

**POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS NA INTEGRAÇÃO
DAS TIC NO ENSINO MÉDIO: CONTRIBUIÇÕES PARA A
EDUCAÇÃO FÍSICA**

***EDUCATIONAL PUBLIC POLICIES IN THE INTEGRATION OF
ICT IN SECONDARY EDUCATION: CONTRIBUTIONS FOR
PHYSICAL EDUCATION***

***POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCATIVAS EN LA INTEGRACIÓN
DE LAS TIC EN LA ENSEÑANZA MEDIA: CONTRIBUCIONES
PARA LA EDUCACIÓN FÍSICA***

Maríndia Mattos Morisso^I

Tairone Girardon de Vargas^{II}

Elena Maria Mallmann^{III}

^I Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: marindiamorisso21@hotmail.com

^{II} Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: tairone_vargas@hotmail.com

^{III} Universidade Federal de Santa Maria, Rio Grande do Sul – Brasil. E-mail: elena.ufsm@gmail.com



Educação: Teoria e Prática, Rio Claro, SP, Brasil - eISSN: 1981-8106

Está licenciada sob [Licença Creative Common](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)

Resumo

Este artigo tem como objetivo analisar como as TIC (Tecnologias de Informação e Comunicação) aparecem nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio e na Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul, destacando suas potencialidades para a Educação Física escolar. A discussão é apresentada a partir de uma análise documental da legislação vigente para o Ensino Médio, mesclada com resultados de revisão bibliográfica baseada em artigos de revistas de Educação Física. Ao longo da reflexão crítica pode ser percebido que as TIC são destacadas nas políticas públicas para o Ensino Médio, junto da cultura, do trabalho e sua importância está associada à produção e inovação científica. Nesse sentido, recursos tecnológicos como computadores, *tablets*, internet, entre outros, são oferecidos para as escolas, assim como formações para os professores promoverem a integração pedagógica das TIC. Portanto, as TIC aparecem com potencialidades na Educação Física, pois podem contribuir para que as aulas se tornem mais interativas. Desse modo, a integração das TIC no componente curricular pode ser uma alternativa para superar a visão reducionista da área, incentivando o desenvolvimento de práticas inovadoras.

Palavras-chave: Políticas Públicas. Ensino Médio. Educação Física. TIC.

Abstract

This article aims to analyze how Information and Communication Technologies (ICT) appear in the National Curriculum Directions for Secondary Education and in the Pedagogical Proposition for the Polytechnic Secondary Education of Rio Grande do Sul, highlighting its potential for Physical Education. The discussion is presented based on a documentary analysis of current legislation for Secondary Education, mixed with results of a bibliographical review based on articles from Physical Education journals. Throughout the critical reflection, it can be noticed that ICTs are important public policy for Secondary Education, and, along with culture and work, its importance is associated with scientific production and innovation. In this sense, technological resources such as computers, tablets, internet, among others, are offered to schools, as well as training for teachers to promote the pedagogical integration of ICTs. Therefore, ICTs appear with potential in Physical Education

since they can contribute to make the classes more interactive. In this way, the integration of ICT in the curricular component can be an alternative to overcome the reductionist view of the area, encouraging the development of innovative practices.

Keywords: *Public Policies. Secondary Education. Physical Education. ICT.*

Resumen

Este artículo tiene como objetivo analizar cómo aparecen las TIC (Tecnologías de la Información y la Comunicación) en las Directrices Curriculares Nacionales para la Enseñanza Media y la Propuesta Pedagógica de la Enseñanza Media Politécnica de Rio Grande do Sul, destacando su potencial para la Educación Física. La discusión se presenta a partir de un análisis documental de la legislación vigente de la Enseñanza Media mezclado con los resultados de una revisión de la literatura basada en artículos de revistas de Educación Física. A través de la reflexión crítica se puede percibir que las TIC se destacan en las políticas públicas para la Enseñanza Media, y, junto a la cultura y el trabajo, su importancia está asociada a la producción y a la innovación científica. En este sentido, los recursos tecnológicos, como computadoras, tablets, internet, entre otros, se ofrecen a las escuelas, así como la capacitación de los maestros para promover la integración pedagógica de las TIC. Por lo tanto, las TIC aparecen con potencial en la Educación Física, ya que pueden contribuir para que las clases se hagan más interactivas. Por lo tanto, la integración de las TIC en el componente curricular puede ser una alternativa para superar la visión reduccionista del área, incentivando el desarrollo de prácticas innovadoras.

Palabras clave: *Políticas Públicas. Enseñanza Media. Educación Física. TIC.*

1 Introdução

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) - Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996) - apresenta as TIC na educação básica como fundamentais para serem compreendidas, assim como a sociedade, a política e os valores. No entanto, é na educação profissional e superior que elas aparecem junto com a ciência como importantes suportes para o desenvolvimento de aptidão nos meios de produção e para o uso na investigação científica. A resolução nº 2, de 30 de janeiro de 2012, que define as Diretrizes

Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), destaca que as TIC, assim como o trabalho, a cultura e a ciência são a base do desenvolvimento. Da mesma forma, a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 elaborada no Rio Grande do Sul em 2011, discute a organização de um currículo que interaja com as tecnologias contemporâneas pensando na formação para o trabalho e também na produção científica. Assim, na legislação vigente para o Ensino Médio, amplia-se a noção de tecnologias não somente para o campo da informação e comunicação na educação, mas para o amplo leque de desdobramentos do mundo do trabalho, da vida social, cultural e do bem-estar.

Programas do governo federal e estadual oferecem ferramentas de informática para as escolas e para as formações docentes a fim de prepará-los para o uso pedagógico das TIC. A criação do ProInfo (Programa Nacional de Tecnologia Educacional) (FNDE, 2007) e do Projeto Província de São Pedro (RIO GRANDE DO SUL 2014), tem promovido o uso pedagógico da informática na rede pública de educação básica. No Estado, os programas oferecem um computador para cada aluno e professor do Ensino Fundamental, além de formações e distribuição de *tablets* para os professores do Ensino Médio Politécnico, da Educação Profissional e do Ensino Normal. Também são disponibilizados para as escolas os laboratórios móveis com *laptops*, a modernização e a ampliação dos laboratórios de informática, a distribuição de lousas eletrônicas e a conexão em banda larga (RIO GRANDE DO SUL, 2014).

Diante desse contexto, o objetivo deste artigo é sistematizar criticamente os resultados de revisão bibliográfica e análise documental, destacando como as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011) parametrizam a integração das TIC. Tanto a revisão bibliográfica quanto a análise documental tiveram como meta diagnosticar o que outros grupos de pesquisa têm produzido a respeito da integração das TIC no Ensino Médio, bem como mapear, com mais precisão, de que modo os documentos particulares da legislação vigente para esse nível de ensino têm fomentado e orientado a inovação pedagógica mediada pelas TIC. Metodologicamente falando, entende-se que essa análise e reflexão não tratam da totalidade do conhecimento relevante produzido e publicado sobre o assunto. Mesmo assim, gera contribuições e proposições teóricas contextualizadas

pelos efeitos e impactos oriundos de práticas efetivamente realizadas em uma escola pública no Rio Grande do Sul.

Os resultados foram produzidos no âmbito das atividades de um projeto de pesquisa interinstitucional, cujo contexto de estudo são as aulas de Educação Física de uma escola pública de Ensino Médio no estado gaúcho. Portanto, o critério de escolha dos documentos da legislação vigente, para análise focalizada pelo tema das TIC, é seu vínculo com o Ensino Médio. Nesse sentido, o estudo abrange discussões conceituais a respeito de políticas públicas, políticas públicas educacionais, cultura e trabalho, relacionando-os com a organização de currículo, integração das TIC e suas potencialidades para a Educação Física. Essa discussão foi realizada a partir da seleção de artigos sobre o tema. Para isso, foram pesquisadas revistas de Educação Física brasileiras, com publicação online, que apresentassem produções sobre a Educação Física escolar, do Qualis A1 ao C, usando dos descritores: TIC, tecnologias, políticas públicas, tecnologia e Ensino Médio, tecnologia e políticas públicas, Ensino Médio e tecnologias.

Nesse contexto, foi observado que as publicações sobre a integração das TIC nas aulas de Educação Física ainda são poucas. Em um total de 09 revistas, foram encontradas 47 produções sobre o tema, principalmente a partir do ano de 2010. Esses materiais podem ser categorizados em sete dimensões: as contribuições das tecnologias educacionais no processo ensino-aprendizagem na educação básica (11), as tecnologias na formação inicial de professores de Educação Física (08), a formação continuada de professores para a integração das tecnologias (03), jogos virtuais (03), representação midiática do corpo (05), representação midiática do esporte (13) e representação midiática da Educação Física (04). Com relação à discussão específica sobre as políticas públicas para a integração das TIC nas aulas de Educação Física não foram encontradas publicações.

2 Políticas públicas educacionais no Brasil

As políticas públicas são projetos governamentais, a nível nacional, estadual ou municipal elaborados para atender as necessidades da população. De acordo com Possolli (2009, p. 239), elas podem ser definidas “como o conjunto de políticas que permeiam todos os aspectos da vida em sociedade, implementadas com o objetivo de atender às demandas dos grupos sociais”. Portanto, são criadas para auxiliar nas necessidades ligadas a saúde, a

habitação, a educação, a segurança, a economia, entre outros. Segundo Höfling (2001, p. 31) as políticas públicas podem ser consideradas como de responsabilidade do Estado “quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade”. Assim, compreende-se que a sociedade pode interferir diretamente na elaboração das políticas, porém é o Estado quem deve desenvolvê-las.

Possolli (2009) destaca que as políticas públicas estão organizadas em campos de atuação que podem ser chamadas de áreas, identificadas como: econômica, social, militar e política. Neste caso, a área constituinte das políticas públicas educacionais é a da política social que também abrange a saúde, a habitação e a previdência social. No entanto, é importante ressaltar que entre todas as áreas há uma interação que é necessária para que elas possam se desenvolver.

Os diferentes organismos que discutem para que uma política pública seja implementada são chamados de agentes definidores. Estes agentes podem ser: a relação de forças entre grupos de interesse, movimentos sociais, a sociedade organizada em classes sindicais e as ONGs. Os governos permitem a influência de organismos internacionais que produzem diretrizes e documentos para orientar as políticas públicas na educação. Segundo Eynng (2001), isso ocorre porque é necessário poder econômico para que as decisões das políticas possam se desenvolver. Porém, ainda assim, é a sociedade quem mais interfere na criação de políticas públicas, dividindo as responsabilidades que antes eram exclusivas do Estado (POSSOLLI, 2009).

Nesse sentido, pode-se interpretar que as políticas públicas educacionais estão ligadas ao contexto social, político e econômico, adequando o sistema de ensino à legislação vigente, sendo reestruturadas ao longo dos anos (SANTOS, 2012). Dessa forma, é importante destacar que foi a partir da década de 90 que ocorreram as maiores mudanças na educação, com a elaboração LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996). A nova legislação reafirmou preocupações apresentadas na Constituição Federal de 1988. Em linhas gerais destacou que não se trata apenas de oferecer o acesso à escola, mas sim “o pleno desenvolvimento das pessoas a partir da educação, o que denota a pertinência de uma educação de qualidade” (FERREIRA; SANTOS, 2014, p. 155). Com isso, a educação assumiu características de democratização, além de promover mudanças no ensino.

Diante do novo contexto apresentado na LDB (BRASIL, 1996), ocorreu um aumento no debate sobre as funções do Ensino Médio (MOEHLECKE, 2012). A última etapa da educação básica, segundo o documento, deve oferecer a continuidade dos estudos, o desenvolvimento da cidadania, do pensamento crítico e a preparação para o trabalho. Nesse sentido, Moehlecke (2012 p. 41) ressalta que a principal preocupação do documento é de “imprimir ao ensino médio uma identidade associada à formação básica que deve ser garantida a toda a população, no sentido de romper a dicotomia entre ensino profissionalizante ou preparatório para o ensino superior”. Essas intenções foram reestruturadas ao longo dos anos e modificadas para legislações específicas da última etapa da educação básica. Com base no entendimento de políticas públicas discutido até aqui, no próximo tópico serão apresentados os documentos das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio de 2012 (BRASIL, 2012) e da Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011).

3 Políticas públicas para o ensino médio no Brasil e no Rio Grande do Sul

As Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), definidas pela resolução nº 2 de 30 de janeiro de 2012 e articuladas com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013) apresentam fundamentos organizados pelo Conselho Nacional de Educação que orientam as políticas públicas educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. Essa orientação visa auxiliar na elaboração de organizações curriculares, planejamentos e avaliações nas instituições que oferecem o Ensino Médio. O documento coloca que a última etapa da educação básica é um direito da população e um dever do Estado, que deve oferecê-la gratuitamente.

De acordo com a LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), legislação da qual partiram os princípios das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), a última etapa da educação básica deve oferecer a continuidade dos estudos do ensino fundamental. Além disso, o documento prevê que o Ensino Médio desenvolva uma preparação para o trabalho e para a cidadania, de modo que o sujeito consiga adaptar seus

conhecimentos às suas necessidades. A formação integral do aluno, o trabalho e a pesquisa, os direitos humanos, a sustentabilidade, a relação entre teoria e prática, a integração de conhecimentos, o reconhecimento da diversidade e a integração entre trabalho, ciência, tecnologia e cultura são alguns dos princípios que o Ensino Médio deve se basear.

Com base nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) e na LDB nº 9.394/96 (BRASIL, 1996), a Secretaria da Educação do Estado do Rio Grande do Sul organizou uma proposta pedagógica para o Ensino Médio Politécnico e Educação Profissional Integrada ao Ensino Médio – 2011-2014 cujo objetivo é de estabelecer “como prioridade a democratização da gestão, do acesso à escola, ao conhecimento com qualidade cidadã; à aprendizagem e ao patrimônio cultural, e a permanência do aluno na escola, além da qualificação do Ensino Médio e Educação Profissional” (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 03).

Além disso, a nova proposta do governo tem como destaque a politecnia, descrita como articulação entre cultura, ciência, tecnologia e trabalho. Citando Gramsci e Saviani, o documento apresenta duas definições: a primeira destaca que a politecnia desenvolve bases científicas, técnicas e tecnológicas; a segunda diz tratar-se do domínio de fundamentos científicos e técnicas que caracterizam o trabalho (RIO GRANDE DO SUL, 2011). Por fim, a proposta destaca que o:

Ensino Médio Politécnico, embora não profissionalize, deve estar enraizado no mundo do trabalho e das relações sociais, de modo a promover formação científico-tecnológica e sócio-histórica a partir dos significados derivados da cultura, tendo em vista a compreensão e a transformação da realidade (RIO GRANDE DO SUL, 2011, p. 14).

De forma operacional, isso significa novas maneiras de organização dos conteúdos e diálogo entre as áreas do conhecimento.

O plano foi pensado, partindo da ideia de que o currículo do Ensino Médio era fragmentado. Além disso, questões como o alto índice de evasão escolar, reprovação e a média de idade dos alunos acima do esperado para este nível da educação básica motivaram a elaboração do documento. A proposta de currículo na politecnia é que ele seja integrado e ofereça “primazia da qualidade da relação com o conhecimento pelo protagonismo do aluno sobre a quantidade de conteúdos apropriados de forma mecânica” (RIO GRANDE DO SUL,

2011, p. 14). O Ensino Médio politécnico tem como concepção de conhecimento um processo de busca e compreensão da sociedade, visando transformá-la. Dessa forma o currículo deve ser organizado com conteúdos que façam parte da realidade dos alunos.

Diante do contexto apresentado pode-se perceber que a preparação para o trabalho e a cultura se mantêm como preocupação das políticas públicas educacionais nos três documentos descritos. Segundo Chauí (2008, p. 65) “O trabalho [...] é a ação que produz algo até então inexistente, graças a transformação do existente em algo novo”. Além disso, para a autora:

Como trabalho, a cultura opera mudanças em nossas experiências imediatas, abre o tempo com o novo, faz emergir o que ainda não foi feito, pensado e dito. Captar a cultura como trabalho significa, enfim, compreender que o resultado cultural (a obra) se oferece aos outros sujeitos sociais, se expõe a eles, como algo a ser recebido por eles para fazer parte de sua inteligência, sensibilidade e imaginação e ser retrabalhada pelos receptores, seja por que a interpretam, seja por que uma obra suscita a criação de outras (CHAUÍ, 2008, p. 65).

Nesse sentido, entende-se que as transformações sofridas ao longo dos anos nos modelos de organização escolar, apesar de provocarem mudanças positivas no modo de pensar a educação, ocorrem com dificuldades. Muitas vezes isso acontece, porque a formação dos professores também é fragmentada e tecnicista, pois segundo Bosi (1992, p. 320) falar de “Cultura na Universidade é falar ‘sobre alguma coisa’, de modo programado”. A partir de então podemos interpretar que, se nos cursos superiores a formação é, de alguma forma, reproduzida e os métodos de ensino apresentados são manuais, é natural que isto ocorra na educação básica também. Tal situação pode ser comparada com a concepção nutricionista do conhecimento, expressão que Freire (1981) utiliza para se referir às cartilhas de alfabetização, em que o autor discute que o aprendizado é mecânico e reproduzido ao invés de construído.

Desse modo, pensar estratégias para que a educação se desenvolva de forma libertadora tem sido um grande desafio. Atualmente, as políticas públicas educacionais do Brasil apresentam considerações importantes sobre o fato de se trabalhar as diferentes culturas do país. São destacadas informações que fazem referência a realidade do aluno e a cultura na qual ele está inserido. Além disso, também é discutida a importância de se formar sujeitos críticos. No entanto, para superar a visão tradicional da educação são necessárias políticas públicas na formação inicial e continuada dos professores. Modificar a prática pedagógica

pode ser o primeiro passo para desenvolver as diretrizes e as propostas apresentadas para a educação básica, em específico para o Ensino Médio.

4 Políticas públicas para a integração das TIC na educação

Desde 1990 são criadas políticas públicas no Brasil para incentivar a integração das TIC na educação básica (MAIA; BARRETO, 2012). Entretanto, segundo os autores, a presença do computador no processo de ensino e aprendizagem teve início nos anos 80. Segundo, Bonilla e Pretto (2000), o movimento ocorreu para atender uma demanda da “nova sociedade” que precisava de trabalhadores qualificados na área da informática, pois, “o trabalho direto vem sendo substituído pelo trabalho monitorado ou de supervisão, com as tarefas aglutinadas, tornando-se necessário novas competências técnica e social, além de uma grande capacidade de comunicação” (p. 2).

Nesse sentido, é possível observar nas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), assim como na Proposta para o Ensino Médio Politécnico do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011), que a integração das “novas tecnologias” com os conteúdos é considerada importante devido às necessidades do meio de produção. O documento estadual propõe a articulação do conhecimento universal com as TIC para a sua apropriação no mundo do trabalho. Da mesma forma, as diretrizes de âmbito federal também tratam da importância da tecnologia estar articulada com os conteúdos, junto da ciência, do trabalho e da cultura. Ambos os documentos definem que a tecnologia pode ser utilizada na transformação da ciência em força de produção ou na mediação do conhecimento científico.

Sendo assim, programas foram criados para o desenvolvimento da informática na educação, oferecendo equipamentos e formações para os professores usufruírem das TIC pedagogicamente (MAIA; BARRETO, 2012). Para isso, o governo federal contou com parcerias de ONGs e empresas que auxiliaram com recursos financeiros na elaboração dos projetos. Segundo Borges e Couto (2015) isso ocorreu depois que a LDB nº 9.394/96 foi sancionada. De acordo com os autores, a partir de então, “a implementação de políticas públicas ganharam corpo no formato de programas, projetos, eventos e implementações. A marca dessas iniciativas em sua maioria fora a descontinuidade” (BORGES; COUTO, 2015, p. 6).

O ProInfo foi o programa que promoveu a implantação de Laboratórios de Informática Educativa (LIE) (FNDE, 2007). Além disso, segundo Paiva et al. (2008, p. 2) o programa se preocupou com “o uso pedagógico das tecnologias de informação e comunicação nas redes públicas de educação básica”. Segundo Maia e Barreto (2012, p. 49) “a principal frente de atuação desse projeto, e a mais estratégica, foi a criação de 100 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) por todo o território nacional, com no mínimo um NTE por estado”. Os NTE auxiliaram na instalação e manutenção dos laboratórios de informática e se responsabilizaram pela formação dos professores.

Desse modo, a partir do ProInfo, mais recentemente também foi criado o PROUCA que passou a ser de responsabilidade dos estados e no Rio Grande do Sul é chamado de Projeto Província de São Pedro. O programa oferece um computador por aluno e professor do ensino fundamental (RIO GRANDE DO SUL, 2014). Nesse contexto e aliado ao Ensino Médio politécnico, também foram distribuídos pelo governo do estado do Rio Grande do Sul *tablets* para os professores da última etapa da educação básica, com a intenção de aproximar as tecnologias dos docentes e auxiliar no planejamento e desenvolvimento das aulas.

Segundo Borges e Couto (2015, p. 9) o ProInfo se preocupa em apoiar a informatização das escolas desde o suporte técnico até a capacitação dos professores. Além disso, enfatiza “a importância da formação continuada, que possibilita mudança qualitativa na prática pedagógica do professor, o que interfere diretamente na melhoria do processo de aprendizagem do aluno” (p. 9). Nesse sentido, Paiva et al. (2008) destacam a necessidade de repensar o processo de escolarização e as práticas pedagógicas, pois apesar dos programas oferecerem equipamentos e formações para os professores, ainda assim não são suficientes para que as TIC possam promover benefícios para a aprendizagem dos alunos.

Dessa forma, Almeida e Franco (2014, p. 45) destacam que as Diretrizes Curriculares Nacionais precisam viabilizar discussões sobre o uso das TIC na educação, apresentando com “mais clareza em suas propostas o que interfere no currículo nacional [para] o uso das mídias digitais na direção de uma qualidade da informação”. Os autores sugerem quatro aspectos fundamentais para a democratização das tecnologias por professores e alunos das escolas públicas:

[...] a disponibilização de infraestrutura adequada; a oferta de programas de formação de professores; a inclusão nas diretrizes curriculares e na base curricular comum de referenciais que permitam a inserção de educadores e educandos na cultura digital; e a disponibilização de conteúdos educativos alinhados aos mesmos referenciais (ALMEIDA; FRANCO, 2014 p.49).

Desse modo, podemos interpretar que apesar de existirem políticas públicas preocupadas em viabilizar o uso das TIC na educação, elas ainda não são suficientes para que a integração potencialize a aprendizagem dos alunos.

Bonilla e Pretto (2000) destacam que a introdução da informática nas escolas muitas vezes ocorre sem o envolvimento dos professores. Os autores discutem que os projetos são desenvolvidos por especialistas em tecnologias sem a participação direta dos professores que estão em sala de aula. Nesse caso, entende-se que o movimento para a integração das TIC na educação, que ocorreu a partir dos anos 90, não ofereceu aos professores formações para trabalhar com as tecnologias de forma pedagógica. Segundo Andrade (2008), para compreender se a formação continuada consegue alcançar seus objetivos, são necessárias investigações junto a “prática dos professores formados, pois é exatamente lá na sala de aula que as técnicas e as reflexões obtidas em curso, devem fazer a diferença” (p. 57).

Nesse sentido, entende-se que o maior desafio para a integração das TIC no contexto escolar é a formação dos professores. Segundo Borges e Couto (2015, p. 10-11), é necessário “articular e executar, quer seja políticas públicas ou projetos inovadores, a fim de oferecer aos cidadãos a devida inclusão”. No caso específico das Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012), assim como na Proposta Curricular para o Ensino Médio politécnico do Rio Grande do Sul (RIO GRANDE DO SUL, 2011), é importante considerar a maneira como as tecnologias devem ser integradas nas escolas. Para que as ferramentas disponíveis possam ser vistas para além de um recurso são necessários exemplos de práticas pedagógicas que integrem as TIC.

5 A integração das TIC nas aulas de Educação Física do ensino médio

Todos os artigos encontrados mencionam que a presença das TIC no meio educacional e sua interferência na sala de aula aparecem como um desafio para os docentes. Pensar

estratégias para utilizá-las de modo que possam contribuir com o desenvolvimento dos conteúdos é uma tarefa difícil. Na Educação Física, planejar a integração das TIC pode ser ainda mais complexo, pois ao longo dos anos ela foi vista como um componente curricular com pouco conteúdo e exclusivamente prático (ROSÁRIO; DARIDO, 2005).

Segundo Bianchi et al. (2008, p. 67), muitas vezes “o que se vê na Educação (Física) dentro das escolas são conteúdos que se repetem a cada ano, com poucas modificações nas formas de ensinar, em que a única novidade é a aquisição de uma bola nova ou a pintura da quadra de esportes”. Desse modo, esses autores alertam que pensar a integração das TIC nas aulas de Educação Física sem um planejamento pode ser arriscado, pois elas podem ser vistas apenas como um espaço de entretenimento.

A representação de que a Educação Física se trata de um componente curricular exclusivamente prático, pautado no desenvolvimento da aptidão física é uma marca da história da área. As influências da saúde, da instituição militar e do esporte ainda interferem na Educação Física, mesmo após o movimento renovador que ocorreu nos anos 80 (BRACHT, 1997). Esse movimento questionou as práticas esportivas e de aptidão física que sustentavam a Educação Física escolar da época e provocou novas formas de pensar a área para que ela fosse reconhecida como um componente curricular que possui conhecimento assim como os demais (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009). No entanto, há dificuldades de se pensar a Educação Física dessa forma porque, segundo os autores mencionados, depois do movimento renovador foi como se ela estivesse entre o “não mais e o ainda não”, ou seja, “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (p. 12). Nesse sentido, discutir alternativas que contribuam para amenizar a visão reducionista da área pode ser uma possibilidade, assim, as TIC podem ser vistas com um grande potencial.

Para integrar as tecnologias na prática pedagógica da Educação Física, Bianchi et al. (2008) destacam que o importante é utilizar as TIC de forma colaborativa com o desenvolvimento dos conteúdos e não como uma substituição. No entanto, sobre o uso das tecnologias na prática pedagógica da Educação Física, pode-se perceber que elas aparecem apenas como um recurso audiovisual “sem planejamento e desconectados de uma proposta educacional que vise capacitar os alunos a desmitificar a linguagem midiática e seu modo de funcionamento e produção” (BIANCHI et al., 2008, p. 68). Assim, os autores sugerem que os professores planejem “interlocuções pedagógicas com os conteúdos da Educação Física

agregando outros materiais (os tecnológicos), outros espaços e novas metodologias, para mais tarde implementá-las” (p. 69).

Apesar desse contexto, Ferreira e Darido (2014) ressaltam que a integração das TIC na Educação Física escolar é defendida por diversos pesquisadores da área. Segundo as autoras, os estudos destacam as tecnologias nas aulas do componente curricular como

[...] estratégia para instigar os alunos para debates, ensino dos esquemas técnicos e táticos dos esportes e para ilustrações do *conteúdo* a se ensinar, discussão de temas atuais, para *pesquisa* do professor (aulas, materiais, discussões), produção e visualização de vídeos, curtas-metragens, jornais sobre temas específicos e criação de blogs, além de outros (Betti, 2010; Melo; Branco, 2011; Silva; Rufino; Darido; Darido, 2013) (ibid., p. 631).

Além disso, as autoras também apresentam estudos de “(Pereira; Silva; Pires, 2009) que direcionam o uso das TIC a fim de verificar a representação do corpo no ambiente virtual, para averiguar o aumento da veiculação dos conhecimentos produzidos na área de *Educação Física*” (ibid., p. 631-632). Portanto destacam que outros pesquisadores se preocupam em elaborar bancos de dados para compartilhar conhecimentos entre professores. No entanto, para que a integração ocorra e produza benefícios “é preciso empregar novas metodologias e estratégias de ensino extraindo as potencialidades que cada TIC apresenta, a qual se mostra inócua perante um ensino tradicional” (ibid., p. 631). Assim, compreende-se que para integrar as TIC no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física é necessário promover mudanças no processo de ensinar e aprender em toda a educação básica.

No Ensino Médio a situação não é diferente, porém de acordo com o que já foi apresentado neste artigo, as políticas públicas para a integração das TIC são fragilizadas na formação dos docentes. Com isso é possível justificar as dificuldades de se integrar as TIC na escola e na Educação Física em específico. Ademais, as experiências que relatam o uso das TIC nas aulas de Educação Física não apresentam resultados positivos porque a disciplina ainda tem muitos desafios para superar. Segundo Ferreira e Darido (2014), há tentativas de diversos âmbitos, porém as tecnologias precisam ser integradas em um planejamento para que não sejam apenas um aparato a mais. Portanto, para integrar as TIC nas aulas de Educação Física do Ensino Médio, primeiro é preciso organizar a disciplina, definir temas e conteúdos, bem como depois analisar as formas para que as ferramentas tecnológicas possam auxiliar na aprendizagem dos alunos.

6 Considerações Finais

Apesar das políticas públicas educacionais para o Ensino Médio no Brasil e no Rio Grande do Sul citarem as tecnologias como importantes para comporem o currículo, os documentos não destacam a forma como isso deve ocorrer. Por outro lado, programas específicos dos governos nacional e estadual têm se preocupado em disponibilizar para as escolas suporte tecnológico e formações para que os professores possam utilizar das TIC pedagogicamente. Entretanto, o movimento não tem sido suficiente devido a dois fatores: a falta de fluência tecnológica dos professores e a dificuldade de integrar as TIC com os conteúdos das disciplinas.

Mesmo sendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (BRASIL, 2012) e a Proposta Pedagógica para o Ensino Médio Politécnico (RIO GRANDE DO SUL, 2011) políticas públicas atuais, reestruturadas para atender as novas necessidades da última etapa da educação básica, percebe-se que pouco mudou ao longo dos anos sobre o que se pretende desenvolver. A preocupação com o trabalho e com a cultura permanece e a tecnologia aparece como uma necessidade, pois segundo o documento é fundamental para o trabalho.

Diante disso, discutir a integração das TIC nos componentes curriculares como forma de contribuir no desenvolvimento dos conteúdos é um desafio. Pensar um planejamento que interaja com as ferramentas pode ser uma dificuldade para professores que não tiveram em sua formação a presença das tecnologias. Para os docentes, já é desafiador trabalhar dentro de uma perspectiva inovadora e a falta de fluência tecnológica interfere ainda mais. A formação continuada pode ser uma possibilidade para contribuir com a resolução desse problema.

Nesse contexto, a Educação Física aparece com dificuldades semelhantes, porém com um desafio ainda maior: o de legitimar-se dentro da escola. Muitas vezes vista como exclusivamente prática e sem conteúdo, a área tem dificuldades para ser reconhecida como um componente curricular. Desse modo, integrar as tecnologias nas aulas de Educação Física pode ser ainda mais difícil, pois para que elas não se tornem apenas um suporte tecnológico, é importante antes disso, ter um planejamento dos conteúdos que envolvem a cultura corporal de movimento. Sendo assim, entende-se que a necessidade de existir um planejamento para

integrar as TIC pode incentivar o desenvolvimento de práticas inovadoras que se preocupem com o desenvolvimento de conteúdos interagindo com as tecnologias.

Referências

ALMEIDA, F. J; FRANCO, M. G. Tecnologias para a educação e políticas Curriculares de estado. In: **Pesquisa sobre o uso das tecnologias de informação e comunicação nas escolas brasileiras: TIC Educação 2013** [livro eletrônico] – 1. ed. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2014. Disponível em: <<http://www.cetic.br/media/docs/publicacoes/2/tic-educacao-2013.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2015.

ANDRADE, R. J. **Educação, tecnologia e políticas públicas**: um estudo da proposta político pedagógica de uma escola do município do estado de São Paulo. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, São Paulo 2008. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/99054>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BIANCHI, P. et al. As tecnologias de informação e comunicação na rede Municipal de ensino de Florianópolis: possibilidades para a Educação (Física). **LINHAS**, Florianópolis, v. 9, n. 2, p. 56-75, jul./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1372/1178>>. Acesso em: 13 nov. 2015.

BONILLA, M. H. S; PRETTO, N. L. **Políticas brasileiras de educação e informática**. 2000. Disponível em: <<http://www2.ufba.br/~bonilla/politicas.htm>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BORGES, V. S; COUTO, F. P. Políticas públicas às com as TIC no Brasil: anseios e desafios da contemporaneidade. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL EDUCAÇÃO, CIDADANIA E EXCLUSÃO: DIDÁTICA E AVALIAÇÃO. v. 1, 2015, ISSN 2447-035X. **Anais...** Disponível em: <http://www.editorarealize.com.br/revistas/ceduce/trabalhos/TRABALHO_EV047_MD1_SA6_ID1353_07052015140350.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

BOSI, A. **Dialética da colonização**. 3º edição 1 – reimpressão. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

BRACHT, V. **Educação Física e aprendizagem social**. 2ed. – Porto Alegre: Magister. 1997

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil. Brasília, DF, 23/12/1996, p.27.833. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccvil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Câmara de Educação Básica. Conselho Nacional de Educação. Parecer n. CEB/CNE 22/98, de 30 de janeiro de 2012. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio**. Brasília, DF, 2012. Disponível em <http://pactoensinomedio.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_ceb_002_30012012.pdf>. Acesso em: 27 out. 2015.

_____. Ministério da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. Conselho Nacional da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília, DF, 2013. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15548-d-c-n-educacao-basica-nova-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 27 out. 2015.

CHAUÍ, M. **Cultura e democracia**. Crítica e emancipação: Revista latino americana de Ciências Sociais, Buenos Aires, ano 1, n. 1, 53-76, jun. 2008.

EYNG, A. M. Políticas e práticas de gestão pública na educação municipal: as competências da escola. **Revista Diálogo Educacional**, v. 2, n.4, p.21-34, jul./dez. 2001. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/dialogo?dd99=pdf&dd1=736>>. Acesso em: 25 nov. 2015.

FERREIRA, A. F.; DARIDO, S. C. Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (Org.). **Dicionário Crítico de educação física**. Ijuí: Ed. Unijuí, 2014. 629-633.

FERREIRA, C. S; SANTOS, E. N. Políticas públicas educacionais: apontamentos sobre o direito social da qualidade na educação. **Revista Labor**, v. 11, 2014. Disponível em: <http://www.revistalabor.ufc.br/Artigo/volume11/9_POLITICAS_PUBLICAS_EDUCACIONAIS.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2016.

FNDE – FUNDO DE DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO. **Sobre o ProInfo**. 2007. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/programas/proinfo>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

FREIRE. P. **Ação cultural para a liberdade**. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

GONZÁLEZ, F. J; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF Escolar I. **Cadernos de Formação RBCE**, Florianópolis, v. 1, p. 9-24, set. 2009. Disponível em: <<http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>>. Acesso em: 26 nov. 2015.

HÖFLING, E. M. Estado e políticas (públicas) sociais. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <<http://scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5539>>. Acesso em: 02 nov. 2015.

MAIA, D. L; BARRETO, M.C. Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. **Educação, Formação & Tecnologias**, v. 5, n. 1, p. 47-61, mai. 2012. Disponível em: <<http://eft.educom.pt/index.php/eft/article/view/213>>. Acesso: 11 nov. 2015.

MOEHLECKE, S. O ensino médio e as novas diretrizes curriculares nacionais: entre recorrências e novas inquietações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 17, n. 49, 39-58, jan.-abr. 2012. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v17n49/a02v17n49.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

PAIVA, A. M. S; et al.. A integração da TIC na escola básica: questões para avaliação. **Revista Teccen**, v. 1, n. 1, 01-08, 2008. Disponível em: <<http://www.uss.br/pages/revistas/revistateccen/V1N12008/ARTIGO02.pdf>>. Acesso em: 20 jan. 2016.

POSSOLLI, G. E. Políticas educacionais e seus agentes definidores: pressupostos para a definição de políticas para a educação profissional. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**, v. 3, n. 2, p. 237-247, jan./jun. 2009. Disponível em: <http://www.observatoriodaeducacaosuperior.ufpr.br/artigos_1/ARTIGO-07.pdf>. Acesso em: 07 out. 2015.

RIO GRANDE DO SUL. **Proposta pedagógica para o ensino médio politécnico e educação profissional Integrada ao ensino médio 2011-2014**. Secretaria da Educação. Porto Alegre. 2011.

_____. **Programa Província de São Pedro**. 2014. Disponível em: <www.educacao.rs.gov.br/dados/proj_provincia_apresentacao_2.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2018.

ROSÁRIO, L. F; DARIDO, S.C. A sistematização dos conteúdos da educação física na escola: a perspectiva dos professores experientes. **Motriz**, Rio Claro, v. 11, n. 3, p.167-178, set./dez. 2005.

SANTOS. M. A abordagem das políticas públicas educacionais para além da relação estado e sociedade. In: IX ANPED SUL – SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, CAXIAS DO SUL – UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL. **Anais...** Disponível em: <www.ucs.br/etc/conferencias/index.php/anpedsul/9anpedsul/paper/view/2046/147>. Acesso em: 17 abr. 2018.

Recebido em: 06/04/2016

Revisado em: 21/04/2017

Aprovado para publicação em: 12/12/2017

Publicado em: 30/04/2018