segundo Quivy & Campenhoudt (2008) é a mais utilizada na investigação social, pois há uma série de perguntas-guias, abertas e fechadas que necessitam imperativamente de uma resposta informativa por parte dos entrevistados.

Inicialmente foi elaborado um número excessivo de questões com enfoque em diversas temáticas que tinha a finalidade de abranger ao máximo os temas inerentes a investigação. Foi encaminhado ao professor orientador que solicitou a retirada ou modificação de várias questões, apresentado posteriormente ao professor coorientador que solicitou alteração de algumas questões e expressões. Realizado as correções foi entregue ao professor orientador para nova análise, o qual retornou e solicitou que realizasse entrevistas piloto (teste) com alguns outros professores de Educação Física que tivessem as mesmas características dos professores parceiros. Após estas entrevistas piloto com três professores de Educação Física (peritos), foram feitas algumas adequações, como tempo de duração da entrevista, redução do número de perguntas, reformulação para melhor entendimento das perguntas e suas respostas, foi realizado também a leitura de livros sobre linguagem corporal e alguns apontamentos para registro, até conseguirmos a elaboração final deste instrumento.

Todas as entrevistas foram previamente agendadas com os professores parceiros (entrevistados) mediante contato telefônico, realizado pelo próprio pesquisador e gravadas por meio de áudio digital com a finalidade de não perder informações relevantes do estudo.

Os professores parceiros foram informados acerca dos objetivos e importância da entrevista, consentindo que fossem gravadas, de acordo com Bourdieu (1999) a utilização de um gravador pode gerar constrangimentos aos entrevistados. Houve a explicação sobre o anonimato das entrevistas e que seriam identificados por pseudônimos (descrição no item 5.1.5 – Descrição dos professores e professoras parceiros da pesquisa).

As entrevistas ocorreram nos meses de agosto de 2018, em ambiente fechado e silencioso (dia 29 - sala de reunião – P4) e setembro (dia 12 - laboratório de informática – P2 e P3; dia 26 - centro comunitário/projeto SMET – P1). O tempo de duração das entrevistas foram: P1 = 23’38”, P2 = 26’48”, P3 = 31’81” e P4 = 37’57” com uma média de 29’61” tempo este abaixo do previsto que era de 30’00” a 40’00” conforme média prevista nas entrevistas piloto.

As entrevistas foram transcritas em sua íntegra, respeitando com exatidão a totalidade do conteúdo, realizadas pelos estudantes bolsistas e professora orientadora – recém graduada (identificados no item 5.1.5.1 Descrição dos colaboradores na investigação) e revisadas pelo pesquisador com leitura detalhada para que houvesse a devolutiva dos textos aos professores parceiros entrevistados. Entregue aos professores parceiros, fizeram a conferência e anotaram alguns comentários sobre seus posicionamentos, após a devolutiva procedeu a validação das informações pela análise de conteúdo (referenciado no item 5.1.7.1 – Bardin).

As entrevistas foram armazenadas em suporte digital no formato *Word* e usada a técnica *copy/paste* no momento da análise e estão sob a guarda do pesquisador.

**Tabela 5** - Estrutura da Entrevista Semiestruturada

<b>GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA</b>			
<b>Parte I</b>	Identificação do entrevistado / Situação Profissional / Formação Continuada e IDHM		
<b>Parte II</b>	Dividido em três itens		
Item 1	Identificar o conhecimento e compreensão da Base Nacional Comum Curricular e a Educação Física		
Item 2	Identificar o conhecimento sobre Educação a Distância, <i>Blended Learning</i> e os Ambientes Virtuais de Aprendizagem		
	Dimensão	Dimensão	Dimensão
	Pedagógica	Design da Plataforma	Avaliação
		Aprendizagem	Instituição
Item 3	Identificar o conhecimento sobre Identidade Profissional, Processos de Formação Continuada e o Desenvolvimento Profissional		

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

O principal objetivo da Entrevista Semiestruturada foi a obtenção de informações para compreender de modo mais aprofundado as temáticas e que à posteriori requer a leitura do conteúdo manifesto com análise e inferência das respostas, conteve 35 questões abertas.

Este processo serviu como fundamento para subsidiar o desenvolvimento do processo investigativo.

(icd 3) - Protocolo de Observação das aulas dos Professores Parceiros (apêndices D e): o POPP foi elaborado com o objetivo de criar um conjunto de dados com o registro de observações factuais, dúvidas e impressões diversas sobre a prática pedagógica dos professores parceiros, a partir do currículo percebido que estava a ser elaborado, os episódios da gestão da aula, comportamento dos alunos, a realidade dos professores, entendida como ‘o chão da escola’.

Este tipo de coleta de dados, segundo Hays & Singh (2012), pode ser considerado como um método próprio ou complementar outros. De acordo com os materiais disponibilizados na formação (textos, artigos, vídeos, documentos oficiais, atividades, entre outros) utilizados para o embasamento teórico dos professores parceiros, elencamos as seguintes dimensões para observação: a relação pedagógica professor-alunos; atividades de aprendizagem; diálogo-comunicação e avaliação (apêndice D).

O documento com o roteiro das observações das aulas dos professores parceiros foi apresentado na primeira reunião de estudo que ocorreu no dia 20 de fevereiro de 2019 (registro no icd 1), após o início do ano letivo. As dimensões e questões que seriam observadas foram analisadas e alguns pontos tiveram que ser modificados. O documento pré-aprovado recebeu sugestões encaminhadas via *e-mail* e no encontro presencial seguinte, foi possível esclarecer as dúvidas dos estudantes bolsistas e professores parceiros em relação aos temas a serem observados. Para se chegar ao POPP finalizado (apêndice E), houve a participação efetiva e colaborativa entre os professores parceiros, pesquisador, estudantes e professora bolsistas para conclusão deste documento, assim como envio para orientador e coorientador para referendar tal instrumento. Antes da observação propriamente dita, elaboramos junto a professora bolsista um treinamento/capacitação de 45 horas para os estudantes bolsistas com a preocupação do entendimento de como observar as aulas a partir do POPP. Feito os apontamentos necessários, iniciamos o teste do POPP com análise de vídeo aulas de Educação Física do Ensino

Fundamental retirados do Youtube<sup>37</sup> e observações de aulas de professores de Educação Física da Rede Municipal de Londrina. É importante referir que ao término da capacitação os estudantes bolsistas saíram de 75% para 83% referente a fiabilidade da observação interobservador, tomando como referência a fórmula de Bellack [% de acordos = (nº acordos/nº de acordos + nº de desacordos) x 100].

Realizado as observações das aulas (3 aulas por professor) nos meses de setembro e outubro de 2019, para averiguar como operacionalizavam o currículo percebido que estavam elaborando, foi partilhado com os professores para análise e discussão destes registros, não havia posicionamento de certo ou errado, não havia críticas aos professores, mas uma análise dos eventos que ocorreram e os posicionamentos sobre estes fatos, se os procedimentos docentes eram compatíveis para atingir os objetivos da aula. A fiabilidade de observação foi apurada mediante o índice de Bellack (referenciado no item 5.1.7.2), sendo apresentado o resultado de 89,5% interobservador e 89,7% intraobservador, valores estes superiores ao valor de referência de 85% que é considerado como válidos (Siedentop, 1983).

O objetivo do POPP não foi avaliar pejorativamente os professores parceiros, mas analisar o impacto da formação contínua e em serviço na ação docente, como estavam a operacionalizar o currículo percebido, o POPP teve como intenção fazer com que os professores parceiros compreendessem os aspectos que integram a organização e gestão das aulas (objetivos, conteúdos, atividades, recursos materiais e avaliação), elaborado para entender como ocorre a operacionalização do novo currículo.

(icd 5) – Ambiente *Moodle*/UEL: existe diversos ambientes e programas de aprendizagem on-line, com múltiplas combinações de linguagens e recursos tecnológicos disponíveis no mercado para as atividades educacionais. Segundo Silva (2013) o mais difundido é o *Moodle*, possui um conjunto de funcionalidades que permitem criar e gerir espaços de formação, através dos quais os cursistas acessam os conteúdos, partilham, interagem e comunicam com o professor formador e entre os cursistas, assim nossa escolha foi o *LMS – Moodle* da própria UEL, em virtude dos recursos do ambiente, facilidade de gerenciamento e

---

<sup>37</sup> Encontramos muita dificuldade, pois a maioria dos vídeos disponibilizados pela Internet são aulas pautadas apenas nas atividades, isso quer dizer que não há um objeto de estudo claro e uma organização para o processo de ensino e aprendizagem.

do respaldo obtido, através da parceria firmada (estrutura de armazenamento/backup, suporte técnico e tecnológico).

Segundo Nakamura (2009) o *Moodle* permite acesso às informações sobre os alunos, formação de grupos e aplicar diversas escalas de classificação, agendar e verificar atividades dos alunos, monitorar e registrar acesso dos alunos, aferir notas a partir de fóruns, trabalhos, diários, questionários, lições e *upload* de arquivos pelo professor e cursistas.

Todo o processo de formação dos professores parceiros foi organizado no *Moodle/UEL* e possibilitou recolher informações a respeito dos logs – acesso ao ambiente virtual de aprendizagem, analisar o nível de participação e interação nos módulos, contribuições nos fóruns de discussão e atividades concluídas.

(icd 7) – Registros Digitais: utilização do aplicativo multiplataforma *whatsapp*, disponível para *smartphones*: Android, iOS, Windows Phone, Nokia e computadores Mac e Windows, permite a troca de mensagens instantâneas de áudio, vídeos, textos e envio de arquivos, além de fazer ligações grátis de áudio por meio de conexão com a Internet.

Após reivindicação dos professores parceiros na criação de um grupo no *whatsapp* (nome grupo: FORMAÇÃO SMET), para acesso imediato as informações das atividades e comunicação entre os participantes, esse aplicativo foi incluído a partir do primeiro semestre de 2019. Este recurso foi utilizado mais pelo tutor (pesquisador) para reforçar e alertar sobre a necessidade da realização de tarefas, maior participação nos fóruns e cobrança de justificativas em relação as faltas nas reuniões presenciais (estas em comunicação privada). Isto não quer dizer que as mensagens não tenham sido utilizadas pelos professores parceiros em situações privadas, sem o conhecimento do pesquisador.

(icd 8) – Questionário Final (apêndice H): elaborado como instrumento avaliativo da formação contínua e em serviço dos professores parceiros, buscou recolher informações sobre os saberes e competências desenvolvidas, as representações sobre *b-learning*, a EF, desenvolvimento profissional docente, sobre o processo de formação que fora submetido e as possíveis alterações de sua prática pedagógica. Inicialmente, através de uma pesquisa, localizamos um estudo sobre a formação de professores: Sentido e significado da formação continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de

Londrina, realizamos contato com a autora e pedimos autorização para utilização do questionário (já validado).

Após recebimento da autorização (apêndice I), fizemos adaptação com novas perguntas, questões de respostas abertas e fechadas com a escala Likert que pode ter 2 formatos de apresentação, o formato de respostas dicotômica (respostas dominantes), por exemplo, sim e não, falso ou verdadeiro; ou o formato de escala de classificação, com 3, 5, 7 ou 11 opções de respostas (Lima, 2000; DeVellis, 2003; Pasquali, 2010). Por exemplo, representação de extensão ou nível (nada até muito); representação de frequência (nunca até sempre); representação de similaridade (igual a mim até nunca igual a mim) e concordância (concordo totalmente até discordo totalmente).

Foi enviado ao professor orientador e coorientador que solicitou alteração de questões e acréscimo de itens, após o feedback e correções solicitadas, o questionário foi concluído com questões abertas e questões abertas com escala de Likert com 4 níveis de concordância: ‘concordo totalmente’ – o professor parceiro concorda totalmente com a afirmação apresentada; ‘concordo parcialmente’ – o professor parceiro não concorda em tudo, porém, seu nível de concordância é maior do que a discordância; ‘discordo parcialmente’ – o professor parceiro não concorda em tudo, porém, seu nível de discordância é maior que a concordância; ‘discordo totalmente’ – o professor parceiro não concorda com nada na afirmação apresentada.

Era possível os professores assinalarem a opção ‘sem opinião’ – o professor participante não apresenta sua opinião sobre o assunto. Utilizamos o ponto neutro (opção ‘sem opinião’) para demonstrar que o professor parceiro não tinha formado ainda uma opinião sobre o assunto. Para consolidar tais opiniões sobre suas crenças, foi solicitado que justificassem a opção escolhida.

Para testar a clareza do instrumento e avaliar se as questões formuladas atingiam os objetivos preestabelecidos, houve um pré-teste com três professores de Educação Física (peritos), escolhidos pela proximidade com o pesquisador e possuir as mesmas características dos professores parceiros (professores da rede municipal). Segundo Prodanov & Freitas (2013, p. 108) “Todo questionário a ser enviado deve passar por uma etapa de pré-teste, num universo reduzido, para que possamos corrigir eventuais erros de formulação.”

Os professores (peritos) apontaram necessidade de alteração em alguns termos, o questionário era longo e isto causava desinteresse em concluir o mesmo. Após análise de tais observações do pré-teste, enviado ao orientador e coorientador que apresentaram a sugestão de reformular questões e conseqüentemente reduzindo-se para 6 questões abertas e 17 questões

abertas com escala de Likert. Concluído o questionário final, ele foi aplicado na segunda quinzena de setembro de 2019 (nas reuniões de estudo).

Foi informado que os dados coletados seriam única e exclusivamente utilizados a pesquisa e o pesquisador comprometia-se em respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade de todos os participantes.

Os professores parceiros responderam individualmente e sem tempo estabelecido para término, estavam em ambiente reservado no laboratório de informática, na presença do investigador principal e demoraram em média 40 minutos para concluírem.

### **5.1.7 Procedimentos de análise de dados e critérios de qualidade da investigação qualitativa**

Em qualquer tipo de investigação, há necessidade de conferir o rigor científico para assegurar a legitimidade dos dados e conclusões. Este estudo de caráter qualitativo, reforça este entendimento, apresentamos os critérios de qualidade adotados nesta investigação:

#### **5.1.7.1 Análise de conteúdo – Bardin**

A análise de conteúdo consiste em uma técnica refinada de análise de todas as formas de comunicação, seja qual ele for a natureza de seu suporte. Segundo Vala (2001, p. 100) “A análise de conteúdo é hoje uma das técnicas mais comuns na investigação empírica realizada pelas diferentes ciências humanas e sociais.”

Auxilia na reinterpretação das mensagens e atinge uma compreensão de seus significados, em um nível além da leitura comum. Bardin (1977) enfatiza sobre a importância do rigor na utilização da análise, necessita-se ultrapassar incertezas e descobrir o que é questionado.

Segundo Freitas, Cunha Júnior & Moscarola (1997) exige paciência, dedicação e tempo do pesquisador, tem que recorrer a imaginação, intuição e criatividade para definir as categorias de análise. Desta forma, perseverança, rigor e disciplina são essenciais.

A obra de Laurence Bardin é utilizada como referência atualmente em análise de conteúdo e segundo sua definição:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (Bardin, 2009, p. 44)

A análise de conteúdo de Bardin (2009) prevê a organização em três etapas fundamentais:

- 1) Pré-análise: fase da organização, constituição de um corpus, escolha dos documentos;
- 2) Exploração do material: codificação e categorização, construção de indicadores, definição a priori (quadro teórico) ou a posteriori (análises exploratórias);
- 3) Tratamento dos resultados, inferência e interpretação: informações advindas da análise, resultados tratados para serem significativos e válidos.

Este estudo fundamentalmente qualitativo, realizado por apenas um investigador, utilizou o processo de análise de conteúdo indutiva de Bardin (2009), que foram processadas, a partir do *MaxQda Standard 2018* que permitiu organizar as dimensões, categorias, as unidades de texto e narrativas, este *software* serviu de referência a todo processo. Os dados coletados foram analisados e codificados de acordo com o número de palavras ou expressões repetidas, extração de temas e padrões comuns, sendo alocados em categorias e temas, um processo iterativo, comparou-se sistematicamente e permitiu diversas perspectivas, utilizamos como referenciais (e.g., diário de campo; entrevista; protocolo de observação; documentos e produções textuais dos professores parceiros; ambiente virtual de aprendizagem; aplicativo de mensagens; questionário; relatório final de projeto de extensão).

Após a organização dos dados e o sistema de categorias esboçado, foi enviado ao orientador e coorientador do estudo. Com base em suas sugestões e críticas foi realizado ajustes necessários (ajustes terminológicos, exclusão de categorias, definição das categorias, entre outros), houve reformulações em consequência do aperfeiçoamento do próprio processo de análise. Com base nas três etapas apresentadas por Bardin (2009), organizamos o desenvolvimento da nossa análise (vide 6.2 – Grelha de análise).

### 5.1.7.2 Índice de Bellack

O ato de observar é caracterizado pela individualidade compelida por significados particulares diferenciados e a subjetividade que é intrínseco a cada observador (Sarmiento, 2004). Um procedimento que é usualmente utilizado nos estudos para aferir a fidelidade (aplicação de um instrumento por diferentes observadores) é o índice de Bellack (Aranha, 2007; Siedentop, 1983), através da seguinte fórmula:

$$\text{Bellack: } [\% \text{ de acordos} = (\text{n}^\circ \text{ acordos} / \text{n}^\circ \text{ de acordos} + \text{n}^\circ \text{ de desacordos}) \times 100]$$

Em uma amostra mais alargada aceita-se o valor de 85% como resultado desejado e em amostras pequenas ( $n=30$ ) o resultado igual ou superior a 80% como garantia de fidelidade. Estes valores comprovam o grau de fidelidade da observação intraobservador e interobservador.

### 5.1.7.3 Triangulação

Ao se definir o sujeito da investigação, o objeto e o fenômeno temos os elementos da pesquisa triangular. A triangulação permite ampliar a compreensão do fenômeno investigado com inúmeros olhares e profundas perspectivas, de acordo com Denzin & Lincoln (2006, p. 20):

A triangulação é a exposição simultânea de realidades múltiplas, refratadas. Cada uma das metáforas “age” no sentido de criar a simultaneidade, e não o sequencial ou o linear. Os leitores e as audiências são então convidados a explorarem visões concorrentes do contexto, a se imergirem e a se fundirem em novas realidades a serem compreendidas.

O pesquisador ao utilizar a triangulação, viabiliza que o fenômeno estudado possa ser abordado de diferentes formas, por múltiplos métodos, em tempos e com suporte de fontes diferentes. Segundo Gaskell & Bauer (2005) os autores alegam que a triangulação é uma maneira de institucionalizar perspectivas e métodos teóricos, busca reduzir inconsistências e contradições em uma pesquisa.

Ao final dos anos 70, Denzin (1978) apresenta quatro tipos de triangulação: triangulação da teoria, triangulação do investigador, triangulação de dados e triangulação

metodológica. Guion (2002) traz contribuições a temática e acrescenta a triangulação ambiental. Stake (1995) utiliza a classificação de Denzin e adiciona contributos pessoais (relacionado as fontes de dados – o caso estudado mantém-se em outros locais, momentos ou com outras interações pessoais).

Recentemente Flick (2013) adota a triangulação em pesquisas qualitativas (semelhante a classificação de Denzin) e, em pesquisas quantitativas.

Nesta investigação contemplamos a triangulação de dados - coleta de dados em fontes e períodos distintos para obtenção de uma descrição mais detalhada e rica dos fenômenos.

De acordo com Lincoln & Guba (1985) a triangulação é um dos meios de testar a validade em uma determinada investigação com abordagem qualitativa.

Para Patton (2002), além da validade, a triangulação contribui para confiabilidade configurando um retrato mais fiel do fenômeno por meio da convergência.

Utilizamos técnicas e instrumentos de coleta de dados (tabela 4 = **icd 1** - Diário de campo; **icd 2** - Entrevista semiestruturada; **icd 3** - Protocolo de Observação das aulas dos Professores Parceiros; **icd 4** - Produção textual; **icd 5** - Ambiente *Moodle/UEL*; **icd 6** - Análise documental; **icd 7** - Aplicativo de mensagens; **icd 8** - Questionário final e **icd 9** - Relatório estudantes bolsistas) que permitiram realizar várias comparações, inúmeros olhares em diversos ângulos de análise, diferentes recortes para que a visão não estivesse limitada e os resultados obtidos restrito apenas a uma perspectiva.

Para assegurar a garantia de estudos confiáveis (rigor, riqueza, amplitude e profundidade as pesquisas), Guba (1981) apresenta quatro critérios:

- credibilidade (pesquisa quantitativa equivale a validade interna);
- transferibilidade (pesquisa quantitativa equivale a validade externa ou generalização);
- confirmabilidade (pesquisa quantitativa equivale a objetividade);
- confiabilidade (abordada em pesquisas positivistas).

#### 5.1.7.4 Credibilidade – validade interna

A utilização da triangulação dos dados nesta investigação, segundo Hemphill, Richards, Templin & Blankenship<sup>38</sup> citado em Amelia & Kim (2016) é um dos fatores mais utilizados para demonstrar a credibilidade. Os pesquisadores positivistas consideram a validade interna como um dos critérios fundamentais que garantem ao pesquisador o que está se medindo é aquilo que se quer medir, segundo Merriam (1998) o conceito correspondente para o pesquisador qualitativo é a credibilidade. A credibilidade está assegurada no envolvimento prolongado do pesquisador com os professores parceiros, pois a familiarização desenvolvida, permitiu o vínculo de confiança fornecendo informações que anteriormente durante o estudo não havia sido evidenciado. Esta investigação teve início em 2017, a formação contínua e em serviço com duração de 20 meses (término em 04 de dezembro de 2019). Segundo Dingwall (1980) a criação de um clima de confiança constitui-se um aspecto central na investigação. Este processo para Lincoln & Guba<sup>39</sup> “[...] é o investimento de tempo suficiente para alcançar certos propósitos: aprender a ‘cultura’ teste de desinformação introduzido por distorções do indivíduo ou dos respondentes, e construir confiança.”\* (Amelia & Kim, 2016, p. 28, tradução nossa).

Segundo Kvale (1995), na pesquisa qualitativa a credibilidade manifesta-se em todas etapas da pesquisa:

- ✓ Problematização – coerência com o enfoque dado e a base teórica utilizada;
- ✓ Estruturação da pesquisa – adequação dos métodos, desenho e objetivos da pesquisa;
- ✓ Coleta de dados – cuidados ao apurar os dados informados e respeito ao que está sendo expresso;
- ✓ Interpretação – forma como as informações são colocadas no texto e a lógica das interpretações;
- ✓ Verificação – decisão da relevância para a comunidade no diálogo da credibilidade e as formas de validação do conhecimento produzido.

---

<sup>38</sup> Hemphill, M. A., Richards, K. A. R., Templin, T. J., & Blankenship, B. (2012). *A content analysis of qualitative research in the Journal of Teaching in Physical Education from 1998–2008*. *Journal of Teaching in Physical Education*, 31, 279–287.

<sup>39</sup> Lincoln, Y. S., & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.

\* [...] is investing enough time to achieve certain purposes: learning the ‘culture’ test of misinformation introduced by distortions of the individual or respondents, and building trust.]

### **5.1.7.5 Transferibilidade – validade externa / generalização**

A pesquisa científica busca definir um problema e o pesquisador construir uma conclusão mais próxima possível da verdade para resolução deste. Para Merriam (1998) a validade externa está preocupada com a possibilidade de as conclusões serem aplicadas a outras situações.

Os resultados (independentemente de ser experimental ou descritivo) podem ser universalizados, o entendimento das características do fenômeno estudado pode ser generalizado para uma população ampliada. Segundo Firestone (1993) e Guba & Lincoln (1989) é de responsabilidade do pesquisador garantir que as informações contextuais sobre o fenômeno, sejam suficientes para possibilitar aos leitores fazerem tal transferência.

Todavia, em virtude do número de participantes no estudo, não tivemos a preocupação de generalizar para outros participantes, isto deve ser ponderado, o leitor deve interpretar com cuidado os dados apresentados.

### **5.1.7.6 Confirmabilidade – objetividade**

As conclusões da investigação devem ser o resultado das ideias e experiências dos informantes (professores parceiros) e não das preferências e características do pesquisador.

Segundo Miles & Huberman (1994) o conceito-chave para confirmabilidade é o pesquisador admitir suas próprias predisposições ou convicções.

Consequentemente nos resultados, as teorias a priori que o pesquisador tinha e não foram confirmadas pelos dados, devem ser discutidas.

Para atingir o princípio da confirmabilidade, os professores parceiros sempre estiveram envolvidos na confirmação dos dados coletados e se estes eram interpretados corretamente (e.g., devolução das transcrições; interpretações de entrevistas; devolução dos protocolos de observação das aulas para análise e complemento; longas discussões sobre temas e perspectivas até se chegar a um consenso para garantir produções textuais que representassem o que os professores pensavam), ao longo do processo de formação contínua e em serviço.

### **5.1.7.7 Confiabilidade**

Segundo Lincoln & Guba (1985) alegam que há relações estreitas entre a confiabilidade e a credibilidade e que, na prática, a ocorrência da credibilidade ajuda a garantir a confiabilidade. Os métodos e processos da investigação devem ser relatados em detalhes, a permitir que futuros pesquisadores possam repetir o estudo, não necessariamente obtendo os mesmos resultados. Este detalhamento permite também, os leitores avaliarem se as práticas de investigação foram apropriadas.

Os resultados desta investigação, representam as perspectivas dos professores participantes em seu contexto real e garantem que os dados são totalmente confiáveis.

Para análise de dados, recorreremos a utilização do *Software Excel (Microsoft Office Professional Plus 2016)*, *IBM-SPSS (Statistical Package for the Social Sciences – versão 23)* e *MaxQda Standard 2018 (Release 18.0.3, Build 180109 Language: PBR)* como programas de suporte.

### **5.1.7.8 Considerações éticas**

A SMET recebeu uma cópia do pré-projeto no final de 2017, para apreciação e parecer. Após análise e consentimento por parte da Secretária Maisa Cristina Yshigue Nakata, realizamos uma reunião no início do ano letivo de 2018 com os diretores, pedagogos e professores de Educação Física do município, onde foi apresentado o curso de formação contínua e em exercício, vinculado a organização e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico Curricular da Educação Física (currículo percebido) referenciado pela BNCC (currículo formal), com uma dinâmica de superação aos modelos formativos existentes, uma vez que utilizaríamos o *b-learning* como suporte nesta formação/capacitação e esta formação vinculada a uma pesquisa de doutoramento.

Os professores concordaram em participar da formação, assinando Autorização do Uso de Voz, Imagem e de Dados Coletados (apêndice B), esta participação era absolutamente voluntária, anônima e confidencial, estando livre para recusar ou desistir a qualquer momento sem implicações negativas. De acordo com o princípio da confidencialidade em hipótese alguma será identificado os professores parceiros, no que diz respeito ao material do seu registro utilizado, seja este para propósitos de publicações científicas ou educativas.

Por esta razão, utilizamos pseudônimos (P1 – P2 – P3 – P4) preservando integralmente o anonimato dos participantes para cumprimento deste princípio e para os colaboradores (professora orientadora – recém graduada – E1 – E2 – E3 -E4).

Todo e qualquer projeto de pesquisa que tenha relação com seres humanos (direta ou indiretamente), deve ser submetido para apreciação de um Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) e cabe a instituição onde se realiza esta pesquisa a constituição deste.

Devido a parceria firmada junto a UEL, a Professora Doutora Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, protocolou um projeto de pesquisa que contempla a integração de extensão-pesquisa-ensino e este estudo acadêmico está associado a este projeto mais amplo.

O Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos da UEL, composto por uma comissão independente e sem vínculos com o pesquisador e nem com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal, emitiu parecer favorável nº 3.107.451 (ANEXO 3), que considerando a pesquisa relevante por se tratar de uma capacitação docente e o estudo metodológico sendo a pesquisa-ação.

## **5.2 Ambientes de aprendizagem**

### **5.2.1 Contexto da formação**

A formação proposta foi realizada em seu ambiente de trabalho, no horário de expediente (hora-atividade ou momento pedagógico), uma parceria entre a Secretaria Municipal de Educação de Tamarana - PR, Universidade Estadual de Londrina e Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal, totalmente gratuita e considerada como uma das ações de políticas públicas voltadas para a valorização e formação contínua dos professores de Educação Física.

O Curso Educação Física na Educação Básica – Formação Continuada de Professores, teve como suporte de formação o *b-learning* que compreende a quinta geração no percurso de evolução de Moore & Kearsley (2008) sobre EaD, explicitado no item 3.3.1 *Blended Learning*.

Em seu fazer didático-pedagógico, reforça a utilização de processos automatizados, com aulas virtuais e presenciais, computadores, Internet, utilização de aplicativos, interatividade em tempo real, comunicação multidirecional (tutoria presencial e a distância) e utilização de um AVA, que possibilitou novas aprendizagens em contextos digitais.

Em sua proposta a formação contemplou a realização de dois encontros quinzenais presenciais (reuniões de estudo: período matutino/quarta-feira – 10:00hs às 12:00hs) e acesso ao ambiente virtual de aprendizagem *Moodle/UEL*, 24 horas por dia durante toda a semana e com suporte técnico *on-line* (UEL) e tutoria à distância (pesquisador).

Esta formação está integrada junto ao Laboratório de Pesquisa em Educação Física (LaPEF) amparado legalmente pelo credenciamento junto a UEL (figura 8) e registrado no Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico<sup>40</sup> (CNPq).

The image shows a screenshot of a web browser displaying the CNPq (Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico) website. The browser's address bar shows the URL: [dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4227417238131704](http://dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/4227417238131704). The page header includes the CNPq logo and the text 'DIRETORIO DOS GRUPOS DE PESQUISA NO BRASIL Lattes'. The main content area is titled 'Grupo de pesquisa' and 'Laboratório de Pesquisa em Educação Física - LaPEF'. Below the title, there is a navigation menu with options like 'Identificação', 'Endereço / Contato', 'Repercussões', etc. The 'Identificação' section is active and displays the following information: 'Situação do grupo: Certificado', 'Ano de formação: 1999', 'Data da Situação: 17/12/2013 15:18', 'Data do último envio: 20/03/2019 10:00', 'Líder(es) do grupo: Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma, José Augusto Victoria Palma', and 'Área predominante: Ciências da Saúde, Educação Física'. A circular 'CERTIFICADO' badge is visible on the right side of the identification section.

**Figura 8** - Grupo de pesquisa - LaPEF \_ tela inicial

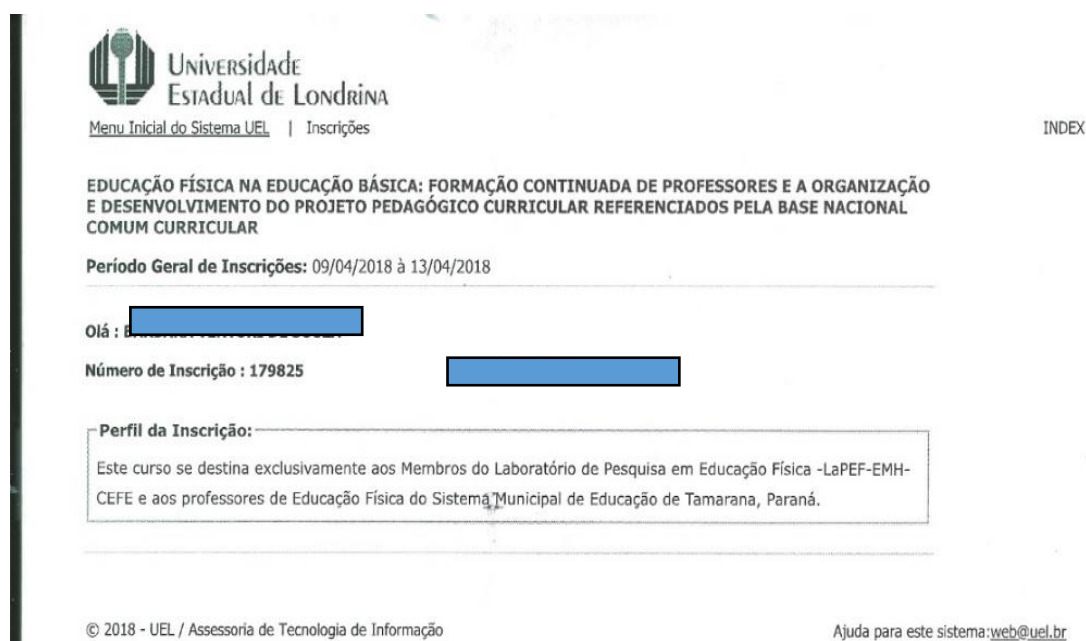
Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Em outubro/2018 através do Edital nº 07/2017 da Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior (SETI) – Programa de Extensão “Universidade Sem Fronteiras” foi aprovado o Projeto de Extensão número 02302: Educação Física na Educação Básica: Formação Continuada de Professores e a Organização e Desenvolvimento do Projeto

<sup>40</sup> É um órgão ligado ao Ministério da Ciência, Tecnologia, Inovações e Comunicações para incentivo a pesquisa no Brasil.

Pedagógico Curricular referenciados pela Base Nacional Comum Curricular<sup>41</sup>, do qual esta investigação está inserida. Foi disponibilizado financiamento próprio do Fundo Paraná, o qual permitiu a inclusão de uma professora orientadora (recém graduada) e quatro estudantes bolsistas (em formação inicial – licenciatura) que ficaram disponíveis para suporte e participação nesta pesquisa (ANEXO 4). Os recursos financeiros e de suporte disponibilizados por este Programa de Extensão, contemplaram o uso oficial do carro da SETI, combustível e pagamento de bolsas-auxílio para os bolsistas.

A formação contínua e em serviço teve início em 28/03/2018 com a entrega do cronograma das reuniões de estudo, referente ao ano de 2018/2019 (apêndice F) e os professores parceiros tiveram o período de 09/04/2018 a 13/04/2018 para inscrição no ambiente *Moodle/UEL*, para cadastramento de *login* e senha (figura 9). Liberado oficialmente o acesso ao *Moodle/UEL* em 09/05/2018.



**Figura 9** - Inscrição ambiente Moodle/UEL

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Ao término da formação foi disponibilizado certificação de 130 horas (42 horas presencias e 88 horas virtuais) aos professores parceiros concluintes.

<sup>41</sup> Autora do projeto Prof. Doutora Ângela Pereira Teixeira Victória Palma. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

### 5.2.2 Teoria da aprendizagem

Diante das novas possibilidades concebidas com o desenvolvimento das TDIC's no ambiente educativo e nos processos de capacitação e formação profissional, a construção do conhecimento pode ocorrer numa dimensão aberta e colaborativa, possibilitando novos contextos digitais de interação e aprendizado, transcendendo o simples fato de apropriar-se de conteúdos. Segundo Giolo (2008) estes ambientes tornam a aprendizagem mais livre e autônoma, tornando o estudante mais ativo e responsável por sua formação.

O próprio *Moodle*, desenvolvido por Martin Dougiamas<sup>42</sup> em 1999, com uma perspectiva inclusiva, mais centrado no aluno, um aprendendo com o outro, possui uma pedagogia socioconstrutivista, defende a construção de conhecimentos e ideias a partir de grupos sociais de forma colaborativa, criando uma cultura de compartilhamento de significados (Ramal, 2002). Em razão da utilização de um AVA, neste contexto o *Moodle/UEL* e a Internet, os professores parceiros possuem uma rica fonte de recursos para sua formação e resolução dos problemas inerentes a sua profissão. Podem buscar e compartilhar inúmeras informações, abandonando uma postura mais passiva (tão comum no presencial) para se converterem em coprodutores ativos de conteúdo (Dabbagh & Kitasantas, 2012).

Nessa perspectiva ao concebermos a formação dos professores parceiros, na qualidade de um processo contínuo associado à utilização dos recursos das TDIC's e Internet, elegemos a Teoria Histórico-Cultural como referência no processo de aprendizagem. Esta teoria de base materialista, desenvolvida por Vigotski com a colaboração de seus compatriotas russos Leontiev e Luria, entendem que o homem é um ser histórico, complexo, dinâmico e social e que, pelo processo de aprendizagem participa de uma coletividade (Vigotski, Luria & Leontiev, 2006). Esta aprendizagem será o motor do desenvolvimento, segundo Eidit & Tuleski (2007, p. 8) “As faculdades humanas são na realidade mediações externas intencionais que se tornaram internas por um processo essencialmente social, permitindo ao homem registrar, manter e transformar sua história pessoal e a própria história da humanidade.”

Ressaltamos que uma das características mais importantes neste curso de formação junto aos professores parceiros foi de buscar o caráter emancipatório que envolve a produção/construção e/ou reelaboração do próprio conhecimento pelos envolvidos, permitindo

---

<sup>42</sup> [https://docs.moodle.org/all/pt\\_br/Hist%C3%B3ria\\_do\\_Moodle](https://docs.moodle.org/all/pt_br/Hist%C3%B3ria_do_Moodle)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

assim, construir/reconstruir novos entendimentos e saberes, sendo seu referencial o pensar sobre o próprio pensamento.

### 5.2.3 Organização das unidades de formação

Um dos princípios da organização desta formação, foi a integração de processos de aprendizagens, os momentos de aprendizagem virtual e momentos de aprendizagem presencial (encontros quinzenais), estas combinações proporcionaram vantagens valiosas dentro do planejamento pedagógico estruturado de forma bimodal - *b-learning*.

O critério para escolhas das atividades e materiais didáticos (artigos, vídeos, listas de exercícios, pesquisas, fóruns, produção de mapa conceitual, textos, *links* para fontes externas de informações, entre outros) ocorreram em função das defasagens de conhecimento e as competências profissionais que deveriam ser desenvolvidas (e.g., professor colaborador; pesquisador, reflexivo; autonomia, competências curriculares – conhecimento do conteúdo), um processo indutivo e construtivo mediado pela linguagem dialógica. Nessa lógica, partilhamos o entendimento de Perrenoud (2000) que competência no campo educacional, corresponde a capacidade de articular um conjunto de esquemas, que permite mobilizar os conhecimentos necessários em uma determinada situação, no momento apropriado e com discernimento.

Consideramos também, a integração da teoria apresentada com a prática do professor, no qual valorizamos suas experiências, sua rotina e condições de trabalho, teve objetivo de enriquecer o conhecimento e esta articulação (partilha de experiências) provocou momentos reflexivos e desta forma oportunizar mudanças substanciais na prática pedagógica.

Os momentos de aprendizagem presencial, ocorreram quinzenalmente com duas horas de duração, denominado reuniões de estudo, em horário de expediente, especificamente na hora-atividade (ou momento pedagógico – 1/3 da jornada de trabalho, dedicado a preparação de aulas, correção de avaliações, atendimento a alunos, pais e/ou responsáveis, entre outros afazeres) que está garantida em todo território nacional, através da Lei nº 11.738 de 16 de julho de 2008<sup>43</sup>.

---

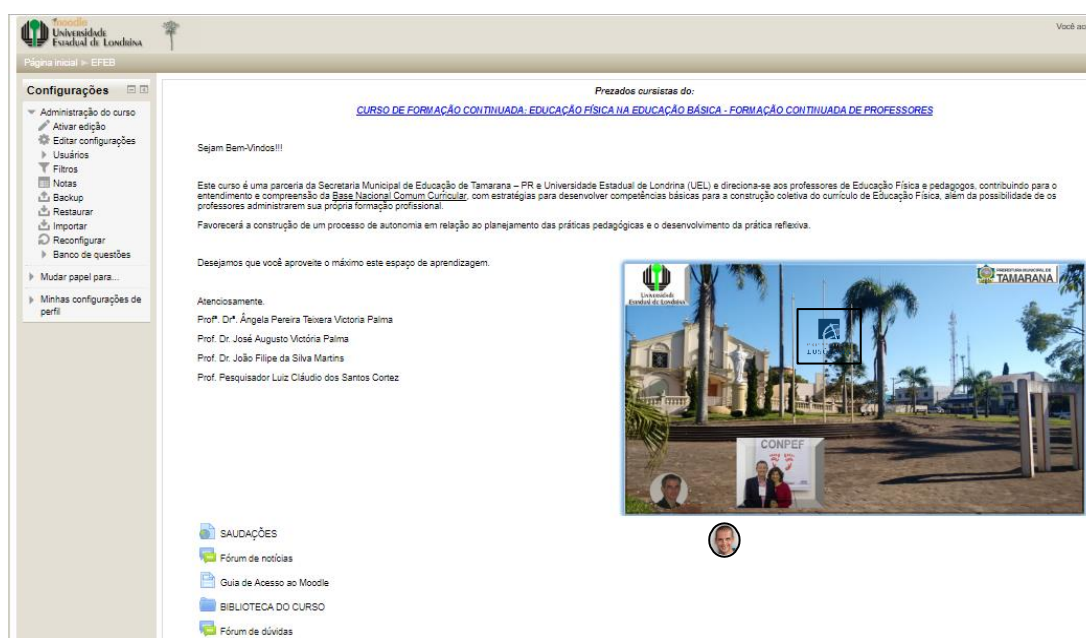
<sup>43</sup> [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2008/lei/11738.htm)

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Os professores parceiros tiveram a oportunidade de parametrizar e compreender a organização da formação que estavam inseridos, a rotina de estudo necessária (postagem de atividades, fóruns, pesquisas direcionadas, avaliações, entre outros), a intencionalidade das unidades e temáticas, as seções específicas no ambiente *Moodle/UEL* e como averiguar a evolução do seu processo de aprendizagem.

O processo de formação foi concebido em cinco unidades obrigatórias (entendido como uma unidade de aprendizagem), utilizando estratégias didático-pedagógicas que visavam potencializar as estratégias de ensino e aprendizagem.

Na Figura 10, apresentamos a tela inicial do ambiente *Moodle/UEL* (<http://moodle.uel.br/course/category.php?id=54>).



**Figura 10** - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle/UEL \_ tela inicial

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

A interface já induzia ao acesso a informações pertinentes aos proponentes e propósito da formação, apresentando as saudações da Secretaria Municipal de Educação e da UEL<sup>44</sup>, informes sobre navegabilidade, fóruns de notícias, dúvidas e a biblioteca do curso.

<sup>44</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=I2o1xNtXY7w>

A imagem da praça principal do município e dos professores coordenadores, foram inseridas com o intuito de caracterizar um processo personalizado e exclusivo aos professores parceiros.

Os objetivos da formação, foram materializados no Quadro 7, no qual consta o cronograma e matriz curricular que foi composto por 5 unidades:

**Quadro 7 - Cronograma e Matriz Curricular**

2018	2018
Março – Outubro	Agosto - Novembro
<p align="center"><b>UNIDADE 1 - UNIVERSO DA ESCOLA</b></p> <p>Nesta unidade, vamos analisar as principais temáticas no mundo escolar: Docência; Currículo; Formação do Professor de Educação Física; Identidade Profissional e Mapa Conceitual. Para tanto, faça a leitura dos materiais disponibilizados, atividades propostas neste ambiente e atividades dos encontros presenciais, que serão fundamentais para ampliarmos nossas percepções sobre os temas.</p>	<p align="center"><b>UNIDADE 2 - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR</b></p> <p>Na unidade 2, vamos conversar sobre a <u>Base Nacional Comum Curricular</u>, a Educação Física como área de linguagens, dimensões de conhecimento, competências específicas da BNCC, concepções e teorias pedagógicas, os principais elementos para elaborar o Projeto Pedagógico Curricular.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Textos Compartilhados sobre Mapa Conceitual – Fórum</li> <li>- Percepção de outros professores - Docência e Currículo - Pesquisa</li> <li>- Artigo sobre Docência – Atividade</li> <li>- Pensando sobre nossa Formação Inicial - Fórum</li> <li>- O que penso sobre Currículo - Diário</li> <li>- Identidade da Escola e da área de Educação Física - Fórum</li> <li>- Artigo sobre Semiótica - Fórum</li> <li>- Mapa de Aprendizagem</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Base Nacional Comum Curricular – Leitura reflexiva</li> <li>- Documento Oficial - Projeto Pedagógico Curricular - Atividade</li> <li>- ITEM A – Concepção de ser humano e de estudante – Fórum</li> <li>- ITEM B - Concepção de sociedade – Fórum</li> <li>- ITEM C - Concepção, papel e finalidades da escola, forma de desenvolvimento (tempo escolar e lógica da estrutura organizacional) – Fórum</li> <li>- ITEM D - Concepção de conteúdo escolar e princípios gerais de seleção - Fórum</li> <li>- ITEM E - Concepção de ensino, aprendizagem e avaliação (com indicação de possíveis procedimentos e princípios pedagógicos) - Fórum</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sobre as Teorias da Aprendizagem e Teorias Pedagógicas da Educação Física - Fórum</li> <li>- Mapa de Aprendizagem</li> </ul>
<b>icd 1 - icd 2 - icd 4 - icd 5 - icd 6</b>	<b>icd 1 - icd 4 - icd 5 - icd 6 - icd 7</b>

2018	2019
<b>Novembro - Dezembro</b>	<b>Janeiro - Julho</b>
<b>UNIDADE 3 - CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>UNIDADE 4 - IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO DE EDUCAÇÃO FÍSICA</b>
<p>Na unidade 3, analisar e refletir sobre o Referencial Curricular do Paraná – critérios para organização curricular, estas referências foram elaboradas pelo governo do Paraná, a partir da BNCC.</p>	<p>Nesta unidade, estaremos a pesquisar as unidades temáticas, os objetos de conhecimento dos respectivos anos, a reestruturação dos conteúdos, sequenciamento e tratamento pedagógico. Estas informações serão necessárias para construção colaborativa do novo currículo de Educação Física do município de Tamarana.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>- REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ – Leitura reflexiva</li> <li>- Sobre Experiência – Fórum</li> <li>- Mapa de Aprendizagem</li> </ul>	<p>1º ano - <a href="#">1 ANO SMT - Documentos Google</a></p> <p>2º ano - <a href="#">2 ANO SMT - Documentos Google</a></p> <p>3º ano - <a href="#">3 ANO SMT - Documentos Google</a></p> <p>4º ano - <a href="#">4 ANO SMT - Documentos Google</a></p> <p>5º ano - <a href="#">5 ANO SMT - Documentos Google</a></p>
<b>icd 1 - icd 4 - icd 5</b>	<b>icd 1 - icd 4 - icd 5 - icd 6</b>

<b>2019</b>
<b>Julho - Dezembro</b>
<b>AVALIAÇÃO FINAL &amp; PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020</b>
<p>Nesta unidade, estaremos a preparar um plano de aula, tendo como tendo como referencial o novo Currículo da disciplina de Educação Física.</p> <p>Para finalizarmos esta unidade, elabore o Projeto Pedagógico Curricular para o ano letivo de 2020.</p>
<ul style="list-style-type: none"><li>- Plano de aula - atividade</li><li>- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 1º ANO</li><li>- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 2º ANO</li><li>- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 3º ANO</li><li>- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 4º ANO</li><li>- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 5º ANO</li><li>- Mapa de Aprendizagem - Chegada final</li></ul>
<b>icd 1 – icd 3 - icd 4 - icd 5 - icd 6 – icd 8 – icd 9</b>

**Nota.** **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle*/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

Apresentamos a Figura 11 que corresponde a imagem das unidades de formação no ambiente *Moodle/UEL*.

**UNIDADE 1 - UNIVERSO DA ESCOLA**  
Nesta unidade, vamos analisar as principais temáticas no mundo escolar: Docência, Currículo e o Professor de Educação Física. Para tanto, faça a leitura dos materiais disponibilizados, atividades propostas neste ambiente e atividades encontros presenciais, que serão fundamentais para ampliarmos nossas percepções sobre os temas.

- Textos Compartilhados sobre Mapa Conceitual
- Percepção de outros professores - Docência e Currículo
- Artigo sobre Docência
- Pensando sobre nossa Formação Inicial
- O que penso sobre Currículo
- Identidade da Escola e da área de Educação Física
- Artigo sobre Semiótica

**AVALIANDO A UNIDADE 1**

Mapa de Aprendizagem

**UNIDADE 2 - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR**  
Na unidade 2, vamos conversar sobre a Base Nacional Comum Curricular, conheceremos um pouco mais sobre sua história, a legislação que a rege, objetivos e ações que deverão ser implementadas em todo território brasileiro.

- Base Nacional Comum Curricular
- Documento Oficial - Projeto Pedagógico Curricular
- ITEM A - CONCEPÇÃO DE SER HUMANO E DE ESTUDANTE
- ITEM B - CONCEPÇÃO DE SOCIEDADE
- ITEM C - CONCEPÇÃO, PAPEL E FINALIDADES DA ESCOLA, FORMA DE DESENVOLVIMENTO (TEMPO ESCOLAR E LÓGICA DA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL)
- ITEM D - CONCEPÇÃO DE CONTEÚDO ESCOLAR E PRINCÍPIOS GERAIS DE SELEÇÃO
- ITEM E - CONCEPÇÃO DE ENSINO, APRENDIZAGEM E AVALIAÇÃO (COM INDICAÇÃO DE POSSÍVEIS PROCEDIMENTOS E PRINCÍPIOS PEDAGÓGICOS).
- Sobre as Teorias da Aprendizagem e Teorias Pedagógicas da Educação Física

**AVALIANDO A UNIDADE 2**

Mapa de Aprendizagem

**UNIDADE 3 - CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

- REFERENCIAL CURRICULAR DO PARANÁ
- FÓRUM - SOBRE EXPERIÊNCIA

**AVALIANDO A UNIDADE 3**

Mapa de Aprendizagem

**UNIDADE 4 - IMPLEMENTAÇÃO DO NOVO CURRÍCULO I**

- CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 1º ANO
- CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 2º ANO
- CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 3º ANO
- CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 4º ANO
- CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA - SMET - 5º ANO
- APOSTILA DE DESENVOLVIMENTO MOTOR

**AVALIANDO A UNIDADE 4**

Mapa de Aprendizagem

**AVALIAÇÃO FINAL**

- Plano de aula 2020
- Mapa de Aprendizagem - Chegada final
- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 1º ANO
- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 2º ANO
- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 3º ANO
- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 4º ANO
- PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020 - 5º ANO

**Figura 11** - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle/UEL \_ unidades de formação

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

No início de cada reunião de estudo (momento presencial), iniciávamos com a leitura do registro do encontro anterior (diário do pesquisador) e abríamos um tempo (espaço de debates) sobre estes registros, este procedimento era um desafio ao pesquisador, pois necessitava submeter sua produção intelectual sob a forma de produção textual ao crivo crítico dos professores parceiros.

Em cada nova unidade, havia a disponibilização de informações sobre os objetivos daquela unidade, o incentivo para que os professores parceiros organizassem melhor seu tempo

(rotina de estudo), acesso ao ambiente *Moodle/UEL*, participação nos fóruns e comunicação entre todos os envolvidos neste processo de construção do conhecimento.

As unidades continham objetivos específicos, sistematizados por atividades integrativas com momentos de aprendizagem presencial e virtual, esta dinâmica fez com que os professores parceiros tivessem uma postura colaborativa e reflexiva, pois abriu a possibilidade de diálogo/debate para que a temática fosse discutida e aprofundada.

Para Lencastre (2012), Valente (2014) e Marsh (2012) uma das características do *b-learning* é a articulação do aspecto presencial e a colaboração *on-line* no ambiente de aprendizagem.

Apresentamos no Esquema 1, o processo metodológico da ação-reflexão-ação organizado nas unidades:

<b>Ação</b>	<b>Reflexão</b>	<b>Ação</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Análise das representações, conhecimento sobre docência, currículo, formação de professor, Educação Física, BL, EaD</li><li>✓ Sociabilização de situações problemas vivenciados pelos professores parceiros e ou apresentados pelo pesquisador</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Leitura de artigos/autores que possibilitem uma discussão, uma reflexão sobre a temática</li><li>✓ Pesquisas em diversas fontes (aprendizagem baseada em pesquisas)</li><li>✓ Análise reflexiva com debates presenciais e em fóruns de discussão (virtual) para tomarem consciência de sua prática docente</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>✓ Síntese do aprendizado, através da produção intelectual, sob forma de textos, posicionamento em fóruns, planejamento de aulas, entre outros</li><li>✓ Novas posturas e/ou implicações na prática docente</li><li>✓ Novas reflexões a partir da prática executada</li></ul>

**Esquema 1** - Metodologia ação-reflexão-ação aplicada

Foram desenvolvidas atribuições de leitura, análise reflexiva, fóruns de discussão<sup>45</sup>, atividades práticas contextualizadas, tarefas individuais e coletivas, grupos de discussões,

<sup>45</sup> Espaço rico para interação que sistematicamente foi utilizado em todas as unidades, para estimular o pensamento crítico, a pesquisa, a discussão, o debate e fortalecer o sentimento de pertencimento e identidade do grupo. Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

utilização de vídeos, biblioteca *on-line* do curso (textos e referenciais bibliográficos para subsidiar o processo reflexivo), avaliações e a tutoria do curso, ao mesmo tempo que atividades para aprofundarmos as temáticas estudadas nas unidades.

Para exemplificar este processo, apresentamos o Esquema 2 com uma das atividades desenvolvidas na Unidade 1 – UNIVERSO DA ESCOLA.

<b>Ação</b>	<b>Reflexão</b>	<b>Ação</b>
✓ Avaliação diagnóstica sobre as representações sobre docência (conhecer a realidade do professor)	✓ Análise reflexiva das palavras oriundas da pesquisa junto a outros professores e participação no fórum de discussão (comunicação e fortalecimento do grupo)	✓ Síntese do aprendizado, através da produção intelectual, sob forma de textos e posicionamento em fóruns
✓ Cada professor deverá destacar 4 palavras que venham a sua mente sobre docência	✓ Pesquisar em diversas fontes, definição das palavras representativas escolhidas pelo grupo	✓ Novas posturas/implicações na prática docente
✓ Em grupo comparar as palavras escolhidas por cada professor e elencar as 4 palavras que representam cada grupo	✓ Leitura de artigo científico sobre docência (PALMA e PALMA, 2007)	✓ Novas reflexões a partir da prática executada
✓ Pesquisar junto a seus pares (professores de outras disciplinas) e registrar as palavras representativas sobre docência (atividade para o próximo encontro)	✓ Tomada de consciência sobre concepção de docência e sua prática docente	



**Esquema 2** - Sequência didática da ação-reflexão-ação

**Nota.** Fonte: PALMA, Â. P. T. V.; PALMA, J. A. V. (2007) Formação e Desenvolvimento Profissional Docente: profissionalização e profissionalidade. FIEP BULLETIN, volume 77, edição especial, P. 05-08 (texto original em inglês)

Outro exemplo desta dinâmica, pode ser visualizada no Quadro 8, no qual os professores parceiros deveriam pesquisar o objeto de conhecimento: Esportes de invasão e seus conteúdos específicos, inicialmente o grupo apresentou quatro esportes de invasão, após este Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

processo de ação-reflexão-ação, o objeto de conhecimento foi consensualmente estabelecido em dois esportes em consonância as competências indicadas na BNCC.

**Quadro 8 - Dinâmica ação-reflexão-ação**

					
5º ANO					
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	BIM.	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
ESPORTE	Esportes de Invasão		Esportes de invasão	Caracterização dos esportes de invasão	
			Futebol	Contextualização histórica (onde surgiu, como surgiu, por que) Movimentos básicos Regras Princípios éticos e morais que envolvem a prática da modalidade	Construir a relação com a bola Construir a presença dos alvos Construir a presença dos adversários Identificar o espaço e tempo Bobinho no futebol Jogo dos 5 passes Boliche com os pés Futebol maluco
			Futsal	Contextualização histórica (onde surgiu, como surgiu, por que) Movimentos básicos Regras Princípios éticos e morais que envolvem a prática da modalidade	Percepção das diferenças do futsal em relação ao futebol (espaço que se joga, bola, regras, posicionamentos) Jogo dos 5 passes
			Handebol	Contextualização histórica (onde surgiu, como surgiu, por que) Movimentos básicos Regras Princípios éticos e morais que envolvem a prática da modalidade	Condução da bola em diferentes trajetórias e trocando as mãos Jogos de condução em duplas Jogos de oposição Jogo dos 7 passes <del>Hand-catcher</del>
			Basquete	Contextualização histórica (onde surgiu, como surgiu, por que) Movimentos básicos Regras Princípios éticos e morais que envolvem a prática da modalidade	Experimentação dos movimentos básicos Construir a relação com a bola Construir a presença dos alvos Construir a presença dos adversários Identificar o espaço e tempo Basquete adaptado
					
5º ANO					
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS		ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
ESPORTES	Jogos esportivos de invasão	Futsal		Compreender os objetivos de cada jogo de invasão, apresentado aos alunos (histórico da modalidade, regras, evolução técnico-tática, principais campeonatos e esportistas);  Diferenciar os conceitos de brincadeira, jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade, suas manifestações (social, profissional, cultural e comunitária/lazer) e as diferentes possibilidades de fruição dentro e fora da escola;	Experimentar e fruir os de jogos esportivos de invasão, identificando seus elementos comuns, explorando as vivências de derrota e vitória, elaboração de estratégias, prezar pelo trabalho coletivo, pelo respeito e pelo protagonismo, por meio de atividades e jogos diversos que se relacionam com os saberes ensinados;  Produzir textos sobre os jogos de invasão a partir da organização dos resultados de pesquisa em fontes de informação impressa, oral ou digital, incluindo imagens, gráficos ou tabelas;
		Handebol		Identificar conhecimentos técnicos, aspectos de desempenho, habilidades motoras, preparação física;  Estimular o relato oral de experiências relativo aos jogos de invasão com liberdade, desenvoltura e respeito aos interlocutores, favorecendo a interação entre os alunos e espírito de grupo.	Desenvolver a dimensão procedimental – vivenciar diferentes posições do jogo, sistematizar partes para compreensão do todo);  Desenvolver a dimensão conceitual e atitudinal – (questão da subjetividade humana, participação ativa e importância do grupo, importância do diálogo para conviver com as diferenças interpessoais, inclusão e influência da mídia).

Estas ações colaborativas e reflexivas foram planejadas antes e no decorrer da formação e visavam proporcionar um debate reflexivo sobre os temas de cada unidade, problemas e situações de suas práticas pedagógicas, em que o questionamento estava presente e tinham que pensar e refletir estratégias e procedimentos a superar os problemas identificados.

A coleta de dados ocorreu durante todo o tempo de formação contínua e em serviço. O curso de formação com duração de 20 meses foi oficialmente encerrado em 04 de dezembro de 2019.

#### **5.2.4 Processos comunicacionais**

Através da observância deste componente, procurámos fortalecer o relacionamento interpessoal entre os professores parceiros, desenvolvendo o sentimento de pertencimento ao grupo, estabelecemos uma estreita ligação para que a comunicação fosse clara e objetiva, promovendo confiança e comprometimento, fato característico como uma das potencialidades da pesquisa-ação.

Para Moran (2006, p. 47), afirma que:

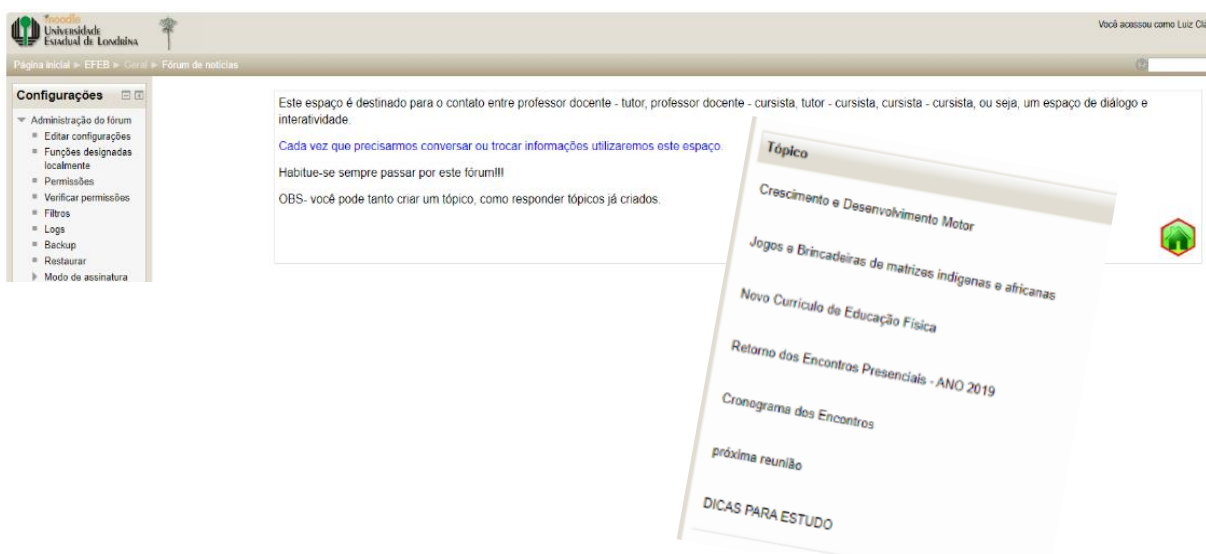
A maior parte dos cursos presenciais e online continua focando no conteúdo, na informação, no professor, no aluno individualmente e na interação com o professor/tutor. Convém que os cursos hoje – principalmente os de formação – sejam focados na construção do conhecimento e na interação; no equilíbrio entre o individual e o grupal, entre conteúdo e interação (aprendizagem cooperativa), um conteúdo em parte preparado e em parte construído ao longo do curso.

Nesta lógica planejamos mecanismos de interatividade e comunicação multidirecional (atendimento regular por tutoria presencial ou a distância) e entre todos participantes (professores parceiros, professor orientadora – recém graduada, estudantes bolsistas, pesquisador, SMET), por meio de:

### 5.2.4.1 Fórum de notícias

Este recurso foi utilizado para postagens de mensagens de acolhimento, notícias, dúvidas e informações relativo ao curso, sendo mais um canal de comunicação, pois o acesso e divulgação era livre para qualquer participante.

Inclusive foi utilizado para o compartilhamento de arquivos de vídeos e textos sobre outros conteúdos distintos que não estavam elencados no curso de formação, estes conteúdos foram solicitados pelos professores parceiros para superar suas defasagens de conhecimento.



**Figura 12** - Fórum de notícias

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

### 5.2.4.2 Correio eletrônico (*e-mail*)

Comunicação assíncrona (emissor e receptor da mensagem interagem em tempos diferentes), utilizado principalmente entre a tutoria (pesquisador) e os professores parceiros para avisos, avisos sobre o prazo de inserção das atividades, feedback das tarefas, participação nos fóruns de discussão, retorno sobre solicitações e mensagens de incentivo no cumprimento das unidades concluídas.

Além do envio no *Moodle*/UEL, havia também o encaminhamento para o *e-mail* pessoal para agilidade da informação.

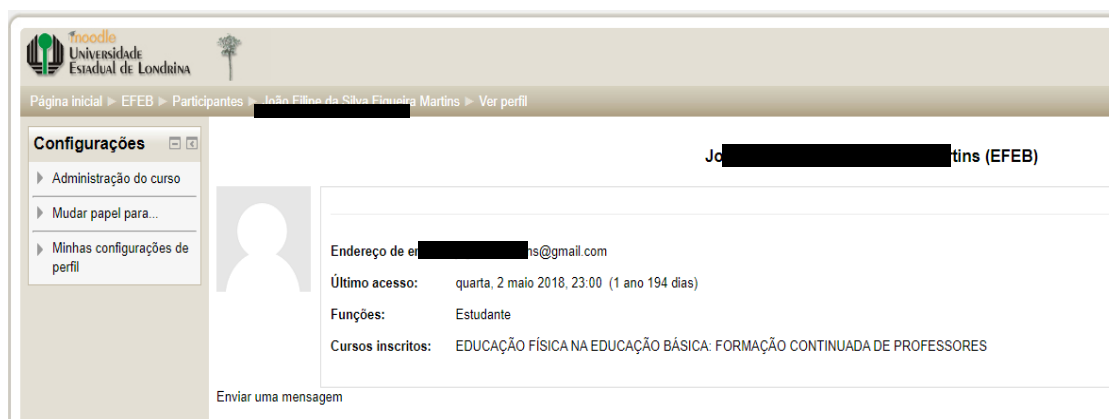


Figura 13 - Correio eletrônico (e-mail)

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

### 5.2.4.3 Fóruns de discussão

Permitiu a comunicação coletiva, os professores parceiros revelaram suas inquietações, seu posicionamento em relação aos temas, troca de experiências e o debate, com vistas a construção de novos conhecimentos. Este recurso promoveu o engajamento e o estímulo a aprendizagem colaborativa. É considerado um recurso de interação assíncrona, mas Tori (2010) considera o fórum, como um novo conceito de presença, pois as interatividades estabelecidas entre os cursistas possibilitam a “educação sem distância”, as pessoas se fazem presentes por meio das interações realizadas pelos meios de comunicação disponíveis no curso.



Figura 14 - Fóruns de discussão

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

#### 5.2.4.4 *Whatsapp*

Este recurso não estava previsto na fase inicial da investigação, foi inserida em virtude da reivindicação dos professores parceiros em criar um grupo específico: ‘Formação SMET’, para que as informações, atividades e recados pudessem ser repassados de forma mais rápida e dinâmica. Ele está sendo reportado para exemplificar uma das características da pesquisa-ação, não utilizamos neste estudo as mensagens/informações decorrentes deste recurso.

O *whatsapp* é um aplicativo digital multiplataforma multimodal, com alto grau de usabilidade (Silva & Vilhegas, 2013), proporciona a troca de mensagens de textos instantaneamente, além do compartilhamento no formato de fotos, áudios e vídeos, através de uma conexão a Internet. Uma ferramenta para comunicação em tempo real, os professores parceiros alegaram ser mais rápido e prático utilizando o celular (*whatsapp*) do que acessar via computador e/ou *tablet* o ambiente *Moodle/UEL*.

Apresentamos na Figura 15, alguns momentos da utilização deste aplicativo para esclarecimentos de dúvidas, informações complementares, lembretes de prazos e entrega de tarefas, vídeos explicativos e até mesmo reprimenda em relação ao gerenciamento de tempo e postagens nos fóruns do ambiente *Moodle/UEL*.

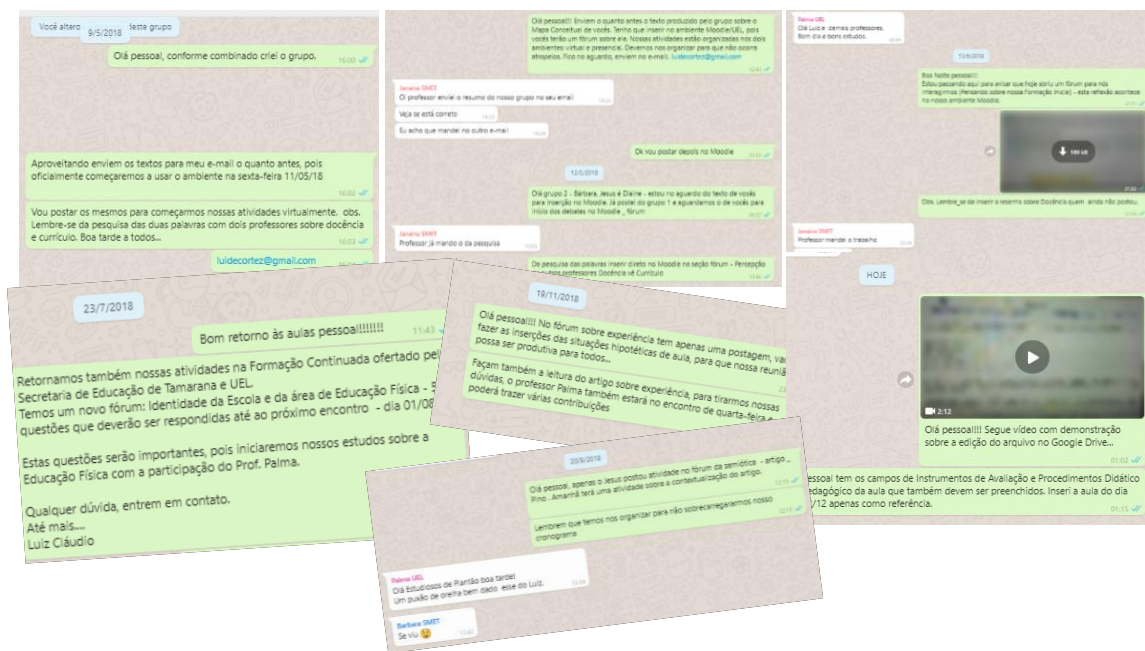


Figura 15 - Whatsapp do Grupo de Professores Parceiros

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Este recurso combinado aos fóruns de discussão, troca de *e-mails* e outras ferramentas virtuais de comunicação que porventura tenham sido utilizados sem o conhecimento do pesquisador, facilitaram a interatividade e a integração dos cursistas, que segundo Lévy (1999) cria uma diversidade de diálogos em redes.

### 5.2.5 Aspectos motivacionais

Salientamos que o professor parceiro, na qualidade de estudante na formação ofertada, é o sujeito central do processo de ensino e aprendizagem. Em cada unidade houve o envolvimento dos professores parceiros, professora/estudantes bolsistas, pesquisador (tutoria), nos quais cada um teve seu posicionamento, isto posto, o curso se efetivou de forma produtiva e dinâmica.

Nas unidades houve a inserção de fóruns de discussão, que tinham como objetivo criar um ambiente em que os professores parceiros, pudessem participar em um debate de apoio em torno do processo de sua aprendizagem. Este processo reforça a capacidade de construir novas ideias, novos saberes, reelaboração de atividades e receber feedback através da interação com o tutor (pesquisador), professora/estudantes bolsistas e com seus pares.

Agregamos atividades em que a relação entre o conteúdo ministrado e a experiência do professor parceiro fosse exaltada (figura 16), motivando o interesse e comprometimento.

#### FÓRUM - SOBRE EXPERIÊNCIA

por Luiz Cláudio dos Santos Cortez - quarta, 14 novembro 2018, 15:28

Conforme reunião de estudo na data de hoje (14/11/2018), onde conversamos sobre intencionalidade pedagógica, sobre experiência e da ação para o patamar da ação reflexiva, acesse o artigo [Notas sobre a experiência - Jr](#) seu relato.

1 - **Individualmente**, os Professores de Educação Física de Tamarana;

2 - **Em grupo**, as estudantes da UEL junto com a Supervisora Flávia.

a) apresentar uma situação (mesmo que hipotética) na qual considera que favorece ou favoreceu aos estudantes – educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental – experiências que atenderam ao direito de aprendi Referenciais Curriculares do Paraná para identificar estes direitos de aprendizagens).

b) Apresentar o campo no qual a(s) experiência(s) aconteceram e qual a relação com o ensino da Educação Física

**OBS - esta atividade será apresentada na próxima reunião de estudo (21/11/18), interagir no mínimo com dois participantes.**

#### Figura 16 - Aspectos motivacionais

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Segundo Laurillard (2002) identificou a importância deste diálogo/feedback entre aluno e tutor, pois promove os níveis de aprendizagem facilitando a ligação da teoria à prática.

Esta comunicação pode ocasionar a interação também com o professor responsável pelo conteúdo do curso e com outros alunos por *e-mail* ou nos fóruns de discussão.

Esta dinâmica na condução do processo sociointeracionista entre os professores parceiros, professora/estudantes bolsistas e pesquisador, proporcionou uma interação maior e comprometimento para conclusão do curso. Toda esta dinâmica foi significativa aos professores parceiros, pois não serão as mesmas pessoas após estas aprendizagens.

### 5.2.6 Avaliação do percurso de aprendizagem

Os principais instrumentos de aferição da aprendizagem, foram relacionados a todo material produzido pelos professores parceiros nas unidades, tarefas/atividades, planos de aulas, fóruns de discussão, avaliação dos *log's* (acesso ao ambiente *Moodle/UEL*), interação nos módulos, participação nas reuniões de estudo, avaliações do curso e observação das aulas (registro escrito).

Ao final de cada unidade, havia uma seção específica (figura 17) para que os professores parceiros pudessem acompanhar o percurso de sua aprendizagem, sua jornada no processo de formação.

Correspondia a uma rota marítima de um navio (professor) e sua trajetória ao redor do globo terrestre (conhecimento), com frases de incentivo e motivação.



**Figura 17** - Mapa de Aprendizagem

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

### 5.2.7 Tutoria

A tutoria a distância (exercida pelo pesquisador) prestou atendimento no ambiente *Moodle*/UEL, no decorrer de toda a formação, o qual o mesmo possui experiência na tutoria em cursos à distância, trabalhou por 2 anos em uma universidade particular como tutor-eletrônico em curso técnico de Turismo e na CRTE onde atuou como professor multiplicador do curso Formação de Professores-tutores da SEED/PR.

Logo, esta experiência acumulada, foi utilizada em relação a superação das demandas apresentadas pelos professores parceiros, em respostas no prazo máximo de 24 horas das dúvidas e questionamentos, *feedback's* das atividades inseridas, incentivo e auxílio nas postagens, alertas sobre prazos de atividades e envio de materiais complementares para auxílio aos professores parceiros.

Entendemos que o tutor deve estimular a curiosidade, esclarecer dúvidas, incentivar o estudante (cursista) nos diversos momentos do processo, promover a interatividade, debate e troca de ideias entre eles.

Inicialmente houve maior incidência de mensagens via *e-mail* no ambiente *Moodle*/UEL, porém, depois com a inclusão do *whatsapp* em 2019, este foi o recurso mais utilizado, no entanto as mensagens eram incluídas no *Moodle*/UEL (agora em desuso), para registro e monitorização, para aferição posterior do contributo destas na construção do conhecimento.

No próximo capítulo, apresentamos a análise e discussão dos dados deste estudo.

## **CAPÍTULO VI**

# **ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS**

Neste capítulo, apresentamos a dinâmica utilizada para responder ao objeto de estudo<sup>46</sup>, recorre-se a um processo (complexo) com dois momentos, ainda que distintos e que poderão acontecer conjuntamente.

No primeiro momento – descritivo-interpretativo (e.g., textos escritos com a preocupação de descrever o pensamento literal do observado e ou discutido; acontecimentos ou dados coletados dos cenários de aprendizagem virtual e presencial; descrição com comentários pessoais dos professores parceiros que refletem a maneira como compreenderam o assunto).

No segundo momento – analítico-reflexivo-crítico (e.g., construções textuais mais autônomas, houve a preocupação de analisar criticamente os dados, as discussões sobre o tema estudado; o posicionamento do pesquisador frente aos conhecimentos adquiridos pelos professores parceiros; relações com suporte teórico revisto na revisão bibliográfica e com outros autores; transpor elementos e conhecimentos para o processo formativo-profissional).

Este processo é fundamental para legitimarmos o conjunto de conhecimentos produzidos, provenientes do: diário de campo; entrevistas semiestruturadas conduzidas no início do processo; protocolo de observação das aulas; produção textual dos professores parceiros ao longo de todo o processo de pesquisa-ação; documentos oficiais; ambiente *Moodle/UEL*; relatórios dos estudantes bolsistas e um questionário final.

Na maioria das situações, elegemos as narrativas que melhor exemplificavam as considerações apresentadas. Para uma melhor compreensão e visualização dos dados, organizamos em dois subcapítulos:

1. Cenários de aprendizagem e formação - expor as técnicas e os instrumentos de coleta de dados (tabela 4) e a forma de coleta nos respectivos momentos de aprendizagem virtual e/ou presencial (6.1);
2. Grelhas de análise - estrutura base do sistema de categorias e subcategorias, a partir da análise de conteúdo indutiva, decorrente da leitura das fontes de dados e emersão das dimensões definidas (6.2), no decorrer deste subcapítulo: categoria central – processo de formação contínua e em serviço, composto por cinco subcategorias:

---

<sup>46</sup> Vários resultados já foram apresentados em congressos científicos e capítulos de livro. As referências completas podem ser consultadas no Apêndice J - Alguns resultados preliminares a quiçá das conclusões.

- ✓ perfil do professor – perfil inicial dos professores participantes, no tocante ao gênero, idade, formação inicial e continuada (pós-graduação), experiência profissional, pensamento do professor sobre o conceito de docência e Educação Física (6.2.1);
- ✓ desenvolvimento profissional docente as competências e saberes estimulados na formação, o conhecimento inicial sobre a BNCC, pensamento do professor sobre o conceito de currículo (6.2.2);
- ✓ fatores limitantes que dificultaram e/ou impediram avanços significativos (6.2.3);
- ✓ BL como instrumento favorecedor o pensamento do professor em relação ao *b-learning*, sua percepção sobre este processo de formação contínua e em serviço, evidenciar as potencialidades do *b-learning* (6.2.4);
- ✓ fatores de eficiência a elencar os indicadores favoráveis do processo de formação contínua e em serviço, o que pensavam das formações oferecidas pela SMET (6.2.5).

Ressaltamos que todas as expressões verbais (escritas ou faladas) dos professores participantes serão apresentadas entre aspas e em itálico, essa notação indica que se trata da transcrição literal da linguagem verbal, sendo mantidos os desvios linguísticos que se apresentaram.

As falas que estiverem precedidas de travessão (—) correspondem a transcrição de um diálogo.

## **6.1 Cenários de aprendizagem e formação**

Os cenários de aprendizagem e formação dos professores parceiros, correspondem aos momentos de aprendizagem presencial ou virtual, as dinâmicas desenvolvidas e as instalações físicas (e.g., salas de aula; sala de reuniões; quadra poliesportiva; laboratório de informática; momentos que ocorreram fora de seu horário de expediente – deslocamento para o trabalho, horário de estudo em sua residência, entre outros) utilizadas durante a formação.

Ressaltamos que os dados recolhidos de cada professor participante, através dos cenários de aprendizagem e formação, emergiram de um processo de formação contínua e em serviço de 20 meses (de 28/03/2018 até 04/12/2019).

Com objetivo de facilitar a visualização das técnicas e instrumentos de coletas de dados (tabela 4) e os respectivos momentos da coleta destes dados, uma vez que os processos de aprendizagem e formação ocorreram na modalidade *b-learning*, apresentamos a Tabela 6:

**Tabela 6** - Modalidade de formação: Blended Learning

Técnicas e Instrumentos de Coleta de Dados	Cenários de Aprendizagem e Formação				
	VIRTUAL		PRESENCIAL		
	Ambiente Virtual de Aprendizagem	Whatsapp	Sala de Reuniões	Laboratório Informática	Sala de Aula Quadra
<a href="#">icd 1</a>	✓	✓	✓	✓	✓
<a href="#">icd 2</a>			✓	✓	
<a href="#">icd 3</a>				✓	✓
<a href="#">icd 4</a>	✓		✓	✓	
<a href="#">icd 5</a>	✓		✓		
<a href="#">icd 6</a>			✓	✓	
<a href="#">icd 7</a>		✓			
<a href="#">icd 8</a>			✓	✓	
<a href="#">icd 9</a>	✓	✓	✓	✓	✓

**Nota.** Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19 - **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle/UEL*; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

A partir dos dados coletados e com a identificação dos respectivos cenários de aprendizagem e formação (tabela 6), procuramos identificar e classificar estas informações que emergiram da fala dos sujeitos, orientados pelo processo de análise de conteúdo indutiva de Bardin (2009)<sup>47</sup>, com o enquadramento das similaridades em temas e permitiu a emersão da principal categoria e subcategorias de análise para a compreensão do objeto de estudo.

<sup>47</sup> Referenciado no item 5.1.7.1

Na Tabela 7, apresentamos esta estrutura para análise com os instrumentos de coleta e seus respectivos momentos:

- Presencial
- ◐ Presencial/virtual
- Virtual

**Tabela 7** - Grelha de análise: Formação Contínua e em Serviço

Processo de Formação Contínua e em Serviço		Instrumentos de Coleta de Dados								
		Icd	Icd	Icd	Icd	Icd	Icd	Icd	Icd	Icd
		1	2	3	4	5	6	7	8	9
Perfil do professor	Conceito educação física inicial	◐	●		●		●			
	Conceito de currículo - início	◐	●		◐	○	●			
	Conceito docência – início	◐	●		◐	○				
	Autognose	◐	●		◐	○				
	Percepção sobre seus alunos	◐	●		●					
	Dados pessoais e profissionais	◐	●		◐	○				
	Formação professor-pesquisador	◐	●	●	◐	○				●
Desenvolvimento profissional docente – conhecimento, competências e atitudes	Desenvolvimento do trabalho colaborativo	◐		●	◐	○		○	●	●
	Favorecedor da formação inicial dos estudantes bolsistas	●	●	●	●	○			●	●
	Organização e estruturação de um projeto pedagógico curricular	◐	●	●	◐	○	●		●	●
Fatores limitantes	Fatores de ordem pessoal e laboral	◐		●		○		○	●	●
	Fatores estruturais e tecnológicos	◐	●		●	○		○	●	

BL como instrumento favorecedor	Processos comunicacionais	●	●	●	●	○	○	●
	Estratégias de aprendizagem	●	●	●	●	○		●
	Interfaces mediadoras	●		●	●	○	○	●
	Vínculo de pertencimento	●	●		●	○	○	●
	Superação das lacunas de conhecimento	●	●	●	●	○	●	●
	Autonomia profissional	●		●	●	○	●	●
	Desenvolvimento da práxis reflexiva	●	●	●	●	○		
Fatores de eficiência	Apoio institucional	●	●	●			●	○
	Transformações observadas no decorrer do processo de formação	●		●	●	○	○	●
	Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle	●	●		○	○		●
	Processo de formação contextualizada	●	●	●	●	○		●

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Nota: ● presencial ● presencial/virtual ○ virtual

## 6.2 Grelha de análise

Neste subcapítulo apresentamos as grelhas de análise, com ilustrações por excertos elucidativos das posições assumidas pelos professores parceiros que estarão apresentadas separadamente em suas respectivas temáticas.

A dinâmica apresentada será descrito-interpretativo ou analítico-reflexivo-crítico, ainda que distintos poderão acontecer conjuntamente e serão utilizadas para confrontar as afirmações ou negações conforme os dados obtidos para responder ao objeto de estudo.

### 6.2.1 – Subcategoria – Perfil do professor

A Tabela 8, apresenta a grelha de análise relacionada ao perfil inicial dos professores participantes deste estudo, visualiza-se também as unidades de registro e de contexto que compõem esta subcategoria.

**Tabela 8** - Grelha de análise - Perfil do professor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
<b>Processo de Formação Contínua e em Serviço</b>	Perfil do professor	Dados pessoais e profissionais	<i>Fiz pós-graduação em Psicomotricidade, depois eu fiz em Educação Física Escolar e a última foi em Neuropedagogia.</i>
		Percepção sobre seus alunos	<i>Crianças com falta de limites, [...] traumas, distúrbios psicológicos, desestruturação familiar e falta de afetividade. Muita dificuldade de interpretação e se você não interpreta, você não vai bem em nenhuma matéria.</i>
		Autognose (autoconhecimento, conhecimento de si próprio)	<i>Evolui muito como pessoa [...] mudei a vida de muitas pessoas, tanto na escola como meus alunos, seus pais[...]. Eu já trabalhei em favela, escola boa, escola ruim, escola com muita criança de risco, escola em vulnerabilidade social, baixíssima.</i>
		Conceito inicial docência	<i>[...] profissional capacitado em sua área de atuação. Ter conhecimento, discernimento e sabedoria [...] aplicar conhecimentos.</i>
		Conceito inicial currículo	<i>O currículo dispõe de normas e regras, pois não somos livres para desenvolver os conteúdos da forma que queremos. [...]norte para o docente, é flexível para atender as necessidades específicas daquele momento.</i>
		Conceito inicial educação física	<i>[...] é um educador do movimento, mas não só do movimento corporal e sim mental e atitudinais. [...] uma disciplina para a prevenção de riscos e fatores de saúde, inclusive saúde mental.</i>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Inicialmente havia a participação de 5 professores (as) e 2 pedagogas, porém, no decorrer dos primeiros encontros houve a desistência de 1 professora e as 2 pedagogas que alegaram problemas de ordem profissional (sobrecarga de trabalho – compromissos profissionais no mesmo horário das reuniões) e fatores financeiros (aquisição de uma loja de roupas e teve que auxiliar o esposo).

A escola como espaço sociocultural e pedagógico manifesta assuntos comuns a vida das pessoas, que compartilham suas experiências, suas histórias de vida, convivem com diferentes pessoas, desvalorização da profissão, baixos salários, enfim, diversas situações que oprimem os professores e interferem no cotidiano escolar, assim como influenciam nos processos de desenvolvimento e aperfeiçoamento profissional.

Destacamos a seguir as ausências e alegações das 3 professoras para não dar prosseguimento ao curso de formação contínua e em serviço:

#### Professora 5 – P-5

- Ausência no 4º Encontro = alegou que não pode participar, em razão de problemas particulares.
- Ausência no 5º Encontro = os professores parceiros, informaram que ela havia ido à cidade de Londrina-PR, em razão a consulta médica (filha com asma).
- Ausência no 6º Encontro = não justificou sua ausência nem aos colegas professores. Enviado *e-mail* para alertar que as ausências acabariam por dificultar sua participação no estudo.
- Informou através dos colegas professores que não iria mais participar do estudo, adquiriu um comércio (bazar) junto com o marido e deverá estar todas as manhãs no estabelecimento.

#### Pedagoga – Pa-1

- Participou do 4º Encontro = apresentava sinais de estar abatida (desanimada), pois no dia anterior na escola clima muito tenso: surto de uma menina de 12 anos (Pa-1 teve que conter a aluna, queria fugir da escola = suposta agressão/spancamento dos pais, acionado Conselho Tutelar e Instituto Médico Legal), em virtude do ocorrido houve transferência da Festa Junina que seria nesta semana.

○ Informou pessoalmente no 6º Encontro = não poderia mais participar do estudo, pois a diretora do colégio, havia inscrito ela em outro projeto do Governo Federal (Ministério da Educação):

*“Eu não estou dando conta, além dos afazeres e problemas na escola, tem aumentado minhas responsabilidades enquanto pedagoga e prefiro parar se não posso me dedicar como quero.”* (Pa-1).

#### Pedagoga – Pa-2

○ Ausência no 2º Encontro = necessidade em acompanhar os alunos em atividade extracurricular, visita na Exposição Agropecuária de Londrina que acontece anualmente na cidade de Londrina-PR.

○ Ausência no 3º Encontro = informou que provavelmente não iria continuar, devido ao excesso de serviço e projetos a acompanhar na escola que atua:

*“Estou envolvida no Projeto Pacto da Educação do Governo Federal, atendimento aos pais dos alunos e projetos da escola.”* (Pa-2).

Na sequência, apresentamos o perfil dos 4 professores (as) parceiros que concluíram todas etapas do estudo, de acordo com o item 5.1.5 - Descrição dos professores e professores parceiros da pesquisa, apresentamos um breve histórico sobre sua vida pessoal e profissional. Apesar de reduzida a amostra (quatro de cinco professores – 80%) a pesquisa encontra sua relevância na profundidade dos dados coletados e tratados, segue alguns indicadores para elaboração do perfil: sexo, idade, formação (licenciatura, ano graduação), pós-graduação (aperfeiçoamento) e ano de posse no concurso público da SMET.

Verifica-se que três casos dos professores parceiros são do sexo feminino e um caso do sexo masculino. Devemos considerar os determinantes sócio-históricos que levaram a isto, no Brasil, a expansão da industrialização e do sistema de ensino foi primordial para inserção da mulher na docência.

Existia uma finalidade política e econômica, pois a mulher ganhava pouco e devido a necessidade de expansão do ensino a todas camadas sociais, os governantes tinham que aumentar o número de professores e diminuir salários, assim fez com que os homens aos poucos

desistissem desta função. Segundo Catani<sup>48</sup>, o processo de feminização acarretou a desvalorização da profissão, uma vez que:

Para que a escolarização se democratizasse era preciso que o professor custasse pouco: o homem, que procura ter reconhecido o investimento na formação, tem consciência de seu preço e se vê com direito à autonomia — procura espaços ainda não desvalorizados pelo feminino. Por outro lado, não se podia exortar as professoras a serem ignorantes, mas se podia dizer que o saber não era tudo nem o principal. Exaltar qualidades como abnegação, dedicação, altruísmo e espírito de sacrifício e pagar pouco: não foi por coincidência que este discurso foi dirigido às mulheres. (Rabelo & Martins, 2010, p. 5).

Segundo Hypolito, Leite & Loguercio (2010, p.331) destacam “[...] que o professorado passou por um processo de feminização [...] e que as funções [...] associadas a vocação, corroboraram a consolidação das características profissionais atuais.”

**Tabela 9** - Total de participantes e idade

N	I	$\bar{x}$	$\pm$ desvio padrão
P1	32		
P2	34		
P3	33	35,8	5,6
P4	44		

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

A idade média ( $\bar{x}$ ) dos professores parceiros é de 35,7 anos e apresenta um desvio padrão ( $\pm$  dp) de 5,6, conforme apresentado na Tabela 9. Esta idade média se aproxima do estudo realizado pela UNESCO em 2004, no qual aponta que a média nacional dos professores brasileiros é de 37,8 anos. Assim, constata-se que os professores parceiros são mais jovens que a média nacional em 2004.

Em relação à formação inicial todos concluíram a Licenciatura Plena em Educação Física e do total (N=4) dos professores parceiros, apenas um não realizou um curso de pós-

<sup>48</sup> Catani, D. B., Bueno, B. O., Sousa, C. P., & Souza, M. C. C. C. (1997). *Docência, memória e gênero: estudos sobre formação*. São Paulo: Escrituras.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

graduação *lato sensu*<sup>49</sup>. Na Tabela 10, demonstramos as áreas específicas de concentração em que os 3 se qualificaram.

**Tabela 10** - Especializações e faixa etária dos entrevistados

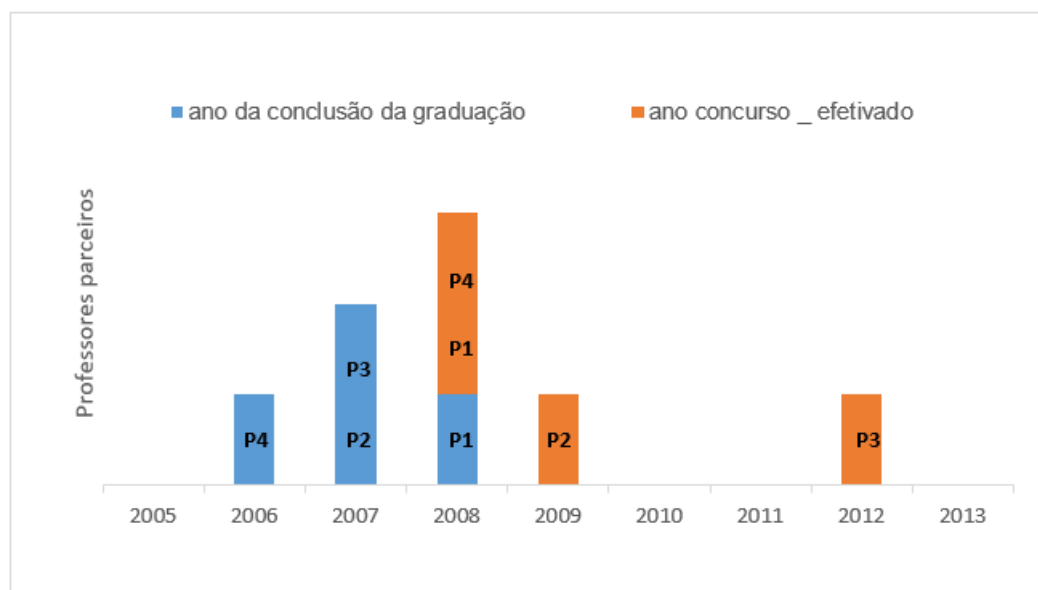
Especializações realizadas	Faixa etária dos entrevistados			TOTAL
	Até 32 anos	33 - 35 anos	Acima de 39 anos	
Educação Física Escolar	1	1	0	2
Psicomotricidade	1	0	0	1
Neuropedagogia	1	0	0	1
Educação Especial	0	1	0	1
Gestão e Supervisão Escolar	0	0	1	1
Transtorno Global do Desenvolvimento - TGD	0	0	1	1
Licenciatura em Pedagogia (curta)	0	1	0	1
<b>Total</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>8</b>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Em relação aos dados apresentados, podemos constatar que a rede municipal de Tamarana-PR, possui em seu quadro funcional professores habilitados em Educação Física, todos eles possuem formação superior e apenas um não tem curso de pós-graduação, os demais possuem curso de pós-graduação em várias áreas do conhecimento, além de contar com um professor parceiro (P-3) com mais de uma graduação, diretamente relacionada à sua profissão - Pedagogia Licenciatura Curta.

Isto demonstra a preocupação dos professores, estar em constante processo de formação ou qualificação, logo evidencia-se a preocupação que possuem sobre o seu desenvolvimento profissional docente.

<sup>49</sup> No ensino superior brasileiro designa um curso de pós-graduação a nível de especialização, em contraposição ao doutorado e mestrado que são cursos de pós-graduação *stricto sensu*.



**Figura 18** - Ano da graduação e ano de concurso na SMET

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

A Figura 18, demonstra a diferença de tempo em que os professores concluíram sua graduação e o ano em que foram efetivados através de concurso público no município, constatamos que os professores parceiros (P1, P2 e P4) lecionam há mais de 10 anos tendo uma experiência acumulada (Marcelo, 2007; Ureta, 2009; Ochoa, 2011), pois acumulam conhecimentos construídos por um longo tempo, portanto podem possuir um grande repertório didático. O professor parceiro P-3 concluiu sua licenciatura em 2007, mas assumiu seu concurso somente em 2012 e não lecionou em outras escolas entre este período.

O fator idade (tabela 9), o ano de conclusão da graduação com posterior ingresso na docência (figura 18) e o aperfeiçoamento profissional/especializações (tabela 10), são indicativos das possíveis crenças, relacionadas as concepções e representações que produziram competências e habilidades construídas em toda sua trajetória – formação pessoal e função docente, concatenado como experiência profissional.

De acordo com Marcelo (2007), Ureta (2009) e Ochoa (2011), são profissionais com mais de dez ano de carreira, conseguem relacionar teoria e prática, lidam com mais segurança sobre as atividades práticas, problematizam a realidade junto aos seus pares, questionam e se incomodam com as situações vivenciadas pela comunidade escolar e até com questões sociais mais amplas.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

A reforçar esta concepção de comunidade escolar e questões sociais, no 4º encontro (09/05/2018) alguns professores estavam tristes e chateados:

“ \_\_ É professor LC (pesquisador), ontem uma aluna teve um surto e quis fugir da escola, pois seus pais bateram muito e ela não queria voltar para casa, falamos para pedagoga acionar o Conselho Tutelar e fazer exame de corpo de delito.” (P-3 / icd 1\*).

No 5º encontro (23/05/2018) os professores parceiros estavam em uma roda de conversa sobre as dificuldades que enfrentavam em sua rotina de trabalho:

“Os professores debateram sobre a falta de limite dos alunos, expuseram que não estão dando conta desta situação, P-1 relatou que o [...] aluno do 2º ano fez o mapa da morte de sua mãe em uma atividade em sala de aula, questionada sobre o episódio, P-1 relatou que o aluno disse que quando está em casa e apronta, sua mãe bate nele e fala que sempre quis abortar, que não era para ele ter nascido, que nem mesmo para morrer ele prestava. P-1 relatou que muitas crianças possuem traumas, problemas psicológicos, falta de afetividade por parte dos pais e ninguém faz nada, isto a machuca muito.” (icd 1).

“P-3 disse que descobriu um levantamento feito pela Secretária de Saúde, que de um total de 210 alunos da escola “X”, 170 faziam uso do medicamento Ritalina e a outra escola “Y” no bairro de 240 alunos, 40 alunos faziam uso, informou que devido as crianças serem agitadas e inquietas em casa, os pais não dão conta e acabam levando no posto de saúde que indicam tal medicamento, ela estava pensando em denunciar no Ministério Público.” (icd 1).

Estas narrativas demonstram o envolvimento e o comprometimento dos professores parceiros com seus alunos que vão além dos muros escolares, clamam por responsabilizações e providências, estas falas e pensamentos reforçam o compromisso e responsabilidade com os alunos que querem formar, além de influenciar na melhoria de suas comunidades, de uma sociedade como um todo.

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente Moodle/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

Com relação a unidade de registro sobre o conceito inicial de currículo, ele será apresentado no item 6.2.2 – Subcategoria – Desenvolvimento profissional docente, na unidade de registro: organização e estruturação de um projeto pedagógico curricular.

Apresentamos a seguir o conceito inicial dos professores parceiros sobre as aulas de Educação Física e docência nos primeiros encontros, havíamos solicitado para que os professores parceiros representassem individualmente e posteriormente em duplas, as palavras que representassem estes conceitos.



**Figura 19** - Nuvem de palavras - educação física

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

A concepção sobre aulas de Educação Física dos professores parceiros, conforme representação gráfica está relacionada em maior destaque aos conceitos de: movimento, saúde e desvalorização deste profissional. Os professores parceiros reconhecem que nesta fase Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º ano) o movimento é o objeto de ensino da disciplina. O corpo e seus movimentos, através de habilidades motoras básicas, jogos, brincadeiras e iniciação as formas culturais do esporte, é como a criança aprende e relaciona-se com o mundo a sua volta.

A cultura infantil, de acordo com Benjamin (1984) e Vigotsky (1989) tem como suporte de formação os elementos dos jogos, brincadeiras e movimentos. Já Sayão (2002) destaca valores como ludicidade e a criatividade nas experiências de movimento. Ao destacar o movimento humano, os professores parceiros se enquadram no eixo movimento, do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, “[...] eixos de trabalho orientados para a construção das diferentes linguagens pelas crianças e para as relações que estabelecem com os objetos de conhecimento: **Movimento, Música, Artes Visuais, Linguagem Oral e Escrita, Natureza e Sociedade e Matemática.**” (Brasil, 1998, p. 7, grifo autor).

Outra concepção apresentada, está relacionado a saúde. Entendemos que os professores parceiros associam o conhecimento do movimento humano a adoção de um estilo de vida ativo e saudável. Nos anos iniciais de escolarização, devemos desenvolver atitudes positivas da prática regular de atividade física relacionada à saúde, os professores do Ensino Fundamental, devem conscientizar seus alunos a adoção de hábitos saudáveis da prática regular de atividades físicas.

O professor de Educação Física, segundo Francalacci & Nahas (1995) e Nahas (2006), é o responsável por promover a saúde na escola, apresentar os princípios de uma alimentação saudável, prevenção de doenças crônicas-degenerativas, evitar o sedentarismo, enfim, a conscientização de um estilo de vida saudável.

Sobre o conceito de desvalorização da Educação Física, isto demonstra que os professores parceiros reconhecem o declínio da profissão docente, as precárias condições de trabalho, falta de materiais para suas aulas, contenção salarial, baixa qualidade da educação brasileira e o professor como o responsável por estes resultados, e por último, a mercantilização do conhecimento, a escola a seguir práticas da lógica de mercado. Este fato é retratado na narrativa de um dos professores parceiros, quando falávamos na entrevista inicial sobre educação.

*“É um processo! É igual, ahh você quer dar uma coisa, ahh você não tem material...ah, mas você adapta. A gente tem toda uma adaptação. Mas, assim (+), não é fácil. E não é fácil justamente porque a gente não tem uma valorização de forma geral, do professor, né. Aqui também a gente não tem tanta essa valorização, acho que quase em todos os lugares, o professor ainda é desvalorizado, em tudo que ele faz. A gente sofre com isso, mas... (+). Tem que ter amor, tem que ter conhecimento (risos).” (P-1 / icd 2).*

Segundo Tumolo & Fontana (2008) o estado laboral que os professores estão sujeitos, a venda de sua força de trabalho para sobreviver, conduz a precarização das condições econômicas, sociais e culturais, ocasionando prejuízos a manutenção da própria vida e dos familiares e isto impacta sua prática pedagógica.

As escolas recebem novas demandas sociais a cada dia, aumento do número de estudantes em sala de aula, maior heterogeneidade, novos rearranjos familiares, inserção de novas tecnologias como instrumento de trabalho, melhoria dos indicadores educacionais IDEB e das avaliações externas (e.g., sistema de avaliação da educação básica - SAEB; exame nacional do ensino médio – ENEM; programa internacional de avaliação de alunos - PISA<sup>50</sup>), logo, percebemos a intensa pressão e críticas dos setores da sociedade e do governo, porém, não analisamos quem são os verdadeiros responsáveis pela baixa qualidade da educação e acabamos culpabilizando os professores.

Para finalizar destaco dois argumentos de Betti (1992) sobre a desvalorização da Educação Física, sendo o primeiro a falta de identidade como disciplina curricular (e.g., motricidade humana; ciências biológicas; esporte; cultura corporal; ciência do movimento humano; entre outros ), isto acaba por desestabilizar a identidade do profissional de Educação Física.

O segundo de que há familiaridade intensa entre as práticas corporais e as pessoas, corroborando com a falsa ideia de que o profissional e a disciplina seriam dispensáveis no ambiente escolar.

Um ponto que nos chama atenção foi o fato dos professores parceiros não destacarem aprendizagem nas aulas de EF, talvez ainda reproduzam a percepção de nossa sociedade que é uma disciplina voltada para o passatempo, uma forma de recreação.

A EF é uma disciplina que proporciona a possibilidade da construção de conhecimentos, a partir de desafios intelectivos e motores.

As práticas corporais, formas de explorar o corpo, os movimentos e suas possibilidades, proporcionam a percepção corporal, contribui na formação dos indivíduos, visa a promoção de atitudes de respeito e igualdade social (Neira, 2016). Magalhães, Kobal & Godoy (2007, p. 47) ressaltam a relevância da EF desde a educação infantil:

---

<sup>50</sup> Iniciativa da OCDE – avalia sistemas educacionais de 65 países (membros da OCDE e países convidados).  
Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Na Educação Infantil, a Educação Física desempenha um papel de relevada importância, pois a crianças desta fase está em pleno desenvolvimento das funções motoras, cognitivas, emocionais e sociais, passando da fase do individualismo para a das vivencias em grupo. A aula de Educação Física é o espaço propício para um aprendizado através das brincadeiras, desenvolvendo-se os aspectos cognitivos, afetivo social, motor e emocional conjuntamente

Palma, Oliveira & Palma (2010, p. 49) definem que:

Ao considerar a Educação Física como matéria o currículo escolar, entendemos que ela não pode ter tarefas diferentes dos demais componentes do contexto, muito embora apresente particularidades (saberes) que são próprias da área. Portanto, ela deve ser considerada como uma matéria escolar que objetiva o ensino de conhecimentos, sendo o movimento, culturalmente construído, seu referencial primário.

Na Figura 20, podemos observar as principais expressões associadas com a docência.



**Figura 20** - Nuvem de palavras – docência

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Esta nuvem de palavras, foi elaborada a partir da entrevista semiestruturada (icd 2) e a concepção de docência que foi relacionada ao comprometimento e currículo. Os professores

parceiros entendem que para exercer a função docente, este sujeito deve estar comprometido profissionalmente com o ato de ensinar.

Este comprometimento pode ser observado na trajetória profissional dos professores parceiros, pois mesmo após concluírem sua licenciatura, buscaram dar continuidade em sua formação/qualificação para tornar-se melhores professores, isto pode ser atestado na Tabela 10, em que apenas um professor não realizou uma pós-graduação (especialização) e três professores fizeram mais que uma pós-graduação e com temas variados relacionados a educação, logo, evidencia-se que se importam e sentem a necessidade do constante processo de desenvolvimento profissional. Segue as narrativas dos professores parceiros, após o encerramento da Unidade 1 – Universo da escola, sobre o conceito de docência:

*“A necessidade da constante aprendizagem enquanto profissionais, o fracasso ou sucesso que recai sobre os professores e que nos faz refletir. É muito difícil ser professor, que antes a profissão era ser professor por ‘Amor’, não que hoje não seja, Mas o ato de ensinar requer sacrifícios de ambas as partes; Escola, aluno, família, e comunidade, onde no meu pensamento o professor se torna responsável por algo que por algum motivo não deu certo.”* (P-1 e P-2 / icd 4 e 5\*).

*“Ser professor é muito mais do que um ato de ensinar. Não somente ter o conhecimento científico, mas os saberes sociais, ou seja, saber conviver em sociedade [...] estar em constante capacitação para melhorar sua prática docente e seu conhecimento profissional [...] em entender a aprendizagem como um processo contínuo e requer uma análise reflexiva em suas etapas e evoluções.”* (P-3 e P-4 / icd 4 e 5).

Os professores parceiros passaram a dar um novo significado ao entendimento de docência, uma atividade profissional que não é simples, pois torna-se necessário considerar a intencionalidade da ação docente, caracterizam que é importante saber se relacionar e estar imerso nas relações intrapessoais e interpessoais, que são fundamentais para se alcançar aprendizagem de seus alunos.

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle*/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

Segundo Ens & Donato (2011, p. 83) “atividade de ensinar realiza-se a partir de conhecimentos específicos e necessários [...] os quais são adquiridos, construídos na formação inicial e na formação que acontece durante toda a vida profissional.”

Identificamos que há inúmeras definições e divergentes significados que possam atribuir ao conceito de currículo (Berticelli, 2005; Cavalcanti, 2011; Pacheco, 2007; Schmidt, 2003), na literatura. O conceito de currículo pode ter uma concepção direcionada ao plano formal de organizar a aprendizagem (instrução) ou uma concepção de projeto de formação em uma determinada instituição (propósitos educativos de atitudes, saberes, crenças, valores, valorização da dimensão humana).

Os professores parceiros, reconhecem que o currículo é o instrumento que norteia as ações educativas planejadas pela escola e direciona todo o trabalho docente, uma forma de olhar e compreender o conhecimento, mas isto será aprofundado no item 6.2.2 – Subcategoria – Desenvolvimento profissional docente, na unidade de registro: organização e estruturação de um projeto pedagógico curricular.

Observamos também que as palavras – estudo, capacitação, desafio e parceria, são elementos que aparecem e demonstram estar ligados a essa oferta formativa, isto atesta a intenção dos professores parceiros em participar da formação contínua e em serviço que seriam submetidos. Este desafio de progredir e fazê-lo de modo colaborativo, através do grupo de professores são fundamentais para o desenvolvimento profissional dos professores (Feiman-Nemser, 1990; dos Santos, Spagnolo & Stöbaus, 2018; Darling-Hammond & McLaughlin, 2011; Day, 2001).

O currículo em definição geral é um instrumento que é imprescindível para ação pedagógica do professor e que dá significado e sentido a sua profissão.

Esta intencionalidade de valorizar o currículo e o comprometimento com sua profissão, resultam em resultados significativos para melhoria da qualidade de ensino.

## 6.2.2 – Subcategoria – Desenvolvimento profissional docente

A Tabela 11, apresenta a grelha de análise relacionada ao desenvolvimento dos professores parceiros no decorrer da formação\*.

**Tabela 11** - Grelha de análise – Desenvolvimento profissional docente

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
<b>Processo de Formação Contínua e em Serviço</b>	Desenvolvimento profissional docente – conhecimento, competências e atitudes	Formação professor-pesquisador	<i>Na construção das possibilidades pedagógicas buscamos em livros, em artigos, livros didáticos e principalmente em diálogos e discussões, trocas de experiências.</i>
		Desenvolvimento do trabalho colaborativo	<i>A partir das trocas de experiências, formamos uma equipe mais comprometida.  Aquilo que pensamos, planejamos fielmente algumas coisas não são como queremos, mas pelo grupo devemos acatar.</i>
		Favorecedor da formação inicial dos estudantes bolsistas	<i>Estudamos textos sobre o assunto, pesquisamos concepções (homem, sociedade, escola, ensino), transcrevemos entrevistas realizadas com os professores de Tamarana, acompanhamos e elaboramos aulas para serem ministradas com as turmas de lá e algo muito interessante que o projeto nos possibilitou foi a publicação de um trabalho científico.</i>
		Organização e estruturação de um projeto pedagógico curricular	<i>Desde o início nos mantivemos lendo e estudando documentos, artigos e textos que pudessem contribuir para a jornada do projeto, como por exemplo: Diretrizes Curriculares que orientam as aulas de Educação Física na educação básica e a Base Nacional Comum Curricular, que orienta todo o processo para a criação do currículo dos professores de Tamarana.</i>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle/UEL*; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

A escola faz parte da sociedade e ocorre constantes processos de transformações, devido a sua complexidade social e a inserção das TDIC's em todas as áreas. Logo, o professor deve incorporar a prática da pesquisa em seu cotidiano para conhecimento de sua realidade e isto, refletirá imediatamente em seu processo de ensinar.

Segundo Garcia (2009), destaca que o professor pesquisador seria aquele que pesquisa (busca) questões relativas à sua prática pedagógica com o objetivo de aperfeiçoá-las. Apresentamos algumas narrativas sobre este processo vivenciado pelos professores parceiros:

*“Não tinha muito o hábito de pesquisa, fazia mais nos encontros presenciais.”* (P-2 / icd 8\*).

*“Sim, foi disponibilizado vários materiais e indicações de pesquisa.”* (P-3 / icd 8).

*Atividade de pesquisa – os professores individualmente farão um levantamento junto a três professores da escola que atuam, para recolha de duas palavras que representem Docência e Currículo.* (icd 5 / UNIDADE 1 – UNIVERSO DA ESCOLA).

*“Pesquisa online em sites de instituições de ensino, escolas, entre outros, conteúdos relacionados ao 4º ano, está pesquisa é livre e após escolherem, copiar o link ou descrição da atividade e inserir num arquivo que está no Google Drive, para depois ser avaliado pelo grupo, se poderá ser incluso ou não na proposta do PPC.”* (icd 1).

Identificamos que os professores parceiros não tinham o hábito de fazer pesquisa, isto demonstra que há existência de lacunas de conhecimento na formação em Educação Física, os cursos de formação inicial deviam incentivar a importância da pesquisa educacional e não apenas a acadêmica (fins de titulação), pois grande parte dos professores não realizam a pesquisa educacional para instruir e melhorar sua prática pedagógica, isto já foi exposto, por

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente Moodle/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

Mitchel (1985)<sup>51</sup>, Cookson (1987)<sup>52</sup> e Doig (1994)<sup>53</sup> citado em Zeichner (1998), onde já identificava o descompasso entre as universidades e escolas.

Os professores parceiros concluíram sua formação profissional entre 2006 a 2008 (figura 18), porém, este problema sobre ‘pesquisar’ parece persistir. Questionado sobre a formação ter favorecido o desenvolvimento do hábito de pesquisa, três casos responderam que concordam parcialmente e apenas um caso concordou totalmente, ou seja, houve discordância, mesmo após ter sido propiciado diversas atividades estratégicas, que incentivassem a curiosidade e o despertar pelo gosto em pesquisar.

Estas atividades versaram sobre pesquisa de temáticas/conteúdos, pesquisa junto ao colegiado de professores da própria escola, pesquisa colaborativa com os estudantes bolsistas, pesquisas *online* em sites, revistas científicas da área e repositórios científicos.

Estas dinâmicas buscavam processos de sensibilização para que os professores parceiros percebessem que a pesquisa é algo contínuo e fundamental para perspectivas positivas e satisfatórias em sua atuação profissional – o despertar do perfil pesquisador. Segundo Lüdke (2002, p. 116):

A importância da atividade de pesquisa para o professor, em qualquer nível de atuação, é inegável. Quando se trata do professor da educação básica, a questão se reveste de particular complexidade, sobretudo por suas condições de trabalho entre nós. Ao mesmo tempo, essa questão assume um significado estratégico, muito bem expresso nas palavras de Erickson (1989:292), ao afirmar que ela pode fomentar em grande medida a transição para a idade adulta do docente como profissional.

Na trajetória para aquisição do perfil pesquisador, todos os envolvidos necessitaram assumir posturas colaborativas, tanto a nível de comprometimento com o seu próprio aprendizado, quanto em relação ao grupo - aprendizagem colaborativa. Nas narrativas apresentadas, pode-se verificar a evolução deste processo.

---

<sup>51</sup> Mitchel, P. (1985) *A teacher's view of Educational Research*. In M. Shipman (Ed.) *Educational Research: Principles, Policies and Practices* (pp 81-96). London: Falmer Press.

<sup>52</sup> Cookson, P. W. (1987). *Closing the rift between scholarship and practice: the need to revitalize educational research*, *Educational Policy* nº 1, pp. 321-331.

<sup>53</sup> Doig, S. (1994). *Pinning the tale on the donkey: the placement of teacher voice in educational research*. Paper apresentado no Annual Meeting of the Australian Association of Research in Education. Newcastle.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

“\_\_\_ (Entrevistado). Por exemplo, a gente não tem por que nunca conversou, óh: Vamos fazer um grupo de estudos, só os professores de Educação Física. Vamos sentar e ver o que, que dá pra fazer. A gente não tem isso. A gente também não faz isso, então, porque não é a prefeitura, não dá.” (P-1 / icd 2\*).

*Síntese das contribuições dos professores nos fóruns e elaboração de um texto final sobre as concepções (embasar os argumentos apresentados a luz da legislação em vigor – BNCC, LDBEN, Resoluções). (icd 5 / UNIDADE 2 – BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR).*

“Conforme acertado em nosso último encontro, enviei hoje um link do Google Drive para que vocês possam acessar e editar um documento que será elaborado colaborativamente entre nós.” (icd 7).

“Incentivo ao trabalho colaborativo entre os professores parceiros e os estudantes bolsistas, com troca de informações e explicações de atividades/conteúdos para análise e reflexão se poderão ou não ser contempladas no PPC do 1º ano.” (icd 1).

“Houve momentos de muitas contribuições para a melhora da nossa prática.” (P-3 / icd 8).

“Na medida do possível tentamos, mas os acadêmicos foram de muita sintonia e colaboração.” (P-1 / icd 8).

Nas narrativas apresentadas, podemos observar a trajetória desta aprendizagem em colaboração, inicialmente os professores parceiros não tinham o hábito de reunir e discutir assuntos relacionados sobre sua disciplina e ao processo de ensino (cultura de colaboração). Cada um buscava resolver suas dificuldades e conflitos, para muitos professores ainda impera a consciência do individualismo, da insegurança e medo de ser incapaz aos olhos de outro professor. Segundo Silva (2011) a predominância da individualidade é fator impeditivo para potencializar grupos sociais, visto que o individual sobrepõe a pluralidade e alteridade.

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente Moodle/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

No decorrer da formação, houve inúmeros momentos para que fosse semeado momentos de atividades colaborativas entre os professores parceiros e os estudantes bolsistas que paulatinamente começou a evoluir, houve a possibilidade de teorizar a partir de situações práticas, adentrando ao contexto de sala de aula e tiveram a oportunidade de reconhecer-se a si mesmos e ampliar sua bagagem profissional.

O desenvolvimento de competências colaborativas de ajuda, apoio e partilha entre os pares, afluída nesta formação foi significativa, inclusive para P1 – no questionário final (icd 8), relatou que o fator de maior relevância da experiência vivenciada no decorrer do processo de formação contínua e em serviço, foi relacionada a aprendizagem colaborativa, *“Todas as aulas onde fizemos a troca de experiências entre formandos e acadêmicos.”* (P-1 / icd 8). As atividades colaborativas, segundo Day (2001, p. 286) *“envolve uma tomada de decisão conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa e uma comunicação eficaz – ambas as partes são encaradas como aprendentes num empreendimento que procura melhorar o diálogo profissional.”*

Inclusive tal fato, não aconteceu apenas aos professores parceiros:

*“Neste encontro (32º - 03/07/19), estou fazendo este registro para ressaltar o comprometimento dos estudantes bolsistas E1 e E3, pois a UEL está em greve e os estudantes estão dispensados de cumprir suas atividades acadêmicas, mesmo assim, sem ter a obrigação, fizeram questão de participar do encontro.”* (icd 1).

Em propostas de formação que se proponha a utilizar o *b-learning*, devemos adotar dinâmicas organizadas com práticas que abordem atividades coletivas, pois muitos cursistas se matriculam, sem possuir qualquer tipo de experiência anterior em EaD. Durante o curso pode manifestar-se atitudes passivas, angústia e desmotivação, resultando na evasão e/ou desistência do curso.

Desta forma a capacidade de trabalhar com o outro deve ser almejada e incentivada, valorizando a dimensão do coletivo e que neste estudo foi um dos fatores de destaque na aquisição de novas competências. Alguns estudos salientam a necessidade de promover a colaboração e a reflexão entre os professores (Caetano, 2003; Hargreaves, 2003, Marcelo Garcia, 1999).

Nessa perspectiva, tivemos a oportunidade da aproximação dos estudantes bolsistas com os professores parceiros. Os estudantes bolsistas tiveram a oportunidade de vivenciar o espaço formativo, de sua atuação profissional, tal processo favorece a construção do conhecimento curricular do conteúdo (Grossman, 1990).

Conforme reunião de estudo na data de hoje (14/11/2018), onde conversamos em duplas (professores e estudantes) sobre intencionalidade pedagógica, sobre experiência e da ação para o patamar da ação reflexiva, acesse o artigo Notas sobre a experiência - Jorge Larrosa Bondía<sup>54</sup> para argumentar seu relato:

a) Apresentar uma situação (mesmo que hipotética) na qual considera que favorece ou favoreceu aos estudantes – educação infantil ou séries iniciais do ensino fundamental – experiências que atenderam ao direito de aprendizagens (se preferir acesse os Referenciais Curriculares do Paraná para identificar estes direitos de aprendizagens).

b) Apresentar o campo no qual a(s) experiência(s) aconteceram e qual a relação com o ensino da Educação Física

OBS. Interagir no mínimo com 3 postagens.

(icd 5 / UNIDADE 3 – CURRÍCULO DA EDUCAÇÃO FÍSICA / fórum: Sobre experiência).

*“Participar do projeto [...] tem sido significativo por possibilitar relações entre o que estudamos em sala e o que acontece no dia a dia no ambiente escolar. Ao escrevermos o currículo [...], alguns desafios e oportunidades se apresentam, acrescentando de maneira rica nossa formação. Como desafio vale citar a distância das escolas em relação a cidade de Londrina. Para realizarmos as reuniões precisamos viajar cerca de 60km, algo que sempre gera receio pelo perigo nas estradas. Realizamos diversas atividades desde nossa inclusão no projeto. Estudamos textos sobre o assunto, pesquisamos concepções (homem, sociedade, escola, ensino), transcrevemos entrevistas realizadas com os professores de Tamarana, acompanhamos e elaboramos aulas para serem ministradas com as turmas de lá e algo muito interessante que o projeto nos possibilitou foi a publicação de um trabalho científico.”*  
(Estudante bolsista 1 / icd 9).

*“O projeto tem contribuído diretamente na minha formação. A experiência é muito válida, por se tratar do processo inteiro de construção, se deparar com as dificuldades e divergências de ideias, que é normal quando se trata de pessoas, e de qualquer forma essas divergências enriquecem as relações humanas e a formação. Ter o contato com esse tipo de*

<sup>54</sup> <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n19/n19a02.pdf>

*realidade, acredito que tenha me deixado mais realista sobre o que a realidade dos professores de educação física, considerando todo o contexto da escola, das crianças que frequentam a escola, [...] aproximar o estudante da realidade escolar, e ressaltar a importância da construção de um da identidade da educação física em uma escola, em um contexto. Também ter que sair da zona de conforto da universidade, do pensamento de um estudante de graduação que tem os documentos de educação em concordâncias com as discussões nas aulas, numa perspectiva crítica, mas ainda sim sem muitas desavenças, e se inserir em um contexto completamente diferente da universidade, com ideias prontas já, com tempo de trabalho na escola sem modificações, sem pessoas externas com ideias diferentes. Outro desafio que contribuiu muito com a minha formação foi a produção do meu primeiro artigo na graduação e publicação no CONPEF - Experiência em um projeto de extensão universitária: Formação de professores em Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular.” (Estudante bolsista 2 / icd 9).*

---

*“Desde o início nos mantivemos lendo e estudando documentos, artigos e textos que pudessem contribuir para a jornada do projeto, como por exemplo: Diretrizes Curriculares que orientam as aulas de Educação Física na educação básica e a Base Nacional Comum Curricular, que orienta todo o processo para a criação do currículo dos professores de Tamarana. Nesses encontros, pudemos conversar e discutir com os professores as possíveis ideias que poderiam ajudar na elaboração do currículo da Educação Física para o município, de acordo com a realidade das escolas. É interessante para a formação de nós, estudantes bolsistas, trocar experiências com profissionais que já estão exercendo a prática escolar [...] a maior contribuição do projeto foram as coisas que aprendi na troca de experiências.” (Estudante bolsista 3 / icd 9).*

---

*“O projeto é uma grande oportunidade para o meu desenvolvimento na área docente, pois com ele tivemos a oportunidade de participar na elaboração e construção de um projeto Político. Durante o Curso temos disciplinas referentes a currículo e planos, porém no projeto tivemos a oportunidade de construção, juntamente com professores já formados e atuantes na área, trocando informações, experiências, conhecimentos para que a construção seja atendida diante a base, e observando e respeitando o contexto social e os professores que lá se*

*encontravam. Tivemos atividades de montagem de plano de aulas e concretizar os mesmo para os estudantes, foi magnífico aprender com elas, no qual buscamos que elas tivessem a oportunidades de se expressar, favorecendo a construção de um processo de autonomia, que mostrasse as suas vivencias de eventos passados relacionado aos temas propostos. Particularmente sou novo na equipe, peguei o processo na sua fase final, porém com este pouco período, aprendi muito, me desenvolveu muito como indivíduo e futuro professor.*

*Com isso, o projeto me benefício muito tanto o conhecimento, com o humano e financeiramente. Obtive um grande conhecimento a respeito de currículos e PPP, tive a oportunidade de conhecer professores atuantes na área, trocas de experiências. Portanto, com pequeno período que participei, me sinto grato de ter conhecidos pessoas incríveis e participar deste projeto.” (Estudante bolsista 4 / icd 9\*).*

Ao analisarmos as narrativas do relatório final dos estudantes bolsistas, percebemos quão viva e rica foi esta experiência, oportunizando a formação de novas competências profissionais, os estudantes bolsistas participaram ativamente no cotidiano da escola e apoio a esta investigação, através da:

- ✓ Contribuição e auxílio na organização e planejamento do PPC;
- ✓ Observação de aulas regulares e participação das reuniões pedagógicas;
- ✓ Reelaboração e aplicação do POPP (Protocolo de Observação das aulas dos Professores Parceiros);
- ✓ Auxiliaram na organização da Feira Cultural (2 escolas centrais);
- ✓ Realizaram aferição do IMC;
- ✓ Interação com alunos no horário de recreio (recreio supervisionado);
- ✓ Divulgaram suas experiências acadêmicas a outros estudantes de graduação (projeto de extensão);
- ✓ Autoria na escrita de suas primeiras produções científicas;
- ✓ Elaboração de relatórios (se fez necessário a síntese reflexiva de todo o processo).

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle*/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

Enfim, ao produzirem textualmente estes momentos de desafios e aprendizagens vivenciadas, busca-se segundo Ghedin (2006, p. 144), “olhar o que estamos fazendo, refletir sobre os sentidos e os significados do fazer pedagógico é, antes de tudo, um profundo e rigoroso exercício de compreensão de nosso ser.”

Esta experiência irá influenciar seu processo formativo, segundo Pimenta (1999, p. 28):

[...] “um curso de formação inicial poderá contribuir não apenas colocando a disposição dos alunos as pesquisas sobre atividade docente escolar (configurando a pesquisa como princípio cognitivo de compreensão da realidade), mas procurando desenvolver com eles pesquisas da realidade escolar, com o objetivo de instrumentalizá-los para atitude de pesquisar nas suas atividades docentes. Ou seja, trabalhando a pesquisa como princípio formativo na docência.

A inserção de estudantes, ainda que nos primeiros anos de graduação em projetos de extensão, estágios supervisionados, em grupos de pesquisas é considerado altamente recomendável, pois ocasionará a compreensão da complexidade das práticas educacionais e a rotina escolar, esta imersão mostrará os percalços que encontrarão no caminho e resultará na desistência e martírio, ou o encantamento na constituição de ser professor.

Corroborando com nosso entendimento, Roldão (2007b, p. 40):

A formação inicial só será eficaz se transformar-se em formação em imersão, também transformadora dos contextos de trabalho, feita com as escolas, que, por um lado, coloque os futuros professores em situação que alimente o seu percurso de formação inicial e, por outro, converta as escolas, os jardins de infância, os contextos de trabalho em que os nossos profissionais vão atuar, em outras tantas unidades de formação/investigação, desenvolvidas dentro da ação cotidiana da escola, transformando-a em espaço real de formação profissional permanente.

Em relação a organização e estruturação de um projeto pedagógico curricular, inicialmente os professores parceiros relataram nas entrevistas semiestruturadas (icd 2), que o entendimento sobre currículo era:



**Figura 21** - Nuvem de palavras – currículo

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

---

“ \_\_\_ (Entrevistador). Então, como é feito o planejamento no começo do, do ano da educação?

\_\_\_ (Entrevistado). Tem o replanejamento, cada um se reúne, geralmente eu e a H (preservado o nome da professora), a gente se reuni, mas sempre só nós duas, né? Daí as meninas fazem a tarde, a K e a J (preservado o nome das professoras) fazem a tarde, e eu e ela, a gente já divide as turmas, daí cada uma.” (P-3 / icd 2).

---

“ \_\_\_ (Entrevistador). E o que você mudaria, ou tem algum conteúdo que você acha que é importante e não foi contemplado no currículo?

\_\_\_ (Entrevistado). Como, como foi no caso, né, vem de outros professores, e no caso, o último ano que foi, que eu utilizei o livro da professora G. ainda, que é desse curso que eu fui, que ela é da UEL, e eu fiz em cima dele, a gente fez em cima dele, eu trouxe o livro como modelo, a gente conseguiu implantar coisas da nossa realidade assim.” (P-1 / icd 2).

“ \_\_\_ (Entrevistador). *Daí com relação a esse currículo, então aí você não teve a oportunidade de participar, interagir e fazer sugestão, o currículo está pronto ali e a secretaria mantém, o pessoal o mantém até hoje?*

\_\_\_ (Entrevistado). *Então, a gente tem algumas reuniões para falar assim...*

\_\_\_ (Entrevistador). *Então, mas alterar, reelaborar o documento?*

\_\_\_ (Entrevistado). *Não, não. Pra fazer uma carta branca pra mudar, alterar, a gente não teve ainda.”* (P-4 / icd 2).

“ \_\_\_ (Entrevistador). *Agora o seguinte, em sua experiência e formação profissional quais conteúdos você acha que deveria estar contemplado no currículo da Educação Física e não está contemplado atualmente aqui no município de Tamarana? De repente um conteúdo que você acha interessante, que é importante trabalhar, porém, não está constando no currículo aqui do município.*

\_\_\_ (Entrevistado). *Não sei te falar, acho que...*

\_\_\_ (Entrevistador). *É, o que este contempla assim mais ou menos o que você...*

\_\_\_ (Entrevistado). *É, pelo menos com a turma que eu trabalho tá tranquilo, tá adequado.”* (P-2 / icd 2).

De acordo com as narrativas apresentadas a concepção inicial dos professores parceiros sobre currículo, conforme representação gráfica, está relacionado a organização, planejamento e conteúdo, esta representação corrobora com os estudos de Veiga (2002) que relata a necessidade de sistematizar meios para a transmissão dos conhecimentos. Os professores parceiros entendem que é um documento que orienta e direciona as ações educativas, para cumprimento dos propósitos e intencionalidade da escola. Este entendimento dos professores parceiros, corresponde a definição do currículo ideal que objetiva as inovações e mudanças curriculares (Goodlad, Klein & Tye, 1979) que definiu cinco importantes tipos de currículo: ideal, formal, percebido, operacional e experienciado.

Todavia, os professores parceiros não tinham o hábito de reunir e revisar o currículo, esta ação se faz necessária, no sentido de reorganizar, reelaborar ou atualizar o currículo para expressar a dinâmica atual da comunidade escolar.

Os professores parceiros acabavam por adotar um currículo já elaborado anteriormente que não sofria mudanças, não reflete as concepções homem, sociedade, escola, ensino e aprendizagem que se transforma de maneira constante e dinâmica, permanece a visão da educação bancária<sup>55</sup>, a escola tradicional com o currículo a perpetuar a concepção epistemológica arraigada no empirismo.

Segundo A. P. T. V. Palma, (2001, p. 24), o professor neste arquétipo:

O seu papel passou a ser seguidor de apostilas, livros didáticos e cadernos técnicos, foi desencorajado a realizar interpretações, mas encorajado a competir com outros professores a respeito de: quantos alunos de suas turmas apresentaram mais respostas corretas em testes padronizados de múltiplas escolhas, se conseguiu ou não ‘dar’ todo o conteúdo do livro, quantos dias antes do prazo terminou todo o livro. Instalou-se, assim, um individualismo, uma concorrência entre os professores, e até se considera que o melhor professor é aquele que obtém melhores rendimentos que o outro nas disputas colocadas anteriormente.

Ao analisarmos a narrativa da estudante bolsista (E2), percebemos que ele também identificou que a princípio o currículo era entregue na escola como algo para cumprimento das tarefas burocrática e não algo que foi vivenciado e organizado por todos os envolvidos.

*“Penso que este foi o maior desafio, encontrar um meio termo das ideias de todo mundo. Principalmente quando os professores receberam um livro didático da educação física e fizeram um rascunho de currículo que eles trabalhariam com referência naquele livro, utilizando os termos daquele livro.”* (Estudante bolsista 2 / icd 9).

No ano de 2019, o município adotou pela primeira vez, um livro didático para a Educação Física, adquirido pelo Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) e detectamos que o sumário deste livro era o currículo para o ano de 2019 (ANEXO 7), o currículo que

---

<sup>55</sup> Freire, P. (1987). *Pedagogia do Oprimido*. 17<sup>a</sup> ed. (1<sup>a</sup> edição: 1970). Rio de Janeiro. Editora Paz e Terra.

operacionalizavam era pautado neste livro didático, isto corrobora como já citado, um documento meramente burocrático e demonstra a falta de eficácia do Ministério da Educação, em descentralizar ações que legitimem aos estados e municípios tomar decisões autônomas e contextualizadas, de acordo com suas próprias finalidades educativas.

Segundo Mello (2014), os livros didáticos originalmente feitos para as escolas particulares, começaram a ser adquiridos por municípios, especificando na prática o currículo e o projeto pedagógico dos municípios. A mesma alerta ainda sobre o estímulo dos currículos estruturados (conteúdo de cada ano e conjunto de materiais), fragmentação curricular (cada professor escolhe seu livro, logo pode ser que dois professores da mesma escola e disciplina tenham livros diferentes) e o processo de licitação dificulta a aquisição de um único livro, pois caracterizaria o favorecimento de uma determinada editora.

Identifica-se que não há participação e motivação para novas propostas, tais fatos podem ser decorrentes do sentimento de resignação que atravessa o sistema educacional, a desvalorização do papel do professor, relações competitivas, autoritárias, cultura do individualismo ou fruto de simples omissão.

No início do processo de formação, na intenção de realizar uma avaliação diagnóstica sobre alguns conhecimentos, utilizamos a entrevista semiestrutura (icd 2) e foi questionado se os professores parceiros tinham conhecimento sobre a BNCC, qual seu significado e mudanças que ela traria em sua prática pedagógica:

“\_\_\_ (Entrevistador). *Tudo bem. Agora sobre a base nacional, você já teve a oportunidade de conhecer a base?*

\_\_\_ (Entrevistado). *Não.*

\_\_\_ (Entrevistador). *Não? Ah!! mas a escola aqui já disponibilizou material, já comentou sobre a base com vocês?*

\_\_\_ (Entrevistado). *Não.”* (P-3 / icd 2).

“ \_\_\_ (Entrevistador). *A escola já ofereceu material ou disponibilizou informações sobre a BNCC, deixou algum guia ou documento na sala dos professores?*”

\_\_\_ (Entrevistado). *Não lembro, acho que não.*” (P-2 / icd 2).

---

“ \_\_\_ (Entrevistado). *Óh, professor. Eu vou ser bem sincera. Eu não, não pesquisei muito assim, sobre o assunto. Eu, a gente começou a a a, a en, a entender não, a ver mais sobre a base (+) no curso que nós fizemos do: dia do desafio em Londrina [...] Ah, a gente não tem muita noção ainda né.*” (P-1 / icd 2).

---

“ \_\_\_ (Entrevistado). *Então, tem a supervisora que chega lá com uns artigos da lei, né colocou à disposição lá, só que não houve lá, tá tendo inclusive amanhã aqui no nosso município, amanhã não, sexta feira eu fiquei sabendo através da diretora que teremos uma prática que será falado sobre a BNCC, porém, desconheço assim ainda os...os... Mas a gente não chegou a estudar assim não. Foi falado mais meio superficial.*” (P-4 / icd 2).

Identificamos que os professores parceiros não conheciam a BNCC (currículo formal), apenas um caso tinha uma vaga ideia do que seria. As escolas não realizaram um momento de discussão sobre a BNCC, apenas uma escola disponibilizou um documento sobre a BNCC para que os professores pudessem se informar, porém sem uma reunião com o corpo de docentes para apresentar o tema.

Ao final do processo de formação contínua e em serviço, utilizamos como instrumento de coleta de dados o questionário final (icd 8) e na questão 17 questionamos se a formação foi suficiente para o entendimento e compreensão da BNCC e três casos responderam que concordam totalmente com esta afirmação e um caso que concorda parcialmente, porém o mesmo justificou que a formação foi “*Muito significativo, mas o aprofundamento deverá também ser buscados em outros meios, pois nenhum é totalmente suficientes, uns completam outros.*” (P-4 / icd 8).

Consideramos que a formação atingiu seu objetivo em possibilitar que os professores parceiros conhecessem e compreendessem a BNCC (currículo formal), para que posteriormente

elaborassem o currículo percebido (PPC) da Educação Física. Entendemos que a formação contínua e em serviço, auxiliou no desenvolvimento do conhecimento pedagógico do conteúdo, em específico o componente conhecimento curricular do conteúdo (Grossman, 1990).

*” Os conteúdos abordaram totalmente as propostas da BNCC priorizando a realidade da escola.”* (P-3 / icd 8).

*“Achei bem importante poder elaborar tudo de acordo com a realidade da comunidade.”* (P-2 / icd 8).

*“Na construção das possibilidades pedagógicas buscamos em livros, em artigos, livros didáticos e principalmente em diálogos e discussões, trocas de experiências.”* (Professora orientadora - recém graduada / icd 9).

*“Desde o início nos mantivemos lendo e estudando documentos, artigos e textos que pudessem contribuir para a jornada do projeto, como por exemplo: Diretrizes Curriculares que orientam as aulas de Educação Física na educação básica e a Base Nacional Comum Curricular, que orienta todo o processo para a criação do currículo dos professores de Tamarana.”* (Estudante bolsista 3 / icd 9).

O currículo percebido (PPC) de Educação Física (ANEXO 8) a ser implementado no ano de 2020, foi elaborado pelos professores parceiros e estudantes bolsistas, constituiu-se por um processo democrático de decisões, discutimos questões relativas a natureza, papel e função da escola, relação entre o ensino e a aprendizagem, questões socioculturais, teorias educacionais, a exequibilidade e adequação dos objetivos educacionais, as formas de organização de um PPC (e.g., ordenamento; ritmo; distribuição temporal de conteúdos; seleção materiais didáticos; critérios de avaliação), isto posto, ocorreu a partilha de responsabilidades e poderes, demonstra-se que a escola é um espaço público, local de diálogo e reflexões coletivas. Os professores experienciaram uma verdadeira autonomia curricular, esta autonomia é ligada a concepção emancipadora da educação, segundo Nóvoa (1992, p. 26) “[...] a criação de uma identidade da escola, de um ethos científico e diferenciador, que facilite a adesão dos diversos atores e a elaboração de um projeto próprio.”

Apresentamos uma síntese do resultado deste processo de formação contínua e em serviço, sobre a ótica do paradigma do pensamento do professor, em sua categoria planejamento

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

do professor, o currículo percebido - Projeto Pedagógico Curricular 2020 (encontra-se detalhado no ANEXO 8), elaborado a partir do currículo formal (BNCC).

### 6.2.2.1 Projeto pedagógico curricular (PPC – 2020)

Esta ação de elaborar o PPC (currículo percebido) é uma operação intelectual dos professores parceiros, um ato cognitivo, não apenas no ato operacional no sentido de agir, mas decorrente do processo de reflexão, abstração, pesquisa, criticidade e tomada de decisão dos professores. O professor se torna o próprio agente construtor, exercendo plenamente sua autonomia profissional.

Foi organizado em unidades temáticas, desta forma compreendem quando ensinar, o que ensinar e para que ensinar em cada um dos agrupamentos, sendo divididos em dois grupos: **primeiro grupo** (1º e 2º ano) e o **segundo grupo** (3º, 4º e 5º ano):

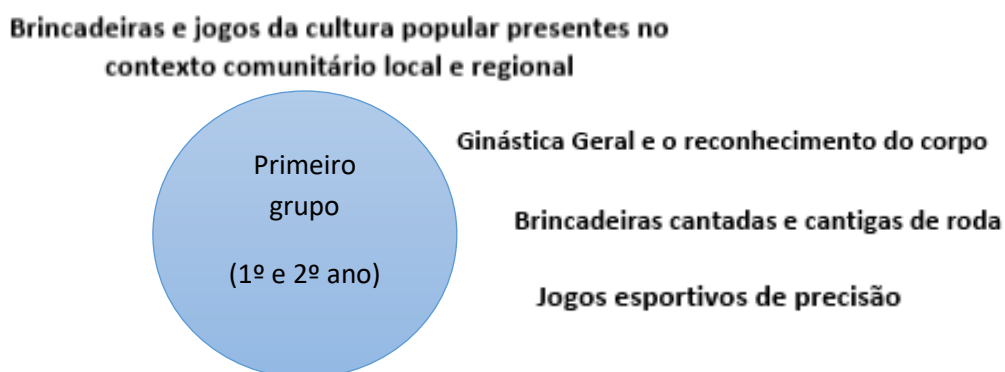


**Figura 22** - Unidades temáticas

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Esta articulação das unidades temáticas e dois agrupamentos, torna aprendizagem mais eficaz, com uma sequência lógica, traduzindo uma clara especificação dos objetivos e competências a serem alcançadas pelos anos de escolaridade.

Cada unidade temática a ser desenvolvida, é subdividida em objetos de conhecimento que são desenvolvidas de acordo com cada bloco. Apresentamos para clarificar na Figura 23, os objetos de conhecimento do primeiro grupo.



**Figura 23** - Objetos de conhecimento

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Em cada bloco dos objetos de conhecimento, possui algumas habilidades que se deve desenvolver nesta fase, com relação as brincadeiras e jogos. Observa-se que os objetos de conhecimento se interligam, conversam entre si, pois em Dança – brincadeiras cantadas e cantigas de roda (contexto comunitário e regional) as brincadeiras e jogos, também estarão neste contexto. Até porque nesta fase as outras disciplinas, História, Geografia – estarão a dar ênfase sobre os aspectos do bairro, sua rua, como as cidades funcionam.

Na organização da formação contínua e em serviço, realizamos atividades de leitura, pesquisa, enquadramento teórico para a compreensão em organizar e desenvolver o currículo (percebido) a partir dos referenciais da BNCC (formal).

Os professores parceiros identificaram as aprendizagens essenciais que devem ser desenvolvidas ao longo da Educação Básica, da mesma maneira que o desenvolvimento de competências gerais da Educação Básica e específicas da Educação Física. Apresentamos uma observação do diário do pesquisador, quando da discussão sobre as competências específicas da Educação Física.

1ª Competência específica EF - Compreender a origem da cultura corporal de movimento e seus vínculos com a organização da vida coletiva e individual

*Os professores parceiros, entenderam que esta competência norteia em geral a EF em todos os segmentos descrito na BNCC sobre a cultura corporal do movimento, relataram sobre a compreensão desta cultura na vida coletiva, transpor os conhecimentos fora dos muros da escola, levar para a vivência dos alunos. Deram exemplo – meninas que não gostam das aulas de futsal, quando forem aprender a dirigir carro e tiver que tirar a carteira de motorista, deverão ter uma habilidade específica com os pés, logo, na maioria das vezes o futsal é a melhor forma de desenvolver esta habilidade. Reconhecem a necessidade de mostrar a funcionalidade das informações e consciência corporal que são levados aos alunos. (icd 1\*).*

Aprofunda-se o tratamento das informações, quando houve o consenso em analisar/refletir as dimensões do conhecimento: experimentação, uso e apropriação, fruição, reflexão sobre a ação, construção de valores, análise, compreensão e protagonismo comunitário, conforme já preconizado pela BNCC.

O PPPC foi organizado em trimestres, com duas aulas semanais de 50 minutos. Nas reuniões de estudo na Unidade 5 – Avaliação Final & Projeto Pedagógico Curricular 2020, eram discutidos e debatidos os objetos de conhecimento de cada unidade temática, ocorria a sistematização e organização das sugestões de aulas adequados os níveis de escolarização.

Não foi possível mensurar um mínimo ou máximo de aulas, respectivo a cada objeto de conhecimento, pois cada professor possui turmas, séries distintas e as possibilidades e condições de aprendizado são variáveis para cada professor.

Houve o debate e discussão para diminuir a carga horária utilizada para as atividades festivas e comemorativas das escolas, porém este fato não foi bem recebido pelos diretores e outros professores, mas foi um consenso em tentar se esquivar destas atividades, pois acabam por comprometer o planejamento dos professores em relação aos conteúdos a serem trabalhados.

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle/UEL*; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

A avaliação decorre do projeto pedagógico da escola, será avaliado a ação do professor (ensino) quanto ação do aluno (aprendizagem). Busca-se superar as avaliações classificatórias e discriminatórias tradicionais. Identificamos que existe a preocupação de uma nova compreensão sobre o erro do aluno, que o conhecimento é construído pelas inter-relações (erros e acertos) ao longo da vida. A avaliação será formativa, ocorrendo durante toda a aula através dos conflitos cognitivos elaborados pelos professores parceiros. É necessário a elaboração de instrumentos individuais de registro para se evitar avaliações intuitivas. Porém, até ao final da formação contínua e em serviço, não haviam elaborado tais instrumentos.

O currículo percebido foi estruturado em alguns pressupostos construtivistas:

- Valoriza o saber espontâneo e pessoal do aluno como ponto inicial para o conhecimento científico;
- Necessidade da contextualização para melhor entendimento sobre o conhecimento;
- Evita-se perspectivar considerações sobre atividades que dividissem os gêneros dos alunos;
- Professores possuem autonomia, são os gestores do currículo, desse modo, é legítimo as decisões da operacionalização do currículo à sua realidade educativa;
- Evidencia o professor reflexivo, pesquisador, criativo e crítico;
- Possibilita o aluno compreender sua realidade para atuar de forma crítica e atuar com autonomia;
- A interação entre todos – professor/aluno/saberes é imprescindível na organização e desenvolvimento, estas interações são frutos do processo de ensino e aprendizagem;
- Entendimento que o aluno (sujeito), aprende sempre e necessita desenvolver competências;
- Aluno tornar-se crítico e criativo em seu processo de aprendizagem;
- Considera as condições de escolaridade dos alunos em cada estabelecimento.

Entendemos que o currículo elaborado não está centrado apenas na dimensão do conhecimento, no conjunto de saberes e experiências das práticas pedagógicas dos professores parceiros, mas também na dimensão humana.

Os professores parceiros elegeram a contextualização como sendo um dos princípios pedagógicos, o conhecimento deve estar inserido em seu contexto local, na sua realidade

cotidiana e assim, adquirir sentido e propósito. Referendamos Morin (2000, p. 36) ao atestar esta escolha, “O conhecimento das informações ou dos dados isolados é insuficiente. É preciso situar as informações e os dados em seu contexto para que adquiram sentidos.”

Outro princípio pedagógico foi a ludicidade, a prática pedagógica com a vivência de situações lúdicas, promove alegria, humor e espontaneidade para que os alunos sejam capazes de inventar, construir e reelaborar conceitos e ideias. Possibilita vivenciar movimentos corporais de várias formas para que nesta espontaneidade, reflitam sobre suas ações e as identifiquem nas tarefas do cotidiano. As atividades propostas devem favorecer a ampliação do conhecimento sobre o movimento para se se construa esquema de ação – habilidades motoras.

O PPC apresentado enquadra-se numa perspectiva do sistema educativo, pois reflete as características próprias do município de Tamarana em relação as orientações políticas, culturais e sociais do país. Através do processo de pesquisa-ação, podemos atestar o forte laço e significado deste currículo para os professores parceiros, desta forma, a convicção da exequibilidade do currículo operacional.

Questionado aos professores parceiros se acreditavam que possuíam conhecimento e segurança para implementar o novo PPC em 2020, três casos responderam que concordam totalmente com esta afirmação e um caso que concorda parcialmente, ou seja, há pontos de discordância, porém, o nível de concordância é maior.

Estas narrativas podem ser observadas:

*“Sim, pois colaboramos na elaboração, onde as ideias de todos podem ser colocadas no papel.”* (P-1 / icd 8\*).

*“Acredito que sim.”* (P-2 / icd 8).

*“Sim, o grupo de professores estão capacitados para implementar os novos conteúdos.”* (P-3 / icd 8).

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle*/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

*“Acho que em matéria de formação, atualização, implementação, não há quem esteja 100% preparados, mas sem dúvida há um norte a ser seguido.”* (P-4 / icd 8).

Percebemos que os professores parceiros possuem segurança e domínio em implementar o PPC, pois ele foi elaborado coletivamente, foi considerado a organização e seleção dos conteúdos, utilização de estratégias de ensino e experiência de aprendizagem, processo de avaliação, recursos e materiais didáticos disponíveis na escola.

Estas dimensões sobre o envolvimento e colaboração dos professores parceiros, a reflexão sobre o processo de ensino e aprendizagem, foco nos aspectos para mudança da realidade escolar, são elementos fundamentais para um desenvolvimento profissional docente eficaz (Darling-Hammond & McLaughlin, 2011).

### 6.2.3 – Subcategoria – Fatores limitantes

A Tabela 12, apresenta a grelha de análise relacionada aos aspectos que dificultaram um avanço maior na formação contínua e em serviço.

**Tabela 12** - Grelha de análise – Fatores limitantes

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Processo de Formação Contínua e em Serviço	Fatores limitantes	Fatores de ordem pessoal e laboral	<i>Sim, muito, mas “eu” não consegui me organizar direito em alguns horários sendo falha minha</i>  <i>Sim, foram relevantes, porém só realizei as atividades em minha hora atividade na escola por falta de tempo em casa.</i>  <i>Não tinha uma rotina de estudo, a gestão de certa forma dificultou um pouco</i>
		Fatores estruturais e tecnológicos	<i>P-1 relatou que estava tendo alguns problemas junto a direção do projeto (no período matutino) para liberação nos encontros presenciais.</i>  <i>[...], mas faz se necessário rever com a Sec. de Educação os nossos horários, pois tive muita resistência em relação aos nossos horários de hora atividade, não conseguir por vezes sair.</i>  <i>P-4 relatou que estava tendo dificuldades em utilizar sua hora-atividade para realização das atividades, pois na escola não havia computadores disponíveis para sua utilização e a Internet da escola era muito lenta e isto estava comprometendo sua participação na formação.</i>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Ao longo da análise de pensamento do professor, encontramos narrativas que demonstram alguns fatores que dificultaram ou inviabilizaram avanços significativos na formação de alguns professores parceiros.

Questionado se durante a formação, conseguiram estabelecer um dia e horário para estudo, de acordo com seu ritmo e local, se havia sido relevante em sua aprendizagem, os professores parceiros responderam que:

*“Sim, muito, mas “eu” não consegui me organizar direito em alguns horários sendo falha minha.” (P-1 / icd 8).*

*“Não tinha uma rotina de estudo, a gestação de certa forma dificultou um pouco. Não acredito que houve falhas, mas por questões pessoais, não consegui me empenhar 100%.” (P-2 / icd 8).*

As narrativas apresentadas demonstram a falta de maturidade para enfrentar uma rotina mais solitária de estudo, a inexistência da auto-organização e gerenciamento de seu aprendizado. Os professores parceiros reconhecem a necessidade de um maior comprometimento com sua profissionalidade, entretanto, entendemos que estes profissionais, em sua maioria feminino, possui uma dupla jornada de trabalho e os afazeres e compromissos familiares, após o seu período laboral prejudicam a rotina de estudo.

Conforme já destacamos, o estudante em EaD (tópico 3.5.4), possui um perfil específico que necessita de competências e habilidades para proficiência nesta modalidade de ensino. *“Não consegui, era somente nos dias de curso mesmo, os fatores que dificultaram foram a falta de tempo em casa e muitos afazeres na escola. Passei por problemas de saúde, tive atestados prolongados com algumas faltas no curso.” (P-3 / icd 8\*).*

*“[...] , mas faz se necessário rever com a Sec. de Educação os nossos horários, pois tive muita resistência em relação aos nossos horários de hora atividade, não conseguir por vezes sair.” (P-1 / icd 5).*

*“As expectativas eram grandes, mas no decorrer do curso houve contratempos, a dificuldade nos horários da escola nas H/A – hora atividade.” (P-1 / icd 8).*

*“P-1 relatou que estava tendo alguns problemas junto a direção do projeto (no período matutino) para liberação nos encontros presenciais.” (icd 1).*

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle/Uel*; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

O professor P-1 reportou alguns problemas na liberação por parte da direção do projeto extracurricular em participar nos encontros presenciais, mas esta situação foi resolvida com uma reunião com a Secretaria de Educação que resolveu o problema. Isto já foi apresentado na unidade de registro – Apoio institucional (tabela 14).

*“Confesso que tive enormes dificuldades, principalmente no quesito hora-atividade, quando tinha não podia usar os recursos tecnológicos plenamente.”* (P-4 / icd 8).

*“P-4 relatou que estava tendo dificuldades em utilizar sua hora-atividade para realização das atividades, pois na escola não havia computadores disponíveis para sua utilização e a Internet da escola era muito lenta e isto estava comprometendo sua participação na formação.”* (icd 1).

*“Questionado para P-2 se estava utilizando o laboratório de informática em sua hora-atividade para realização das atividades e estudo, a mesma informou que era muito burocrático, pegar chave do laboratório na secretaria, abrir laboratório, ligar computador e já havia perdido tempo de sua hora-atividade, o tempo é limitado.”* (icd 1).

As narrativas apresentadas demonstram duas situações bem distintas em relação ao uso dos recursos tecnológicos (computadores) em sua hora-atividade. Na primeira situação o professor parceiro pertence a outra escola municipal e não possui computadores suficientes para disponibilizar aos professores e a Internet era lenta. Isto comprometeu a utilização de sua hora-atividades para realização das atividades. Muitas escolas brasileiras, ainda não possuem computadores para utilização pelos estudantes e professores.

O Governo Federal possui o Programa Nacional de Informática na Educação - Proinfo, vinculado à Secretaria de Educação a Distância do MEC, que tem a função de coordenar a implantação dos laboratórios de informática (computadores) e como ponto relevante a inclusão digital. Na página de apresentação do programa em seu primeiro parágrafo, afirma-se que a “crescente e irreversível presença do computador – dos recursos de informática de um modo geral – nos mais corriqueiros atos da vida das pessoas tornou indispensável, como ação de governo, a informatização da Escola Pública.” (Brasil, 1997).

Na segunda situação a escola até possui laboratório de informática, porém fica em outra instalação, no mesmo terreno que a escola, porém a burocracia para acesso ao ambiente (retirada da chave na secretária, abertura e fechamento do laboratório), acaba por desmotivar a utilização dele. A inserção das TDIC's demanda uma mudança do paradigma educacional, uma alteração em várias instâncias da escola, que vão desde o espaço físico apropriado, a formação tecnológica docente e relações com a comunidade escolar. Cysneiros (2000, p. 4), “são relações dialéticas, onde tecnologias influenciam pessoas e pessoas adaptam tecnologias a condições ambientais, sociais, às necessidades e limitações de cada situação.”

Em setembro de 2020, foi divulgado o ranking de educação mundial elaborado pelo Programa Internacional de Avaliação de Alunos - PISA 2018 organizado pela Organização para Cooperação de Desenvolvimento Econômico (OECD), que apresenta o Brasil como segundo país com a menor quantidade de computadores por alunos na escola em um ranking de 79 países e territórios. No levantamento do percentual de computadores nas escolas conectadas à Internet, aparece na 52ª colocação (OECD, 1018). Nos dois rankings está abaixo da média entre todos os países e territórios analisados.

Devemos alterar estes números e disponibilizar computadores e Internet nas escolas para alunos e professores. Para os professores para que estes em seus momentos de horatividade possa utilizar para suas pesquisas, estudos e planejamento de suas aulas e para os alunos para potencializar o processo de aprendizagem e letramento digital.

Deve-se incentivar políticas públicas de inclusão digital junto aos professores, financiamento para aquisição de computadores, equipamentos tecnológicos e acesso à Internet. Principalmente agora, em tempo de pandemia (COVID-19), em que ocorre o fortalecimento do ensino remoto, em razão do cancelamento das aulas presenciais, desta forma elaborar políticas públicas com tais objetivos, demonstram a valorização e incentivo a profissionalização dos professores brasileiros.

Constatamos que não existe uma fórmula secreta e infalível para suprir todas as necessidades em uma formação ou qualificação profissional, não há uma verdade absoluta, uma resposta indiscutível e sempre haverá fatores que deverão ser minimizados e corrigidos no decorrer desta jornada.

### 6.24 – Subcategoria – BL como instrumento favorecedor

A Tabela 13, demonstra que o *b-learning* pode ser um recurso adequado e eficaz, a favorecer suporte aos processos de formação inicial, contínua ou qualificação profissional em qualquer área do conhecimento.

**Tabela 13** - Grelha de análise – BL como instrumento favorecedor

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
<b>Processo de Formação Contínua e em Serviço</b>	BL como instrumento favorecedor	Processos comunicacionais	<i>Sim, participamos de um grupo de whatsapp, além do ambiente virtual. Peço que retorne aqui no ZAP, ZAP, mesmo se receberam o link para acesso.</i>
		Estratégias de aprendizagem na formação	<i>Foi disponibilizado vários materiais e indicações de leitura. Elaboramos planos de aulas, cronogramas de trabalhos para serem realizadas as atividades, todas estavam presentes, sempre pensando no conjunto.</i>
		Interfaces mediadoras	<i>Você teve a oportunidade de relembrar informações sobre as Teorias da Aprendizagem e Teorias Pedagógicas da Educação Física, retorne ao vídeo e faça uma resenha dele.</i>
		Vínculo de pertencimento	<i>As atividades são todas conduzidas pelo professor, mas discutidas e resolvidas em grupo.</i>
		Superação das lacunas de conhecimento	<i>Professor L.C você não poderia montar uma oficina sobre o jogo de xadrez. Gostaria de trabalhar com meus alunos, mas não vi este conteúdo na universidade.</i>
		Autonomia profissional	<i>Achei bem importante poder elaborar tudo de acordo com a realidade da comunidade.</i>
		Desenvolvimento da práxis reflexiva	<i>Sim, mesmo sendo formados sempre há algo novo para aprender ou corrigir onde erramos. Ajudou bastante, muitos textos, compartilhamentos com colegas, foram muito importantes.</i>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

As unidades de registro que integram esta subcategoria serão apresentadas em dois tópicos, sendo o primeiro relacionado aos processos comunicacionais, as estratégias de aprendizagem na formação e as interfaces mediadoras. No segundo apresenta-se a superação das lacunas de conhecimentos, autonomia profissional e desenvolvimento da práxis reflexiva.

No primeiro tópico, de acordo com os dados coletados relativo aos processos comunicacionais, estes corresponderam a comunicação síncrona (presencial) e assíncrona (online e *whatsapp*) que ocorreram durante o processo de formação contínua e em serviço.

Estes canais foram essenciais durante todo o processo de formação, houve uma comunicação assertiva, atingível e não violenta, não apenas na mediação dos conteúdos, mas também, entre professor-estudantes, tutoria-estudantes e estudantes-estudantes.

O REFEaD é um documento que define os referenciais de qualidade na educação superior a distância em nosso País, porém, entendemos que tais referenciais se aplicam a qualquer modalidade de ensino, principalmente quando aborda:

[...] um sistema de comunicação que permita ao estudante resolver, com rapidez, questões referentes ao material didático e seus conteúdos, bem como aspectos relativos à orientação de aprendizagem como um todo, articulando o estudante com docentes, tutores, colegas, coordenadores de curso e disciplinas e com os responsáveis pelo sistema de gerenciamento acadêmico e administrativo. Para atender às exigências de qualidade nos processos pedagógicos devem ser oferecidas e contempladas, prioritariamente, as condições de telecomunicação (telefone, fax, correio eletrônico, videoconferência, fórum de debate pela Internet, ambientes virtuais de aprendizagem, etc.), promovendo uma interação que permita uma maior integração entre professores, tutores e estudantes. (Brasil, 2007, p. 11).

Inclusive em um determinado momento da formação, para superar a questão de agilidade nas informações, os próprios professores parceiros reivindicaram a criação de um grupo no *whatsapp*. Este recurso inicialmente não estava contemplado na formação, mas após sua incorporação, foi utilizado constantemente pela tutoria do curso para diversos fins (vide Figura 15 – *Whatsapp* do Grupo de Professores Parceiros). A este respeito considere-se, por exemplo, os seguintes testemunhos:

“*Sim, participamos de um grupo de whatsapp, além do ambiente virtual.*” (P-3 / icd 8).

“Solicitaram canal de comunicação que fosse rápido e de fácil acesso (sem ter que ficar entrando no ambiente de aprendizagem Moodle/UEL) = troca de informações, mensagens e cobranças de atividades.” (icd 1).

Esta necessidade reflete o conceito de ubiquidade que caracteriza a sociedade atualmente, cada vez mais os dispositivos móveis caracterizados pelas tecnologias que permitem mobilidade e acesso à Internet (*smarthphones*, telefone celular, PDA<sup>56</sup>, *notebook*, *tablet*, consoles portáteis, entre outros) estão inseridos em nosso cotidiano. Segundo Fontes & Gomes (2013) a ubiquidade floresce devido ao uso das tecnologias móveis e o acesso a rede mundial de computadores, onde os usuários poderão estar em vários lugares ao mesmo tempo.

A ubiquidade ocorre devido a dois fenômenos:

**Internet e os dispositivos móveis:** a mobilidade caracteriza-se pelo uso de dispositivos móveis que, utilizando-se da convergência tecnológica, disponibiliza comunicação e informação instantânea via texto, imagem, vídeo, além de recursos de gerenciamento, como agenda e notícias, por exemplo. Tudo isso via internet e web. Dentre os dispositivos móveis mais conhecidos está o celular [...] outro conceito do cenário altamente tecnológico do tempo presente relaciona-se à **ubiquidade: estar em toda parte ao mesmo tempo; onipresente**. Ou seja, a ubiquidade resulta da integração dos sistemas e informações que esses processam. Assim, os dispositivos móveis geram a mobilidade e estes, por sua vez, permitem a ubiquidade. (R. A. Dias, 2010, p. 56, grifo nosso).

Essa reivindicação da criação do *whatsapp*, reflete o processo da pesquisa-ação que possibilitou a apropriação e o envolvimento dos professores parceiros, facilitou o processo de comunicação, o trabalho e a aprendizagem colaborativa dos professores no seu processo de desenvolvimento profissional docente. Na perspectiva da pesquisa-ação os professores parceiros tinham um determinado problema que eles julgavam, apresentaram uma ação específica para atingir uma solução, resolveram um problema que era comum a todo grupo.

Segundo Lewin (1982) a pesquisa-ação em sua perspectiva original, busca realizar investigações para o avanço científico, ao mesmo tempo, a transformação social, entendemos

---

<sup>56</sup> Personal Digital Assistants

que tal atitude reforça o sentimento do vínculo de pertencer ao grupo e demonstra o elevado grau de motivação e engajamento dos professores em sua formação.

Na concepção inicial do processo de formação dos professores parceiros em *b-learning*, ficou estabelecido a importância de explorar a comunicação bidirecional, com o intuito de facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de distância (mesmo com os encontros presenciais já previstos).

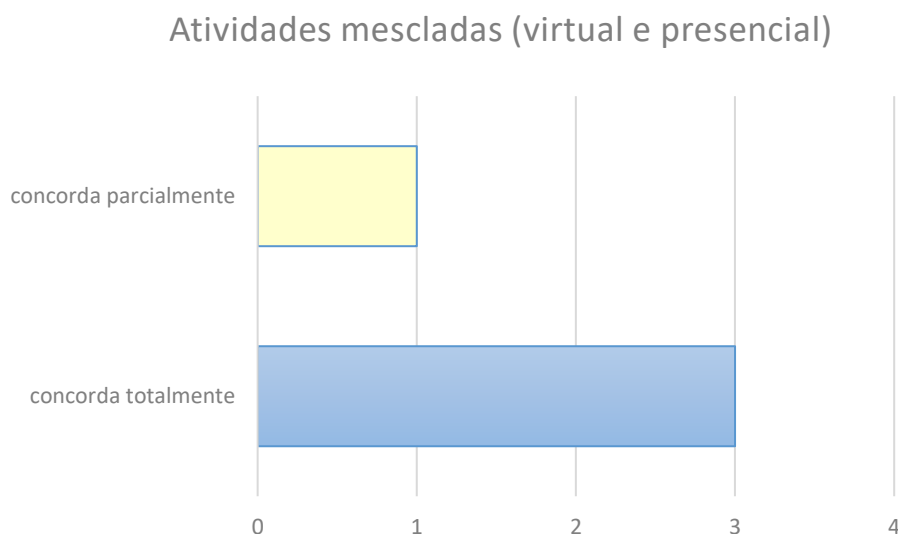
Questionado aos professores parceiros se os canais de comunicação e interação oferecidos aos participantes do curso, foram suficientes para dirimir dúvidas, informações e outras atividades, os quatro casos responderam que concordam totalmente com esta afirmação, ou seja, houve uma unanimidade.

*“Ajudou bastante em meu caso.”* (P2 / icd 8).

*“Ajudaram, como disse não devemos nos apegar somente a um meio, se temos oportunidades e variedades, temos que aproveitar.”* (P4 / icd 8).

Ao final do processo de formação é possível concluir, mediante as observações e narrativas dos professores parceiros que os recursos e canais de comunicação foram adequados e suficientes para dirimir dúvidas e auxiliar em seu aprendizado.

As estratégias de aprendizagem integradas desenvolvidas durante a formação com momentos de aprendizagem virtual e momentos de aprendizagem presencial, aliadas a utilização de diversas interfaces de mediação (impressos, áudios, vídeos, reuniões de estudo e o ambiente virtual), já apresentadas anteriormente (5.2.3 Organização das unidades de formação), desempenharam um papel fundamental no planejamento e concretização do processo de formação contínua e em serviço na modalidade *b-learning*.



**Figura 24** - Atividades mescladas

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Sobre o questionamento das atividades e procedimentos mesclados em momentos presenciais e virtuais, terem sido eficazes em sua formação, três professores parceiros responderam que concordam totalmente com esta afirmação e um professor parceiro concorda parcialmente, ou seja, há pontos de discordância, porém, o nível de concordância é maior.

Estas narrativas podem ser observadas:

*“Sim, foi muito válido, diferente de outras formações que havia feito (participado), mesmo facilitando alguns pontos, ainda vejo a necessidade da presença constante do professor.”* (P-1 / icd 8).

*“Concordo que o presencial é mais significativo, o momento virtual é necessário, porém, o presencial é melhor.”* (P-1 / icd 1).

*“Ajudou muito as aulas presenciais.”* (P-2 / icd 8).

*“Os momentos presenciais foram mais proveitosos os virtuais não consegui aproveitar tanto [...] com certeza aproveitei melhor os encontros presenciais.”* (P-3 / icd 8).

*“Os momentos presenciais, te dão maior liberdade e condições de sanar dúvidas, e interagir com os membros do grupo, fazendo trocas significativas [...] os momentos virtuais crescem\*, mas os presenciais consolidam.”* (P-4 / icd 8).

As narrativas reforçam a concepção de que os momentos de aprendizagem presencial (modalidade de ensino) são mais significativos na formação dos indivíduos, culturalmente legitimados pela sociedade na qualidade de padrão de educação.

Segundo Mugnol (2009, p. 345) “uma parte significativa da comunidade educacional continue considerando-a como uma modalidade diminuída de ensino e sem qualidade suficiente para ser equiparada à educação presencial.”

Este conflito ocorre em virtude da inserção das TDIC’s no âmbito educacional, a tentativa de integração entre as modalidades de ensino presencial e virtual, uma tendência de “convergir aprendizagem eletrônica e convencional, rumo a uma coexistência harmoniosa entre presencial e virtual, em variadas proporções, na educação do futuro” (Romero, 2010, p. 20).

Reforçamos nosso entendimento que as formações em *b-learning* (dependendo de sua configuração – número de encontros presenciais), devem ser orientadas a privilegiar os momentos de aprendizagem mesclados, integrando atividades que podem ser iniciadas no momento virtual e complementada no presencial ou vice-versa.

Além de tecnicamente ser possível, pedagogicamente dotará o indivíduo de capacidades cognitivas adequadas a progressão das unidades e construção de seu conhecimento.

Desta forma evocamos Nóvoa (2007b) que destaca que as formações docentes devem apresentar novidades, permitindo a reflexão crítica e conexões com a prática pedagógica do professor.

Num futuro próximo, as instituições e universidades com modalidade presencial, estarão a incluir uma maior gama de atividades e procedimentos baseados nas TDIC’s, e as instituições de EaD incorporar mais atividades presenciais em seu contexto, será difícil apontarmos os limites e abrangência de cada modalidade.

---

\* o professor parceiro quis informar que acrescenta, complementa.

Com base nos dados coletados, atestamos que a mescla de momentos de aprendizagem virtual e presencial, com vasta gama de interações e interfaces mediadoras ampliaram as habilidades e conhecimentos dos professores parceiros, foram mediadas em todo momento pelo diálogo. Destacamos que estes momentos de aprendizagem virtual e/ou presencial foram inseridos aos aspectos da vida real dos professores, o professor estava situado em seu contexto profissional – no chão da sua escola – a formação não foi desconectada de sua realidade profissional. Outro fator a destacar é o fato da pesquisa-ação, proporcionar o apoio necessário aos professores parceiros em função de suas dificuldades e angústias, pois não foi similar a qualquer outro tipo de formação de 25 horas e depois o professor regressa para sua escola, para sua sala de aula, sem o apoio contínuo. Estes pontos em destaque que apresentamos estão associados às intervenções de desenvolvimento profissional eficazes. Segue o relato dos professores parceiros sobre este processo:

*“Nas reuniões com o grupo, buscou-se primeiro, elaborar junto com os professores, uma construção preparatória do conhecimento, para em seguida realizarem suas práticas.”* (Professora orientadora - recém graduada / icd 9) e, corroborado pelos professores parceiros, *“Todas as aulas, fizemos a troca de experiências entre formador e acadêmico.”* (P-1 / icd 8).

Este procedimento de diálogo fortaleceu os laços de confiança entre todos os envolvidos e faz parte da própria natureza humana que é construído historicamente, segundo Freire & Shor (2003, p. 122-123):

[...] isto é, o diálogo é uma espécie de postura necessária, na medida em que os seres humanos se transformam cada vez mais em seres criticamente comunicativos. O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre a realidade tal como a fazem e refazem. Outra coisa: na medida em que somos seres comunicativos, que nos comunicamos uns com os outros enquanto nos tornamos mais capazes de transformar nossa realidade, somos capazes de saber que sabemos, que é algo mais do que só saber.

O segundo tópico da grelha de análise, está relacionado ao vínculo de pertencimento (envolvimento dos professores parceiros, tutoria e professora/estudantes bolsistas), superação das lacunas de conhecimentos (demandas apresentadas), autonomia profissional e desenvolvimento da práxis reflexiva (reflexão sobre sua ação, dinâmicas e nível de criticidades).

Em relação ao estímulo de criar um vínculo de pertencimento no grupo investigado, procuramos desenvolver a construção de aprendizagens colaborativas (Day, 2001) e desta forma o fortalecimento deste vínculo, *“As atividades são todas conduzidas pelo professor, mas discutidas e resolvidas em grupo.”* (P-3 / icd 5\*), estas ações também foram percebidas pelos estudantes bolsistas, *“Elaboramos planos de aulas, cronogramas de trabalhos para serem realizadas as atividades onde todas poderiam estar presentes, sempre pensando no conjunto.”* (Estudante bolsista 3 / icd 9). professor responsável pelo conteúdo do curso

O envolvimento do professor responsável pelo conteúdo do curso e o tutor devem estar sempre em evidência nos ambientes de *b-learning*, de acordo com a perspectiva de Marsh (2012), relata que a depender da tecnologia utilizada poderá ocorrer genuínas interações *on-line*, através de comunicação semanal sobre interação em fóruns de discussão, envio particular de e-mails a estudantes mais tímidos com objetivo de incentivar a participação e interação.

Na formação contínua e em serviço, consideramos a participação da tutoria nos dois momentos (presencial e virtual) e que tinha por objetivo promover a interação e aprendizagem colaborativa. No início da formação gerou alguns problemas pontuais *“Algumas atividades eram combinadas em reuniões e depois eram contrariadas, foi um pouco confuso e estressante essas situações, não foi por falta de comunicação que aconteceu essas situações. Mas também compreendo que ele mediou muitos conflitos com os professores da escola.”* (Estudante bolsista 3 / icd 9). Estes problemas ocorreram em virtude da necessidade de retomar ou rediscutir algum assunto/tema solicitado pelos professores parceiros.

Medidas estas adotadas de retomar algum assunto foi reconhecido pelos professores parceiros, *“Sim, a partir das trocas de experiências formamos uma equipe mais comprometida.”* (P-3 / icd 8) e corroboradas através dos estudantes bolsistas, *“Desde o início formamos uma parceria, e a troca de conhecimento foi proveitosa em todos os encontros.”* (Estudante bolsista 4 / icd 9).

O critério para escolhas das atividades e materiais didáticos (artigos, textos complementares, lista de exercícios, fóruns de discussão, pesquisas, vídeos, entre outros) ocorreram em função das necessidades de conhecimento e as competências que deveriam ser

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle/Uel*; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

desenvolvidas, porém, outras necessidades foram apresentadas no decorrer da própria formação pelos próprios professores parceiros:

“ \_\_\_ (Entrevistado). *Os limites! Isso tá dificultando, eu acho que a minha maior dificuldade é essa. Você QUERER passar uma coisa pro aluno, e ele NÃO ter essa, essa percepção de de de, Ah, ó, eu to na escola. Eu preciso prestar atenção. Ah, é uma aula de Educação Física?! Ó, agora o professor tá falando, agora eu não vou correr. Então assim, as crianças são pequenas que eu tenho. Eu tenho mais dificuldade que K (preservado o nome da professora).*” (P-1 / icd 2\*).

“ \_\_\_ (Entrevistado). *Eu vejo assim, se eu preciso trabalhar alguma coisa em sala com eles, é.. a dificuldade que eles tem em concluir. Por eu já ter trabalhado em privado, você vê que tem bastante diferença, eles não acompanham, questão de escrita, identificar letra, leitura, dificuldade interpretação e se você não interpreta, você não vai bem em nenhuma matéria.*” (P-2 / icd 2).

“*Professores tiveram dificuldade de compreensão de textos e artigos científicos (linguagem científica), utilizar no próximo encontro como estratégia, leitura coletiva e explanação em pequenos trechos – parágrafos menores para compreensão.*” (icd 1).

“*Percebemos que os professores que atuam na Educação Básica, em sua maioria, buscam por estratégias pedagógicas (atividades) para aplicar nas aulas de Educação Física. O mesmo acontece nos encontros com os nossos professores parceiros.*” (Professora orientadora - recém graduada / icd 9).

“*Solicitação dos professores parceiros fazer um apêndice com as sugestões de atividades (detalhar a execução) para que os professores possam desenvolver com os alunos (principalmente as atividades desconhecidas pelos professores – caderno de receitas).*” (icd 1).

“*Os professores parceiros solicitaram estratégias de aprendizagem para o ensino do conteúdo de xadrez – somente P-3 teve contato com este conteúdo em sua formação na faculdade.*” (icd 1).

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente Moodle/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

*“No próximo encontro, trabalhar o assunto sobre Mapas Conceituais e Mentais, professores desconhecem (apropriação de novos conhecimentos.” (icd 1).*

Os dados apresentados configuram importantes narrativas sobre as defasagens e necessidades da formação inicial, correspondente aos conteúdos da disciplina, estratégias e metodologias que ocorrem em situações concretas e contextuais de ensino. Evidencia-se também a necessidade de hábitos de leituras científicas e profissionais na área de EF, à busca de informações sistematizada e teorizada.

Com relação a questões de indisciplina, necessidades de aprendizado, estes se enquadram no componente conhecimento dos alunos, que corresponde as características e dificuldades de aprendizagem. Segundo Grossman (1990), o conhecimento pedagógico do conteúdo, exige do professor uma concepção nova e pessoal sobre a maneira que cada aluno aprende em contextos singulares.

A solicitação por parte dos professores parceiros para que disponibilizássemos material referente as estratégias pedagógicas (atividades para as aulas), um ‘caderno de receitas’ como material complementar, infere-se as formações ou capacitações tradicionais que ocorrem, novas atividades para aplicação imediata nas aulas ou evidencia o paradigma do componente curricular Educação Física, relativo ao fazer pelo fazer. Desta maneira, devemos avançar e termos uma nova concepção, pensar e refletir o porquê está a fazer. Este contexto é relativo ao conhecimento das estratégias, que Grossman (1990), identifica a forma como o professor compreende e representa o conteúdo, seu repertório de demonstrações, experimentos, analogias, metáforas e atividades que deixam mais acessível o conteúdo ao aluno.

A defasagem (carência) na formação inicial, pode estar no fato da organização dos currículos de licenciatura em Educação Física, carga horária do curso, matrizes curriculares, perfil das instituições de ensino superior mais humanista, tecnicista, entre outras. Inclusive os professores parceiros percebem as defasagens em sua formação *“Outro saber importante é entender que a realidade que é passada durante a faculdade é diferente da realidade que o professor enfrentará após se formar.”* (P-3 / icd 5).

Questionado sobre se as necessidades e defasagens de conhecimento terem sido atendidas durante o processo de formação:

*“Creio que foi muito importante, só que defasagens totalmente atendidas é difícil (pois cada momento, situação, requer tomadas de atitudes, e muita das vezes precisamos ser pontuais e agir naquele momento distinto.” (P-4 / icd 8).*

*“Sim, nas discussões, e nas dúvidas tive retorno.” (P-1 / icd 8).*

*“Houve momentos de muitas contribuições para a melhora da nossa prática.” (P-3 / icd 8).*



**Figura 25** - Oficina de Xadrez

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Uma das vantagens da pesquisa-ação é permitir a intervenção intencional, desta forma, elaboramos estratégias de ações para amenizar as carências de conhecimento formação inicial dos professores parceiros, elaboramos materiais para oficinas específicas, para aprendizagem e ensino do jogo de xadrez, mapas conceituais, encaminhamento de textos e artigos, roda de conversas com professores da UEL e o próprio coorientador desta investigação.

A autonomia desenvolvida durante a formação, sobre o currículo percebido, saberes sobre a organização e planejamento do PPC, apresentamos algumas narrativas extraídas\*:

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle*/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

“ \_\_\_ (Entrevistado). *Eu acho assim, que os conteúdos que a gente usa hoje são conteúdos de 10, 15 anos atrás. Quando eu entrei os conteúdos já existiam e hoje praticamente ainda existem ainda, então a gente faz umas modificações por conta da necessidade que a gente vê na realidade dos alunos, mas tem bastante coisa pra ser melhorado, aprofundado, por conta que a realidade dos alunos é que conta. Não, não. Pra fazer uma carta branca pra mudar, alterar, a gente não teve ainda.*” (P-4 / icd 2)

“*Percebemos que ao elaborar o projeto, os professores começaram a desenvolver uma autonomia, antes não demonstrada, em pesquisar e relacionar os conteúdos, conhecimentos e saberes com as necessidades educacionais da escola em que estão inseridos.*” (Professora orientadora - recém graduada / icd 9).

“*Em nossa confraternização de retorno das férias de julho, estavam todos os professores parceiros e 2 estudantes bolsistas, cheguei e questionei cada professor disfarçadamente o que estavam sentindo ao ter concluído o PPC do 1º e 2º ano – todos demonstraram satisfação e disseram que havia sido eles que planejaram os conteúdos bimestralmente.*” (icd 1 / 03/07/19).

“*Achei bem importante poder elaborar tudo de acordo com a realidade da comunidade.*” (P-2 / icd 8).

“*Sim, pois podemos expor as realidades de cada escola.*” (P-1 / icd 8).

A narrativa inicial demonstra algo que acontece regularmente na cultura profissional docente, a dificuldade de assumir o controle e sistematizar o PPC de sua disciplina. Em muitas escolas, o PPC ainda é um documento com fins legais apenas, para cumprimento de exigências dos órgãos públicos. Geralmente, tal procedimento acaba sendo realizado pelo pedagogo do colégio, pois há resistência e desinteresse por parte dos docentes. Para Veiga (2004, p. 38) deve ser um processo democrático de decisões:

O projeto pedagógico, ao se constituir em processo participativo de decisões, preocupa-se em instaurar uma forma de organização do trabalho pedagógico que desvele os conflitos e as contradições, buscando eliminar as relações competitivas, corporativas e autoritárias, rompendo com a rotina do mando pessoal e racionalizado da burocracia e permitindo relações horizontais no interior da escola.

A responsabilidade na elaboração deste instrumento recai em todos que fazem o cotidiano escolar, reflete o projeto de educação e sociedade que queremos formar.

A formação contínua e em serviço, propiciou experiências significativas ao oferecer e desenvolver a autonomia, estavam relacionadas ao organizar, planejar, conceber, testar, analisar e debater situações em sintonia com a realidade de seus alunos, isto posto, favoreceu a experiência autoral, principalmente em uma modalidade de aprendizagem mista (presencial e virtual). Segundo Garcia (1999, p. 52):

Ainda que os adultos aprendam (conhecimentos, competências, atitudes e disposições) em situações formais, parece ser através da aprendizagem autônoma que a aprendizagem do adulto se torna mais significativa [...] na qual a pessoa (individualmente ou em grupo) toma a iniciativa, com ou em a ajuda de outros, de planejar, desenvolver e avaliar suas próprias atividades de aprendizagem, sendo mais frequente em pessoas adultas [...], possuem mais capacidade de tomar decisões [...], assim como capacidade de autogestão e de aprender com a própria experiência.

De acordo com a cronologia dos registros apresentados, compreendemos que este processo de autonomia é moroso e deve ser gradativo, *“pensamos em possibilidades pedagógicas que atendam ao conteúdo e aos assuntos da aula para que os professores compreendessem a estrutura da aula e a ação docente necessária para um ensino significativo que vá além da atividade pela atividade.”* (Professora orientadora - recém graduada / icd 9).

Isto se processa, à medida que o professor parceiro corporifique tais experiências e seja gerador de mudanças, mudanças estas, numa perspectiva humanista de educação.

O processo de autonomia está intrinsecamente ligado aos processos reflexivos e de criticidade, que em nosso entendimento são os fatores desencadeantes para ativação de novas atitudes.

Apresentamos algumas atividades e situações que ocorreram durante a formação contínua e em serviço, para o desenvolvimento do processo reflexivo, esta ideia do ‘professor reflexivo’ foi amplamente difundida nas obras de Schön (1983).

*“Reuniões em grupo com professores convidados (coorientador), secretaria municipal de saúde e educação, pedagogas do município.”* (icd 1).

*“Na reunião após a leitura de texto sobre profissionalidade, houve um tempo para refletirem sobre o que entenderam, depois teve início uma roda de conversa/debate e os professores parceiros expuseram reflexões sobre as exigências para ingresso na profissão, titulação necessária, conhecimentos e saberes específicos para a prática docente.”* (icd 1).

*“Participação da professora e estudantes bolsistas junto com os professores parceiros para análise e reflexão dos casos apresentados (autoridade e postura do professor) [...] pesquisa, análise e reflexão dos conteúdos a serem escolhidos para composição do PPC de Educação Física.”* (icd 1).

Olá professores!!! Faça uma pequena reflexão e escreva seu ponto de vista sobre o que é Currículo.

Após completar esta tarefa, acesse a [Biblioteca do curso](#) e faça a leitura dos artigos de José Augusto Pacheco<sup>57</sup> e Guiomar Namó de Mello<sup>58</sup>.

Depois, acesse novamente este Fórum e acrescente mais informações que você achou relevante nos artigos. Porém, comece num outro parágrafo iniciando o texto da forma abaixo:

**Com base nos artigos ...**

(icd 5 / UNIDADE 1 – UNIVERSO DA ESCOLA / fórum: O que penso sobre o currículo).

*“Atividade escrita (grupo 2) – análise das palavras de cada participante do grupo e escolheram as palavras que representam o grupo – depois, fizeram uma pesquisa (levantamento) com professores do colégio das palavras que representam docência, após começaram a produção escrita de uma lauda abordando o conceito estudado.”* (icd 1).

Nas narrativas apresentadas, observamos que houve a intenção de valorizar as experiências acumuladas dos professores parceiros, sua rotina diária e condições de trabalho, apresentamos também, ciclos de pesquisa sobre as temáticas, produção textual em pares e situações hipotéticas de aprendizagem para que o grupo pudesse se manifestar nas rodas de conversas e fóruns de discussão. Estes momentos foram cruciais para promover descobertas, dinamismo e conhecimentos.

Estas ações organizadas foram essenciais para o desenvolvimento e refinamento do pensamento do professor parceiro, segundo Díaz Maggioli (2012) e Farrell (2012), devemos oferecer aos professores situações para reflexão crítica e sistemática sobre sua prática, com

<sup>57</sup> <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n137/v39n137a04.pdf>

<sup>58</sup> [http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar\\_pesquisa.pdf](http://movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2017/08/guiomar_pesquisa.pdf)

objetivo de melhorar seus resultados e o desenvolvimento de novas perspectivas e habilidades de pesquisa. *“Os professores produziram conhecimentos e reelaboraram suas ações docentes. Denota-se aqui ações que possibilitam verdadeiros processos construtivos, com análises, reflexões, compreensões e abstrações.”* (Professora orientadora - recém graduada / ícd 9).

O testemunho da professora orientadora (recém graduada) que acompanhou e interagiu com os professores parceiros e estudantes bolsistas, comprovam a mudança gradual e morosa que ocorreu durante todo o processo de formação contínua e em serviço. Conforme afirma Day (2005, p. 39) “[...] os professores que refletem na, sobre e em relação com a ação participam numa investigação que não só contribui para uma melhor compreensão de si mesmos como docentes como também melhora o exercício profissional.”

*“Os estudantes bolsistas questionaram várias vezes por qual motivo suprimir ou alterar vários conteúdos e atividades sugeridas pela BNCC, os professores parceiros justificaram que era muito complexo tais conteúdos. Identifico aqui que os professores possuem uma restrita percepção da capacidade cognitiva de seus alunos.”* (ícd 1).

*“P2 relatou que em suas aulas, sente dificuldades para fazer os alunos entenderem as regras, que por exemplo no jogo de ‘bola queimada’ ela sempre fica no meio para os alunos compreenderem que não podem invadir o campo do outro – questionei P2 por que não fazia perguntas aos alunos sobre o motivo de evitar a evasão do campo adversário, desta forma poderia analisar a compreensão da informação dada.”* (ícd 1).

Nota-se processos permanentes de incentivo a reflexão das ações, os estudantes bolsistas e o tutor (pesquisador), tinham a preocupação em fazer com que os professores parceiros refletissem sobre as atividades que eram realizadas. Segundo Schön (1997, p. 83):

[...] é possível olhar retrospectivamente e refletir sobre a reflexão-na-ação. Após a aula, o professor pode pensar no que aconteceu, no que observou, no significado que lhe deu e na eventual adoção de outros sentidos. Refletir sobre a reflexão-na-ação é uma ação, uma observação e uma descrição, que exige o uso de palavras.

Outro aspecto positivo, está no impacto que tais atitudes podem ocasionar na formação inicial dos estudantes bolsistas, os futuros profissionais da educação, nesta perspectiva Zeichner (1995) nos lembra a diferença da prática reflexiva na formação inicial, pois, por muito tempo, esteve respaldada pela racionalidade técnica, em que o ato de refletir estava longe das práticas pedagógicas.

As formações, sejam elas; inicial ou continuada, que não estimulem a prática reflexiva, resultará professores em situações de passividade, isto já detectado por Kincheloe (1997), Freire (2002) e Oliveira & Gama (2014).

Questionado aos professores parceiros se a formação permitiu a eles serem mais reflexivos sobre sua prática pedagógica, sobre suas ações e objetivos de aula, três casos responderam que concordam totalmente com esta afirmação e um caso que concorda parcialmente, ou seja, há pontos de discordância, porém, o nível de concordância é maior.

Estas narrativas podem ser observadas:

*“Sim, ajudou bastante, muitos textos, compartilhamentos com colegas, foram muito importantes.”* (P-4 / icd 8).

*“Sim, mesmo sendo formados sempre há algo novo p/aprender ou corrigir onde erramos.”* (P-1 / icd 8).

Comprovamos que esta formação contínua e em serviço com práticas criticamente reflexivas (e.g., situações hipotéticas de aprendizagem; estudos de caso; produção textual em pares; roda de conversas; exposição oral do cotidiano profissional; valorização da prática e experiência docente), exigiu o envolvimento ativo do professor parceiro e demonstrou ser uma estratégia primordial para o desenvolvimento desta competência profissional, isto posto, elevou seu senso de criticidade:

*“O curso foi importante talvez fator como falta de tempo maior, hora atividade (computador em disponibilidade), nesse momento tenha causado um pouco de frustração. Mas! Por não atingir maior nível de interação.”* (P-4 / icd 8).

*“As expectativas eram grandes, mas no, no decorrer do curso houve contratempos, a dificuldade nos horários da escola nas H/A, hora-atividade.”* (P-1 / icd 8).

*“Fiquei bastante animada em poder participar do projeto, muita coisa que vimos nos encontros, coloquei em prática em aula. Não acredito que houve falhas, mas por questões pessoais, não consegui me empenhar 100%.” (P-2 / icd 8).*

*“P3 apresentou receio na elaboração do texto, pois achou que seria apresentado aos seus superiores e não iria destacar os pontos negativos, informei a P3 que era para ser escrito, sem receio, seu posicionamento frente a realidade que vivia, o que pensavam e que estas informações estariam seguras e preservadas com a garantia da confidencialidade.” (icd 1).*

Os professores parceiros identificam a necessidade de melhorias na infraestrutura de suas escolas e organização de sua rotina de trabalho, pois tiveram dificuldades sobre sua hora-atividade, excluindo as datas do cronograma das reuniões de estudo, foi difícil usufruir estes momentos, pois a direção escolar e acúmulo de afazeres burocráticos, acabaram por atrapalhar o pleno exercício de sua hora-atividade. Isto será detalhado na grelha de análise – Fatores limitantes.

Neste processo de criticidade alcançado, conseguiram produzir críticas sobre seu percurso durante a formação, bem como, a perspicácia no tom e sutileza de suas críticas a seus superiores. Ao assumir e reconhecer-se como agente ativo de transformações interna e externa (sociedade), a autocrítica torna-se um componente fundamental para ressignificação de novos valores. Os conhecimentos advindos foram importantes para o desenvolvimento de competências e inseridos em sua prática pedagógica.

## 6.2.5 – Subcategoria – Fatores de eficiência

A Tabela 14, apresenta a grelha de análise relacionada aos fatores de eficiência, relacionados a formação contínua e em serviço dos professores parceiros\*.

**Tabela 14** - Grelha de análise – Fatores de eficiência

CATEGORIA	SUBCATEGORIA	UNIDADE DE REGISTRO	UNIDADE DE CONTEXTO
Processo de Formação Contínua e em Serviço	Fatores de eficiência	Apoio institucional	<i>Todo curso de formação, em prol de melhora da carreira profissional é relevante.</i>
		Transformações observadas no decorrer do processo de formação	<i>O Blended Learning, sim, o mecanismo foi eficiente para meu aprendizado, a formação foi muito produtiva e contribuiu para minha formação profissional.</i>  <i>Fiquei bastante animada em poder participar do projeto, muita coisa que vimos nos encontros, coloquei em prática em aula.</i>  <i>Sim, mostrou-me que a valorização da ação docente começa por nós mesmos, no momento em que buscamos algo diferente do que era exposto e tentamos mostrar em modelos de estudos, pesquisas, aplicação que se faz necessário.</i>
		Ambiente Virtual de Aprendizagem - Moodle	<i>O Moodle proporcionou a construção colaborativa em tempo real, além da proximidade para discutir ideias.</i>  <i>No início tive um pouco de dificuldade, pois não tinha familiaridade, mas depois naturalmente fui me adaptando.</i>
		Processo de formação contextualizada	<i>Creio que está sendo de grande valia, pois conseguimos nos agrupar e assim poder saber a necessidade de cada um.</i>  <i>Análise das propostas de conteúdos e atividades para o 1º ano, grande quantidade de sugestões, análise e interpretação dos conteúdos que poderão ser aplicados de acordo com a realidade dos alunos e escola.</i>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente Moodle/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

A primeira unidade de registro que compõe os fatores de eficiência, está relacionada ao apoio institucional:



**Figura 26** - Espaço de aprendizagem (instalações físicas)

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

*“A SMET disponibilizou as instalações das escolas do município, uma sala para reuniões e o uso do laboratório de informática do polo em EAD da UEM (prédio anexo a escola) para que utilizemos durante a formação.” (icd 1 – 25/04/2018).*

*“Visita a escola nº 2, a diretora V (preservado o nome da diretora), demonstrou interesse sobre o curso de formação, expliquei toda a estrutura do curso e as datas dos encontros, ela ficou bem empolgada (diria que feliz), pois informou que seria a primeira formação direcionada somente aos professores de Educação Física.” (icd 1 – 07/03/2018).*

*“Todo curso de formação, em prol de melhora da carreira profissional é relevante.” (P-4 / icd 8).*

Não há dúvidas sobre o apoio e comprometimento da SMET durante toda a formação, os professores parceiros reconheceram a preocupação e valorização da Educação Física por parte da SMET. Inclusive questionamos se a formação não tivesse ocorrido no ambiente de trabalho em horário de expediente (hora-atividade), se conseguiriam realizar uma formação para complementar o seu desenvolvimento profissional e a resposta foi unânime que não conseguiriam encontrar um tempo disponível para seu aperfeiçoamento profissional.

Um professor parceiro no decorrer da formação, informou que “[...] *mas faz se necessário rever com a Sec. de Educação os nossos horários, pois tive muita resistência em relação aos nossos horários de hora atividade, não conseguir por vezes sair.*” (P-1 / icd 5).

Este professor reportou algumas dificuldades para participar nos encontros presenciais, ele pertencia ao quadro funcional da outra escola e seu horário de trabalho era no período vespertino. No período matutino o professor participava de um projeto extracurricular do próprio município e nas datas dos encontros a direção deste projeto, apresentava algumas situações inconvenientes para liberação.

Realizamos uma reunião com a Secretaria de Educação que se prontificou e resolveu a situação junto a esta direção. Houve outras reuniões para informar sobre o andamento da formação a SMET, para que as ações fossem compartilhadas e entendidas por todos os envolvidos na educação do município.

Por exemplo, em 29/10/2018 realizamos uma reunião com a Secretaria de Educação, representantes da equipe pedagógica do município e as duas pedagogas das escolas municipais, para expor e definir alguns direcionamentos em relação a teoria de aprendizagem e as concepções (avaliação, seriado/ciclo, entre outros) que foram apresentadas pelo grupo de professores de Educação Física. A secretária de Educação informou sobre suas expectativas:

*“Na reunião a secretária reforçou a ideia da formação diferenciada que estava sendo realizada com os professores de Educação Física, pois era uma iniciativa em valorizar estes profissionais, pois outras formações passam a informação/conteúdo e depois acaba, esta não, eles estavam sendo acompanhados e desenvolvendo juntos as orientações e desta forma, acreditam que terá alterações significativa na prática pedagógica dos professores.”* (icd 1).

Identificamos que a SMET adotou uma postura inovadora, ao estimular os professores a fazer parte de sua própria formação profissional, o repensar das ações pedagógicas que foram planejadas e organizadas pelo próprio corpo docente da escola.

Outra instituição que reconhecemos que auxiliou a formação foi o Governo do Paraná, através do Fundo Paraná, aprovação do Projeto de Extensão nº 02302 (ANEXO 4), que permitiu a inclusão de uma professora orientadora (recém graduada) e quatro estudantes bolsistas.

Sobre as transformações observadas no decorrer do processo de formação, estaremos a apresentar as concepções iniciais e após o término da formação contínua e em serviço.

**Tabela 15** - Conhecimento sobre o Blended Learning

Início da formação	depois da formação
<p>---Entrevistador: Sobre o Blended Learning, você já ouviu falar?</p> <p>---Entrevistado: Não.</p> <p><i>Eu nunca fiz nenhum curso virtual (+), então assim, não posso julgar por aquilo que eu não fiz. Não tive interesse, professor.</i> (P-1 / icd 2)</p>	<p><i>Sim, diferente de outras formações que havia feito (participado), mesmo facilitando alguns pontos ainda, vejo a necessidade da presença constante do professor.</i></p> <p>(P-1 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistador: Sobre o Blended Learning, você já ouviu falar?</p> <p>---Entrevistado: Não.</p> <p><i>Ah, acabei não me aprofundando muito né, porque a gente já escolhe o EAD até as vezes pela falta de tempo né.</i></p> <p><i>Mas é até um engano nosso porquê achar que ah vai ser mais fácil vai ser mais tranquilo, porque era muito conteúdo, eles exigiam parece que até bem mais da gente do que o presencial.</i></p> <p>(P-2 / icd 2)</p>	<p><i>Bem eficiente e de fácil acesso.</i></p> <p><i>Contribuiu para nossa formação de forma significativa.</i></p> <p>(P-2 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistador: (inaudível) É: você já ouviu falar sobre Blended Learning?</p> <p>---Entrevistado: Não. Nunca ouvi falar. Pré, pré, (inaudível) semi, não é semi a distância?</p> <p><i>Ne-nesse caso da, da pós em EAD que eu fiz, eu nem, eu nem conheci, nem tutor, nem professor, nem ninguém, + né? Eu só assisti os vídeos, é: fiz as provas, né? Então é: um ensino totalmente autônomo que depende + do aluno. Se o aluno quer aprender, ele aprende, se ele não quer aprender, ele abre o google ali do outro lado ali.</i></p> <p>(P-3 / icd 2)</p>	<p><i>O Blended Learning, sim, o mecanismo foi eficiente para meu aprendizado, a formação foi muito produtiva e contribuiu para minha formação profissional.</i></p> <p>(P-3 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistador: Sobre o Blended Learning, você já ouviu falar?</p> <p>---Entrevistado: Não.</p> <p><i>Então, é... eu tive uns 4 anos atrás que fazer um pequeno curso que foi ofertado pela prefeitura de Londrina a gente se reunia uma vez mensalmente eu e mais dois colegas aqui de Tamarana, a gente aqui ia né. Não foi significativo quanto eu imaginava.</i> (P-4 / icd 2)</p>	<p><i>Todo sistema método de formação é importante, principalmente nos dias atuais. Para mim foi importante, talvez não tenha conseguido explorar ao máximo, por alguns fatores alheios, mas sem dúvida foi importante.</i></p> <p>(P-4 / icd 8)</p>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Em relação aos professores parceiros terem conhecimento ou uma referência sobre o *b-learning*, todos os quatro casos responderam que não tinham conhecimento desta modalidade de ensino. Ao final do processo de formação os professores parceiros reconheceram que o *b-learning*, foi um mecanismo produtivo e eficiente em seu processo de aprendizagem, porém reforçaram a ideia que o momento presencial ser mais significativo. Esta opção já foi debatida na Tabela 13 – Grelha de análise – BL como instrumento favorecedor – Estratégias de aprendizagem na formação.

De acordo com Tiffin & Rajasingham (1995, 2003) o *b-learning* é uma metodologia alternativa de aprendizagem em nossa Sociedade da Informação e do Conhecimento.

Sobre experiência em EaD, três professores parceiros relataram já ter realizado um curso a distância e identificamos que tiveram impressões diferentes sobre esta modalidade. No primeiro caso, a falta de tempo para frequentar um curso presencialmente foi responsável por escolher este curso EaD, porém, a exigência de estudos e trabalhos no curso foi maior que em um curso presencial. No segundo caso, a falta de interação e contato com os professores e colegas de curso foi um fator que incomodou e a responsabilidade pela aprendizagem recaiu sobre o cursista. No terceiro e último caso, aparentemente falhas na organização e o conteúdo eram superficiais e que ao final, não foi significativo em sua prática pedagógica.

Logo, percebemos que a organização e sistematização de um curso em EaD, deve ser muito bem planejado, já apresentamos no subcapítulo – 3.5 Alicerces para EaD, os elementos fundamentais para a organização de um curso em EaD (e.g., papel da instituição; infraestrutura; AVA; material didático; suporte técnico, administrativo e financeiro; papel do professor, tutoria e do estudante em EaD; mecanismos de avaliação do curso em EaD).

Os professores parceiros tiveram autonomia no desenvolvimento de sua aprendizagem (qualquer lugar e horário), apesar de um caso ainda preferir o contato presencial com o professor/tutor. Nota-se também, o senso crítico apresentado por um professor em relação a um compromisso maior com seu aprendizado, porém este fato, já exposto no tópico 3.5.4 Papel do estudante em EaD, que infelizmente alguns indivíduos devem ter competências e habilidades necessárias para proficiência na EaD.

Outro fator de transformação, foi a expectativa projetada dos professores parceiros em relação a formação contínua e em serviço.

**Tabela 16** - Expectativas em relação ao curso

<b>Início da formação</b>	<b>depois da formação</b>
<p>---Entrevistado: Assim, até, foi até estranho nosso horário, mas acabou pegando nossa hora atividade. É bom porque tem uma visão da secretaria conosco né, em relação as professoras de Educação Física. A gente não tem um tempo. Por exemplo, a gente não tem, porque nunca conversou, oh: Vamo fazer um grupo de estudos, só os professores de Educação Física. Vamos sentar e ver o que dá pra fazer. A gente não tem isso.</p> <p>(P-1 / icd 2)</p>	<p>As expectativas eram grandes, mas no decorrer do curso houve contratempos, a dificuldade nos horários da escola nas H/A – hora atividade.</p> <p>(P-1 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistador: A formação ofertada da secretaria, aos professores em geral, integra apenas a semana pedagógica? Quando que é oferecida a formação pela secretaria para vocês?</p> <p>---Entrevistado: Atualmente na prática pedagógica, mas não são direcionadas a Educação Física.</p> <p>(P-2 / icd 2)</p>	<p>Fiquei bastante animada em poder participar do projeto, muita coisa que vimos nos encontros, coloquei em prática em aula.</p> <p>Não acredito que houve falhas, mas por questões pessoais, não consegui me empenhar 100%.</p> <p>Até então não tinha muito conhecimento sobre a BNCC.</p> <p>(P-2 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistador: A secretária de educação oferece curso de formação específica para os professores de educação física?</p> <p>---Entrevistado: Não, nunca ofereceu, essa é a primeira vez. Formação continuada, né, que a gente tá tendo.</p> <p>(P-3 / icd 2)</p>	<p>Novos aprendizados e esses aspectos foram atendidos.</p> <p>Aprendemos mais sobre os objetivos da BNCC para a disciplina de Educação Física.</p> <p>(P-3 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistador: Essa formação que geralmente a Secretaria oferece para vocês é significativa na sua prática pedagógica? São boas, você consegue utilizar nas suas aulas ou não, ou não corresponde as suas expectativas, como você percebe essas capacitações?</p> <p>---Entrevistado: A meu ver, como nossa área por ser um pouco diversificada das outras, eu acho que todo conhecimento relacionado a escola, ao estudante é importante, porém, como foi dito os aspectos mais específicos da nossa disciplina eles acabam sendo um pouco sucumbidos.</p> <p>(P-4 / icd 2)</p>	<p>O curso foi importante, talvez como falta de tempo maior hora atividade (computador em disponibilidade). Nesse momento tenha causado um pouco de frustração, mas, por não atingir um maior nível de interação.</p> <p>Acredito que o “foco” o querer fazer, e determinação são atitudes que levamos em consideração.</p> <p>(P-4 / icd 8)</p>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

Sobre os processos de formação docente ofertados no município, os professores parceiros atestam que nunca houve uma formação específica para os docentes de Educação Física. Este tema será aprofundado no tópico de discussão – Processo de formação contextualizada (tabela 17).

De acordo com as narrativas apresentadas, os professores parceiros não tinham uma expectativa elevada em relação à formação que seriam submetidos, porém, após dois meses de formação, no 6º encontro (06/06/2018), *“P-3 disse que está gostando dos encontros e está sentindo uma mudança, uma nova visão sobre os assuntos abordados.”* (icd 1\*).

Relatam que conheceram e compreenderam os objetivos da BNCC (currículo formal), conseguiram construir um conhecimento sobre a BNCC, refletiram sobre suas práticas pedagógicas, houve diálogos e troca de experiências que fortaleceram o espírito de grupo e incentivaram a autonomia (individual/coletiva) e o protagonismo que resultaram na elaboração do currículo percebido - PPC (ANEXO 8).

Este processo pode ser retratado no 32º encontro (03/07/2019), no qual realizamos uma confraternização com comida, em razão do encerramento do final do semestre e *“professores alegres e animados, aproveitei para questionar o que estavam achando dos conteúdos e finalização dos currículos do 1º e 2º ano e todos demonstraram satisfação e disseram que havia sido eles que escolheram.”* (icd 1).

A narrativa a seguir expressa o amadurecimento destes conceitos e aprendizagens no decorrer de todo processo de formação, *“Creio que o curso foi fundamental para aprendizagem (reciclagem) do grupo.”* (P-1 / icd 8).

Identificamos que houve alguns transtornos no decorrer do curso em razão do uso da hora-atividade, pois o professor pertence a outra escola municipal e não possui tantos recursos e equipamentos tecnológicos, que acabaram por comprometer o usufruto de sua hora-atividade para estudos. Este problema do usufruto da hora-atividade (horário de expediente de trabalho) e equipamentos disponíveis, serão detalhados na grelha de análise – Fatores limitantes (tabela 12).

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente *Moodle*/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

*“Sobre o conceito de docência, após leitura e discussão do artigo sobre profissionalização e profissionalidade, os professores chegaram a um consenso que é uma profissão com área de atuação no setor intelectual, que temos mecanismos de ingresso na carreira docente e que este profissional deve ter conhecimentos específicos de uma disciplina, necessita de um curso superior, uma titulação e seu ingresso se faz por meio de um concurso público.” (icd 1).*

*“Sim, mostrou-me que a valorização da ação docente começa por nós mesmos, no momento em que buscamos algo diferente do que era exposto e tentamos mostrar em modelos de estudos, pesquisas, aplicação que se faz necessário.” (P-4 / icd 8).*

*“Docência para mim é:*

*a) é a ação de ensinar exercida por um profissional.*

*b) é a interação planejada dos alunos com o conteúdo instrucional, matérias, recursos e processos para avaliar a consecução dos objetivos educacionais.” (P-3 / icd 5).*

*“Muito do que foi estudado, acrescentou bastante nas aulas.” (P-2 / icd 8).*

As narrativas apresentadas, referem-se ao questionamento se os conteúdos estudados durante a formação, haviam sido significativos e alterado as representações sobre o conceito de docência (já apresentado na grelha de análise – Perfil do professor – tabela 8) e seu desenvolvimento profissional.

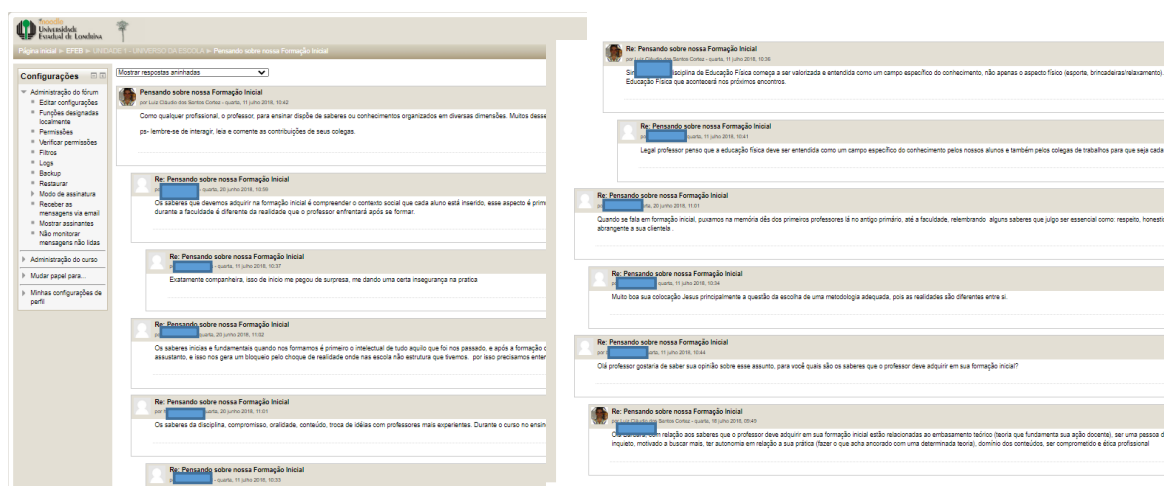
Identificamos que houve alteração na percepção de sua própria identidade profissional, favorecidos pela oportunidade de refletir, debater, pesquisar de forma crítica com o grupo as práticas educativas, inclusive no decorrer da formação na unidade 5 procuramos observar as aulas dos professores parceiros, para verificar como os professores operacionalizavam o currículo percebido, como colocavam em ação o PPC que estavam construindo, esta situação será debatida posteriormente quando tratarmos sobre o POPP.

Outro fator de eficiência identificado na formação contínua e em serviço, foi a utilização de um ambiente virtual de aprendizagem, em nosso estudo o *Moodle/UEL*, que

possibilitou a gestão acadêmica e administrativa, utilizado em razão da parceria firmada entre as instituições (SMET, UEL e Lusófona) para concretização desta formação.

A escolha de um AVA, possibilitou o acompanhamento da frequência e assiduidade dos cursistas (data/hora de acesso as diversas ferramentas disponíveis), registro e armazenamento de tarefas/atividades entregues, participações nos fóruns e mensagens entre os participantes (aluno, professor e tutor), resultados de testes e avaliações *online*, enfim, um instrumento para analisar o percurso de aprendizagem e a construção do conhecimento realizada por cada participante.

O AVA proporciona o foco na aprendizagem individual e coletiva com a integração de ferramentas de comunicação e interação. Oferece uma aprendizagem personalizada, pois estabelece diversos caminhos que possam satisfazer as necessidades de aprendizagem de cada cursista.



**Figura 27** - Fórum – Pensando sobre nossa Formação Inicial

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

No ambiente virtual de aprendizagem *Moodle/UEL*, em todas as unidades, inserimos três a quatro fóruns de discussão, para que houvesse o debate em torno de um tema em específico e desta forma, reforçamos a comunicação e interação durante todo o processo de formação. Estes diálogos ficavam disponíveis e podiam ser revisitados a qualquer momento.

Os professores parceiros podiam pesquisar, refletir e debater temas e conceitos aos quais ainda não tinham tomado consciência e que influenciava sua ação pedagógica.

Segundo Rodrigues (2004) a grande vantagem dos fóruns de discussão é permitir organizar, estruturar e preservar os diálogos, discussões e mudanças dos pontos de vistas entre os envolvidos. O fórum de discussão, demonstrou-se uma ferramenta eficiente de comunicação e aprendizado “*O moodle proporcionou a construção colaborativa em tempo real, além da proximidade para discutir ideias.*” (Professora orientadora - recém graduada / icd 9\*).

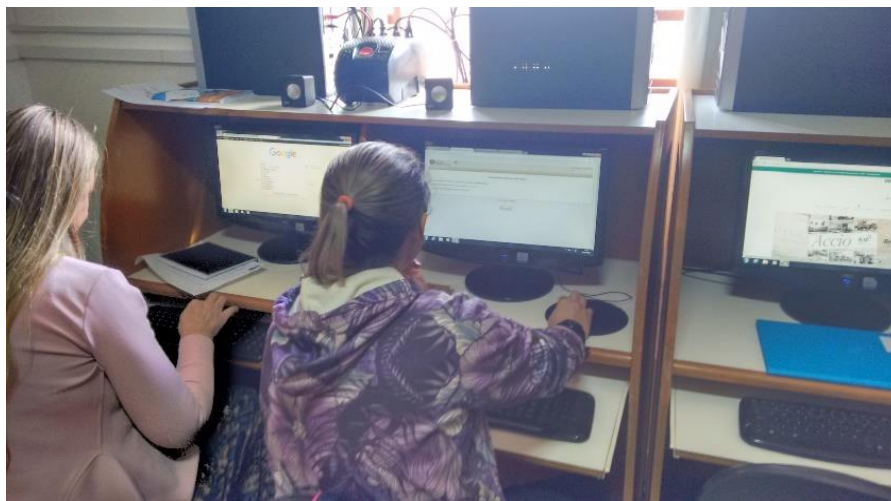
Conforme atestam Bicalho & Oliveira (2012) o fórum de discussão é um instrumento significativo para promover debates e construções coletivas de conhecimento.

Sobre o design do ambiente virtual de aprendizagem Moodle/UEL, questionado sobre os aspectos de facilidade de navegação e acessibilidade as unidades:

*“Sim, de fácil navegação, só no início tive um pouco de dificuldade.”* (P-2 / icd 8).

*“Teve algumas atividades que precisei de intervenção para compreender certas funções.”* (P-3 / icd 8).

*“No início tive um pouco de dificuldade, pois não tinha familiaridade, mas depois naturalmente fui me adaptando.”* (P-4 / icd 8).



**Figura 28** - Ambiente Virtual de Aprendizagem – Moodle/UEL\_navegabilidade

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

---

\* **icd 1** = Diário do pesquisador; **icd 2** = Entrevista semiestruturada; **icd 3** = Protocolo de Observação Professores Parceiros; **icd 4** = Produção textual; **icd 5** = Ambiente Moodle/UEL; **icd 6** = Análise documental; **icd 7** = Aplicativo de mensagens; **icd 8** = Questionário final e **icd 9** = Relatório estudantes bolsistas

De acordo com as narrativas apresentadas pelos professores parceiros, permitem inferir que no início do processo de sensibilização (ambientação) ao ambiente virtual de aprendizagem *Moodle/UEL*, alguns professores tiveram uma pequena dificuldade de acesso e navegação aos ambientes do programa, isto se justifica devido à falta de competências digitais, porém, após o suporte da tutoria e no decorrer da formação, conseguiram-se adaptar e navegar em todas as sessões da plataforma.

Outro fator importante a relatar foi a estabilidade de acesso ao ambiente virtual de aprendizagem *Moodle/UEL* no decorrer de todo processo de formação, não houve reclamações sobre dificuldades de acesso ao ambiente, perda de informações ou indisponibilidade da página do curso: <http://moodle.uel.br/course/category.php?id=54>.

Em seguida, na Tabela 17, apresentamos as narrativas sobre o processo de formação contextualizada.

**Tabela 17** - Processo de formação contextualizada

<b>Início da formação</b>	<b>depois da formação</b>
<p>---Entrevistado: <i>Então, eu acho que pra gente, precisaria ter uma coisa nova assim, que fizesse...até pra estimular mais os professores da rede a trabalharem, né, com mais ânimo, com êxito...Porque vai desgastando, e as coisas vão se acomodando. Desses últimos anos que eu trabalho aqui, algumas me surpreenderam, e outras me decepcionaram. Como, como tudo na vida.</i></p> <p>(P-1 / icd 2)</p>	<p><i>Sim, ajudou bastante, pois abordamos assuntos, estudos específicos de conteúdos de nossa disciplina. O curso favorece e nos antecipa as mudanças, colabora com aquilo que já é necessário a BNCC.</i></p> <p>(P-1 / icd 5)</p> <p><i>Ficamos atualizados, isto é essencial.</i></p> <p>(P-1 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistado: <i>Não, nunca ofereceu, essa é a primeira vez. Desde que eu to aqui é a primeira vez que a gente tem uma formação continuada voltada pra nós.</i></p> <p><i>Ah, basicamente não. Não era direcionado para área né. Praticamente não muito, porque é mais direcionado à aprendizagem a sala de aula.</i></p> <p>(P-2 / icd 2)</p>	<p><i>Achei bem interessante esta capacitação por ser específica para a Educação Física. Está sendo bem interessante a troca de idéias, experiências e saberes.</i></p> <p>(P-2 / icd 5)</p> <p><i>Achei bem importante poder elaborar tudo de acordo com a realidade da comunidade.</i></p> <p>(P-2 / icd 8)</p>
<p>---Entrevistado: <i>Olha, como não é nada voltada pra educação física especificamente a gente fica meio que boiando.</i></p> <p>(P-3 / icd 2)</p>	<p><i>A capacitação vem de encontro com nossos anseios e nos ajuda a compreender mais sobre o campo de nosso conhecimento, é a busca para melhorar cada vez mais nossa metodologia. Vale a pena a troca de experiências para conhecermos as diversas realidades.</i></p> <p>(P-3 / icd 5)</p>
<p>---Entrevistado: <i>Então, é... (silêncio) são importantes, mas tipo assim, como tava nos comentários que pra Educação Física a gente não tinha essas especificidades eu acho assim que, eu acho que agora, agora com este curso aqui do professor L... (pesquisador) né, eu acho que agora não tem muito o que, que, que falar né...</i></p> <p>(P-4 / icd 2)</p>	<p><i>No meu entender o curso em sido altamente relevante, significativo, textos extremamente importantes, questões são tratadas com especificidade. Porque falamos nesses encontros de situações do cotidiano. Espero aprender, mais e mais, nos próximos encontros.</i></p> <p>(P-4 / icd 5)</p> <p><i>Creio que foi de grande valia, pois conseguimos nos agrupar e assim poder saber a necessidade de cada um.</i></p> <p>(P-4 / icd 8)</p>

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/19.

*“Em conversa informal com os professores parceiros, relataram que os cursos e formações oferecidos pela SMET não atendiam as expectativas dos professores, ficam mais na teoria e não como fazer.” (icd 1).*

*“Análise das propostas de conteúdos e atividades para o 1º ano, grande quantidade de sugestões, análise e interpretação dos conteúdos que poderão ser aplicados de acordo com a realidade dos alunos e escola.” (icd 1).*

As narrativas apresentadas são reveladoras das percepções que os professores parceiros, possuíam sobre as formações oferecidas pela SMET, bem como as consequências geradas por estas situações. As formações não eram significativas para sua prática pedagógica, *“Participo desde o início de minha matrícula, porém quase sempre estes cursos, quase nunca eram voltados para a minha área de atuação.” (P-4 / icd 2).*

Eles se sentiam até mesmo desvalorizados:

*“A gente nunca teve nada especial não.” (P-1 / icd 2).*

*“Ah, basicamente não. Não era direcionado para área né.” (P-2 / icd 2).*

*“Não, não. Nunca. Desde que eu tô aqui, nunca. Essa é a primeira vez que a gente tem uma formação continuada voltada pra nós.” (P-3 / icd 2).*

*“\_\_\_ (Entrevistado): Então, é... (silêncio) são importantes, mas tipo assim, como tava nos comentários que pra Educação Física a gente não tinha essas especificidades eu acho assim que, eu acho que agora, agora com este curso aqui do professor L... (pesquisador) né, eu acho que agora não tem muito o que, que, que falar né...” (P-4 / icd 2).*

De acordo com Garet, Porter, Desimone, Birman & Suk Yoon (2001), a oferta de cursos e formações externas (fora do local de trabalho) não fornecem o mesmo suporte ou oportunidade para que os professores integrem estas novas aprendizagens na prática, podem limitar o desenvolvimento profissional, pois não correspondem as prioridades da escola.

A formação contínua e em serviço ofertada, considerou o que a SMET identificou como prioridade de aprendizagem para seus professores (características e restrições), a realidade e condições de trabalho relatada pelos professores parceiros, enfim, observamos o contexto educacional, sócio-político e cultural.

Uma meta-análise realizada por Walter & Briggs (2012), relatou que há melhoria no compromisso com o ensino, conhecimento da matéria, da prática pedagógica e aprendizagem dos alunos, quanto os professores estão envolvidos na seleção de seu próprio desenvolvimento profissional.

“ \_\_\_\_ (Entrevistado): Ah eu acho que a formação continuada seja à distância, seja presencial ela é fundamental pra qualquer profissional né, e nós, e eu especificamente falando aqui do município de Tamarana a gente tem um pouco, além do que a gente buscou ai cada um buscando a sua individualidade, a sua, os seus arquivos pessoais aí, eu acho assim que (silêncio), todo conhecimento é bem-vindo, seja ele lá de trás ou não é importante né, e sempre que possível eu acho importante ter, ter, ter, você sempre está fazendo esses cursos por conta que se a gente quer continuar na área nossos alunos não dá, há dez anos eram uns, vinte anos eram outros e possivelmente há 5 anos serão outros também, então a gente tem que tá sempre atualizando pra poder sobreviver nesse meio senão a gente vai acabar desistindo.” (P-4 / icd 2).

Os professores revelaram que sentiam a necessidade de aprendizagens e de participarem de cursos ou formações na área.

A narrativa do professor P-4 demonstra como os professores realizam seu desenvolvimento profissional, utilizando os meios, canais e recursos disponíveis a seu alcance.

A possibilidade da formação deve garantir que seja repensada permanentemente a prática pedagógica do professor, tendo como eixo balizador o direito à aprendizagem.

A oferta da formação contínua e em serviço com objetivo de valorizar a Educação Física e a participação ativa dos professores parceiros, fez com tivessem novas perspectivas “Assumi o concurso em 2012 e nunca tivemos uma formação voltada para o nosso curso. **Estou muito feliz com esta proposta.**” (P-3 / icd 2, grifo nosso). Pois, de acordo com A. P. T. V. Palma, (2001, p. 36), “O saber que se transmite na formação profissional em Educação Física é quase sempre caracterizado pelo imediatismo, pela falta de criticidade, e aceito, na maioria das vezes, sem contestação.”

*“Sim, ajudou bastante, pois abordamos assuntos, estudos específicos de conteúdos de nossa disciplina. O curso favorece e nos antecipa as mudanças, colabora com aquilo que já é necessário a BNCC.”* (P-1 / icd 5).

*“Achei bem interessante esta capacitação por ser específica para a Educação Física. Está sendo bem interessante a troca de idéias, experiências e saberes.”* (P-2 / icd 5).

*“A capacitação vem de encontro com nossos anseios e nos ajuda a compreender mais sobre o campo de nosso conhecimento, é a busca para melhorar cada vez mais nossa metodologia. Vale a pena a troca de experiências para conhecermos as diversas realidades.”* (P-3 / icd 5).

*“No meu entender o curso em sido altamente relevante, significativo, textos extremamente importantes, questões são tratadas com especificidade. Porque falamos nesses encontros de situações do cotidiano. Espero aprender, mais e mais, nos próximos encontros.”* (P-4 / icd 5).

De acordo com as narrativas apresentadas, os professores parceiros identificaram que a formação contribuiu para construção de novos campos de conhecimentos em seu contexto profissional, possibilitou um olhar analítico e reflexivo sobre suas práticas pedagógicas, as diferentes linguagens que compõem as práticas corporais, as especificidades de cada escola (e.g., materiais pedagógicos e esportivos; espaços de aprendizagem; perfil dos alunos e contextos familiares; entre outros), *“Achei bem importante poder elaborar tudo de acordo com a realidade da comunidade.”* (P-2 / icd 8).

Incentivou também o fortalecimento de pertencimento do grupo, *“Creio que foi de grande valia, pois conseguimos nos agrupar e assim poder saber a necessidade de cada um.”* (P-4 / icd 8).

Com o objetivo de consolidar as alterações das práticas pedagógicas dos professores parceiros, a participação e interação dos estudantes bolsistas, tornou-se mais um cenário de suporte ao processo de mudança. pois inicialmente planejaram junto com o pesquisador e coorientador, uma aula com base no PPC que os professores parceiros estavam elaborando, esta aula com enfoque na intencionalidade de um objeto de estudo e a possibilidade do desenvolvimento de algumas competências gerais da BNCC (figura 29) e esta aula seria

observada pelos professores parceiros para que fossem feitos seus registros e posterior análise com o grupo.



**Figura 29** - Observação das aulas dos estudantes bolsistas

Fonte: CORTEZ, pesquisa de doutorado, 2018/2019

Na imagem a esquerda no primeiro plano, observamos a presença dos quatro professores parceiros, observando a operacionalização da aula que era executada pelos estudantes bolsistas, os professores parceiros realizaram o registro de suas observações no POPP<sup>59</sup> para que houvesse um debate e momentos reflexivos sobre estes registros.

A utilização do POPP pelos professores parceiros foi uma estratégia assertiva e válida, pois posteriormente, eles seriam observados por intermédio deste instrumento e desta forma seria um mecanismo eficiente para que pudessem refletir sobre o planejamento de suas aulas com a perspectiva de operacionalizar o novo currículo que estava sendo elaborado.

Na Unidade 5 – Avaliação Final & Projeto Pedagógico Curricular 2020, a partir do dia 26 de setembro de 2019, o pesquisador, professora orientadora (recém graduada) e os estudantes bolsistas, observaram por intermédio do POPP duas aulas de cada professor parceiro. Importa ainda referir que a observação das aulas pela professora orientadora (recém graduada) e os estudantes bolsistas, estes foram treinados e tiveram uma fiabilidade interobservadores aceitável (já descrito no subcapítulo 5.1.6.1 Procedimentos para análise e interpretação dos dados – icd 3).

---

<sup>59</sup> Protocolo de Observação das aulas dos Professores Parceiros – Apêndice E.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

Apresentamos algumas evidências identificadas através do POPP que de certa forma, merecem mais atenção por parte dos professores parceiros em relação aos procedimentos de intervenção pedagógica:

#### Organização da aula

- ✓ preparação e introdução do conteúdo: dois professores parceiros não anunciaram o conteúdo da aula e dois professores parceiros introduziram o conteúdo no início da aula, explicando os motivos deste conteúdo ser importante no cotidiano;
- ✓ tratamento didático: dois professores utilizaram semicírculo, abordagem do conteúdo de forma expositiva e utilização de material como apoio, um professor parceiro realizou pouca intervenção durante a aula e um professor parceiro não realizou, apenas apresentou a atividade e todos a vivenciaram;
- ✓ avaliação: dois professores parceiros realizaram de forma oral durante a aula, questionando os alunos sobre o que sabiam a respeito do conteúdo e no final o que tinham assimilado, dois professores parceiros não realizam avaliação;

#### Relação pedagógica

- ✓ objeto de conhecimento e professor: três professores parceiros repassam informações retirado de um suporte (livro), um professor parceiro reelabora objeto de conhecimento e repassou aos estudantes;
- ✓ objeto de conhecimento e estudante: em todas observações, os estudantes reproduziram o objeto de conhecimento, através do suporte indicado pelo professor;
- ✓ aspectos positivos da ação docente: boa estratégia de intervenção, materiais pedagógicos adequados, bom repertório de atividades;
- ✓ aspectos da ação docente a serem desenvolvidos: evidenciar o objeto de conhecimento aos alunos e relacioná-lo com as atividades, maior questionamento aos alunos sobre o que estão fazendo, para propiciar um processo reflexivo sobre seu movimento corporal, contextualizar a informação/conhecimento.

Estas informações foram compartilhadas com os professores parceiros, que informaram que estão se adaptando a tentar melhorar à medida que compreendem a necessidade de desenvolverem as competências da EF, conforme preconizado pela BNCC. Esta situação

corroborar com os estudos na área de EF (Behets & Vergauwen, 2004; Curtner-Smith, 1999; Vieira, 2007), no qual as crenças, valores e o conhecimento dos professores influenciam a forma como os currículos são operacionalizados.

A aplicação do POPP aconteceu na fase que estavam a elaborar os objetos de conhecimento das respectivas unidades temáticas, esta observação não tinha como objetivo avaliar pejorativamente os professores parceiros, mas sim como eles operacionalizam o currículo percebido que estava sendo elaborado. O fato de ter sido observado apenas duas aulas de cada professor, torna-se um fator limitador, mas a expansão para o currículo operacional, ocorreria em 2020 pela SMET para acompanhar as mudanças decorrentes da formação contínua e em serviço, como os professores estavam a efetivar o currículo operacional, o que ia para além do objetivo principal e do tempo limite a realização desta investigação.

Percebemos que os professores parceiros possuem condições de analisar, refletir, resolver seus problemas e avançar em seus saberes, identificamos que necessitam de um tempo maior para inserir as novas referências em suas aulas, as crenças anteriores em relação ao formato da aula continuam presentes, a transferibilidade de novos procedimentos é um processo longo de adaptação, é um momento de reconstrução. Sobre este processo dos professores nunca estarem preparados totalmente, Cortez (2003, p. 225):

Finalmente, há o reconstruir, que é o momento de encarar com maturidade e humildade que não estamos prontos/acabados, que estamos sempre em crescimento/mudança. É a fase de enxergar – sozinha e também com a ajuda dos participantes – que há lacunas em nossa prática que podem ser melhoradas/preenchidas, à medida que entendemos e aprendemos novas formas de agir.

Identificamos que houve um esforço por parte dos professores parceiros em incorporar novos procedimentos didático-pedagógicos em sua prática pedagógica, “*O professor se esforça para que as atividades sejam realizadas da melhor forma, seguindo as regras de seu planejamento.*” (Estudante bolsista 3 / icd 3), assim como o uso dos recursos materiais disponíveis, “*Boa estratégia, materiais pedagógicos adequados.*” (Estudante bolsista 1 / icd 3).

Um outro ponto a destacar é o registro da professora orientadora (recém graduada), em seu relatório final, quando da observação dos professores parceiros que atuam com o 1º e 2º

ano, estes professores passaram a ter uma intencionalidade mais centrada no ensino, esta intencionalidade foi guiada pelo currículo percebido que foi criado, há existência de uma articulação vertical (progressão dos anos) que dá nexo/sentido à progressão das aprendizagens. Segue o registro desta observação no relatório:

*“Ao analisar o tempo do projeto, os resultados foram satisfatórios. Pois, o processo de formação continuada é lento e complexo, percebemos que os professores se apropriaram pouco da estrutura de aula que estávamos estudando, como a organização da aula por se tratar de uma ação que requer mais tempo de estudo e desenvolvimento. Notamos que antes do projeto as aulas eram um espaço de atividades e brincadeiras, sem um objeto de conhecimento ou alguma intenção de ensinar algum conhecimento.”* (Professora orientadora - recém graduada / icd 9).

Identificamos que estes professores parceiros obtiveram uma mudança gradual da organização e gestão de suas aulas durante a formação contínua e em serviço, este fato corrobora com o estudo de Sousa (1996, p. 207) sobre a necessidade de orientar “a formação e o acompanhamento dos professores no sentido da gestão didática da classe, com incidência fundamental nos problemas da instrução e da organização.”

Para concluir análise da unidade de registro - processo de formação contextualizada, apresentamos algumas narrativas referente ao tempo de duração da formação:

*“Na minha opinião o curso foi bom, só foi um pouco longo.”* (P-3 / icd 8).

*“No início consegui participar mais das aulas virtuais, com o passar dos meses não estava acessando sempre a página, participava mais nos encontros presenciais.”* (P-2 / icd 8).

A formação teve a duração de 20 meses, a possibilidade de uma carga horária mais prolongada, possibilitou um maior tempo para reflexão e assimilação dos conteúdos abordados, porém, houve determinados momentos de maior ou menor interesse, mas isto não apenas em razão do tempo, mas pelo conhecimento que estava em evidência no momento (estudo – referências conceituais e legais que instituem o projeto pedagógico curricular).

Por ser um processo ativo e dinâmico esta formação contínua e em serviço, quando identificamos a desmotivação através da baixa participação nos mecanismos de interação e o acesso ao *Moodle*/UEL (e.g., 2 a 3 meses fundamentação teórica – professores parceiros não se sentiam bem), pois neste período estávamos muito mais focados para a construção de um referencial de saberes do que na especificidade, elaboramos atividades para elevação da motivação (e.g., pesquisa e escrita em duplas; fóruns de discussão; roda de conversas sobre problemas pontuais em sala de aula; confraternizações de encerramento do semestre; entre outros), depois no semestre final a motivação subiu com a elaboração dos quadros do planejamento por ano (objetos de conhecimento) que seriam a base do novo PPC (ANEXO 8).

De acordo com Higgins, Cordingley, Greany & Coe (2015), destacam que há um consenso na literatura que formações ou cursos de curta duração não são eficazes, para mudanças profundas e duradouras no desempenho e cognição dos professores. Concluem que para um desenvolvimento profissional docente impactante necessita ter um tempo considerável (geralmente 12 meses ou mais), para que haja produção de mudanças profundas e duradouras. E desta forma poderão ser aplicadas com confiança e sistematicamente incorporada na prática pedagógica.

Isto pode ser corroborado no questionamento realizado para os quatro professores parceiros que concordaram totalmente que a formação contínua e em serviço, favoreceu a reflexão de sua prática pedagógica, “*Sim, repensei a forma de minhas aulas.*” (P-2 / icd 5).

Logo, a formação contínua e em serviço auxiliou o desenvolvimento profissional docente, que segundo Marcelo (2009, p. 9-10), deve ser encarado como:

Um processo individual e coletivo que se deve concretizar no local de trabalho do docente - a escola, contribuindo para o desenvolvimento das suas competências profissionais, através de experiências de índole diferente, tanto formais como informais e que deve estar intimamente relacionado com o desenvolvimento da escola, com o desenvolvimento e a inovação curricular, com o desenvolvimento do ensino e com o desenvolvimento da profissionalidade docente.

## **CAPÍTULO VII CONCLUSÕES E CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Este capítulo foi organizado em dois subcapítulos. No primeiro apresentamos as conclusões, tendo como referência os resultados obtidos (o problema e questões de investigação formuladas, os objetivos e o enquadramento teórico realizado).

No segundo apresentamos um conjunto de considerações e desejamos que possa incentivar outros pesquisadores para futuras investigações sobre a temática em estudo.

## 7.1 Conclusões

Neste momento conclusivo, retomamos o problema formulado desta investigação: Como a partir de um processo de formação contínua e em exercício na modalidade *Blended Learning*, os professores passaram a perceber e a construir o currículo (percebido) do componente curricular Educação Física, a partir dos referenciais da nova BNCC (currículo formal), assim como, esse processo contribuiu para o seu desenvolvimento profissional? Neste sentido, apresentamos as partes para formação do todo, evidenciamos os objetivos desta investigação para fornecer os elementos conclusivos da formação contínua e em serviço.

O primeiro objetivo específico desta investigação era identificar o perfil dos professores de Educação Física do município de Tamarana, inicialmente havíamos a participação de cinco professores (as) e duas pedagogas, porém ao final do processo de formação apenas quatro professores concluíram todas as etapas. A justificativa da desistência de uma professora e duas pedagogas foi em razão de problemas de ordem profissional (sobrecarga de trabalho – compromissos profissionais no mesmo horário das reuniões) e fatores financeiros (aquisição de uma loja de roupas e auxílio ao esposo – sua jornada de trabalho era somente no período vespertino).

A idade média dos quatro professores parceiros é de 35,7 anos e é considerado mais jovem que a média nacional brasileira. Todos possuem habilitação em Educação Física, além de contar com um professor parceiro (P-3) com mais de uma graduação - Pedagogia Licenciatura Curta. Apenas um professor parceiro não realizou um curso de pós-graduação e todos três já realizaram mais do que um curso de pós-graduação em várias áreas do conhecimento. Isto demonstra a preocupação em estar em constante processo de formação, possuem a percepção da necessidade do desenvolvimento profissional docente, o que segundo

dos Santos, Spagnolo & Stöbaus (2018), Garcia (2009) e Darling-Hammond & McLaughlin (2011), é um processo de longo prazo e integra diferentes tipos de oportunidades e novas abordagens de formação.

Constatamos que dois professores parceiros são considerados professores experientes, que segundo Marcelo (2007), Ureta (2009) e Ochoa (2011), são profissionais com mais de dez ano de carreira e conseguem relacionar teoria e prática, enfim, acumulam conhecimentos e um grande repertório didático construído ao longo do tempo.

Todos os professores parceiros reconhecem e questionam a si mesmos sobre as situações vivenciadas por seus alunos, desde o desenvolvimento educacional até às questões sociais mais amplas, demonstram estar envolvidos e comprometidos com seus alunos e extrapolam os muros da escola. Tentam na medida do possível encontrar soluções e procedimentos para a melhoria das condições do aluno e conseqüentemente da comunidade.

Alguns resultados apresentaram a defasagem e lacunas de conhecimentos por parte dos professores parceiros, isto decorre da formação inicial deles, em relação à grade curricular, estratégias e metodologias em situações de ensino. Tal fato pode ser observado no apontamento sobre questões de indisciplina, de estratégias pedagógicas (caderno de receitas -atividades). Segundo Grossman (1990), o conhecimento pedagógico do conteúdo exige do professor uma concepção nova e pessoal sobre a maneira que cada aluno aprende em contextos singulares.

Os professores parceiros não tinham o hábito de pesquisar, não reconheciam a importância da pesquisa educacional para instrução e melhoria de sua prática pedagógica, não se reuniam para discutir assuntos relacionados à Educação Física e sobre o processo de ensino e aprendizagem, cada um resolvia de forma particular suas dificuldades e conflitos, segundo Silva (2011) a predominância da individualidade. Concluímos que neste momento inicial antes do início da formação, para muitos professores ainda imperava a consciência do individualismo, da insegurança e do medo de ser julgado por outros colegas professores.

O conceito inicial que possuíam sobre currículo estava relacionado a organização, planejamento e conteúdo, entendiam que é um documento que orienta e direciona as ações educativas, para cumprimento dos propósitos e intencionalidade da escola. Todavia, não tinham o hábito de revisar o currículo e propor alterações, logo, tinham dificuldades de exercer sua autonomia individual e coletiva, e desta forma, assumir o controle da disciplina. O currículo era entregue a escola para cumprimento de tarefas burocráticas e não algo que era vivenciado e

escrito por eles. Esta evidência pode ser comprovada através do currículo de 2019, no qual o município adotou pela primeira vez, um livro didático para a disciplina de Educação Física e detectamos que o sumário deste livro era o currículo apresentado por eles para o ano de 2019 (ANEXO 7).

Segundo A. P. T. V. Palma, (2001), o professor neste arquétipo, reproduz a educação bancária, perpetua a concepção epistemológica arraigada no empirismo, em que o professor é um mero seguidor de apostila, cadernos técnicos e livros didáticos. Entendemos que houve uma ressignificação do conceito de currículo dos professores parceiros, pois a formação contínua e em serviço a que foram submetidos, possibilitou elaborarem um novo currículo, desta forma ampliaram o conhecimento pedagógico do conteúdo, em específico o componente conhecimento curricular do conteúdo (Grossman, 1990).

A concepção inicial sobre docência estava relacionada ao comprometimento e currículo, entendiam que para exercer a função docente, este profissional devia estar comprometido com o ato de ensinar. Ao término da formação contínua e em serviço, passaram a dar um novo significado a este conceito, uma atividade profissional que possui uma intencionalidade na ação docente, caracterizaram que é importante saber se relacionar e estar imerso nas relações intrapessoais e interpessoais, que são fundamentais para se alcançar aprendizagem de seus alunos.

Sobre a concepção inicial de Educação Física, os professores parceiros identificam o movimento como objeto de ensino da disciplina (corpo e seus movimentos, através de habilidades motoras básicas, jogos, brincadeiras e iniciação desportiva) que devem ser dado ênfase nesta fase da Educação Infantil e Ensino Fundamental (anos iniciais do 1º ao 5º ano). Destacamos que ao referenciar o movimento humano, os professores parceiros se enquadram nos eixos do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (Brasil, 1998).

Outro conceito referente a Educação Física foi a saúde, concluímos que os professores parceiros associam o conhecimento sobre o movimento e sua relação com a saúde, que a disciplina deve promover a adoção de um estilo de vida mais ativo e saudável. Ao desenvolver junto aos seus estudantes, atitudes positivas da prática regular de atividade física para a promoção da saúde, conscientizam e ajudam os estudantes desde a infância a adoção de hábitos saudáveis.

Para concluir a concepção que possuem sobre a Educação Física, os professores parceiros destacaram a desvalorização do professor de Educação Física, reconhecem o declínio da profissão docente, das precárias condições de trabalho, falta de materiais, baixa remuneração e a responsabilização do professor pela melhoria dos indicadores educacionais IDEB e avaliações externas (e.g., sistema de avaliação da educação básica - SAEB; exame nacional do ensino médio – ENEM; programa internacional de avaliação de alunos - PISA).

Em relação a BNCC, os professores parceiros não conheciam sobre seu teor, sobre as alterações na educação brasileira, apenas um professor parceiro tinha uma vaga ideia do que poderia ser, as escolas não realizaram uma reunião, um momento de discussão para aprofundar sobre o tema, apenas uma das escolas disponibilizou o documento da BNCC na mesa da sala dos professores para quem quisesse ler.

Sobre experiência em cursos de EaD, apenas três casos relataram ter realizado um curso a distância e cada um teve uma impressão diferente sobre esta modalidade. No primeiro caso, a falta de tempo para frequentar um curso presencial foi o motivo para escolher um curso EaD, porém, a exigência de estudos e trabalhos no curso foi maior que num curso presencial. No segundo caso, a falta de interação e contato com os professores e colegas de curso foi um fator que incomodou e a responsabilidade pela aprendizagem recaiu sobre o cursista. No terceiro caso, aparentemente falhas na organização e o conteúdo eram superficiais e que ao final, não foi significativo em sua prática pedagógica.

Em relação aos professores parceiros terem conhecimento ou uma referência sobre o *b-learning*, todos responderam que não tinham conhecimento desta modalidade de ensino. Ao final do processo de formação contínua e em serviço reconheceram que foi um mecanismo produtivo e eficiente em seu processo de aprendizagem, porém reforçaram a ideia que o momento presencial ser mais significativo.

As formações ou semanas pedagógicas ofertados pela SMET, nunca foram direcionadas à Educação Física, os professores parceiros sentiam-se desvalorizados e estas formações não eram significativas para sua prática pedagógica, “*Participo desde o início de minha matrícula, porém quase sempre estes cursos, quase nunca eram voltados para a minha área de atuação.*” (P-4 / icd 2). Os professores parceiros revelaram a necessidade de novas aprendizagens, de cursos e formações na área e cada um utilizava seus meios, canais e recurso disponível ao seu alcance.

Entendemos que as formações sejam iniciais ou contínuas, devem ser repensadas permanentemente na prática pedagógica do professor, tendo como eixo balizador o direito à aprendizagem de suas necessidades, de suas demandas profissionais, no qual o professor é o ‘ator’ principal, a figura central do processo.

Com a oferta desta formação contínua e em serviço no intuito de valorizar a Educação Física e a participação ativa dos professores parceiros, fez surgir novas perspectivas, porém os professores parceiros não tinham uma expectativa elevada em relação a formação que seriam submetidos. Após dois meses de formação, no 6º encontro (06/06/2018), começou a se alterar esta concepção, “*P-3 disse que está gostando dos encontros e está sentindo uma mudança, uma nova visão sobre os assuntos abordados.*” (icd 1).

Em relação ao segundo objetivo específico, compreender como os professores pensam o currículo e como passaram a reelaborar (organização e desenvolvimento) o Projeto Pedagógico Curricular da Educação Física Escolar, alicerçados no referencial da BNCC, destacamos que a formação contínua e em serviço, possibilitou o desenvolvimento da autonomia profissional (individual e coletiva), conforme já apresentado no perfil dos professores, o currículo da disciplina era algo meramente burocrático, perpetuando a cultura docente mais tradicional. A formação contínua e em serviço, propiciou experiências significativas através dos processos comunicacionais, atividades mescladas (virtual e presencial), atividades colaborativas e reflexivas relacionadas ao organizar, planejar, conceber, avaliar, implementar, analisar e debater situações em sintonia com a realidade de seus alunos. Tudo isto favoreceu a experiência autoral, principalmente em uma modalidade de aprendizagem mista (presencial e virtual). Entendemos que o desenvolvimento da autonomia profissional está intrinsecamente ligado aos processos reflexivos e de criticidade, que são os fatores desencadeantes para ativação de novas atitudes.

Outro fator a destacar neste estudo foi o desenvolvimento do trabalho colaborativo, todos os envolvidos necessitaram assumir posturas colaborativas, tanto a nível de comprometimento com o seu próprio aprendizado, quanto em relação ao grupo. A formação contínua e em serviço, oportunizou inúmeros momentos para que fosse semeado atitudes e atividades colaborativas entre os professores parceiros e os estudantes bolsistas. A aprendizagem colaborativa a florada nesta formação foi bastante significativa, pois permitiu a construção coletiva do conhecimento, inclusive para P1, ressaltou que o fator de maior relevância da experiência vivenciada no decorrer do processo de formação contínua e em

serviço, foi a aprendizagem colaborativa. Segundo Day (2001, p. 286) “envolve uma tomada de decisão conjunta e requer tempo, uma negociação cuidadosa e uma comunicação eficaz [...]”, logo reconhecemos a importância deste trabalho colaborativo e o estabelecimento de comunidades de prática de aprendizagem colaborativa no desenvolvimento profissional dos professores de Educação Física.

Em uma breve retrospectiva, os professores parceiros não tinham o hábito de reunir e discutir assuntos relacionados sobre sua disciplina e ao processo de ensino e aprendizagem. Imperava a consciência do individualismo, cada um buscava resolver suas dificuldades sem compartilhar com os demais colegas. Este fato já foi identificado nos trabalhos de Silva (2011) em que o individual sobrepõe a pluralidade, impede a potencialização dos grupos sociais, mas tal postura foi modificada em razão das atitudes e atividades colaborativas proporcionados por esta formação.

Ao se propor formações em *b-learning*, deve ser incentivado dinâmicas organizadas que abordem atitudes e atividades colaborativas, pois permite o desenvolvimento do entendimento compartilhado, a compreensão da teoria por todos, desta forma a capacidade de trabalhar com o outro deve ser almejada, valorizando a dimensão do coletivo e que neste estudo foi um dos fatores de destaque na aquisição de novas competências.

Os procedimentos para organização e desenvolvimento do currículo percebido (PPC), foi fruto de um processo democrático de decisões, houve o estudo e aprofundamento de questões relativas a natureza, papel e função da escola, processo de ensino e aprendizagem, questões socioculturais, teorias educacionais, a exequibilidade e adequação dos objetivos educacionais, as formas de organização de um PPC (e.g., ordenamento; ritmo; distribuição temporal de conteúdos; seleção materiais didáticos; critérios de avaliação). Os professores parceiros compreenderam que o PPC constitui uma das dimensões pedagógicas da escola, legítima a função social e apresenta suas intencionalidades em relação ao que ensinar, como será ensinado, finalidade do que se ensina e como será avaliação do que foi ensinado, enfim ampliaram seu conhecimento sobre currículo.

No que diz respeito ao terceiro objetivo, descrever as percepções, conhecimentos e práticas relacionadas com os processos de construção do Projeto Pedagógico Curricular da Educação Física alicerçados na BNCC, destacamos que alguns fatores foram fundamentais para atingir os objetivos relativos à formação na modalidade *b-learning*, pois gerou mudanças

positivas e aquisição de novas competências para o desenvolvimento profissional docente.

Entre os fatores preditores de sucesso desta formação contínua e em serviço, destacamos:

- i) utilização de interfaces mediadoras, corresponde a mescla dos momentos de aprendizagem virtual e presencial, foi ofertado de uma vasta gama de interações e atividades com o objetivo de ampliar as habilidades e conhecimentos dos professores mediadas pela dialogicidade. Esta dialogicidade fortaleceu os laços de confiança entre os professores parceiros, estudantes bolsistas e o pesquisador. Segundo Freire & Shor (2003), somos seres comunicativos e à medida que nos comunicamos somos capazes de transformar nossa realidade;
- ii) desenvolvimento da práxis reflexiva, através da valorização da prática e experiência docente, de sua rotina e condição de trabalho, com práticas criticamente reflexivas (e.g., situações hipotéticas de aprendizagem; estudos de caso; produção textual em pares; roda de conversas; exposição oral do cotidiano profissional; fóruns de discussão), possibilita a ideia do ‘professor reflexivo’ defendido por Schön (1983). Estas práticas reflexivas é um poderoso atributo ao desenvolvimento profissional docente, pois, permitiu serem mais reflexivos sobre sua prática pedagógica e a buscarem melhores resultados. Os resultados obtidos desta investigação, o testemunho da professora orientadora (recém graduada) e dos estudantes bolsistas, comprovam a mudança gradual e morosa ocorrida durante todo processo de formação;
- iii) senso de criticidade, aflorou a partir do desenvolvimento de processos reflexivos e de sua autonomia profissional, os professores parceiros conseguiram identificar a necessidade de melhorias na organização da rotina de trabalho, na infraestrutura de suas escolas, conseguiram produzir críticas sobre seu percurso durante a formação (autocrítica) e tornaram-se agentes ativo de transformação pessoal (interna) e de uma sociedade (externa);
- iv) professor-pesquisador, foi realizado diversas dinâmicas que buscaram sensibilizar os professores parceiros para que percebessem que a pesquisa é algo contínuo e fundamental para perspectivas positivas e satisfatórias em sua atuação profissional. Para alcançar este objetivo tiveram a oportunidade de pesquisar a si próprios no seu ensinar, interpretar suas práticas, num amplo

processo construtivo, tanto em relação a sua identidade profissional quanto conceitual. A formação proporcionou diversas situações (e.g., pesquisa junto aos pares na fase de avaliação situacional – professores – docência; pesquisa das Teorias de Educação e Concepções para elaboração do PPC; pesquisa sobre planos de aulas para o desenvolvimento específicos de competências, conforme orientação da BNCC – currículo formal; pesquisa colaborativa com os estudantes bolsistas; pesquisas *online* em sites e repositórios) que permitiram refletir e pesquisar sobre seu fazer pedagógico, sendo a sala de aula e o cotidiano escolar como ponto de partida, enquanto processo e ponto de chegada articulado com saberes teóricos e com a construção de um projeto educacional real. Questionado se a formação favoreceu o hábito de pesquisar, três professores parceiros responderam que concordam parcialmente e apenas um caso concordou totalmente. Ressaltamos que o desenvolvimento do perfil do professor-pesquisador em qualquer formação com objetivo do desenvolvimento profissional docente, torna-se uma forte e poderosa ferramenta que gera mudanças genuínas em sua prática pedagógica;

- v) ambiente virtual de aprendizagem *Moodle/UEL*, uma das ferramentas de sucesso e eficiência na formação, pois possibilitou a gestão acadêmica e administrativa. No decorrer do processo de formação, não houve reclamações sobre dificuldades de acesso ao ambiente virtual, perda de informações ou indisponibilidade da página do curso. O *Moodle/UEL*, permitiu acompanhar e analisar o percurso de aprendizagem e a construção do conhecimento realizada por cada participante. No início do processo de sensibilização (ambientação), alguns professores tiveram uma pequena dificuldade, devido à falta de competências digitais, porém, após o suporte da tutoria e no transcorrer da formação, conseguiram se adaptar e navegar em todas as sessões da plataforma. Nas unidades de aprendizagem elaboradas, foi incluído de três a quatro fóruns de discussão, para que houvesse o debate em torno de um tema em específico e desta forma, reforçar a interação e a comunicação durante todo o processo de formação. Esta estratégia demonstrou-se uma ferramenta eficiente de comunicação e aprendizado “*O moodle proporcionou a construção colaborativa em tempo real, além da proximidade para discutir ideias.*” (Professora orientadora - recém graduada / icd 9). Segundo Rodrigues (2004)

uma das vantagens na utilização dos fóruns de discussão é permitir organizar, estruturar e preservar os diálogos, discussões e mudanças dos pontos de vistas entre os envolvidos. Destacamos que o ambiente virtual de aprendizagem *Moodle*, oferece a possibilidade de as atividades serem planejadas e desenvolvidas de acordo com o ritmo, tempo e localidade onde se encontra cada cursista. De acordo com Almeida (2003) e Costa & Oliveira (2004), o *Moodle* possui uma série de funcionalidades que possibilitam a otimização de espaços de ensino para a aprendizagem colaborativa e interativa;

- vi) processo de formação contextualizada, este foi um dos fatores apontados de sucesso e eficácia na formação, conforme já relatado as formações oferecidas anteriormente pela SMET aos professores parceiros não eram significativas em sua prática pedagógica. Todo o material produzido para a formação contínua e em serviço foi personalizado, da mesma maneira que, foi incentivado a análise reflexiva dos problemas e dificuldades relativos à sua rotina diária, houve a inclusão de novos conteúdos solicitados pelos professores parceiros que foram de encontro com seus interesses e expectativas. Os professores parceiros reconheceram que a formação contribuiu para a construção de novos campos de conhecimento em seu contexto profissional e mudança de sua prática pedagógica. Além de que, a formação ocorreu na própria escola em seu ambiente de trabalho, correspondeu aos desejos da SMET em capacitar e valorizar os professores de Educação Física do município, da mesma maneira que, atender a Resolução CNE/CP 02/2017 e implantar o novo currículo no município.

No quarto objetivo, tínhamos como intenção caracterizar os benefícios da formação recebida, os contributos para seu desenvolvimento profissional docente. Dentre os benefícios ocasionados pela formação contínua e em serviço, destacamos:

- i) a concepção inicial de currículo estava relacionada a organização, planejamento e conteúdo, que era um documento apenas para cumprimento das tarefas burocrática, não possuíam o hábito de revisar o currículo e adotavam um currículo já elaborado e não sofria mudanças, inclusive utilizavam um livro didático como referência. A formação proporcionou o envolvimento na
- Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

reelaboração do currículo percebido (PPC) mediante a interpretação do currículo formal (BNCC) como referencial, um currículo que foi escrito e vivenciado pelos professores, um instrumento que direciona todo o trabalho docente e a intencionalidade de formação da escola;

- ii) conforme já destacado os professores parceiros não tinham conhecimento sobre o teor da BNCC, apenas um professor tinha uma vaga ideia. Durante a formação, propiciamos momentos de leitura, análise reflexiva, diálogos e debates sobre a BNCC, para consolidar e implementar estas ações, ministramos aulas formuladas de acordo com a proposta do currículo percebido que os professores parceiros pudessem fazer suas observações e posteriormente solicitamos que preparassem e aplicassem algumas aulas de acordo com o novo PPC que estava sendo elaborado. Ao final da formação construíram um conhecimento teórico e prático sobre a BNCC que repercutiu em sua prática pedagógica, incentivou a autonomia (individual/coletiva) e o protagonismo ao elaborar o novo PPC (ANEXO 8);
- iii) a pesquisa-ação devido seu caráter de intervir intencionalmente no grupo a ser pesquisado, foi um fator que permitiu sanar as carências e lacunas de conhecimentos dos professores parceiros, através da elaboração de materiais, oficinas de aprendizagem, encaminhamento de textos e artigos, roda de conversas com professores de instituição superior. Concluímos que escutar a voz do professor e dar iniciativa da ação a eles é necessário para que haja o engajamento e comprometimento com sua formação, o resultado obtido corrobora com uma meta-análise realizada por Walter & Briggs (2012), que relatou uma melhora no compromisso de ensino, conhecimento da matéria, da prática pedagógica e aprendizagem dos alunos, quanto os professores estão envolvidos na seleção de seu próprio desenvolvimento profissional;
- iv) vínculo de pertencimento, a formação contínua e em serviço desenvolveu através de atividades pedagógicas e a mediação da tutoria, processos que visavam a interação e o desenvolvimento da aprendizagem colaborativa, isto posto, ocorreu o fortalecimento do vínculo de pertencimento do grupo que envolveu os professores parceiros, tutoria e professora/estudantes bolsistas. Isto está retratado na narrativa de um professor parceiro no questionário final, *“Sim, a partir das trocas de experiências formamos uma equipe mais*

*comprometida.*” (P-3 / icd 8) e corroboradas através dos estudantes bolsistas, “*Desde o início formamos uma parceria, e a troca de conhecimento foi proveitosa em todos os encontros.*” (Estudante bolsista 4 / icd 9). Este sentimento de pertencer a um grupo, promove a partilha de valores, objetivos e crenças para que o grupo possa atingir a uma meta;

v) valorização do professor parceiro tornando-o um referencial, pois auxiliou no desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes bolsistas, esta aproximação dos professores parceiros influenciou e estimulou significativamente o desenvolvimento de competências colaborativas entre os dois grupos. Os estudantes bolsistas tiveram a possibilidade de compreender a complexidade das ações burocráticas e da atuação profissional ocorridas no espaço institucional denominado escola. Ao analisar as narrativas dos estudantes bolsistas, identificamos quão viva e rica foi esta experiência, que favoreceu novas competências profissionais (e.g., contributo e auxílio na organização e planeamento do PPC; elaboração e aplicação de um protocolo de observação das aulas a partir do currículo percebido (POPP); auxílio na organização de Feira Cultural na escola; participação de reuniões pedagógicas; participação e interação no recreio supervisionado; desenvolvimento de síntese reflexiva para elaboração do relatório final; aferição do IMC com supervisão dos professores parceiros; autoria de suas primeiras produções científicas; entre outros), todo este processo favoreceu a construção do conhecimento curricular do conteúdo, tal como definido por Grossman (1990). Outro fator referente a valorização dos professores parceiros foi que revelaram que sentiam a necessidade de aprendizagens e formação na área, pois cada professor utilizava seus meios, canais e recursos disponíveis a seu alcance para continuar seu desenvolvimento profissional. Toda formação profissional deve ter como eixo balizador o direito à aprendizagem, destacamos a narrativa de um professor parceiro, “*Assumi o concurso em 2012 e nunca tivemos uma formação voltada para o nosso curso. Estou muito feliz com esta proposta.*” (P-3 / icd 2, grifo nosso);

vi) formação profissional docente mais prolongada, no início os professores não tinham uma expectativa elevada em relação a formação, apenas após dois meses começaram a sentir a diferença desta concepção inicial, “*P-3 disse que*

*está gostando dos encontros e está sentindo uma mudança, uma nova visão sobre os assuntos abordados.*” (icd 1). Segundo Higgins, Cordingley, Greany & Coe (2015), há um consenso na literatura que formações ou cursos de curta duração não são eficazes, para mudanças profundas e duradouras no desempenho e cognição dos professores. Consideram que para ser impactante necessita ter um tempo considerável (geralmente 12 meses ou mais) e desta forma, poderão ser aplicadas com confiança e sistematicamente incorporada na prática pedagógica. A formação contínua e em serviço teve a duração de 20 meses e nesta formação houve alteração na percepção de sua própria identidade profissional, a formação mais prolongada permitiu mais tempo para uma análise reflexiva e assimilação das temáticas (e.g., compreenderam sobre os objetivos da BNCC; a organização e estruturação de um PPC; sobre a metodologia de ensino em *b-learning*; refletiram sobre sua prática pedagógica; fortaleceu o vínculo de pertencimento de grupo, pois houve a abertura de espaços de trocas, de diálogos sobre suas dificuldades e partilha de suas experiências profissionais; desenvolveu o protagonismo e autonomia profissional), enfim, a narrativa de P-1 / icd 8, expressa o amadurecimento destes conceitos e aprendizagens no decorrer de todo processo de formação, *“Creio que o curso foi fundamental para aprendizagem (reciclagem) do grupo.”* Inclusive no decorrer da formação, já realizavam os primeiros experimentos da mudança gradual de suas práticas pedagógicas, conforme identificado também pela professora orientadora – recém graduada, em seu relatório final: *“Ao analisar o tempo do projeto, os resultados foram satisfatórios. Pois, o processo de formação continuada é lento e complexo, percebemos que os professores se apropriaram pouco da estrutura de aula que estávamos estudando, como a organização da aula por se tratar de uma ação que requer mais tempo de estudo e desenvolvimento.”* (Professora orientadora recém graduada / icd 9).

- vii) operacionalização do currículo percebido, ocorreu na fase que estavam a elaborar os objetos de conhecimento das respectivas unidades temáticas do currículo percebido, na unidade 5 (última unidade da formação), talvez este seja um fator limitador, pois foi possível observar apenas duas aulas de cada professor, mas a expansão para o currículo operacional, ocorreria em 2020 pela

SMET para acompanhar as mudanças decorrentes da formação contínua e em serviço, como os professores estavam a efetivar o currículo operacional, o que ia para além do objetivo principal e do tempo limite a realização desta investigação. Através do POPP, foi identificado alguns elementos que merecem mais atenção aos professores, há alguns pontos que devem ser ressignificados da ação docente (e.g., organização das aulas; contextualização dos objetos de conhecimento e as competências da EF; evidenciar o objeto de conhecimento aos alunos e relacioná-lo com as atividades propostas; maior questionamento sobre o que os alunos estão a executar, para que resulte um processo reflexivo sobre seu movimento corporal; aspectos avaliativos da aula). Esta transferibilidade de novos procedimentos didático-pedagógicos exige tempo, um processo longo e consideramos que também é complexo. Segundo Borko & Putnam (1996) há diferentes tipos de conhecimentos que estão aliados às crenças dos professores e estes são determinantes nas ações dos professores em sala de aula. Citamos como exemplo, uma certa desmotivação que ocorreu em nosso estudo (e.g., 2 a 3 meses - fundamentação teórica: estávamos mais focados para a construção de um referencial de saberes do que na especificidade) e assim que foi detectado esta desmotivação, foi necessário atividades para elevar esta motivação. Ao longo deste processo de formação o suporte da tutoria, o feedback do grupo de professores foi fundamental para o engajamento e comprometimento em seu desenvolvimento profissional. Percebemos que os professores parceiros possuem condições de progredir pedagogicamente à medida que compreendem a necessidade de desenvolverem as competências da EF, conforme preconizado pela BNCC. Mas este processo necessita de um tempo maior para inserir as novas referências se acomodem. Conforme relato dos estudantes bolsistas, os professores parceiros tentam incorporar novos procedimentos didático-pedagógicos em sua prática pedagógica, *“O professor se esforça para que as atividades sejam realizadas da melhor forma, seguindo as regras de seu planejamento.”* (Estudante bolsista 3 / icd 3), assim como o uso dos recursos materiais disponíveis, *“Boa estratégia, materiais pedagógicos adequados.”* (Estudante bolsista 1 / icd 3). Inclusive os professores parceiros que atuam com o 1º e 2º ano, já desenvolveram uma intencionalidade mais centrada no ensino:

*“Notamos que antes do projeto as aulas eram um espaço de atividades e brincadeiras, sem um objeto de conhecimento ou alguma intenção de ensinar algum conhecimento.”* (Professora orientadora - recém graduada / icd 9).

Com relação ao quinto e último objetivo, identificar potencialidades e limitações do *Blended Learning* em um processo de formação contínua e em serviço de professores. Os resultados apresentados referente a estes objetivos permitem concluir que para eficácia e eficiência desta modalidade de ensino, é necessário a observância de alguns aspectos:

- i) processos comunicacionais, corresponde a comunicação síncrona (tempo real) e assíncrona (atemporal) que ocorre nos cursos de EaD. No Brasil o REFEaD<sup>60</sup> considera o sistema de comunicação com os cursistas, um dos referenciais de qualidade na educação superior a distância, porém, entendemos que tais referenciais se aplicam a qualquer modalidade de ensino. A formação contínua e em serviço explorou a comunicação bidirecional, com a intenção de facilitar a aprendizagem e diminuir a sensação de distância (mesmo com os encontros presenciais já previstos). Inclusive para superar a questão de agilidade nas informações, os próprios professores parceiros reivindicaram a criação de um grupo no *whatsapp* (vide Figura 15 – *Whatsapp* do Grupo de Professores Parceiros), este recurso não estava inicialmente contemplado na formação (resultado do processo de pesquisa-ação). Esta necessidade de estarmos conectados à rede mundial de computadores, com mobilidade e acesso a qualquer tipo de informação, caracteriza o conceito de ubiquidade que caracteriza a sociedade atualmente. Segundo Fontes & Gomes (2013) a ubiquidade floresce devido aos usuários poderem estar em vários lugares ao mesmo tempo. Concluímos conforme os resultados apresentados que os processos comunicacionais utilizados na formação contínua e em serviço foram adequados e suficientes para dirimir as dúvidas e auxiliaram na aprendizagem dos professores parceiros;
- ii) tutoria atuante, nesta formação contínua e em serviço o papel de tutor presencial e a distância foi exercido pelo pesquisador deste estudo, o qual

---

<sup>60</sup> Referencias de Qualidade para a Educação a Distância.

Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias. Faculdade de Educação Física e Desporto.

procurou desempenhar suas funções da melhor maneira possível, pois entendemos que esta figura no *b-learning* é muito significativa no processo de aprendizagem. Foi realizado diversas intervenções, em que procuramos dirimir as dúvidas e dificuldades apresentadas no decorrer da formação (e.g., processo de sensibilização (ambientação) ao ambiente virtual de aprendizagem Moodle/UEL; lembretes de prazos e entrega de tarefas; vídeos explicativos sobre determinadas temáticas; informações complementares; reprimenda em relação ao gerenciamento de tempo e postagens nos fóruns do Moodle/UEL), além de promover a interação entre os membros do grupo para que criassem vínculos de aprendizagens mais significativos. Concluímos que as instituições que queira ofertar o *b-learning* em suas formações devem estar atentas em oferecer a tutoria à distância e principalmente a tutoria presencial, pois possuem uma relação mais íntima e afetiva com os cursistas. Isto foi demonstrado na fala de um dos professores parceiros, “*Os momentos presenciais, te dão maior liberdade e condições de sanar dúvidas, e interagir com os membros do grupo, fazendo trocas significativas [...] os momentos virtuais crescem\*, mas os presenciais consolidam.*” (P-4 / icd 8). A tutoria exige profissionais qualificados, com competências técnicas, técnico-pedagógicas e sociais, pois este profissional será o responsável por realizar estas mediações, garantindo o engajamento dos cursistas, e assim, evitar o abandono ou desistência do curso;

- iii) atividades mescladas interligando os momentos virtual e presencial, utilizado como uma das estratégias de aprendizagem na formação, aliadas a utilização de diversas interfaces de mediação (impressos, áudios, vídeos, reuniões de estudo e o Moodle/UEL), no qual uma atividade era complementada e concluída ora no ambiente virtual, ora no presencial. Estas atividades mescladas correspondem as interfaces mediadoras já descritas neste estudo, em que ocorreu momentos de aprendizagem virtual e presencial. Os professores parceiros reconhecem que estas atividades mescladas foram eficazes em sua formação e ampliou suas habilidades e conhecimentos. Consideramos que o desenvolvimento de qualquer formação na modalidade *b-learning*, deve

---

\* o professor parceiro quis informar que acrescenta, complementa.

utilizar estas atividades mescladas que devem ser planejadas e desenvolvidas em cada um destes momentos de aprendizagem. Segundo Bates (2013) e Dias (2004), este é o desafio a ser ultrapassado, preparar ambientes de aprendizagem interligados, não disponibilizando conteúdos e atividades no ambiente virtual, como mero complemento ao momento de aprendizagem presencial;

- iv) apoio institucional, os professores parceiros reconheceram a preocupação e valorização dos profissionais de Educação Física por parte da SMET. Reconhecem também que se a formação não tivesse ocorrido no ambiente de trabalho, em seu horário de expediente (hora-atividade), os professores não conseguiriam se qualificar e compreender a BNCC (currículo formal). As dificuldades apresentadas referente a participação de alguns professores durante a formação, foram prontamente resolvidas, após reunião com a Secretaria de Educação. Houve algumas reuniões junto a SMET para que tivessem acesso as etapas da formação e que estas ações fossem compartilhadas e compreendidas por todos envolvidos com a educação. Reconhecemos que a SMET adotou uma postura inovadora relativo ao processo de formação de seus professores, pois possibilitou os professores a fazer parte de sua própria formação profissional, refletiram sobre sua ação pedagógica e o próprio corpo docente elaborou o PPC da disciplina. Outra instituição que consideramos que foi relevante na conclusão deste estudo foi o Governo do Paraná, através do Projeto de Extensão nº 02302 (ANEXO 4), que permitiu a inclusão de uma professora orientadora (recém graduada) e quatro estudantes bolsistas que foram fundamentais para execução de ações neste estudo e que auxiliaram os professores parceiros em seu desenvolvimento profissional docente.

Em relação as limitações do *b-learning*, destacamos:

- i) estudante em EaD, os professores parceiros tiveram uma grande dificuldade de desenvolver uma rotina mais solitária de estudo, isto refletiu no gerenciamento de sua aprendizagem, em sua auto-organização. Entendemos que pode ter sido em virtude da dupla jornada de trabalho, afazeres e compromissos familiares (uma vez que a maioria é do sexo feminino), porém destacamos que o cursista

na modalidade *b-learning* ou qualquer outra modalidade em EaD, exige um perfil específico, necessita de certas competências e habilidades (e.g., adaptabilidade; rotina de estudo; comprometimento com seu aprendizado; proatividade; aprendizagem colaborativa - aprender com os outros). Estes detalhes já foram apresentados no tópico 3.5.4 – o estudante em EaD;

- ii) infraestrutura tecnológica, um professor parceiro teve dificuldades de usufruir sua hora-atividade para realização das atividades e estudo, a escola não possuía computadores suficiente para seus professores e a conexão com a Internet era lenta. Ressaltamos que deve ser incentivado políticas públicas para a efetiva inclusão digital (e.g., aquisição de equipamentos tecnológicos e computadores; formação especializada aos professores no uso das TDIC's; conexão de banda larga nas escolas; entre outros), os projetos até então oferecidos pelo governo federal ou estadual, não tem atendido a todos municípios de nosso país;
- iii) alfabetização digital, apenas um professor parceiro teve uma dificuldade inicial na acessibilidade e navegabilidade no ambiente *Moodle/UEL*, porém com a intervenção da tutoria este problema foi solucionado, porém devemos ter claro que a oferta de qualquer curso em *b-learning*, deve-se considerar que os cursistas tenham habilidades básicas para o uso dos computadores, ambientes virtuais e Internet. É necessário estimular o desenvolvimento da alfabetização digital para a efetiva inclusão digital em nossa sociedade. Segundo Coll & Illera (2010, p. 290):

Falar em “alfabetização digital” equivale a postular que, assim como nas sociedades letradas é necessário ter um domínio funcional das tecnologias de leitura e escrita para ter acesso ao conhecimento, na SI [Sociedade da informação] é imprescindível ter um domínio das tecnologias digitais da comunicação e da informação – incluídas, é claro, as tecnologias digitais de leitura e escrita. Em outras palavras, falar em “alfabetização digital” supõe aceitar, com todas as suas consequências, que as aprendizagens relacionadas com o domínio e manejo das TIC são básicas na SI no mesmo sentido em que já o são as aprendizagens relacionadas ao domínio da leitura e da escrita nas sociedades letradas.

Concluimos que a formação contínua e em serviço, teve uma tendência no conceito de formação relacionado ao saber (sinônimo de conhecimento), uma preocupação com os temas/conteúdos que seriam abordados e a metodologia em *b-learning* para que fossem

significativas no processo formativo e que possibilitasse o desenvolvimento de competências e habilidades ressignificando seu conceito profissional.

Os resultados obtidos permitem concluir que a formação contínua e em serviço desenvolvida no município de Tamarana no Estado do Paraná – Brasil, correspondeu às expectativas e demonstrou ser um mecanismo eficiente e significativo, pois superou as necessidades dos professores parceiros e resultou numa formação profissional docente mais ampla (e.g., autonomia e protagonismo profissional; ampliou conhecimento curricular do conteúdo; desenvolveu a aprendizagem colaborativa; despertou o senso de criticidade; desenvolvimento do professor reflexivo; desenvolvimento do professor-pesquisador; sentimento do vínculo de pertencimento à escola e a um grupo de professores; valorização profissional sendo um referencial de docência para os estudantes bolsistas; superação das lacunas de conhecimento; mudança gradual de sua prática pedagógica com os novos procedimentos didático-pedagógicos apreendidos durante a formação), despertou novas aprendizagens, habilidades, posturas e o desenvolvimento de competências profissionais ora adormecidas.

## 7.2 Considerações finais

Embora o *Blended Learning* possua uma linguagem própria e características específicas, só há relevância neste modelo de ensino, se estiver inserido num contexto de uma discussão política e pedagógica de ação educativa, com um forte compromisso institucional idêntico ao da SMET, em termos de garantir este processo de formação contínua e em serviço. Agradecemos a receptividade e boa vontade dispensada por todos os envolvidos na realização desta investigação.

Ressaltamos também, a relevância social do estudo, pois conforme apresentado (item 5.1.4 – Local de investigação e população) o IDHM do município no indicador da educação é considerado como muito baixo. Nesse contexto, intervir neste município foi imprescindível numa perspectiva social, pois permitiu aos professores parceiros uma reflexão mais apurada ao entorno das questões sociais que afetam a escola, possibilitou respostas profissionais mais adequadas ao enfrentamento das mesmas e esperamos nos próximos resultados do IDHM uma alteração positiva nos índices de educação.

Outro ponto a considerarmos é o parecer favorável nº 3.107.451 do Comitê de Ética em Pesquisas envolvendo Seres Humanos da UEL, composto por uma comissão independente e sem vínculos com o pesquisador e nem com a Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias – Portugal, que consideraram a pesquisa relevante por se tratar de uma capacitação docente e o estudo metodológico é a pesquisa-ação (ANEXO 3).

Em razão da Resolução CNE/CP 02/2017<sup>61</sup> que normatiza e implementa obrigatoriamente a BNCC no âmbito da Educação Básica Escolar em todo o Brasil, este estudo é considerado relevante, pois apresenta uma proposta de formação contínua e em serviço utilizando o *b-learning* como uma excelente ferramenta ao serviço deste processo de formação profissional docente.

Ressaltamos que há a carência de estudos sobre o *Blended Learning* e a metodologia da pesquisa-ação em contexto educativo direcionado aos professores de Educação Física, esta

---

<sup>61</sup> Promulgada em 22 de dezembro de 2017.

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category\\_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=79631-rcp002-17-pdf&category_slug=dezembro-2017-pdf&Itemid=30192)

investigação pode ser um referencial sobre as ações e reflexões dos envolvidos para a produção do conhecimento e do desenvolvimento curricular da BNCC.

Este estudo permitiu avançarmos na elaboração do perfil profissional docente mais atualizado nos dias de hoje, percebemos que a alfabetização digital é necessária, principalmente neste momento que estamos a vivenciar em 2020, um novo conceito de pensar e fazer a educação, em que privilegia-se o ensino remoto devido a pandemia do Covid -19. Este novo normal como muitos denominam, remete a reconfiguração da educação, a convergência entre o momento de aprendizagem virtual e presencial, intensificando novas metodologias e atividades com o uso do *b-learning*.

Com relação aos estudantes bolsistas, em sua formação inicial de professores este estudo permitiu que compreendessem a complexidade das práticas educacionais e a rotina no interior da escola, possibilitou desenvolverem a prática reflexiva em suas ações e aprendizagem colaborativa, segundo Roldão (2007b, p. 40), estas experiências são significativas e altamente recomendáveis para estes futuros professores.

Desta forma elaboramos o perfil do estudante em EaD (tópico 3.5.4) este indivíduo necessita de certas competências e habilidades para a eficácia em qualquer modelo de ensino a distância. Na formação contínua e em serviço procuramos desenvolver estas competências, o professor parceiro teve a concepção de estar junto e fazer parte do processo de aprendizagem, dos sujeitos dos processos e não mero receptor do conhecimento, não se sentiram conduzidos, eles faziam parte do processo condutor.

Esperamos que as instituições públicas e/ou privadas consigam utilizar as informações desta investigação, para que implementem a oferta de programas, cursos de capacitação, formação ou qualificação profissional em *Blended Learning* e que sejam eficientes e impactantes como o que ocorreu no município de Tamarana-PR, pois a sinergia entre o presencial e virtual requer estratégias diferenciadas de aprendizagem, uso intensivo das TDIC's, em síntese as instituições devem observar:

- ✓ Ambiente virtual de aprendizagem (plataformas *e-learning*) ou programa próprio da instituição – possibilitar a interação pedagógica, um design pedagógico com várias linguagens, produção de material personalizado, avaliação digital e *online*, ferramentas de comunicação e mecanismos que facilite a gestão acadêmica e administrativa;

- ✓ Tutoria qualificada e atuante - competências técnicas (domínio e uso das tecnologias – saber utilizar equipamentos e as ferramentas informáticas), técnico-pedagógicas (saberes referentes a utilização das tecnologias para fins pedagógicos, selecionar e saber produzir recursos para favorecer a aprendizagem, domínio dos conteúdos, resposta/feedback, disponibilidade para o atendimento) e sociais (interatividade, afetividade, proximidade com os cursistas);
- ✓ Processos comunicacionais – atenção a comunicação síncrona e assíncrona que deverão ser incentivadas durante todo o processo de formação;
- ✓ Atividades mescladas - utilização de diversas interfaces de mediação (impressos, áudios, vídeos, reuniões de estudo, *Moodle*, entre outros), para que ocorra uma vasta gama de interações e amplie o processo de aprendizagem no momento presencial e virtual;
- ✓ Etapa presencial e virtual – depende do contexto institucional, o percentual referente ao presencial e virtual pode variar (relatos de instituições que contemplaram 10% presencial e 90% virtual, 50% presencial e 50% virtual, 40% presencial e 60% virtual), enfim, dependerá das condições humanas, físicas e tecnológicas de cada instituição;
- ✓ Formação mais prolongada – caso necessite de mudanças profundas e duradouras de desempenho, esta transferibilidade exige um tempo maior;
- ✓ Processo de formação contextualizada - se possível ou momentos de discussão sobre contextos comuns (necessidades dos cursistas), para que ocorra o engajamento e comprometimento dos cursistas;
- ✓ Incentivo a aprendizagem colaborativa – ampliar a possibilidade de novas aprendizagens mediadas pela dialogicidade;
- ✓ Equipamentos – reflexão sobre a infraestrutura tecnológica necessária para que os cursistas possam realizar a formação (computadores, Internet, entre outros).

Consideramos que o estudo contribuiu ao campo da educação, ao investigar o pensamento do professor, em sua categoria planejamento dos professores (Clark & Peterson, 1986), o entendimento e compreensão de um currículo formal, percebido e operacional (Goodlad, Klein & Tye, 1979). Através deste estudo os professores parceiros de EF conseguiram organizar e desenvolver um PPC tendo como referencial a BNCC adaptado à realidade de diversas escolas, o que potencializa a qualidade de ensino dos professores e

respectivamente impactam a aprendizagem e desenvolvimento dos alunos. Reforçamos que este é um dos primeiros estudos a focar-se no desenvolvimento profissional dos professores de EF e na BNCC. Segundo Grossman (1990), os professores parceiros ampliaram seu conhecimento pedagógico do conteúdo, em específico o componente conhecimento curricular do conteúdo.

Outro ponto a considerar, que a pesquisa-ação (Thiollent, 1985) utilizada neste processo, permitiu avançar e superar as deficiências de aprendizado dos professores, as lacunas do conhecimento sobre os processos de formação ou aperfeiçoamento, fundamentado no *b-learning* e torna-se como alternativa de proposta para inserção nas políticas públicas de educação direcionado a países em desenvolvimento.

Demitifica os preconceitos e resistências que envolvem o ensino a distância, sobre o empobrecimento da aprendizagem, pouca interatividade e estratégias de ensino pouco fiável e solitária. Reconfiguramos o conceito de aluno na educação on-line, na EaD, o indivíduo que faz um curso ou se qualifica profissionalmente a distância, em nosso entendimento devemos definir de ‘Estudantes em EaD’, pois compreendemos que este indivíduo necessita de habilidades e competências, que são fundamentais para a proficiência nesta modalidade de ensino.

Destacamos que foi e é possível realizar uma formação contínua e em serviço de qualidade em *b-learning*, este estudo apresentou durante sua execução vários resultados decorrentes desta formação (Apêndice J) e já apresenta seus desdobramentos, estava sendo replicado no Núcleo Regional de Londrina em parceria com a Universidade Estadual de Londrina, uma formação na mesma configuração desta investigação.

O Núcleo Regional de Londrina<sup>62</sup> orienta, acompanha e avalia o funcionamento da Educação Básica e suas modalidades em 19 municípios em 122 escolas estaduais. A formação proposta é direcionada exclusivamente para os professores de Educação Física, porém em virtude da pandemia Covid – 19, ela foi suspensa temporariamente.

A principal limitação do estudo, relaciona-se a dimensão da amostra (n=4) correspondente a 80% do total dos professores de Educação Física do município, logo a transferibilidade (validade externa) deverá ser interpretada com ponderação. Futuras pesquisas

---

<sup>62</sup> [https://bit.ly/Dados\\_sobre\\_o\\_Nucleo\\_Regional\\_de\\_Londrina](https://bit.ly/Dados_sobre_o_Nucleo_Regional_de_Londrina)

com uma amostra mais alargada, permitirão tratamentos estatísticos mais específicos e complexos.

Outro fator limitador foi a impossibilidade de realizarmos uma maior quantidade de observações das aulas, para compreendermos a expansão do currículo operacional, como os professores parceiros operacionalizam o currículo percebido que estava sendo elaborado. As observações realizadas demonstram que há necessidade de mais atenção a alguns procedimentos didático-pedagógicos. Esta transferibilidade, aconteceria no ano de 2020 pela SMET para acompanhar a implementação do PPC.

Tivemos ainda a limitação e dificuldade de encontrar na literatura disponível em EF, estudos relacionados ao nosso tema para que pudesse servir de comparação ou confronto com os dados deste estudo.

Recomendamos novos estudos sobre as mudanças ocasionadas em decorrências desta formação contínua e em serviço, o acompanhamento da operacionalização deste novo PPC elaborado pelos professores parceiros, o pensamento do professor em refletir sobre sua prática pedagógica e a consolidação do grupo para alavancar os referências de qualidade na educação.

Para finalizar, lembramos que esta formação contínua e em serviço, tendo como metodologia a pesquisa-ação, foi uma formação em ação, desde o início não estava fechada, procurou superar a dicotomia teoria-prática, foi um processo interativo para analisarmos o pensamento do professor, em sua categoria planejamento.

Ao elaborar o currículo percebido (PPC), esta ação é uma operação intelectual, um ato cognitivo, não apenas no ato operacional no sentido de agir, mas decorrente de um processo de reflexão, abstração, pesquisa, criticidade e tomada de decisão dos professores. Desta forma a competência do professor é construída, em situações reais e concorrerá para práticas pedagógicas inovadoras. Identificamos que os professores parceiros ampliaram seus conhecimentos em relação ao conhecimento curricular do conteúdo e contribuiu para seu desenvolvimento profissional, na medida que compartilharam e resolveram problemas, discutiram princípios pedagógicos, analisaram e refletiram sobre os fatores que condicionam sua prática pedagógica. “A docência é uma profissão complexa e, tal como as demais profissões, é aprendida. Os processos de aprender a ensinar, de aprender a ser professor e de se desenvolver profissionalmente são lentos.” (Mizukami, 2013, p. 23).

## REFERÊNCIAS

- ABED – Associação Brasileira de Educação a Distância. (2018). Título: *Censo ead.br: analytic report of distance learning in Brazil 2018*. Disponível em: <[bit.ly/ABED\\_Censo\\_digital](http://bit.ly/ABED_Censo_digital)>. Acesso em: 26 de novembro de 2019.
- Aiello, M., & Willem, C. (2004). *El blended learning como prática transformadora*. Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación. Barcelona, 23, 7-20.
- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Alava, S. (2002). *Ciberespaço e formações abertas: rumo a novas práticas educacionais*. Tradução de Fátima Murad. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Almeida, M. E. B. (2003). *Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem*. Educação e Pesquisa, 29(2), 327-40.
- Almeida, M. E. B., & Valente, J. A. (2012). *Integração currículo e tecnologias e a produção de narrativas digitais*. Currículo sem Fronteiras, 12(3), 57-82. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol12iss3articles/almeida-valente.pdf>>. Acesso em: 28 de mar. 2019.
- Alves, J. (1994). *A Educação a Distância no Brasil: Síntese histórica e perspectivas*. Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisas Avançadas em Educação.
- Alves, L. R. G., & Nova, C. C. (2003). Estação online: a “ciberescrita”, as imagens e a EAD. In *Educação online*. 1ª edição. São Paulo: Editora Loyola, v.1.
- Amelia, M. W., & Kim, C. G. (2016). Interpretive and critical research. In: Ennis, C. D. (Ed.), *Routledge Handbook of Physical Education Pedagogies* (pp. 21-33). Publisher: Routledge. Disponível em: <[https://bit.ly/Amelia\\_Routledge\\_Handbook](https://bit.ly/Amelia_Routledge_Handbook)>. Acesso em: 28 de mar. 2020.
- Anacleto, F. (2008). *Do pensar ao planejar: Análise das decisões pré-interativas de planejamento de professores de Educação Física em Estágio Curricular Supervisionado*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Aranha, A. (2007). *Observação de aulas de Educação Física*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.
- Arétio, L. G. (1997). *Aprender a Distância*. Instituto Universitário de Educação a Distância. Madrid.
- Arétio, L. G. (2004). *Aprendizaje móvil, m-learning* – editorial del BENED. Disponível em: <[bit.ly/3aQa9Zm\\_Arétio](http://bit.ly/3aQa9Zm_Arétio)>. Acesso em: 26 de setembro de 2017.
- Assis, M. (2010). *Memórias póstumas de Brás Cubas*. Machado de Assis – Editora Renovada. São Paulo: FTD. ISBN 978-85-322-7522-6.

- Azevedo, W. (1999). *Muito Além do Jardim de Infância. O desafio do preparo de alunos e professores online*. Revista Brasileira de Educação a Distância, ano 6, nº 36, set./out. Publicado também nos Anais do VI Congresso Internacional da Associação Brasileira de Educação a Distância.
- Barbier, R. (2007). *A pesquisa-ação*. Brasília: Liber Livro.
- Bardin L. (1977). *L'Analyse de contenu*. Editora Presses Universitaires de France.
- Bardin, L. (2009). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Barros, D. M. V. (2009). *Guia didático sobre as tecnologias da comunicação e informação*. Rio de Janeiro: Vieira e Lent.
- Bartolomé, A. (2008). *Ambientes mistos de aprendizagem no ensino superior*. RIED, 1(11), 15-51.
- Bates, T. (2013). *Discussing design models for hybrid/blended learning and the impact on the campus*. Disponível em: <<http://goo.gl/f8WHiL>>. Acesso em: 20 de novembro de 2020.
- Bauman, Z. (1998 reimpresso em 1999). *Globalization: The Human Consequences*. Inglaterra: Cambridge: Polity Press.
- Beck, U. (2000). *Modernização reflexiva: política, tradição e estética no mundo moderno*. Oeiras: Editora Celta.
- Beck, U. (2009). *La sociedad del riesgo global*. (2ª Edição) Madrid: Siglo.
- Behets, D., & Vergauwen, L. (2004). *Value orientations of elementary secondary physical education teachers in Flanders*. Research Quarterly for Exercise and Sport, 75(2), 156-164.
- Belo, A. (2002). *História & livro e leitura*. Belo Horizonte. Editora Autêntica.
- Belloni, M. L. (2009). *Educação à distância*. 5ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados.
- Benjamin, W. (1984). *Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação*. São Paulo: Editora Summus.
- Bernard, R. M., Borokhovski, E., Schmid, R. F., Tamim, R., & Abrami, P. C. (2014). *A meta-analysis of blended learning and technology use in higher education: From the general to the applied*. Journal of Computing in Higher Education, 26(1), 87–122. Doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s12528-013-9077-3>.
- Berticelli, I. A. (2005). *Currículo como prática nas reentrâncias da hermenêutica*. Educação e Realidade, 30(1), 23-48.
- Betti, M. (1992). *Perspectivas na formação profissional*. In Gebara A, Moreira W. W. *Educação física & esportes: perspectivas para o século XXI*. Campinas: Editora Papirus (Coleção Corpo & Motricidade).

- Bicalho, R. N. M., & Oliveira, M. C. S. L. (2012). *O processo dialógico de construção do conhecimento em fóruns de discussão*. *Interface - Comunicação, Saúde, Educação*, 16(41), 469-484.
- Blanco, E., & Pacheco, J. (1991). "O pensamento do professor. Contributos para a formação de professores". In *Ciências da Educação em Portugal. Situação Actual e Perspectivas*. [Soc. Portuguesa de Ciências da Educação, Ed.] Porto: SPCE/Ed. Afrontamento, 593-601.
- Bodsworth, H., & Goodyear, V. (2017). *Barriers and facilitators to using digital technologies in the Cooperative Learning model in physical education*, *Physical Education and Sport Pedagogy*, 22(6), 563-579. Doi: <https://doi.org/10.1080/17408989.2017.1294672>.
- Bogdan, R., & Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Coleção Ciências da Educação, Porto: Editora Porto.
- Borko, H., & Putnam, R. (1996). Learning to Teach. In D. Berliner & R. Calfee (Ed.), *Handbook of Educational Psychology* (pp. 673-708). Macmillan Library Reference USA, Simon & Schuster Macmillan, New York.
- Boterf, G. Le. (1999). Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. In Brandão, C. R. (Org.). *Repensando a pesquisa participante*, 3.ed., 1.reimp. São Paulo: Brasiliense.
- Bottentuit Jr J., & Coutinho, C. P. (2007). A educação a distância para a formação ao longo da vida na sociedade do conhecimento. In Barca, A., Peralbo, M., Porto, A., Duarte da Silva, B. & Almeida, L. (Eds.). *Libro de Actas do Congresso Internacional Galego-Português de Psicopedagogía* (pp. 613-623). A. Coruña, Universidade da Coruña: Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación. ISSN: 1138-1663. Disponível em: <[bit.ly/2ULqSHz\\_Bottentuit\\_Coutinho](http://bit.ly/2ULqSHz_Bottentuit_Coutinho)>. Acesso em: 14 de setembro de 2017.
- Bourdieu, P. (1999). *A miséria do mundo*. Tradução de Mateus S. Soares. 3ª edição. Petrópolis. Editora Vozes.
- Bracht, V., Caparroz, F., Fonte, S., Frade, J., Paiva, F., & Pires, R. (2007). *Pesquisa em ação: Educação Física na escola*. 3ª edição. Ijuí: Unijuí.
- Brasil, Congresso Nacional. (1988). *Constituição: República Federativa do Brasil*. Brasília: Ministério da Educação.
- Brasil. Ministério da Educação. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. DOU. Brasília, nº 248. Disponível em: <[bit.ly/2V9iP6m\\_Lei\\_9394](http://bit.ly/2V9iP6m_Lei_9394)>. Acesso em: 18 de dezembro de 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. (1997). *Programa Nacional de Informática na Educação*. Secretaria de Educação a Distância. Brasília: MEC/SEF. 23 páginas. Disponível em: <[http://bit.ly/3mr03n7\\_Proinfo\\_diretriz](http://bit.ly/3mr03n7_Proinfo_diretriz)>. Acesso em: 14 de outubro de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. (1998). *Referencial curricular nacional para a educação infantil / Secretaria de Educação Fundamental*. — Brasília: MEC/SEF. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei\\_voll.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/rcnei_voll.pdf)>. Acesso em: 08 de abril de 2019.

- Brasil. Ministério da Educação. (2005). *Lei nº 5.622*, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Artigo 80º da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 20 de dezembro de 2005. Disponível em: <[bit.ly/2X89COx](http://bit.ly/2X89COx) *Lei 5622*>. Acesso em: 27 de dezembro de 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. (2007). *Referenciais de Qualidade para Educação Superior a Distância*. Disponível em: <[bit.ly/2Xclpvh](http://bit.ly/2Xclpvh) *Referenciais qualidade MEC*>. Acesso em: 15 de dezembro de 2019.
- Brasil. Ministério da Educação. (2009). *Lei nº 12.056*, de 13 de outubro de 2009. Acrescenta parágrafos ao artigo 62 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 14 de outubro de 2009. Disponível em: <[bit.ly/3ihjAF3](http://bit.ly/3ihjAF3) *Lei 12056*>. Acesso em: 10 de setembro de 2020.
- Brasil. Ministério da Educação. (2013). *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Secretária de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. – Brasília. MEC, SEB, DICEI. 542 páginas. Disponível em: <<https://bit.ly/2ZJ7P3c> *DCN*>. Acesso em: 15 de fevereiro de 2018.
- Brasil. Ministério da Educação. (2014). *Lei nº 13.005*, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF., 26 junho de 2014. Disponível em: <[bit.ly/2XaaS3t](http://bit.ly/2XaaS3t) *Lei 13005*>. Acesso em: 19 de dezembro de 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017a). *Lei nº 9.057*, de 25 de maio de 2017. Revoga a Lei nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o Artigo 80º da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF. Diário Oficial da União, 26 de maio de 2017. Disponível em: <[bit.ly/3bPfeRC](http://bit.ly/3bPfeRC) *Lei 9057*>. Acesso em: 28 de dezembro de 2017.
- Brasil. Ministério da Educação. (2017b). *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília: MEC/SEB. Disponível em: <<https://bit.ly/2CsYqUv> *BNCC*>. Acesso em: 02 de junho de 2017.
- Burgess, J. (2007). *Is a Blended Learning Approach Suitable for Mature, Part-time Finance Students?* ECEL: 6th European Conference on E-Learning, Copenhagen Business School, Denmark, 87. Disponível em: <<http://www.ejel.org/main.html>>. Acesso em: 10 de setembro de 2017.
- Caetano, A. P. (2003). *Processos Participativos e Investigativos na Mudança dos Professores e da Escola*. Lisboa: Ministério da Educação.
- Calderhead, J. (1984) *Teachers' Classroom Decision-Making*. London: Holt, Rinehart & Winston.
- Calderón, A., Meroño, L., & MacPhail, A. (2020). A student-centred digital technology approach: The relationship between intrinsic motivation, learning climate and academic achievement of physical education pre-service teachers. *European Education Physical Review* 26, 241-262. Doi: [10.1177 / 1356336X19850852](https://doi.org/10.1177/1356336X19850852).

- Calderón, A., Scanlon, D., MacPhail, A., & Moody, B. (2020). An integrated blended learning approach for physical education teacher education programmes: teacher educators' and pre-service teachers' experiences. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Doi: [10.1080 / 17408989.2020.1823961](https://doi.org/10.1080/17408989.2020.1823961).
- Canário, R. (1999). *Educação de Adultos: Um campo e uma problemática*. Lisboa: Educa.
- Candau, V. M. F. (2007). Formação Continuada de Professores: tendências atuais. In Reali, A. M. M. R.; Mizukami, M. G. N. *Formação de Professores: tendências atuais* (pp. 139-152). São Carlos: EdUFSCar,
- Candau, V. M. (1997). Formação continuada de professores: tendências atuais. In Candau, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana*. Petrópolis/RJ: Editora Vozes.
- Candido, A. A. (2006). Sociologia no Brasil. In Tempo Social, *Revista de Sociologia da USP*, 18(1).
- Carlini, A. L., & Tarcia, R. M. L. (2010). Contribuições didáticas para o uso das tecnologias de educação a distância no ensino presencial. In Carlini, A. L. & Tarcia, R. M. L. *20% a distância e agora? Orientações práticas para o uso da tecnologia de educação a distância no ensino presencial*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Carlini, A. L., & Ramos, M. P. (2009). A avaliação do curso. In Frederic, M. L. & Formiga, M. (Orgs.), *Educação a Distância – o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Carmody, K., & Berge, Z. (2005). *Elemental analysis of the online learning experience*. International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology, 1(3), 108-119.
- Carreiro da Costa, F. (1996a). Prefácio. In C. Januário, *Do pensamento do Professor à sala de aula* (pp. 1-6). Coimbra: Livraria Almedina.
- Carreiro da Costa, F. (1996b). *Condições e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigação realizada em Portugal*. Boletim da Sociedade Portuguesa de Educação Física, 14, 7-32.
- Carreiro da Costa, F. (2005). Changing the Curriculum does not mean Changing Practices at School: The Impact of Teachers' Beliefs on Curriculum Implementation. In, F. Carreiro da Costa, M. Cloes & M. Valeiro (ed.), *The Art and the Science of Teaching in Physical education and sport*, 257-277. Faculdade de Motricidade Humana, Lisboa.
- Carvalho, V. (2006). *E-learning: A experiência do Instituto Superior de Engenharia do Porto*. *E-learning e a formação avançada: casos de sucesso no Ensino Superior da Europa e América Latina*. Edições Politema.
- Casey, A., Goodyear, V. A., & Armor, K.M. (2016). *Digital Technologies and Learning in Physical Education: Pedagogical cases* (1st ed.). Routledge. Doi: <https://doi.org/10.4324/9781315670164>
- Castellani Filho, L. (2001). *Educação Física no Brasil: A História que não se conta*. Campinas, SP: Editora Papirus.

- Castells, M. (1999). *A sociedade em rede: a era da informação – economia, sociedade e cultura*. São Paulo: Editora Paz e Terra, v. 1.
- Castells, M., & Cardoso. G. (2005). *A Sociedade em Rede Do Conhecimento à Acção Política*. In Castells, M. & Cardoso. G. (Orgs.). Conferência promovida pelo Presidente da República – 04 e 05 de março de 2005 – Centro Cultural Belém. Lisboa. Disponível em: <[bit.ly/Castells\\_Cardoso\\_Conferência\\_Lisboa](http://bit.ly/Castells_Cardoso_Conferência_Lisboa)>. Acesso em: 25 de setembro de 2019.
- Castro, R.; Sancho, A., & Guimarães, P. (2006). *Adult Education: New routes in a new landscape* (pp. 189-230). Braga: Universidade do Minho.
- Cavalcanti, A. S. (2011). *Currículo e diversidade cultural: uma abordagem a partir do ensino religioso nas escolas públicas*. Fundamento – Revista de Pesquisa em Filosofia, 1(3), 172-186.
- Chaves, E. O. C. (1999). A Tecnologia e os Paradigmas na Educação: o Paradigma Letrado entre o Paradigma Oral e o Paradigma Audiovisual. In Barzotto, V. H. & Ghilardi, M. I. (Orgs.). *Mídia Educação e Leitura* (pp. 193-214). São Paulo, Editora Anhembi Morumbi e Associação de Leitura do Brasil, ISBN 85-87370-03-0.
- Chizzotti, A. (1991). *Pesquisas em ciências humanas e sociais*. São Paulo. Editora Cortez.
- Clark, C., & Peterson, P. (1986). Teachers thought processes. In M. Wittrock (ed.), *Handbook of Research on Teaching* (pp. 255-296). New York: Macmillan Publishing Company.
- Clark, C., & Yinger, R. (1987). “Teacher planning”. In *Exploring Teachers’ Thinking*. [J. Calderhead, Ed.] London: Cassel, 84-103.
- Clark, R. C., Mayer, R. E., & Thalheimer, W. (2003). *E-Learning and the science of instruction: Proven guidelines for consumers and designers of multimedia learning. Performance Improvement*, 42, 41-43. Doi: <http://dx.doi.org/10.1002/pfi.4930420510>.
- Cochran, K. F., King, R. A., & Deruiter, J. A. (1991). *Pedagogical content knowledge: A tentative model for teacher preparation*. East Lansing, MI: National Center for Research on Teacher Learning. (ERIC Document Reproduction Service No. ED340683).
- Coll, C., & Illera, J. R. L. (2010). Alfabetização, novas alfabetizações e alfabetização digital. In: Coll, C., & Monereo, C. (Orgs.). *Psicologia da educação virtual – Aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 289-310). Porto Alegre: Artmed.
- Comissão Europeia (2006). (962/CE). *Recomendação do Parlamento e Conselho Europeu de 18 de dezembro de 2006 sobre as competências essenciais para a aprendizagem ao longo da vida*. Jornal Oficial da União Europeia. Disponível em: <[bit.ly/2RdeLRC\\_Comissão\\_Européia](http://bit.ly/2RdeLRC_Comissão_Européia)>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.
- Cooner, T. S. (2010). *Creating opportunities for students in large cohorts to reflect in and on practice: lessons learnt from a formative evaluation of students’ experiences of a technology-enhanced blended learning design*. British Journal of Educational Technology, 41(2), 271–286.

- Corrêa, S. C., & Santos, L. M. M. (2009). *Preconceito e educação a distância: atitudes de estudantes universitários sobre os cursos de graduação na modalidade a distância*. ETD – Educação Temática Digital, Campinas, 11(1), 273-297.
- Cortez, C. D. C. (2003). Estudar...Aprender...Ensinar...Mudar...Transformar-se: Um processo contínuo. In Barbara, L., & Ramos, R. C. G. (Orgs.). *Reflexão e ações no ensino-aprendizagem de línguas*. Campinas: Mercado de letras.
- Coscarelli, C., & Ribeiro, A. E. (2011). *Letramento digital: aspectos sociais e possibilidades pedagógicas*. 3ª ed. Belo Horizonte: Ceale: Editora Autêntica.
- Costa, M. C. C. (1987). *Sociologia: Introdução à ciência da sociedade*. São Paulo: Editora Moderna.
- Costa, J. W., & Oliveira, M. A. M. (2004). *Novas linguagens e novas tecnologias: educação e sociabilidade*. (Orgs.). Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Viveira, S. (2009). *Investigação-acção : metodologia preferencial nas práticas educativas*. Revista Psicologia, Educação e Cultura, 13(2), 355-379.
- Curtner-Smith, M. (1999). *The more things change the more they stay the same: Factors influencing teachers' interpretations and delivery of National Curriculum Physical Education*. *Sport, Education and Society*, 4(1), 75-97.
- Cysneiros, P. G. (2000). *Novas tecnologias no cotidiano da escola*. Anais da XXIII Reunião Anual da ANPED, Caxambu, MG: ANPED.
- Dabbagh, N., & Kitsantas, A. (2012). Personal Learning Environments, social media, and self-regulated learning: A natural formula for connecting formal and informal learning. *Internet and Higher Education*, 15, 3-8.
- Darido, S., & Rangel, I. (2005). *Educação Física na escola: implicações para a prática pedagógica*. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan.
- Darling-Hammond, L., & Mclaughlin, M. (2011). *Policies that support professional development in an era of reform*. *Phi Delta Kappan*, 92(6), 81–92.
- Day, C. (2001). *Desenvolvimento Profissional de Professores. Os Desafios da Aprendizagem Permanente*. Porto: Porto Editora.
- Day, C. (2005). *Formar Docentes. Cómo, Cuándo y en qué Condiciones Aprende el Profesorado*. Narcea, S.A. de Ediciones. Madrid.
- Denzin, N. K. (1978). *The research act: a theoretical introduction to sociological methods*. (2ª ed). New York: Mc Graw-Hill.
- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2006). *O planejamento da pesquisa qualitativa*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Devellis, R. F. (2003). *Scale development: theory and applications*. 2 ed. Newbury Park CA: Sage Publications.

- Dias, P. (2004). *Desenvolvimento de objectos de aprendizagem para plataformas* (pp. 3-12). Actas do VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa. Monterrey, México.
- Dias, R. A. (2010). Tecnologias digitais e currículo: possibilidades na era da ubiquidade. *Revista de Educação do Cogeime*, 19(36). Doi: <http://dx.doi.org/10.15599/0104-4834/cogeime.v19n36p55-64>.
- Díaz Maggioli, G. (2012). *Teaching Language Teachers: Scaffolding Professional Learning*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield Education.
- Dijk, J. V. (2006). *The Network Society: Social Aspects of New Media*. 2 ed. London: Sage Publications.
- Dingwall, R. (1980). Ethics and Ethnography. *The Sociological Review*, 28(4), 871-891. Doi: <https://doi.org/10.1111/j.1467-954X.1980.tb00599.x>.
- Diniz, I. J. D., Stênio, L. R., Ynessa, B. D. F. S., & Apuena, V. G. (2018). *Ensino Híbrido Na Educação Brasileira: uma revisão bibliográfica*. In III Congresso sobre Tecnologias na Educação (Ctrl+E 2018), Fortaleza. Anais [...]. Fortaleza, p. 431-437. Disponível em: <[http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE\\_2018\\_paper\\_55.pdf](http://ceur-ws.org/Vol-2185/CtrlE_2018_paper_55.pdf)>. Acesso em: 18 de janeiro de 2021.
- Dos Santos, B. S., Spagnolo, C., & Stöbaus, C. D. (2018). *O desenvolvimento profissional docente na contemporaneidade: implicações transformadoras para o ser e para o fazer*. *Educação*, 41(1), 74-82. Doi: <https://doi.org/10.15448/1981-2582.2018.1.29721>.
- Driscoll, M. (2002). *Web: based Training - Using Technology to Design Adult Learning Experiences*. San Francisco: Jossey - Bass/Pfeiffer.
- Dziuban, C. D., Hartman, J., Juge, F., Moskal, P. D., & Sorg, S. (2006). Blended learning enters the mainstream. In *Handbook of Blended Learning: Global Perspectives* (pp. 195–208). Local Designs. Edited by C. J. Bonk and C. R. Graham. San Francisco, CA: Pfeiffer Publishing.
- Dziuban, C., Hartman, J., & Moskal, P. (2004). *Blended Learning*. Center for Applied Research EDUCAUSE. Educação online (pp. 217-230). São Paulo: Edições Loyola. Disponível em: <[bit.ly/Dziuban\\_Hartman\\_Moskal](http://bit.ly/Dziuban_Hartman_Moskal)>. Acesso em: 18 de agosto de 2017.
- Edwards, R. (1997). *Changing Places?: Flexibility, Lifelong learning and a learning society*. Inglaterra: Routledge
- Eidt, N. M., & Tuleski, S. C. (2007). O método da Psicologia Histórico-Cultural, e suas implicações para se compreender a subjetividade humana. In *CIPSI-Congresso Internacional de Psicologia*. Maringá, 2007, Maringá. ANAIS: CIPSI-Congresso Internacional de Psicologia. Maringá: UEM.
- Elbaz, F. (1983). *Teacher thinking: A study of practical knowledge*. New York: Nichols Publishing Company.
- Ennis, C. (1994). *Knowledge and beliefs underlying curricular expertise*. *Quest* 46(2), 164-75.

- Ens, R. T., & Donato, S. P. (2011). Ser professor e formar professores: tensões e incertezas contemporâneas. In Ens, R. T.; Behrens, M. A. (Orgs.). *Ser professor: formação e os desafios na docência*. Curitiba: Champagnat.
- Erickson, F. (1986). "Qualitative methods in research on teaching". In *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. [M. WITTROCK, Ed.] New York: Macmillan, 119-161.
- Escudero Munoz, J. M. (1986) "El pensamiento del profesor y la innovation educativa". In *Pensamiento de los Profesores y Toma de Decisiones*. [L VILLAR ANGULO, Ed.] Sevilla: Univ. de Sevilla, 164-184.
- Farrell, T. (2012). *Novice-Service Language Teacher Development: Bridging the Gap Between Preservice and In-Service Education and Development*. TESOL Quarterly, 46(3), 435–449.
- Feiman-Nemser, S. (1990). Teacher preparation: Structural and conceptual alternatives. W.R. Houston and J. Sikula (Eds.), *Handbook of Research on Teacher Education* (pp. 212-233). New York: Macmilan.
- Fernandes, G., Alçada, I., & Emídio, M. (1992). *Desenvolvimento Curricular*. Edição do Gabinete de Estudos e Planeamento. Ministério da Educação, Lisboa.
- Ferreira, V. S., & Elia, M. F. (2013). *Uma modelagem conceitual para apoiar a identificação das causas da evasão escolar em EAD*. Anais do XIX WIE, Campinas, SP.
- Filipe, A. J. M., & Orvalho, J. G. (2008). *Blended-Learning e Aprendizagem colaborativa no ensino superior*. Anais: VII Congresso Iberoamericano de Informática Educativa.
- Firestone, W. A. (1993). Alternative arguments for generalizing from data as applied to qualitative research. *Educational Researcher*, 22(4), 16–23.
- Flick, U. (2013). *Introdução à metodologia de pesquisa*. Porto Alegre: Editora Penso.
- Fonseca, M. A. & Azevedo, J. (2007). *Imprevisíveis itinerários de transição escola-trabalho: a expressão de uma outra sociedade*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leitão.
- Fontes, G. S., & Gomes, I. R. L. (2013) *Cibercidades: as tecnologias de comunicação e a reconfiguração de práticas sociais*. Informação e Informação, Londrina, v. 18, n. 2 (pp. 60-76). Disponível em: <[bit.ly/Fontes\\_Gomes\\_UEL](http://bit.ly/Fontes_Gomes_UEL)>. Acesso em: 31 de março de 2020.
- Formiga, M. (2009). A terminologia da EAD. In Litto, F. M. & Formiga, M. (Orgs.). *Educação a distância: o estado da arte*. V. 1, capítulo 7 (pp. 39-46). São Paulo: Pearson Education do Brasil. ISBN 978-85-7605-197-8.
- Françalacci, V. L., & Nahas, M. V. (1995). *Alterações no conhecimento, atitudes e hábitos de atividade física em universitários que cursaram educação física curricular na UFSC*. Santa Maria: *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 16(3), 168-172.
- Freire, P. (2002). *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática docente*. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra.

- Freire, P., & Schor, I. (2003). *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 10ª edição. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- Freitas, H. M., Cunha Júnior, M., & Moscarola, J. (1997). Aplicação de Sistema de Software para auxílio na análise de conteúdo. *RAUSP Management Journal*, 32(3), 97-109.
- Fullan, M., & Hargreaves, A. (2000). *A escola como uma organização aprendente*. Porto Alegre: Editora Artemed.
- Garcia, C. M. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto. Porto Editora.
- Garcia, M. C. (2009). *Desenvolvimento Profissional: passado e futuro*. Sísifo – Revista das Ciências da Educação, 8, 7-22.
- Garcia, V. C. G. (2009). *Fundamentação teórica para as perguntas primárias: O que é Matemática? Por que ensinar? Como se ensina e como se aprende?* In Revista Educação. Porto Alegre, 32(2).
- Garet, S., Porter, C., Desimone, L., Birman, B., & Suk Yoon, K. (2001) *What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers*. American Educational Research Journal, 38(4), 915–945.
- Garrison, D. R., & Kanuka, H. (2004). Blended learning: Uncovering its transformative potential in higher education. *The Internet and Higher Education*, 7, 95-105. Doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.iheduc.2004.02.001>.
- Gaskell, G., & Bauer, M. W. (2005). Para uma prestação de contas pública: além da amostra, da fidedignidade e da validade. In Bauer, M. W. & Gaskell, G. (Ed.). *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som: um manual prático*. 4ª edição. Petrópolis: Vozes.
- Gess-Newsome, J. (1999). Pedagogical content knowledge: an introduction and orientation. In Gess-Newsome, J. (Ed.). *Examining pedagogical content knowledge: the construct and its implications for science education* (pp. 3-23). Hingham: Kluwe Academica.
- Ghedin, E. (2006). Professor reflexivo: da alienação da técnica à autonomia da crítica. In Pimenta, S. G. & Ghedin, E. (Orgs.). *Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito*. 4ª edição. São Paulo: Editora Cortez.
- Ghiraldelli Junior, P. (2007). *Educação Física Progressista*. 10ª edição. São Paulo: Editora Loyola.
- Giddens, A. (2007). *A Europa na Era Global*. (1ª Edição) Lisboa: Editorial Presença.
- Giolo, J. (2008). *A educação a distância e a formação de professores*. Educação & Sociedade, 29(105), 1211-1234.
- Gipps, C. (1998). *Avaliação de alunos e aprendizagem para uma sociedade em mudança*. In Anais do Seminário Internacional de Avaliação Educacional. Brasília: INEP.
- Gomes, M. J. (2004). *Educação a distância: um estudo de caso sobre formação de professores via Internet*. Braga: Braga: Centro de Investigação em Educação, Universidade do Minho.

- Gomes, M. J. (2005a). *Desafios do E-learning: Do Conceito às Práticas*. In Bento D. Silva & Leandro S. Almeida (Coords.). Actas do VIII Congresso GalaicoPortuguês de PsicoPedagogia, Braga: CIED / IEP / UM, 66-76. [ISBN: 972-8746-36-9, CD-Rom]. Disponível em: <[bit.ly/2Xe3BzM](http://bit.ly/2Xe3BzM) Gomes2005a>. Acesso em: 08 de agosto de 2017.
- Gomes, M. J. (2005b). *E-learning: reflexões em torno do conceito*. Editora Universidade do Minho. Centro de Competência do Projecto Nónio Século XX ISBN: 972-8746-13-05. Disponível em: <[bit.ly/2xWcP95](http://bit.ly/2xWcP95) Gomes2005b>. Acesso em: 05 de setembro de 2019.
- Gomes, M. J. (2008). *Na senda da inovação tecnológica na Educação a Distância*. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, 42(2), 181-202.
- Gomes, M. J. (2009). *Problemática da Avaliação em Educação online*. Paper presented at the VI Conferência Internacional de TIC na Educação. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/1822/9420>>. Acesso em: 05 de março de 2020.
- González, K., Padilla, J., & Rincón, A. (2011). *Teorias relacionadas ao b-learning e papel do professor*. *Jornal da Educação e Desenvolvimento Social*, 5(2), 98-111.
- Goodlad, J., Klein, M., & Tye, K. (1979). The Domains of Curriculum and Their Study. In Goodlad, J. & Associates (Eds.), *Curriculum inquiry* (pp. 43-76). New York: McGraw-Hill.
- Gouvêa, G., & Oliveira, C. (2006). *I. Educação a Distância na Formação de Professores: Viabilidades, potencialidades e limites*. Rio de Janeiro: Vieira & Lent.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In Bonk, C. J. & Graham, C. R. (Eds.), *Handbook of blended learning*. (pp. 3-21). Global perspectives, local designs. San Francisco: Pfeiffer.
- Graham, C. R. (2013). Emerging practice and research in blended learning. In Moore, M. J. (Ed.), *Handbook of distance education*. 3rd ed. (pp. 333-350). New York, NY: Routledge.
- Grossman, P. L. (1990). *The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education*, 2 ed. New York: Teacher College Press.
- Guba, E. G. (1981). *Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries*. *Educational Technology Research and Development*. 29(2), 75-91.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Guerreiro, E. P. (2006). *Cidade digital: infoinclusão social e tecnologia em rede*. São Paulo: Editora Senac.
- Guion, L. A. (2002). *Triangulation: Establishing the validity of qualitative studies*. University of Florida, FCS 6014, Extension. Institute of Food and Agricultural Sciences.
- Hargreaves, A. (2003). *O Ensino na Sociedade do Conhecimento: a Educação na Era da Insegurança*. Porto: Porto Editora.
- Harvey, D. (2005) *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. (14.ed.). São Paulo: Editora Loyola.

- Hays, D. G., & Singh, A. A. (2012). *Qualitative inquiry in clinical and educational settings*. New York: The Guilford Press.
- Henrique, J. (2004). *Processos mediadores do professor e do aluno: Uma abordagem qualitativa do pensamento do professor, da interação pedagógica e das percepções pessoais do aluno na disciplina de Educação Física*. Dissertação de Doutoramento. Faculdade de Motricidade Humana, Universidade Técnica de Lisboa.
- Hespanha, P., & Carapinheiro, G. (Org.) (2002). *Risco Social e incerteza: Pode o Estado Social recuar mais?* (pp. 25-53). 1ª Edição. Porto: Edições Afrontamento.
- Higgins, S., Cordingley, P., Greany, T., & Coe, R. (2015). *Developing Great Teaching: Lessons from the international reviews into effective professional development*. Disponível em: <<http://tdtrust.org/wp-content/uploads/2015/10/DGT-Summary.pdf>>. Acesso em: 22 de setembro de 2020.
- Hortigüela-Alcalá, D., Sánchez-Santamaría, J., Pérez-Pueyo, A., & Abella-García, V. (2019). Social networks to promote motivation and learning in higher education from the students' perspective, *Innovations in Education and Teaching International*, 56(4), 412-422. Doi: [10.1080 / 14703297.2019.1579665](https://doi.org/10.1080/14703297.2019.1579665).
- Hypolito, Á. M., Leite, M.C. L., & Loguercio, R.Q. (2010). *Imagens, docência e identidade*. Cadernos de Educação/ FaE/PPGE/UFPEL / Pelotas, 36, 319-335. Disponível em: <[bit.ly/Hypolito\\_Leite\\_Louguercio](http://bit.ly/Hypolito_Leite_Louguercio)>. Acesso em: 09 de outubro de 2018.
- Jackson, P. (1996). Conceptions of curriculum and curriculum specialists. In Philip W. Jackson (2nd Ed.). *Handbook of Research on Curriculum*. New York: Macmillan Publishing Company, 3-40.
- Jonassen, D. (2007). *Computadores, Ferramentas Cognitivas. Desenvolver o pensamento crítico nas escolas*. Porto: Porto Editora.
- Khan, B. (2005). *Managing E-Learning Strategies: Design, Delivery, Implementation and Evaluation*. Hershey PA: Information Science Publishing.
- Kidd, S. A., & Kral, M. J. (2005). *Practicing participatory research*. Journal of Counseling Psychology, 52, 187-195.
- Kincheloe, J. L. (1997). *A formação do professor como compromisso político: mapeando o pós-moderno*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Kvale, S. (1995). *The social construct of validity*. Qualitative Inquiry, 1(1), 19-40.
- Landim, C. M. M. P. F. (1997). *Educação à Distância: algumas considerações*. Rio de Janeiro, [s.n.].
- Latorre, A. (2003). *La Investigación- Acción*. Barcelo: Graó.
- Laurillard, D. (2002). *Rethinking University Teaching: A Conversational Framework for the Effective Use of Learning Technologies*. Second ed. Routledge Falmer, London.
- Leinhardt, G., & Smith, D. (1985). *Expertise in mathematics instruction: Subject matter knowledge*. Journal of Educational Psychology, v.77, n.3, p. 247-271.

- Lemos, A. (2002). *Cibercultura, tecnologia e vida social na cultura contemporânea*. Porto Alegre: Sulina.
- Lencastre, J. A. (2012). Blended learning: a evolução de um conceito. In Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, C. & Lencastre, J. A. (Orgs.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspectivas Teóricas e Práticas de Investigação* (pp. 19-32). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Lévy, P. (1995). *Qu'est-ce que le virtuel?* Paris: La Decouverte.
- Lévy, P. (1998). *Inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. Trad. L. Rouanet. São Paulo: Loyola.
- Lévy, P. (1999). *Cibercultura*. Trad. Carlos Irineu da Costa. São Paulo: Editora 34. (Coleção TRANS).
- Lévy, P. (2001). *A conexão planetária*. São Paulo: Editora 34.
- Lévy, P. (2012). *Inteligência coletiva: Para uma antropologia do ciberespaço*. 7ª edição. Editora Loyola.
- Lewin, K. (1982). *Aktionsforschung und Minderheitenprobleme, 7* [Pesquisa-ação e problemas de minorias]. Bern: Huber.
- Libâneo, J. C. (2003) A escola com que sonhamos é aquela que assegura a todos a formação cultural e científica para a vida pessoal, profissional e cidadã. In Costa, M. V. (Org.). *A escola tem futuro?* (pp. 23-52). Rio de Janeiro: DP&A Editora.
- Lima, L. (2000). Atitudes: Estrutura e mudança. In Vala, J. & Monteiro, M. B. (Eds.), *Psicologia social*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Lincoln, Y. S.; & Guba, E. G. (1985). *Naturalistic inquiry*. Newbury Park: Sage Publications.
- Litto, F. M. (2009). O atual cenário internacional da EAD. In Litto, F & Formiga, M. (Org.). *Educação a Distância: o estado da arte*, volume 1. São Paulo: Pearson Education do Brasil.
- Lopes, A. R. C. (2008). *Políticas de integração curricular / Alice Casimiro Lopes – Rio de Janeiro: EdUERJ, 184 páginas. ISBN 978-85-7511-128-4.*
- Lüdke, M., & Boing, L. A. (2004). *Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes*. Educ. Soc. [online]. V. 25, 89, 1159-1180. ISSN 0101-7330.
- Lüdke, M. (2002). O professor da escola básica e a pesquisa. In Candau, V. M. (Org.). *Reinventar a escola*. 3ª edição. Petrópolis, RJ: Editora Vozes.
- Magalhães, J. S., Kobal, M. C., & Godoy, R. P. (2007). *Educação Física na Educação Infantil: uma parceria necessária*. *Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte*, 6(3). Disponível em: [https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef\\_6.3/Artigo\\_04.pdf](https://www.mackenzie.br/fileadmin/OLD/47/Editora/REMEF/Remef_6.3/Artigo_04.pdf). Acesso em: 08 de novembro de 2020.
- Maia, C. (2002). *Guia Brasileiro de Educação a Distância*. São Paulo. Editora Esfera.

- Maia, C., & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD: educação a distância hoje*. São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Maia, M. C., Mendonça, A. L., & Góes, P. (2005). *Metodologia de Ensino e Avaliação de Aprendizagem*. XII Congresso Internacional de Educação a Distância. Anais. Florianópolis-SC.
- Maier, P., & Warren A. (2000). *Integrating Technology in Learning and Teaching*. London: Kogan Page.
- Marcelo, C. (1987). *El Pensamiento del Profesor*. Barcelona: Ediciones CEAC.
- Marcelo, C. (2009). Desenvolvimento Profissional Docente: passado e futuro. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 8, 7-22.
- Marcelo, C. G. (2007). *Políticas de inserción a la docencia: Del eslabón perdido al puente para el desarrollo profesional docente*. Bogotá. GTD-PREAL.
- Marcelo García, C. (1999). *Formação de Professores. Para uma mudança educativa*. Porto: Porto Editora.
- Marsh, D. (2012). *Blended Learning - Creating Learning Opportunities for Language Learners*. New York, USA: Cambridge University Press. Disponível em: <[bit.ly/Marsh\\_academiaedu\\_traduzido](http://bit.ly/Marsh_academiaedu_traduzido)>. Acesso em: 15 de abril de 2020.
- Masetto, M. T., & Behrens, M. A. (2000). *Novas tecnologias e mediação pedagógica*. 8ª edição, capítulo 3 (pp. 133-173). São Paulo. Editora Papirus.
- Mason, R. (2003). Models and methodologies in distance education. *Discursos: Novos rumos e pedagogia em ensino a distância*. Série Perspectivas em Educação. Lisboa: Universidade Aberta, 1, 91-101. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/bitstream/10400.2/151/1/Revista-Discursos91-101.pdf>>. Acesso em: 25 de agosto de 2018.
- Mcluhan, C., & Powers, B. R. (1993). *Aldea Global*. 2ª edição. Barcelona, España: Editorial Gedisa.
- Mello, G. N. (2014). *Currículo da Educação Básica no Brasil: Concepções e Políticas*. Editora Pearson.
- Mendonça, G. A. A. (2010). *Educação à distância*. Goiânia, FUNAPE/CIAR.
- Merriam, S. B. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*, San Francisco: Jossey-Bass.
- Metzler, M.W. (2000). *Instructional models for physical education*. Boston: Allyn and Bacon.
- Meydanlioglu, A., & Arıkan, F. (2014). *Effect of hybrid learning in higher education*. *World Academy of Science, Engineering and Technology*, 8(5). Disponível em: <[bit.ly/Meydanlioglu\\_Arıkan](http://bit.ly/Meydanlioglu_Arıkan)>. Acesso em: 25 de agosto de 2017.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: an expanded sourcebook*. 2ª ed. California: Sage.

- Minayo, M. C. S. (1994). Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In Minayo, M. C. S. (Org.). *Pesquisa social: teoria, método e criatividade* (pp. 9-29). Petrópolis. Editora Vozes.
- Mizukami, M. G. N. (2013). Escola e desenvolvimento profissional da docência. In Gatti, B. A.; Silva Júnior, A. C.; Pagotto, M. D. S.; Nicoletti, M. G. *Por uma política nacional de formação de professores* (pp. 23-54). São Paulo: Editora Unesp.
- Monteiro, A., & Moreira, J. A. (2012). O blended learning e a integração de sujeitos, tecnologias, modelos e estratégias de ensino-aprendizagem. In Monteiro, A., Moreira, J. A., Almeida, A. C. & Lencastre, J. A. (Orgs.). *Blended Learning em Contexto Educativo: Perspetivas Teóricas e Práticas de Investigação* (pp. 33-58). Santo Tirso: De Facto Editores.
- Moore, M., & Kearsley, G. (1996). *Distance education: a systems view*. Belmont (USA): Wadsworth Publishing Company.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2008). *Educação a Distância: uma visão integrada*. São Paulo: Cengage Learning.
- Moore, M., & Kearsley, G. (2013). *Educação a distância*. 3ª ed. São Paulo: Cengage Learning.
- Morais, N. S., & Cabrita, I. (2008). *Ambientes virtuais de aprendizagem: comunicação (as) síncrona e interação no ensino superior*. Disponível em: <<http://revistas.ua.pt/index.php/prisma.com/article/viewFile/660/pdf>>. Acesso em: 08 de setembro de 2017.
- Moran, J. M. (2006). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In Silva, M. (Org.). *Educação online: teorias, práticas, legislação, formação corporativa*. Edições Loyola. São Paulo.
- Moran, J. M. (2011). Contribuições para uma pedagogia da educação online. In Moran, J. M. & Silva, M. (Org.). *Educação online*. São Paulo. Edições Loyola.
- Moreira, B. C. M., Safanelli, A. S., Cardoso, J. M. R., & Battisti, P. (2010). *Gestão acadêmica na educação a distância: desafios e práticas*. X Colóquio Internacional sobre Gestión Universitária en América del Sur, 2-10.
- Morin, E. (2000). *Os setes saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Editora Cortez.
- Mugnol, M. (2009). A Educação a Distância no Brasil: conceitos e fundamentos. *Revista Diálogo Educacional*, 9(27), 335-349.
- Nahas, M. V. (2006). *Atividade física, saúde e qualidade de vida: conceitos e sugestões para um estilo de vida ativo*. 4ª edição. Londrina: Midiograf.
- Nakamura, R. (2009). *Moodle: como criar um curso usando a plataforma de ensino a distância*. São Paulo: Farol da Fonte.
- Nascimento, J. V. (2002). *Formação profissional em educação física: contextos de desenvolvimento curricular*. Montes Claros: Unimontes.

- Nascimento, M. G. (2003). A formação continuada dos professores: modelos, dimensões e problemática. In Candau, V. M. (Org.). *Magistério: construção cotidiana* (pp. 69-90). Petrópolis: Editora Vozes.
- Neira, M. G. (2016). *O multiculturalismo crítico e suas contribuições para o currículo da Educação Física*. Temas em Educação Física escolar, 1, 3-29. Disponível em: <<http://cp2.g12.br/ojs/in-dex.php/temasemedfísicaescolar/article/view/628>>. Acesso em: 08 de novembro de 2020. Disponível em: . Acesso em: 26 mai. 2019.
- Niemiec, M., & Otte, G. (2010). *An administrator's guide to the whys and hows of blended learning*. Journal of Asynchronous Learning Networks, 14(1), 91–102.
- Niskier, A. (1999). *Educação a Distância – A tecnologia da esperança*. São Paulo, Edições Loyola. ISBN 85-15-01982-5.
- Nóvoa, A. (2007a). *Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo*. SINPRO – SP: São Paulo.
- Nóvoa, A. (2007b). *Formação de professores e o trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa.
- Nóvoa, A. (2009). *Educación 2021: Para una historia del futuro*. Revista Iberoamericana de Educación, 49, 181-199.
- Nóvoa, A. (1992). Para uma análise das instituições escolares. In Nóvoa, A. (Org.) *As organizações escolares em análise*. Lisboa, Dom Quixote.
- Nunes, C. S. C. (2000). *Os sentidos da formação contínua de professores: o mundo do trabalho e a formação de professores no Brasil. 2000*. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade Estadual de Campinas, Campinas.
- OECD (2020), PISA 2018 Results (Volume V): *Effective Policies, Successful Schools*, PISA, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/ca768d40-en>.
- Ochoa, L. A. R. (2011). *Professores principiantes e inserción a la docência. Preocupaciones, problemas y desafíos*. Tese (Doctorado in didáctica y organización de la educación) Universidad de Sevilla, Espanha.
- O'donnell, A. M., Hmelo-Silver, C., & Erkens, G. (2006). *Collaborative, learning, reasoning, and technology*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Oliveira, L. R. (2004). *A Comunicação Educativa em Ambientes Virtuais: um modelo de design de dispositivos para o ensino-aprendizagem na universidade*. (PhD), Universidade do Minho, Braga.
- Oliveira, R. M. M. A., & Gama, R. P. (2014). Desenvolvimento profissional docente e narrativas em diferentes momentos da formação e atuação. *Educação e Contemporaneidade*. 23(41), 205-219.
- Pacheco, J. A. (1996). *Currículo: Teoria e Práxis*. Porto: Editora Porto.
- Pacheco, J.A., & Flores, M.A. (1999). *Formação e avaliação de professores*. Porto: Porto.

- Pacheco, M. M. D. R. (2007). *Currículo, interdisciplinaridade e organização dos processos de ensino*. Fundação Hermínio Ometto / Uniararas.
- Pais, L.C. (2002). *Educação escolar e TI*. Belo Horizonte: Editora Autêntica.
- Palfrey, J., & Gasser, U. (2011). *Nascidos na era digital: entendendo a primeira geração dos nativos digitais*. Porto Alegre. Editora Artmed.
- Palma, A. P. T. V. (2001). *A educação física e o construtivismo: a busca de um caminho na formação continuada de professores*. Tese (doutorado) 138 páginas. Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação, Campinas, SP. Disponível em: <<http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/252130>>. Acesso em: 04 de junho de 2020.
- Palma, J. A. V. (2001). *A formação continuada do professor de Educação Física: possibilitando práticas reflexivas*. Campinas, SP: [s. n.]. Disponível em <[http://bit.ly/Palma\\_JoseAugusto\\_tese](http://bit.ly/Palma_JoseAugusto_tese)>. Acesso em 29 de maio de 2019.
- Palma, A. P. T. V., Oliveira, A. A. B., & Palma, J. A. V. (2010). *Educação Física e a organização curricular: educação infantil, ensino fundamental, ensino médio*. 2ª edição. Londrina: Editora Eduel.
- Pandolfi, D. (1999). *REPENSANDO o Estado Novo*. Organizadora: Dulce Pandolfi. Rio de Janeiro: Ed. Fundação Getúlio Vargas. Disponível em <[https://cpdoc.fgv.br/producao\\_intelectual/arg/142.pdf](https://cpdoc.fgv.br/producao_intelectual/arg/142.pdf)>. Acesso em 10 de maio de 2019.
- Pang Y. (2010) Techniques for Enhancing Hybrid Learning of Physical Education. In Tsang P., Cheung S. K. S., Lee V. S. K., & Huang, R. (Eds). *Hybrid Learning*. ICHL 2010. Lecture Notes in Computer Science, vol. 6248. Springer, Berlin, Heidelberg. Doi: [https://doi.org/10.1007/978-3-642-14657-2\\_10](https://doi.org/10.1007/978-3-642-14657-2_10).
- Paraná. (2018). *Referencial Curricular do Paraná: princípios, direitos e orientações*. Secretaria de Estado da Educação. Curitiba. Disponível em: <[bit.ly/Referencial\\_Curricular\\_Parana](http://bit.ly/Referencial_Curricular_Parana)>. Acesso em: 20 de dezembro de 2019.
- Pascual, M. P. (2003). *El Blended learning reduce el ahorro de la formación on-line pero gana en calidad*. Educaweb, 69. Disponível em: <[bit.ly/Pascual\\_educaweb](http://bit.ly/Pascual_educaweb)>. Acesso em: 03 de agosto de 2019.
- Pasquali, L. (2010). *Instrumentação psicológica: fundamentos e práticas*. Porto Alegre: Artmed.
- Patton, M. Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills: Sage.
- Pereira, A. T. C., Schmitt, V., & Dias, M. R. A. C. (2007). Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In Pereira, A. T. C. (Org.). *AVA - Ambientes Virtuais de Aprendizagem em Diferentes Contextos*. Rio de Janeiro: Editora Ciência Moderna Ltda.
- Pereira, J. A. G. (2014). *Formação em educação física: discursos e a prática curricular*. Dissertação (Mestrado em Educação Física) 170 páginas – Universidade de Brasília, Brasília.

- Pérez, J. M. (2000). Las escuelas y la enseñanza en la sociedad de la información. In Pérez, J. M. (Ed.), *Comunicación y educación en la sociedad de la información*. Barcelona: Paidós.
- Perrenoud, P. (2000). *Dez Novas Competências para Ensinar*. Porto Alegre: Editora Artmed.
- Peters, O. (1973). *Die didaktische Struktur des Fernunterrichts. Untersuchungen zu einer industrialisierten Form des Lehrens*. Weinheim: Beltz.
- Pibreram. (2020). *Dicionário de Língua Portuguesa*. (on-line) Disponível em: <[bit.ly/Priberam interação](http://bit.ly/Priberam_interação)> Acesso em: 22 de fevereiro de 2020.
- Pimenta, S. G. (1999). Formação de professores: identidade e saberes da docência. In Pimenta, S. G. (Org.). *Saberes pedagógicos e atividade docente* (pp. 15-34). São Paulo. Editora Cortez.
- Pimentel, N. M. (2006). *Educação a distância*. Florianópolis: SEAD/UFSC.
- Pinar, W. F., Reynolds, W. M., Slattery, P., & Taubman, P. M. (1995). *Understanding Curriculum: An Introduction to the Study of Historical and Contemporary Curriculum Discourses*. Nova Iorque: Peter Lang. ISBN 0820426016, 9780820426013.
- Pinheiro, A. (2003). *Um novo contexto para novas aprendizagens: as redes na construção de uma comunidade aprendente*. In Dias, P. & Freitas, V. (Orgs.). *Challenges 2003 - 5º SIIIE*. (pp. 313-317) Braga: Centro de Competências do Nónio. [CD].
- Pinheiro, G. C. G., & Romanowski, J. P. (2010). A formação do professor no curso de licenciatura em pedagogia. In XV ENDIPE Encontro Nacional De Didática E Prática De Ensino. Belo Horizonte. *Convergências e tensões no campo da formação e do trabalho docente: políticas e práticas educacionais*. Belo Horizonte: UFMG, 2010, 1, 24-39.
- Pinho, J. B. (1990). *Propaganda institucional: usos e funções da propaganda em relações públicas*. São Paulo. Editora Summus.
- Piskurich, G. (2003). *The AMA handbook of e-learning: Effective design, implementation, and technology solutions*. (G. M. Piskurich, Ed.) Amacom Div American Mgmt Assn.
- Pochmann, M. (2004). As perspectivas do trabalho na economia moderna. In Silva, H. (Orgs.) *Desafios do trabalho*. Rio de Janeiro: Editora Vozes.
- Pochmann, M. (2007). *O emprego na globalização*. São Paulo: Editora Boitempo.
- Pontes, E., Lopes, C., & Coutinho, L. (2009). Linguagem audiovisual e educação a distância. In Souza, A., Fiorentini, L., & Rodrigues, M. (Orgs.). *Educação superior a distância: comunidade de trabalho e aprendizagem em rede* (CTAR). Universidade de Brasília, Faculdade de Educação.
- Prensky, M. (2001a). *Digital Natives, Digital Immigrants Part I*. *On the Horizon*, 9(5), 1-6.
- Prensky, M. (2001b). *Digital Natives, Digital immigrants Part II: Do they really think differently?* *On The Horizon*, 9(6), 1-6.

- Prensky, M. (2009). "H. Sapiens Digital: From Digital Immigrants and Digital Natives to Digital Wisdom," *Innovate: Journal of Online Education* : v. 5: Iss. 3, Artigo 1. Disponível em: <<https://nsuworks.nova.edu/innovate/vol5/iss3/1/>>. Acesso em: 25 de mar. 2019.
- Prodanov, C. C., & Freitas, E. C. (2013). *Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico*. – 2ª edição. – Novo Hamburgo: Feevale. E-book disponível em: <[bit.ly/Prodanov Freitas](http://bit.ly/Prodanov_Freitas)>. Acesso em: 25 de mar. 2018.
- Quartiero, E. M. (1999). *As Tecnologias da Informação e Comunicação e a Educação*. Revista Brasileira de Informática na Educação. RJ, Sociedade Brasileira de Computação, n. 4. ISSN 1414-5685.
- Quivy, R., & Campenhoudt, L. (2008). *Manual de investigação em ciências sociais*. 5ª edição Lisboa: Gradiva
- Rabelo, A. O., & Martins, A. M. (2010) *A mulher no magistério brasileiro: um histórico sobre a feminização do Magistério*. In *Congresso Lusobrasileiro de História da Educação*, 4. Uberlândia. Anais... Aveiro: FCT, 2010, p. 6167-6176. Disponível em: <[https://bit.ly/Rabelo Martins](https://bit.ly/Rabelo_Martins)>. Acesso em: 25 de mar. 2020.
- Ramal, A. C. (2002). *Educação na cibercultura. Hipertextualidade, leitura, escrita e aprendizagem*. Porto Alegre. Editora Artmed.
- Ribeiro, A. C. (1992). *Desenvolvimento curricular*. Lisboa: Texto Editora.
- Rocha, H., Otsuka, J., Freitas, C., & Ferreira, T. (2006). Avaliação online: o modelo de suporte tecnológico do projeto telEduc. In Marco S., & Edméa, S. (Orgs.); *Avaliação da aprendizagem em educação online* (pp. 347-368). São Paulo: Edições Loyola.
- Rodrigues, A. (1999). *Metodologias de Análise de Necessidades de Formação na Formação Profissional Contínua de Professores*. Tese de Doutoramento. Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação: Universidade de Lisboa.
- Rodrigues, E. (2004). Competências dos e-formadores. In Dias, A., & Gomes, M., *Elearning para E-formadores* (pp. 71-95). TecMinho/Gabinete de Formação Contínua da Universidade do Minho, Braga.
- Rodrigues, C. (2011). *Configurações das abordagens pedagógicas da educação a distância*. Revista Brasileira de Aprendizagem Aberta e a Distância, v.10.
- Roldão, M. C. (2004). "Professores para quê? Para uma reconcetualização da formação de profissionais de ensino. Revista Discursos, 2, 95-120.
- Roldão, M. C. (2017a) *Função docente: natureza e construção do conhecimento profissional*. Revista Brasileira de Educação, 12(34), 94-103.
- Roldão, M. C. (2007b). *Profissionalismo docente em análise – especificidades dos ensino superior e não superior*. Educação e Linguagem, São Bernardo do Campo, 1(15), 18-42.
- Romero, T. (2010). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo. Editora Senac.

- Salgueiro, T., Cachinho, H., André, I., & Rodrigues, M. J. (2002). *Estratégias empresariais, emprego e empregabilidade no comércio*. Lisboa. GEPE/Observatório do Comércio.
- Salomon, G., & Ben-Zvi, D. (2006). The difficult marriage between education and technology: Is the marriage doomed? In Boekaerts, M., Verschaffel, F. D. L., & Vosniadou, S. (Eds.). *Instructional psychology: Past, present and future trends: Essays in honor of Erik De Corte* (pp. 209-222). Elsevier.
- Santos, E. O. (2003). Articulação de saberes na EAD on-line: por uma rede interdisciplinar e interativa de conhecimentos em ambientes virtuais de aprendizagem. In Silva, M. (Org.). *Educação on-line*. São Paulo: Editora Loyola.
- Santos, E. (2010). Educação online para além da EAD: um fenômeno da cibercultura. In Silva, M., Pesce, L., & Zuin, A. (Orgs.). *Educação online: cenário formação e questões didático-metodológicas*. Rio de Janeiro: Wak.
- Santos, E. A. P., & Cruz, M. T. S. (2019). *Gestão de pessoas no Século XXI: desafios e tendências para além de modismos*. (Orgs.). Elisabete Adami Pereira dos Santos e Myrt Thânia de Souza Cruz. – São Paulo: Tiki Books: PUC-SP/ PIPEq. Disponível em: <<https://www.pucsp.br/sites/default/files/2019-12/livro-de-gestao-de-pessoas-seculo-xxi-versao-correta.pdf>>. Acesso em: 12 de agosto de 2019.
- Sargent, J., & Casey, A. (2020). *Flipped Learning, Pedagogy and Digital Technology: Establishing Consistent Practice to Optimize Lesson Time*. Revisão Europeia da Educação Física. Epub ahead of print 13 de fevereiro de 2019. Doi: [10.1177 / 1356336X19826603](https://doi.org/10.1177/1356336X19826603).
- Sarmento, P. (2004). *Pedagogia do desporto e observação*. Cruz Quebrada, Lisboa: Edições FMH.
- Sayão, D. T. (2002). Infância, prática de ensino de Educação Física e Educação Infantil. In Vaz, A. F., Sayão, D. T., & Pinto, F. M. (Orgs.). *Educação do corpo e formação de professores: reflexões sobre a prática de ensino de Educação Física*. Florianópolis: Ed. da UFSC.
- Schempp, P., Manross, D., Tan, S., & Fincher, M. (1998). *Subject expertise and teachers' knowledge*. *Journal of Teaching in Physical Education*, *17*(3), 342-56.
- Schimidt, E. S. (2003). *Currículo: uma abordagem conceitual e histórica*. Publ. UEPG. Hum. Ci. Soc. Apl., Letras e Artes. Ponta Grossa, *11*(1), 59-69.
- Schlickmann, R. (2008). *Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses*. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Santa Catarina, Centro Sócio-Econômico. Programa de Pós-Graduação em Administração.
- Schnitman, I. M. (2010). *O perfil do aluno virtual e as teorias de estilos de aprendizagem*. 3o Simpósio Hipertexto e Tecnologias na Educação: redes sociais e aprendizagem, *1*, 1-10.
- Schuler, M. (2004). *Comunicação estratégica*. São Paulo. Editora Atlas.
- Schön, D.A. (1983). *The Reflective practitioner*. Londres: Temple Smith.

- Schön, D.A. (1997). Formar professores como profissionais reflexivos. In Nóvoa, A. (Coord.). *Os professores e a sua formação*. 3ª edição. 77-91. Lisboa: Dom Quixote.
- Shaowei, S., & Zainal, A. B. Z. (2020). *Uma revisão da pesquisa sobre aprendizagem mista na Educação Física na China e Internacional*. *Journal of Critical Reviews*, 7(11), 672-686. Disponível em: <<http://www.jcreview.com/fulltext/197-1592981275.pdf?1611436729>>. Acesso em: 23 de janeiro de 2021.
- Shavelson, R., Webb, N., & Burstein, L. (1986) "Measurement of teaching". In *Handbook of Research on Teaching*. 3rd ed. [M. WITTRICK, Ed.] New York: Macmillan, 50-91.
- Shulman, L. S. (1987). *Knowledge and teaching: foundations of the new reform*. Harvard Educational Review, 57(1).
- Siedentop, D. (1983). *Developing Teaching Skills in Physical Education*. Mountain View: Mayfield Publishing Company.
- Silva, A. H., & Vilhegas, V. P. (2013). *IHC em dispositivos móveis – análise do aplicativo whatsapp*. In Encontro de Iniciação Científica das Faculdades Integradas “Antonio Eufrásio De Toledo” (pp. 1-13). Presidente Prudente, SP. Anais: FIAET.
- Silva, L. S. S., Correa, E. P., Duarte, L. M., & Miranda, S. A. (2016). Formação continuada em Educação a Distância: percepções sobre a competência na atuação do professor tutor. In Rede: Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, 3(2). Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/ar-ticle/view/122/141>>. Acesso em: 10 de setembro de 2019.
- Silva, M. L. C. A. (2011). *Investigação-ação em contexto colaborativo: mudanças nas concepções e práticas dos professores*. Fls. 318. Tese de doutorado. Universidade de Lisboa: Instituto de Educação.
- Silva, R. S. (2013). *Moodle para autores e tutores*. 3ª edição. São Paulo. Editora Novatec.
- Soares, C. (2007). *Educação Física: Raízes Europeias e Brasil*. 4ª edição. Campinas: Autores Associados.
- Soares, C., Taffarel, C., Varjal, E., Castellani Filho, L., Escobar, M., & Bracht, V. (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. São Paulo: Editora Cortez.
- Sousa, T. (1996). *Educação física no 1º ciclo do ensino básico – crenças e práticas dos professores e atitudes dos alunos*. Tese de Doutorado em Educação apresentada ao Instituto de Estudos da Criança - Universidade do Minho (doc. policopiado).
- Souza, S. O. (2011). *O professor de sala de aula: as mazelas de uma profissão*. Revista Científica Eletrônica de Ciências Sociais da Eduvale, 4(6), 1-9.
- Souza, L. B. (2012). *Educação Superior a Distância: O perfil do novo aluno*. Sanfranciscano. RBAAD, vol. 11.
- Stahl, G. (2006). *Group cognition: Computer support for building collaborative knowledge*. Cambridge, MA: MIT press.
- Stake, R. E. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks: Sage.

- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo Del curriculum*. Madrid: Morata.
- Strey, M. N., & Kapitanski, R. C. (2011). *Educação & Internet*. São Leopoldo: Editora Sinodal.
- Tardif, M. (2014). *Saberes docentes e formação profissional*. Petrópolis, RJ: Editora Vozes. ISBN 978-85-326-4428-2.
- Thiollent, M. (1985). *Metodologia da Pesquisa-Ação*. São Paulo. Editora Cortez.
- Thiollent, M. (1999). Notas para o debate sobre pesquisa-ação. In Brandão, C. R. (Org.) *Repensando a pesquisa participante*. São Paulo: Brasiliense.
- Thompson, J. B. (2014). *A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia*. 15.<sup>a</sup> edição. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes.
- Thorne, K. (2003). *Blended Learning: how to integrate online and traditional learning*. London: Kogan Page.
- Tiffin, J., & Rajasingham, L. (1995). *In Search of the Virtual Class*. London: Routledge.
- Tiffin, J., & Rajasingham, L. (2003). *The Global Virtual University*. London: Routledge.
- Tori, R. (2009). Cursos híbridos ou *blended learning*. In Litto, F. M., & Formiga, M. (Orgs.) *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 17, 121-128. ISBN 978-85-7605-197-8.
- Tori, R. (2010). *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. São Paulo: Editora Senac, São Paulo.
- Toth, M., Foulger, T. S., & Amrein-Beardsley, A. (2008). *Post-implementation insights about a hybrid degree program*, 52(3), 76–80. TechTrends.
- Trindade, A. (2004). Prefácio. In Dias, A., & Gomes, M. J. (Coords.). *E-learning para e-formadores*. TecMinho, Universidade do Minho: Guimarães.
- Tsangaridou, N. (2002). *Enacted pedagogical content knowledge in physical education: a case study of prospective Classroom teacher*. *European Physical Education Review*, Manchester, 8(1), 21-36.
- Tumolo, P. S., & Fontana, K. B. (2008). *Trabalho Docente e Capitalismo: um estudo crítico da produção acadêmica da Década de 1990*, 29(102), 159-180. *Revista Educação & Sociedade*, Campinas.
- UDESC – Universidade do Estado de Santa Catarina. (2001). *Metodologia da Educação a Distância*. Florianópolis: Universidade do Estado de Santa Catarina.
- UNESCO. (2004). *O perfil dos professores brasileiros: o que fazem, o que pensam, o que almejam*. São Paulo. Editora Moderna.
- University of Maryland University College (2001). *Institute for Distance Education*. Disponível em: <<https://www.umgc.edu/index.cfm>>. Acesso em: 10 de agosto de 2019.
- Urbano, E. S. (2012). *Telecentros: Artefactos de innovación al servicio de la democracia en la sociedad red*, 19, 103-137. *Revista Chilena de Administración Pública*.

- Ureta, C. V. M. (2009). *Competências del Professor-Mentor para el acompañamiento al profesorado principiante*. Profesorado-Rev.de currículum y formación del profesorado, v. 13, nº 1 (pp. 209-229). Madri/Espanha.
- Vala, J. (2001). A análise de conteúdo. In Augusto Santos Silva e José Madureira Pinto (orgs.). *Metodologia das Ciências Sociais*, 11ª edição (pp. 101-128). Edições Afrontamento, Editora Porto.
- Valente, J. A. (2014). Blended learning e as mudanças no ensino superior: a proposta da sala de aula invertida. *Educar em Revista*, 4, 79-97. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/0104-4060.38645>>. Acesso em: 12 de agosto de 2018.
- Valentini, C. B., & Soares, E. M. S. (2005). *Aprendizagem em Ambientes Virtuais: compartilhando ideias e construindo cenários*. (Orgs.). Caxias do Sul, RS: EDUCS.
- Veiga, I. P. A. (2002). *Projeto político-pedagógico da escola: uma construção possível*. 14ª Edição. Campinas: Papyrus.
- Veiga, I. P. A. (2004). *Educação básica e educação superior: projeto político-pedagógico*. 3ª Edição. Campinas: Papyrus.
- Vianney, J. (2009). *A ameaça de um modelo único para a EaD no Brasil*. Colabor@-A Revista Digital da CVA-RICESU, 5(17).
- Vieira, F. (2007). *As Orientações Educacionais dos Professores de Educação Física e o Currículo Institucional*. Instituto Piaget. Lisboa.
- Vygotsky, L. S. (1989). *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes.
- Vygotski, L. S., Luria, A. R., & Leontiev, A. N. (2006). *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. 10ª edição. São Paulo: Ícone.
- Walter, C., & Briggs, J. (2012). *What professional development makes the most difference to teachers?* Oxford: Oxford University Press.
- Webb, S. (2006) *Social Work in a Risk Society*. Palgrave Macmillan.
- Wilson, S., Shulman, L. S., & Richert, A. E. (1987). 150 ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In Calderhead, J. (Ed.). *Exploring teachers' thinking* (pp.104-124). Grã-Bretanha: Cassel Educational Limited.
- Wyant, J., & Baek, J. H. (2018). Re-thinking Technology Adoption in Physical Education. *Curriculum Studies in Health and Physical Education 1*, 1–15. Doi: [10.1080/25742981.2018.1514983](https://doi.org/10.1080/25742981.2018.1514983).
- Zanelli, J. C., Silva, N., & Soares, D. H. P. (2010). *Orientação para aposentadoria nas organizações de trabalho: construção de projetos para o pós-carreira*. Porto Alegre: Artmed.
- Zeichner, K. M. (1998). Para além da divisão entre professor-pesquisador e pesquisador acadêmico. In Geraldi, C. M., Fiorentini, D., & Pereira, E. M. (Orgs.) *Cartografia do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)* (pp. 207-236). Campinas, Mercado de Letras.

## APÊNDICE A - CADASTRO DE PARTICIPAÇÃO E CERTIFICAÇÃO



### CADASTRO DE PARTICIPAÇÃO E CERTIFICAÇÃO

Participante n° \_\_\_\_\_

#### A - Identificação do participante

Nome:	
Data nascimento:	Gênero: ( ) masculino ( ) feminino
RG n°	CPF n°
Endereço:	Bairro
Cidade	email:
Telefone residencial:	Celular:

#### B – Caracterização profissional

Formação acadêmica					
<input type="checkbox"/> Magistério		Curso:			
<input type="checkbox"/> Licenciatura curta		Nome Instituição:			
<input type="checkbox"/> Licenciatura Plena		Data conclusão graduação (mês/ano):			
Tempo de Magistério					
<input type="checkbox"/> menos 1 ano <input type="checkbox"/> 1-5 anos <input type="checkbox"/> 6-10 anos <input type="checkbox"/> 11-20 anos <input type="checkbox"/> mais de 20 anos					
Assinale com um X o seu MAIOR grau de formação					
<input type="checkbox"/> Ensino Superior <input type="checkbox"/> Especialização <input type="checkbox"/> Mestrado <input type="checkbox"/> Doutorado <input type="checkbox"/> Pós-Doutorado					
Nome da escola que atuará em 2018:					
Informar a distribuição de suas aulas (período e turmas)					
Período	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
Manhã					
Tarde					
Há quanto tempo participa dos Cursos de Formação deste município? Estas formações corresponderam a suas expectativas e foram significativas em sua prática pedagógica?					
Após sua formação acadêmica (graduação) você tem feito outras atividades de Formação Continuada (cursos, palestras, seminários, congressos, workshops), relacionados a sua atualização profissional como educador, além dos cursos oferecidos pelo município? <input checked="" type="checkbox"/> não <input type="checkbox"/> sim – (quais foram essas atividades e o nome da Instituição que promoveu?					

Está garantido o direito de anonimato dos participantes.

Pesquisador responsável: Luiz Cláudio dos Santos Cortez

## APÊNDICE B - AUTORIZAÇÃO DO USO DE VOZ, IMAGEM E DE DADOS COLETADOS



### AUTORIZAÇÃO DO USO DE VOZ, IMAGEM E DE DADOS COLETADOS

EU \_\_\_\_\_ residente e domiciliada (o) na Avenida/rua \_\_\_\_\_ nº \_\_\_\_\_ no Município de \_\_\_\_\_, no Estado do Paraná portador (a) do RG nº \_\_\_\_\_ e CPF nº \_\_\_\_\_, por esta e melhor forma:

### AUTORIZO

O Sr. Luiz Cláudio dos Santos Cortez, professor, portador do RG nº [REDACTED]; CPF nº [REDACTED] discente do programa de Doutorado em Educação Física e Desporto pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, sob a orientação do Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins e coorientação do Professor Doutor José Augusto Victória Palma pela Universidade Estadual de Londrina – UEL/PR, que está conduzindo um estudo sobre a Base Nacional Comum Curricular do Brasil e a Formação Contínua e em Serviço de Professores de Educação Física a utilizar a minha imagem, voz e informações fornecidas (**foto, vídeo, voz, dados da entrevista**) para fins de veiculação, sendo minha participação nesta pesquisa *absolutamente voluntária*. Meus dados serão guardados e utilizados de forma confidencial. **Nenhuma identidade pessoal será usada em qualquer relato ou publicação que possam resultar desse estudo.** Nenhum nome será associado ao questionário. Tais documentos serão numerados e somente o pesquisador terá acesso às informações que poderiam associar o número à pessoa. A Universidade Lusófona de Humanidade e Tecnologias se compromete a não comercializar a imagem/voz e a utilizar para fins educacionais. O estudo a ser realizado no âmbito de uma formação contínua e em serviço para professores, conta com o apoio oficial da Secretária Municipal de Educação de Tamarana. Eu conversei com o pesquisador sobre o estudo e foi dada uma cópia deste consentimento para mim. Eu sou livre para recusar e estar no estudo ou desistir a qualquer momento. Eu entendi tudo o que li e o que ouvi e tive minhas perguntas respondidas.

Tamarana, 28 de março de 2018.

.....  
Assinatura do Participante

.....  
Assinatura do Pesquisador

## APÊNDICE C - ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

Base Nacional Comum Curricular do Brasil e a Formação Contínua e em Serviço de Professores de Educação Física

### GUIA DA ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

**Objetivo da entrevista:** Realizar uma avaliação diagnóstica sobre o conhecimento dos profissionais de educação sobre a BNCC; Formação Contínua; EAD; Blended Learning; Índice Desenvolvimento Humano Municipal.

**Critério de inclusão:** atuação profissional na rede municipal de Tamarana-PR.

#### Preâmbulo:

Este estudo tem como objetivo identificar o conceito nas representações dos profissionais de educação de Tamarana quanto as dificuldades e necessidades que atribuem em seu cotidiano escolar. Adicionalmente, pretende-se verificar o conhecimento e entendimento que possuem sobre a BNCC, o processo de formação contínua e em exercício, sobre a EAD, BL e o IDHM do município.

A sua participação neste estudo é de fundamental importância, pois é através de sua vivência da prática educativa que conseguiremos estabelecer alguns parâmetros do ensino da Educação Física no município.

Em hipótese alguma será revelado sua identidade, assumo o compromisso de confidencialidade junto a você e estarei eticamente resguardando sua identificação e informações prestadas.

Para que esta entrevista seja fiel às coisas na qual você informará, gostaria de realizar a gravação do áudio da nossa entrevista. Você me permitiria fazer a gravação da entrevista?

ENTREVISTA Nº 01 – DATA \_\_\_\_ / \_\_\_\_ / \_\_\_\_

#### Parte I

P \_\_\_\_\_

##### A - Identificação do sujeito

Idade: \_\_\_\_\_ anos Sexo ( ) M ( ) F

Nome da escola que está lotado em 2018 \_\_\_\_\_

Ano e séries que atua em 2018- ( ) 1 \_\_\_\_\_ 2 ( ) \_\_\_\_\_ 3 ( ) \_\_\_\_\_ 4 ( ) \_\_\_\_\_ 5 ( ) \_\_\_\_\_

##### B – Situação profissional

Ano conclusão curso em EDF: \_\_\_\_\_ Tempo que atua no município: \_\_\_\_\_

Formação Inicial: ( ) Magistério ( ) Licenciatura curta ( ) Licenciatura Plena

Pós-Graduação: ( ) Especialização ( ) Mestrado ( ) Doutorado

Informe nome da instituição/ano de conclusão/tema do estudo (se fez pós-graduação): \_\_\_\_\_

##### C – Formação continuada e IDHM

A Secretária Educação oferece curso de formação específica para os professores de Educação Física: ( ) não ( ) sim / poderia informar o ano e o tema da formação: \_\_\_\_\_

A formação ofertada pela Secretária Educação aos professores refere-se apenas as relacionadas as semanas pedagógicas: ( ) sim ( ) não / em que \_\_\_\_\_

Base Nacional Comum Curricular do Brasil e a Formação Contínua e em Serviço de Professores de Educação Física

momentos \_\_\_\_\_

Estas formações corresponderam a suas expectativas e foram significativas em sua prática pedagógica: ( ) foram boas, porém não contribuíram nas minhas aulas ( ) não correspondeu porque os conhecimentos transmitidos não foram trabalhados adequadamente ( ) outros motivos: \_\_\_\_\_

Você já realizou algum curso de formação, sem ter sido ofertado pela Secretária de Educação:

( ) sim / motivo \_\_\_\_\_

( ) não / motivo \_\_\_\_\_

Já ouviu falar do IDHM do município / o que poderia falar a respeito

Descreva os alunos que você atende sobre os aspectos abaixo:

- a) nível pedagógico (exemplifique)
- b) nível sociocultural (exemplifique)
- c) nível familiar (exemplifique)
- d) nível econômico (exemplifique)

---

## Parte II

### ITEM 1 – Identificar o conhecimento e compreensão da Base Nacional Comum Curricular

- 1 - Você já teve oportunidade de conhecer a BNCC
    - a) Como é que você conheceu, como ocorreu este contato
    - b) Sua escola já disponibilizou material ou comentou sobre a BNCC
    - c) Como este material foi disponibilizado, como chegou até você
    - d) Você participou das etapas de colaboração da BNCC
    - e) Você sabe qual o prazo final para que a BNCC seja implementada em todo território nacional
  - 2 - Você tem conhecimento qual matriz teórica que sustenta a BNCC
  - 3 – Em sua experiência e formação profissional quais conteúdos deveriam ser contemplados na construção do currículo de Educação Física
    - a) Por que estes conteúdos que você elencou tem que ser contemplados
    - b) Tem embasamento legal em algum documento oficial
  - 3 – Você teve contato com o Plano Municipal de Educação
    - a) Você participou de reuniões, análise e reflexão sobre o Plano Municipal de Educação
    - b) Você considera que o Plano Municipal de Educação está atualizado. Por quê?
  - 4 – O município tem um currículo próprio/específico de Educação Física
    - a) Alguma vez você já foi chamado para analisar, avaliar o currículo
    - b) Você participou de sua elaboração ou de sua revisão? Como você se relaciona com o currículo e as especificidades do saber em Educação Física?
  - 5 – Você gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre o conhecimento que tem da BNCC, o Plano Municipal de Educação ou do currículo de Educação Física. Quais pontos elenca como positivo e negativo. Por quê?
-

Base Nacional Comum Curricular do Brasil e a Formação Contínua e em Serviço de Professores de Educação Física

**ITEM 2 – Identificar o conhecimento sobre Educação à Distância, *Blended Learning* e os Ambientes de Virtuais de Aprendizagem**

**A - Dimensão pedagógica**

- 1 – Você já ouviu falar em EAD, qual sua opinião sobre o assunto
  - a) Você já realizou um curso em EAD
  - b) Este curso foi totalmente a distância ou teve momentos presenciais também
- 2 – Você já ouviu falar sobre o BL
  - a) Tem conhecimento como é este processo de formação
- 3 – Como você avalia as estratégias e atividades desenvolvidas no curso que você fez em EAD
  - a) Em seu entendimento houve convergência e integração dos materiais impressos, visuais, auditivos e de informática para construção do seu conhecimento no curso
  - b) Os conteúdos e materiais disponibilizados foram satisfatórios para desenvolver habilidades e competências específicas em seu aprendizado
  - c) Você teve que aprofundar, pesquisar mais sobre estes conteúdos em razão dos materiais disponibilizados
  - d) Em relação ao tempo e organização dos módulos do curso foram adequados ao seu ritmo
  - e) O tempo que você disponibilizou para os estudos e realização das atividades online foram suficientes em sua opinião para a conclusão do curso e aquisição de novos conhecimentos
  - f) Você teve feedback do seu tutor e o tempo de resposta/retorno foi adequado para dirimir suas dúvidas
  - g) Existia canais de comunicação e interação com os participantes do curso, professores, tutores, cursistas e você utilizou estes recursos
- 4 – Relate sua experiência, suas impressões em realizar um curso online
  - a) Você acredita que conseguiu colocar em prática o que aprendeu no curso
  - b) Em sua opinião, quais foram os problemas potenciais no curso que você realizou
- 5 – Quais os métodos ou modelos de formação existente em EAD que você conhece
- 6 – Em sua avaliação, o que é importante para que um curso em EAD tenha êxito
- 7 – Você gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre EAD, BL ou AVA

---

**Dimensão design da plataforma**

- 1 – Quais mecanismos de comunicação você teve acesso no curso para resolução de problemas na plataforma de aprendizagem
- 2 – Quais indicadores você diria que foram responsáveis pela rapidez ou demora na resolução de suas dúvidas
  - a) Nas prováveis dúvidas que aconteceram em relação aos aspectos acadêmicos e administrativos, apresente 3 situações que você acionou a tutoria ou suporte técnico
  - b) Você tinha conhecimento se havia suporte técnico 24 horas aos cursistas
  - c) A plataforma de aprendizagem sempre esteve estável e o sistema não travava, podia acessar a qualquer momento

Base Nacional Comum Curricular do Brasil e a Formação Contínua e em Serviço de Professores de Educação Física

- 3 – Você teve facilidade e controle dos ambientes/unidades do curso, era intuitivo e de fácil navegação
  - a) Quais motivos lhe causavam facilidade ou dificuldade em transitar entre os ambientes/unidades do curso
- 4 – O que pode ser considerado relevante para melhoria de um ambiente de aprendizagem
  - a) O que você destacaria que faltou no curso de EAD que você realizou
- 5 – Você gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre os ambientes de aprendizagem

---

**Dimensão avaliação (aprendizagem e institucional)**

- 1 – No curso que você participou havia mecanismos que promoviam o permanente acompanhamento de seu aprendizado
  - a) Você tinha conhecimento do seu processo de aprendizado
  - b) O que isto ajudou para conclusão de seu curso
- 2 – Os critérios e atividades avaliativas foram adequadas ao curso
- 3 – Houve critérios de avaliação no final do curso
  - a) Quais critérios foram utilizados para avaliar seu aprendizado
  - b) Quais critérios foram utilizados para avaliar a instituição que ofereceu o curso
- 4 – Sobre o processo de avaliação do curso em geral, quais critérios e/ou atividades deveriam ser incluídas
- 5 – Por quais razões você recomendaria ou não um curso em EAD para seu amigo na instituição que você realizou o curso
- 6 – Ao concluir este curso à distância, os conhecimentos e competências adquiridas alteraram sua prática profissional
- 7 – Você gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre o processo de avaliação

---

**ITEM 3 – Identificar o conhecimento sobre identidade profissional, os processos de formação continuada e o desenvolvimento profissional**

- 1 – Como você avalia os processos de formação, cursos e capacitações que são oferecidos para os professores na rede municipal de Tamarana
    - a) Quando você participou destes cursos atendeu as suas expectativas
    - b) Quais destes conhecimentos adquiridos nas formações você conseguiu colocar em prática e que contribuíram diretamente em sua prática pedagógica
    - c) Em razão de sua experiência profissional, como deveria ser as formações oferecidas pela Secretaria de Educação, na proposta de um curso o que seria interessante ser proporcionado ao professor
  - 2 – Quais desafios e dificuldades você enfrenta para continuar com seu aprimoramento profissional
  - 3 – Em relação a identidade profissional do professor, mais especificamente de Educação Física, como você a caracteriza perante o contexto educacional e sociocultural
  - 4 – Como você caracteriza sua trajetória profissional
  - 5 – Você gostaria de acrescentar mais algum comentário sobre formação continuada, identidade e desenvolvimento profissional
-

Base Nacional Comum Curricular do Brasil e a Formação Contínua e em Serviço de Professores de Educação Física

**Identificar Linguagem Corporal**

- 1 – Risos
  - 2 – Gestos faciais
  - 3 – Contração muscular (3 a – face; 3 b – braços/mão)
  - 4 – Sensação de desconforto
  - 5 – Desvio e olhar no vazio
  - 6 – Resmungos ou suspiros
- 

Final da entrevista, agradecer a colaboração e a disponibilidade em contribuir com o trabalho.

Finalizar com frase – entrevista encerrada.

Entrevistador: \_\_\_\_\_

## APÊNDICE D - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PROFESSORES PARCEIROS (inicial)



### **PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PROFESSORES PARCEIROS**

**Instituição**

DATA \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

- ( ) Escola Municipal Professora Iracema Torres Rochedo  
 ( ) Escola Municipal Professora Taeko Lima Almeida

**Professor:** \_\_\_\_\_

**Observador:** ( ) Flávia ( ) Tati ( ) Tiemy ( ) Bianca ( ) Luiz Cláudio


Turma:	Nº alunos:	Tempo aula:
--------	------------	-------------

Unidade Temática: \_\_\_\_\_

Objeto de conhecimento:	Sub-objeto:
-------------------------	-------------

Comportamentos e competências	Parâmetros e critérios	Fenômeno Observado
<b>Relação pedagógica</b>		Professor repassa ao Aluno informações do Objeto de Conhecimento retirado de um suporte
		Aluno reproduz o Objeto de Conhecimento do suporte indicado pelo Professor
		Professor repassa ao Aluno o Objeto de Conhecimento elaborado por ele
		Aluno elabora o Objeto de Conhecimento a partir das fontes indicadas pelo Professor
		Aluno elabora o Objeto de Conhecimento a partir das fontes indicadas e orientação (guia) do Professor

Protocolo de Observação: construção do planejamento das aulas, referenciado pela BNCC e Referências Curriculares do Paraná (dimensões do conhecimento, desenvolvimento de competências, unidades temáticas, campos de experiências e instrumentos de avaliação).

		
Atividades para aprendizagem	Atividade proporciona reprodução do modelo/gesto apresentado	
	Atividade proporciona o desenvolvimento da criatividade, novas experiências, novos modelos de movimento e execução	
	As atividades realizadas apresentam grau de dificuldades que aumentam a cada item	
	Atividade proporciona uma nova situação problemática para esta ou próxima aula	
Diálogo - comunicação	Professor apresenta aos alunos a Dimensão do Conhecimento que será desenvolvida durante a aula	
	Dialoga sobre um problema, questão ou atividade, ouvindo as respostas intuitivas dos alunos, hipóteses, questionamentos, instiga o aluno a pensar e refletir sobre sua ação	
	Dialoga sobre as conclusões da aula com os alunos, um retorno pedagógico, um feedback do aprendizado	
Avaliação	Avaliação da aprendizagem é realizado pelo último exercício/atividade da aula	
	Questionamentos durante a aula	
	Contextualizar o aprendizado através de desenhos, cartaz, imagens, textos explicativos ou movimentos/gestos técnicos	
<p>Fonte: elaborado pelo pesquisador (realizar o registro toda vez que acontecer o fenômeno)</p>		
<p>O Protocolo de Observação Professores Parceiros (POPP) tem como objetivo observar e estudar o comportamento do professor parceiro em ambiente escolar. São estudadas 4 dimensões (relação pedagógica; atividades de aprendizagem; diálogo e comunicação e avaliação) que enquadramos para análise dos comportamentos de acordo com o objetivo do curso de formação.</p>		

## APÊNDICE E - PROTOCOLO DE OBSERVAÇÃO PROFESSORES PARCEIROS (final)

  
<div style="border: 1px solid green; border-radius: 15px; padding: 10px; text-align: center;"><h3>Protocolo de Observação Professores Parceiros Aulas de Educação Física</h3></div>
ESCOLA: _____ DATA: / /
PROFESSOR (A) PARCEIRO (A): _____
ESTUDANTE BOLSISTA / PESQUISADOR: _____
TURMA: _____
<b>PONTOS A SEREM OBSERVADOS:</b>
1) <u>Organização da Aula:</u>
Preparação e Introdução do Conteúdo
_____
_____
_____
_____
Tratamento Didático:
_____
_____
_____
Consolidação, Aprimoramento e Aplicação dos Conhecimentos e Habilidades:
_____
_____
_____
Avaliação:
_____
_____
_____
_____



2) Relação Pedagógica:

**Em relação ao professor:**

- ( ) O professor repassa o Objeto de Conhecimento ao estudante retirado de um suporte
- ( ) O professor reelabora o Objeto de Conhecimento e repasse ao estudante

Obs: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Em relação ao estudante:**

- ( ) O estudante reproduz o Objeto de Conhecimento do suporte indicado pelo professor
- ( | ) O estudante elabora O Objeto de Conhecimento a partir das fontes indicadas pelo professor

Obs: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

Aspectos positivos:

Aspectos a serem desenvolvidos:

## APÊNDICE F - CRONOGRAMA DAS REUNIÕES PRESENCIAIS 2018/2019



### **CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA: EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA - FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES**

#### **CRONOGRAMA DAS REUNIÕES PRESENCIAIS – ANO 2018**

<b>MÊS</b>	<b>DIAS</b>
<i>Março</i>	28
<i>Abril</i>	11 - 25
<i>Maio</i>	09 - 23
<i>Junho</i>	06 - 20
<i>Julho</i>	04
<i>Agosto</i>	01 - 15 - 29
<i>Setembro</i>	12 - 26
<i>Outubro</i>	10 - 24
<i>Novembro</i>	07 - 21
<i>Dezembro</i>	12

#### **CRONOGRAMA DAS REUNIÕES PRESENCIAIS – ANO 2019**

<b>MÊS</b>	<b>DIAS</b>
<i>Fevereiro</i>	20 - 27
<i>Março</i>	13 - 27
<i>Abril</i>	10 - 24
<i>Maio</i>	08 - 22
<i>Junho</i>	05 - 19
<i>Julho</i>	03 - 31
<i>Agosto</i>	14 - 28
<i>Setembro</i>	11 - 25
<i>Outubro</i>	09 - 23
<i>Novembro</i>	06 - 20
<i>Dezembro</i>	04

## APÊNDICE G - ORIENTAÇÕES PARA ESTUDO



### Orientações para Estudo

Ser um cursista competente não significa apenas unir ação e reflexão, teoria e prática. É necessário que você se conscientize e compreenda que existe uma grande diferença entre estar na sala de aula presencial e estudar em casa ou no trabalho, distante de seu professor.

Para ter um bom aproveitamento, você precisará desenvolver ou aprimorar determinadas habilidades e características e estabelecer rotinas para aprender a aprender, sem a presença e a cobrança constantes de um professor.

Para ser um cursista competente em EAD, você precisa, entre outras coisas, de:

1. ser automotivado: buscar em si mesmo e por conta própria a motivação necessária para realização do curso;
2. ser capaz de auto-organizar seu tempo no serviço e fora dele;
3. ser organizado com os materiais de estudo;
4. ser curioso e pesquisar informações que complementem, aprofundem ou até mesmo contradizem os conhecimentos trabalhados pelo curso em outras fontes;
5. saber transformar as informações obtidas no curso em material complementar e em conhecimento;
6. ter iniciativa própria para apresentar ideias, questionamentos e sugestões;
7. ser capaz de trabalhar em grupo, de forma colaborativa e cooperativa, sempre que necessário;
8. ser disciplinado, a fim de cumprir com os objetivos que estabeleceu para si mesmo;
9. ser responsável por seu próprio aprendizado;
10. estar consciente da necessidade de aprendizagem continuada pelo resto da vida.

#### Algumas recomendações:

- Leia as orientações com muita atenção, elas serão sua bússola durante as atividades virtuais e presenciais;
- Fique atento aos prazos para cumprimento das tarefas;
- Determine seus objetivos com prazos determinados;
- Leia os textos procurando pelos pontos-chave, destaque-os e depois faça uma síntese;
- Elucide suas dúvidas antes de seguir em frente, para garantir a sua correta assimilação;
- Pesquise continuamente em livros, revistas, artigos, Internet, mantendo uma visão atualizada sobre o conteúdo que está estudando. Isso enriquecerá seu processo de aprendizagem, trazendo novos conceitos e linguagens.

#### Observações:

Lembre-se que em seus estudos você não está sozinho, contate os colegas, professores e tutor que sempre estarão à disposição para ajudá-lo durante todo o processo.

Então, bons estudos!



## APÊNDICE H - QUESTIONÁRIO FINAL



### CARISSIMO PROFESSOR PARCEIRO

Após a conclusão do Curso Educação Física na Educação Básica – Formação Continuada de Professores, solicito sua valiosa contribuição para responder o questionário final, referente a pesquisa que estamos desenvolvendo na área educacional.

Por essa razão gostaríamos de contar com sua colaboração no sentido de ser bastante sincero em suas respostas. Os dados obtidos neste questionário destinam-se única e exclusivamente a serem utilizados no âmbito desta pesquisa, comprometendo-nos a respeitar o anonimato, a confidencialidade e a privacidade de todos os participantes.

Luiz Cláudio dos Santos Cortez – Doutorando em Educação Física e Desporto pela Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias.

### QUESTIONÁRIO

1 - O *Blended Learning* enquanto instrumento (estratégia) de formação, apresentou-se como um mecanismo eficiente em seu aprendizado? (Relate sua opinião sobre esta formação).

R:.....  
.....  
.....

2 - A possibilidade de estudar a hora que quiser, no seu ritmo e onde quiser, foram relevantes na conclusão do curso? Você conseguiu colocar em prática estas atitudes?

R:.....  
.....  
.....

3 - Enumere em nível de importância os itens que fizeram a diferença no curso para seu aprendizado.

Para responder, considere: 1 – totalmente significativa (quando você acredita que foi essencial, muito significativo para seu aprendizado); 2 – bastante significativa (foi relevante, nível de concordância é maior que a discordância); 3 – sem opinião (quando você não apresenta opinião sobre o assunto); 4 – pouco significativa (não foi tão relevante, nível de discordância é maior que de concordância); 5 – totalmente insignificante (quando você acredita que não foi essencial para seu aprendizado).



- ambiente de aprendizagem (*Moodle* da UEL)
- conteúdo programático (materiais disponibilizados: vídeoaulas, textos, artigos, entre outros)
- tutoria atuante
- mecanismos de interação virtual (chat, fórum, email)
- momentos presenciais - reuniões de estudo
- momentos virtuais – acesso e estudo fora do ambiente de trabalho
- atividades colaborativas e espírito de equipe
- formação em serviço (hora-atividade)
- atividades de pesquisa / aprofundamento de conteúdos
- sua autonomia e proatividade
- outro fator (escreva): \_\_\_\_\_

4 – Quais eram as suas expectativas no início do curso? Elas foram atingidas ao final, houve falhas no processo de formação?

R:.....  
.....  
.....  
.....

5 – O que você destaca como relevante da experiência vivenciada, no decorrer deste processo de formação?

R:.....  
.....  
.....  
.....

Para responder as próximas questões, considere: concordo totalmente (quando você concorda plenamente com a afirmação); concordo parcialmente (quando você não concorda com tudo, mas seu nível de concordância é maior do que discordância); discordo totalmente (quando você não concorda com nada na afirmação); discordo parcialmente (quando você não concorda com tudo na afirmação e seu nível de discordância é maior que de concordância); sem opinião (quando você não apresenta opinião sobre o assunto).

OBSERVAÇÃO – ARGUMENTE O SEU POSICIONAMENTO



6 – Em relação ao currículo que foi elaborado pelo grupo de professores, você avalia que contemplou os pressupostos da BNCC e priorizou a realidade da comunidade local onde você atua?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....  
.....  
.....

7 - O professor deve dominar os saberes que permeiam sua profissão, as defasagens de conhecimento apresentadas pelos professores, foram atendidas durante o processo de formação?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....  
.....  
.....

8 - O curso possibilitou você refletir sobre sua prática pedagógica, estimulou ser mais reflexivo em relação as suas ações e objetivos de aula?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....  
.....  
.....

9 - Os processos de formação do curso favoreceram o desenvolvimento de uma relação de trabalho colaborativo entre a equipe de professores, você acredita que conseguiram tornar-se um grupo comprometido?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....  
.....  
.....

10 - Os processos de formação do curso favoreceram o desenvolvimento do hábito de pesquisa, perfil de um professor pesquisador?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião



R:.....

.....

11 – Durante o curso, você conseguiu estabelecer uma rotina de estudo (horário, dia pré-estabelecido, prazos para entrega de atividades, participação dos fóruns, estudo complementar, entre outros), quais fatores dificultaram este hábito?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....

.....

12 – A dinâmica do curso com atividades e procedimentos mesclados em momentos presenciais e virtuais foram eficazes em seu processo de aprendizado.?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....

.....

13 – Em relação ao currículo que foi elaborado, segundo os parâmetros da BNCC, você acredita que o grupo de professores possui conhecimento e segurança para implementar em 2020?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....

.....

14 – Você considera que seu desempenho não foi eficiente, em virtude de problemas particulares que afetaram seu processo de aprendizado?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião

R:.....

.....

15 – Você considera que o momento presencial teve resultados mais positivos na sua formação?

concordo totalmente  concordo parcialmente  discordo totalmente  discordo parcialmente  
 sem opinião



R:.....  
.....  
.....

16 – Você considera que o momento virtual teve resultados mais positivos na sua formação?  
( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) discordo totalmente ( ) discordo parcialmente  
( ) sem opinião

R:.....  
.....  
.....

17 – Os processos de formação do curso, foram suficientes para entendimento e compreensão da BNCC?  
( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) discordo totalmente ( ) discordo parcialmente  
( ) sem opinião

R:.....  
.....  
.....

18 – Os canais de comunicação e interação oferecidos aos participantes do curso (professores, tutor e alunos) foram suficientes para dirimir dúvidas, informações, entre outras atividades?  
( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) discordo totalmente ( ) discordo parcialmente  
( ) sem opinião

R:.....  
.....  
.....

19 – O design da plataforma *Modlee/UEL* era acessível e de fácil navegação, era possível transitar entre as unidades e ambientes do curso?  
( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) discordo totalmente ( ) discordo parcialmente  
( ) sem opinião

R:.....  
.....  
.....

20 - Um processo de formação contínua e em serviço é capaz de promover mudanças de concepção e, consequentemente, na ação docente?  
( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) discordo totalmente ( ) discordo parcialmente  
( ) sem opinião



R:.....  
.....  
.....

21 – Os conteúdos estudados durante o curso, foram significativos e alteraram suas representações sobre a identidade e o desenvolvimento profissional do professor?

concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) discordo totalmente ( ) discordo parcialmente ( ) sem opinião

R:.....  
.....  
.....

22 – Caso não houvesse a disponibilidade da realização do curso em ambiente de trabalho (horatividade) e emissão de certificado, você teria interesse em participar?

( ) concordo totalmente ( ) concordo parcialmente ( ) discordo totalmente ( ) discordo parcialmente ( ) sem opinião

R:.....  
.....  
.....

Esse último espaço é para que você possa se posicionar em relação ao tema das perguntas ou apontar algo que na sua opinião e que não foi abordado no questionário.

R:.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....  
.....

## APÊNDICE I - PEDIDO DE AUTORIZAÇÃO PARA UTILIZAÇÃO DE QUESTIONÁRIO

Consentimento para utilização de questionário 



**Luiz Cláudio Cortez** <luidecortez@gmail.com>  
para pri.prof.edf ▾

18:08 (há 1 minuto) ☆ ↶ ⋮

Boa tarde Professora Priscila Aparecida Silva de Oliveira!!!

Eu, Luiz Cláudio dos Santos Cortez, aluno do curso de doutoramento da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias - Faculdade de Educação Física e Desporto, encontro-me a elaborar minha tese, sob orientação do Professor Doutor João Filipe da Silva Figueira Martins - Portugal e coorientador Professor Doutor José Augusto Victória Palma - Brasil.



Minha investigação concentra-se sobre o tema: Formação Contínua e em Serviço de Professores de Educação Física: O projeto pedagógico curricular e a modalidade Blended Learning.

Por conseguinte, venho por meio desta, solicitar a vossa pessoa o consentimento para utilizar o questionário de sua investigação: Sentido e Significado da Formação Continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Londrina, desenvolvido em 2019.

Com os melhores cumprimentos, desde já agradeço.

Atenciosamente,

Prof. Luiz Cláudio dos Santos Cortez

Consentimento para utilização de questionário  Caixa de entrada x 



**Luiz Cláudio Cortez**

18:08 (há 23 minutos) ☆

Boa tarde Professora Priscila Aparecida Silva de Oliveira!!! Eu, Luiz Cláudio dos Santos Cortez, aluno do curso de doutoramento da Universidade Lusófona ...



**PRISCILA A. DE OLIVEIRA**

18:18 (há 13 minutos) ☆ ↶ ⋮

para mim ▾

Olá Luiz

Eu, Priscila Aparecida Silva de Oliveira, portadora do [redacted] 88-88, autorizo a utilização do questionário de minha investigação: Sentido e Significado da Formação Continuada de professores de Educação Física na Secretaria Municipal de Educação de Londrina, desenvolvida em 2019.

Atenciosamente,

Priscila Aparecida Silva de Oliveira

43 [redacted] 2017

...

↶ Responder

➡ Encaminhar

## **APÊNDICE J -ALGUNS RESULTADOS PRELIMINARES A QUIÇÁ DAS CONCLUSÕES**

A dinâmica das ações desenvolvidas durante o processo de formação, tinha como pressuposto que os resultados aconteceriam e teriam sua validação na lógica interna do processo de análise e síntese, na teoria que, ao explicar a relação entre todo e partes, recupera a totalidade, sendo o fenômeno abordado pelas suas contradições, como dinâmico e histórico.

Relatamos a seguir, as produções oriundas durante o processo de formação (resultados preliminares), divulgadas em eventos e sessões científicas:

**I CONGRESSO INTERNACIONAL DE PESQUISAS E PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO – CONIPPE** – Realizado de 28 a 30 de novembro de 2018, Faculdade de Ciências e Letras de Assis UNESP - FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR DO BRASIL – resumo expandido.

Anais congresso disponível: <<https://www.assis.unesp.br/#!/pesquisa/publicacoes/anais/>>

**II CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO – CONIEN** – Realizado de 08 a 10 de maio de 2019, Universidade Estadual do Norte do Paraná UENP - Cornélio Procópio, PR - BLENDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – artigo completo.

**9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física** – Realizado de 21 a 24 de maio de 2019, Universidade Estadual de Londrina UEL – Londrina, PR - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR REFERENCIADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – pôster (Professora orientadora – recém graduada SETI).

**9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física** – Realizado de 21 a 24 de maio de 2019, Universidade Estadual de Londrina UEL – Londrina, PR - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR REFERENCIADO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – artigo completo (Estudantes bolsistas e professora orientadora – recém graduada SETI).

**9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física** – Realizado de 21 a 24 de maio de 2019, Universidade Estadual de Londrina UEL – Londrina, PR - EXPERIÊNCIA EM UM PROJETO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA E A BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR - artigo completo (Estudantes bolsistas e professora orientadora - recém graduada SETI).

**9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física** – Realizado de 21 a 24 de maio de 2019, Universidade Estadual de Londrina UEL – Londrina, PR - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR REFERENCIADO PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – artigo completo (Coordenadora do projeto) – (ANEXO 5).

**9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF e 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física** – Realizado de 21 a 24 de maio de 2019, Universidade Estadual de Londrina UEL – Londrina, PR - BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA – resumo expandido.

**2º ENCONTRO ANUAL DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA e 8º SIMPÓSIO DE EXTENSÃO DA UEL** – Realizado de 23 a 25 de outubro de 2019, Universidade Estadual de Londrina UEL – Londrina, PR - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR REFERENCIADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR – artigo completo (Coordenadora do projeto)

**EBOOK - Formação de Professores e a Condição do Trabalho Docente 3 - DOI: 10.22533/at.ed.994192611 e ISBN: 978-85-7247-799-4** – Atena Editora - BLENDED LEARNING E A FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA<sup>63</sup> – p. 83.

**CUICIID 2020 – Congresso Universitario Internacional sobre la Comunicación en la profesión y en la Universidad de hoy: Contenidos, Investigación, Innovación y Docencia.** – Realizado de 7 a 8 de outubro de 2020 – modalidade virtual e online. Universidade Complutense de Madrid - Espanha - FORMAÇÃO CONTÍNUA E EM SERVIÇO DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA: PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR E O BLENDED LEARNING – artigo completo (ANEXO 6).

Os estudantes bolsistas tiveram a oportunidade de divulgar suas experiências acadêmicas a outros estudantes de graduação, em participar de um projeto de extensão, assim como, autoria de suas primeiras produções científicas:

*“Algo muito interessante que o projeto nos possibilitou foi a publicação de um trabalho científico no 9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar intitulado: Formação de professores em Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular. O objetivo do trabalho era discutir as relações a respeito da formação inicial e continuada dos professores de Tamarana a partir das experiências das participantes bolsistas.”* (Estudante bolsista 1).

---

<sup>63</sup> Disponível em: <https://www.atenaeditora.com.br/arquivos/ebooks/formacao-de-professores-e-a-condicao-do-trabalho-docente-3>.

*“[...] o projeto nos trouxe oportunidade de escrever trabalhos [...] na apresentação do trabalho em que todas escreveram juntas, pudemos apresentar um pouco sobre o projeto, falamos sobre a formação continuada de professores e as experiências que tivemos.”* (Estudante bolsista 3).

*“Outro desafio que contribuiu muito com a minha formação foi a produção do meu primeiro artigo na graduação e publicação e apresentado no CONPEF - Experiência em um projeto de extensão universitária: Formação de professores em Educação Física e a Base Nacional Comum Curricular.”* (Estudante bolsista 2).

*“Dentre as atividades, estive a participação e colaboração na organização do 9º CONPEF – Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar e o 4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física, organizado pelo Departamento Estudos do Movimento Humano – UEL O grupo esteve envolvido no auxílio da organização do evento e apresentaram trabalhos de comunicação oral e resumos sobre o desenvolvimento do projeto. O tema do evento foi Base Nacional Comum Curricular: superação ou manutenção, tema central dos objetivos do projeto.”* (Professora orientadora - recém graduada SETI).

## ANEXO 1 - CARTA DE ANUÊNCIA



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

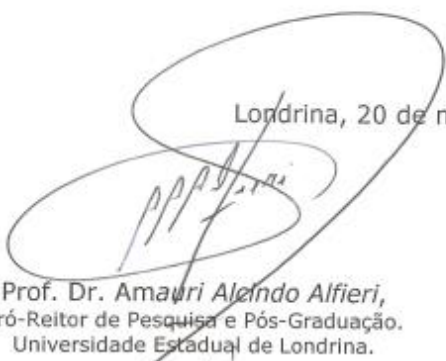
---

PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

### TERMO DE CIÊNCIA E CONCORDÂNCIA

Considerando o Processo nº 414/2018, a Pró-Reitoria de Pesquisa e Pós-Graduação, da Universidade Estadual de Londrina, manifesta anuência à participação do Prof. **JOSÉ AUGUSTO VICTÓRIA PALMA**, docente desta Instituição, como docente permanente, do Programa de Pós-Graduação de Doutorado em Educação Física e Desporto da Faculdade de Educação Física e Desporto da Universidade Lusófona, Lisboa, Portugal, no período de 01/01/2018 a 31/12/2020.

Londrina, 20 de março de 2018.



Prof. Dr. Amauri Alcindo Alfieri,  
Pró-Reitor de Pesquisa e Pós-Graduação,  
Universidade Estadual de Londrina.

**ANEXO 2 - SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE TAMARANA OFÍCIO  
13/2018**



**MUNICÍPIO DE TAMARANA**  
ESTADO DO PARANÁ  
Autarquia Municipal de Educação de Tamarana

---

Ofício nº 013/2018

Tamarana, 15 de fevereiro de 2018.

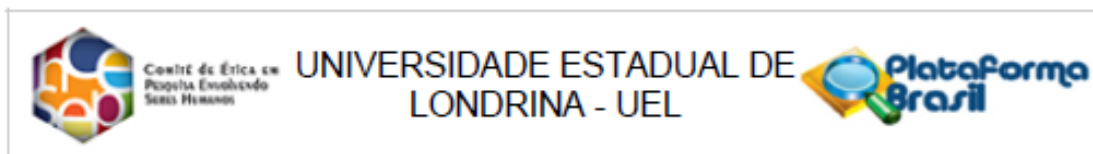
Ao  
CEF/UEL  
A/C Professor José Augusto Palma

A Autarquia Municipal de Educação de Tamarana, vem através deste solicitar curso de capacitação para professores de Educação Física da rede municipal de Tamarana. Salientamos que essa parceria não gerará custo para o município e para essa autarquia.

Atenciosamente,

Maisa Cristina Yshigue Nakata  
Diretora Presidente da  
Autarquia Municipal de Educação de Tamarana  
Decreto nº 225/2017 de 30/11/2017

### ANEXO 3 - PARECER COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISAS



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR REFERENCIADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

**Pesquisador:** Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma

**Área Temática:**

**Versão:** 4

**CAAE:** 02069718.0.0000.5231

**Instituição Proponente:** Universidade Estadual de Londrina - UEL

**Patrocinador Principal:** FUNDO PARANA  
Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 3.107.451

#### Apresentação do Projeto:

A formação contínua de professores é um processo contínuo e sistemático de aprendizagens sobre o que caracteriza o exercício da profissão docente. Estamos propondo um Projeto de Extensão integrado com Pesquisa, cujo objetivo geral será desenvolver um processo de capacitação de professores vinculado à construção e implementação do Projeto Pedagógico do componente Educação Física para o sistema Municipal de Educação do Município de Tamarana referenciados pela Base Nacional Comum Curricular para o componente Educação Física. Utilizaremos procedimentos de ação fundamentados em uma abordagem metodológica qualitativa com características da pesquisa-ação. Nossa hipótese de trabalho é que quando se pretende construir e implementar um Projeto Pedagógico Curricular e que também se pretenda que esse processo seja gerador de tomada de consciência em nível crítico-emancipatório sobre a educação escolarizada e a docência, ele deverá vir acompanhado de uma qualificação contínua na qual os envolvidos sejam levados, pelas ações que ali realizarem, a refleti-lo, a analisá-lo e compreendê-lo, num contexto de prática crítico-reflexiva, que pode ser entendido como ambiente investigativo. Será o fazer e compreender. Ao ser um Projeto, não estará imune às surpresas do cotidiano escolar.

**Endereço:** LABESC - Sala 14

**Bairro:** Campus Universitário

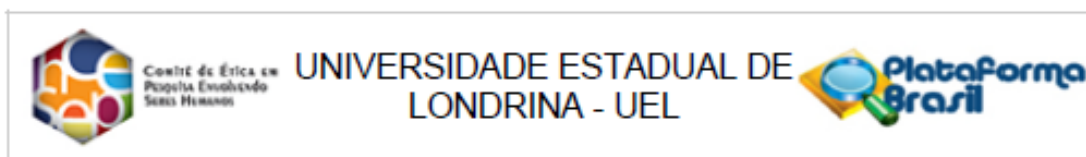
**UF:** PR

**Município:** LONDRINA

**Telefone:** (43)3371-5455

**CEP:** 86.057-970

**E-mail:** cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.107.451

#### **Objetivo da Pesquisa:**

##### **Objetivo Primario:**

Uma das mais importantes características de um processo emancipatório para a formação/educação/capacitação envolve a produção/construção/reelaboração do próprio conhecimento pelos envolvidos, o que lhes permite assim, construir/reconstruir novos entendimentos e saberes. Nesse contexto em que a extensão passara a ser possibilidade de preparação e desenvolvimento profissional, e que também fará interfaces com a pesquisa e com o ensino, definimos como objetivo geral:

Desenvolver um processo de formação continuada docente vinculado a construção e implementação do Projeto Pedagógico Curricular do componente curricular Educação Física para o sistema Municipal de Educação do Município de Tamarana.

##### **Objetivo Secundario:**

- Estabelecer procedimentos e saberes necessários para a construção (organização e desenvolvimento) do Projeto Pedagógico Curricular para o ensino da Educação Física;
- Discutir as possibilidades de entendimentos e concepções do componente curricular Educação Física no contexto escolarizado definindo por uma delas para a construção do Projeto Pedagógico Curricular;
- Construir os elementos inerentes ao Projeto Pedagógico Curricular: concepção de homem, sociedade, educação escolarizada, conhecimento escolar, ensino-aprendizagem, conteúdos da área e avaliação;
- Preparar situações de aulas tendo o Projeto Pedagógico curricular construído como referência;
- Contribuir com a formação e a identidade profissional dos estudantes da Graduação em Educação Física- Licenciatura da Universidade Estadual de Londrina.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

##### **Riscos:**

Em atendimento a RESOLUCAO no 486, de 12 de dezembro de 2012, Item V, por ser este estudo um processo que se estrutura em reuniões de estudos e no próprio local e tempo de trabalho, cabe ressaltar que não "apresentará riscos" a integridade física dos envolvidos. Contudo, por se tratar de um estudo com características da pesquisa-ação que:

- Demandará participação efetiva e direta de todos os envolvidos, por ser essa uma das características essenciais da pesquisa-ação;
- Coletará informações via questionário-entrevista, e também por meio de observações e

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

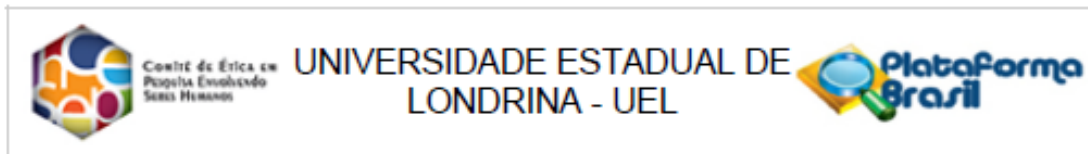
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.107.451

posicionamentos durante as reuniões de estudo e preparação do Projeto Pedagógico Curricular;

- Durante os momentos de estudos solicitará aos envolvidos manifestação de argumentos para sustentar suas posições, científicas ou pessoais;

Consideramos que ele poderá ser motivo de o participante:

- a) Considerar-se exposto devido aos juízos que poderão ser feitos quanto aos seus procedimentos de ensino;
- b) Considerar o estudo como uma invasão de privacidade;
- c) Ser colocado frente a questões sensíveis onde poderia expor suas orientações políticas, epistemológicas e sexuais;
- d) Sentir receio da divulgação de dados confidenciais;
- e) Entender que terá custos para participar da pesquisa;
- f) Ser interpretado como possuidor de pensamentos estranhos ou contrários ao processo educacional da Instituição;
- g) Ocupar o entrevistado como um tempo de estudos precioso de sua folga ou lazer.

Como forma de minimizar os efeitos dos possíveis riscos, colocaremos no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido nossos procedimentos que: 1- Todo o estudo terá seu desenvolvimento durante o período no qual está em exercício profissional na Instituição de Ensino;

2- Sigilo assegurado quanto a confidencialidade e a privacidade de todas as informações;

3- Que durante o processo de desenvolvimento será sempre considerado o pensamento e as posições epistemológicas dos integrantes do processo; 4- Todos os posicionamentos, pessoais e científicos, durante os estudos terão garantia de respeito;

5- Não haverá custos para o parceiro-interlocutor e participante do processo durante todo o seu desenvolvimento;

6- Que, a qualquer momento, poderá desistir da participação ou da retirada de suas informações do estudo sem prejuízos financeiros ou profissionais.

#### Benefícios:

No Projeto que se pretende realizar, os envolvidos conceituarão e reconceituarão os temas centrais do processo educacional, decorrente das compensações que poderão se estabelecer, onde se considera que conceituar é uma operação que busca apreender a realidade concreta, e nesse movimento encontra-se subjacente o processo de tomada de consciência. Possibilitará aos professores contextualizarem-se, tornando estudantes do ensinar explorando a dinâmica

Endereço: LABESC - Sala 14

Bairro: Campus Universitário

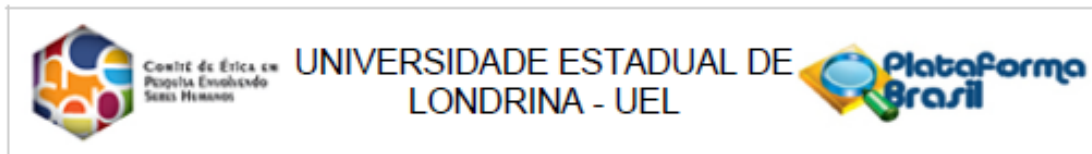
UF: PR

Município: LONDRINA

CEP: 86.057-970

Telefone: (43)3371-5455

E-mail: cep268@uel.br



Continuação do Parecer: 3.107.451

socioeducacional ao mesmo tempo em que pesquisam a si próprios no seu ensinar.

Os professores envolvidos como parceiros serão considerados professores-pesquisadores, que no processo procurarão interpretar suas práticas, refletindo sobre os resultados, chegarão a conclusões, num amplo processo construtivo, tanto de identidade profissional quanto conceitual. Os professores-pesquisadores irão confrontar o que eles veem, porque e para que eles veem. Considera-se isso atividades de pensar sobre o pensar. Uma capacitação que envolva o professor com situações que o permitam refletir e pesquisar sobre seu fazer pedagógico, tendo o seu cotidiano escolar e sua sala de aula como ponto de partida, como processo, e como ponto de chegada, articulado com saberes teóricos contribuirá com o desenvolvimento profissional e com a construção de um projeto educacional real.

O Resultado final deste trabalho de Capacitação e que deve ser destacado como Contribuição Científica:

- Organização e Desenvolvimento do Projeto Pedagógico Curricular para a área Educação Física para o Sistema Público Municipal de Educação do Município de Tamarana.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

relevante, se trata de uma capacitação docente  
estudo pesquisa-ação

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

Folha de rosto assinada pela pesquisadora e pela chefe de departamento CEFE.

# Cronograma com tempo hábil

# Orçamento detalhado financiado pelo fundo Parana

# Apresenta Ofício 013/2018 emitido pela autarquia de Tamarana solicitando a capacitação do município de Tamarana, ACRESCENTOU A CONCORDANCIA DA AUTARQUIA DE TAMARANA EM REALIZACAO DO PROJETO ALEM DA CAPACITACAO.

# TCLE esta em forma de carta convite, ressalta a ausencia de risco a integridade fisica e de maneira indireta discorre a respeito de alguns desconfortos que possam acontecer, ressalta principalmente o sigilo, o cientificismo e respeito da qual o projeto sera conduzido.

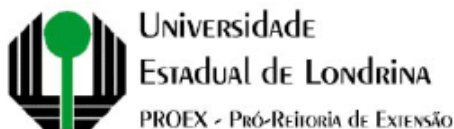
# Nas Informações Básicas constantes da PB, constam os possíveis risco que poderiam ocorrer com o devido acolhimento caso aconteça.

**Recomendações:**

não há

Endereço: LABESC - Sala 14  
Bairro: Campus Universitário CEP: 86.057-970  
UF: PR Município: LONDRINA  
Telefone: (43)3371-5455 E-mail: cep268@uel.br

## ANEXO 4 - PROJETO DE EXTENSÃO nº 02302



Pág.1  
08/05/2019

### Relação de Projetos de Extensão Cadastrados

Projeto: 02302 - EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR REFERENCIADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Coordenador: 0108010 - ANGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTORIA PALMA

Depto Coordenador: CEPE-EMH - DEPARTAMENTO DE ESTUDO DO MOVIMENTO HUMANO

Tipo de Cadastro: PROJETO DE EXT. - ÓRGÃOS PÚBLICOS - RES. 070/2012

Processo: /2018

Relatório:

Início: 01/10/2018

Previsão Inicial: 12 meses

Término Previsto: 01/10/2019

Área Temática:

4 - Educação

Área do SEURS:

Linha Extensão:

Formação de professores

Área do CNPQ:

Desenvolvimento do Projeto:

Data	Situação	Motivo
01/10/2018	EM EXECUÇÃO	CONFORME TC N 118/18 - SETI/USF/UGF

Aprovação do Projeto

Órgão: SETI - USF

Data Aprovação:

Prorrogações do Projeto

Nº Processo	Ano	Data Solic.	Tempo	Aprovação
-------------	-----	-------------	-------	-----------

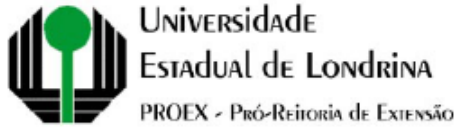
Resumo do Projeto:

A FORMAÇÃO CONTINUA DE PROFESSORES É UM PROCESSO CONTÍNUO E SISTEMÁTICO DE APRENDIZAGENS SOBRE O QUE CARACTERIZA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO DOCENTE. ESTAMOS PROPONDO UM PROJETO CUJO OBJETIVO GERAL SERÁ DESENVOLVER UM PROCESSO DE CAPACITAÇÃO DE PROFESSORES VINCULADO À CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO DO COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TAMARANA REFERENCIADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR PARA O COMPONENTE EDUCAÇÃO FÍSICA. UTILIZAREMOS PROCEDIMENTOS DE AÇÃO FUNDAMENTADOS EM UMA ABORDAGEM METODOLÓGICA QUALITATIVA COM CARACTERÍSTICAS DA PESQUISA-AÇÃO. NOSSA HIPÓTESE DE TRABALHO É QUE QUANDO SE PRETENDE CONSTRUIR E IMPLEMENTAR UM PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR E QUE TAMBÉM SE PRETENDA QUE ESSE PROCESSO SEJA GERADOR DE TOMADA DE CONSCIÊNCIA EM NÍVEL CRÍTICO-EMANCIPATÓRIO SOBRE A EDUCAÇÃO ESCOLARIZADA E A DOCÊNCIA, ELE DEVERÁ VIR ACOMPANHADO DE UMA QUALIFICAÇÃO CONTÍNUA NA QUAL OS ENVOLVIDOS SEJAM LEVADOS, PELAS AÇÕES QUE ALI REALIZAREM, A REPLETI-LO, A ANALISA-LO E COMPREENDE-LO, NUM CONTEXTO DE PRÁTICA CRÍTICO-REFLEXIVA, QUE PODE SER ENTENDIDO COMO AMBIENTE INVESTIGATIVO. SERÁ O FAZER E COMPREENDER. AO SER UM PROJETO, NÃO ESTARÁ IMUNE ÀS SURPRESAS DO COTIDIANO ESCOLAR.

Objetivo:

UMA DAS MAIS IMPORTANTES CARACTERÍSTICAS DE UM PROCESSO EMANCIPATÓRIO PARA A FORMAÇÃO/EDUCAÇÃO/CAPACITAÇÃO ENVOLVE A PRODUÇÃO/CONSTRUÇÃO/REELABORAÇÃO DO PRÓPRIO CONHECIMENTO PELOS ENVOLVIDOS, O QUE LHE PERMITE ASSIM, CONSTRUIR/RECONSTRUIR NOVOS ENTENDIMENTOS E SABERES. NESSE CONTEXTO EM QUE A EXTENSÃO PASSARÁ A SER POSSIBILIDADE DE PREPARAÇÃO E DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL, E QUE TAMBÉM FARÁ INTERFACES COM A PESQUISA E COM O ENSINO, DEFINIMOS COMO OBJETIVO GERAL:

DESENVOLVER UM PROCESSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA DOCENTE VINCULADO À CONSTRUÇÃO E IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR DO COMPONENTE CURRICULAR EDUCAÇÃO FÍSICA PARA O SISTEMA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE TAMARANA.



A POPULAÇÃO ALVO SERÁ COMPOSTA POR:

- A) 04 PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA DA AUTARQUIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DO MUNICÍPIO DE TAMARANA, PARANÁ
- B) 02 PROFESSORES DA EQUIPE PEDAGÓGICA DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DO MUNICÍPIO DE TAMARANA, PARANÁ
- C) 04 PROFESSORES REGENTES DO QUADRO PRÓPRIO DA SECRETARIA DE EDUCAÇÃO, ESPORTE E CULTURA DO MUNICÍPIO DE TAMARANA, PR.
- D) 750 ESTUDANTES DAS SÉRIES INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL E DA EDUCAÇÃO INFANTIL
- D) 06 ESTUDANTES DO CURSO DE GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO FÍSICA-LICENCIATURA DA UNIVERSIDADE ESTADUAL DE LONDRINA

Relatórios do Projeto:

Período Data Entrega

População Atendida:

Ano Qtde. Descrição do Segmento Localização do Segmento Cidade

Disseminações:

Ano Categoria Sub Categoria Descrição

Participantes do Projeto:

DOCENTE

Nome	Função	C.H.	Dt. Inic.	Dt. Fin.	Sit
ANGELA PEREIRA TEIXEIRA VICTOR..	COORDENADOR	0004	01/10/18		
JOSE AUGUSTO VICTORIA PALMA	COLABORADOR	0006	01/10/18		

ALUNO DE GRADUAÇÃO DA UEL

Nome	Função	C.H.	Dt. Inic.	Dt. Fin.	Sit
BIANCA EMANUELE ILKIU FRANCA	BOLSISTA	0000	01/10/18	30/09/19	
NATHALIA TIEMY YAMAGUCHI MONTE..	BOLSISTA	0000	01/10/18	30/09/19	
TATIANE BRAZ FERREIRA	BOLSISTA	0000	01/10/18	30/09/19	

COLABORADOR EXTERNO

Nome	Função	C.H.	Dt. Inic.	Dt. Fin.	Sit
FLAVIA REGINA SCHIMANSKI DOS S..	BOLSISTA	0000	01/10/18	30/09/19	
JOÃO FILIPE DA SILVA FIGUEIRA ..	COLABORADOR	0000			
LUIZ CLAUDIO DOS SANTOS CORTEZ	COLABORADOR	0000			

## ANEXO 5 - CARTAZ – ARTIGO CONPEF



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

9º Congresso Norte Paranaense de Educação Física Escolar – CONPEF  
4º Congresso Nacional de Formação de Professores de Educação Física

### EDUCAÇÃO FÍSICA NA EDUCAÇÃO BÁSICA: FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES E A ORGANIZAÇÃO E DESENVOLVIMENTO DO PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR REFERENCIADOS PELA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR

Ângela Pereira Teixeira Victoria Palma - UEL  
José Augusto Victoria Palma UEL  
Flávia Regina Schimanski dos Santos - UEL  
Luiz Claudio dos Santos Cortez – ULUSOFONA  
João Felipe da Silva Figueira Martins - ULUSOFONA

#### CONTEXTO PROBLEMATIZADOR COMO JUSTIFICATIVA PARA A PROPOSTA

O Programa Universidade em Profissão, iniciado pela Lei Federal nº 13.003, de 24 de novembro de 2012 e se tornou uma política de interesse da Secretaria de Estado de Educação, Tecnologia e Ensino Superior do Estado do Paraná (SETEP) em 2017.

O Programa de Educação "Educação em Profissão" (Educação em Profissão) tem como objetivo promover o desenvolvimento profissional e o desenvolvimento pessoal dos estudantes em um ambiente de aprendizagem que permita a aquisição de conhecimentos e habilidades necessárias para o exercício da profissão.

O Departamento de Educação do Município de Londrina (DEE) em atendimento ao Edital 02017, depois de ter sido aprovado pelo Conselho Municipal de Educação de Londrina, tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula.

Portanto, o projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Em 2017, o Conselho Municipal de Educação, por meio da Resolução CMEC nº 2, de 22 de dezembro de 2017, aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE) e o Plano Municipal de Educação (PME) de Londrina.

O processo de organização e desenvolvimento de um Projeto Pedagógico Curricular (PPC) tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Palmas et al. (2017) afirmam que o projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Para superar os desafios inerentes à organização curricular, é necessário que os envolvidos tenham consciência da importância do projeto curricular. Por isso, é necessário desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Entretanto, mesmo com a presença da Educação Física, que é a profissional e principal que realiza os projetos de desenvolvimento curricular, não é suficiente para garantir a qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Considerando os professores como profissionais da educação, é necessário que os processos visando a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este processo também inclui os conteúdos curriculares e a atuação dos estudantes de Educação Física em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Quando se trata de um projeto de formação continuada, é necessário que os envolvidos tenham consciência da importância do projeto curricular. Por isso, é necessário desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

#### OBJETIVO DO PROJETO

**OBJETIVO GERAL:** desenvolver um processo de formação continuada de professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

#### OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Realizar pesquisas e ações necessárias para a construção (organização e desenvolvimento) do Projeto Pedagógico Curricular para o ensino de Educação Física.
- Desenvolver a capacidade de trabalhar em equipe e a capacidade de trabalhar em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.
- Promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

#### METODOLOGIA

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.



#### RESULTADOS PRELIMINARES E À QUISA DE CONCLUSÃO

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

Este projeto tem como objetivo promover a formação continuada dos professores de Educação Física para a atuação em sala de aula, visando a melhoria da qualidade do ensino e a formação de profissionais capazes de atuar em sala de aula.

#### AGRADECIMENTOS



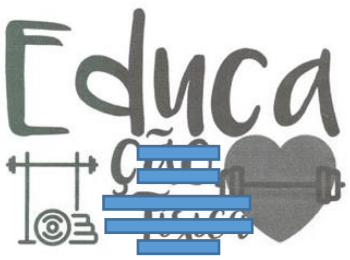
## ANEXO 6 - CERTIFICADO CUICID



## ANEXO 7 - PROPOSTA CURRICULAR DE EDUCAÇÃO FÍSICA – 2019

Escola Municipal Prof.ª Iracema Torres Rochedo

Proposta Curricular de Educação Física - 2019



**Professores**  
Janaina Sieni  
Karine Al Char  
Barbara Venturi de Souza  
Haryethy Glaziele de Souza  
Jesus Lisboa

Conteúdos 1º e 2º Ano

**1º BIMESTRE**

Conteúdos:

- O movimentar-se na escola ✓
- O brincar na escola ✓
- O jogar na escola ✓
- O brincar no dia a dia ✓
- O jogar no dia a dia ✓
- O circo na escola ✓
- Hábitos de higiene e saúde ✓
- Avaliação Antropométrica ✓

**2º BIMESTRE**

- Estrutura capacitativa e motora (lateralidade e equilíbrio)
- Os fundamentos dos esportes de marca individuais
- Os fundamentos dos esportes de marca coletivos
- Conhecendo a ginástica
- Alimentação saudável
- Anatomia do movimento humano ✓
- Ritmo cardíaco

**3º BIMESTRE**

- Estrutura capacitativa e motora
- Folclore Brasileiro
- Os fundamentos dos esportes de precisão
- Elementos da dança: ritmos e gestos

- Elementos da dança: o espaço

- Alimentação saudável

**4º BIMESTRE**

- A ginástica e as diferenças individuais
- A dança em nossa vida
- 1º Socorros
- Avaliação Antropométrica

Conteúdos 3º /4º/5º

**1º BIMESTRE**

- Brincadeiras e jogos de danças de matrizes Indígena ✓
- Hábitos de higiene e saúde ✓
- O circo na escola ✓ *de matriculas*
- Brincadeiras e jogos da região norte/ sudeste ✓
- Avaliação antropométrica ✓

**2º BIMESTRE**

- Os conceitos de jogo e esporte ✓
- Esportes de invasão ✓
- Conhecendo a ginástica geral ✓
- Ginástica geral e potencialidades do corpo ✓
- Brincadeiras e jogos do sul e nordeste ✓
- Alimentação saudável ✓
- Anatomia do movimento humano (3º ano- sistema esquelético/ 4º ano- sistema articular/ 5º ano- sistema muscular) ✓

**3º BIMESTRE**

- Ginástica geral e ambiente sociocultural ✓
- Folclore ✓
- Brincadeiras e jogos da região centro- oeste ✓
- Esporte de campo e taco ✓
- Jogos de tabuleiro ✓

**4º BIMESTRE**

- Brincadeiras e jogos e danças matriz africana ✓
- 1º socorros ✓
- Danças da região norte e sudeste ✓
- Os fundamentos da luta ✓
- Lutas de domínio (Karatê) e de percussão (capoeira) e distância (Boxe) ✓
- Jogos de tabuleiro ✓
- Avaliação antropométrica ✓

*o ritmo cardíaco*

- Ritmo cardíaco

<p>Organizadora: FTD Educação Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela FTD Educação Editora responsável: Luciana do Nascimento Leopoldino</p> <h1>ENCONTROS</h1> <h2>Educação Física</h2> <p>1.2 Ensino Fundamental Anos Iniciais</p> <p>Manual do Professor de Educação Física</p> <p>PNLD 2019 2020 2021 2022 FTDE Ministério da Educação</p> <p>FTD</p>	<h3>SUMÁRIO</h3> <p>APRESENTAÇÃO ..... 4</p> <p>ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A COLEÇÃO ..... 5</p> <p>BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 5</p> <p>A PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 7</p> <p>A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS ..... 10</p> <p>A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS UNIDADES TEMÁTICAS: BRINCADEIRAS E JOGOS/ESPORTES/ DANÇAS/GINÁSTICAS/LUTAS ..... 11</p> <p>A ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ..... 13</p> <p>REGISTRO: LER E ESCREVER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 17</p> <p>AValiação NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 19</p> <p>INCLUSÃO – A EDUCAÇÃO FÍSICA É PARA TODOS ..... 21</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSIVA ..... 23</p> <p>QUADROS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, AULAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES ..... 25</p> <p>ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA 1º E 2º ANOS ..... 33</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 MOVIMENTAR-SE NA ESCOLA ..... 33</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 O BRINCAR NA ESCOLA ..... 38</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 O JOGAR NA ESCOLA ..... 44</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 O BRINCAR NO DIA A DIA ..... 50</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 O JOGAR NO DIA A DIA ..... 55</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6 OS FUNDAMENTOS DOS ESPORTES DE MARCA INDIVIDUAIS ..... 60</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7 OS FUNDAMENTOS DOS ESPORTES DE MARCA COLETIVOS ..... 70</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8 OS FUNDAMENTOS DOS ESPORTES DE PRECISÃO ..... 75</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9 CONHECENDO A GINÁSTICA ..... 80</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10 A GINÁSTICA E AS DIFERENÇAS INDIVIDUAIS ..... 85</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 11 O CIRCO NA ESCOLA ..... 90</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12 ELEMENTOS DA DANÇA: RITMOS E GESTOS ..... 97</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 13 ELEMENTOS DA DANÇA: O ESPAÇO ..... 103</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 14 A DANÇA EM NOSSA VIDA ..... 108</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 112</p>
--	--

<p>Organizadora: FTD Educação Obra coletiva concebida, desenvolvida e produzida pela FTD Educação Editora responsável: Luciana do Nascimento Leopoldino</p> <h1>ENCONTROS</h1> <h2>Educação Física</h2> <p>3.4.5 Ensino Fundamental Anos Iniciais</p> <p>Manual do Professor de Educação Física</p> <p>PNLD 2019 2020 2021 2022 FTDE Ministério da Educação</p> <p>FTD</p>	<h3>SUMÁRIO</h3> <p>APRESENTAÇÃO ..... 4</p> <p>ORIENTAÇÕES GERAIS PARA A COLEÇÃO ..... 5</p> <p>BREVE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 5</p> <p>A PRÁTICA DE ENSINO EM EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 7</p> <p>A EDUCAÇÃO FÍSICA NA ÁREA DE LINGUAGENS ..... 10</p> <p>A EDUCAÇÃO FÍSICA E AS UNIDADES TEMÁTICAS: BRINCADEIRAS E JOGOS/ESPORTES/ DANÇAS/GINÁSTICAS/LUTAS ..... 11</p> <p>A ABORDAGEM DIDÁTICO-PEDAGÓGICA ..... 13</p> <p>REGISTRO: LER E ESCREVER NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 17</p> <p>AValiação NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA ..... 19</p> <p>INCLUSÃO – A EDUCAÇÃO FÍSICA É PARA TODOS ..... 21</p> <p>EDUCAÇÃO FÍSICA ADAPTADA E INCLUSIVA ..... 23</p> <p>QUADROS DE SEQUÊNCIAS DIDÁTICAS, AULAS, OBJETOS DE CONHECIMENTO E HABILIDADES ..... 25</p> <p>ORIENTAÇÕES ESPECÍFICAS PARA OS 3º, 4º E 5º ANOS ..... 33</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 1 BRINCADEIRAS E JOGOS DE MATRIZ INDÍGENA ..... 33</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 2 BRINCADEIRAS E JOGOS DE MATRIZ AFRICANA ..... 41</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 3 BRINCADEIRAS E JOGOS DA REGIÃO NORTE ..... 49</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 4 BRINCADEIRAS E JOGOS DA REGIÃO SUDESTE ..... 54</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 5 BRINCADEIRAS E JOGOS DA REGIÃO CENTRO-OESTE ..... 60</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 6 BRINCADEIRAS E JOGOS DA REGIÃO SUL ..... 66</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 7 BRINCADEIRAS E JOGOS DA REGIÃO NORDESTE ..... 72</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 8 OS CONCEITOS DE JOGO E ESPORTE ..... 77</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 9 ESPORTES DE CAMPO E TACO ..... 83</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 10 ESPORTES DE REDE/PAREDE ..... 90</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 11 ESPORTES DE INVAÇÃO ..... 96</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 12 CONHECENDO A GINÁSTICA GERAL ..... 103</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 13 GINÁSTICA GERAL E POTENCIALIDADES DO CORPO ..... 110</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 14 GINÁSTICA GERAL E AMBIENTE SOCIOCULTURAL ..... 117</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 15 AS DANÇAS DA REGIÃO NORTE DO BRASIL ..... 122</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 16 AS DANÇAS DA REGIÃO SUL DO BRASIL ..... 130</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 17 AS DANÇAS DA REGIÃO NORDESTE DO BRASIL ..... 138</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 18 AS DANÇAS DA REGIÃO CENTRO-OESTE DO BRASIL ..... 146</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 19 AS DANÇAS DA REGIÃO SUDESTE DO BRASIL ..... 153</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 20 DANÇAS DE MATRIZ AFRICANA ..... 161</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 21 DANÇAS DE MATRIZ INDÍGENA ..... 167</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 22 OS FUNDAMENTOS DAS LUTAS ..... 173</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 23 LUTAS DE DÔMÍNIO E DE PERCUSSÃO ..... 178</p> <p>SEQUÊNCIA DIDÁTICA 24 LUTAS DE DISTÂNCIA ..... 184</p> <p>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS ..... 190</p>
--	--



## ANEXO 8 - PROJETO PEDAGÓGICO CURRICULAR 2020

<b>1º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
BRINCADEIRAS E JOGOS	Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional	Movimentar-se na escola	Caracterização de movimento humano; Reconhecimento de práticas corporais relacionadas a brincadeiras; Reconhecer brincadeiras da cultura popular realizadas na escola; Identificar nos espaços da escola os movimentos e práticas corporais que podem ser realizados.	Explorar diferentes movimentos em espaços diversos da escola; Atividades com desafios de movimentos individuais, em duplas, trios e grupos (locomoção, estabilização, manipulação); Selecionar brincadeiras mais jogadas no contexto dos estudantes; Elaborar ou recriar brincadeiras que podem ser realizadas em determinados espaços.
		O brincar na escola	Caracterização de “brincar”; Jogo e Brincadeira; Jogos e brincadeiras antigos; Reconhecimento de espaço e momentos para brincar na escola e fora dela; Identificação de diferença entre espaço escolar e doméstico.	Atividades e brincadeiras circenses (malabares, equilibrista, banco sueco, boca do palhaço); Pesquisar junto a família (pais e avós) e elencar as brincadeiras e jogos mais praticados; Elaborar brinquedos com materiais alternativos; Apresentar para os alunos de forma oral e visual os diversos tipos de brincadeiras.
		Jogos Populares	Características (passagem de geração em geração); Regras flexíveis (número de participantes, tempo e materiais); Tipos (jogos de perseguição, jogos com corda, jogos de tabuleiro, jogos de matriz africana e indígena).	Amarelinha, queimada, peteca, caracol, corrida do saco, brincadeiras cantadas com roda
		Jogos de Perseguição	Caracterização (origem); Ações motoras básicas do jogo; Reelaboração dos jogos de perseguição; Tipos (jogos de travessia; linhas e colunas; círculo, espalhados, de esconder).	Pega – pega tradicional e suas variações (pega-pega americano, pega corrente, pega-pega elefante), lenço atrás, bola ao guarda, pato ganso, mãe da rua colorida, acorda seu urso, esconde-esconde, balança caixão.
		Jogos com Corda	Apresentar os tipos de jogos com corda (jogos de saltar; passar sob a corda; jogos de segurar; de puxar; equilibrar ou suspender na corda); Ações motoras básicas.	Dono da rua, cabo de guerra, relógio, zerinho.

Matriz curricular 1º ANO



		Jogos de Tabuleiro	Experimentar, fruir e compreender os jogos de tabuleiros; Respeitar as diferenças individuais de desempenho dos colegas, valorizando o trabalho coletivo e enfatizando a manifestação do lúdico.	Dominó, jogo da memória, quebra-cabeça.
		Jogos de Matriz Africana	Experimentar, fruir e compreender os jogos africanos; Resgate histórico-cultural.	Pegue o bastão, jogo da velha.
		Jogos de Matriz Indígena	Experimentar, fruir e compreender os jogos indígenas; Resgate histórico-cultural.	Curumim sai da oca.

|

<b>1º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
ESPORTES	Jogos esportivos de precisão	Com Bolas	Discutir com os estudantes o conceito de precisão; Apresentar o histórico e as modalidades que necessitam de precisão (tiro esportivo, tiro com arco, bocha, golfe, boliche, entre outros).	Boliche humano, boliche com garrafa pet/cones, trincheira-trincheirinha, bola na lata, bola ao alvo, bola ao túnel, bola de gude (variações).
		Tiro ao Alvo	Caracterização (origem); Ações e atitudes (postura, respiração, concentração e foco); Resgate histórico-cultural (alunos indígenas).	Arco e flecha, jogo de argola, bocha.
		Golfe	Caracterização (origem); Ações motoras básicas do jogo; Construção dos equipamentos.	Mini-golfe, história do esporte, construção de tacos alternativos (cabos de vassoura e cotovelo/pvc), círculos desenhados com giz de cera e copos descartáveis como buraco do golfe.



<b>1º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>GINÁSTICAS</b>	<b>Ginástica Geral e o reconhecimento do corpo</b>	Esquema Corporal	Identificar corretamente as partes do corpo humano (segmentos maiores e menores), com auxílio de música e mímica.	Estátua, autorretrato, desenho da sombra, espelhos, jogo de faz de conta, meu boneco de lata, entre outros).
		Hábitos Saudáveis: Saúde, Higiênicos e Alimentação	Desenvolver os hábitos de higiene pessoal (identificar e estimular o uso dos objetos de higiene), cuidados com o corpo, importância da higiene na prevenção de doenças (saúde), alimentação saudável.	Contar histórias sobre higiene do corpo, roda de conversa, vídeos explicativos, colagem de desenhos e manipulação de objetos de higiene, experimentar frutas e verduras, entre outros.
		<b>Estrutura Perceptivo-motora:</b> coordenação motora, organização espaço temporal, lateralidade e equilíbrio.	Estimular orientação em seu ambiente e noção espaço-temporal; Atividades que estimulem o desenvolvimento da coordenação motora, lateralidade e equilíbrio.	Coelhinho sai da toca, carro de mão, amarelinha, dança das cadeiras e dança das cadeiras cooperativa.
		<b>Estrutura Capacitativa:</b> força corporal, resistência, velocidade, flexibilidade.	Atividades que estimule e desenvolvam a força corporal, resistência, velocidade e flexibilidade.	Siga o mestre - seguir os movimentos de alguém, acompanhar ritmo da caminhada, acompanhar palmas, caminhar sentindo o batimento cardíaco, andar sobre linha, sobre corda, banco, cabo de guerra, flexão braço.
		Movimentos gímnicos	Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica; Identificar procedimentos de segurança para realização de qualquer atividade física.	Atividade de rolamentos, estrela, ponte, vela, correr com a mão no ombro e na cabeça, depois trocar partes do corpo, atividades de equilíbrio, saltos, giros, rotações.
		Habilidades motoras	Participar das aulas de ginástica geral para identificar e vivenciar as potencialidades e os limites do seu corpo, e respeitar as diferenças individuais e de desempenho corporal.	Correr, saltar, formas de locomoção básicas, chutar e conduzir, lançar, receber, arremessar, driblar e rebater; Reconhecimento dos limites corporais do seu corpo e limites corporais dos colegas.
		Avaliação Antropométrica	Acompanhar e compreender o desenvolvimento corporal (alimentação, atividade física, crescimento e desenvolvimento motor, entre outros).	Índice de Massa Corporal (peso e altura).



<b>1º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>DANÇAS</b>	<b>Brincadeiras cantadas e cantigas de roda</b>	Expressividade	Desenvolver atividades rítmicas e expressivas; Oportunizar a expressão corporal através de atitudes cotidianas, posturas, gestos, necessidade de exprimir, comunicar, criar, compartilhar e interagir em uma sociedade.	Expressão corporal e percepções; Dança maluca
		Resgate cultural das danças de rodas	Desenvolver a expressão oral e corporal, através das brincadeiras cantadas e cantigas de roda.	Cantigas de palmas, soco bate – soco vira, escravo de Jó, canoa virou, ciranda-cirandinha, entre outras).
		Danças indígenas	Valorização das danças locais indígenas.	E pô e tai tai ê..., vídeo sobre as danças indígenas, convite para as lideranças indígenas do município para realização de apresentações culturais na escola.
		Imitação	Identificar o que é uma imitação;  Experienciar a imitação através de animais terrestres, aquáticos e aéreos;  Imitação do movimento corporal de pessoas em diferentes profissões;  Imitação do movimento corporal realizado no uso de diferentes objetos.	Corresponde à representação corporal, gestual e verbal, de alguém, de situações e de coisas.  Rinoceronte, cobra, zebra, tigre, tatu, peixe boi, golfinho, tubarão, jacaré, tucano, arara, urubu.  Apresentador de circo, telefonista, digitador, piloto de carro, piloto de avião, professor.  Máquina de escrever, computador, descarga, liquidificador, aspirador de pó.
		Mímica	Diferenciação conceitual entre imitação e mímica;  Representação de situações cotidianas dos adultos	Imitação utiliza sons e gestos, enquanto que a mímica não emite som oral.  Dançar, dirigir, arrumar a casa, trabalhar, assistir televisão
		Parlendas Rimadas	Noção básica do que são parlendas;	Forma de declamar ou recitar versos pequenos, de ritmo fácil e forma rápida.



		Classificação das parlendas;  Letra, ritmo e elaboração de gestos das parlendas rimadas	Parlendas rimadas e parlenda trava-línguas;  1 - 2 feijão com arroz; hoje é domingo; a galinha do vizinho; batatinha quando nasce; seu minguinho; serra-serra.
	Em roda	Conceito de brincadeiras cantadas (atividades musicais representadas simultaneamente pela expressão vocal e corporal);  Letra, melodia e gesto/coreografia das brincadeiras cantadas em roda;  Reelaboração do gesto/coreografia das brincadeiras cantadas em roda;  Letra, melodia e gesto das brincadeiras cantadas sobre o corpo;  Reelaboração dos gestos das brincadeiras cantadas sobre o corpo (mudanças no gesto propostas pelos alunos).	Balança caixão, borboletinha, fui ao mercado..., pão na casa do João, Terezinha de Jesus..., vaca amarela, entre outras;  Brincadeiras cantadas que originalmente são realizadas em formato de círculo (atirei o pau no gato, lenço atrás); Linda rosa juvenil, fui pra Nova Iorque, eu entrei na roda, entre outras;  Mudanças no gesto/coreografia propostas pelos alunos.  Rock pop; boneco de lata.
	Sobre os animais	Letra, melodia e gesto das brincadeiras cantadas sobre os animais;  Reelaboração do gesto das brincadeiras cantadas sobre os animais.	Caranguejo não é peixe, papagaio louro, a barata diz que tem, cachorrinho está latindo, perdi meu galinho;  Mudança nos gestos propostas pelos alunos.
	Sobre as pessoas	Letra, melodia e gesto das brincadeiras cantadas sobre as pessoas;  Reelaboração do gesto das brincadeiras cantadas sobre as pessoas.	Fazenda do seu Lobato, fui à loja do Mestre André, marcha soldado, 1 - 2 - 3 indiozinhos, jipe do padre, entre outras;  Mudança nos gestos propostas pelos alunos.



<b>2º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	<b>Brincadeiras e jogos da cultura popular presentes no contexto comunitário local e regional</b>	Brincadeiras Tradicionais	Origem e características do que é uma brincadeira tradicional; Apresentar as diversas brincadeiras tradicionais; Resgate das brincadeiras, através de pesquisa entre os familiares.	Experimentar e fruir as brincadeiras: Elástico com os pés e mãos (lateralidade, equilíbrio), peteca (dominância lateral), jogo da velha, bola queimada, bugalha, bolinha de gude (burguinha).
		Jogos Cooperativos	Caracterização dos jogos cooperativos; Diferenciação dos jogos cooperativos e competitivos.	Dança das cadeiras (cooperativo), passa anel gigante, pega-pega em dupla e corrente.
		Jogo de Amarelinha	Ações motoras básicas; Caracterização enquanto jogo popular; Diferentes denominações deste jogo; Origem e caracterização do jogo (objetivos, regras, diferentes desenhos/campos do jogo).	Possibilitar inicialmente a construção da amarelinha, a partir de seus conhecimentos, para que posteriormente possa fazer a intervenção; Processo de construção da amarelinha tradicional (casa por casa com auxílio do professor); Apresentar e testar diversas formas de jogar (de costas, 1 ao 7, segmentos corporais, com chutinhos, pisei?); Incentivar a reelaboração do jogo de amarelinha.
		Jogo de Perseguição	Caracterização (origem); Ações motoras básicas do jogo; Reelaboração dos jogos de perseguição.	Pega – pega tradicional, pega –pega fruta, pega - pega no ar, pega - pega americano, pega – pega Pedrinho, duro e mole, rela aumenta.
		Jogos de Tabuleiro	Experimentar, fruir e compreender os jogos de tabuleiros; Respeitar as diferenças individuais de desempenho dos colegas, valorizando o trabalho coletivo e enfatizando a manifestação do lúdico.	Trilha, dama, jogo da velha.
		Jogos de Matriz Africana	Experimentar, fruir e compreender os jogos africanos; Resgate histórico-cultural.	Shisima.
		Jogos de Matriz Indígena	Experimentar, fruir e compreender os jogos indígenas; Resgate histórico-cultural.	Curumim sai da oca.

**Matriz curricular 2º ANO**



<b>2º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>ESPORTES</b>	<b>Jogos esportivos de marca</b>	Jogo esportivo de marca individual e coletivo	Refletir sobre a importância da observação das normas e das regras dos jogos esportivos de marca; Valorização da ética, cooperação, respeito ao próximo e a competição saudável.	Elaborar materiais alternativos (recicláveis) e variações para a prática dentro do seu contexto social das modalidades esportivas que utilizam como referencial (tempo, altura, distância e peso); Apresentação em vídeo dos inúmeros esportes de marca individuais e coletivos; Incentivo a pesquisa, através do estudo dos esportes de marca.
		Jogo esportivo de marca: Tempo	Caracterização do vencedor através do referencial tempo (segundos, minutos, horas ou dias); Identificar aspectos físicos e mentais (habilidades físicas, velocidade-resistência, respiração, foco-concentração); Refletir sobre os aspectos culturais e sociais que envolvem a prática destas modalidades e incentivar a manifestação do lúdico na realização das mesmas.	Incentivar o trabalho cooperativo na elaboração de tabelas e gráficos de desempenho, registro do tempo alcançado pela dupla; Corrida de velocidade (20 mts), corrida de resistência (quadra da escola), corrida com revezamento (construção de bastões alternativos), corrida com obstáculos, circuito fitness (saltar, andar sobre banco, contornar cones, andar em cima da corda), lançamento de avião de papel (maior tempo de voo).
		Jogo esportivo de marca: Altura	Caracterização do vencedor através da maior altura alcançada na modalidade; Identificar aspectos físicos (força de lançamento, peso, força das pernas); Incentivar a manifestação do lúdico na realização das mesmas e observação dos itens de segurança.	Perceber que o objeto (peso) altera a altura dos objetos arremessados; Arremesso para o alto de objetos de diferentes pesos, saltar a corda por cima, lançamento de avião de papel (maior altura alcançada).
		Jogo esportivo de marca: Distância	Caracterização do vencedor através do referencial da distância; Identificar aspectos físicos envolvidos na modalidade; Identificar medidas referenciais (centímetros, metros e quilômetros); Incentivar a manifestação do lúdico na realização das mesmas e observação dos itens de segurança.	Arremesso de peso ou uso de diferentes tipos de bola e percepção correspondente a cada distância, salto em distância (gramado ou caixa de areia), lançamento de bola e batida com taco, lançamento de avião de papel (maior distância percorrida).



		Jogo esportivo de marca: Peso / kg	Caracterização do vencedor através do referencial peso; Perceber os segmentos corporais e a necessidade de força para o levantamento de peso; Aprender as atitudes posturais adequadas para levantar diferentes tipos de peso no cotidiano; Incentivar a manifestação do lúdico na realização das mesmas e observação dos itens de segurança.	Levantamento de diferentes materiais e diferentes tipos de peso, podendo utilizar bolas de diferentes modalidades; Construção de pesos por partes dos alunos utilizando sacos e areias.
--	--	---------------------------------------	--	--

<b>2º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>GINÁSTICAS</b>	<b>Ginástica Geral e o reconhecimento do corpo</b>	Habilidades motoras Locomotoras	Compreender as possibilidades do movimento corporal, refletindo sobre a ação, a percepção e consciência corporal dos movimentos executados; Compreender as estruturas de predominância perceptiva relacionada à percepção dos lados do corpo; Identificar direção vertical e horizontal no ambiente de locomoção.	Andar, correr, saltar, rolar, quadrupedar e suas variações; Reconhecer o significado de habilidades locomotoras e identificar quando são utilizadas em diferentes ocasiões do dia a dia e relacioná-las com os esportes; Reconhecimento dos limites corporais do seu corpo e limites corporais dos colegas.
		Habilidades motoras de estabilização	Reconhecer a importância do domínio do corpo para o equilíbrio; Identificar a importância da estabilização, enquanto bebê, adulto e idoso.	Atividades com ênfase no equilíbrio: utilizar a brincadeira da estátua, pular de um pé só, realizar rolamentos que no final realize o apoio em pé com os dois pés ao chão; Posição avião (apenas um pé fique firmado no chão, enquanto os braços e a outra perna se encontram estendido na posição horizontal) e manter-se por um determinado tempo.
		Habilidades motoras manipulativas	Desenvolver a manipulação grossa e fina identificando suas características e utilização no cotidiano.	Usar objetos de diferentes tamanhos e formas para que o aluno possa manipular; Pega – varetas gigante, lançar, arremessar, receber, transportar, atividades de apreensão, origami e aviões de papel.



		Movimentos gímnicos	Experimentar, fruir e identificar diferentes elementos básicos da ginástica; Identificar procedimentos de segurança para realização de qualquer atividade física.	Atividade de rolamentos, estrela, ponte, vela, correr com a mão no ombro e na cabeça, depois trocar partes do corpo, atividades de equilíbrio, saltos, giros, rotações.
		Segmentos maiores e menores	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita e audiovisual) as partes que formam o corpo humano; Percepção corporal e ocupação espacial de cada um.	Construção de Frankenstein (num papel Kraft os alunos estarão desenhando as partes do corpo tendo um colega como molde - desenha 1 perna, 1 braço, ... e depois faz a união formando o corpo- - identificar as partes do corpo desenhada).
		Avaliação Antropométrica	Acompanhar e compreender o desenvolvimento corporal (alimentação, atividade física, crescimento e desenvolvimento motor, entre outros).	Índice de Massa Corporal (peso e altura).

<b>2º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
DANÇAS	Danças do contexto comunitário local e regional	Danças Regionais	Experimentar e fruir diferentes danças (brincadeiras cantadas, rodas cantadas, brincadeiras rítmicas e expressivas) e recriá-las, respeitando as diferenças individuais e de desempenho corporal.	Origem e história das danças gaúcha, sertaneja e country.
		Danças Folclóricas	Resgatar os elementos constitutivos (ritmo, espaço, gestos, entre outros elementos) da Festa Junina; Valorização e respeito as diferentes manifestações culturais.	Origem, história e elaboração de coreografia da Festa Junina.
		Danças indígenas	Valorização das danças locais indígenas.	E pô e tai tai ê..., vídeo sobre as danças indígenas, convite para as lideranças indígenas do município para realização de apresentações culturais na escola.



<b>3º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	<b>Brincadeiras e jogos de matrizes Indígena e Africana</b>	Brincadeiras e jogos de roda	Conhecer as origens e a influência das culturas indígena e africana nos jogos e brincadeiras e jogos; Compreender os objetivos e regras dos jogos e brincadeiras em cada uma das culturas; Experimentar e fruir brincadeiras e jogos de matrizes Indígena e Africana.	Identificar (diagnóstico) o que os alunos entendem e conhecem sobre a cultura indígena e africana; Apresentar imagens e vídeos sobre os jogos e brincadeiras de cada cultura.
		Jogos de Matriz Africana	Experimentar, fruir e compreender os jogos africanos; Resgate histórico-cultural.	Labirinto, escravos de Jó, amarelinha africana.
		Jogos de Matriz Indígena	Experimentar, fruir e compreender os jogos indígenas; Resgate histórico-cultural.	Jogo da Onça, Corrida de Toras (utilizar materiais alternativos), peteca (características, ações motoras, reelaboração), Heiné Kputisu (corrida do saci).
		Brincadeiras cantadas	Origens e características dos cantos; Diferenciar as de roda e as cantadas.	Brincadeira de roda africana – música Obwisana.
		Jogos de Tabuleiro	Experimentar, fruir e compreender os jogos de tabuleiros; Respeitar as diferenças individuais de desempenho dos colegas, valorizando o trabalho coletivo e enfatizando a manifestação do lúdico.	Xadrez, dama, trilha.
<b>3º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
<b>ESPORTES</b>	<b>Jogos esportivos de campo e taco</b>	Jogos de campo e taco	Reconhecer e experimentar diferentes tipos de jogos de campo e taco; Identificar origens e características, possibilitando criar estratégias individuais e coletivas básicas para sua execução; Incentivar a manifestação do lúdico na realização das mesmas.	Elaborar materiais alternativos (recicláveis) e variações das regras para a prática dentro do seu contexto social; Apresentação em vídeo e incentivo a pesquisa, através do estudo destes esportes; futebolhar gateball, tacobol, críquete, beisebol, bilhar gigante.

**Matriz curricular 3º ANO**



		Golfe	Contextualização histórica (surgimento, movimentos básicos, fundamentos e regras); Refletir sobre os aspectos culturais e sociais que envolvem a prática desta modalidade.	Minigolfe (adaptação para quadra), target golfe com caixa de papelão.
--	--	-------	--	---

<b>3º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
GINÁSTICAS	Ginástica Geral	Ginástica competitiva e não competitiva	Conhecer e compreender os diferentes tipos de ginástica (características, elementos específicos, materiais, objetivos, regras e competições); Elaborar coreografias com diferentes elementos da ginástica, tendo temas do cotidiano como referência.	Apresentar através de vídeos e imagens as diferenças entre ginástica competitiva (acrobático, artística, rítmica e trampolim) e não competitiva (contorcionismo, ginástica cerebral, laboral, localizada e hidroginástica); Experimentar movimentos e combinações das diferentes modalidades da ginástica.
		Ginástica e as potencialidades do corpo	Compreender e reconhecer os limites e potencialidades do corpo humano; Identificar e respeitar as diferenças de habilidades e capacidades físicas necessárias para execução dos movimentos da ginástica.	Experimentar através de circuitos, a possibilidade da utilização de diversas capacidades física e perceptivo-motora; Capacidades físicas: força, resistência, velocidade e flexibilidade. Perceptivo-motora: coordenação, lateralidade, equilíbrio e organização espaço temporal.
		Movimentos gímnicos	Reconhecer e experimentar movimentos gímnicos, através de atividades individuais e coletivas; Apresentar diferentes situações para o domínio corporal; Identificar procedimentos de segurança para realização de qualquer atividade física.	Atividade de balancinha, vela, rolamentos, paradas de mão, estrela, rodante, ponte, saltos, giros, rotações; Utilização de Imagens e vídeos para contextualização; Montagem de coreografias e pirâmides humanas.
		Avaliação Antropométrica	Acompanhar e compreender o desenvolvimento corporal (alimentação, atividade física, crescimento e desenvolvimento motor, entre outros).	Índice de Massa Corporal (peso e altura).



<b>3º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>DANÇAS</b>	<b>Danças do Brasil</b>	Danças da região Norte	Conhecer e experimentar as danças típicas da região Norte do Brasil; Criar e improvisar movimentos de forma individual, coletiva e colaborativa; Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, direções, planos, ritmos, velocidade, entre outros); Reconhecer as características históricas desta região e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.	Identificar as danças características que predominam em cada estado desta região, ressaltando sua importância cultural. Festa do Boi-Bumbá, camaleão, carimbo, ciranda, dança do maçarico, dança do sol, desfeiteira, gambá e serafina.
		Danças da região Sudeste	Conhecer e experimentar as danças típicas da região Sudeste do Brasil; Criar e improvisar movimentos de forma individual, coletiva e colaborativa; Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, direções, planos, ritmos, velocidade, entre outros); Reconhecer as características históricas desta região e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.	Identificar as danças características que predominam em cada estado desta região, ressaltando sua importância cultural. Batuque, catira, caxambu, fandango, jongo, quadrilha, ciranda, mineiro-pau.
		Danças Carnavalescas	Conhecer as raízes históricas do período colonial e reconhecer o carnaval, enquanto manifestação cultural; Experimentar, recriar e fruir as danças carnavalescas; Valorizar e resgatar as marchinhas de carnaval, contextualizando como um gênero musical; Reconhecer a importância da diversidade cultural, para eliminar situações de injustiça e preconceito (racial e social).	Apresentar vídeos e imagens sobre o carnaval, bailes a fantasia (confeção de máscaras), pesquisa de músicas (marchinhas); Axé, samba, frevo, cordões, marchinhas de carnaval, escola de samba



<b>3º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
LUTAS	Jogos de luta	Lutas de domínio	<p>Experimentar e fruir diferentes jogos de luta com respeito a si e ao colega;</p> <p>Reconhecer os riscos e procedimentos de segurança nestas atividades de disputa;</p> <p>Identificar as características das lutas de domínio;</p> <p>Valorizar a manifestação do lúdico neste tipo de luta.</p>	<p>Luta de sapo (dois estudantes agachados tentando desequilibrar o outro), luta de dedos, disputa de arco (empurrar para fora);</p> <p>Jogos de luta como iniciação para o judô.</p>

<b>3º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	Jogos de Aventura	Le Parkour	<p>Desenvolver a ética e moral, valores de altruísmo, autoconfiança, atenção, concentração e sentimento de conquista;</p> <p>Desenvolver habilidades físicas e motoras (flexibilidade, resistência muscular, agilidade, equilíbrio, coordenação, tempo de reação);</p> <p>Possibilitar a vivência lúdica, criativa e social.</p>	<p>Apresentar vídeos para identificar os elementos ou fundamentos da modalidade;</p> <p>Elaborar percursos de transição (circuito de obstáculos);</p> <p>Rolamento do corpo, desvio, equilíbrio em um só pé e meia ponta, caminhada direcionada, corrida, salto em distância, salto vertical, cair, aterrissagem e amortecimento com segurança.</p>
		Pipa	<p>Realizar resgate histórico da pipa, despertando o interesse por brinquedos e brincadeiras tradicionais;</p> <p>Conscientizar os alunos sobre as medidas de segurança necessárias ao soltar pipas e sobre os perigos oferecidos quando se utiliza cerol e linha chilena.</p>	<p>Reconhecer o uso das pipas como instrumento de investigação científica (origem e características da pipa, como ar se movimenta, propriedades do ar, formação de nuvens, ventos e épocas do ano);</p> <p>Confecção de pipa, organizar festival de pipas.</p>
		Bicicross / BMX	<p>Identificar a prática do ciclismo como ferramenta inclusão social, educacional, cultural/lazer e iniciação esportiva;</p> <p>Reconhecer os protocolos básicos de segurança e boas condutas na prática desta modalidade.</p>	<p>Experimentar a prática desta modalidade para melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras (alunos compartilhar suas bicicletas), desenvolvendo trabalho colaborativo e solidário;</p> <p>Organizar um passeio ciclístico no bairro.</p>



<b>4º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	<b>Brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil</b>	Bola queimada	Compreender a origem e características específicas das brincadeiras e jogos populares;  Identificar as principais regras e variações de acordo com as diferentes regiões do território brasileiro;  Reelaborar individualmente ou coletivamente maneiras diferentes de realizar estas brincadeiras e jogos;  Formular e utilizar estratégias diferenciadas para adequação das brincadeiras e jogos populares para inclusão de pessoas com necessidades especiais para usufruição em ambiente escolar e fora dele.	<p>Conhecer e compreender as brincadeiras e jogos como parte da cultura e da história da humanidade;</p> <p>Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação e resgate histórico-cultural;</p> <p>Desenvolver habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, através das brincadeiras e jogos populares;</p> <p>Experimentar, fruir e compreender as brincadeiras e jogos populares enfatizando a manifestação do lúdico e respeito as diferenças individuais;</p> <p>Identificar (diagnóstico) quais jogos populares que os alunos conhecem e incentivo à pesquisa junto aos familiares;</p> <p>Apresentar imagens e vídeos sobre os jogos populares em cada região do Brasil.</p>
		Bugalha		
		Pipa		
		Elástico		
		Esconde-esconde		

**Matriz curricular 4º ANO**



<b>4º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
ESPORTES	Jogos esportivos de rede/parede	Voleibol	Compreender os objetivos de cada jogo de rede/parede apresentado aos alunos (histórico da modalidade, regras, evolução, principais campeonatos e esportistas);  Diferenciar os conceitos de brincadeira, jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade, suas manifestações (social, profissional, cultural e comunitária/lazer) e as diferentes possibilidades de fruição dentro e fora da escola;	Apresentar através de vídeos os diversos tipos de jogos esportivos de rede/parede existentes no mundo;  Experimentar e fruir as modalidades esportivas, explorando as vivências de derrota e vitória na prática esportiva;  Desenvolver a dimensão procedimental – vivenciar diferentes posições do jogo, sistematizar partes para compreensão do todo);  Desenvolver a dimensão conceitual e atitudinal – (questão da subjetividade humana, participação ativa e importância do grupo, importância do diálogo para conviver com as diferenças interpessoais, inclusão e influência da mídia).
		Tênis de campo	Identificar conhecimentos técnicos, aspectos de desempenho, habilidades motoras, preparação física;	
		Peteca	Desenvolver estratégias individuais e coletivas inerentes a cada modalidade apresentada.	

<b>4º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
GINÁSTICAS	Ginástica Geral	Ginástica geral	Conhecer e compreender os diferentes elementos da ginástica geral (características, acrobacias com e sem materiais, objetivos, regras e competições);  Elaborar coreografias com diferentes elementos da ginástica, tendo temas do cotidiano como referência.	Apresentar através de vídeos e imagens as diferenças entre ginástica competitiva (acrobático, artística, rítmica e trampolim) e não competitiva (contorcionismo, ginástica cerebral, laboral, localizada e hidroginástica);  Experimentar movimentos e combinações das diferentes modalidades da ginástica.
		Ginástica de solo	Conhecer e compreender os elementos inerentes a esta modalidade e capacidades físicas envolvidas.	



		Ginástica Rítmica	Apresentar diferentes situações para o domínio corporal e atividades manipulativas com arco, corda, fita, bola e maçãs.	Utilização de imagens e vídeos para contextualização; Confecção de materiais alternativos, incentivo a reciclagem e preservação do meio ambiente.
		Avaliação Antropométrica	Acompanhar e compreender o desenvolvimento corporal (alimentação, atividade física, crescimento e desenvolvimento motor, entre outros).	Índice de Massa Corporal (peso e altura).

<b>4º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
DANÇAS	Danças de matrizes Indígena e Africana	Danças da região Nordeste	Conhecer e experimentar o Frevo (dança típica desta região);  Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, direções, planos, ritmos, velocidade, entre outros);  Reconhecer as características históricas desta região e sua contribuição para a formação da sociedade brasileira.	Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social;  Experimentar e recriar coreografias embasadas no Frevo, Festa Junina e Festa de São João.
		Danças de matriz Africana	Experimentar, recriar e fruir danças de matriz africana, respeitando os diferentes sentidos e significados (cultura de origem);  Experimentar diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, direções, planos, ritmos, velocidade, entre outros).	Utilização de imagens e vídeos para contextualização (Ahouach, Guedra, Schikatt, Gnawa, Quizomba, Semba);  Conhecer e experimentar as danças criadas no Brasil com grande influência das danças africanas (Capoeira, Congada, Jongo, Maracatu e Samba de Roda).
		Danças de matriz Indígena	Identificar e experimentar os elementos constitutivos da dança indígena (espaço, ritmo, gestos e simbologia do círculo);  Conhecer e valorizar a cultura indígena.	Utilização de imagens e vídeos para contextualização (Toré, Kuarup, Acyigua, Atiaru, Buzoa, Da onça, Do Jaguar, Kahê-Tuagê, Uariuaiú, Cateretê, Caiapós, Cururu, Jacundá, O Gato).



<b>4º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
LUTAS	Jogos de contexto comunitário local e regional	Capoeira	Compreender a origem e características específicas da capoeira e do karatê;  Identificar e experimentar os movimentos específicos destas lutas;	Reconhecer a diferença entre briga, lutas e artes marciais;  Integração com a comunidade (apresentação de grupos de capoeira e academia de karatê do bairro);  Utilização de imagens e vídeos para contextualização (movimentos, golpes característicos, competições, regras, entre outros).
		Karatê	Valorizar a manifestação do lúdico nas atividades.	

<b>4º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA	Jogos de Aventura	Mini circuito Cross Fit	Desenvolver habilidades físicas e motoras (flexibilidade, resistência muscular, agilidade, equilíbrio, coordenação, tempo de reação);  Possibilitar a vivência lúdica, criativa e social.	Elaborar percursos de transição (circuito de obstáculos criado pelos alunos);  Confecção de materiais alternativos para obstáculos.
		Skate	Conhecer a origem e respeitar os procedimentos para a prática segura e consciente em diversos tempos/espacos (andar_lazer ou em competições_profissão);  Experimentar a prática do skate para melhoria das capacidades físicas e habilidades motoras;  Identificar a prática do skate, enquanto ferramenta de inclusão social, educacional, cultural/lazer e iniciação esportiva.	Compreender a importância de respeitar o patrimônio público, privado e o meio ambiente;  Desenvolver trabalho colaborativo e solidário (compartilhamento do skate e manobras).



<b>5º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>BRINCADEIRAS E JOGOS</b>	<b>Brincadeiras e jogos populares e tradicionais do Brasil</b>	Jan Ken Po	Conhecer a história e o contexto mundial, nacional, regional e local das brincadeiras e jogos como conteúdo específico;	Conhecer e compreender as brincadeiras e jogos como parte da cultura e da história da humanidade;
		Jogo de Bet's	Identificar as principais regras e variações de acordo com as diferentes regiões do território brasileiro;	Descrever, por meio de múltiplas linguagens (corporal, oral, escrita, audiovisual), a importância desse patrimônio histórico cultural na preservação e resgate histórico-cultural;
		Dodgeball	Reelaborar individualmente ou coletivamente maneiras diferentes de realizar estas brincadeiras e jogos;	Desenvolver habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, através das brincadeiras e jogos populares;
		loiô	Formular e utilizar estratégias diferenciadas para adequação das brincadeiras e jogos populares para inclusão de pessoas com necessidades especiais para usufruição em ambiente escolar e fora dele;	Experimentar, fruir e compreender as brincadeiras e jogos populares enfatizando a manifestação do lúdico e respeito as diferenças individuais;
		Perna-de-pau		Identificar (diagnóstico) quais jogos populares que os alunos conhecem e incentivo à pesquisa junto aos familiares;
		Cabo de guerra	Experimentar e fruir jogos de tabuleiro diversos, valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a eles por diferentes grupos sociais e etários, levando em consideração as culturas afro-brasileiras e indígenas.	(Re)criar e (re)significar, de forma colaborativa, regras e novas formas de brincar e jogar, enfatizando a manifestação do lúdico;
		Jogos de tabuleiro (xadrez, dama, trilha, resta um, ludo, jogo da velha, mancala, shisima, labirinto, )		Identificar as transformações nas características dos jogos de tabuleiro em função dos avanços tecnológicos, reconhecendo o contexto histórico, social e cultural em que foram criados os diferentes jogos, considerando sua origem e inserção na cultura local.

**Matriz curricular 5º ANO**



<b>5º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
ESPORTES	Jogos esportivos de invasão	Futsal	<p>Compreender os objetivos de cada jogo de invasão, apresentado aos alunos (histórico da modalidade, regras, evolução técnico-tática, principais campeonatos e esportistas);</p> <p>Diferenciar os conceitos de brincadeira, jogo e esporte, identificando as características que os constituem na contemporaneidade, suas manifestações (social, profissional, cultural e comunitária/lazer) e as diferentes possibilidades de fruição dentro e fora da escola;</p>	<p>Experimentar e fruir os de jogos esportivos de invasão, identificando seus elementos comuns, explorando as vivências de derrota e vitória, elaboração de estratégias, prezar pelo trabalho coletivo, pelo respeito e pelo protagonismo, por meio de atividades e jogos diversos que se relacionam com os saberes ensinados;</p> <p>Produzir textos sobre os jogos de invasão a partir da organização dos resultados de pesquisa em fontes de informação impressa, oral ou digital, incluindo imagens, gráficos ou tabelas;</p>
		Handebol	<p>Identificar conhecimentos técnicos, aspectos de desempenho, habilidades motoras, preparação física;</p> <p>Estimular o relato oral de experiências relativo aos jogos de invasão com liberdade, desenvoltura e respeito aos interlocutores, favorecendo a interação entre os alunos e espírito de grupo.</p>	

<b>5º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
GINÁSTICAS	Ginástica Geral	Jogos gímnicos	<p>Resgatar a prática dos atos <i>gímnicos</i> numa perspectiva inclusiva, incentivando a descoberta de novas possibilidades de <i>movimento</i> corporal com ou sem a utilização de aparelhos ou materiais alternativos;</p> <p>Reconhecer e relacionar as capacidades físicas de força muscular, flexibilidade, velocidade e equilíbrio em uma forma coordenada durante a prática.</p>	<p>Apresentar através de vídeos e imagens movimentos e combinações coreográficas mais elaboradas, ressaltando os exercícios como preocupação higiênica, respiratória, corretiva (postura) e desportiva;</p> <p>Experimentar movimentos e combinações das diferentes modalidades da ginástica, respeitando as potencialidades e as diferenças de habilidades e</p>



			Elaborar coreografias com diferentes elementos da ginástica, tendo temas do cotidiano como referência.	capacidades físicas do próprio corpo e do outro, adotando, assim, procedimentos de segurança.
		Circo na escola	<p>Aperfeiçoar e ampliar o repertório de práticas da cultura corporal, através da arte circense com suas distintas possibilidades de intervenções artísticas e socioeducativas;</p> <p>Propiciar a articulação das técnicas circenses numa perspectiva interdisciplinar em sala de aula, favorecendo a difusão das técnicas e das relações que se estabeleceram entre o circo e o conteúdo escolar;</p> <p>Experimentar e fruir as capacidades psicomotoras, da forma mais simples as complexas, individualmente ou em grupo, através da grande diversidade de vivências corporais únicas de expressão, perigo, criatividade, magia e encantamento.</p>	<p>Apresentar as vivências motoras com auxílio dos instrumentos circenses ou possibilidade da utilização de materiais alternativos: bexiga, jornais, bola de meia, entre outros);</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ perna-de-pau – equilíbrio, atenção, superação do medo;</li> <li>➤ malabares (bolas de meia) – raciocínio lógico, coordenação motora, domínio visual e a psicomotricidade;</li> <li>➤ acrobacias – conceitos flexibilidade, equilíbrio, relação peso x força, distância, altura, impulso, força e explosão;</li> <li>➤ tecido acrobático – noções lateralidade (direito e esquerdo), direcionalidade (frente, trás, diagonal), ritmo (lento, moderado, acelerado), organização espacial (dentro, fora, acima, abaixo, ao lado, sobre), conceitos de estender, alongar, inclinar, girar, balancear, entre outros.</li> </ul>
		Saúde e a ginástica	<p>Apropriar-se dos conceitos relativos a proteção e promoção da saúde, proporcionando-lhe um ambiente físico e emocional adequado ao seu crescimento e desenvolvimento;</p> <p>Identificar e compreender a importância dos exames de saúde periódicos, estimulando-o a utilizar os recursos de saúde do município;</p> <p>Reconhecer a necessidade da sua participação para o equacionamento dos problemas de saúde pessoais, de sua família e de sua comunidade.</p>	<p>Identificar os fatores físicos, emocionais e sociais que afetam a saúde:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>➤ saneamento básico (água, esgoto, lixo);</li> <li>➤ prédio escolar (iluminação, ventilação, acústica, temperatura, vias de acesso);</li> <li>➤ arborização e controle de ruídos;</li> <li>➤ assistência médica, odontológica e psicológica;</li> <li>➤ alimentação balanceada - nutrição;</li> <li>➤ recreação e exercícios físicos;</li> <li>➤ sono e repouso;</li> <li>➤ higiene pessoal e vestuário;</li> <li>➤ transmissão e profilaxia das doenças transmissíveis;</li> <li>➤ prevenção de acidentes e socorros de urgência;</li> <li>➤ substâncias que modificam o comportamento (álcool, tóxicos).</li> </ul>



		Avaliação Antropométrica	Acompanhar e compreender o desenvolvimento corporal (alimentação, atividade física, crescimento e desenvolvimento motor, entre outros).	Índice de Massa Corporal (peso e altura).
--	--	--------------------------	---	---

<b>5º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
DANÇAS	Danças do Mundo	Tango	Identificar e compreender as características culturais (ritmos, gestos, coreografias, música, entre outras abordagens), valorizando e respeitando os sentidos e significados atribuídos a essas manifestações, reconhecendo a diversidade cultural humana;	Identificar e comparar os elementos constitutivos comuns e diferentes (ritmo, espaço, gestos) nos diversos tipos de danças no mundo;
		Bolero		
		Cha-cha-cha	Experimentar, recriar e fruir estas danças com diferentes formas de orientação no espaço (deslocamentos, direções, planos, ritmos, velocidade, entre outros).	Compreender o movimento rítmico como forma de expressão corporal e de representação social;
		Kepop		
				Experimentar e recriar coreografias embasadas em vídeos apresentados pelo professor.

<b>5º ANO</b>				
UNIDADE TEMÁTICA	OBJETO DE CONHECIMENTO	CONTEÚDOS ESPECÍFICOS	ASSUNTOS PARA ABORDAGEM	POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS
LUTAS	Lutas de matrizes Indígena e Africana	Derruba toco (Pataxós) Huka-Huka (Kamayurás)	Compreender a origem, os sentidos e significados das lutas de matrizes indígena e africana;	Utilização de imagens e vídeos para contextualização – demonstrem um pouco da cultura, costumes das etnias que praticam estas lutas;
		Luta marajoara (Ilha do Marajó) Dambe (Nigéria) Ngolo (Angola)		



<b>5º ANO</b>				
<b>UNIDADE TEMÁTICA</b>	<b>OBJETO DE CONHECIMENTO</b>	<b>CONTEÚDOS ESPECÍFICOS</b>	<b>ASSUNTOS PARA ABORDAGEM</b>	<b>POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS</b>
<b>PRÁTICAS CORPORAIS DE AVENTURA</b>	<b>Jogos de Aventura</b>	Parkour	<p>Apropriar-se do(s) conceito(s) do Parkour e seus aspectos históricos, sociais, culturais e filosóficos atrelados aos contextos de origem, possibilitando uma vivência lúdica, criativa e social no espaço escolar;</p> <p>Propiciar ao aluno a resolução de situações problemas que exercite seu tempo de reação, senso de iniciativa e rapidez de adaptação, características essas que estimulam uma postura crítica e de tomada de decisões.</p>	<p>Experimentar e fruir atividades com pequenos percursos para o desenvolvimento das habilidades do Parkour (força, flexibilidade, coordenação motora, velocidade, equilíbrio, agilidade, entre outras) no ambiente escolar;</p> <p>Compreender a importância de respeitar o patrimônio público, privado e o meio ambiente;</p> <p>Identificar a prática como uma atividade de caráter cooperativo e inclusivo, que se diferencia do Esporte contemporâneo.</p>

