

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
FACULDADE DE EDUCAÇÃO FÍSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU*
EM EDUCAÇÃO FÍSICA

**AS MEDIAÇÕES PEDAGÓGICAS NA FORMAÇÃO DOCENTE
A DISTÂNCIA EM EDUCAÇÃO FÍSICA: UMA ANÁLISE DAS
DISCIPLINAS QUE TRATAM DAS PRÁTICAS CORPORAIS**

Guenther Carlos Feitosa de Almeida

BRASÍLIA / 2013

As Mediações Pedagógicas na Formação Docente a Distância em Educação Física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais

GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

ORIENTADOR: ALFREDO FERES NETO

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca Central da Universidade de Brasília. Acervo 1010347.

A447m Almeida, Guenther Carlos Feitosa de.
As mediações pedagógicas na formação docente a distância em Educação Física : uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais / Guenther Carlos Feitosa de Almeida. -- 2013.
xi, 217 f. : il. ; 30 cm.

Dissertação (mestrado) - Universidade de Brasília, Faculdade de Educação Física, Mestrado em Educação Física, 2013.

Inclui bibliografia.

Orientação: Alfredo Feres Neto.

1. Professores - Formação. 2. Educação física.
3. Ensino a distância. I. Feres Neto, Alfredo. II. Título.

CDU 377.8

GUENTHER CARLOS FEITOSA DE ALMEIDA**As Mediações Pedagógicas na Formação Docente a Distância em Educação Física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação Física da Universidade de Brasília, como requisito para obtenção do grau de Mestre em Educação Física.

Linha de Pesquisa: Estudos Sociais e Pedagógicos da Educação Física, Esporte e Lazer.

Tema: Mídias, Educação e Educação Física.

Aprovada em: 02/08/2013

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Universidade de Brasília (orientador)

Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho

Universidade Federal de Goiás (membro)

Prof. Dr. Paulo Roberto Veloso Ventura

Universidade Estadual de Goiás (membro)

Prof^a. Dr^a. Ingrid Dittrich Wiggers

Universidade de Brasília (suplente)

AGRADECIMENTOS

À minha família, Pai, Mãe Irmão e cunhada, que em todos os momentos me suportaram e incentivaram de maneira que a este momento fosse possível;

À Idayany, minha esposa, companheira, auxiliar de pesquisa, que neste momento de estudo esteve comigo não só com a compreensão e paciência, mas me auxiliou em diversos momentos na produção deste trabalho;

Ao Programa de Pós-graduação em Educação Física, e toda sua estrutura, os coordenadores, Prof. Dr. Fernando Mascarenhas e Prof. Dr. Ricardo Jacó e aos técnicos administrativos, Alba, Quélbia e Thiago que em diversos momentos nos auxiliaram nos trâmites da pós;

Aos professores, Dr. Ari Lazzarotti Filho, Dr^a. Kátia Augusta Curado Pinheiro Cordeiro da Silva e Dr. Paulo Ventura, que tão pronta e dedicadamente aceitaram participar da qualificação deste trabalho e da defesa. Vocês engrandeceram em muito este trabalho!

Ao Orientador deste processo todo, Prof. Dr. Alfredo Feres Neto, que em suas interferências tão sutis e precisas contribuíram para o que este trabalho foi. Muito obrigado pelos momentos partilhados e por me conduzir nesta caminhada;

Aos colegas do programa de pós, Margô, Lis, Rosirene, Élia, Fernando, Fernanda, Willian, Daniele, juntos dividimos nossas vidas, nossos carros, e estreitamos laços;

Aos professores dos quais fui aluno nas disciplinas do mestrado Prof. Dr. Gilberto Lacerda, Profa. Dra. Dulce Filgueira, Profa. Dra. Kátia Curado e Prof. Dra. Otília Dantas e Prof. Dr. Paulo Henrique Azevedo, os momentos de formação em suas disciplinas em muito contribuíram para a composição deste trabalho;

Ao Instituto Federal de Goiás, campus Luziânia e Inhumas, que em diversos momentos me liberaram de minhas atividades laborais para que fosse possível a conclusão dos créditos e da dissertação;

Ao Nepest, Lígia, Ricardo, Martha, Oneida, Weder, Patrícia, Jason, pelas discussões que empreendemos, pelas mesas que dividimos, pelas ideias que cambiamos;

Aos Amigos de Luziânia, Fred, Gesiel, Ulisses, Hermes, Sílvio, Agenor, Cristiano, Marcelo, que em diversos momentos me apoiaram, sejam pelas caronas, as conversas, as trocas de aulas, as risadas, e em diversos momentos pelas amizades;

Ao Avante, Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro, Prof. Dr. Fernando Mascarenhas, Prof. Dr. Lino Castellani, por terem me acolhido neste final de caminhada e me feito sentir parte desse coletivo;

Ao Corpo e Mente, Prof. Dr. Paulo Ventura, Ana Júlia, Rodrigo Roncato, Lais, Naiá, Idayany, incontáveis foram os momentos de suporte, companheirismo e amizade que dividimos, a participação neste grupo em muito me motivou nesta caminhada;

Ao Nepec, Prof^a. Ms. Lorena, Prof^a. Ms. Luciana pela confiança neste início e apoio nas minhas ausências;

Aos meus alunos que em incontáveis momentos tiveram que adiar ou adiantar aulas com esse professor em decorrência das tarefas que tive que realizar na pós;

Veja, os garotos ainda estão aqui

Gritando por mudança

Veja, eles ainda acreditam

Em se unir, lutar, ganhar poder

(Dead Fish - Venceremos)

SUMÁRIO

Introdução.....	14
Capítulo 1 – Caracterização do campo, método e percurso metodológico.....	24
1.1. Universo, População e Amostra.....	24
1.2. Caracterização do campo.....	25
1.3. Caracterização do Estudo.....	32
1.4. Procedimentos para a coleta e análise de dados.....	38
Capítulo 2. A constituição da Educação a Distância no contexto da educação contemporânea: apontamentos filosóficos, histórico, pedagógicos e políticos.....	48
2.1. Uma breve contextualização: a educação no contexto da cibercultura	48
2.2. Gerações da Educação a Distância.....	53
2.3. O entendimento da mediação pedagógica na EaD.....	63
2.4. Políticas de EaD no contexto Brasileiro.....	68
2.5. A UAB enquanto política Oficial.....	73
2.6. Em busca de Sínteses.....	75
Capítulo 3. A formação de professores em Educação Física: contextos amplos e restritos.....	77
3.1. A Formação de Professores em um contexto educacional amplo.....	78
3.2. A Formação de Professores de Educação Física em um contexto amplo: bases históricas da formação em Educação Física	90
3.3. A formação de professores em Educação Física e as práticas corporais: o passado que não passou.....	106

3.4. A formação de professores em Educação Física em direção a propostas superadoras.....	118
Capítulo 4. A mediação pedagógica na formação de professores em Educação Física a distância: a miséria da mediação e a mediação da miséria.....	127
4.1. Aspectos gerais das disciplinas analisadas.....	127
4.2. Considerações sobre os fóruns e os textos.....	135
4.3. Em busca de articulações: a mediação da miséria e a miséria da mediação.....	156
Considerações Finais.....	187
Referências Bibliográficas.....	192
Apêndices.....	200
APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido.....	201
APÊNDICE B – Roteiro da entrevista professor formador.....	202
APÊNDICE C – Roteiro da entrevista orientador acadêmico.....	204
APÊNDICE D - Roteiro Grupo Focal.....	206
APÊNDICE E – Tabelas de incidência de mensagens nos fóruns por categoria	208
APÊNDICE F - Levantamento bibliográfico da produção sobre Mediação Pedagógica e EAD.....	214

LISTA DE SIGLAS, ABREVIações E SÍMBOLOS

AVA	- Ambiente Virtual de Aprendizagem
BID	- Banco Interamericano de Desenvolvimento
EaD	- Educação a Distância
FEF	- Faculdade de Educação Física
FMI	- Fundo Monetário Internacional
MEC	- Ministério da Educação
MOODLE	- <i>Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment</i>
OCDE	- Organization for Economic Co-operation and Development
ONU	- Organização das Nações Unidas
PISA	- Programa Internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos
PPP	- Projeto Político Pedagógico
TIC	- Tecnologia da Informação e Comunicação
UAB	- Universidade Aberta do Brasil
UFG	- Universidade Federal de Goiás
UNESCO	- Organização das Nações Unidas para a Educação Ciência e Cultura

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1- mensagens dos alunos - Polo 1.....	137
Gráfico 2- mensagens da orientadora acadêmica/professor formador - Polo 1.....	138
Gráfico 3- mensagens dos alunos - Polo 2.....	140
Gráfico 4- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 2.....	141
Gráfico 5- mensagens dos alunos - Polo 1.....	145
Gráfico 6- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 1.....	146
Gráfico 7- mensagens dos alunos - Polo 1.....	149
Gráfico 8- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 1.....	150
Gráfico 9- mensagens dos alunos - Polo 2.....	152
Gráfico 10- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 2.....	153

RESUMO

As mediações pedagógicas na formação docente a distância em educação física:
uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais

Autor: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Recentemente o campo acadêmico da Educação Física protagonizou juntamente com a Capes a implantação de diversos programas formação de professores na modalidade a distância. Tal empreendimento suscitou antigos pontos de tensão. Entendemos que o lugar e a forma das disciplinas que tratam as práticas corporais é uma discussão que ganha novo fôlego e produz novos questionamentos, especialmente na modalidade a distância. Neste contexto surgiu-nos a questão: como se dá o processo de mediação pedagógica, nas disciplinas que abordam o conhecimento das práticas corporais, dos cursos de Educação Física a Distância em Goiás? Dessa maneira esta investigação teve por objetivo central, compreender como o conhecimento próprio às disciplinas que lidam com as práticas corporais, é mediado nos processos de ensino e aprendizagem presentes nos cursos de Educação Física a distância. Para tal empreendimento realizamos uma pesquisa predominantemente qualitativa que teve o método materialista histórico e dialético como horizonte e utilizou de análise documental, observações, entrevistas, grupos focais e análise de conteúdo para coletar as informações, submetendo-as a uma triangulação dos dados, Triviños (2009) na análise e interpretação dos dados. Os resultados indicam que as mediações pedagógicas no curso analisado centra-se em uma tensão entre o trato dos conhecimentos técnico/operacionais e os demais conhecimentos explicativos e pedagógicos no conhecimento. Tal mediação ocorre nos encontros presenciais e no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) nestes predominam o baixo diálogo e pouco trato com os conteúdos das práticas corporais.

Palavras-Chaves: Mediação Pedagógica; Educação Física; Formação de Professores

ABSTRACT

Pedagogical mediations in teacher training through distance mode in Physical Education: an analysis of the subjects regards bodily practices

Author: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Adviser: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Recently, the academic field of Physical Education started with Capes the implementation of several programs for teacher training through distance mode. This project raised old stress points. We understand that the place and manner of subjects regard bodily practices is a discussion that gets a new breath and produces new questions, mainly in distance mode. In this context one question has come up: how is the process of pedagogical mediation in subjects related to bodily practices in Physical Education Courses through Distance Learning in Goiás? Thus, the goal of this research is to comprehend how the knowledge linked to the subjects regard bodily practices occurs and it is mediated in the process of teaching and learning on Physical Education Courses through distance. The research was predominantly qualitative using the method historical and dialectical material as the horizon and also document analysis, observations, interviews, focus groups and content analysis to collect information and submit them to a triangulation of data, Triviños (2009) in the analysis and interpretation of data. The results indicate that the pedagogical mediations analyzed focuses on the tension between the deal of technical/operational knowledge and explanatory and pedagogical knowledge. Such mediation occurs in meetings and in the Virtual Learning Environment (VLE), and predominates in these environment low dialogue and few contents regard bodily practices.

Keywords: Pedagogical Mediation; Physical Education; Teacher Training

INTRODUÇÃO

As práticas sociais contemporâneas, da qual a educação faz parte, encontram-se atualmente em constante transformação. O contexto de crise contemporânea impulsiona as disputas pela hegemonia. Tal disputa permeia a todas as práticas sociais, inclusive a educação a distância.

Desvelar alguns discursos e práticas sobre esta modalidade de educação parece necessário uma vez que a escola e a Formação Docente nesta sociedade contraditória e fragmentada “[...] encarna objetivos (funções sociais) que adquire no contorno da sociedade na qual está inserida e encarrega os procedimentos de avaliação, em sentido amplo, de garantir o controle da consecução de tais funções” (FREITAS, 2011, p.95). Nesta esteira, Mészáros (2006, p.275) apresenta duas funções que são centrais para a educação nesta sociedade capitalista: “1. A produção das qualificações necessárias ao funcionamento da *economia*, e 2) a formação de quadros e a elaboração dos métodos para um controle *político*”.

Apesar de não compreendermos os aspectos políticos e econômicos como os únicos que caracterizam as práticas educativas¹, tanto na escola quanto na Formação Docente, pensamos que estes possuem forte influência não só no modelo de organização destas instituições, mas também exercem fortes influências ideológicas nos modelos pedagógicos e teorias educacionais.

Articulado a estas questões, Antunes (2009) vai apontar que vigorou por quase todo o século XX até por volta da década de 70 um modelo de produção altamente fragmentado, estandardizado, centralizado, racionalizado e de produção massificada, denominado taylorista/fordista. Neste modelo de produção o ser humano/trabalhador deveria ser formado para responder à forma como a indústria estava organizada, ou seja, com uma alta divisão do trabalho e com um volume altíssimo de produtos a serem produzidos. Como motor deste modelo, o

¹ Além dos aspectos políticos e econômicos, caracterizam também as práticas educativas, as relações de gênero, raça, porém compreendemos que os primeiros mostram-se mais latentes.

desenvolvimento urbano-industrial no mundo e também no Brasil impulsionou a escolarização das massas e conseqüentemente a universalização da escola (AZEVEDO, 2001) ².

O modelo acima apresentado, não só impulsionou a universalização da escola, como moldou sua forma de organização e seus fazeres. Compreendemos neste movimento, como aponta Belloni (2003), que os modelos teóricos que são oriundos da economia como o fordismo e o que a autora denomina de pós-fordismo, influenciaram largamente a educação e no nosso caso mais especificamente a Educação a Distância.

Foi recorrente em um determinado momento da história, final do século XIX e século XX, na Educação, a produção de materiais com conteúdos e métodos padronizados, em larga escala, para distribuição em massa, fragmentando o trabalho de quem produz os materiais e de quem executa (tutores). Não involuntariamente tais aspectos estão alinhados com as características apontadas por Antunes (2009) anteriormente. Dessa maneira, parece-nos latente que a base de produção material contemporânea materializada no capitalismo influencia não só modelos de escola e universidade, mas, também age em teorias pedagógicas e teorias da aprendizagem humana.

Apreendendo a lógica de relação estreita entre os modelos de produção material e os modos de sociabilização na escola e no trabalho, percebemos juntamente com Garcia (2009), que a compreensão fidedigna da educação contemporânea deve estar em sintonia com a compreensão das mudanças atuais em curso no mundo. A autora irá apontar que o mundo atual é repleto de reestruturação e incertezas, em que os sujeitos que nele vivem cedo ou tarde deverão aprender a conviver e viver com/na incerteza.

² Apesar de não ser o foco desta nossa introdução, pensamos que as influências da organização política e econômica do capitalismo se manifestam inclusive no processo de universalização da escola e escolarização das massas. Tal manifestação se deu especialmente pela Teoria da Escola Dualista, que apesar de seus problemas apresenta que apesar de aparentar ser unitária existe uma escola para formação das classes mais favorecidas e uma escola para a formação das classes menos favorecidas, (SAVIANI, 1986).

Indubitavelmente o mundo atual possui uma dinâmica de sociabilidade que se apresenta, em alguns aspectos, diferente da empreendida a 40-50 anos atrás. Para Antunes (2009) uma das principais características destas transformações contemporâneas é o empreendimento de uma flexibilização das bases do capital. Tal processo de reestruturação mobiliza não só a base da produção material, mas também afeta os elementos sociais, políticos, subjetivos e ideológicos do mundo.

Neste processo de reestruturação do capital e da produção é importante apontar que as TIC executam papel importante neste processo, unindo mercados, acelerando produções e melhorando a produção para a demanda produzida (GARCIA, 2009).

Libâneo *et al.* (2003) nos mostra que as transformações técnico-científicas, “[...] resultam da ação humana concreta, ou seja, de interesses econômicos conflitantes que se manifestam no Estado e no mercado, polos complementares do jogo capitalista, (idem, p.60)”.

Esta compreensão nos direciona para o entendimento de que tais transformações estão localizadas principalmente na ciência e na técnica, e amplificam a força produtiva, sendo resultado de uma lógica concorrencial do sistema econômico em que, a classe que domina anseia cada vez mais por manter seu *status quo* e maximizar os lucros com a produção de mercadorias. Assim como afirma Libâneo *et al.* (2003, p.60): “Essas transformações refletem a diversidade e os contrastes da sociedade e, em decorrência, o empreendimento do capital em controlar e explorar as capacidades materiais e humanas de produção da riqueza, para sua autovalorização”.

Para os mesmos autores vivemos, desde a metade do séc. XX até os dias de hoje, em um período denominado por eles de “Terceira Revolução Tecnológica”. Como características fundamentais deste momento histórico temos: a transformação da ciência e da tecnologia em matérias primas por excelência; o aceleração e aperfeiçoamento dos meios de transporte e das comunicações e como base deste processo temos o que os autores chamam de microeletrônica, (idem, p.62).

A revolução da microeletrônica “invadiu” nosso cotidiano, em operações bancárias, nos meios de comunicação em tempo real, nas telefonias, em objetos de uso pessoal, enfim todo este aparato permeia constantemente nosso cotidiano. Para Libâneo *et al.* (2003, p. 63),

Já é possível perceber, também, que essas manifestações, bem como a permanente introdução de artefatos tecnológicos no cotidiano da vida das pessoas, vêm promovendo alterações nas necessidades, nos hábitos, nos costumes, na formação de habilidades cognitivas e até na compreensão da realidade (realidade virtual).

Muito mais do que tornar-se um avanço para a maximização da produção de mercadorias, as atuais tecnologias aplicadas a artefatos “uteis” aos homens se colocam também no lugar de mercadoria, que a propósito, na sociedade contemporânea tem sido carregada de grande fetiche e promete humanizar os homens. Belloni (2002) afirma ainda que no mundo atual, existe uma sorte de máquinas que se ocupam de produzir mercadorias imateriais, “[...] que podem ser teletransportadas, sob uma forma genérica chamada ‘informação [...]’”. (idem, p.122).

Nesta nova fase, a tecnologia além de se vender impõe aos homens um modo de vida chancelado por sua lógica de organização, flexível, altamente produtiva, integralmente globalizada, entre outras. Como afirma Belloni (2002) “[...] todas as mídias, as novas como as ‘velhas’, fazem parte do universo de socialização das crianças, participando, de modo ativo e inédito na história da humanidade, da socialização das novas gerações, [...]” (idem, p.122). Esta nova forma de socialização tem utilizado em suas mediações diferentes e novas formas de linguagem.

Paulino (2005) aponta que a fusão de diferentes tecnologias e mídias, como a internet, o cd, a televisão, o computador, tem se apropriado de uma nova lógica de linguagem que dialogam e tratam à sua maneira, as temáticas e demandas sociais. Estas são apresentadas e postas de uma forma específica, como afirma a mesma autora: “Tais temáticas e demandas são organizadas através da supremacia do

mercado e das lógicas de uma sociedade que prima pela exclusão de grande parte de sua população (idem, p.86)”. Deste modo, para esta autora, as mídias e tecnologias têm apresentado as informações e as reflexões sob um olhar chancelado pelo modo de produção vigente.

Portanto, neste contexto de produção desta qualidade de mercadorias microeletrônicas altamente desenvolvidas, a mais utilizada e desenvolvida “[...] é, certamente, o computador”. (LIBÂNEO *ET AL.* 2003, p.63). Para este autor este equipamento se destaca, pois “seu aperfeiçoamento e sua utilização, [...] não parece ter limites”. (idem, p.63).

As aplicações e usos deste equipamento permeiam quase todas as atividades humanas como: o trabalho, o lazer, a cultura, o entretenimento, os relacionamentos, a ciência e a educação, produzindo uma nova cultura, e/ou uma nova maneira de produzir cultura que possui base tecnológica, (TOSCHI, 2010). Para Paulino (2005, p.83) “[...] os meios de comunicação introduzem uma nova maneira de relacionamento com o outro, com a coletividade”. Para ela, o rádio, a televisão, o computador e a internet inauguraram formas próprias de comunicação, assim como linguagens próprias de cada meio, que interferem e disseminam lógicas. Estes meios então, não estariam imunes ao capitalismo e sua forma de disseminação ideológica (idem, p.84).

Complementa ainda Toschi (2010), que todos estes instrumentos, computadores, pendrives, celulares, pouco a pouco estão se fazendo cada vez mais presentes no cotidiano escolar, do nível básico ao nível superior. Nesta esteira, Paulino (2005) afirma que um dos papéis do professor diante a esta complexidade de fatores, é possuir “[...] consciência de como a lógica do mercado padroniza e caracteriza a produção dos meios de comunicação [...] (idem, p. 84)”.

É exatamente na educação e nas transformações produzidas nesta pelas tecnologias e mídias que localizaremos nossos olhares. Buscamos compreender os delineamentos da revolução tecnológica presentes na microeletrônica, em especial no computador, e que estão sendo aplicados enquanto meios e mediações para o

desenvolvimento de uma modalidade específica de educação, a Educação a distância.

No Brasil a EaD é uma estratégia de educação de trabalhadores que transita entre a educação básica até a formação inicial e continuada dos professores. Feres Neto et al (2009) afirmam que como estratégia de educação básica a EaD surge com o Instituto Universal Brasileiro, e o Movimento de Educação de Base, utilizando-se de material impresso e comunicações via rádio, respectivamente. Posteriormente, surgem os Telecurso e Telecurso 2000 que já combinava materiais em vídeo e impresso.

Com a massificação da televisão e dos recursos de áudio e vídeo é que as ações de formação de professores são intensificadas, especialmente com os programas “Um salto para o futuro” e TV Escola, este último já proposto pelo MEC em 1995. A Criação da SEED (Secretaria de Educação a distância) no MEC começa a solidificar as ações do estado para a Formação Docente via EaD. Várias experiências são desenvolvidas de modo que, juntamente com um conjunto de reformas aplicadas ao ensino superior no Brasil, têm-se o terreno propício para o desenvolvimento de cursos superiores inteiros a distância ou semi-presenciais. É neste conjunto de reformas no ensino superior que a UAB (Universidade Aberta do Brasil) é criada e é implantada na formação inicial de professores.

Em meio a tantos apontamentos e algumas contradições, cabe-nos ainda pontuar que a Formação Docente em Educação Física possui alguns percursos históricos que contornam nossas questões, como por exemplo, a vinculação histórica com o tecnicismo, o corpo enquanto lugar de experimentação e vivência individual e coletiva do homem, práticas estreitamente ligadas ao fazer em detrimento do compreender etc.

Dessa forma, percebendo de maneira inicial os elementos que circundam as tecnologias, sua inserção na educação e em especial na educação a distância, bem como a complexidade de relações e inter-relações presentes na formação em Educação Física, surgiu-nos o problema de como se dá o processo de mediação

pedagógica, nas disciplinas que abordam o conhecimento das práticas corporais, dos cursos de Educação Física a distância em Goiás?

Lazzarotti Filho et al. (2010) tratando especificamente da utilização do termo “práticas corporais” na literatura da Educação Física Brasileira afirmam que, apesar deste conceito ser constantemente utilizado em produções acadêmicas, especialmente, das áreas da: Educação, Educação Física, Ciências Sociais Aplicadas, Antropologia, Artes e Psicologia, está longe de representar uma unidade conceitual, não expressando definitivamente, um horizonte semântico carregado de unidade de sentido/significado.

Assim como afirmam os autores buscaremos delimitar de acordo com nosso objeto o melhor entendimento que se encaixe em nossa análise, a saber: práticas corporais são atividades humanas históricas e socialmente construídas que compõem a cultura corporal, e se manifestam em nossa sociedade por meio dos jogos, das lutas, do esporte, da dança e das ginásticas. Apoiamo-nos na compreensão de Silva e Damiani (2005, p.23) de que: “o termo *prática* deve ser compreendido em sua acepção de “levar a efeito” ou “expressar” uma dada intenção ou sentido e fazê-lo, neste caso, por meio do corpo, como indica e permite plenamente a língua portuguesa. Esta expressão mostra adequadamente o sentido de construção cultural e linguagem presentes nas diferentes formas de expressão corporal.

Frente a esta problemática elencamos como objetivo geral, compreender como o conhecimento próprio às práticas corporais, manifesto em suas disciplinas específicas, é mediado nos processos de ensino e aprendizagem presentes em um curso de Educação Física a distância em Goiás. E mais especificamente: conhecer e analisar os caminhos históricos de constituição e legitimação da Educação a distância como modalidade de educação; investigar a metodologia de mediação pedagógica utilizada por professores que atuam na formação de professores a distância, especificamente nas disciplinas que lidam com as práticas corporais; e por fim, entender como os acadêmicos dialogam e se apropriam dos conhecimentos

tratados pelas mediações propostas nas acima citadas disciplinas dos Cursos de Formação Docente em EaD.

Ao buscarmos uma justificção do trabalho ante ao objeto surge a necessidade de compreendemos que a Educaç3o a Dist4ncia 4 uma modalidade de educaç3o, ou seja, uma estrat4gia de formaç3o humana, que se manifesta como uma pr4tica educativa, e enquanto tal deveria “[...]comprometer-se com a libertaç3o do homem em direç3o a uma sociedade mais justa e igualit4ria [...]”. (PRETI, 2010, p.8).

O estudo em tela se justifica, pois, procura compreender as pr4ticas e metodologias que s3o utilizadas na educaç3o a dist4ncia, uma vez que atualmente esta 4 apresentada como um dos instrumentos de democratizaç3o do acesso ao ensino superior e estrat4gia de Formaç3o Docente, especialmente nas regi3es em que a populaç3o 4 mais privada do ingresso neste n4vel de ensino, (BRASIL, 2006, p.1)

O curso que ser4 investigado est4 vinculado 4 Faculdade de Educaç3o F4sica da Universidade Federal de Goi4s, o mesmo faz parte do sistema Universidade Aberta do Brasil. Este sistema “[...] oferece cursos de formaç3o superior para camadas da populaç3o que t4m dificuldade de acesso 4 formaç3o universit4ria, por meio do uso da metodologia da educaç3o a dist4ncia (BRASIL, 2010)”. Esta foi instituída pelo decreto n. 5800 de junho de 2006, com a “finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educaç3o superior no Pa4s (BRASIL, 2006, p.1)”..

Possivelmente pretendendo diminuir os 4ndices hist3ricos de d4ficit de vagas na universidade, este sistema lanç3o m3o desta nova modalidade de educaç3o em n4vel superior no Brasil, sendo ofertada de forma geral 4 populaç3o, e dando prioridade a professores que j4 atuam na doc4ncia, por4m ainda n3o possuem formaç3o.

Este sistema 4 integrado por 88 instituiç3es, dentre eles Universidades Federais, Estaduais e Institutos Federais de Educaç3o Ci4ncia e Tecnologia. Dados

recentes da CAPES afirmam que em 2009 a rede contava com 720 polos espalhados pelo País, e vislumbrava a criação de mais 200 polos em 2010. No período deste último biênio, a instituição acima citada estima que foram criadas por este sistema, entre 187.154 e 252.000 vagas no ensino superior.

Dos diversos cursos ofertados, um deles é a Licenciatura em Educação Física. Ao todo são 10 cursos ofertados neste nível, de graduação, e dois em nível de pós-graduação Lato Sensu.

Sendo assim localizaremos nossos olhares nas mediações que acontecem particularmente nas disciplinas que tratam das práticas corporais de um curso de formação de professores de Educação Física.

A formação profissional em Educação Física possui algumas particularidades, e uma delas é o trato com as diferentes manifestações da cultura corporal. Este trato excede o saber fazer do movimento, passando por sua compreensão biológica, sociológica, antropológica, filosófica e educacional.

A presente problemática pretende contribuir para o acúmulo de conhecimentos sobre esta modalidade de formação de professores de educação física, buscando qualificar e compreender os limites e possibilidades nesta área de conhecimento. Almeja-se também alargar a discussão desta temática ainda incipiente, no campo acadêmico da Educação Física, buscando maximizar e qualificar as possibilidades de intervenção crítica nesta modalidade de educação.

O tema possui articulação com temáticas anteriormente debatidas em outros momentos por este pesquisador, que estavam relacionadas com a formação inicial e continuada de professores de Educação Física. Dessa maneira empreendemos mais este esforço afim de melhor conhecer as práticas formativas na EaD, e reafirmar algumas posições em direção a uma Formação Docente de fato de qualidade.

A dissertação está organizada em quatro capítulos que se articulam e buscam elucidar as formas e elementos articulados às mediações pedagógicas na EaD. No primeiro capítulo elucidamos o percurso metodológico empreendidos na investigação, bem como os procedimentos de análise das informações. No segundo

capítulo buscamos apontar questões gerais que dialogavam com a filosofia, a história e as políticas que configuraram a EaD e em especial a UAB. No terceiro capítulo procuramos dialogar com os contextos que envolvem, não só a formação de professores em Educação Física, mas também a formação de professores de maneira ampla. E por fim, no quarto capítulo, apresentamos os principais dados e análises empreendidos a fim de revelar a mediação pedagógica presente no curso investigado.

CAPÍTULO 1 – CARACTERIZAÇÃO DO CAMPO, MÉTODO E PERCURSO METODOLÓGICO

1.1. Universo, População e Amostra

Aqui faremos uma breve caracterização do universo, da população e da amostra que se pretende para esta investigação. Compreendemos que esse primeiro movimento de aproximação pode nos auxiliar na escolha e delineamento do método e das técnicas de coleta de dados.

Frente aos dados apresentados anteriormente sobre a EaD proposta pela UAB, centraremos nossa análise nos cursos de Educação Física. Dos cursos de formação inicial ofertados, apenas seis encontram-se ativos com turmas funcionando, dentre eles, o curso de Licenciatura em Educação Física a distância da FEF-UFG, o qual delimitaremos como o universo de nossa pesquisa.

Optamos pelo curso da Faculdade de Educação Física da UFG por todos os polos desta encontrarem-se no próprio Estado de Goiás, fato este que melhor viabilizaria geograficamente a realização desta pesquisa.

O Curso acima citado foi criado em 2008 e iniciou suas atividades em outubro de 2009 quando teve seu primeiro vestibular com 315 alunos selecionados. Atualmente está entre os três cursos que mais têm polos em funcionamento, sendo nove polos distribuídos ao longo do território do Estado de Goiás. O curso conta ainda com professores autores, professores formadores, orientadores acadêmicos e tutores de polo, constituindo estes nossa população investigada.

E, por fim, nossa amostra constituir-se-á dos professores formadores e orientadores acadêmicos envolvidos com o desenvolvimento de três disciplinas práticas do currículo do curso de formação inicial; a saber: Pesquisa e Ensino em Handebol; Pesquisa e Ensino em Basquete; e Fundamentos Socioculturais das Lutas na Educação Física. Tais disciplinas foram selecionadas por se caracterizarem com

as disciplinas almeçadas pela pesquisa e que foram ofertadas no prazo de desenvolvimento desta investigação.

Devido à impossibilidade espaço-temporal de análise de todos os polos, uma vez que os encontros presenciais acontecem simultaneamente, optamos por realizar a coleta de dados em dois polos, sendo o de maior e o de menor evasão geral, no nosso caso e no momento, estando localizados, respectivamente, na cidade de Inhumas e Uruana.

1.2. Caracterização do campo

Para compreendermos os aspectos gerais em que se situa o curso em estudo e como estes dialogam com os aspectos mais particulares, empreenderemos uma caracterização do campo, buscando reconstruir espaços e sujeitos de maneira mais fiel possível. Realizaremos tal empreendimento com base em nossas observações, na análise do PPP (Projeto Político Pedagógico) e com informações que Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2011) levantaram sobre o perfil dos alunos neste mesmo curso em que empreendemos nossa investigação.

Apontando as características do referido curso a distância, entendemos ser necessário assinalar que este, como afirma o próprio PPP do curso, “guarda relação direta com o curso presencial de Licenciatura em Educação Física da UFG [...]” (BRASIL, 2009 p.1). O curso presencial dessa instituição foi criado em um momento bastante importante para a Educação Física brasileira; um momento em que diversas metodologias de ensino dessa disciplina, tanto na escola quanto fora dela, são formuladas, e há uma grande aproximação deste campo com as ciências humanas e sociais.

No calor dessas inclusões paradigmáticas e ampliação da compreensão de Educação Física e conseqüentemente de sua formação, é que surge o Curso de Educação Física da UFG, movimentado por concepções progressistas de Educação e Educação Física, como afirma o documento acima

citado: “Este teve como finalidade implementar uma proposta progressista na formação de professores, com inserção qualitativa na escola e nas demais práticas educativas, pedagógicas e sociais que envolvem as práticas corporais na sociedade”. (BRASIL, 2009 p.1).

Fruto de tal posicionamento, com fortes aproximações das discussões sobre Educação, o curso dentro desta Universidade tem seu reconhecimento dentro do rol de cursos que compõem as ciências humanas. Tal movimento é contrário à maioria dos cursos de formação nesta área que normalmente são localizados nas ciências da saúde e estabelecem um diálogo mais próximo com este campo da ciência.

Este direcionamento do curso leva a uma compreensão generalista e ampla da formação e atuação profissional em Educação Física:

[...] além de fortalecer a prática da Educação Física na escola, também oferece oportunidades para a formação direcionada para outros espaços sociais. Mesmo que os compromissos históricos estejam vinculados à formação de professores para intervir nas escolas e na educação, dentro da perspectiva generalista e das necessidades colocadas pelo mundo social, esta formação docente também transpôs a prática das atividades corporais para além dos muros do sistema educacional, possibilitando, com isso, uma ação político-pedagógica diferenciada nos demais campos de intervenção profissional relacionados ao esporte, ao lazer, à saúde e às políticas públicas. (BRASIL, 2009 p.1).

A formação generalista e ampliada abre diversas possibilidades para a formação profissional, alargando não só a compreensão de Educação Física, mas também o entendimento do próprio ser humano em formação no mundo contemporâneo, sendo tal movimento possível em função do diálogo com o trabalho, as políticas sociais, o lazer e outras temáticas.

Neste contexto, o curso de Educação Física a distância “herda” tais direcionamentos, advindos da experiência que esta instituição tem acumulado ao longo dos anos, e propõe:

[...] formar professores com capacidade para atuar nas diferentes manifestações e expressões culturais do movimento humano, com ênfase na produção de conhecimento e no fomento à intervenção acadêmico-profissional no sistema educacional básico e nas práticas educativas de

saúde, esporte e lazer social, que interagem historicamente e no cotidiano com a escola, a cultura e a sociedade. (BRASIL, 2009 p.5).

Para alcançar esse objetivo, o curso assume a seguinte estrutura de organização:

- Carga horária para integralização: 2872 horas, com duração mínima de 8 períodos/semestres letivos e máxima de 14 períodos/semestres letivos.
- Prática: 400 horas ao longo do curso, distribuídas entre atividades e disciplinas curriculares.
- Estágio supervisionado: 400 horas a partir do 5º período/semestre letivo.
- Atividades complementares: mínimo de 200 horas.
- Apresentação de trabalho científico (monográfico) de conclusão de curso.
- Eixo epistêmico da formação curricular: práxis entendida como articulação entre teoria e prática, por meio das competências vinculadas ao trabalho docente.
- Carga horária:
Núcleo comum: 896 horas.
Núcleo específico: 1776 horas.
Atividades complementares: 200 horas.
Total geral: 2872horas. (BRASIL, 2009 p.7).

A referida concepção progressista de Educação Física está manifesta ao longo de grande parte do PPP do curso, presente nos objetivos específicos, nas competências e habilidades do egresso e nos princípios norteadores da formação profissional. Diante do exposto, gostaríamos de citar alguns objetivos específicos que compreendemos ser pertinentes:

- possibilitar um processo de reflexão crítica com o intuito de compreender a gênese das existências social e cultural humanas, perpassando a esfera do trabalho, da cultura, da educação, da escola e do saber;
- estimular a formação docente, compreendida como elemento constitutivo do sujeito na formação da cultura elaborada;
- garantir a articulação dos componentes curriculares, fecundando o trabalho educativo, a ação pedagógica e a pesquisa científica;
- promover a inclusão digital dos professores, a fim de prepará-los para o uso das tecnologias de comunicação e informação, e seus respectivos códigos e linguagens;
- organizar o trabalho colaborativo e a construção de redes de aprendizagem de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento. (BRASIL, 2009 p.5).

Ressaltamos a preocupação com a formação que materialize reflexões críticas, com centralidade na cultura elaborada, articulação com a pesquisa científica e as tecnologias de comunicação e informação, sob a organização do trabalho colaborativo e a produção coletiva de conhecimento.

Com tais objetivos, o curso pretende formar sujeitos que sejam capazes de construir algumas competências e habilidades das quais destacamos:

- atuar e refletir criticamente acerca de suas funções formadora, pedagógica, científica, política e social;
- desenvolver a atitude científica por meio da pesquisa, da reconstrução do conhecimento e de avaliações socioculturais do movimento humano, com foco nas diferentes formas de educação corporal, visando à produção e à ampliação do acervo cultural humano;
- compreender os métodos de produção de conhecimento, objetivando a (re) construção de saberes docentes em Educação Física;
- compreender a complexidade dos processos objetivos e subjetivos de formação e desenvolvimento humanos;
- compreender as relações que permeiam o corpo e suas interfaces com a educação, o lazer, a saúde, a estética, a cultura, o mundo do trabalho e a sociedade;
- desenvolver autonomia intelectual e profissional, possibilitando e fortalecendo a ação interdisciplinar e o trabalho coletivo na educação e na sociedade;
- incorporar as tecnologias de comunicação e informação como mediadores do processo de ensino e aprendizagem. (BRASIL, 2009 p.5)

Os objetivos articulam competências e habilidades que continuam a dialogar com a formação crítica, ampliada e que tem como base a construção da cultura humana em diálogo com a pesquisa científica.

Tais articulações podem ser compreendidas pelos princípios defendidos pela instituição e que norteiam o desenvolvimento do curso a distância; dentre todos, destacamos os seguintes:

- formação teórica consistente e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais;
- unidade teoria-prática, tanto na produção do conhecimento, quanto na organização do saber, entendendo o trabalho como princípio educativo fundamental na escola;
- compromisso social e político do profissional da Educação junto aos demais educadores e movimentos sociais;

- trabalho coletivo pautado na formação de competências político-sociais, ético-morais e técnico-profissionais como referência nuclear da formação docente;
- tratamento interdisciplinar do saber da Educação Física com os demais saberes políticos, científicos, artísticos, culturais, pedagógicos e técnicos necessários à formação de professores e à prática educativa escolar;
- articulação da graduação com a pós-graduação, sob a perspectiva da educação continuada;
- a pesquisa, como dimensão da formação docente e como meio de produção de conhecimento e de intervenção na prática pedagógica e social. (BRASIL, 2009 p.6)

Em síntese, podemos apontar que a formação progressista do referido curso tem como base: a formação teórica; a unidade teoria e prática; o trabalho como princípio educativo; o compromisso social; o trabalho coletivo; a interdisciplinaridade; a formação contínua e articulada com a pós-graduação; e a pesquisa como fonte de conhecimento e intervenção na prática. Tais bases objetivam formar sujeitos críticos com a capacidade de analisar a realidade social, política e educacional em que a Educação Física está inserida.

Neste cenário, essa instituição criou o curso de Educação Física na modalidade a distância. Este possui nove polos distribuídos em todo o território do Estado de Goiás, sendo eles inseridos nos municípios de: Alexânia, Formosa, Goianésia, Goiás, Inhumas, Iporá, Mineiros, São Simão e Uruana. Os dois polos analisados nesta pesquisa (maior e menor evasão) estão localizados respectivamente a 47 e 156 quilômetros da capital Goiânia. Para caracterizar os polos e os alunos destes, utilizaremos dados da pesquisa de Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2011) e nossas observações.

O polo de maior evasão está localizado em uma cidade com 46.786 habitantes, relativamente próxima à capital do estado, e possui na cidade oferta de cursos superiores em instituições públicas e privadas. Duas são as instituições públicas que ofertam cursos presenciais na cidade, a Universidade Estadual de Goiás e o Instituto Federal de Goiás. Estas instituições ofertam três licenciaturas (Letras português/inglês, pedagogia e química) e um bacharelado (sistemas de informação). A Universidade Estadual de Goiás ainda oferta o curso de Licenciatura em Informática na modalidade a distância. Apenas uma instituição privada, a

Facmais, oferta cursos em nível superior na cidade, sendo todos bacharelados nas seguintes áreas: Direito, Enfermagem, Administração e Ciências Contábeis.

O polo de menor evasão está localizado em uma cidade com 14.115 habitantes e não possui oferta de cursos superiores presenciais na cidade nem em instituições públicas, tampouco em instituições privadas. A cidade, além do curso de Educação Física a distância da UFG, conta com o curso de Licenciatura em Informática na modalidade a distância ofertado pela Universidade Estadual de Goiás.

Em ambas as cidades, os polos de apoio presencial são escolas que foram desativadas parcialmente para atender os alunos da educação a distância; sendo assim, contam com salas de aula, secretaria, banheiros, laboratório de informática e espaço para biblioteca. O polo de menor evasão conta ainda com um auditório com capacidade para aproximadamente 150 pessoas, com estrutura de sonorização e projeção de vídeos e imagens.

As aulas das disciplinas que tematizam as práticas corporais, em ambas as cidades, são realizadas em espaços externos aos polos cedidos pela prefeitura, por escolas estaduais e espaços privados. No caso das disciplinas em tela nesta pesquisa, foram utilizados os seguintes espaços para além dos próprios polos de apoio presencial: no polo de menor evasão, foi utilizada uma quadra coberta, poliesportiva, de uma escola estadual localizada em frente ao polo em duas disciplinas analisadas; no polo de menor evasão, foi utilizado um ginásio de esporte poliesportivo, localizado a aproximadamente 3 quilômetros do polo, em duas das disciplinas analisadas. Em ambas as cidades, a primeira disciplina analisada utilizou apenas da estrutura do próprio polo.

Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2011) apontam que alguns aspectos entre os dois polos são comuns. É ordinário que dos alunos do curso analisado, em ambos os polos, 73% não apresentam formação superior, e que um percentual significativo (89%) estudou grande parte ou integralmente em escola pública.

Sobre o perfil econômico desses alunos, Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2011, p. 4) afirmam que:

A grande maioria destes estudantes está empregada, trabalham durante o período diurno, com uma carga horária com mais de 30h semanais, em instituições públicas, moram em casa própria, a menos de 50 km do polo, ganham menos de R\$1.000,00 por mês [...].

Os autores ainda apontam que na cidade do polo 1, 40% dos alunos são casados e 44% possuem filhos, enquanto na cidade do polo 2, 56% são casados e 59% têm filhos.

Quanto à experiência com tecnologias da informação e comunicação e com a EaD, os autores afirmam o seguinte:

Os dados coletados demonstram que dentre os estudantes que procuraram este curso, 79,1% possuem computador em casa, e ainda assim, apresentam nível básico quanto aos conhecimentos na área de informática, o que pode ser explicado devido à média de idade, e/ou tempo disponível para fazer cursos nesta área. Sendo assim, as ferramentas escolhidas que serão utilizadas para desenvolver este curso deverão ser necessariamente simples e explicativas. Lembrando que 77,9% nunca tiveram experiências em EAD.

Os estudantes deste curso apresentaram um nível de conhecimento sobre internet e o uso de processadores de texto básico, enquanto o nível de conhecimento sobre softwares de edição de imagens e criação de páginas oscilou entre básico e insatisfatório. (PIMENTEL, LAZZAROTTI FILHO E SILVA, 2011, p. 5).

Os autores também inquiriram os alunos a respeito das experiências anteriores ou atuais com a Educação Física e as práticas corporais e chegaram às seguintes conclusões:

A grande maioria dos estudantes vivenciou uma Educação Física regular no ensino fundamental e médio, sendo que 83,0% se identificaram enquanto estudantes que mesmo sem habilidades motoras participavam das aulas ou se destacavam por elas. Somente 3,7% não costumavam participar das aulas de Educação Física (13,0% não informaram nenhuma resposta). [...]

Temos ainda que 60,0% destes estudantes costumavam participar dos jogos escolares (JEB's) e 9,3% já foram ou ainda são atletas profissionais.

A afirmativa anterior acerca da relação do curso com o campo do esporte comprova-se na pergunta (presente no questionário) sobre qual prática corporal mais gostavam. O resultado obtido foi que 67,5% dos estudantes tinham preferência pelos esportes, em detrimento das demais práticas corporais, tais como, lutas, capoeira, ginástica e práticas corporais orientais.

Os estudantes, em sua maioria (51,0%), relataram também que atualmente realizam alguma prática corporal mais de duas vezes por semana. Apenas 25,7%, classificaram-se como quem não realiza nenhuma prática corporal regular. (idem, p.5)

Em síntese, os estudantes desse curso são: alunos da classe trabalhadora; que têm pouco domínio das tecnologias da informação e comunicação, pouco domínio das ferramentas de internet e um domínio básico de edição de textos e apresentações; que se identificam com pouca habilidade motora, razoável conhecimento/prática de esportes e baixo conhecimento das demais práticas corporais.

1.3. Caracterização do Estudo

O confronto dos dados a respeito da realidade objetiva com o conhecimento teórico já produzido sobre este assunto é uma tentativa de qualificar as análises sobre a EaD, através de uma análise crítica, rigorosa e de conjunto, a respeito do desenvolvimento desses cursos.

Partimos do entendimento que corrobora com a afirmação de Freitas (2011, p.72) “A dinâmica da escola (e da sala de aula) é extremamente variada e complexa”. Tendo isso como pressuposto, compreendemos que a escola não estabelece relações restritas com seu próprio universo e organização, nem só com as demais escolas de um sistema de ensino. Antes a escola, e no nosso caso os centros de formação profissional em Educação Física, estabelece estreitas e diretas relações com demais campos da cultura, dinâmicas sociopolíticas e econômicas que determinam e são por ela determinadas.

1.3.1. O método

Com a intenção de compreender o objeto de forma mais abrangente possível, buscamos trabalhar com algumas categorias presentes no método materialista histórico e dialético: totalidade; contradição e mediação, Paulo Netto (2011, p.56). Porém, como afirma Frigotto (2010, p. 79), “[...] as categorias totalidade, contradição, mediação, alienação, não são apriorísticas, mas construídas historicamente”.

Com tal afirmação, Frigotto (2010) lança luz a uma importante diferenciação entre o método materialista histórico e os demais métodos de investigação; o método escolhido considera que o homem é produtor de sua existência, logo o método de pesquisa materialista considera que o real é fruto da construção histórica dos homens e não uma construção abstrata, desprovida de intencionalidade e tensões.

Triviños (2009, p. 52) complementa que:

[...] a *concepção materialista* apresenta três características importantes. A primeira delas é a da *materialidade do mundo*, isto é, todos os fenômenos, objetos e processos que se realizam na realidade são materiais, que todos eles são, simplesmente, aspectos diferentes da *matéria em movimento*. A segunda peculiaridade do materialismo ressalta que a *matéria é anterior à consciência*. Isto significa reconhecer que a consciência é um reflexo da matéria, que esta existe objetivamente, que se constitui numa realidade objetiva. E por último, o materialismo afirma que o *mundo é conhecível*. Esta fé na possibilidade que tem o homem de conhecer a realidade se desenvolve gradualmente.

Dessa maneira, o mundo é material, esta matéria é anterior à consciência do homem, porém o homem constrói historicamente uma relação com essa matéria com a finalidade de conhecê-la e torná-la humana, ou seja, revertê-la para si.

Frigotto (2010) assevera que o método em discussão é ao mesmo tempo: uma postura ou uma concepção de mundo; um método que permite uma apreensão radical da realidade; e, por fim, é uma práxis, uma unidade entre teoria e prática em busca de novas sínteses no conhecimento e na realidade histórica.

Como postura ou concepção de mundo, Frigotto (2010) irá apontar que esse método se distancia dos demais que orientam as investigações de forma linear, harmônica, histórica e lógica. Assim, é impraticável que a apreensão da realidade seja possível de maneira objetiva e neutra porque os fenômenos sociais são regidos

por leis naturais.

Segundo Frigotto (2010), o método materialista histórico e dialético compreende que a realidade é dinâmica, contraditória e está para além da capacidade de abstração e pensamento do homem. Assim, “[...] o pensamento, as ideias, são o “reflexo”, no plano da organização nervosa superior, das realidades e leis dos processos que se passam no mundo exterior, os quais não dependem do pensamento [...]” (idem, p.81).

A própria atividade do pensamento se baseia na matéria, como afirmam os próprios Marx e Engels (2007, p.93) “A produção de ideias, de representações, da consciência, está, em princípio, imediatamente entrelaçada com a atividade material e com o intercâmbio material dos homens [...]”.

Assim, a concepção de mundo materialista histórica é a de que o real é dinâmico, contraditório, constitui uma totalidade e se articula por diversas mediações presentes no mundo material.

Porém, o real não é inalcançável ao homem. Esse alcance se dá pelas sucessivas aproximações entre sujeito e objeto. O método materialista histórico e dialético também sistematiza uma forma de apreensão da realidade, “Este se constitui em uma espécie de mediação no processo de aprender, revelar e expor a estruturação, o desenvolvimento e transformação dos fenômenos sociais”. (FRIGOTTO, 2010, p.84). Assim todo método constrói uma determinada concepção de realidade.

Cabe para essa concepção compreender como se desenvolvem, produzem-se de maneira concreta os fenômenos sociais. Logo, para o materialismo histórico e dialético, tal construção se dá de maneira sincrônica e diacrônica, revelando o caráter histórico do objeto em investigação (FRIGOTTO, 2010).

Outro aspecto importante a se considerar é que a realidade é dialética e que “as coisas” não se manifestam de imediato ao homem. Como afirma Kosik (1976, p.13), “Mas a “coisa em si” não se manifesta imediatamente ao homem. Para chegar à sua compreensão, é necessário fazer não só um certo esforço, mas também um *détour*”.

Frigotto (2010) afirma que esse *détour*, ou desvio, impõe a necessidade de se partir dos fatos empíricos postos pela realidade. Posteriormente, implica superar

essas primeiras impressões e chegar às leis fundamentais, ao âmago. Sendo assim, o ponto de chegada não é necessariamente o ponto de onde se partiu.

Assim como afirma Kosik (1976, p.13)

[...] a realidade não se apresenta aos homens, à primeira vista, sob o aspecto de um objeto que cumpre intuir, analisar e compreender teoricamente, cujo polo oposto e complementar seja justamente o abstrato sujeito cognoscente, que existe fora do mundo e apartado do mundo; apresenta-se como o campo em que se exercita a sua atividade prático-sensível, sobre cujo fundamento surgirá a imediata intuição prática da realidade.

Como a realidade não se apreende de imediato, e a essência dos fenômenos nem sempre é dada pela aparência destes, é necessário um esforço sistemático de compreensão dos elementos que revelarão esta essência:

Como a essência – ao contrário dos fenômenos – não se manifesta diretamente, e desde que o fundamento oculto das coisas deve ser descoberto mediante uma atividade peculiar, tem de existir a ciência e a filosofia. Se a aparência e a essência das coisas coincidissem diretamente, a ciência e a filosofia seriam inúteis. (KOSIK, 1976, p.17).

Dessa maneira, o esforço do método materialista histórico e dialético enquanto método de investigação é buscar as mediações, retirar os obstáculos que estão postos ao objeto e revelar a essência do mesmo, partindo dos fatos empíricos postos, retornando à realidade com uma compreensão da totalidade mais sistematizada e crítica.

Outro aspecto fundamental do método materialista histórico e dialético que Frigotto (2010) aponta é o de que esse método não visa apenas a explicações bem elaboradas e críticas sistemáticas à realidade. Tomando esses aspectos como importantes no processo de conhecimento por esse método, interessa também que se objetive a transformação da realidade nos diferentes planos a ela relacionados.

Marx afirmou tal necessidade na produção de suas teses sobre Feuerbach, mais especificamente na tese 11, “Os filósofos apenas *interpretaram* o mundo de diferentes maneiras; o que importa é transformá-lo”. (MARX e ENGELS, 2007, p.535).

O movimento de conhecimento, nesta perspectiva, deve objetivar uma

modificação na realidade posta ao processo de investigação. Dessa maneira,

Para a teoria materialista, o ponto de partida do conhecimento, enquanto esforço reflexivo de analisar criticamente a realidade e a categoria básica do processo de conscientização, é a atividade prática social dos sujeitos históricos concretos. A atividade prática dos homens concretos constitui-se em fundamento e limite do processo de conhecimento. (FRIGOTTO, 2010, p.90).

A prática torna-se o ponto de partida e intervenção dos estudos que se propõem a utilizar o materialismo histórico e dialético. Isso significa dizer que as análises sob esse método não partem de abstrações infundadas na realidade, antes tomam como critério de partida e chegada a prática social, porém tendo a segunda uma elaboração e mudança em relação à primeira.

Sob esse aspecto é que Marx elabora sua segunda tese sobre Feuerbach:

A questão de saber se ao pensamento humano cabe alguma verdade objetiva [*gegenständliche Wahrheit*] não é uma questão de teoria, mas uma questão prática. É na prática que o homem tem de provar a verdade, isto é, a realidade e o poder, a natureza ceterior [*Diesseitigkeit*] de seu pensamento. A disputa acerca da realidade ou não realidade do pensamento – que é isolado da prática – é uma questão puramente escolástica. [grifo do autor] (MARX e ENGELS, 2007, p.533)

Para o materialismo histórico e dialético, explicar e transformar a prática social e suas relações sociais concretas é tarefa primordial. Como afirma Triviños (2009, p.51), “Talvez uma das ideias mais originais do materialismo dialético seja a de haver ressaltado, na teoria do conhecimento, a importância da *prática social* como critério de verdade”.

Em síntese, o método materialista dialético expressa uma concepção de mundo que revela que a realidade é contraditória e dinâmica, fruto da ação intencional dos homens nas relações sociais; um processo de conhecimento que considera o caráter histórico e social da ciência em que os obstáculos em direção ao objeto precisam ser retirados a fim de saber a verdade histórica e provisória deste objeto; e uma ação em relação à prática social, que a toma como critério de verdade

e que parte e retorna a ela com a finalidade de transformá-la.

Entendemos que esse método nos permite compreender as vinculações históricas tanto da Educação a Distância quanto da formação em Educação Física que determinam as mediações presentes no curso analisado. Por meio do materialismo histórico e dialético intentamos desvelar as manifestações que criam obstáculos à apreensão da essência deste objeto em direção a uma compreensão e proposição crítica e transformadora desta prática social. Reconhecemos que tais mediações não se inauguram neste curso e tampouco estão restritas a ele, antes possuem relação com políticas educacionais, projetos de formação humana e de professores, e as formas contemporâneas de sociabilidade.

1.3.2. Classificação da investigação

Ao olharmos para a natureza do estudo, os objetivos que foram propostos, bem como a análise dos dados e o método eleito, constatamos que este pode ser classificado como um estudo de caso, pois, como afirma Triviños (2009), “É uma categoria de pesquisa cujo objeto é uma unidade em que se analisa aprofundadamente” (p.133). Juntamente com essa definição, constata-se que a abordagem que melhor responde as indagações deste estudo é a abordagem predominantemente qualitativa. Segundo Lüdke e André (1986, p.11),

1. “A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural com sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento”.
3. “A preocupação com o processo é maior do que com o produto”.
4. “O significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador”.

Cabe apenas pontuar, concordando com Freitas (2011), que em uma investigação que pretenda ir além da aparência é necessário que os percursos de delimitação e acesso aos dados extrapolem a descrição dos fenômenos e das representações que os sujeitos carregam da realidade. É interessante assim que a investigação aponte as contradições do objeto e suas relações com processos amplos de produção e reprodução social.

Dessa maneira, na pesquisa qualitativa, a atenção no tratamento é maior aos

aspectos que valorizarão o processo do fenômeno, estando os aspectos quantitativos subsumidos aos anteriormente citados.

1.4. Procedimentos para a coleta e análise de dados

Os estudos de cunho qualitativo buscam a análise e interpretação dos fenômenos e das situações no movimento do real, nas ações cotidianas dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

Lüdke e André (1986) apontam três métodos de coleta de dados, mais comuns nas pesquisas qualitativas, as observações, as entrevistas e a análise de documentos. Realizamos estes e ainda aplicamos um grupo focal aos alunos.

1.4.1. Observação

A observação no processo de coleta de informações constitui uma das mais importantes formas de levantamento de dados e apreensão da realidade; segundo Lüdke e André (1986), esta é usada como o principal método de investigação, nas abordagens de pesquisa educacional, tendo nestas um lugar privilegiado.

Para essas mesmas autoras, “[...] a observação possibilita um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, [...] (p.26)”. Corroborando com essa ideia, Marconi e Lakatos (2005, p. 193) afirmam que “A observação ajuda o pesquisador a identificar e a obter provas a respeito de objetivos sobre os quais os indivíduos não têm consciência, mas que orientam seu comportamento”.

Freitas (2011) afirma que é extremamente desejável um rigor nos processos de observação, pois eles auxiliam a (re) construir a dinâmica contraditória da prática. Porém é necessário que o olhar esteja atento às múltiplas determinações do objeto.

Para que a observação alcance validade científica, Lüdke e André (1986) e Marconi e Lakatos (2005) concordam que esta deve ser estruturada e rigorosamente planejada:

a observação torna-se científica à medida que:

a) convém a um formulado plano de pesquisa;

b) é planejada sistematicamente;

c) é registrada metodicamente e está relacionada a proposições mais gerais, em vez de ser apresentada como uma série de curiosidades interessantes;

d) está sujeita a verificações e controles sobre a validade e segurança. (MARCONI e LAKATOS, 2005, p.193)

Dessa maneira e nos atentando a essas características, a observação permite-nos a experiência direta, possibilitando a verificação da ocorrência de um determinado fenômeno, recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão do fenômeno, aproximação do pesquisador com a perspectiva dos sujeitos e suas visões de mundo, descobrir aspectos, novos problemas, e, por fim, permite a coleta de dados em que são impossíveis outras formas de comunicação (LÜDKE E ANDRÉ, 1986, p. 26).

Esse instrumento, em sua complexidade, nos permite captar tanto as formas, como o fenômeno que se apresenta em seu cotidiano, como aproximar o pesquisador dos sujeitos, suas representações e percepções. Sendo dessa forma útil a abordagem qualitativa desta pesquisa e colaboradora do método escolhido para nortear a análise, ampliando as percepções acerca do fenômeno estudado.

As observações nesta pesquisa se desenvolveram e foram realizadas em diversos momentos, como nos encontros presenciais dos dois polos selecionados e nos encontros presenciais em Goiânia com todos os polos. Foram realizadas observações sistemáticas a todos os encontros presenciais das três disciplinas elegidas. As observações estavam amparadas por um roteiro previamente elaborado que dialogou com os objetivos da pesquisa.

Estas aconteceram durante os períodos em que se desenvolveu a pesquisa e que concomitantemente foram ofertadas disciplinas que tratavam das práticas corporais, ou seja, entre abril de 2012 e maio de 2013. Para melhor registro das

atividades de observação utilizamos dois instrumentos, o diário de campo elaborado pelo pesquisador e a gravação em áudio e vídeo das aulas. O material gravado em áudio e vídeo ficou registrado e em posse somente da equipe de pesquisa (orientador e orientando). Devido à impossibilidade de estar nos dois polos simultaneamente, uma vez que o horário dos encontros coincidia, alternamos a presença do pesquisador com as gravações em ambos os polos.

1.4.2. Entrevistas

A entrevista permite ao pesquisador captar o significado que os sujeitos atribuem aos eventos, os fatos, processos e saberes com que ele estabelece relação. Dessa maneira, optamos pelas entrevistas com um roteiro de perguntas semiestruturado e previamente elaborado (TRIVIÑOS, 2009), buscando garantir a flexibilidade necessária para o acesso aos diferentes saberes dos professores e, que porventura, não tenham sido antecipados na elaboração deste. Segundo Triviños (2009, p.146):

Podemos entender por entrevista semiestruturada, em geral, aquela que parte de certos questionamentos básicos, apoiados em teorias e hipóteses, que interessam à pesquisa, e que, em seguida, oferecem amplo campo de interrogativas, fruto de novas hipóteses que vão surgindo à medida que se recebem as respostas do informante.

Dessa maneira, a entrevista semiestruturada permitiu-nos captar o discurso e as concepções dos sujeitos sobre a realidade investigada, em um processo dinâmico e, de certa forma, imediato de interpretação do fenômeno.

Na EaD da Faculdade de Educação Física da UFG, são três as funções³ que estão diretamente ligadas e mais próximas da mediação pedagógica na educação a distância:

³ Estamos utilizando a nomenclatura instituída pela UFG; as relações com a nomenclatura da CAPES serão apontadas em notas de rodapé.

- os professores formadores⁴, estes são docentes com vínculo empregatício estável com a Universidade e normalmente são os responsáveis por ministrar as disciplinas correspondentes oferecidas na modalidade presencial; na modalidade EaD, são responsáveis por organizar e gerir as disciplinas do currículo;
- os orientadores acadêmicos⁵ são docentes sem vínculo empregatício estável com a Universidade, são remunerados por bolsas pagas pela CAPES, prestam serviços de docência na educação a distância de acordo com a necessidade do curso e dos polos e são responsáveis por organizar, gerir e ministrar as disciplinas oferecidas, tanto nos encontros presenciais como nos ambientes virtuais de aprendizado, na modalidade EaD;
- os tutores de polo⁶ são docentes sem vínculo empregatício estável com a Universidade, são remunerados por bolsas pagas pela CAPES, prestam serviços de tutoria docente na educação a distância em cada polo em que é oferecido o curso e são responsáveis por auxiliar e orientar os alunos nos polos nas atividades acadêmicas⁷.

Foram selecionados para as entrevistas professores formadores que organizaram e ministraram as três disciplinas selecionadas e que foram ofertadas durante o período de realização da pesquisa, assim como com os orientadores acadêmicos dos dois polos selecionados.

O desenvolvimento desse procedimento foi feito com um roteiro de questões semiestruturadas, que foi elaborado antes da realização da entrevista com perguntas que buscaram diálogo com os objetivos da pesquisa. O roteiro de questões semiestruturadas foi apresentado aos entrevistados momentos antes da entrevista para que os mesmos tomassem conhecimento dos temas abordados. Foi garantida ao entrevistado a liberdade de resposta ou não a qualquer questão presente neste roteiro, assim como a retirada da pesquisa. Nesse procedimento, foram entrevistados

⁴ No caso da FEF-UFG, o professor formador também é o professor autor da disciplina; na nomenclatura da CAPES, ele é chamado de Prof. Pesquisador.

⁵ Na nomenclatura da CAPES, este é chamado de Tutor a Distância.

⁶ Na nomenclatura da CAPES, este é chamado de Tutor à Presencial.

⁷ Não realizamos entrevistas com estes sujeitos, por percebemos que na dinâmica do processo educativo da EaD este assume funções mais estreitamente ligadas a questões administrativas do que a questões pedagógicas.

dois professores formadores⁸ e cinco orientadores acadêmicos⁹.

O registro dessas entrevistas foi feito com o auxílio de anotações realizadas pelo pesquisador no momento da entrevista e de gravadores de voz para que permitissem ao pesquisador um acesso constante às informações. Posteriormente à entrevista, foi feita a transcrição desses dados pelo próprio pesquisador. Tais transcrições foram encaminhadas aos sujeitos entrevistados para aprovação, desaprovação ou alguma modificação do conteúdo.

Com esse instrumento buscamos identificar os mecanismos, metodologias utilizadas por esses sujeitos na elaboração e aplicação de instrumentos ou práticas que realizem a mediação nas disciplinas por eles ofertadas.

1.4.3. Grupos Focais

Esta técnica, segundo Gatti (2005), congrega pessoas que possuem alguns aspectos em comum, predominantemente unidas por vivências comuns, envolvendo a atividade coletiva de debater algumas questões que recebem um olhar focalizado sobre determinado assunto. Tal técnica para essa autora faz “[...] emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar” (GATTI, 2005, p.9).

O desenvolvimento do grupo focal deve conduzir os participantes a se comunicarem e elucidarem alguns aspectos de maneira direta e fluente, criando condições para que sínteses surjam, críticas apareçam, perspectivas se abram, de modo que o objeto do grupo seja mais bem discutido. Para tal tarefa, o moderador/pesquisador não deve assumir um papel de mediador absolutamente diretivo, antes deve se posicionar como articulador a fim de que o diálogo alcance os objetivos propostos para a investigação. Também não é interessante que o grupo focal “se perca” em temáticas que se distanciam do objeto e objetivo da pesquisa, Gatti (2005).

⁸ Uma professora formadora foi responsável por duas das três disciplinas analisadas.

⁹ Uma orientadora acadêmica participou em duas das três disciplinas analisadas.

Seguindo a orientação da autora acima citada, a composição do grupo deve ser feita com sujeitos que tenham características em comum e que possam contribuir para a elucidação do problema de pesquisa; como afirma Gatti (2005, p.17-18), o grupo

Deve ter uma composição que se baseie em algumas características homogêneas dos participantes, mas com suficiente variação entre eles para que apareçam opiniões diferentes ou divergentes. Por homogeneidade, entende-se aqui alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema.

Dessa forma, foi realizada a técnica do grupo focal com dez alunos no polo de menor evasão e nove alunos no polo de maior evasão; tal diferença se deu pela impossibilidade de um aluno participar do procedimento. Sua composição compreendeu a participação de homens e mulheres, realizada em um encontro de aproximadamente uma hora no polo de menor evasão e duas horas e meia no polo de maior evasão. O critério de seleção dos participantes foi a interação/participação no Ambiente Virtual de Aprendizagem e nos encontros presenciais, sendo prioridade os que mais participavam das atividades do curso. O registro das seções de grupo focal foi feito por um diário do pesquisador, gravadores de voz e o auxílio de câmeras. Posteriormente o conteúdo do grupo focal foi transcrito e enviado aos sujeitos participantes para aprovação.

1.4.4. Análise documental

Outro instrumento que utilizaremos é a análise dos documentos. Estes são “[...] quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano”. (Lüdke e André, 1986, p.38).

Para esse tipo de análise, buscamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância, buscando conhecer como este identifica os papéis de professores e alunos e sua visão de

mundo, pois entendemos que essas duas características se relacionam diretamente com o tipo e a forma de mediação pedagógica que será desenvolvida.

Para complementar a percepção de como as disciplinas são organizadas e pensadas as mediações do conhecimento das disciplinas em questão, analisamos os planos de curso formulados e utilizados nas disciplinas do curso de EaD. Os planos de curso analisados foram os das três disciplinas selecionadas.

Utilizamos também alguns marcos regulatórios da EaD no Brasil e na UFG, como os decretos de criação e regulamentação da UAB (lei 9.394/96, decreto 2.494/98, decreto 5.622/05 e o decreto 5.800/06), para compreendermos o desenvolvimento histórico e político desta modalidade de educação, e como este quadro se relaciona com a mediação pedagógica nos cursos de formação.

1.4.5. A Análise de Conteúdo

Triviños, (2009) apoiado em Bardin, em seu livro *Análise de Conteúdo*, afirma que esta

[...] é um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, obter indicadores quantitativos ou não, que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) das mensagens. (idem, p.160)

Conforme Bardin (2011) e Franco (2005), a *Análise de Conteúdo* compõe uma técnica que toma por princípio os sentidos das unidades linguísticas, que constituem sua centralidade e indicativo inicial para a busca dos significados das mensagens analisadas, conduzido por um olhar que privilegie a dinamicidade e criticidade da ação metodológica. Nesta possibilidade de investigação, a linguagem se apresenta por uma constituição social, que expressa a existência humana.

Segundo Tiballi (1998, p.26), a ação “[...] interpretativa da análise de conteúdo é sustentada por processos técnicos de validação, sem desconsiderar a impossibilidade de isenção absoluta do pesquisador frente ao seu objeto”. Nesta direção, a atitude metodológica na Análise de Conteúdo exige uma abordagem histórica na busca dos dados, evitando-se conceitos elaborados *a priori*. Para Ventura (2010, p.27), essa técnica “[...] tem sido muito usada pelos pesquisadores que se ancoram nas Ciências Humanas e Sociais, que buscam solidez em desvendar o que está para além do aparente, o que lhe garante uma boa relação com o Método Dialético”.

A Análise de conteúdo foi realizada no conteúdo disponibilizado nos ambientes virtuais de aprendizagem das três disciplinas observadas nos dois polos selecionados. Buscamos com isto compreender as formas e os conteúdos das mediações que são possíveis nesses ambientes. Segundo Bardin (2011), a análise de conteúdo pode se valer de categorias de análise estabelecidas *a priori* e *a posteriori*. Entendemos que o diálogo dessa estratégia com o método é profícuo se utilizarmos da formulação nesses dois momentos. Neste estudo, a categoria estabelecida *a priori* foi Mediação Pedagógica, e as categorias que emergiram da investigação *a posteriori* se relacionando com a primeira foram função docente e tempo pedagógico.

Procedemos a Análise obedecendo às três etapas básicas apontadas por Triviños (2009), apoiado em Bardin, a saber: a pré-análise que consiste na organização do material; a descrição analítica que é o estudo aprofundado apoiado no referencial teórico e nos pressupostos do trabalho; e, por fim, a interpretação inferencial, que é o aprofundamento da reflexão e das conexões das ideias com a realidade educacional e social mais ampla.

1.4.6. A triangulação dos dados

Compreendemos que o desenvolvimento desta técnica nos auxilia a captar o máximo de elementos da realidade, a fim de alcançar os objetivos propostos. Segundo Triviños (2009),

A técnica da triangulação tem por objetivo básico abranger a máxima amplitude na descrição, explicação e compreensão do foco de estudo. Parte de princípios que sustentam que é impossível conceber a existência isolada de um fenômeno social, sem raízes históricas, sem significados culturais e sem vinculações estreitas e essenciais com uma macrorrealidade social (p.138).

Por isso, o autor propõe que as técnicas e as análises sejam centradas em três aspectos que se inter-relacionam e alimentam tanto as análises como a coleta de informações, sendo eles: os processos e produtos centrados no sujeito; os elementos produzidos pelo meio dos sujeitos; e os processos e produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social do sujeito.

No primeiro aspecto, dois são os elementos elucidados, sendo eles: os “processos e produtos elaborados pelo pesquisador, averiguando as percepções do sujeito, (TRIVIÑOS, 2009 p.139)”, tendo como principais instrumentos utilizados neste processo, segundo este mesmo autor, as entrevistas e as observações; e os “[...] Processos e Produtos construídos pelo sujeito (p.139)” são produções desenvolvidas pelo próprio sujeito/sujeitos pesquisados, como: livros, obras e, em nosso caso, planos de aula, programas de disciplinas, etc.

No segundo aspecto, são investigados os “elementos produzidos pelo meio dos sujeitos”, sendo representados por: documentos internos relacionados com a vida das organizações, que tem como objetivo orientar e atingir os membros de uma comunidade em geral, (p.139); no objeto desta pesquisa, pode ser colocado o Projeto Político Pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física a distância, os instrumentos legais, as leis, os decretos e, por fim, os instrumentos oficiais que se

manifestam em duas classes: as diretrizes propostas e as estatísticas sobre o fenômeno, (TRIVIÑOS, 2009, p.139).

No terceiro aspecto de análise, estão os processos e os produtos originados pela estrutura socioeconômica e cultural do macro-organismo social, que se referem às relações do modo de produção, através da compreensão das “forças e relações de produção, à propriedade dos meios de produção e às classes sociais, (TRIVIÑOS, 2009, p.139)”.

Apesar de apresentarmos de maneira fragmentada, segundo o autor acima citado, “a Coleta de Dados e a Análise dos Dados se retroalimentam constantemente, (p.139)”, sendo possível fazer essa separação apenas didaticamente.

Encerramos justificando que acreditamos, como dito no início, ser este o caminho mais próximo para compreendermos a realidade do objeto de maneira mais complexa e em sua totalidade.

CAPÍTULO 2. A CONSTITUIÇÃO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO CONTEMPORÂNEA: APONTAMENTOS HISTÓRICO-POLÍTICOS E FILOSÓFICOS

2.1. Uma breve contextualização: a educação no contexto da cibercultura

Ao abordarmos a questão da educação nos dias atuais, parece-nos necessário apontar algumas considerações elementares que nos darão base para inferirmos sobre as práticas e as potencialidades das manifestações contemporâneas de educação, em especial da educação formal materializada nos programas de Educação a Distância.

Apoiados em Saviani (2011b), compreendemos que a educação é uma prática social que deriva da necessidade que a humanidade tem de produzir sua própria existência. Tal necessidade é a saciedade das necessidades básicas, biofísicas que temos. O processo de intervenção na natureza para realizar tal saciedade é denominado de trabalho. A grande diferença da intervenção realizada pelo homem das intervenções realizadas pelos demais animais é que os homens a realizam intencionalmente e antecipam mentalmente tais ações, ou seja o trabalho é uma atividade ontológica e teleológica. O trabalho de intervenção direta na natureza é denominado por tal autor de trabalho material.

Esse processo de antecipação, assim como os saberes produzidos no processo de trabalho são apontados por Saviani (2011b) como sendo um trabalho associado ao processo de trabalho material, denominado de trabalho não material.

Segundo o autor, a educação tem essa natureza; é um trabalho não material que constitui o cerne do trabalho como produção da existência humana. Tais considerações levam o autor a apontar que a especificidade da educação reside necessariamente nessa relação. À educação cabe a tarefa de produzir em cada sujeito singular os aspectos necessários à formação da humanidade, e, para realizar

tal tarefa, aquela deve lançar mão de “conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos” (SAVIANI, 2011b, p.20), por meio de instrumentos e intervenções intencionais no sentido de viabilizar de maneira eficaz tal processo de humanização.

É neste contexto que compreendemos a inserção das tecnologias da informação e comunicação nos processos educacionais. Tais tecnologias, enquanto trabalho humano objetivado, necessitam ser parte deste processo de construção do saber sistematizado, como um instrumento que viabilize a educação e seja um “lugar” em que se produz trabalho e cultura. Tendo este horizonte, realizaremos uma compreensão inicial da inserção dessas tecnologias no cotidiano e na escola, buscando compreender suas relações com os processos de produção da cultura e da educação.

2.1.2. As tecnologias, educação e a cibercultura

As análises sobre a inserção das tecnologias perpassam não só a educação, mas também as diversas práticas sociais humanas. Podemos presenciar os avanços das tecnologias e as aproximações que esta possui nos nossos hábitos e cotidiano.

Frente a todo este debate que se inicia nas tecnologias e seu uso, Lévy (2010) aponta que tais desenvolvimentos técnicos e tecnológicos, especialmente no que tange os transportes e a comunicação, inauguram novas formas dos sujeitos se relacionarem e por consequência produzirem cultura. Neste novo momento, que o autor denomina de cibercultura, novos e velhos jogos políticos e de poder se colocam frente à humanidade e lhe impõem questionamentos a serem respondidos.

Lévy (2010) nos leva a compreensão de que, apesar de imersa em relações econômicas excludentes e segregadoras, a cibercultura, assim como a cultura, permite-nos questionar seus usos e propor intervenções humanizadoras em tal contexto.

Sobre tal temática, o autor apresenta uma percepção das tecnologias e da técnica, apontando para uma análise ampliada das ambivalências que permeiam as relações com os conceitos apresentados.

Para esse autor, não é possível tratar a técnica e a tecnologia como um todo homogêneo que serve a interesses diferentes como a guerra e a comunicação. Para ele, a tecnologia serve tanto para construir bombas quanto para o câmbio de informações, e estas não possuem o mesmo sentido/significado para o homem.

O que pode ser observado com bastante certeza é que: “Por trás das técnicas agem e reagem ideias, projetos sociais, utopias, interesses econômicos, estratégias de poder, toda a gama dos jogos dos homens em sociedade”. (LÉVY, 2010, p.24). As técnicas ao contrário do que muitos pensam é um ambiente de relações sociais que mostram bastante do que somos como humanos. No caso do digital, “a ambivalência ou a multiplicidade de significações e dos projetos que envolvem as técnicas são particularmente evidentes [...]” (idem, p.24).

Não obstante de todas essas colocações, temos então as relações que a educação estabelece com esta atual forma de apropriação e produção da cultura, a cibercultura.

A identificação da ambivalência e da contradição, nas formas de utilização e apropriação da cultura se manifesta no espaço virtual, demonstra a real necessidade frente a este quadro:

Criar uma nova cultura não significa apenas fazer individualmente descobertas “originais”; significa também, e sobretudo, difundir criticamente verdades já descobertas, “socializá-las” por assim dizer; transformá-las, portanto, em base de ações vitais, em elemento de coordenação e de ordem intelectual e moral. O fato de que uma multidão de homens seja conduzida a pensar coerentemente e de maneira unitária a realidade presente é um fato “filosófico” bem mais importante e “original” do que a descoberta, por parte de um “gênio filosófico”, de uma nova verdade que permaneça como patrimônio de pequenos grupos intelectuais. (GRAMSCI, 1978, p.13)

Assim como afirma Gramsci, os desafios postos às novas tecnologias e à cibercultura é de apropriar-se dela de maneira crítica, democrática e integral, a fim de que esta esteja a serviço da humanidade e de seu desenvolvimento pleno, distanciando-se dos usos que criam obstáculos à emancipação humana.

Certos de que novos valores e formas de se produzir cultura dirigem à educação novas posturas, valores, conhecimentos e necessidades, à ela está posto o desafio de incorporar além de novas linguagens, novos saberes e novas formas de ensino e aprendizagem.

Este estado de novidade visa continuar respondendo demandas passadas ainda não resolvidas com o ensino tradicional excludente e autoritário. Neste contexto da educação, no momento atual, esperam-se práticas cada vez mais democráticas, instigantes, desafiadoras e contextualizadas com o mundo e suas demandas socioculturais.

Entendemos que grande parte dos anseios postos acima ainda necessita se materializar tanto nas propostas de educação a distância quanto nos avanços e aplicações das tecnologias na educação. Dessa maneira, gerações de educação a distância têm mostrado os diversos caminhos percorridos buscando formas de se legitimar e ensinar por intermédio de diversas tecnologias.

2.2. Gerações da Educação a Distância

Muitos são os apontamentos que encontramos sobre o que tange as gerações que dividem práticas e formas de Educação a Distância. Alguns autores dividem em três, outros em cinco, sendo a quantidade de gerações variante, porém com alguns elementos convergentes que iremos apontar aqui.

Antes de apresentarmos os apontamentos dos diversos autores sobre as gerações da educação a distância, percebemos ser relevante apontar o

levantamento feito por Belloni (2003) sobre os modelos econômicos e suas implicações nos modelos pedagógicos e organizacionais aplicados à EaD.

A autora apresenta dois modelos de educação a distância: o modelo fordista e o modelo pós-fordista ou aberto e flexível. Utilizando as ideias de Otto Peters, Belloni afirma que o modelo fordista de educação a distância tem íntima relação com as características do modelo fordista de produção industrial; por esse motivo, este modelo também é apontado pela autora como sendo um paradigma industrial de educação.

Tendo como base os princípios industriais de racionalização, divisão do trabalho e produção em massa, com uma crescente mecanização dos processos educativos e automação, este modelo tem grande aplicação no mundo, antes da década de 1990, e tem por característica a manutenção de um núcleo provedor de informações e materiais didáticos, sendo também responsável por toda organização do sistema, realizando uma intensa divisão do trabalho e grande controle administrativo. Este modelo centra seu escopo e comunicação nos materiais produzidos.

Já o modelo aberto e flexível ganhou terreno após a década de 1990 tendo como pano de fundo intensas transformações sociais e econômicas, provenientes das inovações tecnológicas, da descentralização, da abertura dos mercados internacionais, intensificando o contexto da globalização. Tal modelo de produção tem sido comumente chamado de Toyotismo, pois retira a cisão provocada no trabalho fordista aplicando uma produção mais específica, assim como tempos e organizações do trabalho mais flexíveis. Há um entendimento em torno deste modelo de que o mesmo postularia ao trabalho características como maior qualificação, cooperatividade, ao mesmo tempo em que demandaria do funcionário cada vez mais multifuncionalidade e flexibilidade laboral.

O contraponto existente neste modelo flexível é que ele exige cada vez mais conhecimentos e atitudes diferentes das requeridas pelo modelo fordista. Os

modelos pós-fordistas, segundo Belloni, então, direcionam críticas ao industrialismo abrindo diversas possibilidades de diálogo entre alunos e professores, uma vez que a construção/produção do conhecimento não está mais centralizada. Tal modelo modifica inclusive a forma de organização das instituições que ofertam EaD sob esse modelo, impulsionando as mesmas a se organizarem em campus abertos ou virtuais e até mesmo em polos descentralizados.

Tendo este contexto de transformação na organização da educação, bem como das instituições que ofertam a educação formal, partimos para as considerações geracionais da EaD.

2.2.1. Apontamentos sobre as gerações por Otto Peters

Ao mostrar o desenvolvimento das tecnologias e das formas de se desenvolver a educação a distância, Peters compreende ser necessário apresentar algumas especificidades que permearam o desenvolvimento desse tipo de Educação. Peters irá relacionar especialmente sua argumentação aos aparatos didáticos utilizados por tal modalidade de educação.

Apoiado especialmente em Randy Garrison, o autor irá localizar em seus apontamentos três concepções de gerações, que iremos apresentar a seguir.

A primeira geração, ou concepção/visão tradicional, é baseada especialmente em salas de aula tradicionais, presenciais, tendo sua prática centrada em seis formas fundamentais de aprendizagem que são elas:

- aprender por meio de *leitura de materiais impressos* [...];
 - aprender através de *estudo próprio* dirigido [...];
 - aprender por meio de *trabalho científico autônomo* [...];
 - aprender por meio de *comunicação pessoal* [...];
 - aprender com ajuda de *meios auditivos e audiovisuais* [...];
 - aprender por participação em *tradicionalis ofertas de ensino acadêmico* [...];
- (PETERS, 1999, p.29)

Podemos perceber que tais características são quase sempre transposições de uma sala de aula presencial, para a educação a distância. Tal manifestação se dá por uma questão apontada por Peters de que a sala de aula a distância não se constitui uma inovação espetacular, sem relação com práticas e modelos de ensino já existentes. O autor afirma que as salas de aula a distância se baseiam e, em grande medida, utilizam das formas da sala de aula presencial para constituir suas práticas, manifestadas inclusive pela “insistência no aprendizado por meio da leitura e a considerável restrição do aprendizado por participação em preleções, seminários e exercícios” (PETERS, 1999, p.30).

Essas afirmações tornam-se claras quando observamos a constituição de ambientes virtuais de aprendizagem que apesar de proporem diversas inovações, a utilização de links e hipertextos, há sem dúvida um esforço em aproximar a comunicação e o desenvolvimento da aprendizagem tendo como referência as situações presenciais de aprendizagem, seja para equivaler-se a elas, seja para superá-las.

Peters (1999) ressalva uma consideração que julgamos ser fulcral para o entendimento da dinâmica dessas três gerações. Tais gerações, aponta o autor, são impulsionadas não só pelo desenvolvimento didático específico da modalidade, mas também pela produção de materiais, softwares e inovações tecnológicas que movimentam as gerações entre si.

Dessa maneira, o autor mostra que, apesar de existirem a segunda e terceira gerações, que apresentaremos adiante, a primeira geração não foi suplantada pelo desenvolvimento das seguintes, antes, continua agindo concomitantemente ou em conexão com as demais.

Partimos então para a segunda geração. Esta, segundo Peters (1999), tem seu desenvolvimento nas possibilidades da teleconferência e seus desdobramentos. Segundo o autor, só a potencialidade e a forma como tal ferramenta altera a educação a distância promoveriam esta como um novo paradigma de EaD. O autor ainda apresenta que essa proposta de teleconferência possibilita o desenvolvimento de uma comunicação mais pessoal e do discurso científico, fatos estes que aparentam causar maior atratividade a esta geração.

Porém, Peters (1999) apresenta que essa segunda geração de EaD lança à baila um questionamento sobre o desenvolvimento massificado da educação como foi posto na primeira geração. Dessa maneira, a autora apresenta que essa geração demandaria um número mais restrito de grupos de estudantes, o que possibilita um aproveitamento maior do diálogo entre professores e alunos e entre os alunos. Tal iniciativa põe em questão a razão de ser da EaD, centrada no ensino de grandes massas, e o autor lança a questão: “Pode-se conciliar isso com a *raison d’être* do estudo a distância?” (PETERS, 1999, p.32).

Seguimos então para a terceira geração apontada pelo autor. Peters afirma que esta geração integra tanto as anteriores como adiciona a possibilidade de estudo com o auxílio do computador pessoal. Tal possibilidade, segundo o autor, amplia tanto tendências da primeira quanto da segunda geração. O desenvolvimento desta se dá especialmente aos alunos que estudam isoladamente possibilitando o auxílio de softwares didáticos próprios, assim como acesso a diversos bancos de dados científicos, a utilização de uma internet acadêmica para o desenvolvimento dos estudos e a comunicação mediada por computadores.

Sob estes aspectos, Peters (1999) afirma que a terceira geração é didaticamente híbrida, possibilitando à EaD uma flexibilidade maior e uma potencialização da mudança didática. O autor finaliza apontando que estamos diante da possibilidade de um espaço para um “design didático criativo” que pode congrega a segunda e a terceira geração em possibilidades diversas que necessitam ser sistematizadas e avaliadas.

2.2.2. Apontamentos das gerações por Alfredo Feres Neto et. al.

Apresentaremos aqui os apontamentos sobre as gerações de educação a distância propostos pelo grupo de professores Feres Neto, Fagundes e Amaro. A principal característica da classificação proposta pelos autores é seu apontamento direto e relacional com o desenvolvimento organizacional e das políticas públicas de EaD no caso brasileiro.

Dessa maneira, os autores, baseados em Mundim, apresentam quatro gerações, tendo como base as características intrínsecas destas em suas aproximações e diferenciações bem como suas relações com políticas públicas desenvolvidas no Brasil.

A primeira geração tem sua base nos cursos realizados por correspondência com grande confluência e produção de materiais impressos, bem como com o auxílio, ainda não potencializado do rádio. Com a intenção de difusão e ampliação do acesso à educação (especialmente básica e técnica) são criados diversos cursos e institutos para que tal tarefa possa se concretizar, dentre eles: a Rádio Sociedade; o Instituto Universal Brasileiro, o MEB (Movimento de Educação de Base) e o Telecurso de 1º e 2º grau.

A segunda geração, segundo os autores, foi marcada especialmente pela adoção do rádio e da televisão como formas prioritárias de difusão dos cursos ainda muito associados à produção de materiais impressos que eram difundidos por correspondência.

A terceira geração aprofunda seus olhares e produções sobre o fenômeno do audiovisual, centrando-se em recursos como vídeos e televisão. Nesse período, temos a criação e desenvolvimento de diversos programas que compreendiam, desde a educação básica, técnica e a formação continuada de professores, sendo algumas ações e instituições significativas nesse processo: a Associação Brasileira de Tecnologia Educacional, com cursos de aperfeiçoamento, utilizando materiais

instrucionais e tutorias; o Programa de Educação a distância da UnB; o programa Um Salto para o Futuro, produzido pela fundação Roquete Pinto; e o programa TV Escola, produzido pelo MEC. Todos estes tinham por veículo privilegiado materiais baseados no audiovisual com assessoria de materiais impressos e tutorias.

E, por fim, a quarta geração apontada pelos autores coloca a educação a distância em outro patamar de comunicação e atuação docente, tanto no que se refere aos meios, quanto às mediações. Nessa geração, há a inserção do computador, de recursos multimídias e da internet, valendo-se também de teleconferências e webconferências. Tais iniciativas proporcionam uma mudança na identidade da educação a distância, colocando-a frente a inúmeros desafios e possibilidades. Os principais desafios estão circunscritos à oferta nos diversos níveis de educação, as possibilidades de interação entre os sujeitos do processo educacional, bem como as possibilidades de acesso ao conhecimento, relativizando espaços, como também as possibilidades de comunicação docente-discente representadas de maneira síncrona e assíncrona.

2.2.3. Apontamentos das gerações por Michel Moore e Greg Kearsley

Moore e Kearsley (2007) identificam a existência de cinco gerações no desenvolvimento da Educação a distância. Os autores apontam que o surgimento e desenvolvimento da EaD está intimamente ligado ao incremento de tecnologias de comunicação e transporte passando desde a correspondência até a comunicação por computador.

A primeira geração apresentada por Moore e Kearsley (2007) é a do ensino por correspondência. Tal empreendimento se tornou possível graças ao desenvolvimento dos correios e das redes ferroviárias que faziam a distribuição dos materiais. Os cursos inicialmente ofertados pelo modelo de correspondência eram os

cursos chamados livres, ou sem créditos, que visavam à formação de líderes religiosos, militares e trabalhadores que impossibilitados de frequentar os espaços procediam aos processos por correio.

A segunda geração contempla, para estes autores, o avanço da tecnologia da comunicação, utilizando como meios privilegiados a televisão e o rádio. Com registros na década de 20 do século passado, a EaD passou por experiências até então inéditas de educação em que determinadas universidades propunham já cursos que contavam como créditos em algumas áreas.

Nesse momento, há um grande incremento de recursos financeiros para a produção de programas e vídeos que abordem os conhecimentos em diversos níveis. Há também o surgimento das televisões educativas, grande parte delas feitas com parcerias entre universidades e empresas privadas.

Para Moore e Kearsley (2007), todo esse desenvolvimento tecnológico, posto até então pelo sistema de correspondência, pelo rádio e pela televisão, foi importante motor para que uma terceira geração de EaD surgisse. Essa terceira geração está organizada especialmente entre as décadas de 60 e 70 do século passado e se caracteriza pelo que o autor chama de uma abordagem sistêmica, em que são criadas a AIM (Articulated Instructional Media Project – Projeto Mídia de Instrução Articulada) e as UA's (Universidades Abertas).

O AIM foi gestado por Wedemayer da universidade de Wiscosin em Madison (Estados Unidos da América). Tal sistema possui algumas semelhanças e mostra ser uma base para o modelo que é adotado na Universidade Aberta do Brasil.

O AIM era uma organização de materiais e meios para que a instrução fosse possível, de modo que o aluno teria certa autonomia para construir os melhores caminhos e escolher as mídias que melhor o conduzisse ao aprendizado. Tal programa reunia diversos profissionais desde peritos em conteúdos até peritos em

tecnologia, passando pelos instrutores dos alunos. Como percebemos, esse modelo influenciou a UAB tanto pela utilização de especialistas para formular os materiais didáticos/gráficos, quanto pela utilização de professores que acompanham as dúvidas dos alunos. Outro aspecto semelhante é a defesa da autonomia do aluno frente aos caminhos a se percorrer ao conhecimento, e o controle do conteúdo por uma equipe pedagógica frente um grupo de instrutores.

Porém, esse modelo não foi base somente para a UAB, mas também para outras universidades abertas em todo o mundo. Dentre as experiências baseadas nesse modelo, está a Open University da Inglaterra (Universidade Aberta da Inglaterra). Com base nas experiências do AIM, esta Universidade inglesa instituiu cursos de EaD completamente autônomos de qualquer universidade presencial e constitui-se como uma instituição de ensino superior, autônoma e independente. Tal fato concede à Open University corpo docente próprio, estrutura física, material e financeira própria.

A quarta geração, para Moore e Kearsley (2007), é marcada pelo investimento de tecnologias de conferências. Esse modelo é o que mais se aproximava das condições de uma sala de aula tradicional. O diálogo entre professor e aluno(s) era imediato e constante uma vez que estivessem conectados via ligação telefônica. A audioconferência foi bastante utilizada no início, porém com o avanço das tecnologias de comunicação por satélite, era possível posteriormente a utilização de videoconferências. Como afirmam os autores, o desenvolvimento dessa geração de EaD só foi possível com o avanço de codificação e transmissão de sinais de áudio e vídeo, chegando à possibilidade de se enviar e receber sinais de áudio e vídeo, incrementando a comunicação entre professores e alunos.

E por fim, a quinta geração para Moore e Kearsley (2007) está baseada na utilização de computadores e sistemas de rede e internet para o desenvolvimento de projetos de ensino. Essa geração é a que presenciamos atualmente em que

computadores e internet são utilizados como meios para a apropriação de conhecimento e o estabelecimento de relações pedagógicas.

Essa geração, para os autores, está desenvolvida nas aulas baseadas em sistemas de comunicação pela internet e a utilização de ambientes próprios para a realização dos cursos, como são os Ambientes Virtuais de Aprendizagem.

2.2.4. Apontamentos das gerações por Eva Waisros Pereira e Raquel de Almeida Moraes

Pereira e Moraes (2009) apresentam sua proposta de classificação das gerações da EaD, tendo como apontamento a premissa que tal modalidade não está circunscrita ao desenvolvimento das novas tecnologias da informação e comunicação. As autoras mostram que a educação a distância se desenvolve inicialmente pela escrita, chegando às formas mais desenvolvidas de educação mediada por computadores em rede com auxílio da telemática.

Apoiadas em Nipper e especialmente em Taylor (2001)¹⁰, as autoras discorrem sobre o que compreendem ser as cinco gerações da educação a distância.

A primeira geração tem sua origem, segundo as autoras, no século XIX e é caracterizada por utilizar um modelo de educação por correspondência, tendo como tônica central a oferta de estudos para uma parcela da população cujo acesso foi dificultado ou negado. Obviamente seu veículo de divulgação dos conteúdos e de interação entre alunos e professores era via material impresso. Apesar de ter garantias de flexibilidade e materiais apropriados, essa geração possuía grande dificuldade em relação à interatividade e distribuição do material, além de significativos custos.

¹⁰ Taylor, J. C. Fifth Generation Distance Education, 2001.

A segunda geração caracteriza-se especialmente por se constituir em um modelo multimídia, tendo suas principais ferramentas ancoradas nos materiais impressos, no rádio, no vídeo, no computador, baseado no ensino e no vídeo interativo. Quando analisamos os aspectos tocantes à interatividade, flexibilidade, distribuição, qualidade do material e custos, percebemos que, em muito, essa geração se assemelha à anterior, tendo como importante trunfo a utilização diversificada de meios para a divulgação do conteúdo.

Essa geração se desenvolve no início da década de 1970, concomitantemente à criação da Open University da Inglaterra e possui a missão de ofertar cursos superiores à população adulta que não teve possibilidade de realizar em uma primeira oportunidade. Surge também como estratégia para contemplar países que possuem grande território. E por fim, busca promover a mediação pedagógica dos conhecimentos por diversas mídias, tendo apoio especialmente de vídeos, televisão e rádio.

A terceira geração é caracterizada por possuir um modelo de aprendizagem baseado em conferências, valendo-se basicamente de áudio-teleconferências, Videoconferências, comunicação áudio gráfica e Tv/rádio e audioconferência. Tal geração tem-se desenvolvido em pequena escala, desde a década de 1980 e, apesar da pequena utilização, possui um imenso potencial interativo e de comunicação síncrona.

Tal modelo tem sido adotado por segmentos que desenvolvem educação superior e, a despeito de sua inovação em termos de comunicação, esse modelo apresenta enorme dificuldade em relação à flexibilidade de tempos e espaços, uma vez que, para se desenvolver a comunicação, os sujeitos envolvidos deveriam estar agrupados em poucos lugares e em comunicação ao mesmo tempo.

A quarta geração, assim como a quinta, está inserida em um modelo que se desenvolve pela aprendizagem flexível e com suporte inserido na internet, e devido ao desenvolvimento tardio desta, apenas na última década pôde ter seu apogeu. Nesse modelo, há a inserção dos ambientes virtuais de aprendizagem, sendo estes

grandes responsáveis pelo desenvolvimento desse modelo. Possuem grande interatividade, flexibilidade e implementam um sistema não linear e colaborativo de ensino e aprendizagem. Há também uma grande possibilidade de navegação como forma suplementar de conhecimento e possibilidade de acesso a bases de dados.

Essa geração potencializa a comunicação dos estudantes entre si e da mesma maneira com o professor. Há um bom desenvolvimento de grupos de discussão e comunidades, movimentando um processo de re-humanização da educação a distância e se inserindo também nos sistemas de educação convencionais.

E, finalmente, a quinta geração apresenta delineamentos similares aos da quarta geração, sendo que o que esta tem como trunfo e principal diferenciação é a utilização de respostas automatizadas fornecendo aos alunos uma gama de informações indiretas ou de feedbacks, baseados em antecipações ou perguntas mais recorrentes. Nesse modelo, a equipe responsável pelo desenvolvimento dos cursos elabora uma base de dados procurando abarcar possíveis questionamentos e conhecimentos que sejam pertinentes para um determinado curso em desenvolvimento.

Há nesse modelo uma preocupação com o emparelhamento dos conhecimentos buscados, com os conhecimentos que serão fornecidos; essa mediação é realizada pelos tutores que se encarregarão de checar tal validade. Apesar de aumentar dessa maneira a interação entre alunos e computadores/redes diminuindo a interação entre os alunos e professores, há uma diminuição do volume de conhecimentos que são concentrados no professor aliviando o trabalho docente tão volumoso nessa modalidade.

Compreendemos ser este apontamento das gerações o mais elaborado e consistente em relação aos modelos de EaD implantados no Brasil. Para além de uma abordagem centrada somente nas tecnologias, Pereira e Moraes (2009) mostram que tais instrumentos carregam uma vinculação com modelos pedagógicos e de docência nesta modalidade. É salutar apontar que essa relação diz muito sobre

as possibilidades de construção do conhecimento, assim como das formas como se desenvolverão as mediações.

Estas gerações nas suas diversas concepções permeiam o desenvolvimento das propostas pedagógicas para a EaD, assim como estão em constante diálogo com concepções de educação e mediação pedagógica nesta modalidade. Veremos adiante como as concepções de educação a distância, tecnologia e educação se articulam em concepções de mediação pedagógica.

2.3. O Entendimento da Mediação Pedagógica na EaD

Ao analisarmos os aspectos acima descritos percebemos que estes processos de transformação apontam para concepções de educação que por sua vez remetem para entendimentos de mediação pedagógica.

A seguir apresentaremos algumas concepções de mediação pedagógica mais comuns na educação a distância¹¹ e compreender o lugar do professor, do aluno e do conhecimento nestas concepções. Dialogaremos com as concepções de mediação pedagógica de Bruno (2008), Gutiérrez e Prietto (1994), Masetto (2010) e Toschi (2010).

Segundo Bruno (2008), as transformações pedagógicas ocorrem na mediação e nos processos de interação digital. Prosseguindo a autora afirma que “o conceito de mediação pedagógica demanda prévia incursão no de interação, uma vez que o primeiro se faz com o segundo” (BRUNO, 2008, p.78). A autora irá conceituar a interação apoiada na definição de Maria Luiza Belloni (2008) em seu livro Educação a Distância, sendo assim interação é a “ação recíproca entre sujeitos e pode ser mediatizada por diferentes meios, [...]” (p.58). Desta ação recorreria uma troca denominada intersubjetividade. Neste conceito de Bruno (2008) há uma aproximação do conceito de mediação com o de interação, por vezes a mediação é um elemento que intervém em um processo por meio da interação entre sujeitos.

¹¹ Está nos apêndices um levantamento nas bases de dados do Scielo e do Banco de Teses e dissertações da CAPES sobre os trabalhos que articulam a categoria de Mediação Pedagógica com a EaD.

Segundo Gutiérrez e Prieto (1994, p.62) a mediação é “o tratamento de conteúdos e de formas de expressão dos diferentes temas, a fim de tornar possível o ato educativo dentro do horizonte de uma educação concebida como participação, criatividade, expressividade e relacionalidade”. Os autores localizam na comunicação, no diálogo, a base da educação, que demanda uma mediação pedagógica, sendo esta um conjunto de procedimentos realizados na criação de materiais educativos. A mediação para os mesmos é a construção de formas e tratamentos aos conteúdos objetivando o ato educativo. Percebemos que o conceito dos autores avança em relação ao de Bruno (2008).

Já segundo Masetto (2010, p.144),

Por mediação entendemos 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 – não uma ponte estática, mas uma ponte “rolante”, que ativamente colabora para que o aprendiz chegue aos seus objetivos.

O autor acima apresentado localiza a mediação como uma atitude e que esta atitude deve ser carregada de aspectos motivadores da aprendizagem do aluno. Masetto (2010) ainda aponta que a mediação é a forma de apresentação e tratamento de um conteúdo ou tema que possibilite ao aluno realizar inferências, reflexões sobre o mundo.

Este autor localiza claramente no aluno o foco do processo educativo, colocando o professor como sujeito secundário neste processo com a função principal de motivação do ato educativo. Esta concepção se assemelha à dos Referenciais de qualidade para a educação superior a distância, editados pela Secretaria de Educação a distância do MEC em 2007. Em pelo menos dois momentos do documento é afirmado que o aluno é o centro do processo educacional, como vemos a seguir:

Tendo o estudante como centro do processo educacional, um dos pilares para garantir a qualidade de um curso a distância é a interatividade entre professores, tutores e estudantes. (p.10)

Portanto, como já afirmado, em um curso a distância o estudante deve ser o centro do processo educacional e a interação deve ser apoiada em um adequado sistema de tutoria e de um ambiente computacional, especialmente implementados para atendimento às necessidades do estudante. (p.12)

A centralidade no aluno, e não na aprendizagem, conduz a um movimento interessante de adequação dos processos educativos à particularidade do aluno. Tal movimento é exatamente o contrário ao empreendido pela escola tradicional que centrava o processo educativo no professor. Parafraseando Saviani (1986), tal concepção “curva a vara” do processo de ensino-aprendizagem para o sentido oposto apostando e ariscando que tal movimento produziria uma aprendizagem significativa.

E por fim, Toschi (2010) apresenta um conceito que busca ampliar a caracterização da mediação pedagógica, apontando a dupla mediação no processo educacional. A dupla mediação é composta por sujeitos que intervêm na aprendizagem (professor) e também por instrumentos, máquinas que se inserem nesse processo (computador, tablets, etc.).

Nesta caracterização, a autora irá apresentar que no processo de aprendizagem tanto sujeitos historicamente situados intervêm mediando o conhecimento, quanto instrumentos, máquinas que comportam informações e mediam a comunicação entre os sujeitos.

Buscaremos até o final deste tópico sintetizar uma crítica e propor uma posição a respeito do que compreendemos como mediação pedagógica. Apoiaremos na concepção histórico-crítica de educação proposta por Saviani (2011) e a psicologia sócio-histórico-cultural de Vigotski (1998) desenvolvida por Facci (2004) e Duarte (1998).

Partimos do entendimento que a mediação pedagógica é parte do ato de ensinar e este por sua vez é parte integrante do trabalho educativo. Compreendemos o trabalho educativo como base para o direcionamento e compreensão dos demais

processos relacionados à educação e aos professores e alunos. Concordamos com Saviani (2011) que:

O trabalho educativo é o ato de produzir, direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto dos homens. Assim, o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro lado e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo, (p.13).

Nesse processo, do trabalho educativo, segundo Duarte (1998, p.2):

Existe aí um duplo posicionamento do trabalho educativo. O trabalho educativo posiciona-se, em primeiro lugar, em relação à cultura humana, em relação às objetivações produzidas historicamente. Esse posicionamento, por sua vez, requer também um posicionamento sobre o processo de formação dos indivíduos, sobre o que seja a humanização dos indivíduos.

O trabalho educativo desenvolve não só a objetivação da cultura humana historicamente produzida, como enseja um processo de apropriação desta cultura humanizando os indivíduos.

Vigotski (1998) afirma que na aprendizagem complexa, os simples processos de estímulo e resposta são substituídos por processos mediados pelos instrumentos e pelos signos, em direção a uma aprendizagem significativamente complexa capaz de apreender a realidade e suas representações.

Como afirma o autor, “O uso de signos conduz os seres humanos a uma estrutura específica de comportamento que se destaca do desenvolvimento biológico e cria novas formas de processos psicológicos enraizados na cultura” (VIGOTSKI, 1998, p.54).

Os processos psicológicos enraizados na cultura são fruto do trabalho humano como categoria fundante da humanidade. Tais processos o autor denomina de funções psicológicas superiores.

As funções psicológicas superiores são de origem sócio-cultural e a atividade intencional de produzir signos é que caracteriza esta função. Como esta ação é histórica e intencional, a ação de seres humanos sobre outros seres humanos constitui a atividade intencional de produzir signos.

Mediação pedagógica nesse ponto de vista é produzir elementos que se colocam entre o sujeito e a aprendizagem significativa. Estes elementos são intencional e culturalmente produzidos e sistematicamente inseridos no processo de aprendizagem dos sujeitos.

Nessa perspectiva a mediação pedagógica não é só interação, nem tão pouco só atividade, nem mesmo só motivação e animação. Mas é o esforço de sujeitos, que possuem um conhecimento profundo e complexo denominados professores, exercem e executam com a atividade histórica e social do trabalho educativo, de produzir direta e intencionalmente a humanidade em outros sujeitos, que não são tábuas rasas possuindo um desenvolvimento atual e potencial denominados alunos, buscando a apropriação de conhecimentos cada vez mais ricos e desenvolvidos.

As compreensões sobre as diversas concepções de mediação pedagógica, assim como os limites e possibilidades das gerações da EaD podem delimitar o sucesso ou fracasso de uma determinada ação caso seja depositada esperanças que não compactuam com o modelo e suas possibilidades. Dessa maneira veremos que o desenvolvimento da política de educação a distância no Brasil possui ligação próxima tanto com as gerações da EaD quanto com concepções de ensino e mediação.

2.4. Políticas de EaD no contexto Brasileiro

Ao falarmos do histórico da educação a distância, especialmente no Brasil, temos uma estreita imbricação com as ações políticas, públicas ou privadas no que concerne a este campo. Tendo tais aspectos em relevância, buscaremos analisar, neste momento, os apontamentos realizados sobre as políticas elaboradas para a EaD e suas implicações políticas, tendo como base as discussões propostas por diversos autores.

2.4.1. *EaD, Reformas educacionais e Organismos Internacionais*

Ao abordarem a temática da educação a distância no Brasil, Malanchen (2008), Barreto (2008), Dourado e Santos (2011) e Freitas (2007) concordam em apontar a grande influência dos organismos internacionais na formulação de políticas públicas para a educação no Brasil.

Tais organismos sinalizam diversas orientações, especialmente para países em desenvolvimento que têm alguma dependência de organismos como FMI, BID e ONU. Essas orientações devido a essa dependência tomam caráter imperativo subsumindo muitas vezes discussões de diversos atores dos países envolvidos.

Malanchen (2008) afirma que nessa influência há uma relação direta com a formação de políticas globais destes organismos que disseminam valores, concepções, etc., influenciando, desse modo, a formação de políticas nos países a ele articulados. A autora aponta que tais organismos estão articulados a interesses das corporações transnacionais e em cooperação dos estados nacionais, garantindo e potencializando o incessante movimento de acumulação do capital, sob o ideário do livre comércio. Nesse novo modelo de sociedade, o conhecimento é o propulsor da dinâmica social, e as TIC, um dos principais fatores de produção nesta fase.

Barreto (2008) aponta que calcada no discurso da sociedade do conhecimento e da globalização, os conceitos próprios da sociedade capitalista estão entrelaçados a diversos discursos e práticas em que as TIC estão incluídas.

A autora ainda sinaliza que devemos compreender que as formulações presentes nesses discursos apontam para uma crescente lógica dos negócios aplicados à educação que tem seu próprio campo deslocado para o setor de serviços, capitaneados pela OMC e pela UNESCO. Porém, é preciso analisar esse fenômeno como sendo um pouco mais amplo e complexo, a fim de captar as circunstâncias concretas dos diversos contextos, para além da simples colonização.

No contexto brasileiro, as políticas públicas de EAD, segundo Malanchen (2008), acompanham um contexto de reformas na educação brasileira, e estas mostram claramente um alinhamento com os organismos internacionais e a descaracterização da educação enquanto bem público, gratuito e de qualidade. Tal associação, segundo essa mesma autora, abre precedente de certificação em massa com cursos aligeirados ou até mesmo cursos exportados pelos países centrais e ricos.

Veremos adiante as características que têm tomado a formação docente no Brasil, as determinações históricas à docência e os limites e avanços da modalidade de educação superior a distância.

2.4.2. Políticas de Formação de Professores no Brasil

É necessário apontar que as políticas de formação de professores no Brasil não estão estritamente limitadas ao modelo a distância, porém há um movimento crescente de financiamento e institucionalização dessa modalidade e alguns indicativos de expansão progressiva da EaD enquanto espaço de formação docente no Brasil; mesmo nessa medida, ainda não podemos afirmar ser a EaD política privilegiada ou exclusiva de formação docente no Brasil.

Freitas (2007) inicia suas análises apontando que a luta e a busca por uma educação de qualidade em todos os níveis, valorização da carreira, têm sido o ideal almejado por muitos que trabalham e lutam pela educação, porém, sempre esbarram na exclusão e nas desigualdades próprias do capitalismo. A autora aborda que a escassez de professores é um problema histórico, crônico e estrutural de desresponsabilização do Estado com a educação e precarização da formação docente. Porém, a mesma afirma que esta não pode ser uma justificativa para a realização de uma formação aligeirada e de qualquer maneira.

Freitas (2007) mostra que esse quadro indica um divórcio entre as necessidades de formação e as necessidades da escola, visto que cada vez mais a escola necessita de uma formação sólida e ampliada dos docentes que nela atuam, e cada vez mais presenciamos políticas restritivas e esvaziadas.

As reformas e discussões em torno dos professores têm sido amplamente debatidas inclusive com políticas de formação docente que inclusive são anteriores à implantação massiva da EaD, como cursos parcelados e de curta duração.

Barreto (2008) aponta que as políticas públicas de formação de professores e mais especificamente a UAB com a utilização das TIC, atualmente têm velado um cenário complexo de determinações restritivas da formação humano-política dos docentes e apresentado uma formação centrada na pedagogia das competências e na dimensão técnica do saber fazer.

Tal velamento pode estar relacionado a uma discussão eminentemente restrita à tecnologia enquanto possibilidade educativa, em detrimento de discussões ampliadas que visam inclusive discutir o papel da tecnologia na educação, porém não se restringe a ela.

A mesma autora aponta para a necessidade de contextualização histórica tanto das tecnologias quanto da formação de professores para que as relações estabelecidas entre estas possam ser compreendidas como possibilidades de

superação de práticas bancárias de educação e fortalecimento de práticas tradicionais que promovem a constituição de sujeitos críticos.

Sob esse viés, Barreto (2008) afirma que há que se contextualizar as TIC enquanto produto do trabalho humano e enquanto potencial de melhoramento da humanidade. Nesse bojo, a EaD para a autora deve centrar sua constituição na formação humana e política dos professores e não se restringir às discussões meramente técnicas e tecnológicas.

Freitas (2007) finalizando, reconhece que o programa UAB é um avanço quando comparado com as políticas anteriores de formação em serviço; o problema para a autora é que as políticas continuam sendo preferencialmente realizadas a distância.

Há que se pensar e construir alguns caminhos que nos levem ao debate humano e político da educação a distância e seu lugar na formação docente. Sem dúvidas, parece haver um breve consenso da necessidade de expansão do ensino superior no nosso país, especialmente nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste, em que a carência é demasiada, porém parece também haver um entendimento aparente de que a concentração da EaD em grande medida nas regiões Sul e Sudeste pode se reorganizar para atender às regiões mais carentes. Mais adiante, veremos que tais discussões humanas e políticas passam por diversas outras discussões físicas e materiais a fim de subsidiar o desenvolvimento com qualidade humana e acadêmica da formação docente na modalidade a distância.

2.4.3. Novas demandas para as políticas públicas e a Educação a Distância

Como dito anteriormente, as políticas de formação a distância, especialmente a UAB, têm suscitado diversas necessidades e inquietações. Dourado e Santos (2011) apontam que as discussões de avaliação do PNE (2001-2010) tocam na questão do controle e regulação da oferta da EAD tendo como escopo a necessidade

de maior adequação dessa modalidade de maneira que essa seja mais integrada à educação presencial e que seja garantida a qualidade social dos cursos. As discussões da Conferência Nacional de Educação (2010) apontam para além da garantia da qualidade social, tendo neste cenário uma necessidade urgente de utilização dos polos da EaD enquanto centros privilegiados para a formação continuada, abastecendo estes com um maior número de equipamentos, bibliotecas, estrutura física e humana.

Corroborando com Barreto (2008), Dourado e Santos (2011) apontam que as políticas de formação em EAD cumprem uma dinâmica de expansão/redução no que tange o desenvolvimento desta modalidade, uma vez que expande vagas, cursos e reduz custos, investimentos, qualificação, profissionalização.

Tal dinâmica acreditamos necessitar ser repensada e reavaliada não só pelo estado mas pelas universidades que compõem a UAB uma vez que, para além da aparência da redução de custos e investimentos, a modalidade a distância demanda diversos investimentos e custos que, por vezes, não existem no sistema presencial.

Os autores acima citados ainda apontam que as conferências nacionais de educação desenvolvidas no Brasil, que contaram com a participação da sociedade civil organizada, não foram base para a elaboração do novo PNE (2011-2020) e trazem a EAD secundarizada e sem políticas específicas. Dessa maneira, a necessidade que está posta para esse novo PNE é de acompanhar e avaliar os cursos da mesma forma e exigindo o mesmo parâmetro de qualidade dos cursos presenciais.

Dourado e Santos (2011) complementam que a formação de professores a distância deveria ser possibilitada, enquanto formação inicial, somente aos professores em exercício e em regiões que comprovadamente não tiverem cursos presenciais. E mais, para os autores, há que se garantir a formação continuada por meio e para as TIC, apoiar financeiramente e institucionalmente a pesquisa na área de TIC e EAD.

Neste contexto, temos a atual política de EaD brasileira herdando os aspectos positivos e os desafios ainda não alcançados das demais políticas públicas de formação de professores. Todavia compreendemos que esta possui diversas potencialidades pedagógicas que eventualmente esbarram no descaso do Estado com a educação.

2.5. A UAB enquanto política Oficial

Neste contexto de implantação, em meio a diversas políticas públicas que acompanham o desenvolvimento das gerações da educação a distância, temos atualmente a proposta em vigência de uma universidade aberta e a distância, proposta esta que tem se consolidado no cenário da educação superior brasileira.

Essa proposta sinaliza que expandir e combater a exclusão do ensino superior tem sido uma política do governo federal, realizando diversas ações nos últimos anos, interiorizando campi de universidades, criando novos cursos e implementando a EAD.

Criada pelos decretos 5800/2006 e 11502/2007 em uma parceria com as universidades públicas, a UAB tem por objetivos: I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica; II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios; III – oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento; IV - ampliar o acesso à educação superior pública; V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País; VI – estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e VII – fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação.

Ramos e Medeiros (2009) afirmam que dessa forma aposta-se na democratização do ensino superior, especialmente para a formação de professores pela EAD. Tal abertura de cursos se dá por meio de editais que as instituições concorrem e ganham o direito de implementarem o curso em caráter experimental.

Desses editais, são destinados recursos que, quando recebidos, devem ser direcionados para gestão, infraestrutura dos polos e também para o desenvolvimento de pesquisa pelos professores das universidades, buscando novos modos de sistematizar os conhecimentos presenciais para o modelo a distância.

As autoras acima citadas afirmam que ao contrário de outros países que criaram as universidades abertas totalmente a distância e separadas das universidades presenciais já existentes, o programa UAB prevê uma reorganização da universidade para incorporar tal modalidade. Dentre os diversos modelos no mundo, temos: as universidades abertas; instituições de modalidade dual (ensino presencial para os que estão no campus, e a distância, para os que residem longe, e as universidades que têm um departamento de EAD separado e independente; e os consórcios).

Tal diversidade pode conduzir a uma ampliação da oferta e da certificação. Ramos e Medeiros (2009) apontam para a necessidade tanto no setor privado quanto no setor público de uma adequação da estrutura e da organização do conhecimento para a EAD.

O sistema UAB então é uma proposta às IES públicas de adotarem uma oferta de cursos bimodais (presenciais e a distância), tendo necessidades urgentes de organizar o conhecimento para a EAD.

As autoras defendem que, devido à natureza plástica das tecnologias, é urgente ao professor decidir os moldes que o conhecimento terá neste lugar chamado tecnologia com a finalidade de formação crítica.

Dessa maneira, acredita-se então que o sistema UAB traz uma nova discussão da organização e modelo da universidade, assim como o legado de

práticas educacionais inovadoras e também a herança da desconfiança pública, juntamente com a necessidade de provar sua eficácia.

2.6. Em busca de Sínteses

A certeza de que temos ao percorrer estes temas e ouvir as diversas vozes que têm composto esta peça é de que os desafios são do tamanho das propostas, assim como a necessidade de estudos e intervenções significativas.

Os trajetos histórico-políticos e filosóficos mostrados aqui revelam alguns aspectos importantes. As transformações tecnológicas produzidas nas últimas décadas nos revelam a velocidade das transformações não só no nosso modo de vida, assim como nas práticas e relações educacionais. A educação no contexto da cibercultura reafirma a necessidade imperativa da escola humanizar os sujeitos, progressivamente garantindo os mecanismos de comunicação, sociabilização e aprendizagem em rede e suas diversas possibilidades. Para além do domínio técnico das tecnologias, faz-se necessário a escola compreender o caráter constitutivo da tecnologia e suas possíveis relações contraditórias com o trabalho vivo e as possibilidades de sociabilização, uma vez que o processo laboral deve ser o princípio mais constitutivo da educação¹².

As principais evoluções tecnológicas foram acompanhadas de formas mais diversas de educação. Percebemos que a educação a distância não está limitada pelo desenvolvimento das “novas” TIC, inclusive é anterior a esse processo, porém tem no contexto atual sua maior potencialidade. Não só as possibilidades de acesso à informação foram maximizadas com a internet e o computador em rede, mas também as possibilidades de comunicação docente e de interação entre professores e alunos em direção cada vez mais a uma aprendizagem aberta e flexível,

¹² FREITAS, 2011, p.100

necessitando enraizar-se gradativamente em uma educação cada vez mais vinculada a aspectos humanistas do que a competências técnicas.

No decorrer do desenvolvimento tecnológico, presenciamos o Brasil acompanhá-lo sistematicamente com políticas de formação de professores, sempre buscando a qualificação com metodologias a distância. Temos atualmente a UAB como a política mais significativa para a formação de professores a distância e ao mesmo tempo a que mais possibilita o desenvolvimento de cursos superiores nessa modalidade.

Tal potencialidade não oculta as enormes dificuldades e desafios postos a essa política. Buscando vencer o fantasma da formação aligeirada e da certificação em massa, rumo à formação superior de qualidade, a UAB ainda apresenta sérios problemas referentes à precarização do trabalho docente. Muitos alunos a atender, poucos professores de carreira, muitos tutores, e por aí vai. Outro ponto bastante significativo a ser apontado é a precarização dos polos presenciais, que dão pouco ou nenhuma condição de apoio institucional e pedagógico aos alunos.

Todos esses aspectos citados, ao nosso entender, entram especificamente no cerne das necessidades didático-pedagógicas dessa modalidade em construção. Sem dúvida, há muito que se pensar nos conteúdos, nas mediações, nos papéis dos sujeitos envolvidos nos processos educativos.

CAPÍTULO 3. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA: CONTEXTOS AMPLOS E RESTRITOS

A formação docente é certamente um dos campos da educação contemporânea que mais atraem os olhares de diversos sujeitos e das mais variadas formas. Como campo de pesquisas e estudos¹³, estão materializados em grupos de trabalho de importantes congressos, grupos de pesquisa nas faculdades e universidades públicas e privadas, linhas de pesquisa em cursos de pós-graduação stricto-sensu, associações, entre outros.

Porém, indubitavelmente, a discussão de formação de professores não está restrita unicamente aos sujeitos que a estudam, mas também invade com certa frequência as discussões relacionadas à tecnologia educacional, às políticas educacionais, aos currículos, às metodologias de ensino, enfim aos mais diversos campos da Educação que identificam na formação uma temática que os tangencia.

Tendo esses aspectos em tela, as mudanças que orientam a sociedade e a educação contemporânea, de certa forma e em certa medida, encaminham à formação de professores demandas e direcionamentos que irão conflitar ou trazer consenso em relação às reivindicações dos grupos e sujeitos que estudam a formação de professores.

¹³ Alguns dos espaços consolidados dentro do campo acadêmico de educação estão: o Grupo de Trabalho 08 da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED); a Associação Nacional de Formação de Professores (ANFOPE); e um Eixo temático do Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE). No campo da Educação Física, podemos localizar também a existência de diversos grupos e linhas de pesquisa, nos programas de pós-graduação, assim como a existência do Grupo de Trabalho Temático 06 no Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte (CONBRACE), um dos maiores eventos do campo da Educação Física.

3.1. A Formação de Professores em um contexto educacional amplo

Iniciamos as discussões sobre formação de professores buscando os elementos que nos permitam compreender as íntimas relações, porém não tão imediatas, entre os processos educativos e os processos produtivos. Ora, buscamos tal articulação por compreendermos que:

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm que reproduzir. Esse modo da produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizarem a sua vida, um determinado *modo de vida* desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam a sua vida, assim eles são. O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o *que* produzem como também com o *modo como* produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção, (MARX e ENGELS, 2007, p. 87).

Novas formas de se produzir a existência humana demandam novas formas de se educar o próprio homem. Queremos, portanto, nos distanciar das concepções que vinculam de maneira ingênua e tendenciosa os processos educativos imediatamente ao desenvolvimento do capital, e podemos localizar nesta esteira a Teoria do Capital Humano¹⁴.

Como os autores apontaram acima, o processo de produção não pode ser observado meramente sob a ótica da reprodução da vida materializada na existência física dos seres humanos, este seria uma compreensão demasiadamente reducionista que equivaleria a existência humana, apesar das diferenças, à existência dos animais. De igual forma, não poderíamos equivaler o processo

¹⁴ De maneira bastante resumida a Teoria do Capital Humano, que tem em Shultz um dos seus principais advogados, defende que a educação enquanto determinante e fator de distribuição de renda e desenvolvimento pode ser transmutada em fator econômico, assim quanto maior o capital humano maior a possibilidade deste ser transformado em capital econômico. Para maior aprofundamento consultar Frigotto, 2006, A produtividade da escola improdutiva.

educativo dos seres humanos de forma imediata à maximização da força de trabalho. Como o próprio Marx (1988, p. 142) aponta:

Pressupomos o trabalho numa forma em que pertence exclusivamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e a abelha envergonha mais de um arquiteto humano com a construção dos favos de sua colmeia. Mas o que distingue, de antemão, o pior arquiteto da melhor abelha é que ele construiu o favo em sua cabeça, antes de construí-lo em cera. No fim do processo de trabalho, obtém-se um resultado que já no início deste existiu na imaginação do trabalhador, e, portanto, idealmente. Ele não apenas efetua uma transformação da forma da matéria natural; realiza, ao mesmo tempo, na matéria natural seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, a espécie e o modo de sua atividade e ao qual tem de subordinar sua vontade.

Compreendendo tal diferenciação (dos homens frente aos animais e também do exposto na citação anterior, de que, o que e como os homens produzem sua existência estão diretamente determinados pelas condições materiais que estes possuem para tal) inferimos que, se os homens produzem formas de educação que visam reproduzir o modo de produção da vida vigente, ou que se organizam para construir novas formas de educação que extrapolem a reprodução do modo de produção da vida, eles o fazem com base nas condições concretas e materiais de produção que estão postas a ele. Até mesmo a produção de novas formas de se compreender o mundo, seja pela ciência, seja pela filosofia, se dá nas contradições concretas no mundo contemporâneo.

Sintetizamos então, concordando com Silva (2009, p.179) “[...] a Educação, como prática social, é constituída e constituinte das relações sociais, em um movimento dialético e contraditório que implica superação e manutenção, pois ao mesmo tempo pode manter as relações sociais ou transformá-las”.

Desenvolvendo esta tese, baseamo-nos na afirmação de Mészáros (2006, p. 263) “Nenhuma sociedade pode perdurar sem seu sistema próprio de educação”. Logo, é necessário que uma sociedade produza uma forma de transmitir às gerações valores que reproduzam seu modo de operar e não neguem “as potencialidades do sistema de produção dominante”. (idem, p.263). O sistema educacional aqui

compreendido comporta as diversas instituições e espaços para tal; dentre elas estão as escolas e a universidade. Sobre a educação, Mézáros (2006, p.263) aprofunda:

Assim, além da reprodução, numa escala ampliada, das múltiplas *habilidades* sem as quais a atividade produtiva não poderia ser levada a cabo, o complexo sistema educacional da sociedade é também responsável pela produção e reprodução da estrutura de valores no interior da qual os indivíduos definem seus próprios objetivos e fins específicos. As relações sociais de produção reificadas sob o capitalismo não se perpetuam *automaticamente*. Elas só se fazem porque indivíduos particulares *interiorizam* as pressões externas: eles adotam as perspectivas gerais da sociedade de mercadorias como os limites inquestionáveis de suas próprias aspirações.

Compreendemos assim que as formas de perpetuação de uma sociedade dependem de um sistema complexo de interiorização individual nos sujeitos que a compõem, a fim de que as hegemonias postas a estes sujeitos se mantenham da forma como estes encontraram.

Abarcamos que tal empreendimento se dá no investimento na dinâmica de atualização/fragmentação dos conhecimentos historicamente produzidos. Ou seja, para que os sujeitos perpetuem o *modus operandi* da sociedade contemporânea é necessário que eles se apropriem de um arcabouço de conhecimentos que o legitimariam para tanto. Porém, esse arcabouço necessita ser fragmentado a fim de que os sujeitos em geral não se alinhem com os sujeitos dominantes¹⁵. Se há o fim da separação do gênero humano, das formas desiguais de produção da vida, temos, no caso do modo de produção capitalista contemporâneo, o fim da própria forma de organização da sociedade atual.

Na esteira dessa afirmação, o autor aponta que a educação não está fadada a reproduzir apenas, como apontamos acima, a sociedade capitalista. A dinâmica de desenvolvimento da educação em seu sentido *lato* se dá também na dinâmica de

¹⁵ Tal dinâmica pode ser compreendida nos apontamentos realizados por Saviani (1986) sobre a escola dualista, especificados na nota de rodapé 3 deste trabalho.

contradição de classes¹⁶; assim, ultrapassar os limites da reprodução do capital é também uma tarefa educacional, como afirma o próprio Mézáros (2006, p.264) “Assim, a transcendência positiva da alienação é, em última análise, uma tarefa educacional, exigindo uma ‘revolução cultural’ radical para sua realização. O que está em jogo não é apenas a modificação política das instituições de educação formal”.

Frente a tais questões, a educação em seu sentido amplo, assim como a educação em sua manifestação específica (a educação formal), guardam, de maneira mediada, relação com os processos amplos de produção e reprodução da sociedade vigente, não sendo necessariamente a ela passiva, apresentando em diversos momentos resistência a tais formas de reprodução¹⁷.

Compreendemos que tal movimento leva à formação de professores contornos parecidos, ou seja, ela também está inserida em um contexto contraditório no qual é largamente influenciado pelas dinâmicas socioeconômicas e culturais. Como Marx aponta em suas teses sobre Feuerbach, na 3ª tese:

A doutrina materialista sobre a modificação das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias são modificadas pelos homens e que o próprio educador tem que ser educado. Ela tem, por isso, de dividir a sociedade em duas partes – a primeira das quais está colocada acima da sociedade. A coincidência entre a altera[ção] das circunstâncias e a atividade ou automodificação humanas só pode ser apreendida e racionalmente entendida como *prática revolucionária*. (MARX e ENGELS, 2007, p.533)

Sob essa perspectiva, compreendemos que o educador necessita ser educado constantemente, caracterizando-o como um trabalhador intelectual. Assim, ele pode

¹⁶ É importante apontar que nem sempre esses interesses conflitantes estão aflorados, manifestando a disputa de classes de maneira explícita. Todavia a coincidência entre essência e aparência dos fenômenos não é impossível. É importante ressaltar que tal coincidência entre essência e aparência normalmente está velada por um conjunto de determinações que não nos permite captá-las de imediato. Sobre isso, ver mais em Paulo Netto (2011) e Kosik (1976).

¹⁷ Podemos de maneira breve e superficial apontar, como movimentos que buscavam romper com tal lógica de produção e reprodução, na Educação a Pedagogia Histórico-crítica (SAVIANI, 2011); na Educação Física a corrente teórica Crítico Superadora (COLETIVO DE AUTORES, 1992); e na discussão de formação de professores, a perspectiva Crítico-Emancipadora (SILVA, 2011).

se deparar com uma educação (formação profissional) que o alinhe com as demandas da sociedade hodierna contraditória ou avessa a essas demandas, se deparar com uma formação que busque superar a forma de educação que reproduz as contradições contemporâneas. Entendemos que esta segunda forma de educação propicia aos professores os elementos necessários para ser comprometido com a humanização dos sujeitos por meio do trabalho educativo e com a construção da hegemonia da classe trabalhadora.

Nos dias atuais, esse processo de reprodução social ganha contornos específicos e se desenvolve com estratégia idêntica e tática distinta. Garcia (2009) irá apontar que o mundo contemporâneo passa por um processo de reestruturação e de transição de modelos encaminhando para a consolidação do neoliberalismo. O Estado assume importante papel nesse processo. A autora afirma que o Estado para esse contexto deve ser forte, sob a aparência de um Estado distante, buscando articular e consolidar as formas de dominação do capital por meio de leis e políticas públicas que visam à flexibilização e proporcionam a base para o capital desarticular e explorar o trabalho.

Garcia (idem) continua afirmando que, nas políticas sociais, o Estado assume o papel de juiz conclamando as ONG's e a sociedade civil (especialmente o setor privado) para a participação na elaboração e execução dessas políticas sociais, sob o falso discurso de democratização e participação da sociedade civil.

O estado forte de Bem estar Social dá lugar ao estado forte de Gestão; assim, divide o planejamento e a implementação de suas políticas com os diversos setores privados e não governamentais, Garcia (2009). A desestruturação do público e o fortalecimento do privado marcam as ações e demandas postas ao estado e à educação no final do Séc. XX e início do Séc. XXI.

Tais processos são acirrados frente às mudanças do trabalho, e estas ações se dão especialmente em contexto de crise. Silva (2009) aponta que a crise de 1970 demandou e faz, até os dias atuais, ajustes em diversos planos que trouxeram consequências e manifestações diversas, dentre elas o desemprego estrutural e a precarização do trabalho. Essas mudanças influenciam no desenvolvimento de

diversos planos da vida social (econômico, social, político e cultural), trazendo, segundo Silva (2009, p.179), consequências para a formação humana:

O plano da formação humana recebe contornos de enquadramento do novo tipo de trabalhador demandado pelo capital; nesse ponto é possível identificar um quadro hegemônico de propostas educativas com a intenção de conformar técnica e ideologicamente o novo trabalhador às perspectivas da pedagogia das competências, que se baseia nas noções de empregabilidade e empreendedorismo.

Esses novos contornos são impulsionados especialmente pelo câmbio do padrão taylorista/fordista por um novo padrão que põe ao trabalhador a necessidade de “[...] habilidades gerais de comunicação, abstração e integração comum e alto nível de conhecimentos gerais”. (SILVA, 2009, p.180).

No contexto atual da formulação de políticas sociais direcionadas à educação e à formação de professores, e tendo o Brasil se inserido no contexto de mundialização do capital, as orientações dos organismos internacionais tornam-se normas significativas no processo de formulação das políticas educacionais. Nessas diretrizes se encontram importantes valores para a formação de uma sociedade flexível, em diversos momentos, denominada: do conhecimento, da informação, em rede, etc. Não é sem motivo que estes diversos termos povoam com uma certa constância os documentos da Unesco, da OCDE, entre outras.

Diversos autores como, Lessard (2006); Dias-da-Silva (2005) e Maués (2009) apontam que a focalização na formação de professores tem sido uma constante devido ao entendimento de que a qualidade da educação está diretamente ligada à formação dos docentes.

Essa pode ser uma verdade relativizada quando se lança dúvida sobre qual perspectiva embasa tal direção. Lessard (2006) aponta que existem articulações mundiais legitimadas por estudos da OCDE¹⁸ e UNESCO sobre qual professor se

¹⁸ Organismo responsável pelo PISA (Programa Internacional para o acompanhamento das aquisições dos alunos), exame internacional que afere a capacidade dos alunos, referentes à área de Leitura, Matemática e

quer. O relatório da ODCE (*Teachers matter: attracting, developing and retaining effective teachers*)¹⁹ sobre a eficiência do ensino chega a três conclusões: 1- as variações de aquisição do conhecimento devem-se em grande parte à bagagem que os alunos têm antes de entrar na escola, e esta é uma variável em que não se pode agir; 2- sobre as variáveis em que se pode agir, sem dúvida a ação docente, é em direção à qualidade deste que se deve interferir; 3- indicadores de qualidade dos docentes são controversos e difíceis de se medir.

Dessa forma, o estudo da ODCE, que foi realizado em 25 países, propõe algumas ações que nos fornecem pistas sobre o desenvolvimento das políticas de formação docente:

- 1) desenvolver perfis da profissão docente para adaptar a formação e o desempenho dos docentes às necessidades das escolas;
- 2) considerar o aperfeiçoamento do docente como um contínuo;
- 3) flexibilizar mais a formação dos docentes;
- 4) melhorar a seleção e o recrutamento em formação dos professores;
- 5) modificar o equilíbrio da formação;
- 6) melhorar a formação em meio escolar;
- 7) credenciar os programas de formação;
- 8) certificar os novos docentes;
- 9) reforçar os programas de inserção profissional;
- 10) integrar o desenvolvimento profissional ao longo da carreira. (apud LESSARD, 2006, p.207)

Em busca de uma suposta eficácia, alguns autores norte-americanos apontam em pesquisas que em lugares que mais se investe em qualificação da mão de obra docente maiores são os níveis de eficácia na educação, Lessard (2006). Tal dinâmica leva o estado a pressionar cada vez mais os formadores de professores em direção a uma maior eficácia e desempenho na esteira das demandas do próprio estado/mercado almeja.

Assim, não se configura algo original afirmar que o papel, e até mesmo o lugar do professor na educação hodierna, passa por um profundo processo de questionamento e mudança. Reflexivo, competente, pesquisador, crítico, etc. são

Ciências. Fazem parte deste exame os trinta países associados à OCDE mais alguns convidados como é o caso do Brasil.

¹⁹ Assunto de professores: atrair, desenvolver e reter professores eficazes – OCDE - 2005

alguns dos predicados e demandas que diversas correntes da formação de professores lançam sobre as diretrizes curriculares para a formação de professores, e sobre o trabalhador professor, sob sua ação, sedimentando ou contrapondo os processos de alinhamento com as políticas dos organismos internacionais.

3.1.1. A formação de professores nas transformações contemporâneas: o caso das Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores

Como percebemos anteriormente, a formação de professores parece estar no centro da discussão das reformas educacionais e das políticas sociais para a educação, muito mais por entender-se que estes são os responsáveis pela “transformação”, ou que estes são os agentes que materializam as propostas para a educação e conferem a elas sucesso ou fracasso. Logo, os conceitos de eficiência e eficácia são incorporados ao discurso pedagógico, dando a ele uma característica forte de gerenciamento.

Os processos acima apontados de mudança na educação e de alinhamento com perspectivas dos organismos internacionais culminam, segundo Dias-da-Silva (2005), na promulgação da LDB de 1996, que por sua vez direciona a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (DCNFP).

Dias-da-Silva (2005, p.385) aponta que a formação de professores no Brasil sempre passou por diversas perspectivas transitando por perspectivas em que os processos formativos se reduziram “[...] a treinamentos e reciclagens, impondo aos professores modalidades e procedimentos didáticos afastados da realidade cotidiana das escolas e suas comunidades [...]”. A mesma autora apresenta que atualmente “[...] nossas pesquisas denunciam o risco da proliferação de projetos de capacitação dos professores reflexivos, baseados no conhecimento construído a partir da prática [...]”. (idem).

Adicionado a essas perspectivas, a autora assinala que as licenciaturas sempre tiveram dificuldade em encontrar um local em que o conhecimento a elas

vinculado gozasse de prestígio e reconhecimento. A autora faz tal afirmação baseando-se na tese de que:

É preciso reconhecer que nossa cultura universitária historicamente delegou reduzido prestígio à área de Educação nos embates pela hegemonia acadêmica no campo da ciência brasileira. Assim, a criação dos cursos de licenciatura aparece muito mais como um ônus que os cientistas pagaram para consolidar seus projetos de formação dos bacharéis [...] (idem, p.386)

A mesma autora continua:

[...] os principais dilemas presentes nas licenciaturas brasileiras são: a separação entre disciplinas de conteúdo e disciplinas pedagógicas, a dicotomia bacharelado & licenciatura (decorrente da desvalorização do ensino na universidade, inclusive pelos docentes da área de Educação) e a desarticulação entre formação acadêmica e realidade prática de escolas e professores. (idem, p.386)

Neste panorama é que são propostas as DCNFP. O documento que sintetiza essas diretrizes é fruto de apontamentos realizados na LDB de 1996 que já balizava em seu Título VI – Dos Profissionais da Educação a necessidade de se elaborar orientações sobre a formação destes profissionais, especialmente com a visão acima apontada de que estes são responsáveis diretos pela qualidade da educação.

Silva (2009) irá apontar que o documento das diretrizes no período de 1997 a 2001, antes de ser publicado, passou por diversas instâncias de debate como grupos de trabalho no MEC, o Conselho Nacional de Educação, assim como em audiências públicas com entidades como Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), diversas entidades científicas. Porém a mesma autora afirma: “A iniciativa de escutar vozes da sociedade aparenta um processo democrático; contudo, é preciso verificar nas versões dos documentos se esse processo de fato se concretizou”. (idem, p.184).

Há uma preocupação considerável na formulação desse documento em torno de que maneira a formação de professores iria lidar com a relação teoria e prática.

Dias-da-Silva (2005, p.387) afirma que algumas ciladas foram formuladas no texto das diretrizes especialmente em nome da aproximação entre teoria e prática:

[...] em nome da importância da relação teoria/prática, da interação dos graduandos com seus loci reais de trabalho e da construção de projetos pedagógicos com identidade própria (que incluem os “bacharéis”) – aspectos centrais das Resoluções do Conselho Nacional de Educação (CNE), as reformulações curriculares dos cursos de licenciatura podem ter resultado na negação do papel formador que cabe à área de Educação, decorrentes da banalização e/ou negação do conhecimento educacional. Temo que, semelhante ao processo de desinvestimento no conhecimento que vem rondando nossas escolas básicas, também estejamos nos cursos de licenciatura – em nome da valorização do cotidiano de escolas dos saberes dos professores e suas “práticas” – negligenciando o conhecimento educacional nos desenhos curriculares reformulados.

Em decorrência da necessidade apontada pelas DCNFP, diversos modelos curriculares e posições teóricas se disseminaram larga e rapidamente pelo Brasil, tendo como forte representante a epistemologia da prática²⁰. Silva (2009, p.185) sintetiza reafirmando que nas DCNFP “A relação teoria e prática, como se pode ver na análise do documento, prioriza a prática centrada na cotidianidade do professor, transparecendo o caráter pragmático da formação”.

As diversas alterações na legislação apontando para a mudança nos currículos e a resolução CNE/CP 02/2002 trouxeram inúmeras discussões, pois de certa maneira cerceava a liberdade curricular dos cursos, além de contradizer a resolução CNE/CP 01/2002; a primeira previa a imposição de 1000 horas do curso se realizar na “prática”, sendo 400 horas de prática como componente curricular, 400 horas de Estágio curricular supervisionado e 200 horas de atividades acadêmico-científico-culturais.

Tais resoluções, segundo Dias-da-Silva (2005), passaram no cotidiano das universidades a serem tratadas sob o formato aritmético e não pedagógico, com alguns cursos adotando o modelo de licenciatura em 1800 horas (licenciatura curta), chegando ao ponto de considerarem a formação docente extracurricular.

²⁰ “[...] o estudo do conjunto dos saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar todas as suas tarefas”. (TARDIF, 2007, p.255)

Nesse sentido, a autora aponta para o movimento de marginalização das disciplinas pedagógicas sendo compreendidas em algumas universidades como supérfluo, uma perfumaria tecnicista ou como dom pessoal (fruto de uma descoberta pessoal). Dias-da-Silva (2005, p.389) afirma que alguns professores,

[...] não reconhecem nas disciplinas de natureza educacional seu papel decisivo para a compreensão dos dilemas da sociedade contemporânea, pressuposta no estudo dos fundamentos filosóficos e sociais da educação que permitem analisar os projetos sociais em disputa, essenciais para a formação política dos futuros professores.

Dentro do contexto de reestruturação das licenciaturas emergiram antigos conflitos e afloraram velhos preconceitos em relação aos conhecimentos de natureza pedagógica. A hierarquização dos conhecimentos pedagógicos abaixo ou em segundo plano em relação aos conhecimentos específicos das diversas áreas suscitou a confusão em relação ao lugar e importância das disciplinas pedagógicas.

Dias-da-Silva (2005) ainda identifica que nunca se produziu tanto sobre os conhecimentos pedagógicos, e nunca estes foram tão discriminados. A autora afirma que esse processo pode estar sendo desencadeado por uma hipervalorização da prática como fonte de saberes e desprezo dos saberes da universidade, fato esse fruto de um debate que defende a “prática” como fonte de saberes dos professores, ou do desenvolvimento pessoal do professor. No Brasil, tal perspectiva veio com forte embasamento na pedagogia das competências e do professor reflexivo.

Pimenta (2006, p.42) afirma que o entendimento de competências tem substituído, no caso dos professores, os saberes e os conhecimentos:

O termo competência, polissêmico, aberto a várias interpretações, fluido, é mais adequado do que saberes/qualificação para uma desvalorização profissional dos trabalhadores em geral e dos professores. [...] ter competência é diferente de ter conhecimento e informação sobre o trabalho, sobre aquilo que se faz (visão de totalidade; consciência ampla de raízes, dos desdobramentos e implicações do que se faz para além da situação; das origens; dos porquês e dos para quê). Portanto a competência pode significar ação imediata, refinamento do individual, ausência do político, diferentemente da valorização do conhecimento em situação, a partir do qual o professor constrói conhecimento.

A substituição de saberes pedagógicos e teóricos por um know how prático pode ser um movimento perigoso, pois ele esvazia de conhecimentos historicamente

produzidos sobre a realidade educacional, retira ou minimiza um corpo de saberes que caracteriza a profissão do professor, assim como delega ao acaso das situações da escola e da dinâmica de carreira e condições de trabalho, tão diversas, a produção de saberes válidos à prática docente.

Assim, em nome da valorização dos saberes docentes e do enfrentamento da dicotomia teoria-prática, talvez a própria área de educação possa estar contribuindo para a desprofissionalização dos professores apostando que sua formação seja essencialmente “prática”, permitindo que sua formação seja “extracurricular”. Seja em decorrência do discurso pós-moderno ou da crítica ao “conteudismo” da escola brasileira, seja em nome da valorização dos processos contínuos implicados na aprendizagem da docência, estou convencida de que estamos enfrentando uma cilada perigosíssima. É preciso reconhecer que não são raros os projetos e discursos que, justificados pelo argumento da formação de um professor “prático reflexivo”, que deve “refletir sobre seu trabalho e suas concepções”, estão transformando a formação de professores em feiras de vivências pessoais partilhadas [...]. (DIAS-DA-SILVA, 2005, p.390)

Como vimos acima em nome de uma reflexão prática, ou reflexão sobre o trabalho docente e suas concepções, a formação de professores se tornou uma feira de experiências práticas. A autora afirma que considerar os saberes docentes não significa de modo cego tomá-los como verdade, e o conhecimento da formação como inútil. Dias-da-Silva (2005, p.391) acirra a fala apontando que:

[...] reconhecer e respeitar os professores não significa a legitimação a priori de princípios pragmaticamente partilhados numa cultura escolar perversa e excludente. Valorizar os saberes docentes não implica perpetuar as trajetórias equivocadas vividas durante os processos formativos. As análises sobre a precariedade de capital cultural de nossos professores não pode implicar que seu curso de licenciatura contribua para perpetuar a pobreza simbólica que a sociedade brasileira impõe à maioria de seus cidadãos.

A busca pela valorização da profissão e da profissionalidade docente passa pela assunção de que é necessário que os professores em formação se apropriem e dominem os saberes historicamente produzidos. Portanto, não cabe à universidade se reduzir à apropriação e discussão de conhecimentos de senso comum e pragmáticos.

As diretrizes nacionais para formação de professores apontam em diversos momentos para um novo alinhamento da formação e profissão docente; sem dúvida

aponta para elementos importantes na educação como a relação teoria e prática e a criação de locais privilegiados para a formação de professores. Porém, o curso dos apontamentos por ela realizado segue muito mais em direção a uma retificação dos ideários dos organismos internacionais de responsabilização do professor pelo sucesso e fracasso de programas educacionais, fragmentação da formação e esvaziamento dos conhecimentos historicamente produzidos pela educação por meio do aligeiramento dos processos formativos.

Frente a este cenário, a Educação Física se insere nesta celeuma sem que fique imune às consequências destas transformações, antes tais transformações se imbricam nas constituições históricas da área, fortemente ligada à medicina e ao militarismo, dando contornos especiais a tais disputas.

3.2. A Formação de Professores de Educação Física em um contexto mais amplo e suas bases históricas

A Educação Física, ao contrário do que se pode pensar de imediato, cumpre importante e contraditório papel na sociedade contemporânea. Tal importância pode ser analisada especialmente pelas contradições existentes na sua constituição histórica no ambiente escolar, mas também pela constituição de seu campo acadêmico e profissional.

Este contexto imprime dois sentidos especiais: o primeiro é o sentido presente na legitimação de formas de sociabilidade capitalista centradas no horizonte político do capital; o segundo é o sentido que posições histórico-políticas contra-hegemônicas vêm cunhando de compreensão do contexto em que este campo do conhecimento se legitima e intervém criticamente, a fim de transformar as análises, experiências e construções sobre o corpo e a Educação Física. Dessa maneira, temos uma Educação Física com sua importância vinculada à formação humana para o mundo contemporâneo em que a lógica do capital ainda impera, e em um lado oposto temos a Educação Física com sua importância vinculada a um projeto contra-

hegemônico de formação humana que vislumbre a constituição de uma humanidade para além do capital.

Sendo assim, a importância da Educação Física está localizada em um projeto mais amplo de educação e guarda com esse uma relação de proximidade. Não sem motivo, temos juntamente com as diversas ideias pedagógicas concepções e proposições metodológicas de ensino da Educação Física, passando pelo tecnicismo e chegando às concepções críticas. Neste momento, iremos apontar algumas vinculações históricas das quais a Educação Física fez parte e que conformou sobremaneira suas práticas e a formação de seus professores.

Concordamos com a tese de Soares (2007, p.5) que afirma: “O século XIX é particularmente importante para o entendimento da Educação Física, uma vez que é neste século que se elaboram conceitos básicos sobre o corpo e sobre sua utilização como força de trabalho”. Tendo sob o horizonte essa afirmação, podemos compreender que há nesse período histórico um desenvolvimento considerável deste campo em direção à sistematização dos conhecimentos próprios das práticas corporais.

Ventura (2010) e Soares (2007) concordam que a dupla revolução²¹ foi um grande motor de consolidação da sociedade capitalista burguesa, e com ela todo seu arcabouço de ideias e cultura. A consolidação dessa sociedade tinha como base material a concretização da sociedade “[...] regida pelas leis do capital e pautada na abordagem positivista de ciência”. (SOARES, 2007, p. 07).

Assim, a Educação Física guarda em sua consolidação e suas práticas contemporâneas traços de continuidade com o modelo de corpo e educação corporal cunhado pela modernidade capitalista. A formação de um homem novo, que soubesse lidar com as diversas transformações sociais, econômicas e políticas, era imprescindível para essa nova ordem.

²¹ Tanto Ventura quanto Soares apoiam-se em Hobsbawm em seu livro a Era das Revoluções para denominar de dupla revolução os processos desencadeados pelas revoluções francesa e inglesa, cada qual com suas características políticas e industriais.

Segundo Soares (2007, p.6), a Educação Física incorpora a sociedade do capital em sua prática por meio da automatização e o disciplinamento do corpo e do movimento. Sob o discurso do corpo saudável, ela “[...] torna-se receita e remédio para curar os homens de sua letargia, indolência, preguiça, imoralidade, e, desse modo, passa a integrar o discurso médico, pedagógico... familiar”.

Nesse conjunto de transformações, a Educação Física vai construindo sua identidade, especialmente amparada por duas instituições, que até os dias de hoje influenciam e em grande medida determinam as representações que ela carrega nesta sociedade: a medicina e o militarismo. Em ambas as instituições, como apontam Soares (2007) e Castellani Filho (2001), imperam sobre as sistematizações, o método científico e a filosofia positivista. Não há dúvidas de que o projeto de formação humana que tais instituições cunhavam estava centrado especialmente no controle, no controle da natureza e no controle do corpo (biológico e social).

3.2.1.O legado da medicina à educação do corpo e à formação docente em Educação Física, o controle da natureza

No entendimento do corpo, podemos afirmar com alguma certeza que este esteve e está durante muito tempo centrado em ambiguidades e ambivalências, especialmente nas separações entre corpo e mente e sagrado e profano.

Na virada moderna, iremos perceber que alguns entendimentos a respeito do corpo se alteram, porém as dualidades e ambivalências permanecem ganhando novas faces e contornos. A natureza no sentido em que discorreremos é o todo que compõe a vida no mundo; nesse sentido, o homem se arranja nesse todo, sendo parte desta natureza, porém com características particulares:

[...] aprendemos que o ser humano é capaz de descobrir, classificar, controlar, prever, enfim, ter a possibilidade de ser senhor da natureza. Afinal, assim nos ensinam, somos os únicos animais racionais, capazes de fazer ciência. Muitos de nós ficamos encantados com tamanha superioridade. (VAZ, 1999, p.90)

Assim, no homem, o controle da natureza se materializa com controle das necessidades, conhecer suas partes e seu funcionamento; como veremos adiante, tal controle se dá especialmente por algumas áreas do conhecimento ligadas à medicina, como a anatomia e a fisiologia.

Suassuna et al (2005, p.24) afirmam que “A modernidade ocidental, revestida de uma crescente racionalização instrumental de controle da natureza, cindiu o homem em corpo e espírito, assegurando-lhe concretude ao físico/corpóreo”. No entanto, tal controle por meio do avanço de métodos e técnicas no processo de industrialização significou, na realidade, o descontrole do homem sobre a natureza, fato este que obstaculizou a compreensão da relação do próprio corpo e da natureza.

O empreendimento do homem em direção ao controle de sua natureza pode ser associado à necessidade humana de sobrevivência, frente a uma natureza externa que é regida pelas leis darwinianas. Adiante, esse movimento também é base de constituição das civilizações humanas:

O que temos de natureza em nós, nosso corpo, também é visto como algo perigoso e ofensivo pela civilização, devendo por isso mesmo ser dominado, domesticado, apaziguado. Não há senhorio sobre a natureza externa, sobre o espaço e sobre o tempo, se o que há de natural “dentro” de nós não for primeiro dominado. Ao tornar sua própria natureza, seu corpo em objeto de domínio, o ser humano torna-se sujeito, inaugurando uma relação que lhe será própria e determinante, de domínio do segundo em relação ao primeiro.(VAZ, 1999, p. 91)

É então no seio das transformações sociais protagonizadas, especialmente pela mudança da ordem econômica e civilizatória feudal para capitalista burguesa e pela fonte dos conhecimentos na igreja para o desenvolvimento da ciência, que é forjada a modernidade.

A ascensão burguesa em direção ao poder não inaugurou apenas as tensões político/econômicas da burguesia com o poder da nobreza e da igreja outrora instituídos, mas também foi base significativa para uma nova compreensão do homem.

Tendo como panorama a modernidade, Suassuna et al (2005) afirmam que as bases de sustentação da relação corpo e natureza são rompidas. Tal feito se apresenta devido ao empreendimento do homem em controlar a natureza. Como agenda para esse empreendimento estava o aperfeiçoamento de instrumentos, técnicas e máquinas que permitiriam que o controle anteriormente citado ganhasse eficácia.

É por meio da razão que a modernidade empreende o controle sobre a natureza tendo na ciência as bases objetivas para a concretização dessa relação de dominação. Vaz (1999) afirma que o domínio da natureza está intimamente ligado à própria sobrevivência humana. Porém, o controle empreendido na modernidade é baseado em uma razão instrumental, razão esta responsável pela sustentação da cisão entre corpo e espírito.

Vaz (1999, p.90) aponta que a noção de razão moderna instrumental está ancorada no controle do desconhecido e o medo nele contido. Nessa esteira: “O sentido da ciência, ao tentar levar ao limite aquilo que chamamos de racionalidade, é, dito de forma geral, desencantar o mundo”.

A modernidade então chega com a premissa de uma mudança na visão de corpo; este era antes visto como profano ou só com o intuito de produzir coisas espirituais e superiores, agora é estudado em sua forma material, dissecado, analisado em formas humanas e não como anteriormente, divinas e angelicais. “Caracterizado na modernidade por meio de aspectos biológicos, o corpo é parte do conteúdo estudado por uma ciência secularizada que assume os pressupostos do dualismo cartesiano, [...]” (SUASSUNA et al, 2005, p.30).

Essa é a nova visão que o corpo assume na modernidade; sai do determinismo divino e imaterial, para o determinismo biológico. A busca moderna então seria pelo controle da natureza pelo homem, Suassuna et al. (2005).

Para essa nova compreensão do corpo e a necessidade do controle da natureza, há um resgate da noção de corpo como máquina. Tal compreensão é consequência da definição de cogito de Descartes; essa definição despoja o valor do

corpo, sendo este encarado como um “invólucro mecânico” passível de separação entre corpo e subjetividade, corpo e espírito, ou então essência e aparência, Suassuna et al. (2005). Tal entendimento perpetua “A representação do corpo como uma máquina, traduzida em seu funcionamento pelas leis da mecânica newtoniana”. (SILVA, 2006, p.25).

Dessa forma, o corpo assume então uma face possível de ser quantificada, mensurada, educada para então ser otimizada para a produção. O sistema capitalista, em ascensão neste período, enxerga nesses conceitos a possibilidade de melhorar os lucros por meio do aumento da força do trabalhador. “O corpo perde aí seus velhos encantos para um novo regime de imagens: aquelas que privilegiam as leis da física hidráulica, a lei dos líquidos e dos choques, a força do sopro do vento, o sistema das engrenagens ou das alavancas” (CORBIN, COURTINE e VIGARELLO, 2010, p.08).

Sob o paradigma da ciência moderna para as ciências duras,²²

O controle sobre a natureza consistiu no grande fundamento da ciência ocidental moderna ou ciência secular. [...] As categorias corpo e natureza são apresentadas sob uma tensão, o que sugere não apenas a existência de uma dualidade, mas emerge a ponto de assumir um caráter de conflito. Corpo significando o material, e natureza sendo reportada a algo que está além do corpóreo, portanto, está relacionada ao imaterial, [...] (SUASSUNA et al, 2005, p. 27 e 28)

Está sedimentada a oposição fundamental entre corpo e mente que acaba por delegar ao corpo apenas as características materiais e por estas ele passa a ser conhecido.

Podemos, livre da incerteza, afirmar que a Educação Física e as Ciências do Esporte têm assumido na sociedade contemporânea papel significativo no avanço dos estudos e técnicas de controle da natureza. Obviamente, o trato dado ao corpo por esse campo do conhecimento reflete em parte as construções históricas que se sedimentaram em suas práticas.

Essa afirmativa pode ser facilmente observada especialmente no que tange às diversas práticas corporais e seus usos. Ao apontar que a lógica do sacrifício é a

²² Física, Matemática, Biologia, etc.

principal que opera o controle da natureza manifesto no corpo, Vaz (1999) afirma categoricamente que o esporte não só partilha tal lógica como desenvolve um conjunto de conhecimentos para sua operação.

Adiante dessa afirmativa, as aspirações modernas pela construção de um corpo adequado ao modo moderno-burguês de viver se manifestaram não só nas técnicas corporais forjadas para tal tarefa, mas também no conjunto de saberes construídos/apropriados que embasarão tal empreendimento.

É possível perceber que o controle da natureza, manifesto no esporte é disseminado não sem propósito pelo preceito do rendimento. A eficiência é a parceira imediata do esporte; é ela que norteia a classificação das técnicas de maneira extremamente rigorosa, apontando gestos, tipos de movimento, bem como a maneira correta ou eficaz de se executarem tais movimentos. A relação força/tempo é balizadora da busca pela eficácia, ou seja, os movimentos devem ser executados em menor tempo, com maior eficácia e menor força ou gasto energético.

É importante lembrar que, para que tal empreendimento seja possível e não se restrinja ao acaso, é necessário matematizar, quantificar qualquer aspecto do corpo. Como fruto da modernidade, a exatidão do entendimento do corpo passa a ser hegemonicamente delimitada pelas ciências positivistas, em especial as que têm como foco a biodinâmica.

Para que tal controle seja feito de maneira concreta, é preciso um conjunto de saberes que darão base para tais tarefas. É no seio da anatomia, fisiologia e da biomecânica que tais saberes são produzidos, tendo como base sempre o princípio do rendimento. Porém, não há uma séria consideração sobre os aspectos do movimento e do corpo que fogem no horizonte conceitual destas ciências. Dessa maneira, o corpo perde suas habilidades socioculturais para ganhar forma individual e biologicamente determinada.

Como fruto da relação tensionada, a formação em Educação Física herda inúmeras demandas formatadas por esse modo de pensar e agir. Não é sem motivo

que a área está localizada pela CAPES²³ nas ciências da saúde e por diversas universidades (públicas e privadas), posta juntamente com os campos de conhecimento historicamente vinculados com a medicina e a biologia.

Tal vinculação acima apresentada é fruto de uma herança histórica que acompanha a Educação Física desde muito tempo e tem conformado sua maneira de ser. Como vimos anteriormente, a Educação Física é filha da medicina com o militarismo, e estas duas instituições legaram à educação do corpo tanto o olhar biologicista, pautado em uma concepção positivista de corpo, quanto um olhar eugênico/tecnicista, que buscava o corpo mais forte e ágil, Soares (2007).

Tendo como perspectiva os aspectos anteriormente apresentados, Lürdorf (2009), em pesquisa realizada em um curso de formação de professores em Educação Física, afirma que apesar deste curso ter como eixo comum e referencial teórico a filosofia, as discussões sobre o corpo oscilavam entre caminhos sociológico-filosófico e fisiológico-biomédico. Tal afirmação revela a íntima relação do campo da Educação Física com as ciências biológicas; apesar de possuir um referencial filosófico, as discussões sobre o corpo assumiam em um determinado momento caminhos com base na fisiologia.

Longe de reforçar a dualidade entre biológico e social no entendimento do corpo, esperamos que as discussões sobre o corpo e o empreendimento de controle da natureza explorado pelas ciências duras provoquem uma curvatura da vara²⁴, relativizando a relação entre o corpo e a natureza, ancorada na discussão realizada pelas ciências humanas e sociais.

É notável que tal movimento se inicie na década de 1980 e ganhe força ao longo desses 32 anos, porém o avanço aparenta ter chegado a uma abordagem multidisciplinar do corpo em que diversas ciências explicam o mesmo, entretanto não dialogam entre si. É necessário partirmos para um olhar interdisciplinar sobre a

²³ Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal em Nível Superior. Órgão responsável por autorizar, classificar e avaliar os programas de pós-graduação no país.

²⁴ Saviani (1986).

relação corpo e natureza e possamos caminhar para uma abordagem do corpo que supere os dualismos.

O legado da medicina à Educação Física reduz a compreensão do próprio campo a aspectos biológicos e quantitativos do corpo e do movimento, logo tais influências incidem sobre a prática pedagógica e os currículos de maneira incisiva, provocando uma vinculação identitária com tais áreas que ainda urge a necessidade de se ampliar as análises, trazendo como interlocutoras as ciências sociais e humanas.

Ainda mais, é imperativo ao campo acadêmico da Educação Física, por meio da formação profissional, desvendar aos futuros docentes que o corpo é uma construção biológica, psicológica e social, que é forjado na cultura. Tensão esta que se acirra em meio a uma cultura do culto, centrada na aparência por si só e materializada em uma busca irresponsável pela beleza. Nesse sentido, a figura do professor de Educação Física não deve se limitar à prescrição matematizada de treinos e programas, mas de uma ação crítica frente às produções e reproduções do corpo na sociedade hodierna.

3.2.2. O legado militarista à educação do corpo e à formação docente em Educação Física, o controle do corpo social

Iniciamos este tópico afirmando, com base em Castellani Filho (2001, p.36), o que já parece estar consolidado no campo acadêmico da Educação Física sobre a história desta no Brasil: “Dissemos que discorrer sobre a Educação Física no Brasil passa, necessariamente, pela influência, por ela sentida, das instituições militares”. Corroborando com essa ideia, Ghiraldelli Jr. (1991, p.25) aponta que “Talvez a influência militarista na Educação Física brasileira seja o componente forte e duradouro”.

Dentre alguns acontecimentos que revelam tal proximidade constitutiva, Castellani Filho (2001) aponta a criação da escola militar em 1810 com o nome de Academia Real Militar; a introdução da ginástica alemã em 1860 nesta escola; em 1907, a fundação da Escola de Educação Física da Força Policial do Estado de São Paulo; a criação do Centro Militar de Educação Física em 1922 com o objetivo de desenvolver métodos de aplicação da Educação Física ao esporte, este iria posteriormente unir militares e civis na formação dos primeiros diplomados em Educação Física no Brasil.

Esse breve apontamento revela que desde o início as instituições militares estiveram presentes na gênese da Educação Física no Brasil; tal presença não se distanciou, mas sim se aproximou, revelando apelos ideológicos como os presenciados na copa de 1970 em pleno governo militar que lançou mão do esporte como um elemento agregador nacionalista.

Ancorados nos métodos ginásticos europeus, em especial o alemão e o francês, o paradigma de ensino da Educação Física, sob o viés militar, concentra-se em uma rigorosa racionalização dos movimentos com base em técnicas muito bem projetadas, a fim de que seja possível produzir nos sujeitos corpos adequados às mais diversas situações, em especial o trabalho e a guerra.

Ghiraldelli Jr (1991, p.18) aponta que :

É óbvio que a Educação Física militarista, como a Educação Física higienista, está seriamente preocupada com a saúde individual e com a saúde pública. Todavia, o objetivo fundamental da Educação Física militarista é a obtenção de uma juventude capaz de suportar o combate, a luta, a guerra. Para tal concepção, a Educação Física deve ser suficientemente rígida para “elevar a Nação” à condição de “servidora e defensora da pátria”.

O autor continua afirmando que tal formação da juventude se dava com base e fortemente influenciada nas concepções fascistas de corpo em que colaborava com a formação da obediência e do adestramento, “A Educação Física militarista coerente

com os princípios autoritários de orientação fascista destacava o papel da Educação Física e do Desporto na formação do homem obediente e adestrado”. (idem, p.26)

Não é sem motivo que a prática corporal que materializa tal projeto de formação de um homem obediente à ordem vigente era dada pelos métodos ginásticos franceses e alemães, filhos do movimento ginástico europeu, Ayoub (2003). Segundo a autora, este movimento consistiu em um esforço de codificar e sistematizar por meio da ciência (positivista) e a técnica, métodos específicos de treinamento corporal. Para tanto, foi lançado mão dos movimentos e práticas corporais advindas dos passatempos da aristocracia, dos divertimentos e festas populares, dos exercícios militares, do circo e de outras matrizes.

Como elucida Soares (1998), o Movimento Ginástico Europeu (composto pelas escolas: Inglesa, Alemã, Francesa e Sueca) apesar de divergente em alguns aspectos, acentuava as finalidades de regenerar a raça, desenvolver a saúde, a coragem e a força tão necessárias à atuação na guerra e na indústria. Tais finalidades direcionavam radicalmente para a intervenção nos modos de ser e viver, moralizando os indivíduos e a sociedade, lançando bases para consolidação da sociedade burguesa.

Para que fosse possível a concretização de tal movimento, “[...] a ciência e a técnica parecem ter sempre comparecido para afirmar a ginástica como instrumento de aquisição da saúde, de formação estética e treinamento do soldado”. (SOARES, 1998, p.20).

Tais construções em torno não só do corpo, mas também nas formas de educá-lo, dão-se neste momento com uma centralidade no controle. Percebemos que este controle não se dá somente sob uma concepção individualizada de corpo, mas especialmente na formação de um corpo social, baseado no civismo ancorado em um modelo burguês capitalista de homem.

Ayoub (2003, p.33) evidencia tal movimento:

Na ginástica *científica* predominava o princípio da utilidade dos gestos e da economia de energia na busca de um corpo milimetricamente reformado, simétrico, enfim, perfeitamente sintonizado com os preceitos científicos e com os valores da sociedade burguesa [...]

A constituição da racionalidade burguesa moderna, como apontamos no tópico anterior, tomava a cientifização e o rendimento como características importantes no seu desenvolvimento e consolidação. Soares (1998) aprofunda o olhar sobre a formação social deste homem moderno/burguês apontando que a ginástica possui um papel importante na constituição de uma mentalidade ordenativa, disciplinadora e metódica. O controle empreendido no corpo tinha na formação para a guerra e para o trabalho a centralidade da sua ação e a finalidade de sua sistematização.

Podemos perceber que as bases para a formação empreendida pelos militares no Brasil, por meio da Educação Física, estão nos primórdios da própria ginástica. A formação da obediência, também por meio do movimento, dá-se especialmente pela ação da ciência e da técnica baseada em uma concepção positivista de mundo, acrítica e a-histórica.

Castellani Filho (2001, p.38) afirma que é a filosofia positivista “[...] que ensopa as instituições brasileiras, especialmente a militar, dando a esta última elementos para a formulação da Doutrina da Segurança Nacional”. O autor continua e afirma que tal doutrina direciona diversos aspectos da economia e da vida social, baseando-se em dois princípios norteadores de seu conteúdo político: o desenvolvimento de ações que produzam maior eficiência, com maior probabilidade de êxito; e a exposição a uma menor probabilidade de risco.

Melo (2007), no verbete militares, presente em seu Dicionário do Esporte no Brasil, irá elucidar que desde o século XIX, dentro das escolas militares, há preocupação com a sistematização de práticas ligadas aos exercícios físicos. Essa sistematização, mostra o autor, chega ainda no século XIX a ser discutida para sua possível implantação nas escolas brasileiras. Desde o final deste século até os primeiros 30 anos do século XX, quem ministrava aulas de ginástica eram militares formados nos cursos de instrutores ofertados pelas escolas militares, como é o

exemplo da Escola de Educação Física da Força Pública de São Paulo, que durante longo tempo formou uma gama de instrutores de Educação Física, não só para as tarefas militares, mas também para atuação em clubes e escolas.

No Brasil, porém, a atuação e vinculação dos militares com a Educação Física não estiveram restritas ao período destacado anteriormente. A inserção de militares no desenvolvimento de aulas de Educação Física e na formação profissional neste campo tem início no século XIX, passando pelo começo da década de 1930 onde os militares iniciam a primeira escola de formação superior em Educação Física, a Escola de Educação Física do Exército, chegando às décadas de 1960, 1970 e 1980 em que o país viveu à sobra da ditadura, tendo os militares reinventado suas formas de controle do corpo e da Educação Física.

A reinvenção a que nos referimos no parágrafo anterior pode ser associada ao desenvolvimento e incentivo que o esporte recebeu das instituições e mais especificamente dos governos militares de 1964 a 1985.

Ghiraldelli Jr (1991) irá apontar que a Educação Física competitivista que tem seu crescimento na sociedade nas décadas de 20 e 30 do século XX tem grande incentivo dos governos militares pós 64. Tal incentivo não é sem motivo uma vez que tal modelo de Educação Física coloca o esporte e a própria prática pedagógica da área como acima dos conflitos sociais. A Educação Física competitivista toma o esporte de alto nível/rendimento como central, subjugando a Educação Física aos interesses do treinamento esportivo, Ghiraldelli Jr (1991).

O mesmo autor irá apontar que: “O sustentáculo ideológico dessa concepção é a própria ideologia disseminada pela tecnoburocracia militar e civil que chegou ao poder em março de 1964”. (idem, p.30). O desenvolvimento do país era nesse momento pensado pelo viés da tecnização da sociedade, quanto mais da Educação Física que pelo esporte buscava um largo desenvolvimento por meio da técnica ancorada nos conhecimentos das “filhas da medicina”, a fisiologia do exercício, a anatomia, além do treinamento esportivo.

O esporte, como já é conhecido o caso da copa de 1970, nesse período atuou como força veladora da crise democrática a qual o país vivia. Juntamente com a censura à imprensa, o esporte e a censura aboliam a crise, as críticas e faziam transparecer um clima de prosperidade e milagre de desenvolvimento. O esporte então atuou, em certa medida, como elemento de desarticulação dos movimentos sociais dos trabalhadores, sendo chamado por Ghiraldelli Jr (1991) de “analgésico no movimento social”.

Esse mesmo autor aponta a fala de Souza (1974) que apresenta o esporte no meio operário como forma de “canalizar energias”:

Não tenho dúvida em afirmar que o papel da Educação Física se ombréia aos ensinamentos de cunho religioso. Pois se, às vezes, até as convicções religiosas afastam as pessoas, grupos da convivência social, a Educação Física principalmente através dos desportos, aproxima, une, dirime dissidências, extingue preconceitos (...) Se fatigarmos o corpo e orientarmos o espírito sem rumo do desocupado, do ocioso, ele buscará a recuperação no leito, no descanso, e não no bar, nas esquinas (...) Se dermos ao operário de corpo cansado, após uma jornada laboriosa, uma atividade desportiva sadia, o seu repouso será bem mais reconfortante, sofrendo nele, por vezes, a revolta contra os patrões, contra a própria atividade funcional. Se na escola aplicarmos uma atividade física adequada, ajudamos os jovens a suportar os desajustes familiares. Quanto mais quadras de esporte, menos hospitais e menos prisões. Quanto mais calção menos pijamas de enfermos, e menos uniformes de presidiários. (apud GHIRALDELLI JR, 1991, p. 32).

Ousamos apontar que as instituições militares, como apresentamos anteriormente, afirmam-se com um traço de continuidade frente às demandas do capital no Brasil. No caso específico de nossa análise, percebemos que seja pelo controle do corpo para o civismo, o trabalho e para a indústria, tendo como elemento mediador a ginástica, ou seja, pela solidificação de uma falsa ideia de desenvolvimento nacional, protagonizado pelo esporte, os militares se apropriam das práticas corporais e da Educação Física com a finalidade de dar coesão e consolidação ao modo de produção da existência baseado no capital.

Tal movimento de ufanismo em relação ao esporte conduziu o mesmo a um grande período de desenvolvimento tecnicista no esporte. Obviamente esse processo de tecnicização da Educação Física não tem início no período de 1964; como vimos, a ginástica se constitui sob a premissa da ciência e da tecnicização das práticas corporais. Porém, nesse período, consolida-se uma prática que ressoa até os dias atuais na Educação Física, os métodos de ensino dos esportes e da Educação Física tecnicistas.

Os métodos tecnicistas de ensino da Educação Física possuíam estreita ligação com o que Saviani (2011a, p. 369) denominou de pedagogia tecnicista, que, segundo o autor, estava atrelada no campo educacional a “[...]ideias relacionadas à organização racional do trabalho (taylorismo, fordismo), ao enfoque sistêmico e ao controle do comportamento (behaviorismo) [...]”.

Saviani (2011a) aponta elementos importantes que produz o diálogo entre a concepção pedagógica tecnicista e o tecnicismo no esporte e na Educação Física. O autor, (idem p. 381) registra que:

Com base no pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios da racionalidade, eficiência e produtividade, a pedagogia tecnicista advoga a reordenação do processo educativo de maneira que o torne objetivo e racional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. Se no artesanato o trabalho era subjetivo, isto é, os instrumentos de trabalho eram dispostos em função do trabalhador, e este dispunha deles segundo seus desígnios, na produção fabril essa relação é invertida. Aqui, é o trabalhador que se deve adaptar ao processo de trabalho, já que este foi objetivado e organizado na forma parcelada.

O movimento tecnicista chega à Educação Física especialmente sob os mesmos princípios acima apontados. Primeiro, deles o corpo e o movimento são analisados somente pelo preceito do rendimento. Segundo, há a assunção de movimentos “certos”, ou seja, movimentos pré-determinados os quais os sujeitos que realizam não elaboraram. Terceiro, os princípios que organizam esses movimentos certos são o da eficiência e menor gasto energético (rendimento); tais princípios são

amparados especialmente pela fisiologia do exercício e pela biomecânica. E por fim a forma de se ensinar tais movimentos são ancoradas em uma mistura de pedagogia tradicional e behaviorismo, em que o professor detém a técnica, e o aluno aprende a utilizá-la de acordo com o comportamento dos sujeitos no jogo.

Como apontamos anteriormente, a ciência está próxima e constitui o surgimento dos métodos ginásticos e no desenvolvimento dos esportes. Tal ciência não poderia estar vinculada à outra matriz epistemológica que não ao positivismo.

Percebemos que tanto nas práticas militares quanto nos regimes políticos protagonizados por esse grupo, as práticas corporais e a Educação Física ganham centralidade com forte viés racionalizado, descoladas de qualquer vinculação histórica ou política com as contradições de classe, e pautadas em um paradigma de ciência positivista.

Desse grupo, herdamos o controle sociopolítico do corpo e em sua mais recente manifestação, a tecnicização do esporte e da Educação Física. Podemos inferir que essa é uma herança que tem demorado a passar, apesar dos movimentos denominados de renovadores na Educação Física que buscaram, cada um à sua maneira, criticar esse modelo tecnicista e recolocar o homem na centralidade da educação, considerando aspectos objetivos, subjetivos, políticos, de desenvolvimento psicomotor, entre outros.

Na formação de professores de Educação Física, como veremos no próximo tópico, o modelo tecnicista ainda ressoa, especialmente nas disciplinas que tratam das práticas corporais, provocando uma tensão ainda não resolvida entre as concepções biologicistas e tecnicistas e as concepções críticas e humanistas de corpo e Educação Física.

3.3. A formação de professores em Educação Física e as práticas corporais: o passado que não passou

Como apontamos no tópico anterior, a formação em Educação Física, assim como a própria prática pedagógica desta, tem se constituído em uma tensão entre diversos elementos históricos (como elencamos a influência do militarismo e da medicina) e os movimentos renovadores²⁵ da Educação Física. Tais tensões vêm provocando, especialmente no final do século XX, o que alguns autores denominam crise de identidade do próprio campo.

González e Fensterseifer (2009) sintetizam com maestria esse movimento e usam uma expressão bastante pertinente; os autores afirmam que a Educação Física tem vivido entre o “não mais e o ainda não”²⁶.

A tensão provocada pelos grupos que disputam a hegemonia no campo da Educação Física é polarizada por pelo menos dois corpos de pesquisadores e professores. O primeiro grupo ainda leva o estandarte da educação do corpo centrada em aspectos biológicos, e estes mesmos aspectos é que caracterizam o campo acadêmico. Segundo esse grupo, é importante apontar que eles ainda detém a hegemonia nos órgãos governamentais de pós-graduação e pesquisa. O segundo grupo, advindo de uma concepção ancorada às ciências humanas e sociais, tem advogado uma compreensão do próprio campo que extrapole, sem desconsiderar o arcabouço de conhecimentos advindos do primeiro grupo.

²⁵ “Em oposição à vertente mais tecnicista, esportivista e biologista surgem novos movimentos na Educação Física escolar a partir, especialmente, do final da década de 70, inspirados no novo momento histórico social pelo qual passou o país, a Educação de uma maneira geral e a Educação Física especificamente. Atualmente coexistem na área várias concepções, todas elas tendo em comum a tentativa de romper com o modelo anterior, fruto de uma etapa recente da Educação Física. Estas abordagens resultam da articulação de diferentes teorias psicológicas, sociológicas e concepções filosóficas. Todas essas correntes têm ampliado os campos de ação e reflexão para a área e aproximado das ciências humanas.” (DARIDO, 2001, p. 7)

²⁶ De maneira bastante sintética, ao tratar do que a Educação Física Escolar vem sendo, e o que ela poderia ser, os autores mostram que o “não mais” está ligado à herança histórica da EF amplamente criticada por autores da década de 80 e 90 por sua vinculação com práticas higienistas, eugênicas, ancoradas no militarismo e na medicina disseminando uma concepção de corpo e saúde, a-histórica, acrítica. E o “ainda não” faz referências às inovações já produzidas e as que serão produzidas que conduzem e conduzirão a EF a um novo lugar de legitimação.

Quanto à especificidade da área materializada às disciplinas que tratam das práticas corporais nos cursos de formação de professores, muitos são os estudos que nos mostram que tais disciplinas carregam especialmente abordagens centradas nos conhecimentos biológicos, e especialmente no conhecimento técnico, não extrapolando estes apesar do desenvolvimento de novas e diferentes abordagens do próprio esporte.

Para exemplificar esses aspectos, apoiar-nos-emos em dois trabalhos, uma dissertação de mestrado e uma tese de doutorado que se dedicaram a estudar como o conhecimento esportivo era ensinado em cursos de Educação Física presenciais, sendo eles, a saber, respectivamente, os estudos de Oliveira (1988) e Souza (2007).

O estudo de Oliveira (1988) realizado no curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá (UEM) tinha por objetivo analisar a compreensão de educação, esporte e aula possibilitados pelas interações sociais proporcionadas pelo currículo da UEM.

Sobre o trabalho de Oliveira, é importante apontar o passado que ainda estava latente no curso de formação estudado; estava relacionado visceralmente com as concepções de Educação Física por nós apresentadas anteriormente. Podemos apontar os seguintes elementos:

- as disciplinas que tematizavam o esporte compunham mais de 53% do currículo do curso;
- em algumas delas havia a separação por gênero, como é o caso de Ginástica masculina e ginástica feminina, rítmica masculina e rítmica feminina, ginástica artística feminina e ginástica artística masculina;
- o desenvolvimento das aulas era totalmente controlado, sendo que os momentos, exercícios são determinados e controlados pelo professor;

- há um conjunto de valores reproduzidos nas aulas os quais dialogam com valores sociais e que são rigidamente reforçados pelo professor, como: respeito às normas instituídas, manutenção da ordem, a disciplina, a centralização do poder, etc;
- regras e movimentos reproduzem o desporto institucionalizado, com baixo nível de decisão e modificação por parte de professores e alunos.

Nota-se como o próprio autor aponta que o movimento de esportivização da Educação Física é forte e duradouro. Longe de nós negarmos um conteúdo que é advindo de uma prática social que pode ao mesmo tempo velar e desvelar as contradições da sociedade contemporânea. Porém, como o autor aponta em outros tópicos, essa prática social tem contribuído muito mais para a manutenção do *status quo* do que para sua alteração, haja vista sua reprodução de valores socialmente úteis à manutenção das ordens vigentes.

Sendo assim, o autor faz considerações importantes que remetem às compreensões de Educação, Esporte e aula presentes neste curso de formação de professores; Oliveira (1988, p.141) conclui que, neste curso de formação, a educação é compreendida: “[...] como processo pelo qual se transmite e se reproduz os conhecimentos específicos da área em questão, de forma isolada, com fim ao preparo de elementos à futura transmissão e reprodução dos conhecimentos aprendidos [...]”. O esporte é compreendido: “[...] como esporte performance, algo que deve ser aprendido e reproduzido dentro de suas limitações e delimitações, pois é encarado como socialmente construído e não deve ser alterado”. E a aula é compreendida:

[...] como uma seção de treinamento, onde são aplicados conteúdos que deverão ser replicados futuramente, seguindo-se a mesma prescrição apresentada em aula. Indiferente aos interesses, necessidades e condições de quem participa. A aula deve se orientar no professor, no produto, nas metas definidas e ser de intenção racionalista [...].

Além de reproduzir seções de treinamento esportivo, os momentos de aula dessas disciplinas, que tematizam algumas práticas corporais neste curso, fornecem aos alunos uma compreensão do esporte centrada muito forte nas concepções autoritárias e conservadoras presentes no militarismo.

A ruptura com tal concepção torna-se restrita, uma vez que os alunos apreendem de maneira sistemática saberes técnicos relacionados ao esporte, sendo negados conhecimentos advindos de outras ciências, em especial as sociais e humanas, e também conhecimentos pedagógicos relacionados ao ensino das práticas corporais.

Oliveira (1988, p.140) aponta claramente para a concepção de educação e interações sociais presentes nesse modelo:

Conforme se observou, as interações sociais aconteceram de forma bastante distante, preservando-se o “status social” instituído dos papéis dos participantes, sendo que o professor o que ensina e o aluno o que aprende. Existe uma reprodução na íntegra da concepção de “educação bancária” de Freire (1982). A forma pedagógica desta relação social ocorre de forma “não simbólica”, [...] onde a ação é praticada observando-se apenas sua condição objetiva e comportamentalista.

Em síntese, o trato com essas disciplinas no curso analisado por Oliveira (1988) é extremamente conservador, desprovido de teorias explicativas e pedagógicas, centrado em um tecnicismo com contornos militaristas, em que a técnica esportiva é o centro do aprendizado, do ensino e da vivência das práticas corporais.

Nesta esteira, o estudo de Souza (2007) teve por objetivo central identificar e analisar o enfoque didático-metodológico aplicado pelos professores no ensino das disciplinas esportivas coletivas.

Essa autora nos revela que o quadro posto por Oliveira (1988) se mantém em alguns aspectos e se agrava em outros. Os aspectos mais significativos são:

- o esporte é tomado em seu ensino sob um ponto de vista que reduz e simplifica o mesmo, pois toma como elementos significativos do esporte a técnica, a tática, os conhecimentos sobre regras e organização de competições;
- os docentes das disciplinas esportivas coletivas demonstram uma despreocupação com suas ações pedagógicas, bem como a relação do ensino juntamente com os aspectos políticos e pedagógicos no curso;
- a redução de carga horária das disciplinas esportivas coletivas, frente às novas demandas da legislação de formação de professores;
- falta de domínio por parte de alguns professores dos conceitos básicos relacionados à área do esporte que tangenciam sua atuação no ensino superior;
- vinculação dos temas das disciplinas ao paradigma da aptidão física, o que remete às bases históricas da Educação Física;
- a falta ou em alguns casos a inexistência de relação entre ensino, pesquisa e extensão, conduzindo os professores e a disciplina a uma relação reduzida ao ensino.

Percebemos pelos dados apresentados por Souza (2007) que mesmo após tantos anos de pesquisa e desenvolvimento de programas e metodologias ligadas ao ensino da Educação Física há uma constante no que tange às disciplinas que tratam das práticas corporais nos cursos de formação em Educação Física que é o ensino centrado na técnica e na tática, ou seja, em aspectos operacionais das práticas corporais.

Porém, alguns aspectos agravam a análise dessas disciplinas mais recentemente. Um destes aspectos é a redução de carga horária dessas disciplinas, uma vez que por mais que estas reproduzam um modo de operar considerado constante na área, baseado na técnica e na tática, são tais disciplinas que têm a possibilidade de romper com tal lógica, dialogando com conhecimentos pedagógicos

e advindos das ciências humanas e sociais. Todavia, esse rompimento será dificultado se o tempo da disciplina não favorecer essa articulação, uma vez que conhecimentos técnicos também precisam ser vivenciados e problematizados.

Tais desarticulações podem ser providas por dois aspectos apontados por Souza (2007) que é: a falta de domínio por parte dos professores de conceitos básicos relacionados à área e à disciplina por eles ministrada; e a inexistência da relação entre ensino, pesquisa e extensão.

A centralização no ensino limita a compreensão tanto do campo acadêmico quanto do próprio fenômeno contido na disciplina (futebol, handebol, etc.), resultando em concepções restritas de pesquisa, como sendo levantamentos bibliográficos e buscas de algum tipo de informação. Tal processo acarreta o esvaziamento de conteúdos científicos no desenvolvimento dessas disciplinas. É importante apontar o que Souza (2007) revela, que tais limitações em relação à pesquisa e à extensão estão relacionadas, nas instituições privadas por ela analisadas, à precarização do trabalho que prevê pagamento apenas pelas aulas ministradas em sala.

Juntamente com Oliveira (1988) e Souza (2007), podemos levantar autores como Daólio (1998), Betti e Betti (1996), Figueiredo (2004), Rezer (2010) e González (2004) que apontam para dois movimentos na formação de professores em Educação Física, o da esportivização dos currículos e o da restrição dos conhecimentos das práticas corporais a aspectos técnicos, táticos e biológicos dos movimentos.

Figueiredo (2004) menciona que tais movimentos estão sedimentados de tal maneira nas experiências sociocorporais dos alunos, que, no momento da formação profissional, a busca por disciplinas optativas “práticas”, presentes no currículo, dá-se pela dimensão do saber-fazer. A autora assinala que este saber fazer pode estar sob duas perspectivas: caso os alunos já tenham um amplo contato com uma determinada prática corporal, eles optam pela disciplina correlata a esta prática corporal por entenderem que o desenvolvimento será para eles mais fácil; caso os alunos não tenham nenhum contato com uma prática corporal, eles optam pela disciplina correlata a fim de aprender a fazer.

Em ambos os casos, a relação que os alunos estabelecem com a prática corporal de imediato é baseada em um funcionalismo, em uma visão restrita da prática ao fazer. Como sintetiza a autora:

Essa prática parece ser compreendida pelos alunos ora como aquisição de experiência, ora como instrumentalização e apreensão de certas habilidades. Na primeira compreensão, a prática é reduzida ao fazer, praticar, experimentar; na segunda, ao aprender determinadas habilidades técnicas corporais, vistas como necessárias para o ato de ensinar e/ou desempenhar a função de professor de Educação Física. (FIGUEIREDO, 2004, p.17)

Daólio (1998) aponta como os demais que o esporte na formação de professores está permeado de práticas que se limitam aos aspectos técnicos, tendo como única fonte de análise e compreensão os estudos oriundos da fisiologia. Porém, olhando para tal limitação que encerra essa prática social em um de seus aspectos, o autor assevera que devemos compreender o esporte como “[...] parte de uma dimensão da cultura humana, constituindo-se, ao mesmo tempo, em produção e expressão do homem. O esporte não é um dado de natureza; não é um elemento ahistórico ou apolítico”. (p.112)

Para o autor citado, o esporte na formação de professores precisa romper com essa representação tecnicista e biologicista a fim de dar saltos qualitativos em direção ao entendimento desta prática corporal de maneira ampla.

Concordando com Daólio (1998) está González (2004), porém este autor assevera não só como a formação tem procedido frente ao esporte, bem como à necessidade de ampliação do olhar sobre esta prática corporal, para além da técnica.

Para tanto, o autor propõe que a formação de professores precisa abarcar três princípios:

No conjunto destas propostas superadoras é possível identificar alguns princípios de intervenção didático-pedagógicos similares para o ensino das disciplinas esportivas nas universidades. Entre outros, poderíamos apontar: a) a lógica de centrar a formação dos futuros professores no diálogo e na reflexão sobre o fenômeno esportivo, seu processo de ensino e sua implicação na formação dos sujeitos; b) procurar que os acadêmicos compreendam o esporte como uma construção cultural, social e historicamente localizada, e, por isso, passível de transformação; c) dar centralidade à compreensão do processo de ensino-aprendizagem como um ato político e, necessariamente, engajado num projeto social (por ação ou

por omissão) e não como uma intervenção neutra e asséptica. (GONZÁLEZ, 2004, p.5)

Dessa maneira, o autor amplia as análises não encerrando nos aspectos técnicos o ensino dos esportes, antes busca uma reflexão do fenômeno esportivo, a compreensão de que este é um dado cultural, portanto histórico e mutável, e por fim, que se articula, e assim deve estar com um projeto político inerente à ação pedagógica.

Rezer (2010) adiciona que junto com a vinculação histórica nos aspectos operacionais, as disciplinas esportivas no ensino superior sofrem com a baixa sistematização de estudos relacionados à prática pedagógica neste nível. O autor aponta para duas direções:

a) a prática pedagógica referente ao ensino dos esportes no ensino superior não pode ser uma adaptação das proposições voltadas para a escola, mas sim ser tratada como um contexto com necessidades e características próprias, com procedimentos específicos e, portanto, ainda com insuficiência de produção teórica de cunho didático-pedagógico; b) a necessidade de socializar de maneira mais concreta experiências pedagógicas no trato com o esporte no ensino superior, apontando avanços e limitações para este contexto. (REZER, 2010, p.273).

Para tanto, o autor propõe que seja dado um trato sistemático nos esportes com base também na formação da identidade do professor. Dessa maneira, é imperativo que os alunos tenham outra experiência nas disciplinas esportivas, para além das aulas de repetições técnicas.

O autor espera que com o desenvolvimento de uma disciplina que privilegie o contato específico com metodologias de ensino, que coloque o aluno em situações reais de elaboração prática com base em teorias pedagógicas e da Educação Física, seja possível a superação de práticas tecnicistas e restritas frente aos esportes na prática pedagógica não só no ensino superior, como também nas escolas.

Percebemos assim, elucidados pelos autores acima apresentados, uma grande confusão por parte do campo acadêmico, em que determinados conceitos são extremamente restritos, como afirma Betti e Betti (1996, p. 10):

O currículo **tradicional-esportivo** enfatiza as chamadas disciplinas "práticas" (especialmente esportivas). O conceito de prática está baseado na

execução e demonstração, por parte do graduando, de habilidades técnicas e capacidades físicas (um exemplo são as provas "práticas" em que o aluno deve obter um desempenho físico-técnico mínimo). Há separação entre teoria e prática. **Teoria** é o conteúdo apresentado em sala de aula (qualquer que seja ele), **prática** é a atividade na piscina, quadra, pista, etc. A ênfase teórica se dá na área biológica /psicológica [...] Este modelo iniciou-se ao final da década de 60 e consolidou-se na década de 70, acompanhando a expansão dos cursos superiores em Educação Física no Brasil e a "esportivização" da Educação Física[...].

Como vemos acima, nos currículos e nas disciplinas tradicionalmente presentes na formação de professores em Educação Física, há uma restrição especialmente com os conceitos de teoria e técnica. Frente ao exposto, vemos como necessário, de maneira breve, expor o que compreendemos por esses dois conceitos, a fim de lançar luz a uma compreensão mais ampla dos dois.

3.3.1. A teoria e a técnica para além do reducionismo tradicional da Educação Física

A vinculação histórica da Educação Física às ciências de natureza biológica, como apontado acima por Betti e Betti (1996) legou ao fazer desta área, seja no ensino superior seja na educação básica, uma concepção de que teoria da Educação Física é a explicação do movimento pelas leis da fisiologia, da biomecânica, e por meio das regras incorporadas às práticas corporais. Por esse motivo, apontamos que esse é um conceito restrito de teoria.

Como afirma Freitas (2011, p.92), a teoria é “uma forma de pensamento que tem suas peculiaridades e ocupa um certo lugar no movimento do conhecimento [...]”. E esta por sua vez “[...] deve compreender não só a descrição de certo conjunto de fatos, mas também sua explicação, o descobrimento de leis a que eles estão subordinados [...]”. (idem, p.92).

Dessa maneira, a teoria em sua tarefa de explicação da realidade não pode de maneira alguma se furtar ao dever de explicá-la e se relacionar com ela de maneira próxima. Porém, ela não pode fazê-lo de maneira fragmentada, ou seja, com base em uma só explicação das práticas corporais e de seus movimentos. Assim, a teoria

aponta que “[...] sua contrapartida é a prática pedagógica, sem a qual deixa de ser teoria e converte-se em pura abstração. Teoria também sugere “princípios norteadores”, sujeitos à revisão constante, [...]”. (FREITAS, 2011, p. 93).

Se a teoria presente nos cursos de formação docente em Educação Física não lançar questionamentos e luz à prática pedagógica, ela converte-se em pura abstração e perde o sentido da realidade. Dessa forma, a teoria sobre a Educação Física deveria se desenvolver com base em uma explicação ampliada do próprio campo acadêmico, assim como da formação docente, baseando-se nas diversas ciências que explicam o homem, as ciências biológicas, mas também as ciências humanas e sociais, estas últimas que nos 20 anos anteriores muito contribuíram com a Educação Física por meio da intersecção da sociologia, da antropologia, da história e da pedagogia.

Podemos inferir que, se tal movimento se realizasse em direção à elaboração de uma teoria ampla que extrapolasse os limites das ciências biológicas, poderíamos vislumbrar um diálogo e uma prática pedagógica mais explicativos, mais profícuos e que não fossem limitados a regras dos esportes e suas técnicas específicas.

Outra celeuma bastante variada é a compreensão de técnica presente de maneira hegemônica no campo acadêmico da Educação Física. Grande parte da obstacularização se dá pela vinculação histórica que estas tiveram tanto nas práticas corporais quanto na formação docente em Educação Física. Não se abordará a herança histórica, pois esta está apontada no item anterior (3.2.).

Surge especialmente nas décadas de 80 e 90 no Brasil um movimento de produções teórico-metodológicas que empreendem críticas aos modelos de ensino da Educação Física baseados na exacerbação da técnica. Dentre elas, destacamos Elenor Kunz (2006) em sua obra *Transformação Didático-Pedagógica do Esporte e o Coletivo de autores* (1992) em sua obra *metodologia do ensino da Educação Física*.

Kunz (2006) aponta que a técnica manifestada em uma racionalização instrumental do movimento cerceia a capacidade humana de criação e intervenção nesta prática social chamada esporte, “O corpo é entendido unicamente como

instrumento que quando bem utilizado pode trazer bons rendimentos, e o movimento é entendido apenas pela sua funcionalidade técnica”. (KUNZ, 2006, p. 25).

A limitação do movimento somente pela técnica institucionalizada do esporte (de rendimento) é uma importante barreira à capacidade criativa dos sujeitos, uma vez que diante de uma situação, em grande parte das oportunidades, não há só uma forma de se fazer algo.

Porém, Kunz (2006) não faz o movimento de curvar a vara em direção contrária negando a técnica nas práticas corporais. O autor postula que juntamente com a técnica os sujeitos devem dominar competências sociais e comunicativas que o auxiliem a compreender as práticas corporais. Logo, a técnica é de fundamental importância e, na proposta do autor, está centrada na categoria trabalho e na competência objetiva.

Para o autor: “Pela categoria trabalho, o ensino segue um processo racionalmente organizado e sistematizado para alcançar progressivamente melhor performance física e técnica para as práticas esportivas”. (KUNZ, 2006, p. 37). Tal categoria deve conduzir o desenvolvimento da competência objetiva: “Para competência objetiva vale que o aluno precisa receber conhecimentos e informações, precisa treinar destrezas e técnicas racionais e eficientes, [...]” (idem, p.40). Com base nessas afirmações, o autor contextualiza que a técnica é necessária ao desenvolvimento de qualquer trabalho, contudo ela não necessita encarcerar o sujeito em uma forma determinada e alienada de reproduzi-la. Nesse sentido, ele aponta para o ensino dos esportes que desenvolvam nos sujeitos esta capacidade de produzir técnica, por meio da articulação das competências objetiva, social e comunicativa.

Outra obra que compõe o quadro de crítica ao esporte de rendimento e suas técnicas padronizadas é o Coletivo de Autores (1992). Os autores apontam que nesse quadro de movimentos padronizados e que buscam a máxima performance está a expressão de conformação do homem ao modo de ser capitalista contemporâneo. Essa forma foi disseminada historicamente por meio das práticas corporais com ênfase no esporte.

A contraposição que esse grupo faz a essa concepção de técnica é a de que tanto as formas de expressão da cultura corporal (esporte, jogos, ginástica, danças, lutas) quanto suas técnicas subjacentes são históricas e fruto da ação humana na natureza e em sua própria natureza. Tais manifestações são então historicamente produzidas e culturalmente desenvolvidas.

Nessa compreensão, a técnica é indispensável a qualquer prática corporal uma vez que é trabalho humano materializado na cultura. Entretanto os autores alertam:

O conhecimento da técnica não é, em absoluto, dispensável. Contudo, afirmar a necessidade do domínio das técnicas de execução dos fundamentos das diferentes modalidades esportivas não significa polarizar nosso pensamento em direção ao rigor técnico do esporte de alto rendimento. As técnicas devem ser compreendidas como instrumentos necessários de um jogo, de uma série de ginástica, de passos de uma dança etc. Entretanto, cumpre assinalar que, durante a execução, o que prevalece na consciência do executante é o resultado que essas técnicas têm para o sucesso do jogo, da série de ginástica ou dos passos de dança. (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p.61)

Os autores deixam claro que a técnica é constitutiva nos elementos culturais manifestos nas diversas práticas corporais, porém não são os únicos. Compreender os determinantes políticos, culturais e ideológicos presentes nas práticas corporais é de extrema importância para se compreender as mesmas.

Dessa maneira, o ensino das práticas corporais para esse grupo deve extrapolar a dimensão técnica, sem dela prescindir, e impulsionar a compreensão histórica e cultural de tais práticas, dando aos sujeitos capacidade de análise crítica e transformação.

Podemos perceber com a incursão sobre esses conceitos de teoria e de técnica o quão fragmentado e restrito é o ensino das práticas corporais em cursos de formação de professores de Educação Física, como apresentamos anteriormente. Podemos concluir que se tais conceitos fossem ampliados por qualquer dessas perspectivas, teríamos um ensino nos cursos de formação inicial que transcendesse,

por incorporação, à técnica dialogando com outros conteúdos que explicam e lançam luz sobre as práticas corporais.

3.4. A formação de professores em Educação Física em direção a propostas superadoras

Iremos partir aqui de um questionamento posto por Rezer (2010) que acreditamos ser extremamente pertinente quando lançamos olhares sobre a formação de professores em Educação Física: o que um futuro professor de EF precisa aprender sobre esporte para que possa se apresentar como um professor com fundamentação suficiente para sustentar um processo de intervenção? Para nossos olhares, iremos modificar apenas um termo nessa pergunta, ficando assim: O que um futuro professor de EF precisa aprender sobre as práticas corporais para que possa se apresentar como um professor com fundamentação suficiente para sustentar um processo de intervenção?

Para tentar responder essa pergunta e apontar para uma compreensão que busque superar o horizonte rígido da compreensão técnica e biologicista das práticas corporais, iremos nos apoiar especialmente em dois referenciais: os apontamentos postos na tese de Ari Lazzarotti Filho (2011) intitulada *O Modus Operandi* do campo acadêmico-científico da Educação Física no Brasil; e os apontamentos postos por Taffarel e Lacks (2005) e por Taffarel e Santos Júnior (2010).

A obra de Lazzarotti Filho (2011, p.97) inicia apontando que:

A formação das novas gerações, atividade necessária para a reprodução do campo da EF, pode estar dando sinais de rompimento com uma de suas mais fortes tradições, qual seja o saber das práticas corporais (SDPC) e tensionando o que até então parecia ser uma condição “sine qua non” de sua existência.

O autor irá explicar com base em alguns elementos históricos que a formação de professores no Brasil teve sua raiz na Escola Nacional de Educação Física e Desporto com um caráter eminentemente técnico; atualmente, especialmente com a criação de cursos de formação de professores na modalidade a distância, pode estar entrando em uma fase, transformando os Saberes das Práticas Corporais (SDPC) em Saberes Sobre as Práticas Corporais (SSPC).

O autor irá caracterizar os SDPC como:

[...] saberes técnicos, táticos e estéticos manifestados pelo saber fazer nas quais o ser humano manifesta integralmente sua corporalidade – como eixo importante e constituinte de sua especificidade, e, como tal, também se manifesta na formação de professores como forma de auto reprodução e desenvolvimento. (LAZZAROTTI FILHO, 2011, p.98)

Lazzarotti Filho (2011) afirma, com base na teoria de Bourdieu, que os SDPC podem ser compreendidos como constituintes do *habitus* da Educação Física, os quais subjetivam estruturas objetivas já consolidadas.

Compreendemos com base no exposto pelo autor que os saberes das práticas corporais compõem um conjunto de saberes que historicamente têm sido vinculados na formação de professores de Educação Física, como foi apontado nos tópicos anteriores.

Lazzarotti Filho (2011) irá defender que a formação em Educação Física a distância proporciona uma tensão entre os saberes das práticas corporais e os saberes sobre as práticas corporais. O autor faz tal apontamento com base na constituição própria do curso a distância que por sua natureza tem um número de encontros presenciais reduzido. Dessa maneira, a dinâmica do curso de EaD levaria a interpretação das práticas corporais com base em conhecimentos teóricos, descritivos e com forte articulação com diferentes mídias.

Apesar de não apresentar uma definição clara do que seriam os saberes sobre as práticas corporais, o autor nos dá elementos para construir o entendimento de que

estes seriam saberes que se apropriam de acúmulos históricos da Educação Física; que se preocupam com uma apreensão “cognitiva” aliando descrição e demonstração por imagens; em que “[...] o conhecimento teórico sistematizado ocupa a centralidade [...]” (LAZZAROTTI FILHO, 2011,p. 110); que se articulam “com o uso de vídeos, imagens ou nas descrições do corpo ou partes do corpo, do corpo em movimento, de técnicas esportivas e das sequências de movimento”. (LAZZAROTTI FILHO, 2011,p.104).

Ao final de seu texto, Lazzarotti Filho (2011), em uma nota de rodapé, aponta ainda um terceiro grupo de saberes que devem ser mais bem investigados, que são os saberes pedagógicos. Sobre estes, o autor afirma:

[...] destacamos o saber pedagógico desenvolvido “a partir das” e “sobre as” práticas corporais, isto é, o saber ensinar. Tratando-se de cursos de licenciatura, essa é sem dúvida uma dimensão indispensável e identificadora da formação de professores de Educação Física, seja na modalidade presencial ou a distância. (LAZZAROTTI FILHO, 2011,p.110).

Lazzarotti Filho (2011) traz à compreensão do ensino das práticas corporais, no interior da formação inicial, relevantes contribuições no sentido de ampliar o entendimento para além das dimensões técnicas e táticas das práticas corporais. Dessa maneira, percebemos também a necessidade de um maior aprofundamento e sistematização sobre as características de cada conjunto de saberes por ele proposto, com a finalidade de consolidar tal proposta aos cursos de formação de professores no Brasil.

Postos os apontamentos de Lazzarotti Filho (2011), partiremos para os apontamentos produzidos pela professora Celi Taffarel juntamente com outros dois professores, materializados em dois textos distintos que foram produzidos igualmente em dois momentos distintos. O primeiro a ser utilizado como base é o texto “Formação Humana e Formação de Professores de Educação Física: Para além da falsa dicotomia Licenciatura X Bacharelado”, produzido em conjunto por Taffarel e Santos Júnior no ano de 2010. E o segundo a ser utilizado é o texto “Diretrizes

Curriculares: proposições superadoras para a formação humana”, produzido por Taffarel e Lacks em 2005²⁷.

Em ambos os textos²⁸, os autores demarcam de maneira sistemática sua posição de propostas com base no materialismo histórico-dialético com a finalidade da superação da sociedade de classes. Dessa maneira, os apontamentos são realizados indicando que a formação docente seja capaz de formar sujeitos que consigam ler a realidade e atuar de maneira crítica, sendo capaz de propor transformações que superem a forma contemporânea de sociabilidade que avilta a existência e a formação humana.

Sendo assim, os autores em seus textos propõem à formação docente aspectos que dialogam com a generalidade da formação. Dessa maneira, os apontamentos desses autores estão materializados em grandes eixos e propostas curriculares, porém não deixam de dialogar com demandas específicas da formação de professores, como é o trato com as práticas corporais.

Taffarel e Santos Júnior (2010, p.38) apontam que a docência deve se desenvolver com base no domínio de três eixos-chave, sendo eles:

O primeiro é o domínio dos Macroconceitos da área (Esporte, Saúde, Lazer, Ginástica, etc.); o segundo trata do domínio dos fundamentos para o trato com o conhecimento (Teoria do conhecimento x teoria da aprendizagem – como o conhecimento é construído e como se aprende); e o terceiro diz respeito ao domínio dos elementos específicos da docência (Organização do trabalho pedagógico – teoria pedagógica x metodologias específicas). Este tripé caso não esteja articulado estarão comprometidas às possibilidades de atuação dos futuros professores.

Os autores acima citados, à semelhança de Lazzarotti Filho (2011), apontam que compreendem a docência como maior do que o domínio de um conjunto de

²⁷ Utilizaremos os textos nesta ordem inversa à ordem cronológica porque entendo que o segundo, apesar de mais antigo, possui mais elementos que contribuem para a sistematização proposta.

²⁸ Acreditamos ser importante informar que ambos os textos guardam um diálogo central com a divisão da formação em Educação Física em licenciatura e Bacharelado, indicada pelas diretrizes curriculares para a formação de professores (CNE/CP nº1 /2002) e pelas diretrizes curriculares nacionais para os cursos de graduação em Educação Física (CNE/CES nº58/2004).

técnicas ligadas às práticas corporais, lançando luz sobre a necessidade de professores compreenderem como que o processo de construção do conhecimento e da aprendizagem se dá, bem como dos processos e procedimentos para se ensinar algo a alguém.

Compreendemos que Taffarel e Santos Júnior (2010) avançam ao apontar especificidades do trato com o conhecimento, seja no domínio das formas de produção quanto das formas de se pedagogizar o conhecimento.

Em um texto anterior a esse, Taffarel e Lacks (2005) apontam para uma proposta de diretrizes curriculares, em oposição às atuais postas em vigor. Com base nas determinações concretas e históricas da Educação e da Educação Física, as autoras levantam o que elas chamam de complexos temáticos nos quais os conhecimentos devem ser tratados. Os complexos temáticos para as autoras devem seguir as seguintes classificações:

- a. conhecimentos de formação ampliada;
- b. conhecimento identificador da área;
- c. conhecimentos identificadores do aprofundamento da área na organização do trabalho capitalista. (TAFFAREL e LACKS, 2005, p.105).

Segundo as autoras, os conhecimentos de formação ampliada são:

Aqueles que permitem uma compreensão de conjunto essencial e de totalidade comum a qualquer tipo de formação profissional. Compreendem os estudos sobre as relações do ser humano com a natureza, com a sociedade, com o trabalho e com a educação. (TAFFAREL e LACKS, 2005, p.105).

Nesse conjunto, o diálogo entre as áreas do conhecimento é fundamental, a fim de que se compreendam as relações histórico-sociais amplas e restritas que caracterizam a Educação e a Educação Física na sociedade contemporânea.

O segundo complexo temático é o de conhecimento identificador da área, que para as autoras é: “[...] o que distingue a Educação Física, compreendendo o estudo das inter-relações da cultura corporal com a natureza humana, com o sentido de territorialidade, com o mundo do trabalho e enfim com a política cultural”. (TAFFAREL e LACKS, 2005, p.106). Neste complexo é possível abordar conhecimentos que dão identidade à área, desde aspectos instrumentais sobre o corpo e as práticas corporais, até sua inserção na história e na cultura.

O terceiro e último complexo é o de conhecimentos identificadores do aprofundamento da área na organização do trabalho capitalista que, para as autoras, “[...] deverá ser delimitado pela instituição de ensino superior, tendo em conta sua capacidade de promover a investigação, de instalar e motivar grupos de pesquisa e também programas de pós-graduação integrados com a graduação”. (TAFFAREL e LACKS, 2005, p.106).

Consideramos salutar apontar que em ambos os textos compostos por Taffarel existem algumas preocupações importantes. Podemos localizar a preocupação com a ampliação dos conhecimentos que produzem o diálogo da Educação Física com as ciências humanas e sociais; a preocupação com o corpo de conhecimentos científicos que embasarão tanto a produção de conhecimento quanto a intervenção profissional; e a preocupação com o trabalho pedagógico, tanto nos elementos que o organizam quanto nos elementos que lhe dão materialidade, como é o caso das teorias da aprendizagem.

É possível afirmar, com base em Lazzarotti Filho (2011), Taffarel e Santos Júnior (2010) e Taffarel e Lacks (2005), que a Educação Física vem produzindo sérias tensões com suas raízes históricas vinculadas à formação centrada em aspectos técnicos. Como os próprios autores apontam, é insuficiente formar professores que tenham como referencial de ensino apenas os conhecimentos de ordem técnica ou tática das práticas corporais.

Tendo esses aspectos em vista e com base nesses autores, buscamos sintetizar o que compreendemos desta discussão, buscando responder à pergunta inicial: O que um futuro professor de EF precisa aprender sobre as práticas corporais

para que possa se apresentar como um professor com fundamentação suficiente para sustentar um processo de intervenção?

É importante apontar que compreendemos as práticas corporais assim como a formação de professores de Educação Física inseridas em uma dinâmica de produção e reprodução social que se desenvolve sob a lógica do capital de exploração do trabalhador e de sua força de trabalho²⁹. Nesse sentido, tanto a formação de professores quanto as práticas corporais estão imersas na dinâmica de aceitação e ruptura com tal lógica; sob essa dinâmica, os grupos que com elas entram em contato elaboram projetos e desenvolvem ações no sentido de aceitar ou romper com tal lógica.

É nesse sentido que localizamos nossos olhares sobre as disciplinas que tratam das práticas corporais em cursos de formação de professores de Educação Física, na direção de apontar as possibilidades de ampliação do trato com o conhecimento que lhes é próprio.

Assim compreendemos que os conhecimentos próprios das práticas corporais na formação de professores de Educação Física possuem três dimensões que se imbricam sendo possível sua separação apenas com finalidade explicativa, a saber: operacional/instrumental; explicativa e pedagógica. Essas três dimensões carregam em si um corpo de conhecimentos/saberes³⁰ que lhe são próprios: os conhecimentos técnicos, táticos e de regulamentação (quando é o caso³¹) das práticas corporais; os conhecimentos explicativos; e os conhecimentos pedagógicos.

Compreendemos a dimensão operacional/instrumental, com seu corpo de conhecimentos técnicos, táticos e de regulamentação. Este é, como afirmou Coletivo de Autores (1992), um conjunto de instrumentos, de movimentações necessárias para qualquer prática corporal acontecer. É importante ressaltar que tal conhecimento é histórico e culturalmente construído; isso quer dizer que não é estanque ou imutável, como aparenta na concepção tecnicista de educação física.

²⁹ Esta lógica se estende à dinâmica da cultura, da política, da educação, entre outras, tendo em cada uma destas uma relação particular de conformismo e resistência por parte dos sujeitos que com elas se encontram.

³⁰ Trataremos neste trabalho os dois termos como equivalentes.

³¹ É mais comum que práticas Esportivas possuam conjunto sistematizado e institucionalizado de regras.

Os conhecimentos próprios da dimensão operacional devem ser constantemente colocados sob questionamento, tendo em vista a intencionalidade e as condições sociais, biológicas e culturais em que os sujeitos produziram tais técnicas, a fim de ter a capacidade judicativa de reproduzir ou transformar tais conhecimentos.

Para que tal tarefa seja possível, é necessário o domínio de conhecimentos explicativos sobre tais práticas corporais. Estes dão condição de compreender as práticas corporais para além de sua dimensão operacional, buscando o diálogo com diversos campos do conhecimento que a explicam, como a história, a sociologia, a fisiologia, a biomecânica, etc.

É por essas matrizes que é possível explicar a mecânica envolvida em uma determinada técnica e por que em determinado momento histórico uma regra de alguma modalidade foi instituída. São os conhecimentos advindos da sociologia do corpo e do esporte, da filosofia das práticas corporais, da história do corpo e da educação física, que irão dar solidez à explicação da cultura corporal e sua composição histórica.

Desvendar o porquê do esporte se constituir na modernidade, com tantos elementos alinhados com a forma de organização capitalista e como tais elementos determinam as técnicas e regras, só é possível se os conhecimentos advindos da sociologia do esporte, e dos demais campos do conhecimento, dialogarem com cada prática corporal³² em tela, desnaturalizando o movimento e sua execução.

Finalmente, a dimensão pedagógica irá provocar sínteses em direção à educação e ao ensino. Esta está ligada diretamente às teorias pedagógicas, às metodologias de ensino, às teorias da aprendizagem, etc. Assim tal dimensão deve ter no horizonte que:

³² Digo em cada prática corporal, pois existe uma base explicativa comum às relações presentes, por exemplo, entre modernidade e as diversas práticas corporais. Porém, tal base comum estabelece mediações diferentes em cada prática corporal singular demandando tais aproximações.

[...] o objeto da educação diz respeito, de um lado, à identificação dos elementos culturais que precisam ser assimilados pelos indivíduos da espécie humana para que eles se tornem humanos e, de outro e concomitantemente, à descoberta das formas mais adequadas para atingir esse objetivo. (SAVIANI, 2011b, p. 13)

Sendo assim, a dimensão pedagógica deve, com base nas teorias pedagógicas³³, nas metodologias de ensino, nas concepções de educação e Educação Física, na organização do trabalho pedagógico, nas teorias de currículo, nas teorias da aprendizagem, lançar luz sobre o processo pedagógico presente no ensino das práticas corporais.

É esse conjunto de conhecimentos que dá identidade ao professor, ou seja, a identidade da formação em Educação Física está na docência, na capacidade de ensinar sujeitos a lidarem com o corpo e suas práticas.

Compreendemos, como dito anteriormente, que as práticas corporais possuem três dimensões que se relacionam; isso não quer dizer que no desenvolvimento das disciplinas das práticas corporais devem se abordar todos os conhecimentos existentes sobre todos os campos do conhecimento e sobre todas as teorias pedagógicas, etc. Porém, cabe a cada disciplina em particular verticalizar de maneira sólida e densa tais conhecimentos com os historicamente consolidados para cada prática corporal.

³³ Uma teoria pedagógica [...] trata do trabalho pedagógico, formulando princípios norteadores. Dessa forma, inclui a própria didática. (FREITAS, 2011, p.93).

CAPÍTULO 4. A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: A MISÉRIA DA MEDIAÇÃO E A MEDIAÇÃO DA MISÉRIA

Chegamos ao momento de elucidar com maior proximidade dos achados da pesquisa, como o conhecimento pertinente às práticas corporais é mediado em um curso de Educação Física a distância. Para tanto iremos primeiramente apresentar a estrutura das disciplinas analisadas, como foram organizadas e suas características gerais³⁴, posteriormente iremos dialogar os dados da pesquisa com três categorias centrais que revelam a dinâmica de tais disciplinas no trato com o conhecimento das práticas corporais, que são as categorias de mediação pedagógica, tempo pedagógico e função docente.

Como dito anteriormente, toda e qualquer identificação das disciplinas, das práticas corporais, e dos sujeitos serão retiradas no texto, alterando inclusive títulos dos textos base a fim de garantir o anonimato. Será adotada a seguinte nomenclatura, relacionando disciplina e prática corporal: Fundamentos Sócio-culturais das Lutas na Educação Física - Disciplina A / prática corporal 1; Pesquisa e Ensino em Basquete - Disciplina B / prática corporal 2; Pesquisa e Ensino em Handebol - Disciplina C / prática corporal 3.

4.1. Aspectos gerais das disciplinas analisadas

Disciplina A

Esta é uma disciplina que trata de aspectos fundamentais, sociais e culturais de uma determinada prática corporal. Ao contrário da maioria das disciplinas que

³⁴ Os momentos à distância do curso foram dinamizados pelo ambiente virtual de aprendizagem (AVA), MOODLE. Este ambiente é um software livre utilizado para administração de atividades educacionais. (<http://moodle.com.br>)

tematizam as práticas corporais neste curso, esta não possui em seu nome, os termos “Pesquisa e ensino” antes de apontar a prática corporal. A disciplina em tela está organizada em 64 horas.

Baseado na ementa da disciplina, esta trata de um conhecimento teórico-prático dos fundamentos técnicos, das regras básicas, das raízes históricas, buscando apresentar diferentes manifestações culturais e esportivas desta prática corporal que sejam mais expressivas na cultura brasileira, reconhecendo suas características e processos de ensino-aprendizagem no contexto da escola, bem como empreender reflexões sobre pesquisas e práticas desta prática corporal na escola.

A disciplina está organizada em 9 semanas no ambiente virtual, totalizando um tempo de execução de 2 meses que envolveram a participação neste ambiente virtual de aprendizagem e os encontros presenciais.

Esta disciplina realizou 4 encontros presenciais com duração aproximada de 4 horas cada, sendo um deles juntamente com os demais polos do curso de EaD da instituição realizado em Goiânia e um encontro (o último) destinado à avaliação presencial.

Em todas as nove semanas houve pelo menos um fórum que normalmente era de discussão sobre os textos e conteúdos selecionados para a semana. Em oito destas nove semanas este fórum esteve acompanhado de pelo menos um texto base, uma tarefa e uma agenda. Apenas na 2ª semana houve uma mudança nessa dinâmica, em que o professor estabeleceu um vídeo como base para as discussões e tarefas da semana.

A estrutura geral da disciplina é parecida nos dois polos analisados, contendo as seguintes diferenças:

- Na semana um o polo 2 apresentou dois fóruns a mais do que o polo 1;
- Na semana dois o polo 2 apresentou um fórum de notícia que não existiu no polo 1;

- Na semana três o polo 1 apresentou um fórum de dúvidas que não existiu no polo 2. Nesta semana, apesar do número de fóruns ser igual, os temas discutidos neles apresenta certa diferença;
- A quarta semana também apresentou uma diferença no número de fóruns, porém este se justifica, pois os fóruns eram em grupos e como o polo 1 tem menor número de alunos consequentemente teria menor número de fóruns;

Os encontros presenciais desta disciplina, em ambos os polos, se desenvolveram com a estrutura do polo de apoio presencial, com exceção do encontro realizado em Goiânia na Faculdade de Educação Física da UFG. Os encontros realizados nos dois polos, nesta disciplina, tiveram configurações muito parecidas.

O primeiro encontro iniciou com uma exposição do assunto por parte das orientadoras acadêmicas sobre o conteúdo trabalhado no ambiente virtual e no próprio encontro, este momento ocupou em torno de metade do tempo da aula. Posteriormente os alunos apresentaram micro-aulas (10-15 minutos) com exercícios que estivessem relacionados à prática corporal que tematizava a disciplina.

No segundo encontro presencial no polo aconteceu a exibição de um vídeo que mostrava um encontro de praticantes da prática corporal que tematizava a disciplina, debatendo as diferenças e as semelhanças de suas práticas e as possíveis relações com as sínteses culturais que a permeavam. Após a exibição deste vídeo, os orientadores encaminharam um debate o mesmo em articulação com os temas debatidos no ambiente virtual.

No encontro presencial em Goiânia os alunos passaram a maior parte do tempo em duas oficinas que tematizavam práticas corporais/culturais diferentes, relacionadas ao tema da disciplina. Estas oficinas foram ministradas pelo professor formador e por um orientador acadêmico que tinha domínio do assunto.

É importante informar que em todos os encontros presenciais nos polos, nos dois polos, as aulas começaram com certo atraso (15-30min) e terminaram antes do horário previsto (1hora); o encontro em Goiânia cumpriu o horário estabelecido.

Disciplina B

A disciplina em questão possui uma semelhança com maioria das disciplinas que tematizam as práticas corporais neste curso por possuir os termos “Pesquisa e ensino” em seu nome antes de apontar a prática corporal. A carga horária total desta disciplina é de 64 horas.

Apoiado no ementário da disciplina, esta visa: articular um conhecimento teórico-prático dos fundamentos técnicos, das regras básicas, apresentar diferentes manifestações culturais e esportivas desta prática corporal reconhecendo suas características e processos de ensino-aprendizagem no contexto da escola, bem como empreender reflexões sobre pesquisas e práticas desta prática corporal na escola.

Podemos perceber que vários elementos são coincidentes na composição das ementas desta disciplina com a anterior, revelando semelhança no enfoque e perspectiva das mesmas.

A disciplina está organizada em 8 semanas no ambiente virtual, totalizando um tempo de execução de 2 meses que envolveram a participação no ambiente virtual de aprendizagem e os encontros presenciais.

Esta disciplina realizou 4 encontros presenciais com duração aproximada de 4 horas cada, sendo um deles juntamente com os demais polos do curso de EaD da instituição realizado em Goiânia e um encontro (o último) destinado à avaliação presencial.

Nesta disciplina é importante informar que o ambiente virtual do polo 2 sofreu um problema técnico, fato este que gerou uma perda de todos os dados relativos aos fóruns e às atividades no ambiente virtual. Por este motivo as considerações que faremos sobre esta disciplina estão relacionadas apenas ao polo 1 e aos textos postos em um novo ambiente criado para o polo 2 que não possui qualquer interferência dos alunos.

Em todas as oito semanas houve um fórum que normalmente era de discussão sobre os textos e conteúdos selecionados para esta semana. Em todo este período, este fórum esteve acompanhado de pelo menos um texto base, uma tarefa e uma agenda, em algumas semanas aconteceram se ter dois textos e dois fóruns.

Os encontros presenciais desta disciplina, em ambos os polos, se desenvolveram com uma estrutura externa ao polo de apoio presencial, e o encontro realizado em Goiânia utilizou a estrutura da Faculdade de Educação Física da UFG. Tais encontros realizados nos dois polos, nesta disciplina, tiveram configurações muito parecidas.

Dois dos três encontros presenciais realizados no polo de apoio presencial possuíram estrutura organizacional bastante similar. Nestes estavam propostas atividades que colocariam os alunos em contato prático com fundamentos técnicos e táticos da prática corporal em tela. Cada exercício era desenvolvido em torno de 1 a 2 minutos, fazendo com que os alunos vivenciassem pelo menos uma vez, estes exercícios; ao final realizava-se uma partida simulando um jogo com configurações oficiais.

O terceiro encontro presencial foi realizado em Goiânia na estrutura física da Faculdade de Educação Física da UFG. Neste encontro o professor formador dividiu a aula em 4 partes: uma primeira parte, que representou 50% da aula, em que os alunos iriam assistir e ao final participar de uma seção de treinamento baseado no modelo de alto rendimento desta prática corporal; uma segunda parte, que representou 20% da aula, em que os alunos iriam assistir e ao final participar de uma seção de treinamento baseado no modelo adaptado a pessoas com deficiência desta

prática corporal; uma terceira parte, que representou 20% da aula, em que os alunos realizavam exercícios relacionados a dinâmicas de defesa desta prática corporal; e por fim uma parte, que representou 10% da aula, em que o professor formador abordou as teorias pedagógicas da Educação e da Educação Física.

O quarto e último encontro, realizado no polo de apoio presencial, também teve desenvolvimento parecido nos dois polos. O encontro foi uma avaliação prática em que os alunos deveriam em duplas ou grupos elaborar uma aula com algum aspecto da prática corporal em tela e apresentar aos colegas, baseando-se em alguma metodologia crítica da Educação Física.

É importante informar que em todos os encontros presenciais nos polos, nos dois polos, as aulas começaram com certo atraso (15-30 min) e terminaram antes do horário previsto (1 hora), o encontro em Goiânia cumpriu o horário estabelecido.

Disciplina C

À semelhança da disciplina anterior, esta tem similaridades com a maioria das disciplinas que tematizam as práticas corporais neste curso por possuir os termos “Pesquisa e ensino” em seu nome antes de apontar a prática corporal. Ela está organizada também em 64 horas.

Com base no ementário da disciplina, esta aponta que visa: articular um conhecimento teórico-prático dos fundamentos técnicos, das regras básicas, apresentar diferentes manifestações culturais e esportivas desta prática corporal reconhecendo suas características e processos de ensino-aprendizagem no contexto da escola, bem como empreender reflexões sobre pesquisas e práticas desta prática corporal na escola.

Podemos perceber grandes semelhanças na composição do ementário destas três disciplinas, reafirmando a semelhança no enfoque e perspectiva das mesmas.

A disciplina está organizada em 9 semanas no ambiente virtual, totalizando um tempo de execução de 2 meses que envolveram a participação no ambiente virtual de aprendizagem e os encontros presenciais.

Esta disciplina realizou 3 encontros presenciais, dois com duração de 8 horas cada e um com duração de 4 horas aproximadamente, sendo um deles, o último encontro, destinado à avaliação presencial.

Em todas as oito semanas houve um fórum que normalmente era de discussão sobre os textos e conteúdos selecionados para esta semana. Em todas elas este fórum esteve acompanhado de pelo menos um texto base, uma tarefa e uma agenda, em algumas semanas aconteceram se ter dois textos e dois fóruns.

A estrutura geral da disciplina é parecida nos dois polos analisados, contendo as seguintes diferenças:

- Na semana três, o polo 1 teve um fórum de discussão a mais do que o polo 2;
- Na semana quatro, o polo1 organizou o fórum da semana em dois tópicos, e o polo 2 em apenas um, porém realizou um fórum de dúvidas;
- Na semana cinco, o polo 1 realizou dois fóruns de discussão e dois fóruns sobre regras da prática corporal em tela, enquanto o polo 2 realizou um fórum de discussão e um fórum de dúvidas. É importante localizar também que os fóruns de discussão realizados no polo 1 e no polo 2 apresentaram temas diferentes para discussão;
- Na semana seis, o polo 1 apresentou um fórum de dúvida que não aconteceu no ambiente do polo 2;

Os encontros presenciais desta disciplina, em ambos os polos, se desenvolveram em uma estrutura externa ao polo de apoio presencial, com configurações muito parecidas. O fato destoante para com as disciplinas anteriores foi que nesta a professora formadora optou por não realizar o encontro presencial em

Goiânia, segundo ela, por entender que os encontros nos polos eram mais proveitosos.

Esta disciplina realizou três encontros presenciais em ambos os polos, a estrutura das aulas foi bastante parecida em todos os três.

O primeiro encontro presencial no polo teve duração prevista de 8 horas, sendo quatro horas em sala de aula apresentando os aspectos gerais das regras e aspectos históricos da prática corporal em tela, e quatro horas no ginásio experimentando fundamentos técnicos e táticos relacionados ao tema da disciplina. A semelhança da disciplina anterior à experimentação prática por parte dos alunos deu-se em média de 2 minutos por exercício dos diversos fundamentos abordados.

O segundo encontro presencial no polo iniciou com uma breve abordagem dos sistemas defensivos e de técnicas de ataque, e posterior experimentação prática por parte dos alunos de tais fundamentos. Este encontro teve duração prevista de 4 horas.

O terceiro e último encontro realizado no polo de apoio presencial, também teve desenvolvimento parecido nos dois polos. O encontro foi uma avaliação prática e teórica. Em um primeiro momento os alunos deveriam em duplas ou grupos elaborar uma aula com algum aspecto da prática corporal em tela e apresentar aos colegas, baseando-se em alguma metodologia crítica da Educação Física. Em um segundo momento os alunos deveriam responder uma avaliação teórica no polo. Este encontro teve duração média de 8 horas.

É importante informar que em todos encontros presenciais nos polos, nas duas turmas, as aulas começaram com um certo atraso (15-30 min) e terminaram antes do horário previsto (1horas), exceto o segundo encontro presencial do polo 1 – que foi ministrado pela professora formadora em Goiânia- cumpriu o horário estabelecido.

4.2. Considerações sobre os fóruns e os textos

Após traçado este quadro geral, percebemos que a mediação do conhecimento presente nas disciplinas analisadas se dava mais frequentemente no ambiente virtual, uma vez que os encontros presenciais não comportavam todos os conteúdos e estes momentos eram reservados para experimentações corporais e avaliações. No AVA, os recursos mais utilizados no processo de apropriação conceitual, como apontado acima, eram os fóruns e os textos, presentes em quase todas as semanas e raramente auxiliado por vídeos ou outros recursos possíveis no MOODLE.

Neste tópico iremos, novamente nas três disciplinas, aprofundar os olhares sobre a mediação do conhecimento realizada nos textos e nos fóruns. Cabe a nós analisar: como se desenvolvem os fóruns, quais os conteúdos em tela presentes tanto nos fóruns quanto nos textos utilizados nas disciplinas em tela.

Para tal análise classificamos as mensagens presentes nos fóruns da seguinte maneira:

- Mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográfica ou audiovisual são mensagens de alunos, professores formadores ou orientadores acadêmicos que fazem referência ao texto ou a recursos audiovisuais da semana ou a outros textos/ recursos audiovisual, para além da disciplina;
- Mensagens sobre o conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisual são mensagens de alunos, professores formadores ou orientadores acadêmicos que não fazem referência a nenhum recurso audiovisual, obra ou autor, baseando-se nas concepções e experiências do próprio sujeito;
- Mensagens sobre questões técnicas e organizacionais são mensagens que versam sobre problemas com uso das ferramentas, tecnologias, etc. e sobre a organização da semana, trabalhos e encontros presenciais;

- Mensagens com perguntas dialogadoras que incentivem a reflexão e o debate são mensagens que dirigem questões para reflexão ou mesmo dúvidas. Estas podem ser formuladas pelo orientador acadêmico, pelo professor formador e pelos alunos e serem dirigidas ao orientador acadêmico, ao professor formador ou aos alunos.

Como neste momento a mediação pedagógica, especialmente nos fóruns, se diferencia entre os dois polos iremos realizar apontamentos separadamente entre o polo 1 e o polo 2. Excetuamos da contabilização das mensagens as perguntas iniciais dos fóruns.

Os textos foram analisados quanto à sua natureza, de autoria ou não do professor formador ou orientador acadêmico, e sobre qual temática versava, questões técnicas das práticas corporais, conhecimentos pedagógicos ou conhecimentos que contextualizassem tais práticas com outras ciências.

Disciplina A

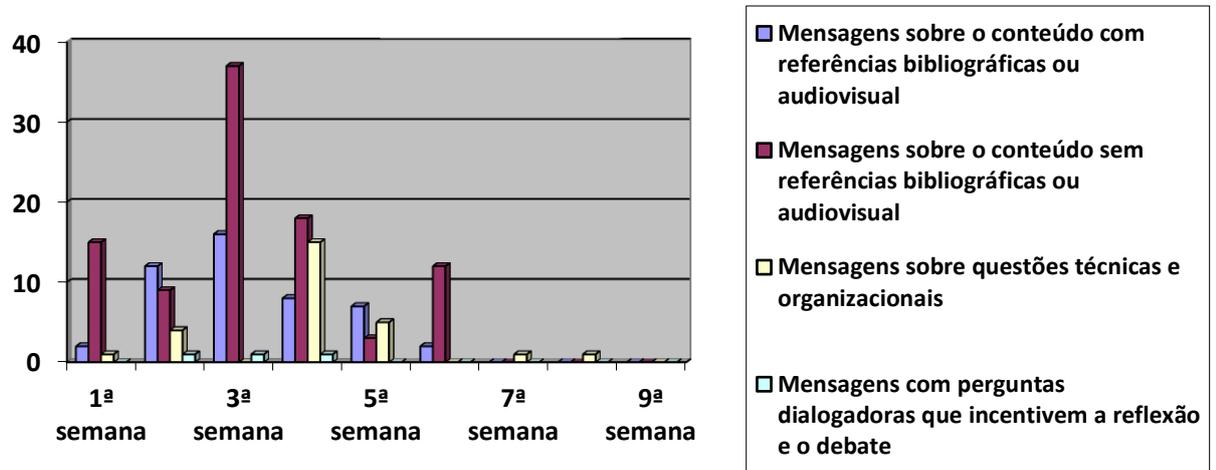
Esta, como foi dito anteriormente, é uma disciplina que ao contrário das demais analisadas possui no título a intenção de abordar temáticas que associem conhecimentos sociais e culturais da prática corporal que ela se propõe. Esta não lida necessariamente apenas com práticas corporais esportivas.

Por essa característica, ela se baseou predominantemente em textos que abordassem um conhecimento explicativo, advindos da sociologia, da história, da antropologia e também alguns textos que abarcavam a dimensão pedagógica desta prática corporal.

Os fóruns

A dinâmica dos fóruns se deu da seguinte maneira:

Gráfico 1- mensagens dos alunos - Polo 1



Fonte: o próprio autor

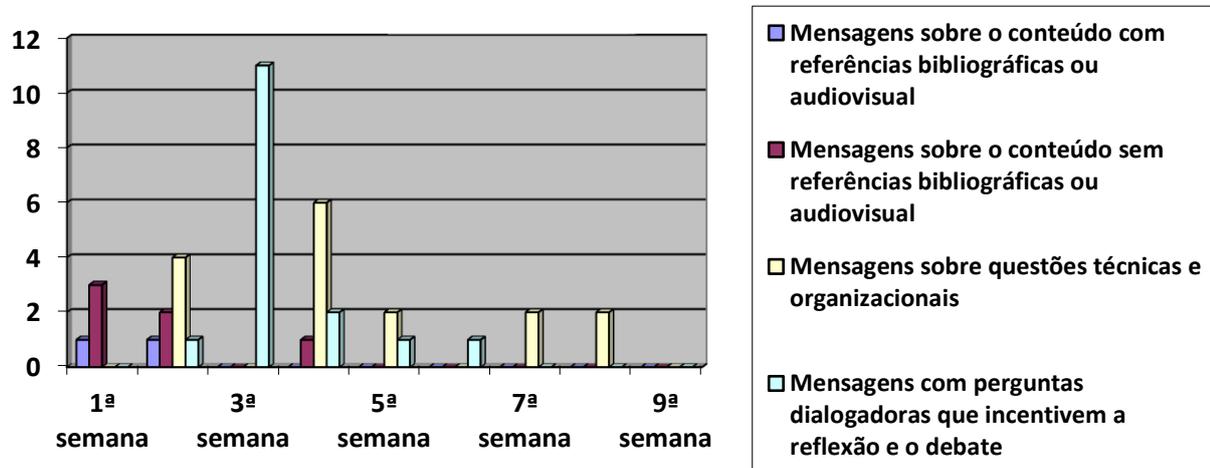
No polo 1 como apresenta o gráfico, até a 6ª semana, a maior parte das mensagens eram sobre o conteúdo proposto para a semana, tendo um predomínio significativo de mensagens sem nenhum referencial bibliográfico ou audiovisual.

Notamos que na 2ª semana houve um predomínio de mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisual, tal fato se deu porque nos referenciais de base para a semana continha um texto e um vídeo. Nesta semana quase todos os alunos se referenciaram ao vídeo no fórum, com apenas uma mensagem entre doze mensagens, que se referenciou ao texto.

Outro aspecto significativo de ser apontado é que apesar de ter um texto base na 7ª e 8ª semana, não houve qualquer fórum de discussão sobre os conteúdos presentes no texto proposto e as mensagens versavam sobre conteúdos para prova, organização do encontro presencial e dinâmica de trabalhos. Em ambas as semanas os textos tematizavam o ensino da prática corporal em tela na escola.

Alguns aspectos das postagens dos alunos podem ser compreendidas quando analisamos as mensagens da orientadora acadêmica.

Gráfico 2- mensagens da orientadora acadêmica/professor formador - Polo 1



Fonte: o próprio autor

Notamos na análise deste gráfico que, à semelhança do gráfico dos alunos, o maior volume de mensagens está nas 6 primeiras semanas. As mensagens presentes na 7ª e 8ª semana se restringem a informar aos alunos os conteúdos, as formas e horário de provas, os encontros presenciais e trabalhos.

A ausência de referencial bibliográfico nas mensagens dos fóruns pode ser percebida também nas mensagens da orientadora acadêmica, sendo que em apenas uma mensagem na 1ª e uma na 2ª semana a orientadora se remeteu a algum referencial bibliográfico. A ausência de suporte no material básico disposto pela disciplina é significativo uma vez que, nesta disciplina, professora e alunos emitem mensagens sobre o conteúdo a partir da opinião pessoal deles e das experiências já vividas.

Outro ponto crucial na mediação do conhecimento é a forma como são postadas as mensagens da orientadora que almeja a reflexão e diálogo com os alunos e o conhecimento. Em pelo menos três semanas a orientadora não postou nenhuma mensagem desse caráter, e nas semanas em que constava mensagens dessa natureza advindas da orientadora eram frases que não dialogavam ou problematizavam os conteúdos, como estas: “Processos de Organização da pratica corporal 1” ou então “Principais vertentes da prática corporal 1 e suas

características”, ou seja as postagens não objetivavam, nem direcionavam a nenhuma ação específica ficando a cargo dos alunos interpretarem à sua maneira o que deveria ser postado nesse fórum.

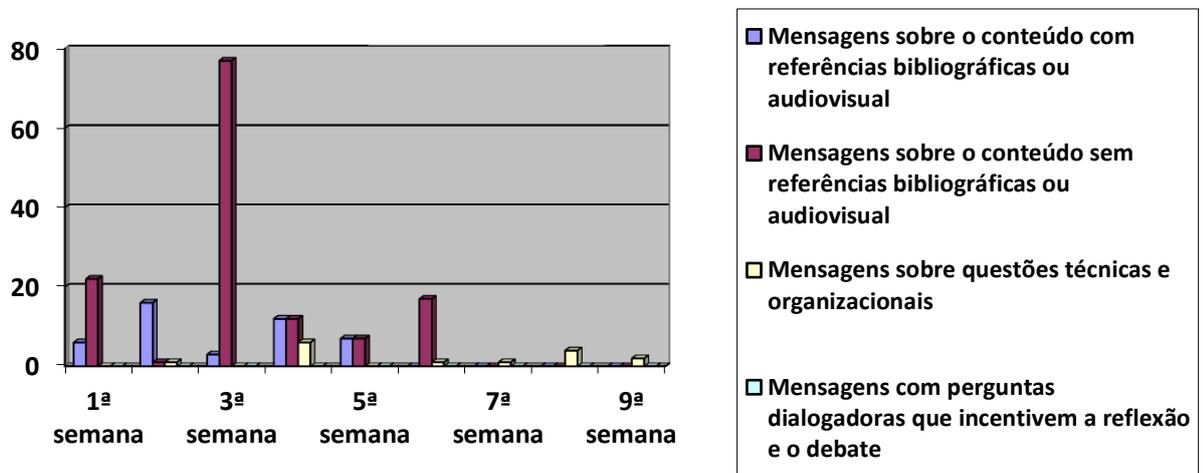
Outro aspecto significativo é que durante cinco semanas a orientadora não fez nenhuma postagem nos fóruns sobre o conteúdo, de nenhuma natureza (com ou sem referências). Ou seja, em mais da metade do curso a orientadora não se posicionou a respeito dos apontamentos realizados pelos alunos sobre o conteúdo da semana.

E por fim, um elemento que julgamos importante no trato com o conhecimento no fórum é a direção dada pelo orientador acadêmico às discussões ali realizadas. Como em uma sala de aula presencial, entendemos que o professor é o responsável pela condução do processo de aprendizagem. Nesta condução, ele se vale de diversas formas pedagógicas para que o aluno compreenda o que está sendo ensinado. Seja pela interferência do próprio professor, seja pela condução da interferência de algum aluno, seja pelo desenvolvimento autônomo por parte dos estudantes de formas de aprendizagem, enfim, cabe ao orientador acadêmico nesta situação abrir os fóruns e apontar o que deve ser discutido, também cabe ao mesmo interferir nas mensagens dos alunos – ou delegar algum aluno que o faça - a fim de ponderar entendimentos sobre o conteúdo, e por fim cabe ao orientador acadêmico ao fim do fórum realizar fechamentos adequados de modo que as sínteses desejadas estejam claras aos alunos.

Nesta disciplina e neste polo, dos doze fóruns realizados em toda a disciplina cinco foram abertos (40%) e onze destes doze foram fechados por alunos. No fórum da semana 6 a orientadora realizou apenas uma postagem que corresponde a abertura do fórum. A situação de fóruns abertos e fechados por alunos se assemelha a situações de aulas presenciais em que o professor não vai à aula, apenas deixa atividades para que os alunos realizem sozinhos.

No polo 2 há um quadro semelhante e em alguns aspectos a situação se assevera.

Gráfico 3- mensagens dos alunos - Polo 2 alunos - Polo 1

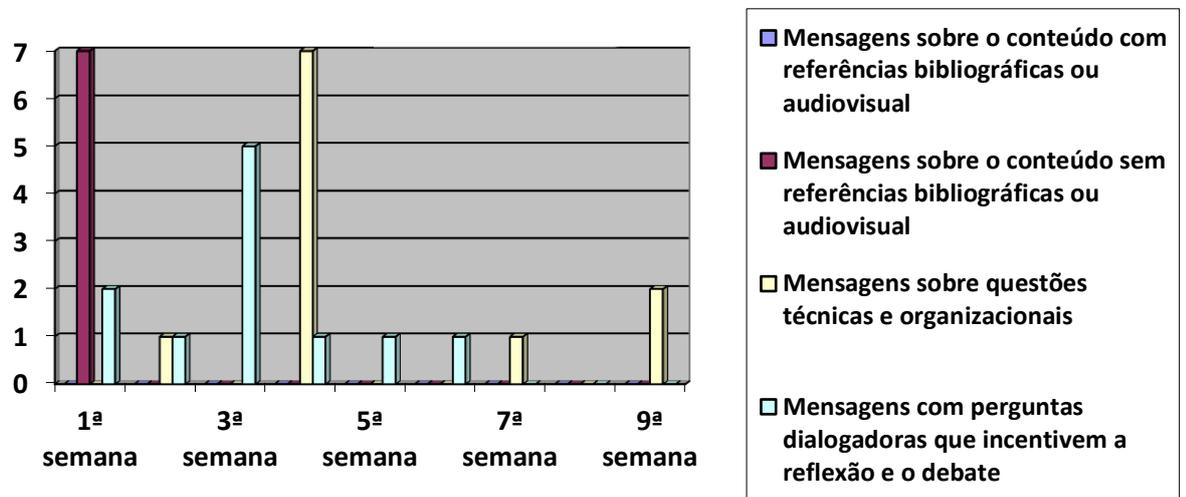


Fonte: o próprio autor

À semelhança das mensagens dos alunos do polo 1, as postagens sobre os conteúdos trabalhados nas semanas acontecem até a 6ª semana e após esta não há mais postagens sobre o conteúdo, apesar de terem textos base e conteúdos propostos para as demais semanas. As mensagens presentes nos fóruns das 6 primeiras semanas são, predominantemente e de maneira geral, sem apontamento de nenhuma referência bibliográfica, baseadas no conhecimentos experiential e cotidiano do aluno. Assim como no polo 1, as mensagens nos fóruns das semanas 7 e 8 abordaram sobre conteúdos para prova, organização do encontro presencial e dinâmica de trabalhos.

O que nos salta aos olhos é a dinâmica das mensagens da orientadora acadêmica do polo 2.

Gráfico 4- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 2



Fonte: o próprio autor

Com exceção da primeira semana, em que a orientadora postou sete mensagens sobre o conteúdo sem qualquer referência bibliográfica, nas outras sete semanas a orientadora não fez qualquer consideração sobre o conteúdo proposto para ser trabalhado. Durante cinco destas sete semanas as mensagens que constavam da orientadora eram, basicamente, as que ela colocava para abrir o fórum, não houve nenhuma postagem adicional nestas cinco semanas. Nesta dinâmica os alunos assumem todas as responsabilidades de dialogar sobre o tema e responder as dúvidas dos colegas, como foi um caso presente na segunda semana que uma aluna dirigiu uma pergunta à orientadora e ela não respondeu.

Quanto à responsabilidade da orientadora de fomentar o debate e a reflexão, com exceção da primeira semana, todas as demais semanas as postagens de mensagens “com perguntas que incentivem a reflexão e o debate” eram apenas as mensagens de abertura dos fóruns.

À semelhança do polo 1 o fechamento dos fóruns de discussão foram em sua maioria feitos pelos próprios alunos. Dos 10 fóruns de discussão válidos³⁵, todos foram fechados por alunos em nove deles a orientadora apenas fez a postagem de abertura. Em uma sala de aula presencial essa situação se assemelha a um professor que inicia a aula e logo nos primeiros minutos ele se ausenta e não retorna mais. Ao contrário do polo 1, a orientadora acadêmica se preocupou em abrir todos os fóruns de discussão propostos pela disciplina.

Os textos

Os textos utilizados na disciplina em questão foram:

Título	Autor(es)	Tipo de conhecimento
Aspectos socioculturais das práticas corporais 1 na educação física	Professor formador	Histórico, filosófico, social e antropológico relacionado à prática corporal 1
As práticas corporais 1 na formação de professores de educação física	Marcelo Backes Navarro Stotz	Pedagógico, sócio cultural e sobre formação de professores
Das brigas ao jogos com regras: enfrentando a indisciplina na escola	Jean-Claude Olivier	Pedagógico e ensino
Vídeo: Práticas corporais 1 nas aulas de Educação Física	Joice Nozaki	Pedagógico
Judô: onde está o caminho suave?	Saray Giovana dos Santos ¹	Histórico e filosófico

³⁵ Houve dois fóruns na primeira semana que foram abertos por alunos antecipadamente à abertura do fórum “oficial” da semana.

Fundamentos Teóricos e Metodológicos para o Ensino/Aprendizagem do Judô	Leonardo Conceição Gonçalves	Histórico e técnico
Saber ou fazer? O ensino de práticas corporais 1 na educação física escolar	Marcos Roberto So e Mauro Betti	Pedagógico
A tematização das práticas corporais 1 na Educação Física Escolar: restrições e possibilidades	Paulo Rogério Barbosa do Nascimento Luciano de Almeida	Pedagógico

Esta disciplina apresentou uma variedade de textos que abordavam diversas temáticas. Apesar do texto base, elaborado pelo professor formador estar presente em quase todas as semanas, ele se preocupou em articulá-lo com outros textos que complementavam o diálogo proposto no próprio texto base.

Os textos que tematizavam aspectos pedagógicos da prática corporal 1 estiveram distribuídos ao longo de todas as semanas de maneira homogênea. Notamos uma baixa incidência de textos que tematizassem aspectos técnicos, táticos e de regras destas práticas corporais, tal fato revela a abordagem diferente proposta por esta disciplina, ancorada especialmente em conhecimentos explicativos e pedagógicos.

Disciplina B

Esta, à semelhança da próxima, é uma disciplina que leva no nome, juntamente com o a prática corporal, os termos “Pesquisa e ensino” e possuíram a

mesma professora formadora. Também a semelhança da próxima disciplina, esta tematiza uma prática corporal esportiva.

Nesta disciplina, apontamos que por falha no MOODLE da universidade todos os dados referentes a esta disciplina do polo 2 se perderam ficando assim prejudicada a análise do AVA desta. Realizaremos então a análise apenas do polo 1. Porém é importante localizar que os textos propostos e as tarefas nos dois polos são iguais.

O enfoque dado pela maioria dos textos e dos fóruns esteve vinculado aos aspectos técnicos, táticos e de regulamentação da prática corporal em tela.

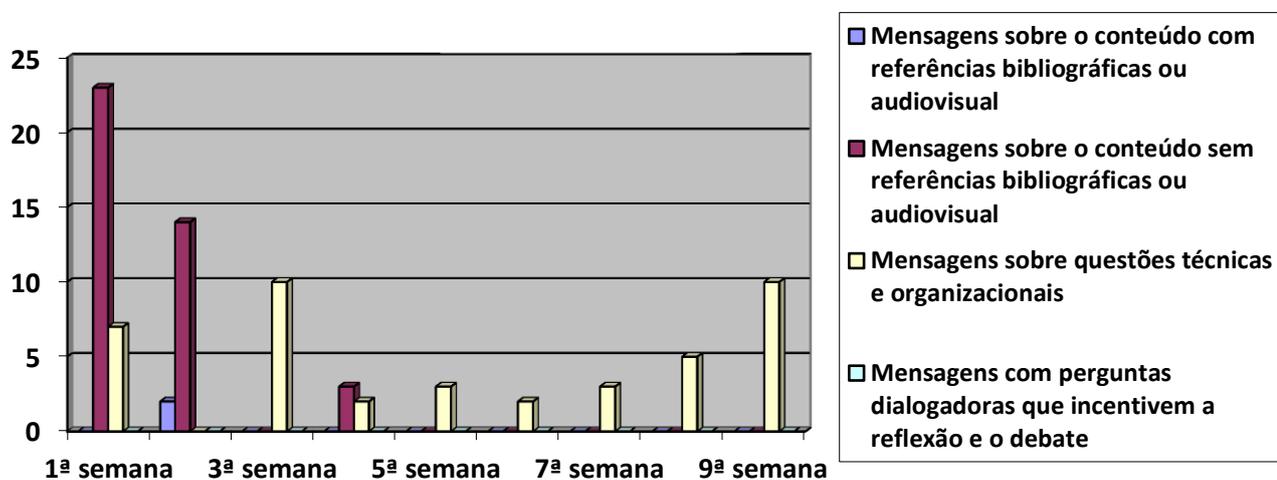
Os fóruns

Nesta disciplina percebemos um agravamento em relação ao diálogo com os conteúdos presentes das 9 semanas da disciplina que repercutirá na dinâmica das mensagens de alunos e do orientador acadêmico. Esta situação agravante se dá pois foram propostos 9 fóruns de discussão com 10 tópicos de discussão, destes tópicos, 6 não discutiram os conteúdos propostos e se transformaram em fóruns de dúvidas normalmente relacionados a questões técnicas e de organização da disciplina.

Todos estes fóruns não tinham alguma questão ou temática a serem debatidas, no topo dos fóruns constava apenas a palavra “Discussão”. Tal ausência de temáticas e questões para fomentar a discussão podem ter levado os fóruns a perderem sua característica. O que nos espanta é a inexistência de intervenção do orientador acadêmico e da professora formadora em relação a esta situação.

Os fóruns nessa disciplina se desenvolveram da seguinte maneira:

Gráfico 5- mensagens dos alunos - Polo 1



Fonte: o próprio autor

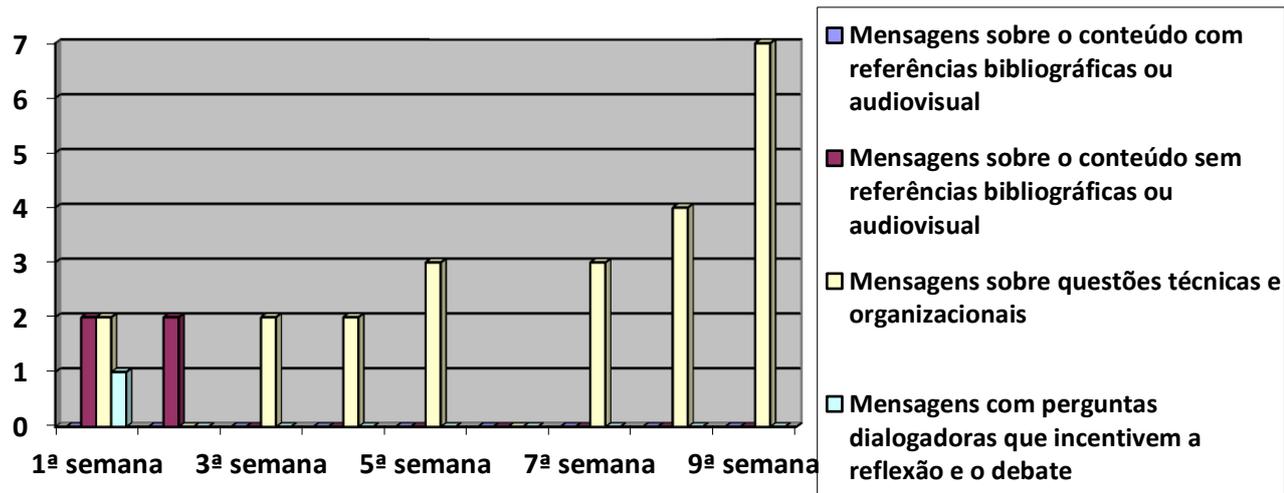
Percebemos o impacto da ausência de fóruns de discussão na dinâmica das mensagens dos alunos. Nos quatro tópicos de discussão (dois na primeira semana, um a segunda semana e um na quarta semana) apenas duas mensagens versavam sobre o conteúdo e tinham base em alguma referência bibliográfica ou audiovisual, e quarenta e três mensagens sobre o conteúdo sem referência bibliográfica.

Após a quarta semana, ou seja, a metade do curso, as postagens nos fóruns eram apenas de conteúdo relacionado às questões técnicas do curso e de organização da disciplina.

Outro ponto importante é o de que dos quatro tópicos de discussão que aconteceram, dois versavam sobre a relação da prática corporal e a escola. Nestes os alunos postaram 16 mensagens, destas 14 não possuíam base em nenhum referencial teórico e apenas duas possuíam algum referencial teórico com base. Consideramos também que o segundo fórum que versava sobre a escola foi aberto e fechado pelos alunos sem nenhuma interferência do orientador acadêmico na discussão. Nesta semana no material destinado à leitura contava duas das principais metodologias de ensino da Educação Física (crítico superadora e crítico

emancipatória) e um artigo de um importante autor que tratava das teorias pedagógicas da Educação Física.

Gráfico 6- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 1



Fonte: o próprio autor

Observando as mensagens do orientador acadêmico percebemos a situação agravante acima relatada. Após a segunda semana, o orientador acadêmico desta disciplina não realizou nenhuma postagem sobre os conteúdos propostos nas 7 semanas subsequentes. Nas primeiras semanas onde constam postagens sobre o conteúdo todas são sem referência bibliográfica, sendo duas em um dos tópicos de discussão da primeira semana e duas no fórum de discussão da segunda semana.

Dos quatro tópicos dos fóruns de discussão que de fato aconteceram, três foram abertos e fechados pelos alunos e um aberto pelo orientador acadêmico e fechado pelos alunos. Tal dinâmica de ação do orientador acadêmico é apontada por uma aluna no grupo focal do polo 1:

[...] a maioria acha que: “eu coloco o conteúdo na plataforma e pronto”. Que se viresse o aluno ele que tem que ir lá no fórum e escrever lá sobre o assunto, o assunto é esse então ele vai lá no fórum escrever, pronto sabe não tem mais interação nenhuma, não tem mais diálogo nenhum,[...] (grupo focal polo 1)

Este quadro nos leva a entender que grande parte da disciplina não funcionou a partir da segunda semana. O único veículo de mediação conceitual e de conteúdos presentes nessa semana foram os textos que os alunos leram, não havendo nenhuma forma de sistematização destes conteúdos para além da leitura do texto. Não houve por parte do orientador acadêmico e da professora formadora uma preocupação em saber se os alunos possuíam alguma dúvida em relação ao conteúdo proposto nas sete semanas finais.

Os textos

Os textos utilizados na disciplina em questão foram:

Título	Autor(es)	Tipo de conhecimento
Apostila produzida pela UEPG para a licenciatura à distância: Fundamentos da prática corporal 2 – vol.1	Carlos Alberto de Oliveira e Marcos Aurélio Schemberger	Histórico, técnico, tático e regras
Apostila produzida pela UEPG para a licenciatura à distância: Prática corporal 2 – vol.2	Carlos Alberto de Oliveira e Marcos Aurélio Schemberger	Técnico e tático
A constituição das teorias pedagógicas da educação física	Valter Bracht	Pedagógico
O ensino de disciplinas esportivas coletivas nos cursos de licenciatura em Goiás: um estudo	Professora Formadora	Pedagógico e explicativo

descritivo		
Metodologia do Ensino de Educação Física	Coletivo de Autores	Pedagógico
Transformação didático pedagógica do esporte	Elenor Kunz	Pedagógico
Táticas da prática corporal 2	Site bolar	Tático
Sistema ofensivo na prática corporal 2	Site estudantes de Educação Física	tático
Fundamentos da prática corporal 2	Site Brazilian Heart	Técnico
Livro de Regras da prática corporal 2	Confederação Brasileira da prática corporal 2	Regras

Nesta disciplina houve um predomínio dos textos que tematizavam aspectos táticos, técnicos e sobre as regras. Apesar de ter quatro textos que tematizavam aspectos pedagógicos, todos estavam na 4ª semana condensando esta discussão que esteve quase ausente nas demais semanas.

Notamos uma ausência de textos que tematizassem os conhecimentos explicativos desta prática corporal. Percebemos alguns textos sobre história desta, porém, que possuíam um caráter descritivo e factual, pouco dialogando com outras ciências.

Disciplina C

Esta, como foi dito anteriormente, é uma disciplina de Pesquisa e ensino de uma determinada prática corporal e assim como a anterior é de responsabilidade da

professora formadora Martha. Outro aspecto co-incidente é que a orientadora acadêmica do polo 2 é a mesma que foi responsável pela disciplina A neste polo, possuindo um maior conhecimento não só da dinâmica da EaD, como dos sujeitos localizados neste polo.

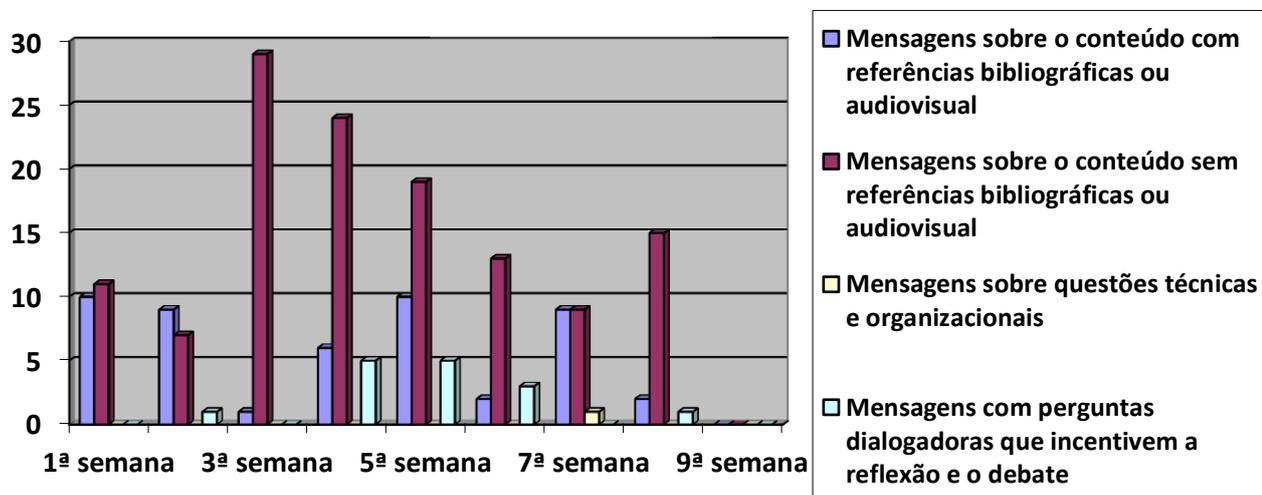
À semelhança da disciplina anterior, o enfoque dado pelos textos e fóruns esteve vinculado aos aspectos técnicos, táticos e de regulamentação da prática corporal em tela.

É importante localizar que alguns dos problemas relatados nas disciplinas anteriores aqui não aparecem, porém outros se repetem.

Os fóruns

Nesta disciplina a dinâmica dos fóruns se deu da seguinte maneira:

Gráfico 7- mensagens dos alunos - Polo 1



Fonte: o próprio autor

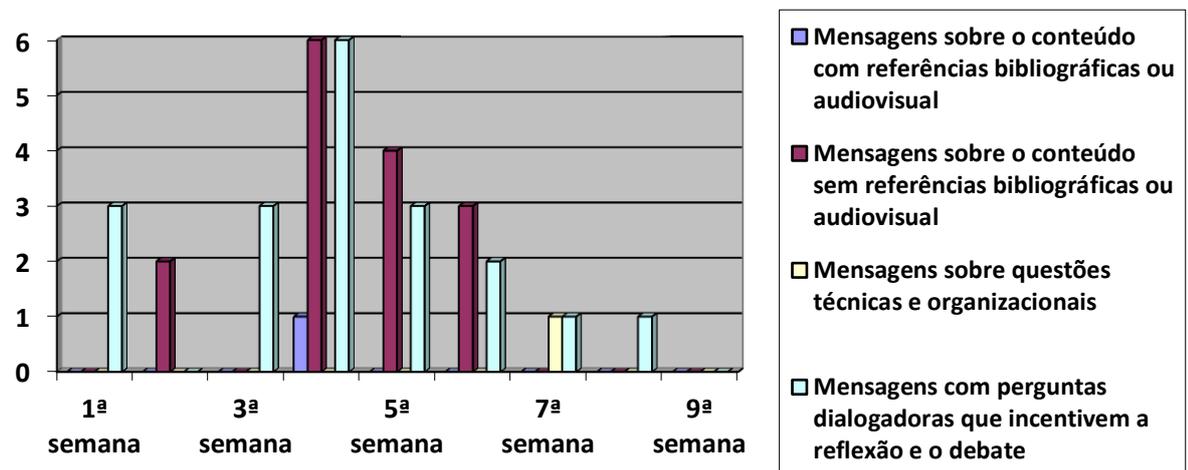
Percebemos que em relação às outras disciplinas a quantidade de mensagens postadas nos diversos fóruns da disciplina aumentaram e se mantiveram até o final da disciplina.

Porém, ainda predominam a postagem de mensagens relacionadas ao conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisuais. Por outro lado, também aumentaram as mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisuais.

Outro aspecto que se mantém em relação às disciplinas anteriores é de que as discussões relacionadas à escola ou ao ensino são feitas praticamente sem qualquer aporte teórico tanto por parte dos alunos quanto pelo orientador acadêmico. No fórum da terceira semana, o que mais teve mensagens postadas, foram dois tópicos de discussão sobre a prática corporal 3 e seus fundamentos na escola. Das trinta mensagens postadas vinte e nove são sobre o conteúdo e sem referencial teórico, mostrando-se como um paradoxo sendo a semana com mais postagens sem referencial teórico e a com menos postagens com referencial teórico.

O quadro de mensagens do orientador acadêmico não apresentou mudanças significativas.

Gráfico 8- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 1



Fonte: o próprio autor

Podemos perceber que as mensagens postadas pelo orientador acadêmico continuam se baseando em conhecimentos advindos da experiência e vivências pessoais e não dos referenciais bibliográficos propostos pela disciplina. As

mensagens com referencial teórico diminuíram nesta disciplina, contabilizando uma em todo desenvolvimento desta.

Nos assuntos relacionados à escola permanece a ausência do orientador. Tomando, como fizemos anteriormente, a semana três como exemplo veremos que nesta o orientador apenas fez uma postagem de abertura dos tópicos do fórum, que são dois, e uma mensagem provocadora no segundo tópico do fórum. Este quadro mostra a ausência completa de mediação de conteúdos por parte do orientador acadêmico. Esta situação se repete nas semanas 1, 7 e 8, perfazendo 4 das 8 semanas sem mediação de conteúdo do orientador acadêmico, como nota um aluno do polo 1:

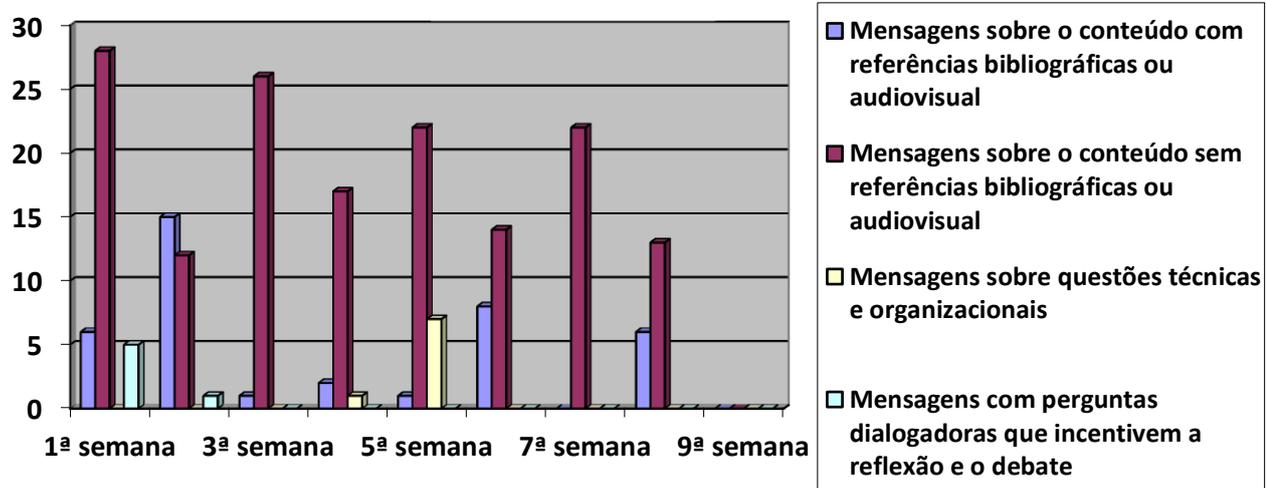
[...] muitas das minhas dúvidas eu prefiro pedir ajuda com os colegas, pois diversas vezes que eu precisei do orientador ele nem respondeu, a gente deixa uma pergunta lá no fórum, passa semanas e ele nem aí. (grupo focal polo 1)

A situação a respeito da abertura e fechamento dos fóruns também é um ponto que permanece no trato com o conhecimento neste polo. Dos fóruns realizados nesta disciplina e neste polo, 13 fóruns de discussão com 15 tópicos de discussão, apenas um na 4ª semana o orientador acadêmico abriu e fechou. Nos 14 demais tópicos o orientador não os fechou, em três deles o orientador nem abriu tão pouco, os fechou. Esta situação reforça o descuido em relação à condução dos conteúdos e da assimilação do conhecimento.

Neste polo aconteceu um fato inusitado, nos fóruns de dúvidas e discussão das regras a Professora formadora se fez presente nas semanas 4 e 5. Na semana quatro a professora fez 6 postagens, na semana cinco duas, todas respondendo dúvidas sobre as regras do jogo. Tal fato demonstra, neste polo e nesta disciplina, a presença e o acompanhamento da professora formadora no ambiente virtual.

No polo 2, em relação às mensagens dos alunos temos um quadro similar, como mostra o gráfico:

Gráfico 9- mensagens dos alunos - Polo 2



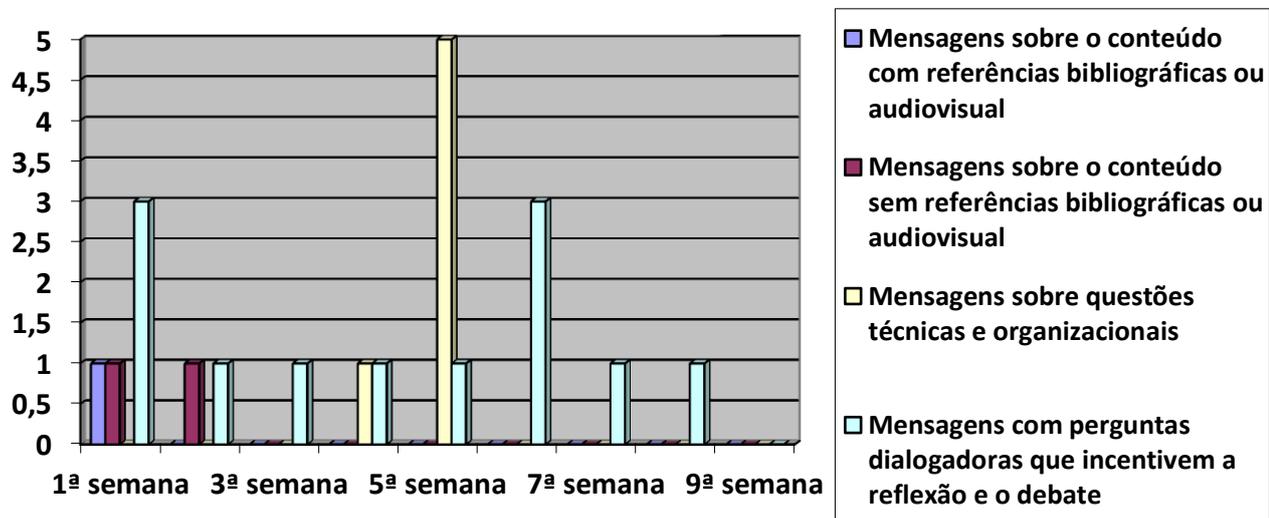
Fonte: o próprio autor

As mensagens sobre o conteúdo em tela ao longo das semanas se mantêm constante, prevalecem as mensagens sobre o conteúdo sem referência bibliográfica ou audiovisual.

À semelhança do polo 1, nas semanas em que se discutiu temas relacionados à escola houve uma prevalência de mensagens sem referência bibliográfica ou audiovisual. A 3ª semana é a que mais tem uma desproporção de mensagens com e sem referencial bibliográfico, são ao todo 27 mensagens de alunos no fórum desta semana sendo 26 sem referência bibliográfica e 1 com referência.

Certamente o que mais nos chama a atenção, nesta disciplina, é o gráfico de mensagens da orientadora acadêmica do polo 2:

Gráfico 10- mensagens do orientador acadêmico/professor formador - Polo 2



Fonte: o próprio autor

Lembrando que esta orientadora também esteve presente na disciplina A neste polo. Percebemos que a dinâmica de mensagens dela nesta disciplina é praticamente idêntica à da primeira. Notamos que a mesma realizou apenas 3 postagens sobre o conteúdo ao longo de toda disciplina, duas sem referencia bibliográfica e uma com. A partir da semana 2 a orientadora apenas postou uma mensagem que abre os fóruns e tópicos de discussão das semanas.

Reincide aqui a postura de ausência na articulação e mediação pedagógica dos conteúdos discutidos ao longo das semanas, limitando a ação do orientador acadêmico a abrir fóruns de discussão.

Nesta disciplina a professora formadora não entrou para responder ou mediar nenhuma questão, nem mesmo relacionada a regra, como a mesma fez na mesma disciplina no polo 1.

Os textos

Os textos utilizados na disciplina em questão foram:

Título	Autor(es)	Tipo de conhecimento
Ensino da técnica e da tática: novas abordagens metodológicas	Luciane Cristina Arantes da Costa e Juarez Vieira do Nascimento	Pedagógico, técnico e tático
Texto base: Ensino e Pesquisa em prática corporal 3	Professora Formadora	Técnico, tático e regras
História da prática corporal 3	Site: handsport	Histórico factual
Prática corporal 3 em cadeira de rodas	Site hcr brasil	Técnico
Manual da prática corporal 3	Pablo Juan Greco e Juan J. Fernández Romero (orgs)	Histórico, sociológico e explicativo
Iniciação em prática corporal 3: uma estratégia lúdica Para as aulas de educação física	Renan Neo Monteiro Regiane Cristina Galante	Pedagógico
O processo de ensino e aprendizagem da prática corporal 3 escolar: Analisando a atuação docente	Suellen Cristina Vaz de Oliveira	Pedagógico
A implantação da prática corporal 3 na escola: um pequeno modelo de projeto político-pedagógico	Allan José Silva da Costa	Pedagógico
Introdução a pratica corporal 3	Eloy Zamberlan	Técnico e tático

Novamente percebemos que nesta disciplina, à semelhança da anterior, houve um predomínio dos textos que tematizavam aspectos táticos, técnicos e sobre as regras. Ainda que constem três textos que tematizavam aspectos pedagógicos, todos

estavam na 8ª semana, condensando a discussão que esteve quase ausente nas demais semanas.

Novamente notamos a ausência de textos que tematizassem os conhecimentos explicativos contendo alguns textos sobre história desta, porém novamente com caráter descritivo e factual, pouco dialogando com outras ciências.

Buscando sínteses

Podemos perceber que de maneira geral, com exceção da primeira disciplina, que as demais disciplinas centram em aspectos técnicos, táticos e regulamentadores, a análise das práticas corporais que tematizam. As considerações sobre os conhecimentos pedagógicos relacionados a tais práticas são realizadas por textos que tematizam tais aspectos, porém que não recebem trato consistente por parte dos professores (orientadores acadêmicos e professor formador). Nestas duas disciplinas o trato com conhecimentos explicativos é quase inexistente.

A disciplina A, nos aspectos acima apresentados, foge um pouco desta dinâmica. A disciplina se desenvolve com base em conhecimentos explicativos e pedagógicos, bem trabalhados pelos textos propostos, porém sem uma mediação pedagógica consistente dos temas ali abordados.

Tais dados apontados pela pesquisa nos ambientes virtuais revelam de maneira geral: o pouco trato pedagógico com os conteúdos propostos nas semanas por parte dos condutores da dinâmica das disciplinas (orientadores acadêmicos e professores formadores); quando há tal trato ele se dá de maneira espontânea e sem referencial bibliográfico para tanto. Estes aspectos entram em contradição com o PPP do curso e o direcionamento que o mesmo dá, especificamente em relação a este princípio norteador: “Formação teórica consistente e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais;” (Brasil,2009, p.6).

A displicência dos orientadores com o ambiente virtual e com o trato com o conhecimento também contradiz o PPP que afirma que é atribuição deste: “Atender e

ajudar alunos nas questões teórico-metodológicas do curso;” e também do professor formador: “Acompanhar o desenvolvimento do curso em seus aspectos teórico-metodológicos e operacionais;” (Brasil,2009, p.7e 8).

Frente a estes apontamentos desenvolveremos análises com base nos demais dados que irão lançar luz sobre três aspectos relacionados a estes acima citados, que são: o entendimento de mediação pedagógica; o tempo pedagógico e a função do professor na mediação pedagógica.

4.3. Em busca de articulações: a mediação da miséria e a miséria da mediação

Ao analisarmos os resultados encontrados na pesquisa, voltaremos à questão fundamental deste estudo, que é: como se dá o processo de mediação pedagógica, nas disciplinas que abordam o conhecimento das práticas corporais, dos cursos de Educação Física a distância em Goiás?

Para apresentar uma possível resposta a essa questão sugerimos duas grandes metáforas de análise, a saber: a mediação da miséria e a miséria da mediação. A Mediação da miséria se refere à pouca vinculação das atividades das disciplinas em tela com os conhecimentos científicos e com os ainda hegemônicos conhecimentos técnico/operacionais. Já a miséria da mediação irá apontar o baixo diálogo, os problemas relativos à função docente na EaD, assim como as concepções restritas de mediação presentes no imaginário de alunos, professores e da legislação da EaD. Nessa empreitada iremos dialogar as formas que encontramos de se mediar o conhecimento (instrumentos, tecnologias) com categorias estabelecidas à priori como a de Mediação Pedagógica, e com categorias que emergiram da pesquisa, como tempo pedagógico e função docente.

4.3.1. Mediação da Miséria

A constituição dos conhecimentos próprios da Educação Física estabelece uma estreita relação com o processo de constituição e legitimação próprio deste campo de conhecimento. Sendo assim, podemos afirmar com base em Soares (2007), que a Educação Física é filha da medicina com o militarismo. Estas duas instituições legaram à educação do corpo tanto o olhar biologicista, pautado em uma concepção positivista de mundo, quanto um olhar tecnicista que buscava o corpo mais forte e ágil.

Assim, a história das disciplinas que tratam das práticas corporais em cursos de formação de professores para este campo aponta para um estreitamento com essa herança histórica. González (2004) irá afirmar com base em pesquisas próprias e em estudos de diversos autores da área que nos currículos da formação em Educação Física, os esportes ainda ocupam grande parte das disciplinas. E nas instituições que buscaram a alteração desse quadro por meio de um agrupamento entre os esportes, o trato com o conhecimento permaneceu de caráter tecnicista.

O autor é mais enfático em afirmar que as disciplinas práticas presentes em um curso de formação em muito se assemelha a prática da EF em escolas, baseando especialmente nos conhecimentos técnico/operacionais das práticas corporais. González (2004) juntamente com diversos autores afirma que as disciplinas tem se reduzido ao seu saber fazer por meio da técnica e das regras do esporte.

Frente a esse quadro, os conhecimentos próprios das disciplinas práticas possuem um *modus operandi* característico no campo acadêmico que está historicamente ligado à aquisição de habilidades motoras específicas das práticas corporais, especialmente aquelas correlatas com as técnicas de execução dos movimentos.

Tal modo de ser das disciplinas em foco tem sido sistematicamente questionados no campo da Educação Física, atraindo críticas relacionadas à fragmentação do conhecimento sobre as práticas corporais, que envolvem pelo

menos mais duas dimensões de conhecimentos além do saber fazer, que são os conhecimentos explicativos sobre as práticas corporais e os conhecimentos pedagógicos das práticas corporais. Os conhecimentos explicativos sobre as práticas corporais são aqueles que explicam tal prática sócio-cultural, sob os mais diversos enfoques biológicos e sociais com base na sociologia, na fisiologia, na antropologia e outros campos do conhecimento. Já os conhecimentos pedagógicos das práticas corporais são aqueles que direcionam a compreensão de como o sujeito aprende aquela determinada prática, este corpo de conhecimentos está relacionado às metodologias de ensino da Educação Física e à psicologia do desenvolvimento humano.

Podemos perceber a preocupação em abordar o conhecimento articulando estas três dimensões da prática corporal (conhecimentos sobre o fazer, conhecimentos explicativos e conhecimentos pedagógicos) tanto no PPP do curso quanto na fala da professora formadora Martha e na fala da orientadora acadêmica Carolina:

Não tem um que é mais não os três caminham juntos, você não pode desqualificar um em detrimento do outro, sabe eu acho que os três são igualmente importantes, pra formação deles. Então o meu incentivo é para os três [...] (Profª. Formadora Martha).

Olha eu vou ser sincera eu acho que tem que, é tudo um conjunto porque pelo menos eu tento trabalhar com todas as disciplinas que eu trabalhei eu tento puxar tudo porque ah, por exemplo o desporto todos tem bola todos tem um objetivo, então assim acaba ou não querendo que um é parecido com o outro então assim eu gosto de estar sempre dando exemplo, você viu lá na aula eu falo de fisiologia, eu falo de anatomia eu falo de biomecânica eu falo de futebol, eu falo de basquete, então todas essas disciplinas eu já trabalhei então eu gosto de estar sempre englobando tudo porque u acho que nessas disciplinas da Educação Física eu acho que não tem como você separar (orientadora acadêmica Carolina).

Podemos afirmar que nas disciplinas que analisamos há uma preocupação com o diálogo entre estas três dimensões das práticas corporais, porém, este diálogo

não se efetiva de fato na seleção dos textos que serão base para as disciplinas, nem na condução destas no AVA.

Há divergências do acima exposto, na escolha do texto, na condução dos encontros presenciais e nos fóruns de discussão. As falas dos demais orientadores e dos alunos sobre esse tema mostram mais claramente a divergência das opiniões acima apresentadas:

Normalmente eu gosto de ensinar técnica, porque jogada, por exemplo, arremesso qualquer um faz, com técnica ou sem técnica, mas vai fazer, então assim o pra mim o a função do professor numa universidade, numa instituição federal, de curso superior é ensinar o conhecimento mais elaborado, eu não vou chegar lá e falar: - olha arremessa de qualquer jeito o importante é fazer cesta só não pode é andar segurando a bola, então isso aí a professor a gente aprende no ensino médio, então eu acho que assim, o conhecimento científico tem que ser a coisa mais elaborada, o conhecimento científico ele tem que ser explicado o porque [...] (Orientador Acadêmico Carlos)

Eu diria que foi o corpo pedagógico, porque ele está na escola. Apesar desse outros, dessas outras formas, você tem a Biomecânica a Fisiologia serem necessárias ao aprendizado desse aluno, pra ele ter um aprimoramento melhor, o pedagógico é essencial essas outras vão dar um suporte ao alunado quando você está trabalhando com disciplinas que não são as práticas o aluno questiona muito o porque de aprender isso por que a gente tem essa disciplina porque ele não consegue visualizar isso na prática dele. (Orientador Acadêmico Luiz)

Bom eu acredito que, igual eu comentei com eles que a técnica ela é inerente ao esporte, eles precisam identificar pelo menos a técnica [...], essa pessoa precisa dessa técnica pra desenvolver seu trabalho, no esporte também é a mesma coisa ele precisa dessa técnica, aliado à técnica, a gente tem alguns saberes pedagógicos, de como vai se dar essa técnica, e como ela vai ser inserida no mercado de trabalho e aonde ele vai desenvolver. Então esses saberes pedagógicos de como saber que tem uma técnica e como eu vou utilizar essa técnica, é que vai dar a liga ou não pra essas questões. (Orientador Acadêmico Pedro)

Na verdade a metodologia de trabalho foi tecnicista disfarçadamente dizia que não era, mas era. Sempre foi bem tecnicista nessas três disciplinas [...] Bom, também concordo com os colegas, as três disciplinas foram com muita teoria, embasadas na técnica [...] Dentro destas três disciplinas, eu não sei se posso estar respondendo no caminho certo, eu acho que o que mais foi tenso foi a parte teórica das técnicas, como os outros colegas falaram. Muita teoria de técnica e pouca técnica [...] (grupo focal polo 1)

Percebemos em vários momentos no Ambiente Virtual e nos encontros presenciais (em pelo menos duas das três disciplinas), que o conhecimento em foco destas é o conhecimento que denominamos de técnico/operacional. Apesar da dinâmica de vivência dos movimentos próprios a esta prática corporal ser restrita na EaD, no AVA há um enfoque em uma descrição de gestos técnicos consolidados no campo acadêmico da EF produzindo um discurso sobre a técnica, como aponta o grupo focal do polo 1:

[...] assim como a colega, eu acho que o que mais se tentou passar pra gente foi a técnica só que a técnica em si ela é morta. Não tem como você entender uma coisa repassar uma coisa sendo que ela é virtualmente montada na sua cabeça, eu não tenho ideia, eu não tenho noção eu posso ver 1500 jogos de prática corporal 3 na tv ou em um campinho com os meninos que eu não vou conseguir compreender como que é, se aquilo realmente é uma técnica, porque uma coisa é o papel e outra coisa é a prática.(grupo focal polo 1)

Como vimos na análise dos fóruns e dos textos utilizados nas disciplinas, com exceção da primeira disciplina, a predominância é de textos que tratam das técnicas, táticas e regras das práticas corporais. Há que se considerar que em todas as disciplinas há um esforço constante de relacionar a prática corporal a turmas escolares ou a forma como o futuro professor deve agir frente a situações pedagógicas presentes nas escolas de maneira geral. Tal idéia pode ser percebida em metade dos fóruns da disciplina A e B do polo 1, em que tanto os textos e vídeos que davam base para a discussão se remetiam a contextos escolares. Esse direcionamento se fazia presente nas postagens de alunos e dos orientadores acadêmicos:

Particularmente, acredito que iremos receber uma grande quantidade teórica das mais tradicionais práticas corporais 1, e seremos desafiados a adaptá-las ao ensino escolar, assim como foi feito até agora nas outras disciplinas. (Aluna G)

Isso mesmo, o comentário da G(...) está perfeito! Devemos adaptar o que iremos aprender para a escola, com certeza. Obrigada, G(...). (orientadora acadêmica Mariana)

Olá Caros Acadêmicos! Após o encontro presencial vamos discutir o ensino da prática corporal 2 na escola, para início do trabalho comecem pela Temática 1: "Na escola quais tipos de arremessos e fintas devemos privilegiar no ensino da prática corporal 2?" É importante que todos contribuam com argumentos e posicionamentos perante a nossa prática pedagógica dentro da escola, ok? Bons estudos e boas discussões...! Lembrando que o Fórum é sempre avaliativo. Há braços. (orientador acadêmico Pedro)

Apesar de empreender uma mudança significativa na forma de se compreender e ensinar as práticas corporais, localizando o olhar sobre aspectos pedagógicos de tais práticas, o trato destas questões é esvaziado de construções sistematizadas com base em conhecimentos científicos. Tal afirmativa pode ser notada em quase todas as postagens dos alunos e Orientadores Acadêmicos de todas as disciplinas nos fóruns de discussão no Ambiente Virtual. Podemos perceber tal afirmação não só nas falas acima apresentadas como nas entrevistas com os professores formadores e orientadores acadêmicos, sobre os alunos:

[...] eles ficam muito no senso comum e pelo menos no presencial na minha época tinha muito debate (orientador acadêmico Carlos)

[...] no geral eu percebo que, pelos exposto nos comentários, nas avaliações ainda é muito senso comum a percepção dos alunos em relação às questões que estão colocadas, então passada essa condição, essa condição de apreensão da realidade, em uma perspectiva bem ingênua e de senso comum pra essa consciência mais filosófica, eu acho que os alunos tem uma certa dificuldade, eu estou percebendo que o grau de amadurecimento, de incorporação do conhecimento, o nome é esse mesmo incorporação mesmo, incorporar o conhecimento como algo avançado produzido pela própria ciência, pela ciência e com os conceitos mais fortalecidos, sustentáveis, são poucos os alunos que eu acho que conseguem expressar [...] (Prof. Formador João)

Talvez um aspecto igualmente preocupante é a ausência de referencial bibliográfico nas postagens dos orientadores acadêmicos (quando elas acontecem). Estes sujeitos, na maioria das vezes, organizam o conhecimento na disciplina não com base no texto proposto e sim em suas experiência e impressões sobre a prática corporal e a escola.

Entendemos que a formação profissional deve estar pautada na construção de conhecimentos sistematizados, com base em conhecimentos científicos. Tal movimento acreditamos só ser possível pela mediação intencionalmente pedagógica inserida nos processos de ensino e aprendizagem presentes na EaD.

Como apresentamos no capítulo dois desta dissertação, entendemos que mediação pedagógica é a produção de elementos que estarão entre os alunos e a aprendizagem significativa, esta produção está inserida no processo de humanização dos sujeitos tendo como base deste processo a apropriação dos conhecimentos historicamente produzidos.

A mediação pedagógica é compartilhada entre professores e alunos no trabalho educativo, em que o professor é o sujeito responsável pela condução e que organiza os processos, ações, sujeitos e instrumentos a fim de que os alunos partam do estado de conhecimento em que se encontram e sigam em direção a conhecimentos que ainda não dominam, em direção à construção do pensamento complexo, das funções psicológicas superiores.

Podemos notar que tal concepção de mediação se aproxima ao apresentado pelo professor formador José:

Então mediação pedagógica, eu parto do princípio de que o trabalho pedagógico é um trabalho relacional, em que o foco não é nem o aluno, o estudante, nem o professor, mas o trabalho pedagógico em si em que professores e alunos, professores e estudantes ao encarar como um desafio aquele trabalho pedagógico, vão investir todas as suas forças intelectuais inclusive de outras ordens, para que consiga superar professores e alunos os desafios colocados por aquele conceito, por aquele conteúdo e tal, então o centro é o trabalho pedagógico, então a mediação pra mim seriam as estratégias utilizadas tanto nessa relação e aí ela tem vários pontos de interação, são vários vetores, então a mediação pra mim é um processo de articulação pra qualificar o trabalho pedagógico, portanto não é um a estratégia que apenas o professor usa pra facilitar o trato com o conhecimento, mas são muitos mecanismos, que ajudam, professores e alunos a qualificar melhor os conceito pra definir e se apropriar de forma qualificada dos conteúdos em geral, acho que é isso que eu considero mediação (Prof. Formador João)

Apesar desta compreensão, os fóruns e os encontros presenciais parecem contradizer o entendimento do professor formador acima citado. Há pouca ou quase nenhuma referência dos alunos nos fóruns a autores que dialogam com as temáticas que são discutidas no decorrer das semanas, o maior número de referências a conceitos científicos estão nos textos base para cada semana trabalhada, tal texto é elaborado pelo professor formador, e parece não ser aprofundado pelos orientadores acadêmicos.

Outro aspecto importante a se considerar é que o desenvolvimento das disciplinas analisadas encontra-se na tensão entre o passado que não passou tendo como centralidade os conhecimentos técnicos e táticos das práticas corporais, e propostas superadoras. Tal trato com os conhecimentos técnico/operacionais geralmente apresenta uma dinâmica fechada e restrita de trato com estes conhecimentos, como aponta o grupo focal do polo 1:

Nessas disciplinas a gente percebe que a coisa é muito fechada, focada em regras, focada naquela coisa é assim que tem que ser feito e aí a gente não tem uma coisa assim, nenhum conteúdo, nenhuma forma de você mudar porque são esportes fechados e que a gente precisa estudar a regra dele.
(grupo focal polo 1)

Não é nossa intenção demonizar os conhecimentos técnicos, até porque o conhecimento técnico/operacional constitui-se, apesar de toda crítica a sua visão historicamente reduzida e fragmentada, como um elemento fulcral na compreensão das práticas corporais. Concordamos com o professor formador João quando ele afirma:

[...] sem pensar muito, uma possibilidade fazendo essa devida articulação do presencial com o a distância, porque da prática corporal que envolve pessoas que estão vivas, sentindo cheiros, olhando nos olhos, tem uma música de capoeira que diz o seguinte, é olhando nos olhos que eu sei quem tu é, é olhando nos olhos que eu vou confessando quem você é, mais ou menos assim entendeu. Então essa coisa que acontece na experiência vivida, no concreto vivido, que a EaD não vai ser possível, que o ensino a distância não vai ser possível, fazer essa conexão se não, não tem como, não tem como. Não tem como a gente conversar e vivenciar e fazer alguma coisa que vão ter elementos dessa troca, se não for presencialmente, então esse é o maior desafio, como convencer de que as pessoas vão aprender de verdade, de forma qualificada, ampla um conteúdo de práticas corporais que envolve conhecimentos para além dos conceitos, que envolvem conhecimentos que tem a ver com atitudes e procedimentos [...]

A compreensão da prática corporal e a possibilidade de superação de visões fragmentadas só é possível em sua plenitude, na dimensão do fazer ampliado. No caso da formação em Educação Física, do fazer articulado com o compreender, explicar e pedagogizar. Substituir a vivência corporal e as dimensões técnicas/operacionais, por um discurso sobre elas é esvaziar a própria possibilidade de reprodução e transformação das práticas corporais.

[...] o que a gente mais teve que pecou um pouquinho foi a gente ver a técnica na teoria, de ver técnica e ver regra na teoria na hora de colocar na prática é igual a colega disse a gente está assistindo um jogo da prática corporal 3 a gente não sabe identificar qual foi a técnica que a jogadora utilizou, porque a gente viu aquilo na teoria. Lá tá lindo no desenhinho, mas na hora que ele está correndo, não está paradinho igual no desenho pra gente ver, pra gente identificar. (grupo focal polo 1)

Ademais é preciso compreender os conhecimentos técnicos/operacionais dentro da dinâmica da cultura e da possibilidade de criação e recriação dos mesmos. Percebemos que uma aluna do polo 1, no fórum de discussão da 1ª semana na disciplina C, se atenta para tais dinâmicas e empreende uma crítica ao texto utilizado como base para uma discussão pedagógica, como aponta a aluna:

Os colegas relataram as diversas abordagens já estudadas e suas potenciais vantagens e desvantagens das mesmas, o texto abordou de modo simplificado varias teorias e terminou por concluir a necessidade de se ensinar a tática como a técnica como se fosse uma pratica "nova" e não uma retomada a atuação do professor de educação física que se prima pelo conhecimento técnico e pela capacidade de ensinar os alunos respeitando seus conhecimentos; não sei se foi por "querer" mas os autores não tratam o esporte e o ensino da técnica e da tática de modo critico. (Aluna C)

Como vimos no capítulo anterior, os conhecimentos técnicos/operacionais são vitais para a existência de qualquer pratica corporal.

E hoje a gente sente um pouco no estágio que a gente está fazendo, que os alunos cobram da gente, mas, professor e a técnica como que faz é assim? Poxa eu tive pouca aula prática às vezes a gente fica até com vergonha de executar o movimento porque não sabe se está certo ou não. Então teoria demais, prática de menos, e às vezes a teoria distorcida da prática. (grupo focal polo 1)

A fala acima reafirma que para que os futuros professores possam ensinar uma determinada prática corporal, eles necessitam sim de vivenciá-la de maneira ampla e que haja o domínio mínimo possível. Para que eles possam ensinar de maneira crítica é necessário que seja produzida uma segunda natureza³⁶ neles juntamente com os conhecimentos explicativos e pedagógicos.

A postura que devemos ter na formação de professores diante destes conhecimentos é o de reconhecer que “[...] não é possível ser criativo sem dominar determinados mecanismos”. (SAVIANI, 2011b, p.17). O domínio dos conhecimentos técnico/operacionais é imprescindível ao futuro professor de educação física e a criatividade frente a tais conhecimentos não virá a posteriori é preciso “[...] incorporá-los, isto é, torná-los parte de nosso corpo, de nosso organismo, integrá-los em nosso próprio ser”. (idem, p.18). Quando tais conhecimentos são incorporados pela vivência do movimento “Poder-se-ia dizer que o que ocorre, nesse caso, é a superação no

³⁶ Saviani (2011b, p.19) aponta que segunda natureza é o processo em que “Nós o praticamos com tamanha naturalidade que sequer conseguimos nos imaginar desprovidos dessas características.”

sentido dialético da palavra. Os aspectos mecânicos foram negados por incorporação e não por exclusão”. (idem, p.18).

A EaD no nosso entendimento não conseguiu superar, por incorporação, e avançar no trato com os conhecimentos técnico/operacionais. Vimos que diante do projeto das disciplinas, como é o caso da disciplina A, têm bastante potencial para empreender tal mudança. Porém, ainda esbarra na mediação pedagógica dos conteúdos esvaziada de articulação entre os três conhecimentos (técnico/operacional, explicativo e pedagógico), e em um outro fator que abordaremos abaixo, que é o tempo pedagógico para tal tarefa.

Tais fatores parecem ser agravados pela relação que a EaD estabelece com o tempo que se tem para mediar pedagogicamente um determinado conhecimento ou conceito. Compreendemos que a relação com o tempo de aprendizagem depende especialmente do tempo disposto ao aluno para que ele aprenda e também do tempo que o aluno dispõe para aprender.

Na educação presencial este tempo é delimitado pelo momento em que o aluno tem que estar presente na Universidade e pelo tempo que a disciplina dura, semestres, anos, etc. Porém, na EaD esse tempo está circunscrito ao tempo que o aluno dispõem para entrar no ambiente virtual, no tempo dos encontros presenciais e no tempo de duração das disciplinas.

Em uma comparação rápida, as disciplinas analisadas na EaD duram em média oito semanas (dois meses) com três encontros presenciais sendo um deles para a avaliação escrita, enquanto suas correlatas no ensino presencial, duram em média 16 semanas com 32 encontros presenciais.

Dessa maneira a avaliação das observações mostram encontros onde os conceitos são abordados de maneira muito superficial e rápida devido ao pouco tempo disposto para a experimentação prática e solução de eventuais dúvidas. Todos os encontros presenciais analisados deveriam ter a duração de 4 horas, porém em quase todos analisados os encontros começaram com atrasos médios de 15 a 30 minutos e finalizaram em média 45 minutos a uma hora antes do previsto. O

tempo que é escasso fica menor ainda tendo em vista essa forma de gestão do tempo de aula.

Quanto à percepção dos professores envolvidos no curso (prof. formador e orientadores acadêmicos) e dos alunos, quando são questionados sobre o tempo para o trato com o conhecimento estes são unânimes em afirmar que, na EaD, este é escasso, como vemos abaixo:

Eu acho o tempo muito curto[...] se você não tiver mais encontros, uma carga horária maior pra tá trabalhando com esse aluno os fundamentos daquilo ali daquela modalidade você não vai conseguir esse aluno, eu volto a dizer a impressão que dá é que você está formando ninguém pra nada então na verdade eu acho que não está formando você está informando[...] (orientador acadêmico Luiz)

[...]eu acho muito pouco, o tempo da própria disciplina do acontecimento da própria disciplina é muito restrito, pouco tempo de acesso, a gente começa a disciplina daqui a pouco já tá terminando a disciplina, é muito rápido e eu acho que é muito pouco tempo, em parte pra a cara que é dada pra disciplina, minimamente atendeu, mas acho que extremamente, eu acho é que precisa mais, precisa mais tempo pra aprendizagem, inclusive, nesses aspectos que estão contemplados nos objetivos da disciplina. (Prof. Formador João)

[...] tempo é o que mais falta então a disciplina ela é muito curta é muito corrida então como que vai fazer a grade eu não sei mas pelo menos nessas mais presenciais que dependem de mais encontros [...] (orientador acadêmico Carlos)

Não eu acho que não, a maioria não porque o conteúdo é amplo demais, [...] Então assim tem que ter uma assimilação melhor um desenvolvimento melhor em relação ao tempo assim, as vezes o tempo dá, as vezes não dá depende do conteúdo depende da disciplina, pra eles o encontro presencial era o melhor que tinha porque as vezes eles liam e liam e não conseguiam entender, então o encontro presencial pra eles era o melhor, ai depende da disciplina mesmo. (orientadora acadêmica Carolina)

[...]é insuficiente, na minha opinião cada disciplina poderia durar seis meses é insuficiente é uma coisa corrida é muita informação para pouco tempo e aí as vezes é onde eles se perdem, não estudam[...] (orientadora acadêmica Mariana)

Então foi até, hoje a gente discutiu isso ai, o tempo pedagógico nas práticas eu acredito que seja pouco, eu não vejo assim apenas poucos encontros para poder dialogar melhor, a gente ter uma aula mais consistente com relação a conteúdos pra que ele não possa ser discorrido de uma forma rápida, ou seja, a gente divide com outras disciplinas pra que essas disciplinas também possam intervir naquele dia. (orientador acadêmico Pedro)

[...] eu acredito que o tempo é pouco, eu acredito que deveria ter um tempo maior, pra se trabalhar os conteúdos, mesmo porque a gente tem muita dificuldade, eu no caso tenho muita dificuldade, eu acredito que deveria ser um tempo maior. [...] Quanto que relação ao tempo eu acredito que da forma que está sendo utilizado, está sendo transmitido o conhecimento ele está muito pouco [...] (grupo focal polo 2)

Toda essa relação com o tempo não está restrita a uma percepção subjetiva de quantidade, mas sim à qualidade que se tem para se realizar o que se faz. Como percebemos nas falas dos professores envolvidos, todos apontam para um aligeiramento no trato com o conhecimento, como apontam os alunos do polo 1:

[...] eu acho é que a gente teve poucos encontros presenciais e quando a gente teve esses encontros presenciais, aqueles encontros longos, às vezes não dava nem tempo de interagir com ele, porque era conteúdo atrás de conteúdo [...] Pra mim nessas 3 disciplinas com as quais já falei é o tempo, o tempo pedagógico, ou melhor dizendo, é a falta desse tempo. Você ter uma aula das 8 às 5, prática, primeiro que você não consegue assimilar nada que é muita coisa pra pouco tempo [...] (grupo focal polo1)

Essa velocidade prejudica a qualidade da mediação pedagógica uma vez que não há possibilidade de articulação densa e aprofundada do conteúdo proposto. Tal dinâmica pode ser percebida na fala dos alunos do polo 2:

Se tratando dessas disciplinas A, B e C, a C nós não concluímos ainda mas, eu acredito que nós já tivemos outras matérias, outras disciplinas que o conteúdo foi prático. Eu acredito que a metodologia delas foram melhores aplicadas do que está sendo agora o conteúdo práticas corporais 1 e práticas corporais 2, pra quem nunca teve uma participação efetiva nelas e a prática corporal 3 em si ele fica muito a desejar porque é algo muito superficial, não trás aquela profundidade [...]sobre as disciplinas A, B e C, bom foram todas assim, bem fomos bem, como os colegas já falei, mas, como o colega disse assim muito superficial não aprofunda para tem aquele conhecimento mais profundo mesmo. Não sei dizer assim porque é EaD o correto seria dessa forma mesmo, mas, se tivesse como mais participação e mais transmissão de conhecimento, assim presencial mesmo, acredito que a gente poderia estar aprendendo mais ainda. [...] (grupo focal polo 2)

A relação entre o tempo disponibilizado ao aluno por parte da instituição de ensino e pelo modelo de educação superior – no caso a distância – é como vimos problemática relacionando-se com o aligeiramento da formação. Como dito anteriormente, associado a essa face do tempo pedagógico, está o tempo que o aluno dispõe para cumprir suas obrigações acadêmicas. Este também possui alguns aspectos limitadores. O orientador acadêmico Carlos expõe de maneira geral a relação dos alunos com este tempo:

[...] o aluno tem que ter uma auto disciplina muito grande que historicamente a gente não tem nem culturalmente ninguém tem, poucas pessoas tem, [...] você direciona, fala ó você vai ler isso então o aluno vai fazer leitura dinâmica, vai ler em 10 minutos, o outro vai ler em 2 horas então o tempo é muito relativo pra mim na EaD. Tinha que ter mais tempos para eles dedicarem só à aquilo, pela própria fala deles um fala assim: “não professor eu entro na plataforma só sexta feira a noite ai entro na plataforma, vejo o que tem pra fazer e faz naquela hora”, mas espera aí, você tem que ler o texto e já fazer o resumo, “não eu faço na hora, por que as vezes eu já coloquei alguma coisa, na quarta feira eu coloquei não professor, mas eu só entrei na sexta já fiz e pronto”, então eles mesmo não dão conta de organizar o tempo deles pra estudar [...] (orientador Carlos)

O tempo restrito para realização das atividades na plataforma é apontado também pelos alunos:

[...] falo por mim próprio, às vezes tem uma certa dificuldade de estar mesmo fazendo as coisas de estar tendo tempo de fazer as coisas, um mínimo de tempo ai um a dois dias por semana, quando muito. Então atrasa muita tarefa [...] (grupo focal polo 2)

[...] a gente não tem tempo de assistir filme de duas horas porque as vezes você tem duas horas por dia para dedicar a três disciplinas dependendo do dia da semana então você tem que sair de um raciocínio e entrar em outro [...] mas, quando o professor ele coloca por exemplo três filmes de duas horas e meia cada um pra depois você ir lá e comentar sobre eles ninguém tem tempo de ver o filme todo não [...] (grupo focal polo 1)

Como apontado no primeiro capítulo, a maioria destes alunos dividem suas atividades de trabalho com as atividades de estudo, como apontam as falas abaixo:

[...] todo mundo trabalha, tem gente que tem família, tem filho, tem marido, tem um monte de coisa pra fazer eu acho que isso ocupa mesmo o tempo e atrapalha às vezes um pouco [...] (grupo focal polo 1)

[...] o que atrapalha um pouco é que todos tem que trabalhar e conciliar estudo, trabalho [...] (grupo focal polo 2)

Tal desenvolvimento fragiliza o aprofundamento dos conteúdos, uma vez que o tempo que os alunos dispõem para as atividades é restrito e dividido com outras atividades laborais e domésticas.

Em algumas situações notamos que os alunos confundem a flexibilização de tempo e espaço que a EaD proporciona com a flexibilização das normas e da rigorosidade acadêmica.

Porque a gente escolheu a EaD justamente pela flexibilidade de horários para estar realizando as atividades e a gente teve uma orientadora acadêmica que sugeriu que a gente deixasse de trabalhar para estudar, porque tinha que ter uma dedicação aos estudos e isso é complicado de acontecer. [...] acho que essa cobrança da faculdade é em todos os aspectos. Eles nos cobram pelas tarefas, eles nos cobram pelos fóruns, eles cobram porque se a gente não está participando da plataforma, se a gente fica um dia sem participar eles cobram porque a gente ficou um dia sem participar, se a gente chega atrasados numa aula presencial eles nos cobram. A faculdade faz muita cobrança, sendo que a proposta que ela fez foi em ajudar e beneficiar e tentar ajudar na questão de nós trabalharmos e escolhermos esse curso de EaD por essa questão de trabalharmos e termos outra vida junto ligado. Diferente de quem faz um presencial que geralmente só estuda, tem gente que trabalha não vamos diminuir ninguém, mas no nosso caso somos todos casados, temos família pra sustentar, precisamos do trabalho, não é porque que a gente quer trabalhar é por que a gente precisa realmente, então essa faculdade é pra beneficiar essas coisas pra que nós possamos fazer essa faculdade, possamos estudar, possamos ter uma formação [...] (grupo focal polo 2)

Como vimos acima por vezes os alunos acreditam que na EaD a rigorosidade de conteúdo necessita também ser flexibilizada, diminuindo as demandas e tarefas referentes às disciplinas.

Frente ao exposto notamos que o tempo pedagógico, tanto no disponibilizado aos alunos para apreenderem os conteúdos quanto o tempo que eles próprios dispõem para os estudos, apresentam-se como um elemento limitador da qualidade da apreensão do conhecimento próprio das práticas corporais.

4.3.2. Miséria da Mediação

Apontamos nessa metáfora as poucas condições de aprofundamento no trato com o conhecimento sistematizado posto nas disciplinas em análise. Dessa maneira consideramos dois aspectos nos dados que constituem uma mediação insuficiente, ou a miséria da mediação. Estes aspectos são a função do professor na mediação pedagógica da EaD e os instrumentos aplicados para o desenvolvimento dos conteúdos propostos. Compreendemos que a função docente na EaD proposta pelo modelo UAB empobrece as possibilidades de atuação docente uma vez que fragmenta e hierarquiza o trabalho pedagógico. Tal fato torna-se problemático uma vez que os sujeitos que atuam diretamente com os alunos não se assumem como sujeitos autores e responsáveis por sua prática pedagógica.

Entendamos um pouco o contexto de tal situação. Kato, Santos e Martins (2010) afirmam que tanto a inserção da EaD no Brasil quanto o modelo adotado para esta inclusão, é parte de um processo de reforma da universidade brasileira sob o padrão neoliberal iniciado no governo FHC e continuada no governo Lula.

Essa reforma não foi desacompanhada, juntamente com o Reuni³⁷ foi lançado um amplo questionamento sobre a instituição universidade e sua forma de produzir e transmitir conhecimentos. Essa reforma teve como base a flexibilização da organização dos currículos, flexibilidade e adequação dos conhecimentos às ocupações contemporâneas, algumas delas adequadas e com forte viés de mercado.

³⁷ Programa de reestruturação das Universidades Federais Brasileiras. Programa que visa expandir o número de vagas na universidade brasileira, criando novas vagas e diversificando por meio de novos cursos as áreas de formação.

A tônica assumida, tanto do discurso presente nos documentos oficiais quanto na materialização destas reformas, foi o do imediatismo, dos modismos e da racionalidade instrumental.

Outra constatação de Kato, Santos e Martins (2010) é que tanto o Reuni quanto a Universidade Aberta do Brasil³⁸ (modelo de EaD adotado pelo governo federal) representaram uma precarização e intensificação do trabalho docente. A intensificação é manifesta especialmente no Reuni, pela abertura de novos cursos e o não aumento do número de professores compatíveis com a demanda. E a precarização manifesta especialmente no pagamento do trabalho dos docentes envolvidos com a UAB serem bem mais baixos do que o comum, em forma de bolsas e sem nenhum vínculo formal com as universidades.

Garcia (2009) concorda com as afirmações dos autores acima citados e ainda complementa que as modificações educativas ensejadas por essas reformas foram baseadas especialmente na flexibilização em diversos níveis e práticas. Há a flexibilização do tempo de estudos, das instituições que ofertam o ensino superior, sempre tendo como tônica os ideais de mercado que perpassam inclusive as universidades públicas, como por exemplo na busca por financiamento de pesquisa, entre outros.

A autora ainda afirma que tais orientações de expansão da EaD estão grande parte contidas no relatório da UNESCO Educação para o século XXI de Jacques Delors. Tal relatório aponta alinhamento claro com as competências de mercado postas na empresa, como os quatro aprendizados: o aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e o aprender a ser. Estes aprendizados estão alinhados com ações e objetivos comumente disseminados nas empresas, Garcia (2009).

³⁸ Mesmo sendo uma Universidade Aberta o modelo implantado no Brasil se difere da maioria das universidades abertas do mundo. Kato *et al.* (2010), com base em um documento divulgado pelo Sindicato nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior (Andes-SN), afirmam que a UAB em quase nada se assemelha das experiências consolidadas da Open University da Inglaterra e da Universitat Oberta de Catalunya. Tais universidades possuem estrutura de universidade para a realização de atividades de ensino, pesquisa e extensão, contando com docentes próprios da universidade que atuam com grupos equivalentes ao do ensino presencial de alunos.

Este modelo de competências vai para a educação como um modelo a ser reproduzido que tem a premissa da construção individual da rede de competências e é bastante influenciada pelas ideias de Perrenuod e Lévy.

Há então um movimento de defesa da EaD, das TICs e das competências, porém, omitem uma vinculação do mercado a estas ofertas e demandas de cursos. Há uma enorme aplicabilidade do currículo por competências, porém, não há uma clareza significativa em torno tanto das propostas quanto do conceito de competência.

Frente a estes aspectos dialogaremos os dados encontrados com a concepção de docência nesta modalidade presente nas falas dos sujeitos e em três documentos: o PPP do curso analisado; os Referenciais de qualidade para a educação superior a distância, produzidos em 2007 pela Secretaria de Educação a Distância do MEC e o Guia do Tutor sistematizado por José de Sousa Vieira produzido pela UAB/UNB em 2008.

O que se apresenta revelador é a mudança, inclusive hierárquica, das funções docentes no interior da Universidade Aberta do Brasil. A docência de uma disciplina dentro de um curso da UAB é dividida com delimitadas funções dentro do processo pedagógico.

A responsabilidade de pensar e organizar toda a disciplina é do Professor autor/Professor formador³⁹, ou seja, este docente, normalmente professor de uma Instituição de Ensino Superior (IES) pública, é quem assume o papel de construir a disciplina definindo eixos, objetivos, conteúdos, avaliações, referenciais bibliográficos e metodologias.

Como afirma o Guia do Tutor UAB/UNB: “São responsáveis pela elaboração da disciplina e do material pedagógico específico a ser utilizado no decorrer dos semestres. Acompanha o desenvolvimento da disciplina e, se necessário, de sua reestruturação” (VIEIRA, 2008, p. 19). Na FEF-UFG a função acima exposta é

³⁹ Na nomenclatura da CAPES professor supervisor.

similar. Dos professores analisados todos são efetivos e estáveis dentro da carreira do magistério público federal.

Os sujeitos envolvidos apontam que a função de elaboração da disciplina é compartilhada entre professores formadores e orientadores acadêmicos, como vemos nas falas da orientadora Carolina e do orientador Luiz:

A gente sempre caminha junto nós temos é, o professor formador ele nos direciona, mas nós temos total autonomia de seguir outros caminhos de contribuir com nosso conhecimento também. (orientadora acadêmica Carolina)

Na disciplina B a gente fez discussões algumas discussões, e apontou algumas coisas pra melhorar o conteúdo. (orientador Luiz)

Porém, o que vemos na verdade é uma elaboração total da disciplina e uma apresentação por parte do professor formador aos orientadores acadêmicos. Quando arguidos sobre sua relação com os professores formadores na formulação da disciplina os orientadores acadêmicos apontam o contrário, como vemos nas seguintes falas:

Na verdade ele não se dá com uma forma vamos dizer assim, mais pontual no, eu vou falar especificamente no meu caso, com relação ao particular, não se dá muito com relação ao que vai ser decidido e o que que é decidido geralmente a gente já recebe pronto uma certa estrutura de conhecimentos e do conhecimento da disciplina e a gente só aplica esses conhecimentos [...] (orientador acadêmico Pedro)

Olha eu trabalho com a estrutura que é feita pelo professor formador [...] (orientador acadêmico Luiz)

Já existia quando eu entrei já tinha acontecido essa disciplina com outra turma então já existia uma pré estrutura já pronta e a gente só alterou o conteúdo, assim a gente não saiu do que ele pensou a gente só alterou algum texto dentro do conteúdo, alteramos textos, incluímos vídeos, é alteramos algumas coisas inclusive o professor chegou com uns DVDs vários DVDs, onde a gente disponibilizou para os alunos do polo e passamos, inclusive passar dentro da nossa aula para eles foi sugestão nossa. (orientadora acadêmica Mariana)

Normalmente ele já traz a ementa pronta aí fala o objetivo é esse, o conteúdo da primeira semana é essa e da segunda, aí algum outro ele fala se vocês acharem que a gente precisa buscar um outro lado, outro objetivo tal, mas normalmente não. (orientador acadêmico Carlos)

A mediação é o, onde a gente, a partir do momento em que a gente vai, eu como orientadora transmitir aquilo que o professor formador quer que a gente transmite pros alunos, então eu vou, eu vou mediar essa informação, eu seria um meio de mediação entre o professor formador, que é o dono da disciplina na UFG e que a gente vai mediar isso aí pra levar a informação até o aluno [...] (orientadora acadêmica Carolina)

Notamos que a formulação de toda a disciplina é do professor formador e os orientadores acadêmicos atuam, como disse a orientadora Carolina, como transmissores de um conhecimento elaborado por outrem, que por vezes é compreendido como o “dono” da disciplina. Percebemos que os orientadores acadêmicos trabalham com estruturas de aulas semelhantes nos polos que analisamos. Em diversos casos as apresentações em slides são as mesmas, a estrutura de aula e avaliação é a mesma, como foi percebido no primeiro encontro presencial da disciplina C em que os orientadores utilizaram uma apresentação de slides da professora formadora.

No âmbito da docência na EaD/UAB o trabalho com a disciplina e a estrutura hierárquica se apresenta da seguinte maneira:

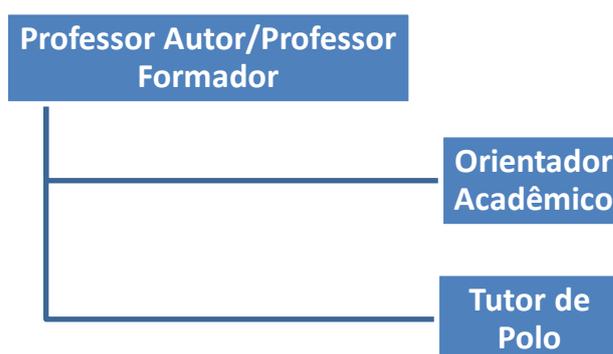


Figura 1- estrutura da docência na UAB;
Fonte: o próprio autor

O professor formador fica responsável pela supervisão de até 10 orientadores acadêmicos. Os tutores, como são denominados na CAPES, são divididos em duas funções os orientadores acadêmicos e os tutores de polo. Os orientadores

acadêmicos no processo de ensino-aprendizagem assumem a função de mediação do conhecimento e dos sujeitos envolvidos no processo (professores autores, tutores presenciais e alunos) como afirma o guia de tutores e o PPP do curso:

É o mediador entre o professor autor, professor da disciplina, os tutores presenciais e os alunos dos pólos.

- Dominar as ferramentas do Moodle e o conteúdo da disciplina; [...]
- Acompanhar o trabalho dos alunos, orientando, dirimindo dúvidas, favorecendo a discussão;
- Realizar o acompanhamento, correção e retorno dos trabalhos acadêmicos, com no máximo 7 dias, além dos trabalhos de recuperação paralela e final dos alunos;
- Assegurar a qualidade do atendimento aos alunos, observando as suas necessidades referentes ao curso;
- Elaborar relatório mensal de atividades.
- Interagir com os tutores presenciais. (VIEIRA, 2008, p.24)

São suas atribuições:

- Acompanhar o desenvolvimento teórico-metodológico do curso;
- Desenvolver instrumentos de avaliação;
- Acompanhar as aulas práticas e as avaliações;
- Corrigir e dar retorno aos alunos sobre as avaliações a distância;
- Auxiliar Tutores de Pólo em suas dúvidas;
- Atender e ajudar alunos nas questões teórico-metodológicas do curso. (BRASIL, 2009, p. 79)

É possível percebermos claramente que a função tradicional do professor universitário, como o sujeito responsável pelo desenvolvimento de toda a disciplina, é “compartilhada” com outros sujeitos que participam do processo de ensino-aprendizagem, a saber, os tutores. O trabalho que era focado nesta totalidade da disciplina é fragmentado sob a prerrogativa de uma atuação coletiva e colaborativa na EaD. Tal concepção difundida por Belloni (2003) do professor coletivo, em que diferentes sujeitos compartilham da formação do estudante, parece não se concretizar nas disciplinas analisadas.

O processo de planejamento e estruturação dos conhecimentos é responsabilidade do professor autor/formador, este assegura (ou deveria assegurar) as articulações necessárias entre os temas, os conhecimentos e os conceitos de modo que as sistematizações necessárias sejam realizadas pelos alunos.

No período de tempo em que a disciplina acontece percebemos a pouca interferência destes sujeitos no AVA, mesmo quando os orientadores acadêmicos não faziam a mediação necessária. Tal ausência de acompanhamento do AVA pelo professor formador é percebida pelos alunos:

O professor formador ele tem o papel também de estar, vamos colocar assim a palavra, fiscalizando observando, o andamento de tudo que acontece pela plataforma também, mas como tá falando de prática [...] então o professor formador eu acredito que ele tem que assumir, também isso que o colega falou, ele usou a palavra de fiscalizar, mas é de estar assim observando como que está acontecendo na disciplina dele, como está a relação do orientador com os alunos e como ele tá percebendo essa aprendizagem dos alunos. (grupo focal polo 1)

Como dito, na dinâmica da EaD o professor formador é responsável pela elaboração geral das disciplinas. Porém, todo o processo de tecer desta rede, os nós, as amarrações que são realizadas no cotidiano dos ambientes virtuais e dos encontros presenciais é praticamente todo realizado pelos orientadores acadêmicos em um contato direto com os alunos e a ação do professor autor/formador fica concentrada no gerenciamento desta atuação. Ainda dentro desta função, percebemos que o orientador acadêmico é responsável pelas características pedagógicas do curso e os tutores de polo tem suas funções bastante relacionadas às questões técnico-administrativas do desenvolvimento do curso.

Notamos que esta hierarquização de funções, ao contrário da docência compartilhada, é percebida inclusive pelos alunos:

O professor formador tem a função de formular diversas formas de processo de conhecimento, e o professor orientador tem como função transmitir o conhecimento, ele é um mediador, ele vai tentar mediar esse conhecimento entre o professor formador, entre os alunos. [...] O professor formador, eu vou tentar colocar através de uma metáfora, o professor formador é quem equipa um barco, ele vai equipar totalmente o barco, mas quem vai manejar é o orientador acadêmico, porque é ele quem vai fazer a mediação, é ele quem vai usar todas as ferramentas que o professor formador lhe deu. (grupo focal polo 2)

Acho que essa questão ela envolve aquela, uma pirâmidezinha de relação social aí, a gente tem um professor formador que ele está lá no topo e ele é o que vai elaborar toda a teoria para ser repassada para o aluno e o orientador é aquele que vai estar envolvido com a prática, é o que vai fazer a mediação é o que vai dar os exemplos é o que vai vir na sala e entrar em contato com o aluno [...] (grupo focal polo 1)

Ao olharmos para as questões anteriormente apontadas reconhecemos a premissa que foi apontada no início do tópico “A função do professor” com base no pensamento de Marx e Engels (2009), as condições materiais de produção da existência dos homens influencia a forma como eles produzem e como produzem a exteriorização do que são.

Dessa maneira, a forma como os homens exteriorizam sua educação se aproxima com o quê e como eles produzem a existência. Quando tratamos da função docente na EaD e a forma como ela tem se organizado, percebemos um processo de ruptura e continuidade com dois modelos de organização do modo de produção das coisas. Estes dois modelos denominados de Taylorismo/Fordismo e toyotismo possuem características peculiares e suas manifestações podem ser percebidas na educação.

Antunes (2009) vai apontar que o modelo Taylorista/Fordista vigorou por quase todo o século XX até por volta da década de 70, sendo este um modelo de produção altamente fragmentado, estandardizado, centralizado, racionalizado e de produção massificada. Neste modelo de produção o homem/trabalhador deveria ser formado para responder à forma como a indústria estava organizada, ou seja, com uma alta divisão do trabalho e com um volume altíssimo de produtos a serem produzidos.

É possível percebermos a influencia deste modelo na forma de organização dos docentes em um curso de EaD da UAB. A quantidade de alunos é grande e demanda para tal uma divisão intelectual do trabalho que se materializa em poucos professores autores, responsáveis pela elaboração do curso e são os detentores do conhecimento, e vários orientadores acadêmicos, tutores de polo para divulgar essa organização e sanar dúvidas.

Ao longo dos últimos 40-50 anos o mundo tem assumido uma dinâmica de sociabilidade e de produção material diferente do modelo Taylorista/Fordista, apesar de todas as características do Fordismo não estarem totalmente superadas na Educação. Para Antunes (2009) uma das principais características destas transformações contemporâneas é o empreendimento de uma flexibilização das bases do capital. Tal processo de reestruturação (toyotismo) mobiliza não só a base da produção material, mas também afeta os elementos sociais, políticos, subjetivos e ideológicos do mundo. Na EaD da UAB a ideologia Toyotista começa a penetrar nas orientações a respeito da organização e seleção dos conteúdos e nas perspectivas de formação.

Ao contrário do modelo anterior em que o sujeito deveria conhecer profundamente, de forma muito específica uma parte da atividade de trabalho, no modelo toyotista o sujeito precisa adquirir competências e habilidades sobre o processo de trabalho.

O que podemos perceber é que a docência na educação a distância tem se aproximado muito mais de uma concepção hierarquizada e fragmentada (fordista) de docência, onde um professor pensa, planeja, estrutura o processo de ensino-aprendizagem e outro executa. Tal concepção se distancia de uma concepção coletiva de docência em que os professores envolvidos no processo educativo visando um objetivo constroem todo o processo educativo.

No modo como está estruturada a docência na UAB, claramente reproduz uma divisão intelectual do trabalho. Como aponta Gramsci (2011) temos os intelectuais que criam a ciência que pensam os processos educativos e estes estão localizados em um grau mais alto sustentando uma diferença qualitativa em relação aos demais intelectuais “administradores” e divulgadores das riquezas intelectuais produzidas pelos primeiros. Para Mello (1994, p. 19) é a [...] divisão social do trabalho que torna possível a existência de pessoas que se dedicam a pensar e produzir o conhecimento, enquanto outras executam o que foi concebido pelas primeiras.

Compreendemos que tal hierarquização associada à falta de condições objetivas dignas de atuação, remuneração e estabilidade aos professores (em

especial os orientadores acadêmicos e tutores de polo) afetam diretamente a qualidade da mediação pedagógica que será realizada, tanto nos encontros presenciais, quanto no AVA.

Tal movimento tem sido apontado por estudiosos da temática como uma massificação e precarização do trabalho docente e de uma possível desprofissionalização do trabalho docente uma vez que a remuneração é feita com bolsas e não há inserção destes profissionais em um plano de cargos e salários vinculados às universidades que ofertam os cursos a distância, Garcia(2009) e Kato, Santos e Martins (2010). Entendemos que a precarização do trabalho docente é fator fulcral no entendimento das mediações pedagógicas, uma vez que a atuação docentes sem qualificação necessária e remuneração condigna com a função que exercem diminui a possibilidade de atuação compromissada e adequada à ação pedagógica proposta.

Podemos ainda apontar que associado a essa hierarquização está a falta de domínio do conteúdo da disciplina e a imprecisão no trato com o conhecimento, por parte de alguns orientadores acadêmicos. Esta falta de domínio conceitual é notada nos ambientes virtuais, na fala dos alunos e também é reconhecida por uma orientadora:

Mas especificamente nas disciplinas A, B e C, nenhuma interação, em relação aos orientadores acadêmicos, [...] eles não dominavam bem a disciplina que eles estavam ministrando, muito fracos, eu acho que se eles dominassem mais o conteúdo fossem melhores professores, talvez a interação seria melhor. (grupo focal polo 1)

[...] eu particularmente não tinha prática de luta anterior até muita gente falava: - nossa você nunca lutou você não sabe e você dá aula? Então era onde eu explicava: - eu não sei a prática, eu não sei lutar o judô, mas eu sei falar sobre o judô. Eu sei falar sobre isso com o aluno, agora se ele quiser saber técnica ele tem que procurar uma academia específica, um centro de treinamento, [...] (orientadora acadêmica Mariana)

Nos poucos momentos no AVA em que um orientador mediava o conhecimento no fórum, alguns deles não se preocupavam em buscar as fontes que embasavam sua fala a fim de dar maior consistência à mediação:

Cabe aqui ressaltar a diferença entre a prática corporal 2 para ensinar na escola e o desporto propriamente dito. Tem um autor, que não me lembro agora que coloca justamente isso, o esporte enquanto jogo pode-se modificar as regras para adaptar às necessidades, é o que utilizamos nas escolas, e o esporte enquanto desporto tem regras fixas e institucionalizada. (orientador acadêmico Carlos)

Adicionados a isso está, como foi apresentado anteriormente, uma significativa ausência da mediação do conhecimento nos fóruns, em que orientadores faziam apenas a postagem de abertura do fórum. Nos poucos momentos em que estes interferiam nas discussões o faziam predominantemente se referência bibliográfica.

Ora se o orientador acadêmico é como afirmou o grupo focal do polo 1, “é o que vai fazer a mediação é o que vai dar os exemplos é o que vai vir na sala e entrar em contato com o aluno [...]” (grupo focal polo 1), ou seja o sujeito que atua mais próximo do aluno, ele deveria ser uma referência de domínio conceitual em que o aluno poderia buscar solucionar suas dúvidas. Tal situação mostra-se perigosa uma vez que a função do professor e da formação profissional está localizada na construção e reconstrução dos conhecimentos sistematizados pelo homem. Roldão (2007, p.101) afirma que:

O professor profissional – como o médico ou o engenheiro nos seus campos específicos – é aquele que *ensina* não apenas *porque sabe*, mas porque *sabe ensinar*. E *saber ensinar* é ser especialista essa complexa capacidade de mediar e transformar o saber conteudinal (isto é, que se pretende ver adquirido, nas suas múltiplas variantes) – seja qual for a sua natureza ou nível – curricular 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 ação, de *interpretação* permanente e realimentação contínua”.

Dessa maneira o professor é responsável direto pelo trabalho pedagógico, o aluno sujeito imprescindível nessa relação, não é secundarizado, porém não tem a responsabilidade diretiva de encaminhar ao conhecimento científico sistematizado. Nesse sentido Facci (2004) afirma que o professor assume função significativa no processo de humanização dos sujeitos. Para a autora, (idem, p.210)

O professor, neste aspecto constitui como mediador entre os conhecimentos científicos e os alunos, fazendo movimentar as funções psicológicas destes, levando-os a fazer correlações com os conhecimentos já adquiridos, e também promovendo a necessidade de apropriação permanente de conhecimentos cada vez mais desenvolvidos e ricos”.

Não como um elemento secundário na aprendizagem dos alunos, na construção de sua humanização, sob esta perspectiva o professor ganha significativa importância no processo de ensino-aprendizagem.

Compreendemos o professor⁴⁰ aqui, como um sujeito detentor de um conhecimento, não só específico de uma disciplina científica, mas também conhecedor dos processos de construção das funções psicológicas superiores, da humanidade nos sujeitos o professor deve ser o “adulto” da relação com o aluno.

Motivador da aprendizagem, não pela animação, mas pela identificação das zonas de desenvolvimento atual e próximo do aluno, o professor deve construir os caminhos para a elevação do desenvolvimento dos alunos, enriquecendo-os com conhecimentos mais elevados que sejam capazes de coloca-los em um novo patamar de humanização. Processo este que deve ser ancorado no mais alto nível de conhecimento produzido pela humanidade.

Tal miséria é agravada quando associamos a fragilidade da atuação docente na EaD com uma compreensão esvaziada da mediação centrada apenas em aspectos tecnológicos. Podemos perceber tal movimento na legislação da EaD e

⁴⁰ Aqui o apontamos como todos os sujeitos envolvidos: professores formadores, o orientador acadêmico e o tutor de polo.

também na pouca variedade de ferramentas no ambiente virtual para mediar o conhecimento.

Ao longo de todo desenvolvimento da EaD no Brasil a legislação que trata do assunto tem se mostrado bastante a quem da discussão pedagógica que tem se desenvolvido em nosso país. O conjunto de legislações iniciais, a LDB (9.394/96) e a regulamentação do artigo 80 desta lei (o decreto 2.494/98) revelam um entendimento restrito da EaD centrado a mediação do conhecimento somente nos aparatos tecnológicos e imputando sobre essa prática uma característica de autonomia do aluno para o estudo.

Sobre o decreto 2.494/98 percebemos que o artigo primeiro deste decreto nos revela uma antiga e histórica vinculação da educação brasileira, em especial a distância, com a pedagogia do “aprender a aprender”⁴¹. Diz assim o texto: “Educação a distância é uma forma de ensino que possibilita a auto-aprendizagem, com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação”.

Dois aspectos são importantes de se apresentar, a concepção de auto-aprendizagem, vinculada à educação a distância e a restrição da concepção de mediação aos materiais didáticos e aos meios de comunicação.

O primeiro aspecto nos revela o que foi anteriormente dito, há uma clara vinculação da educação a distância com concepções construtivistas de educação, que localizam no aluno a centralidade do processo de ensino e aprendizagem. Tal deslocamento potencializa uma capacidade muito valorizada no atual modelo produtivo do capital contemporâneo (do aprender a aprender), ou seja, a capacidade individual de identificar e corrigir erros na ação. Tal desfocalização desprivilegia a ação docente histórica e culturalmente situada como práxis pedagógica, uma vez que o professor nesta perspectiva, deve ser um incentivador da aprendizagem e não

⁴¹ Sobre este tema ver Duarte (2004).

sujeito que se coloca no processo de mediação do conhecimento, Saviani (1986) e Duarte (2004).

O segundo aspecto relevante é a restrição da mediação aos instrumentos ou aparelhos ligados à comunicação, ou meios de comunicação. Esta concepção, percebemos que ainda está presente em alunos e professores do curso analisado:

Eu acredito que essas mediações, são como a **Aluna 2** disse são a forma, são as formas como são passados os conhecimentos, os materiais, os aparelhos utilizados, a forma que é transmitido eu acredito que essas são as mediações. (grupo focal polo 2)

A mediação são instrumentos que você vai utilizar pra fazer o aluno chegar no seu objetivo de adquirir um conhecimento X que você quer que ele adquira. Ai a mediação pode ser um quadro, pode ser um vídeo, pode ser a internet, pode ser uma aula prática, entendo isso. (orientador acadêmico Carlos)

A localização da mediação nestes aparelhos mostra certa coerência com o aspecto anteriormente apresentado uma vez que o professor assume papel secundário neste processo, aprofundando cada vez mais a centralidade do aluno no processo educativo. Tal centralização se assemelha a proposta de Skinner da instrução programada com as máquinas de ensinar.

O que para nosso estudo parece ser relevante é apontar o empobrecimento da relação entre ensino e aprendizagem proporcionada pela centralidade da mediação nas máquinas. Tal ação massifica o ensino considerando de maneira apressada e rasa as realidades em que os alunos estão inseridos, bem como as necessidades educativas dos mesmos. O processo de massificação e aligeiramento indubitavelmente é um problema para a aprendizagem significativa.

No cenário de discussões sobre a temática da EaD na legislação brasileira e das questões acima anunciadas, é promulgado o decreto 5.622/05. Este aponta regulações importantes sobre a criação, organização, oferta, desenvolvimento, credenciamento e avaliação da educação a distância no Brasil. O que podemos apontar de avanço no início deste decreto é a assunção da EaD como uma

modalidade educacional que não está restrita à medição das tecnologias da informação e comunicação, mas antes “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)

Notamos como avança que neste caso a compreensão de mediação pedagógica, não sendo esta refém das tecnologias, mas, as tecnologias sendo instrumentos de veiculação das mediações presentes nas relações entre professores e alunos.

Apesar da legislação avançar e no decreto 5.622/05 apontar que a mediação também é uma ação do professor, os AVA's continuam a utilizar o modelo em que o aluno faz sozinho, prova disso é a ausência de orientadores acadêmicos nas atividades no AVA.

Tal concepção restrita da EaD se manifesta no curso em análise, uma vez que os principais instrumentos de mediação no ambiente virtual são textos e fóruns, com eventualmente a aplicação de alguns vídeos, como podemos constatar na fala da orientadora Carolina:

É o fórum mesmo, porque é no fórum que a gente vê se o aluno leu, se o aluno não leu se ele está escrevendo qualquer coisa ali que a gente lendo a gente sabe se foi o aluno ou se não foi que fez, mas é a melhor fórum.

O desenvolvimento da WEB permite à relação professor e aluno uma maior dialogia por meio de instrumentos diversos no ambiente virtual, como as web conferências e as vídeo aulas, porém, tal desenvolvimento parece não ter sido apropriado no curso referido.

Não queremos advogar que a utilização de textos e fóruns é empobrecedora. Entendemos, assim como Arce (2010) que estes são necessários para a solidez da formação a distância. Entendemos também que a forma de utilização dos fóruns nas

disciplinas analisadas, com pouca mediação dos professores envolvidos, não contribui para o aprofundamento das questões pertinentes.

Nesse sentido percebemos que a mediação pedagógica fica restrita. Nesse caso, o trato com o conhecimento poderia se enriquecido com outras ferramentas que permitem uma construção de mediações mais diretas como a web conferência e as vídeo aulas, estas sequer foram utilizadas nas disciplinas analisadas o que torna o potencial de comunicação entre professor e aluno restrito à assincronia do fórum.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Discorrer sobre um determinado tema da realidade realizando articulações teóricas e investigações de campo é uma tentativa de aproximação da essência deste tema no real. Entendemos, que neste percurso buscamos da maneira que foi possível nos aproximarmos das diversas determinações que envolvem o fenômeno da EaD na sociedade contemporânea.

Esta modalidade de educação, juntamente com outros aspectos da realidade, encontra-se imerso em contradições que são próprias do mundo moderno capitalista, dentre elas a da busca por uma formação consistente e emancipadora em uma sociedade fragmentada e imersa na alienação do trabalho e do homem. É notório que os projetos que tomam essa modalidade como veículo de materialização, encontram-se no seio da contradição acima apresentada, alinhando-se com o mercado ou com a formação emancipadora.

Percebemos que o desenvolvimento do curso em análise encontra-se em uma dinâmica de afirmação e negação de uma prática de mediação que visa a aprendizagem significativa e formação de conceitos sistematizados sobre as práticas corporais. A mediação pedagógica se desenvolve em diálogo com a mediação da miséria e a miséria da mediação.

Vimos que frente aos conhecimentos próprios das práticas corporais há uma tentativa de ampliação frente à construção histórica do campo acadêmico da Educação Física, que baseava-se somente no ensino da técnica. Antes porém, as disciplinas analisadas procuram dialogar com uma interpretação dos conhecimentos das práticas corporais que extrapolem o saber fazer.

Tal avanço centra-se especialmente na tentativa de ampliação do diálogo com os conhecimentos de cunho pedagógico de dizem respeito das formas de se ensinar uma determinada prática corporal, e aos estudos das realidades educacionais brasileiras. Em menor medida, também procuram dialogar com os

conhecimentos que explicam as diversas práticas corporais, advindos das ciências humanas, sociais, psicológicas e biológicas.

Todavia essa ampliação não se materializa em grande parte das atividades no ambiente virtual e nos momentos presenciais, que predominantemente abordam os conhecimentos técnicos/operacionais de maneira aligeirada e superficial.

Somado a esse fator, e na contramão da ampliação, percebemos que nos momentos primordiais do desenvolvimento do curso, o conhecimento científico não é o centro da aprendizagem. Logo, a ampliação dos conhecimentos esbarra no trato superficial e assistemático, com discussões que dialogam fortemente com competências e atitudes que os alunos devem ter frente a situações profissionais futuras.

Compreendemos que este movimento é impulsionado por uma precarização crescente da formação para o trabalho e do próprio trabalho na sociedade contemporânea, que frente às demandas de formação humana não se dirige à consolidação do aprofundamento intelectual e científico dos sujeitos. A precarização econômica conduz a uma precarização cultural dos grupos menos favorecidos, Kuenzer (1999). Como afirma a mesma autora:

Esse dado, aliado ao cada vez menor investimento público em educação, traz mais um desafio ao professor, exigindo maior rigor na sua formação: ter competência para suprir, em uma escola precarizada, com condições de trabalho cada vez piores, as deficiências culturais e cognitivas decorrentes da origem de classe da maioria dos alunos. (idem, p.11)

Como a própria autora afirma este movimento não se concretizou, de modo que, para ensinar a esta parcela precarizada de sujeitos menos favorecidos servem igualmente professores precariamente e aligeiramente qualificados. Para este contexto, a formação estará cada vez mais centrada em competências e habilidades de lidar com um conhecimento cada vez mais dosado, distanciando-se dos conhecimentos cada vez mais aprofundados e articulados com a compreensão desta sociedade.

Tal contradição pode ser mais bem compreendida com a articulação de dois fatores importantes que são a compreensão da função docente na EaD e pelo tempo pedagógico disposto para o aluno aprender.

Quanto à função docente na mediação pedagógica, entendemos que o mais coerente com o PPP do curso e com a proposta de ampliação dos conhecimentos seria uma compreensão do professor como sujeito do trabalho pedagógico, que domina um conhecimento aprofundado e sistematizado sobre uma determinada prática corporal e que detém a responsabilidade por construir caminhos com o aluno da sua zona de desenvolvimento imediato ou atual, em direção a sua zona de desenvolvimento potencial. Porém, tal relação se mostra fragilizada pelas poucas intervenções, e que normalmente apresentam-se não sistematizadas em um conhecimento científico e sim em conhecimentos advindos de sua experiência pessoal.

Frente a tal movimento, entendemos que este esvazia e deslegitima a prática pedagógica na EaD, enquanto prática que almeja humanizar e disseminar os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade.

Quanto ao tempo pedagógico percebemos pela fala dos alunos, dos orientadores acadêmicos e dos professores formadores que este se mostra insuficiente pela quantidade de conhecimentos a serem apreendidos e de vivências corporais a serem experimentadas.

Outro fator agravante em relação ao tempo é a forma de organização deste por parte dos alunos. Este tempo para se dedicar aos estudos mostra-se assistemático na dinâmica de vida dos alunos que pouco tempo destinam aos estudos na EaD. A tal dinâmica está associada uma condição que agrava a dedicação do tempo necessário para o estudo, que é o acúmulo de atividades laborais às atividades acadêmicas.

Somados a tais aspectos, temos uma compreensão empobrecida de mediação materializada nos instrumentos tecnológicos. Tal entendimento esvaziado se manifestou no curso em tela nas poucas ferramentas utilizadas no ambiente virtual

se resumindo basicamente a textos e fóruns com pouco diálogo empreendido pelos orientadores acadêmicos.

Os apontamentos acima realizados colocam a EaD em uma tensão significativa entre a qualidade da formação e a democratização do acesso ao ensino superior. Notamos, com base em Pimentel, Lazzarotti Filho e Silva (2012), que os alunos são oriundos das classes C e D, possuem idade média entre 26 e 40 anos, são trabalhadores e conciliam o estudo com o trabalho. Indubitavelmente a EaD apresenta-se para esse tipo de sujeito como uma oportunidade ímpar de construir conhecimento compensando tempo que lhe foi tomado.

Entretanto, percebemos que da forma como está organizado o curso que segue orientações da UAB, há muito mais um anseio por formação de trabalhadores da educação de maneira flexível e ligeira do que uma preocupação com a solidez da formação.

Tal empreendimento parece ser uma das vertentes contemporâneas que assevera a desqualificação da formação da classe trabalhadora da educação. Como afirma Lins (2003) o capital sempre engendrou formas de formar a classe trabalhadora com o mínimo necessário, não se preocupando com a solidez e profundidade teórica.

Compreendemos de maneira sintética que a formação materializada nas disciplinas analisadas aproxima-se de amplos problemas identificados na formação de professores no Brasil. Dentre eles identificamos:

Ao retirar da universidade a formação do professor, o governo nega a sua identidade como cientista e pesquisador, ao mesmo tempo em que nega à educação o estatuto epistemológico de ciência, reduzindo-a a mera tecnologia, ou ciência aplicada, ao mesmo tempo em que reduz o professor a tarefeiro, chamado de “profissional”, talvez como um marceneiro, encanador ou electricista, a quem compete realizar um conjunto de procedimentos preestabelecidos. (KUENZER, 1999, p.20)

Concordando com a autora, analisamos que as formas de mediar pedagogicamente os conhecimentos próprios das práticas corporais, no curso de EaD analisado, seguem na tensão entre a compreensão da formação em Educação Física centrada na técnica e a formação que articule o fazer com conhecimentos explicativos e pedagógicos das práticas corporais, todavia sem conseguir superar a primeira. Igualmente, a inexistência de articulação dos conhecimentos com a pesquisa e a extensão relativas às práticas corporais analisadas, asseveram uma formação que conduz ao aplicacionismo reproduzindo conhecimentos produzidos por outrem. Em síntese, identificamos que as mediações pedagógicas presentes nas disciplinas analisadas contribuem com a produção de um professor “tarefeiro” que aprende a lidar com “um conjunto de procedimentos preestabelecidos”.

Frente ao exposto, urge a necessidade de transformação da forma de se mediar o conhecimento nesta modalidade de educação. Urge a necessidade da solidez conceitual e do tempo alargado para consolidar aprendizagens significativas. E por fim urge a atuação docente centrada no conhecimento científico e na humanização dos sujeitos pela apropriação dos conhecimentos sistematizados pela humanidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AYOUB, E. **Ginástica Geral e educação física escolar**. Campinas: Ed. da UNICAMP, 2003.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARRETO, R. G. **AS TECNOLOGIAS NA POLÍTICA NACIONAL DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES A DISTÂNCIA: ENTRE A EXPANSÃO E A REDUÇÃO**. *Educ. Soc.*, Campinas, vol. 29, n. 104 - Especial, p. 919-937, out. 2008.

BELLONI, M. L. **Ensaio sobre a Educação a Distância no Brasil**. *Educação e Sociedade*, Campinas, ano XXIII, nº78, p. 117-142, abr. 2002.

_____. **Educação a Distância**. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

BETTI, I. C. R. e BETTI, M. **Novas perspectivas na formação profissional em educação física**. *Revista Motriz*, v.2, n.1, jun./1996.

BRASIL. **Decreto de criação da UAB, 5800/08**. 2006. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Decreto/D5800.htm, Acesso em 22/05/2012.

_____. Universidade Federal de Goiás. **Projeto Político-pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância**. Goiânia, 2009. Disponível em <http://www.ufg.br/fef>.

_____. **Informações sobre a UAB, 2010**. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=6&Itemid=18. Acesso em: 22/05/2012.

CASTELLANI FILHO, L. **Educação Física no Brasil: A história que não se conta**. 6ª edição. Campinas: Papyrus, 2001.

COBIN, A., COURTINE, J.J. e VIGARELLO, G. **Prefácio à História do Corpo**. In: COBIN, A., COURTINE, J.J. e VIGARELLO, G.(org). **História do Corpo: da renascença às luzes**. 4ª edição. Petrópolis: Vozes, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

DAOLIO, J. **Fenômeno social esporte na formação profissional em Educação Física**. Revista da Educação Física/UEM, Maringá, vol. 09, n.1, p. 11-115, 1998.

DARIDO, S. **A educação física na escola e a formação do cidadão**. Tese (Livre Docência em Educação Física) – Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho, Rio Claro, 2001.

DIAS-DA-SILVA, M. H. G. Fr. **Política de formação de professores no Brasil: as ciladas da reestruturação das licenciaturas**. Revista PERSPECTIVA, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 381-406, jul./dez. 2005. Disponível em:<http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 18/06/2013.

DOURADO, L. F. e SANTOS, C. de A. **A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO CONTEXTO DO PNE 2011-2020: AVALIAÇÕES E PERSPECTIVAS**. Ed. UFG e Autêntica, 2011.

DUARTE, N. **Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar**. Cad. CEDES, vol. 19, n. 44, Campinas, Abril, 1998.

_____. **Vigotski e o “aprender a aprender”:** crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. 3ª ed. Campinas: Autores Associados, 2004.

FACCI, M. G. D. **Valorização ou esvaziamento do trabalho do professor?: um estudo crítico comparativo da teoria do professor reflexivo, do construtivismo e da psicologia vigotskiana**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FERES NETO, A. et. al. **Formação em Educação Física/Ciências do Esporte: limites e possibilidades do AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) Moodle em um curso de Educação Física oferecido na modalidade a distância**. Anais do XVI Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte e III Congresso Internacional de Ciências do Esporte, Salvador – Bahia – Brasil 20 a 25 de setembro de 2009.

- FIGUEIREDO, Z. C. C. **Formação Docente em Educação Física: experiências sociais e relação com o saber.** Revista Movimento, Porto Alegre: UFRGS, v. 10, n.1, p.89-112, jan./abril. 2004.
- FRANCO, M. L. P. B. **Análise de conteúdo.** 2ª ed. Brasília: Líber Livro, 2005.
- FREITAS, H. C. L. de. **A (NOVA) POLÍTICA DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES: A PRIORIDADE POSTERGADA.** Educ. Soc., Campinas, vol. 28, n. 100 - Especial, p. 1203-1230, out. 2007.
- FREITAS, L. C. de. **Crítica da Organização do Trabalho Pedagógico e da Didática.** 11ª ed. Campinas: Papyrus, 2011.
- FRIGOTTO, G. **O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional.** In: Metodologia da pesquisa educacional. Ivani Fazenda (org.). 12ª edição. São Paulo: Cortez, 2010.
- GARCIA, D. M. F. **Educação a distância, competências, tecnologias e o trabalho docente: pontuando relações fragilidades e contradições.** In: GARCIA, GARCIA, D. M. F. (org.) **Formação e profissão docente em tempos digitais.** Campinas: Alínea, 2009.
- GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas.** Brasília: Liber Livros, 2005.
- GHIRALDELLI JR, P. **Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física Brasileira.** Coleção Espaço. São Paulo: Edições Loyola, 1991.
- GONZÁLEZ, F. J. **O estudo do esporte na formação superior em Educação Física: construindo novos horizontes.** Revista Movimento, Porto Alegre, v. 10, n. 1, p. 213-229, jan/abril. 2004.
- GONZÁLEZ, F.J. e FENSTERSEIFER, P.E. **Entre o “NÃO MAIS” e o “AINDA NÃO”:** pensando saídas do não-lugar da EF escolar. Cadernos de Formação RBCE. V.1, n.1. 2009.
- GRAMSCI. A. **Concepção Dialética da História.** 3ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

_____. **Cadernos do Cárcere**. Volume 2. 6ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2011.

KATO, F. B. G.; SANTOS, S. A. dos; MARTINS, T. B. **Da Educação à distância à Universidade Aberta do Brasil: expansão anômala e repercussões no trabalho docente**. In: SOUZA, D. D. L. de; SILVA JÚNIOR, J. R.; FLORESTA, M. G. S. **Educação à distância: diferentes abordagens críticas**. São Paulo: Xamã, 2010.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

KUENZER, A. **As políticas de formação: A constituição da identidade do professor sobrando**. *Educação & Sociedade*, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

KUNZ, E. **Transformação didático-pedagógica do esporte**. 7ª edição. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2006 .

LAZZAROTTI FILHO, A. **O MODUS OPERANDI DO CAMPO ACADÊMICO-CIENTÍFICO DA EDUCAÇÃO FÍSICA NO BRASIL**. Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2011.

LAZZAROTTI FILHO, A. et al. **O termo práticas corporais na literatura científica brasileira e sua repercussão no campo da Educação Física**. *Movimento*, Porto Alegre, vol. 16, nº 01, p. 11-29, jan/mar de 2010.

LÉVY, P. **Cibercultura**. 3ª ed. São Paulo: Ed. 34, 2010.

LESSARD, C. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br> . Acesso em:18/06/2013.

LIBÂNEO, J. C., et all. **Educação Escolar: políticas, estrutura e organização**. São Paulo: Cortez, 2003.

LINS, A. M. **Educação Moderna: contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital**. Campinas: Autores Associados, 2003.

LÜDKE, M. & ANDRÉ, M. E.D.A. **Pesquisa em educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo, SP: EPU, 1986.

LÜRDOF, S. M. A. **Corpo e formação de professores de educação física.** Revista Interface - Comunicação Saúde Educação v.13, n.28, p.99-110, jan./mar. 2009.

MALANCHEN, J. **UNESCO: POLÍTICAS E ESTRATÉGIAS PARA FORMAÇÃO DOCENTE A DISTÂNCIA NO BRASIL.** Revista HISTEDBR On-line, Campinas, n.32, p.179-199, dez.2008.

MARCONI, E. M. e LAKATOS, M. A. **Fundamentos de Metodologia Científica.** 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2005.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política.** Vol. 1. 3ª edição. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

MARX, K. e ENGELS, F. **A ideologia Alemã: crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Striner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas.** São Paulo: Boitempo, 2007.

MAUÉS, O. C. **A agenda da OCDE para a Educação: A formação do professor.** In: GARCIA, D. M. F. (org.) **Formação e profissão docente em tempos digitais.** Campinas: Alínea, 2009.

MELLO, G. N. de. **Magistério de 1º Grau, Da competência técnica ao compromisso político.** 10ª ed. São Paulo: Cortez, 1994.

MELO, V. A. de. **Dicionário do Esporte no Brasil: do século XIX ao início do século XX.** Campinas: Autores Associados; Rio de Janeiro: Decania do Centro de Ciências da Saúde da UFRJ, através da sua Coordenação de Integração Acadêmica de Pós-Graduação, 2007.

MÉSZÁROS, I. **Teoria da Alienação em Marx.** São Paulo: Boitempo, 2006.

MOORE, M; KEARSLEY, G. **Educação a Distância: uma visão integrada.** São Paulo: Thomson Learning, 2007.

OLIVEIRA, A. A. B. de. **Análise crítica do currículo das disciplinas práticas do curso de Educação Física da Universidade Estadual de Maringá.** Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 1988.

PAULINO, R. A. F. **Comunicação/Educação: campo de ressignificação das novas tecnologias.** Movimento, Niterói, n.12, p.82-89, set. 2005.

PAULO NETTO, J. **Introdução ao estudo do método de Marx.** São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PEREIRA, E. W. e MORAES, R. de A. **História da Educação a distância e os desafios na formação de professores no Brasil.** In: Educação superior a distância: Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR). SOUZA, Amaralina Miranda de e RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em: <http://www.fe.unb.br/acontece/arquivados/lancamento-de-livro>. Acesso em 19/10/2010.

PETERS, O. **Didática do ensino a distância.** São Leopoldo: Ed. Unisinos, 1999.

PIMENTA, S. G. **Professor Reflexivo: construindo uma crítica.** In: PIMENTA, S. G. (org). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito.** 4ª edição. São Paulo: Cortez, 2006.

PIMENTEL, F. C.; LAZZAROTTI FILHO, A. e SILVA, A. M. **Perfil dos estudantes de Educação Física da Universidade Federal de Goiás na modalidade a distância.** Lecturas Educación Física y Deportes, Buenos Aires, v. 16, p. 01-09, Fevereiro 2011.

PRETI, Oreste. **EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: uma prática educativa mediadora e mediatizada.** [S.l.: s.n.] 2010. Disponível em http://www.nead.ufmt.br/principal.php?area=producao_artigo&tipo_producao=3. Acesso em 22/05/2012.

RAMOS, W. M. E MEDEIROS, L. **A UAB : desafios da construção do ensino e aprendizagem em AVA's.** In: *Educação superior a distância: Comunidade de trabalho e aprendizagem em rede (CTAR).* SOUZA, Amaralina Miranda de e RODRIGUES, Maria Alexandra Militão (Org.). Brasília: Universidade de Brasília, Faculdade de Educação, 2009. Disponível em : <http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livros-publicados-pela-catedra/educacao-superior-a-distancia/livro-educacao-superior-a-distancia-comunidade-de-trabalho-e-aprendizagem-em-rede-ctar>. Acesso em 19/10/2010.

REZER, R. **Reflexões didático-pedagógicas acerca do ensino do esporte no processo de formação de professores de Educação Física.** Revista Movimento, v. 16, n. 1, p. 271-292, jan/mar. 2010.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia.** 4ª ed. São Paulo: Cortez, 1986.

_____. **História das ideias pedagógicas no Brasil.** 3ª edição revista. Campinas: Autores Associados, 2011(a).

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações.** 11ª edição. Campinas: Autores Associados, 2011(b).

SILVA, A. M. **A natureza da PHYSIS humana indicadores para o estudo da corporeidade.** In: SOARES, C. L. (org.) **Corpo e História.** 3ª edição Campinas: Autores Associados, 2006.

SILVA, K. A. C. P. C. da. **A concepção de pesquisa: uma leitura com base nas diretrizes curriculares nacionais para a formação de professores.** In: **Formação e Profissão Docente: cenários e propostas.** Goiânia: Editora da PUC-Goiás, 2009

_____. **A formação de professores na perspectiva crítico-emancipadora.** Linhas Críticas, Brasília, v. 17, n. 32, p. 13-31, jan/abr. 2011.

SOARES, C. L. **Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX.** Campinas: Autores Associados, 1998.

_____. **Educação Física: raízes europeias e Brasil.** 4ª edição, Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, N. P. de. **O ensino das disciplinas esportivas coletivas nos cursos de licenciatura em Goiás: um estudo descritivo.** Tese (Doutorado em Educação Física) – Universidade de Campinas, Campinas, 2007.

SUASSUNA, D. et al. **A relação Corpo-Natureza na Modernidade.** In *Sociedade e Estado*, Brasília, v.20, n.1, jan/abril. 2005.

TAFFAREL, C. e LACKS, S. **Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana.** In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação profissional em educação física e mundo do trabalho.** Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TAFFAREL, C. e SANTOS JÚNIOR, C. de L. **Formação humana e formação de professores em educação física: para além da falsa dicotomia licenciatura x bacharelado.** In: TERRA, D. V. e SOUZA JÚNIOR, M. (org.). Formação em Educação Física e ciências do esporte: políticas e cotidiano. São Paulo: Aderaldo & Rothschild: Goiânia: CBCE, 2010.

TARDIF, M. **Saberes Docentes e Formação Profissional.** 8ª edição Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TIBALLI, E. F. A. **Fracasso escolar: a constituição sociológica de um discurso.** Tese de Doutorado. São Paulo: PUC, 1998.

TOSCHI, M. S. **A Dupla mediação no processo pedagógico.** In: TOSCHI, Mirza Seabra (Org.). Leitura na Tela da Mesmice à Inovação. Goiânia: Ed. da PUC Goiás, 2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 2009.

VAZ, A. F. **Treinar o corpo, dominar a natureza: Notas para uma análise do esporte com base no treinamento corporal.** Cadernos Cedes, ano XIX, nº 8, Agosto, 1999.

VENTURA, P. R. V. **A educação física e sua constituição histórica – desvelando ocultamentos.** Tese de Doutorado. Goiânia: PUC, 2010.

VIGOTSKI, L. S. **A Formação Social da Mente.** 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de consentimento livre e esclarecido

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

O(a) Senhor(a) está sendo convidado(a) a participar do projeto: “As Mediações Pedagógicas na Formação Docente à Distância em Educação Física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais”.

O objetivo desta pesquisa é: Compreender como o conhecimento próprio às disciplinas práticas, é mediado nos processos de ensino e aprendizagem presentes no curso de Educação Física à distância da UFG – UAB II.

O(a) senhor(a) receberá todos os esclarecimentos necessários antes e no decorrer da pesquisa e lhe asseguramos que seu nome não aparecerá sendo mantido o mais rigoroso sigilo através da omissão total de quaisquer informações que permitam identificá-lo(a).

A sua participação será através de: uma entrevista que será gravado o áudio em gravador eletrônico e posteriormente transcrita pelo pesquisador que o(a) senhor(a) deverá responder no setor da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás na data combinada em uma única visita para sua realização assim como a permissão para observação de suas aulas no ensino à distância. Tais procedimentos serão realizados na Faculdade de Educação Física da UFG e nos polos presenciais da EaD da FEF-UFG na data combinada com um tempo estimado para sua realização: 1 hora para a entrevista, e tempo estimado de permissão para observação de aulas de 16 horas para a modalidade à distância. Informamos que o(a) Senhor(a) pode se recusar a participar de qualquer procedimento ou a responder qualquer questão que lhe traga constrangimento, podendo desistir de participar da pesquisa em qualquer momento sem nenhum prejuízo para o(a) senhor(a). Sua participação é voluntária, isto é, não há pagamento por sua colaboração.

Os resultados da pesquisa serão divulgados na Instituição Faculdade de Educação Física da UnB podendo ser publicados posteriormente. Os dados e materiais utilizados na pesquisa ficarão sobre a guarda do pesquisador.

Se o(a) Senhor(a) tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, por favor telefone para: Guenther Carlos Feitosa de Almeida da instituição Faculdade de Educação Física telefones: (62) 30922281 ou (62) 84887568, no horário: seg. à sex. das 08 às 18h.

Este projeto foi Aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde da Universidade de Brasília. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do sujeito da pesquisa podem ser obtidos através do telefone: (61) 3107-1947.

Este documento foi elaborado em duas vias, uma ficará com o pesquisador responsável e a outra com o sujeito da pesquisa.

Nome/assinatura

Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Goiânia, ____ de _____ de ____

APÊNDICE B – Roteiro da entrevista professor formador

Universidade de Brasília

As Mediações Pedagógicas na Formação Docente a Distância em Educação Física: uma análise das Disciplinas que tratam das práticas corporais

Orientado: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Entrevistador: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Nome do Entrevistado:

Número da Entrevista:

Local:

Dia:

Mês:

Ano:

Hora:

Duração:

Roteiro de Entrevista Prof. Formador

Concepção de Universidade e Formação Docente em Educação Física

- Como você identifica o papel das TIC na Universidade contemporânea? Para você qual a finalidade das tecnologias na Formação Docente em Educação Física?

A mediação Pedagógica das Práticas Corporais

- O que você entende por mediação pedagógica?
- Como você identifica a mediação pedagógica na prática pedagógica na EaD?
- Como vocês estrutura o processo de apropriação conceitual e do conhecimento das práticas corporais?
 - Como você percebe o desenvolvimento dos alunos na disciplina e a apropriação conceitual deles (no fórum, AVA, nos enc. Pres., nas tarefas- muito rasas e pró-forme)?
- Como se dá a organização dos objetivos da prática corporal por você ministrada, no contexto da Educação a Distância? E como é a sua relação com o prof. orientador?
- Como se dá a organização dos conteúdos da disciplina por você ministrada, na Educação a Distância?

- Como é a relação da coordenação da EaD com você, há algum impedimento imposto a vocês na organização dos conteúdos e elaboração do material didático?
- Geralmente qual era o método, a metodologia que você sugeria aos orientadores usarem nas aulas, tanto práticas quanto no ambiente?
- Como você elabora os materiais didáticos e de apoio para a EaD?
- De que maneira você (e os orientadores), percebem que o aluno está aprendendo os conteúdos propostos?
- Quais são os instrumentos e ferramentas que você julga melhor mediar, na Educação a Distância, os conhecimentos da prática corporal por você ensinada?
- Quais saberes você mais incentiva aos alunos se apropriarem (técnicos, explicativos, pedagógicos, etc.)?
- Como se dá a relação com a pesquisa em sua disciplina na modalidade a distância?
- Como se dá a relação com a extensão em sua disciplina na modalidade a distância?
- Como você percebe a interação dos alunos com você, o AVA e o prof. formadores?
- Como você identifica o seu papel no desenvolvimento da disciplina na EaD?
- Como você avalia o tempo pedagógico de trabalho dos conhecimentos das disciplinas práticas?

Relação Educação a Distância

- Como você percebe o desenvolvimento dos momentos presenciais na Educação a Distância (e os encontros em Goiânia)?
- Como você percebe a estrutura física e material do curso a distância para desenvolvimento da sua disciplina?
- Quais os principais limites que você percebe no trato com as práticas corporais no ensino a distância?
- Quais os principais possibilidades/potencialidades que você percebe no trato com as práticas corporais no ensino a distância?
- Para você qual a finalidade da Formação Docente em Educação Física?

APÊNDICE C – Roteiro da entrevista orientador acadêmico

Universidade de Brasília

As Mediações Pedagógicas na Formação Docente a Distância em Educação Física:
uma análise das Disciplinas que tratam das práticas corporais

Orientado: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Entrevistador: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Nome do Entrevistado:

Número da Entrevista:

Local:

Dia:

Mês:

Ano:

Hora:

Duração:

Roteiro de Entrevista Prof. Orientador

Concepção de Universidade e Formação Docente em Educação Física

Como você identifica o papel das TIC na Universidade contemporânea?

Para você qual a finalidade das tecnologias na Formação Docente em Educação Física?

A mediação Pedagógica das Práticas Corporais

O que você entende por mediação pedagógica?

Como você identifica a mediação pedagógica na prática pedagógica na EaD?

Como vocês estrutura o processo de apropriação conceitual e do conhecimento das práticas corporais?

Como você identifica o seu papel no desenvolvimento da disciplina na EaD?

Como se dá a sua relação com o prof. formador na organização dos objetivos da prática corporal por você ministrada, no contexto da Educação a Distância?

Como se dá a organização dos conteúdos da disciplina por você ministrada, na Educação a Distância?

Quais são os instrumentos que você julga melhor mediar, na Educação a Distância, os conhecimentos da prática corporal por você ensinada?

Quais as ferramentas mais utilizadas no AVA na sua disciplina?

Quais saberes você mais incentiva aos alunos se apropriarem (técnicos, explicativos, pedagógicos, etc.)?

Como se dá a relação com a pesquisa em sua disciplina na modalidade a distância?

Como se dá a relação com a extensão em sua disciplina na modalidade a distância?

Como você percebe a interação dos alunos com você, o AVA e o prof. formadores?

Como você avalia o tempo pedagógico de trabalho dos conhecimentos das disciplinas práticas?

Relação Educação a Distância

Como você percebe o desenvolvimento dos momentos presenciais na Educação a Distância?

Como você percebe a estrutura física e material do curso a distância para desenvolvimento da sua disciplina?

Quais os principais limites que você percebe no trato com as práticas corporais no ensino a distância?

Quais os principais possibilidades/potencialidades que você percebe no trato com as práticas corporais no ensino a distância?

Para você qual a finalidade da Formação Docente em Educação Física?

APÊNDICE D - Roteiro Grupo Focal

Universidade de Brasília

As Mediações Pedagógicas na Formação Docente a Distância em Educação Física:
uma análise das Disciplinas que tratam das práticas corporais

Orientador: Prof. Dr. Alfredo Feres Neto

Coordenador do grupo focal: Guenther Carlos Feitosa de Almeida

Roteiro de Entrevista Grupo Focal

A mediação Pedagógica das Práticas Corporais?

- 1- O que vocês entendem por mediação pedagógica?
- 2- Como você identifica o seu papel e o papel do professor formador e do orientador acadêmico, desenvolvimento da disciplina na EaD?
- 3- Como vocês percebem a organização (conteúdo-método- avaliação) das disciplinas práticas, no contexto da Educação a Distância?
- 4- Quais as ferramentas no AVA vocês julgam melhor mediar o conhecimento das disciplinas que tratam das práticas corporais?
- 5- Quais saberes você mais se apropria (técnicos, compreensivos, sociais, pedagógicos, etc.)?
- 6- Como se dá a relação com a pesquisa e com a extensão nas disciplinas das práticas corporais?
- 7- Como você percebe a interação dos colegas com você, dos alunos com o AVA e com os professores formadores e orientadores acadêmicos?
- 8- Como você avalia o tempo pedagógico de trabalho dos conhecimentos das disciplinas práticas?

Relação Educação a Distância

- 9- Como você percebe o desenvolvimento dos momentos presenciais na Educação a Distância?

10- Quais os principais limites que você percebe no trato com as práticas corporais no ensino a distância?

11- Quais os principais possibilidades/potencialidades que você percebe no trato com as práticas corporais no ensino a distância?

12- Para vocês qual a finalidade da Formação Docente em Educação Física?

APÊNDICE E – Tabelas de incidência de mensagens nos fóruns por categoria

Disciplina A – Polo 1		
Tipo de Mensagem	Alunos	Professores e Orientadores
Mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 2	1ª semana- 1
	2ª semana -12	2ª semana -1
	3ª semana -16	3ª semana – não houve
	4ª semana -8	4ª semana – não houve
	5ª semana -7	5ª semana - não houve
	6ª semana -2	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre o conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 15	1ª semana- 3
	2ª semana – 9	2ª semana -2
	3ª semana – 37	3ª semana – não houve
	4ª semana -18	4ª semana -1
	5ª semana -3	5ª semana - não houve
	6ª semana -12	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre questões técnicas e organizacionais	1ª semana- 1	1ª semana- não houve
	2ª semana -4	2ª semana -4
	3ª semana – não houve	3ª semana – não houve
	4ª semana -15	4ª semana -6
	5ª semana -5	5ª semana -2
	6ª semana – não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana -1	7ª semana – 2
	8ª semana -1	8ª semana -2
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens com perguntas dialogadoras que incentivem a reflexão e o debate	1ª semana- não houve	1ª semana - não houve
	2ª semana – 1	2ª semana – 1
	3ª semana -1	3ª semana – 11
	4ª semana -1	4ª semana -2
	5ª semana – não houve	5ª semana -1
	6ª semana – não houve	6ª semana – 1
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
	Total de Mensagens: 172	Total de Mensagens: 41

Disciplina A – Polo 2

Tipo de Mensagem	Alunos	Professores e Orientadores
Mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 6	1ª semana- não houve
	2ª semana – 16	2ª semana - não houve
	3ª semana -12	3ª semana - não houve
	4ª semana -3	4ª semana - não houve
	5ª semana -12	5ª semana - não houve
	6ª semana -7	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre o conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 22	1ª semana- 7
	2ª semana -1	2ª semana - não houve
	3ª semana -77	3ª semana - não houve
	4ª semana -12	4ª semana - não houve
	5ª semana -7	5ª semana - não houve
	6ª semana -17	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre questões técnicas e organizacionais	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana -1	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana -6	4ª semana -7
	5ª semana – não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana -1	6ª semana - não houve
	7ª semana -1	7ª semana -1
	8ª semana -4	8ª semana - não houve
	9ª semana -2	9ª semana -2
Mensagens com perguntas dialogadoras que incentivem a reflexão e o debate	1ª semana- não houve	1ª semana – 2
	2ª semana - não houve	2ª semana – 1
	3ª semana - não houve	3ª semana -5
	4ª semana – não houve	4ª semana -1
	5ª semana - não houve	5ª semana -1
	6ª semana - não houve	6ª semana -1
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
	Total de Mensagens: 207	Total de Mensagens: 28

Disciplina B – Polo 1

Tipo de Mensagem	Alunos	Professores e Orientadores
Mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana -2	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana - não houve	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana -	9ª semana -
Mensagens sobre o conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 23	1ª semana- 2
	2ª semana -14	2ª semana – 2
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana -3	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana -	9ª semana -
Mensagens sobre questões técnicas e organizacionais	1ª semana- 7	1ª semana- 2
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana -10	3ª semana -2
	4ª semana -2	4ª semana -2
	5ª semana -3	5ª semana -3
	6ª semana -2	6ª semana - não houve
	7ª semana – 3	7ª semana -3
	8ª semana -5	8ª semana -4
	9ª semana -10	9ª semana -7
Mensagens com perguntas dialogadoras que incentivem a reflexão e o debate	1ª semana- não houve	1ª semana – 1
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana - não houve	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
	Total de Mensagens: 91	Total de Mensagens: 28

Disciplina B – Polo 2 (Esta disciplina desapareceu do AVA)		
Tipo de Mensagem	Alunos	Professores e Orientadores
Mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana - não houve	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre o conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana - não houve	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre questões técnicas e organizacionais	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana - não houve	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens com perguntas dialogadoras que incentivem a reflexão e o debate	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana - não houve	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve

Disciplina C – Polo 1

Tipo de Mensagem	Alunos	Professores e Orientadores
Mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 10	1ª semana- não houve
	2ª semana -9	2ª semana - não houve
	3ª semana -1	3ª semana - não houve
	4ª semana -6	4ª semana -1
	5ª semana -10	5ª semana - não houve
	6ª semana -2	6ª semana - não houve
	7ª semana -9	7ª semana - não houve
	8ª semana -2	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre o conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 11	1ª semana- não houve
	2ª semana -7	2ª semana -2
	3ª semana -29	3ª semana - não houve
	4ª semana -24	4ª semana -6
	5ª semana -19	5ª semana -4
	6ª semana -13	6ª semana -3
	7ª semana -9	7ª semana - não houve
	8ª semana -15	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre questões técnicas e organizacionais	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana - não houve	4ª semana - não houve
	5ª semana - não houve	5ª semana - não houve
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana -1	7ª semana -1
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens com perguntas dialogadoras que incentivem a reflexão e o debate	1ª semana- não houve	1ª semana – 3
	2ª semana -1	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana -3
	4ª semana -5	4ª semana -6
	5ª semana -5	5ª semana -3
	6ª semana -3	6ª semana -2
	7ª semana - não houve	7ª semana -1
	8ª semana -1	8ª semana -1
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
	Total de Mensagens: 192	Total de Mensagens: 39

Disciplina C – Polo 2

Tipo de Mensagem	Alunos	Professores e Orientadores
Mensagens sobre o conteúdo com referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 6	1ª semana- 1
	2ª semana -15	2ª semana - não houve
	3ª semana -1	3ª semana - não houve
	4ª semana -2	4ª semana - não houve
	5ª semana -1	5ª semana - não houve
	6ª semana -8	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana -6	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre o conteúdo sem referências bibliográficas ou audiovisual	1ª semana- 28	1ª semana- 1
	2ª semana -12	2ª semana -1
	3ª semana -26	3ª semana - não houve
	4ª semana -17	4ª semana - não houve
	5ª semana -22	5ª semana - não houve
	6ª semana -14	6ª semana - não houve
	7ª semana -22	7ª semana - não houve
	8ª semana -13	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens sobre questões técnicas e organizacionais	1ª semana- não houve	1ª semana- não houve
	2ª semana - não houve	2ª semana - não houve
	3ª semana - não houve	3ª semana - não houve
	4ª semana -1	4ª semana -1
	5ª semana -7	5ª semana -5
	6ª semana - não houve	6ª semana - não houve
	7ª semana - não houve	7ª semana - não houve
	8ª semana - não houve	8ª semana - não houve
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
Mensagens com perguntas dialogadoras que incentivem a reflexão e o debate	1ª semana- 5	1ª semana – 3
	2ª semana -1	2ª semana - 1
	3ª semana - não houve	3ª semana -1
	4ª semana - não houve	4ª semana -1
	5ª semana - não houve	5ª semana -1
	6ª semana - não houve	6ª semana -3
	7ª semana - não houve	7ª semana -1
	8ª semana - não houve	8ª semana -1
	9ª semana - não houve	9ª semana - não houve
	Total de Mensagens: 207	Total de Mensagens: 20

APÊNDICE F - Levantamento bibliográfico da produção sobre Mediação Pedagógica e EAD

A pesquisa foi realizada no banco de teses e dissertações da Capes e na base de dados do Scielo. Foi utilizado o descritor Mediação Pedagógica, e feita a seleção dos trabalhos que estivessem relacionados à EaD. Foram selecionados artigos que continham o termo no título, nas palavras chaves ou no resumo.

Banco de teses e dissertações - 1117 incidências com 64 relacionadas à EaD;

Scielo – 19 incidências com 2 relacionadas à EaD;

Scielo

Ano	Publicação	Título	Autores
2009	Revista Ciência e Educação	Educação problematizadora a distância para a inserção de temas contemporâneos na formação docente: uma introdução à Teoria do Caos	Ferrari, Paulo Celso; Angotti, José André Peres; Tragtenberg, Marcelo Henrique Romano.
2010	Revista Trabalho, Educação e Saúde	A experiência de aprendizagem <i>on-line</i> em um curso de qualificação profissional em saúde	Laguardia, Josué; Casanova, Ângela; Machado, Rejane.

Banco de Teses e Dissertações CAPES

Ano	Publicação	Título	Autores
2001	UFU	Educação a distância na transição paradigmática	Elsa Guimarães Oliveira.
2002	PUC-SP	A linguagem emocional em ambientes telemáticos: tecendo a razão e a emoção na formação de educadores.	Adriana Rocha Bruno
2002	PUC-SP	A construção coletiva do conhecimento como rede de significados em ambientes virtuais de aprendizagem.	Alexandra Lilaváti Pereira Okada

2002	UFRJ	Formação e prática do tutor-orientador na educação a distância mediada pelas tecnologias da informação e comunicação na perspectiva construtivista	Henriette Dos Santos
2002	PUC-RJ	Percepção de qualidade em Educação à Distância pela Internet.	Roberto Meireles Pinheiro.
2004	UEBA	A interatividade na prática pedagógica da ead online: um estudo de caso no curso comunidade de aprendizagem e ensino online.	Claudia Regina Aragão Magnavita
2004	UNICAMP	Características do Ambiente Virtual Construcionista de Ensino e Aprendizagem na Formação de Professores Universitários	Flavia Amaral Rezende
2004	PUC-SP	Ambientes digitais de aprendizagem: a integração entre técnico-administrativo e pedagógico	Flávio Dos Santos Sapucaia
2005	PUC-SP	A experiência real influenciando na mediação virtual.	Aglaé Cecília Toledo Porto Alves
2005	UFSC	Formação de pedagogos na modalidade de educação a distância. Um estudo sobre o curso de pedagogia da Universidade do Estado de S.C. – UDESC	Angelita Pereira
2005	PUC-SP	Mediação pedagógica e chats educacionais: a tessitura entre colaborar, intermediar e co-mediador	Valdenice Minatel Melo De Cerqueira
2006	UFBA	Mediações na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica.	Cleide Aparecida Carvalho Rodrigues
2006	UNESP/PP	O papel do mediador técnico-pedagógico na formação continuada de professores em serviço à distância.	Daniela Jordão Garcia.
2006	FUND. OSWALDO CRUZ	Educação a distância para capacitação na atenção à saúde de	Eloisa Grossman

		adolescentes e jovens.	
2006	PUC-SP	A educação baseada no paradigma da produção em massa, de servidores do estado de são paulo, via cursos on-line: a comunidade virtual de aprendizagem como recurso para valorizar e resgatar a capacidade de pensar, interagir e construir do aprendiz.	Tania Maria Tavares Gomes Silva.
2007	PUC-SP	Formação continuada de professores em geometria por meio de uma plataforma de educação a distância: uma experiência com professores de ensino médio	Jefferson Almeida Santos
2007	PUC-SP	A Mediação Pedagógica em contextos de aprendizagem online	Solange Maria Sanches Gervai
2008	PUC-SP	Mediação pedagógica transdisciplinar: possíveis interfaces no trabalho docente em ambiente virtual de aprendizagem.	Acassia Araújo Barreto
2008	UNIVERSIDADE ESTÁCIO DE SÁ	A construção da autonomia na aprendizagem: a visão de alunos e tutores de curso online.	Adriana Conde Rocha.
2008	UFES	Mediações da Imagem na Educação a Distância.	Andréia Chiari Lins
2008	UFSC	Mediação pedagógica em educação a distância: cartografia da performance docente no processo de elaboração de materiais didáticos.	Elena Maria Mallmann
2008	UFC	Chats e e-fóruns na Ead virtual: links entre mediação pedagógica e hipertextualidade	Francisca Mônica Da Silva
2008	UNESA	Corpo e movimento na modalidade online: limites e possibilidades	Leandro Jorge Duclos Da Costa
2008	UFPE	Requisitos de Avaliação Formativa para Sistemas Computacionais de Apoio ao Ensino e à Aprendizagem	Moisés Zarzar Correia De Melo

2008	PUC-SP	Imagem, vídeo streaming e texto verbal integrados em material didático para educação a distância on-line	Nilbo Ribeiro Nogueira
2009	UFPB	A mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem moodle: Um estudo no curso de Pedagogia a distância do CE/UFPBVIRTUAL.	Álvaro George Rosas Albuquerque Júnior
2009	UFG	Docência on-line: comunicação mediada por computadores em rede na prática docente.	Alzino Furtado De Mendonça
2009	UFC	A prática docente em ambientes virtuais de aprendizagem: saberes necessários ao professor-tutor na educação a distância	Claudenice De Freitas Souza
2009	PUC-SP	Mediação pedagógica em EAD: a falta de tempo como sintoma	Flamínio De Oliveira Rangel
2009	PUC-PR	A mediação pedagógica em um ambiente virtual de aprendizagem em contexto hospitalar.	Giseli Cipriano Rodacoski.
2009	UFF	O papel da interação professor-aluno no desenvolvimento da autonomia do aprendiz no ensino a distância.	Giselle Trajano Ignacio Castro
2009	UFPE	O texto didático escrito para a educação a distância: um estudo acerca dos fundamentos e estratégias de elaboração	Maria Das Graças Marinho De Almeida
2009	UFSC	Saber Navegar é Preciso: a capacitação do professor no uso do AVEA - Ambiente Virtual de Ensino-Aprendizagem.	Rogério Santos Pedroso.
2009	UCB-DF	Mediação Pedagógica em Ambientes Virtuais de Aprendizagem a Partir da Complexidade e do Pensamento Ecosistêmico	Sheila Schechtman
2009	UEM	Mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem	Suelen Fernanda Machado
2009	USP	Prática pedagógica do professor-tutor	Zeila Miranda Ferreira

		em educação a distância no curso Veredas - Formação Superior de Professores	
2010	UFPE	Avaliação da aprendizagem na educação online: aproximações e distanciamentos para uma avaliação formativa-reguladora.	Cláudia Simone Almeida De Oliveira
2010	UNISINOS	Educação on-line em metaverso – a mediação pedagógica por meio da telepresença e presença digital virtual em mundos digitais virtuais em três dimensões.	Daiana Trein Pires
2010	ESCOLA SUPERIOR DE TEOLOGIA	A mediação pedagógica na educação teológica a distância: um estudo de caso	Eliseu Roque Do Espírito Santo
2010	UFBA	Docência interativa online: ações que traduzem mediações pedagógicas.	Fábio Kallil De Souza
2010	UFU	Mediação pedagógica na educação a distância: possibilidades a partir das contribuições da abordagem de reuven feuerstein	Julienne Madureira Ferreira
2010	C. U. MOURA LACERDA	A percepção de professores tutores sobre o ambiente educacional e a mediação pedagógica na educação a distância.	Maria Luisa Cervi
2010	PUC-PR	A mediação pedagógica em ambientes virtuais de aprendizagem: a formação continuada de professores no ensino fundamental	Roseane Almeida Silva
2010	PUC-SP	Feedback em curso superior de formação de professores das séries iniciais na modalidade a distância	Vanusa Alves Rodrigues.
2011	UFRGS	Modelo de sistema de alertas e recomendação para mediar aprendizagem em turmas heterogêneas nos cursos de EAD.	Carlos Tadeu Queiroz De Moraes
2011	UNESA	Mediação docente e desenho didático	Helena Rodrigues De Sá

		na educação online: perspectivas de complexidade e de interatividade	
2011	UFPB	A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA ead: o caso da Licenciatura em Ciências Naturais da UFPB	Jamile De Moura Lima.
2011	UFC	Análise dos tipos de feedback fornecidos por tutores e das respostas dos alunos	Lorena Lima Barbosa
2011	PUC-SP	O belo na mediação pedagógica: as especificidades desta relação em ambientes virtuais de aprendizagem.	Maria Beatriz Villas Boas De Moraes
2011	UFPB	Concepções e práticas pedagógicas em Educação a Distância: o caso do Curso de Administração a Distância – UAB/UEPB – 2006 2010	Maria Das Graças Barros
2011	PUC-SP	MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA: UMA RELAÇÃO DE CONSTRUÇÃO E DESCOBERTAS NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM NA MODALIDADE DE SEMIPRESENCIAL.	Marilena Estrella Facuri
2011	C. U. MOURA LACERDA	O curso de Ciências Contábeis na modalidade a distância: a percepção dos professores sobre suas práticas pedagógicas	Rosângela Martins Bernardes Nogueira
2011	UFMA	EDUCAÇÃO ON-LINE: Uma Investigação acerca do uso da Metodologia MOODLE no curso de Especialização em Educação a Distância do SENAC do Maranhão	Roure Santos Ribeiro
2012	UNIVERSIDADE DE CAXIAS DO SUL	Dificuldades e oportunidades para o professor do ensino superior no uso do ambiente virtual de aprendizagem moodle.	Ademar Felipe Fey
2012	UFS	Produção coletiva do conhecimento na WEB 2.0: descrição e análise das plataformas Zoho, Google e Sloodle e	Alessandra Conceição Monteiro Alves

		seus potenciais pedagógicos.	
2012	PUC-SP	Ações mediadoras de alunos no fórum de um curso semipresencial de especialização.	Ana Lygia Almeida Cunha
2012	UFRGS	E-Mediation: mapeamento de indícios de mediação por meio de um sistema de mineração de textos.	Carlos Emilio Padilha Severo
2012	C.U. MOURA LACERDA	O professor-tutor, as tic e os alunos no cenário da ead: vozes e tensões.	Eliana Cristina Nogueira Barion.
2012	UFPE	A ação docente na ead: a mediação do tutor entre o discurso e a prática	José Severino Da Silva
2012	UNB	A Mediação Pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Análise dos Fóruns do Curso a distância de Educação Física	Margarete Zambeli Da Silva
2012	PUC-SP	Mediações docentes em fóruns educacionais do curso de letras da Universidade Federal do Pará	Maria Cristina Ataíde Lobato
2012	UNB	Mediação pedagógica online: análise das funções do tutor na universidade aberta do brasil	Rosana Amaro
2012	UNISINOS	Práticas e processos de mediação pedagógica em cursos de pedagogia na modalidade ead.	Suzana Cini Freitas Nicolodi
2012	UNESA	A mediação docente nos cursos Pedagogia UFJF/UAB e ciências da educação UAb – Portugal	Wilson Dos Santos Almeida