



E-DU.C@C@O F1.51.C4: O INÍCIO DO PROCESSO DE CONSOLIDAÇÃO DO PROJETO-PILOTO

Rodrigo Fukugauti

E. E. Comendador Emílio Romi – SEE/SP

Resumo

O objetivo deste trabalho é analisar o processo de implementação do projeto-piloto “e-du.c@c@o F1.51.C4: uma experiência a partir do Ensino Híbrido”, comparando os resultados obtidos nos anos de 2016 e 2017. Para cumprir esta tarefa, foram realizadas uma pesquisa bibliográfica, uma pesquisa documental e uma pesquisa de campo. De maneira geral, no ano de 2016, foram constatados resultados negativos e, no ano de 2017, foram constatados resultados positivos. Toda mudança gera estranhamento, entretanto, o fato é que a resistência dos alunos está sendo vencida. O processo de consolidação parece ter se iniciado e está em curso atualmente.

Palavras-chave: Educação Física; Ensino Híbrido; Reestruturação Curricular.

Abstract

This paper aims to analyze the implementation process of the pilot project "e-du.c@c@o F1.51.C4: an experience from Hybrid Learning", comparing the results obtained in the years 2016 and 2017. To accomplish this task, a bibliographical research, a documentary research and a field research were carried out. In general, in 2016 negative results were found and in 2017 positive results were found. All change generates strangeness, however, the fact is that student resistance is being overcome. The consolidation process seems to have started and it is currently underway.

Keywords: Physical Education; Hybrid Learning; Curricular Restructuring.

INTRODUÇÃO

Os paradigmas existentes na sociedade não atendem mais às necessidades, aos desafios sociais e às relações, pois tem ocorrido a ruptura da ideia de uma sociedade centrada no trabalho, que valoriza a educação estruturada a partir da cultura do ensino, emergindo a ideia

de uma sociedade em rede, na qual a educação vem sendo reconstruída originando um novo modelo educativo baseado na cultura da aprendizagem (Behar, 2009).

Nesse sentido, um novo espaço pedagógico está tomando forma, em que o desenvolvimento das habilidades e competências, a formação de comunidades de aprendizagem, as redes de convivência, o respeito ao ritmo individual e outras características estão cada vez mais presentes no contexto educativo (Behar, 2009).

Toda essa mudança paradigmática tem sido impulsionada com o advento das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), que tem direcionado a sociedade para uma nova forma de viver a partir de um novo referencial, isto é, ocorreram modificações na forma de ver e sentir, de perceber, interpretar e atuar no mundo (Behar, 2009).

O novo paradigma, então, pode ser percebido em todas as áreas do saber a partir de um processo que aconteceu de dentro para fora. De outro modo, na educação esse processo ocorreu no sentido inverso, de fora para dentro, colocando em crise o modelo tradicional por meio do processo de descentralização das informações com a introdução das TIC, resultando em um novo perfil de instituição e de todos os atores envolvidos: gestores, professores e alunos (Behar, 2009; Piva, Pupo, Gamez, & Oliveira, 2011).

Um fator de grande influência que dinamizou a ruptura na área educacional foi a Educação a Distância (EAD), cujo mercado tem crescido de maneira explosiva no Brasil e no mundo. Esse crescimento vertiginoso mostra a importância dessa modalidade no que concerne à discussão voltada para uma educação de qualidade para todos (Behar, 2009; Maia & Mattar, 2007; Gonzales, 2014).

Porém, muito embora o mercado esteja se expandindo rapidamente, o mesmo não tem acontecido com o desenvolvimento dos recursos humanos, pois ainda não existe uma formação e um entendimento adequados em relação aos papéis que cada um desempenha, seus deveres, suas responsabilidades e seus direitos no novo processo. Em especial os alunos, que não foram habituados a atuar de forma ativa no processo e, por isso, não conseguem responder de forma efetiva em relação à disciplina e autogerenciamento de sua aprendizagem (Maia & Mattar, 2007).

Contudo, para participar de maneira adequada e eficiente, tanto do processo de aprendizagem *online* quanto da sociedade que está em constante transformação, é preciso que sejam desenvolvidas as competências básicas que podem ser agrupadas em três categorias: “ser capaz de atuar com autonomia; ser capaz de interagir em grupos socialmente heterogêneos; ser

capaz de utilizar recursos e instrumentos de maneira interativa” (Rychen & Salganik, 2001, 2003 citados em Coll & Monereo, 2010, p. 32).

Assim, além do uso das novas tecnologias no processo educativo, é preciso também formar os alunos tendo em vista a utilização desses recursos no cotidiano (Gonzales, 2014), o que está diretamente relacionado com os conceitos de alfabetização digital (*e-literacy*) e de letramento digital (*information literacy*). Estes conceitos dizem respeito à capacidade de usar e compreender a informação em múltiplos formatos, a partir de diferentes fontes apresentadas através de computadores, e ao uso relacionado à função social do conhecimento e da tecnologia na sociedade. Em outras palavras, mais do que a aprendizagem do seu uso funcional, deve-se também ter o conhecimento e participar de forma adequada das práticas socioculturais mediadas pelas tecnologias na Sociedade da Informação (Coll & Monereo, 2010; Fukugauti, 2012; Coll, Mauri, & Onrubia, 2010).

Todavia, esse processo de mudança não é algo natural, espontâneo (Gonzales, 2014), deve ser uma ação intencional, planejada, executada e avaliada para que os alunos tenham uma experiência positiva (Horn & Staker, 2015).

Diante desse cenário, a motivação para a elaboração e implementação do projeto-piloto “e-du.c@c@o F1.51.C4: uma experiência a partir do Ensino Híbrido” surgiu da necessidade de: a) adequar o processo de aprendizagem e a gestão pedagógica às características da Sociedade da Informação; b) ampliar a carga-horária da disciplina Educação Física devido ao vasto conteúdo teórico e prático a ser explorado; c) promover mudanças na cultura escolar em relação ao uso das TIC, em especial os *smartphones*, como uma importante ferramenta para a construção da trajetória acadêmica e da concretização dos projetos de vida dos alunos; e d) preparar os alunos para prosseguir nos estudos em nível superior, considerando a EAD como uma das possibilidades formativas após o Ensino Médio.

Segundo Fukugauti (2017, p. 51),

Este projeto é uma iniciativa pessoal com foco na reestruturação curricular da disciplina Educação Física do Ensino Médio, extrapolando a mera adoção do uso de recursos tecnológicos nas práticas pedagógicas, integrando-os efetivamente no cotidiano escolar por meio da implementação do Ensino Híbrido.

O Ensino Híbrido é, por sua vez, um programa de educação formal em que os alunos aprendem de forma integrada por meio do ensino presencial na escola e através do ensino *online*, com algum controle sobre o local, o tempo, o modo e/ou o ritmo de estudo (Horn & Staker, 2015; Bacich, Tanzi, & Trevisani, 2015).

Com a implementação do Ensino Híbrido, aliado à aprendizagem baseada na competência, constituem a base de um sistema de aprendizagem centrado no aluno, que desenvolve a capacidade de conduzir sua própria aprendizagem tornando-se um eterno aprendiz, característica fundamental para a atuação na sociedade contemporânea, na qual ocorrem mudanças rápidas tornando conhecimentos e habilidades obsoletas com rapidez (Horn & Staker, 2015).

Ao se tornarem o centro do processo de aprendizagem, os alunos criam um sentido de atuação e propriedade sobre seu progresso, podendo aprender a qualquer momento, em qualquer lugar, em qualquer ritmo e em qualquer caminho, em outras palavras, proporciona a individualização e a personalização do ensino. Isso permite com que trilhem caminhos distintos para chegar a um destino comum (Horn & Staker, 2015; Bacich, Tanzi, & Trevisani, 2015).

E, para que as experiências atreladas às mudanças de paradigmas educacionais possam ser replicadas em outros contextos, faz-se importante o desenvolvimento de pesquisas científicas para auxiliar no entendimento dessas novas tendências por meio da produção de novos conhecimentos que respondam a essas mudanças (Behar, 2009).

Considerando os resultados da pesquisa realizada por Whelan e Plass (2002 citados em Piva et al., 2011), em que, dos 217 artigos analisados em relação ao uso educacional da *web* para educação *online*, a grande maioria não era de natureza empírica (n = 138, 63%), como também os resultados obtidos por Fukugauti (2012), na qual, das 681 publicações analisadas, a minoria (n = 109, 16%) tinha como orientação metodológica a pesquisa-ação e, destas, menos da metade (n = 47, 43%) havia sido desenvolvida na área da Educação, é urgente ampliar a produção científica a partir de estudos empíricos nesta área do conhecimento para que as inovações consigam conquistar seu espaço e promover a melhoria da qualidade do ensino.

Portanto, este trabalho tem como objetivo analisar o processo de implementação do projeto-piloto “e-du.c@c@o F1.51.C4: uma experiência a partir do Ensino Híbrido” comparando os resultados obtidos nos anos de 2016 e 2017.

DELINEAMENTO METODOLÓGICO

Para a elaboração deste trabalho, foram utilizadas técnicas: a) de documentação indireta por meio da realização de uma pesquisa bibliográfica, fazendo o levantamento das publicações relevantes sobre o tema, e mediante a realização e uma pesquisa documental, consultando arquivos particulares da escola e do professor responsável pelo projeto-piloto; b) de documentação direta através uma pesquisa de campo, caracterizada como estudos de avaliação de programa e de relações entre variáveis, do tipo quantitativo-descritivo; c) de observação

direta intensiva por intermédio de observações sistemática, assistemática, participante, individual e efetuada na vida real (Markoni & Lakatos, 2003).

A amostra foi composta por amostragem não probabilista por tipicidade e, considerando que a implementação do projeto-piloto promoveu alterações intencionais no ambiente pesquisado, este trabalho também se caracteriza como sendo um estudo de caso realizado através de uma pesquisa-ação (Markoni & Lakatos, 2003; Severino, 2007; Thiollent, 1986).

Os dados coletados são de natureza qualitativa e quantitativa. Os dados quantitativos foram analisados recorrendo à estatística descritiva e à correlação de Pearson. Para a força do coeficiente e correlação, considerou-se: a) $> 0,90$ – muito forte; b) $0,70-0,89$ – forte; c) $0,50-0,69$ – moderada; d) $0,30-0,49$ – fraca; e e) $< 0,30$ – pouca ou nenhuma correlação (Markoni & Lakatos, 2003; Tritschler, 2003).

RESULTADOS

O projeto-piloto objeto de estudo deste trabalho teve início no ano de 2016 e, no ano de 2017, completou dois anos de implementação.

O trabalho didático-pedagógico desenvolvido com os alunos a partir deste projeto-piloto foi estruturado de acordo com o modelo de *Rotação* denominado *Sala de Aula Invertida*, que é um dos modelos do Ensino Híbrido na qual a rotação acontece entre a residência ou outro local fora da escola, em que o aluno realiza as atividades *online*, e a prática presencial na escola supervisionada pelo professor (Fukugauti, 2016; Fukugauti, 2017; Horn & Staker, 2015; Bacich, Tanzi, & Trevisani, 2015).

As atividades *online* foram disponibilizadas no aplicativo *Google Classroom* ou *Google Sala de aula* (tradução), que pode ser acessado tanto pelo navegador (classroom.google.com) quanto pelo aplicativo para *tablet* ou *smartphone* (Fukugauti, 2016; Fukugauti, 2017).

Por não haver experiências anteriores nesse sentido na escola em que o projeto-piloto vem sendo implementado, optou-se por um modelo de inovação sustentada que mais se aproxima do formato tradicional para que o processo de transição, tendo em vista o emprego de metodologias disruptivas no futuro, não gerasse um estranhamento muito grande e, conseqüentemente, a resistência dos alunos e resultados negativos (Fukugauti, 2016).

Entretanto, as coisas não aconteceram conforme havia sido planejado. O que parecia ser algo que atenderia aos anseios dos alunos por atividades mais dinâmicas e metodologias ativas, trouxe consigo conflitos e a resistência dos alunos como resultado inicial do processo de inovação.

De acordo com Simão (2010, pp. 37-38), “é comum à maioria das sociedades a resistência às mudanças, ainda que exista o desejo pelo novo. Ao mesmo tempo em que sentimos e sabemos que é preciso mudar, muitos de nós tememos as possíveis alterações”. E isso fica claro nos resultados apresentados a seguir.

Participaram desta pesquisa todos os alunos regularmente matriculados na escola e frequentes nas aulas nos anos de 2016 e 2017.

De maneira geral, houve uma pequena variação no número de alunos entre os quatro bimestres nos dois anos: a) no ano de 2016, estavam com matrícula ativa na escola 479 alunos no 1º bimestre, 480 alunos no 2º bimestre e 473 alunos no 3º e 4º bimestres; b) no ano de 2017, estavam com matrícula ativa na escola 515 alunos no 1º bimestre, 507 alunos no 2º bimestre, 500 alunos no 3º bimestre e 499 alunos no 4º bimestre.

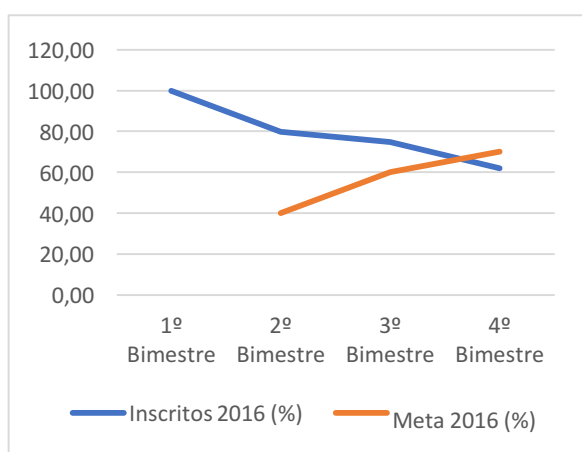


Figura 1. Relação entre inscritos e meta em 2016.

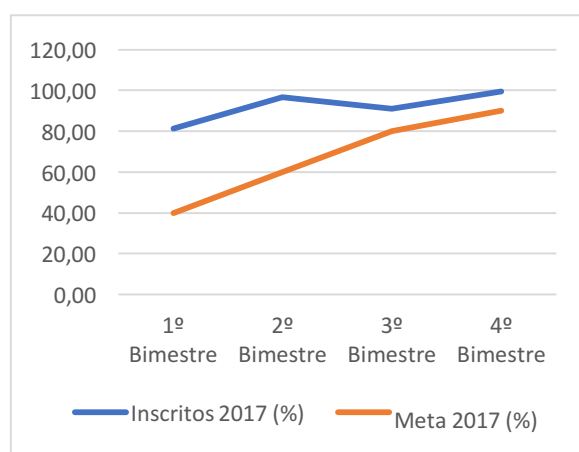


Figura 2. Relação entre inscritos e meta em 2017.

O primeiro indicador a ser observado é o número de alunos inscritos na disciplina pelo aplicativo *Google Classroom*. Como no 1º bimestre de 2016 o professor responsável cadastrou todos os alunos, houve 100,00% de alunos inscritos e a meta em relação a este indicador passou a ser estabelecida apenas a partir do 2º bimestre do mesmo ano, considerando um valor pequeno no início, mas que aumentaria ao longo do tempo.

Analisando a Figura 1, no ano de 2016 mesmo havendo uma relação inversamente proporcional em relação à meta ($r = -0,91$), no 2º e 3º bimestres, este indicador a superou as metas estabelecidas para esses períodos. Contudo, no 4º bimestre, o número de alunos inscritos na disciplina foi menor do que a meta estabelecida.

Em relação ao ano de 2017, a Figura 2 mostra que em todo o período do ano letivo, o número de alunos inscritos foi superior à meta estabelecida para este indicador, apresentando

um comportamento próximo do esperado ($r = 0,78$), muito embora tenha havido uma variação negativa do 2^a para o 3^o bimestre.

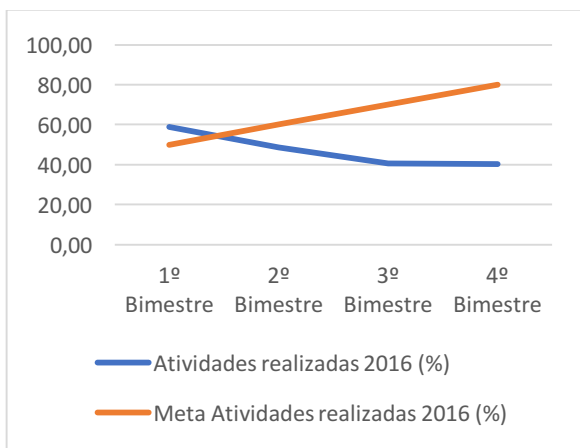


Figura 3. Relação entre atividades realizadas e meta em 2016.

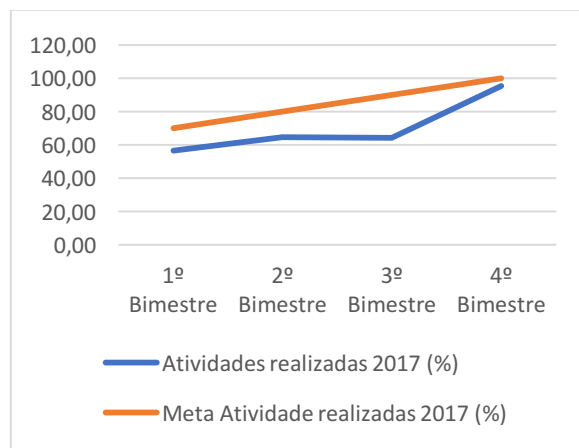


Figura 4. Relação entre atividades realizadas e meta em 2017.

O mesmo comportamento pode ser observado em relação ao número de atividades *online* realizadas pelos alunos. Enquanto que no ano de 2016 houve uma relação inversamente proporcional ($r = -0,94$) entre a meta e o resultado obtido, conforme ilustrado na Figura 3, no ano de 2017 essa relação é diretamente proporcional ($r = 0,87$) de acordo com a Figura 4, mas com a diferença de este indicador permanecer a maior parte do tempo inferior à meta estabelecida.

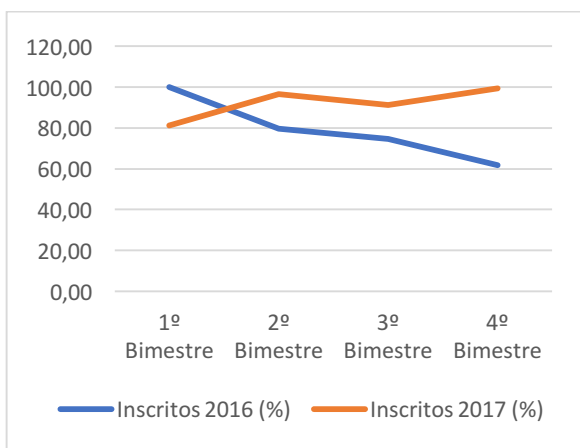


Figura 5. Comparação entre alunos inscritos em 2016 e 2017.

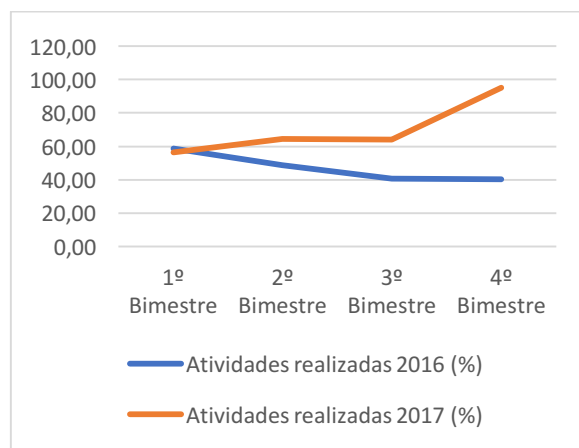


Figura 6. Comparação entre o número de atividades realizadas em 2016 e 2017.

Ao comparar o número de alunos inscritos na disciplina pelo aplicativo e a quantidade de atividades *online* realizadas nos dois anos, conforme demonstram a Figura 5 e a Figura 6, há uma relação inversamente proporcional nos dois casos ($r = -0,91$ e $r = -0,66$). Enquanto que no ano de 2016 foram obtidos resultados negativos caracterizados nos gráficos como curvas

decrecentes, no ano de 2017 foram obtidos resultados positivos caracterizados nos gráficos como curvas predominantemente crescentes. Chegando ao final do último ano, em média, 99,39% do total dos alunos da escola estavam inscritos na disciplina pelo aplicativo e 95,24% do total de atividades *online* haviam sido realizadas.

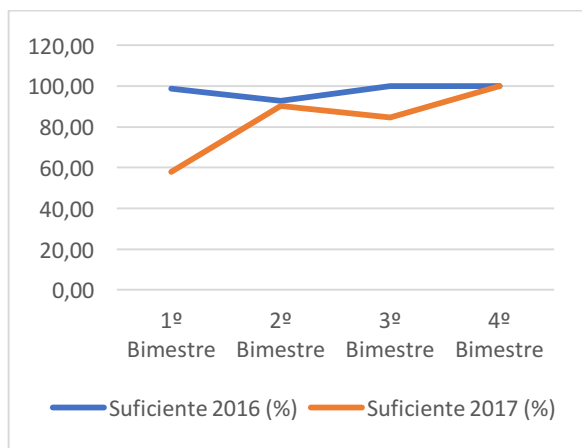


Figura 7. Comparação entre o desempenho dos alunos em 2016 e 2017.

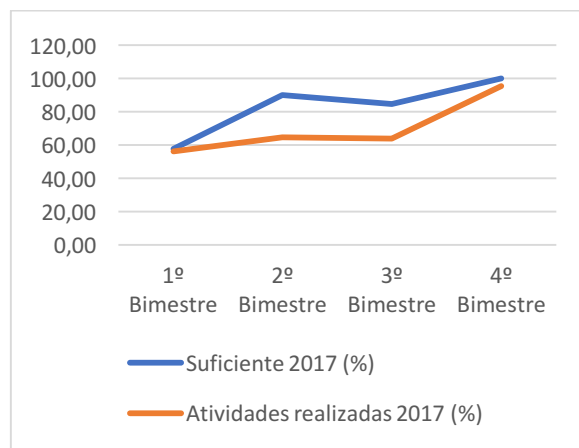


Figura 8. Relação entre o número de atividades realizadas e o desempenho dos alunos em 2017.

Para entender melhor o comportamento dos indicadores apresentados anteriormente, o desempenho dos alunos na disciplina consegue explicar a razão pela qual ocorreram tais variações. No ano de 2016, como se tratava do início da implementação do projeto-piloto, na qual estava em curso o processo de adaptação dos alunos e do professor no que concerne à mudança na cultura escolar, as atividades tinham um peso muito pequeno na avaliação somativa dos alunos.

Isso quer dizer que a realização das atividades *online* compunha a nota de participação da disciplina junto com todas as demais atividades (a nota de participação correspondia ao percentual de atividades realizadas em relação ao total), e esta nota correspondia a apenas um terço, um quarto, ou um quinto da nota final, dependendo do caso.

Sem dúvida, isso explica o comportamento do desempenho dos alunos apresentado na Figura 7, pois mesmo com a diminuição no número de alunos inscritos na disciplina pelo aplicativo e no número de atividades *online* realizadas pelos alunos no ano de 2016, a quantidade de alunos com desempenho suficiente esteve sempre próximo de 100,00%.

No ano de 2017, no entanto, as atividades *online* passaram a ter um peso maior na avaliação somativa da disciplina, sendo determinantes na nota final, o que ocasionou um “choque de realidade” nos alunos, pois apenas 57,84% conseguiram um desempenho suficiente ao final do 1º bimestre. Em outras palavras, quase metade dos alunos obteve um desempenho

insuficiente devido ao fato de não terem realizado as atividades *online* da disciplina, acreditando que os critérios de avaliação seriam os mesmos do ano anterior, mesmo com o professor explicando e lembrando-os em todas as aulas presenciais.

A partir deste resultado, foi necessário planejar uma abordagem para o problema, que foi solucionado por meio de um plantão de dúvidas no horário do almoço, em que os alunos foram atendidos na Sala de Informática da escola, com agendamento prévio definindo a prioridade de atendimento ou sem agendamento prévio solicitando ajuda e sendo atendido de acordo com a disponibilidade do professor no momento.

Essa ação produziu resultados positivos, porém pouco animadores, pois embora o desempenho dos alunos tenha aumentado abruptamente no 2º bimestre, foi consequência de uma concentração maior de atividades práticas, tendo em vista que a quantidade de atividades *online* realizadas pelos alunos foi apenas ligeiramente maior.

No 3º bimestre, com a diminuição da quantidade de atividades práticas e a manutenção da quantidade de atividades *online* realizadas, o desempenho dos alunos acabou sofrendo uma pequena diminuição.

No 4º bimestre, com a percepção de que muitos alunos não haviam realizado as atividades *online*, ou as haviam realizado parcialmente e, considerando que muitos deles não obtiveram desempenho suficiente nos bimestres anteriores, foi necessário mais uma intervenção.

Mas desta vez com momentos de recuperação intensiva, em que apenas os alunos que não realizaram as atividades *online* deveriam frequentar. Junto com esta medida, os alunos com desempenho insuficiente nos bimestres anteriores tiveram que realizar todas as atividades que deixaram de fazer ao longo do ano, como uma recuperação contínua no decorrer do 4º bimestre.

Essas ações proporcionaram mais um “choque de realidade” nos alunos, que perceberam a importância de realizar as atividades *online* para construir um desempenho suficiente para sua aprovação na disciplina.

Os “choques de realidade” a que os alunos foram expostos durante o processo de consolidação do projeto-piloto se constituíram enquanto motivação extrínseca, que é útil para “criar hábitos, rotinas e procedimentos [...], é mais importante que seja internalizada pelos próprios estudantes” (Moran, 2015, p. 31).

Corroborando com todo o exposto, a Figura 8 apresenta a relação entre a quantidade de atividades *online* realizadas e o desempenho dos alunos no ano de 2017, confirmando a relação diretamente proporcional ($r = 0,78$) entre estes dois indicadores, sugerindo que, quanto maior

foi o número de atividades realizadas pelos alunos, maior foi o desempenho. Nos bimestres em que o número de atividades práticas e presenciais que compunham a avaliação somativa foi maior do que a quantidade de atividades *online*, o desempenho dos alunos também foi maior.

Além disso, de 2016 para 2017, houve o aumento, em média, de 26,11% na quantidade das atividades *online* propostas aos alunos (algumas, entretanto, foram realizadas presencialmente em sala de aula) e o dobro de manifestações positivas do que de manifestações negativas na Avaliação 360° em relação ao projeto-piloto.

No ano de 2016, de um total de 21 comentários somando as duas avaliações, apenas 2 foram negativos (9,52%), enquanto que 5 foram positivos (23,81%) e, no ano de 2017, de um total de 59 comentários, apenas 9 foram negativos (15,25%), enquanto que 19 foram positivos (32,20%).

Por fim, cabe ressaltar que o professor se colocou plenamente à disposição dos alunos para explicações e auxílio em relação aos aspectos técnicos e pedagógicos ligados ao processo de aprendizagem.

Os atendimentos poderiam ocorrer a qualquer momento, de forma presencial na escola (durante as aulas, nos intervalos e no horário de almoço) ou a distância pelo *Facebook*, *Whatsapp*, *e-mail*, *Google Classroom* e outros aplicativos utilizados que permitiram comunicações síncronas ou assíncronas, fora do horário das aulas (à noite, aos finais de semana e feriados). Desse modo, o professor desempenhou diversas funções: tutor, orientador, moderador, assessor, consultor, mentor, facilitador, etc. (Mauri & Onrubia, 2010; Horn & Staker, 2015).

No ano de 2016, os atendimentos a distância foram muito mais intensos no início do processo de implementação do projeto-piloto. Com o passar do tempo, a quantidade de atendimentos diminuiu significativamente, sendo que no final de 2017 apenas alguns alunos procuraram o professor para orientações e dúvidas sobre as atividades. Como afirmaram Horn e Staker (2015), a cultura, formada através da repetição, exerce um poder tal que quando uma organização alcança um paradigma comum, se torna autogerenciável e autônoma. É preciso resistir, insistir, persistir, para que um novo modelo se concretize e se perpetue enquanto cultura.

Todos estes resultados apresentados sugerem que o projeto-piloto está se consolidando enquanto cultura escolar, promovendo mudanças na dinâmica do trabalho didático-pedagógico e no papel do professor e dos alunos envolvidos no processo de aprendizagem, inclusive com a formação de comunidades colaborativas de aprendizagem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Toda mudança gera estranhamento. Evidentemente, não seria diferente com o projeto-piloto objeto de estudo deste trabalho. Entretanto, muito embora as atividades *online* ainda não sejam unanimidade entre os alunos, o fato é que sua resistência está sendo vencida.

A bem da verdade, foi preciso um “choque de realidade”, uma boa dose de motivação extrínseca nos alunos para que os indicadores começassem a apresentar avanços. Por isso, considerando os resultados apresentados, o processo de consolidação do projeto-piloto enquanto cultura escolar parece ter se iniciado e está em curso atualmente, em determinados aspectos confirmando as hipóteses planejadas e, em outros, superando-as.

A integração das tecnologias no contexto escolar faz parte das Competências Gerais da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017) aprovada recentemente pelo Conselho Nacional de Educação. Não dá mais para as escolas e os professores ignorarem a importância da implementação de inovações no processo de aprendizagem.

É preciso ressignificar as atividades escolares do ponto de vista pedagógico, metodológico e operacional para preparar os alunos de maneira adequada para atuarem na sociedade contemporânea. Caso contrário, a escola não estará cumprindo com sua função social.

Ao adequar o trabalho escolar às novas demandas do presente, com a integração das tecnologias e a ressignificação de todo o contexto formativo, a escola estará caminhando rumo à melhoria das condições de acesso dos alunos aos bens culturais e materiais produzidos historicamente pela humanidade, estará proporcionando a individualização e a personalização do ensino atendendo especificamente às necessidades de cada aluno, estará aumentando a produtividade do processo de aprendizagem e, sobretudo, estará atuando de modo a promover a justiça social dando oportunidade àqueles que mais precisam, em especial, aos alunos que estudam nas escolas públicas.

Referências bibliográficas

- Bacich, L., Tanzi, A., Neto, & Trevisani, F. de M. (2015). Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação. In Bacich, L., Tanzi, A., Neto, & Trevisani, F. de M. (orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 44-60). Porto Alegre: Penso.
- Behar, P. A. (2009). Modelos pedagógicos em educação a distância. In Behar, P. A. (org.), *Modelos pedagógicos em educação a distância* [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.
- Brasil. (2017). *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC.

- Coll, C., Mauri, T., & Onrubia, J. (2010). A incorporação das tecnologias da informação e da comunicação na educação: do projeto técnico-pedagógico às práticas de uso. In Coll, C., Monereo, C., & cols. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 66-93) [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.
- Coll, C., Monereo, C. (2010). Educação e aprendizagem no século XXI: novas ferramentas, novos cenários, novas finalidades. In Coll, C., Monereo, C., & cols. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 15-46) [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.
- Fukugauti, R. (2012). *Google Drive: uma ferramenta de gestão burocrático-pedagógica a serviço da escola? O início de um trabalho...* São Paulo: REDEFOR/USP.
- Fukugauti, R. (2016). E-du.c@c@o F1.51.C4: uma experiência a partir do Ensino Híbrido. Rio de Janeiro: LANTE/UFF.
- Fukugauti, R. (2017). E-du.c@c@o F1.51.C4: uma experiência a partir do ensino híbrido. *Coleção Pesquisa em Educação Física*, 16(02), 49-58.
- Gonzales, J. (2014). *Educação a Distância: Neoprodutivismo, Novas Tecnologias e Compromisso Político* [recurso eletrônico].
- Horn, M. B., Staker, H. (2015). *Blended: usando a inovação disruptiva para aprimorar a educação*. Porto Alegre: Penso.
- Maia, C., & Mattar, J. (2007). *ABC da EaD* (1. ed.). São Paulo: Pearson Prentice Hall.
- Marconi, M. de A., Lakatos, E. M. (2003). *Fundamentos de metodologia científica* (5a ed.). São Paulo: Atlas.
- Mauri, T., Onrubia, J. (2010). O professor em ambientes virtuais: perfil, condições e competências. In Coll, C., Monereo, C., & cols. *Psicologia da educação virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação* (pp. 118-135) [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Artmed.
- Moran, J. (2015). Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In Bacich, L., Tanzi, A., Neto, & Trevisani, F. de M. (orgs.), *Ensino Híbrido: personalização e tecnologia na educação* (pp. 26-43). Porto Alegre: Penso.
- Piva, D., Jr., Pupo, R., Gamez, L., Oliveira, S. (2011). *EAD na Prática: planejamento, métodos e ambientes* [recurso eletrônico]. Rio de Janeiro: Elsevier.
- Severino, A. J. (2007). *Metodologia do trabalho científico* (23a ed. ver. e atual). São Paulo: Cortez.
- Simão, A., Neto. (2010). *Cenários e Modalidades da EAD*. Curitiba: IESDE Brasil S.A.
- Thiollent, M. (1986). *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Tritschler, K. A. (2003). *Medida e avaliação em educação física e esportes de Barrow & McGee* (5a ed.). Barueri, SP: Manole.