

DENNIA PASQUALI

**TRABALHO DOCENTE VIRTUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES  
DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS**

BRASÍLIA

2016

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

**TRABALHO DOCENTE VIRTUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES  
DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS**

**DENNIA PASQUALI**

**BRASÍLIA**  
**2016**

**TRABALHO DOCENTE VIRTUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES  
DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS**

**DENNIA PASQUALI**

Dissertação apresentada ao programa de  
Pós- Graduação em Educação Física da  
Universidade de Brasília, como requisito  
para a obtenção de Mestra em Educação  
Física

**ORIENTADOR: ARI LAZZAROTTI FILHO**

Ficha catalográfica elaborada automaticamente,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

PP284t PASQUALI, DENNIA  
TRABALHO DOCENTE VIRTUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA:  
SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS  
PRÁTICAS CORPORAIS / DENNIA PASQUALI; orientador ARI  
LAZZAROTTI FILHO. -- Brasília, 2016.  
145 p.

Dissertação (Mestrado - Mestrado em Educação Física)  
-- Universidade de Brasília, 2016.

1. EDUCAÇÃO FÍSICA. 2. EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. 3.  
TRABALHO DOCENTE. 4. PRÁTICAS CORPORAIS. I.  
LAZZAROTTI FILHO, ARI, orient. II. Título.

**DENNIA PASQUALI**

**TRABALHO DOCENTE VIRTUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES  
DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS**

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

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

Tema: Educação Física, Trabalho docente e Educação a distância.

**BANCA EXAMINADORA**

**Prof. Dr. Ari Lazzarotti Filho**

Universidade Federal de Goiás (Orientador)

**Prof. Dr. Fernando Mascarenhas**

Universidade de Brasília (Membro interno)

**Prof. Dra. Anegleyce Teodoro Rodrigues**

Universidade Federal da Goiás (Membro externo)

**Prof. Dr. Edson Marcelo Húngaro**

Universidade de Brasília (Suplente)

## **AGRADECIMENTOS**

Diante da solidão intelectual que a escrita carece, e da confusão mental entre a energia demandada e a energia de fato empreendida para ações e contribuições para a ciência, pessoas e instituições são lembradas como fulcrais para o andamento e elaboração desse trabalho. Assim, nesse pequeno espaço destinado aos “agradecimentos”, trago o reconhecimento daqueles e daquelas que me auxiliaram durante essa jornada.

Ao professor Ari Lazzarotti Filho que orientou os trabalhos, tanto esse como outros no grupo de pesquisa, pela confiança, pelo respeito estabelecido, por me aproximar ao meu objeto de pesquisa e pelas inúmeras oportunidades creditadas.

Ao professor Fernando Mascarenhas e à professora Anegleyce Teodoro Rodrigues. Ao primeiro, minha gratidão por ter aberto o universo da pesquisa ainda em minha graduação, e à segunda pelos conhecimentos que contribuem diretamente para minha formação profissional. À ambos pelo aceite de comporem a banca e contribuírem com o trabalho.

Ao professor Augusto César Rios Leiro pelos apontamentos feitos na qualificação do projeto de pesquisa.

Aos professore(a)s participantes da pesquisa, pela imensa contribuição para compreender o trabalho docente virtual da Educação Física.

Às pessoas que tive a oportunidade de trabalhar na Educação a Distância, sobretudo nos nomes de Michelle Flausino, Karine Leitão Noronha, Rodrigo Godoy, e mais uma vez, ao orientador Ari Lazzarotti Filho.

Em especial às mulheres da minha vida: minha mãe Regina e minha tia Nilda. Ambas professoras e minhas maiores incentivadoras. Ao meu pai Nivon e ao meu irmão Renzzo pelo carinho e cumplicidade.

Nos nomes de Fernanda Cruvinel, Karol Muniz, Valleria Araújo e Elis Arrais pela amizade construída desde a graduação, pela fraternidade e pela ajuda profissional e pessoal trocadas.

Aos companheiro(a)s da pós-graduação Ana Paula Melo, Carolina Leocádio e Fernando Henrique pelas conversas, caronas e solidariedade.

Aos colegas do Grupo de Estudos e Pesquisa em Esporte, Lazer e Comunicação (GEPELC) pelas rotinas científicas de contribuir com cada pesquisa ali desenvolvida, e para com esta dissertação em específico, em relação as qualidades das proposições e intervenções feitas por todos.

Enfim, a todo(a) aquelas pessoas que estiveram ao meu lado me auxiliando, perto fisicamente ou virtualmente, sejam pelas palavras proferidas, seja pela concatenação de energias.

Muito obrigada!

## SUMÁRIO

<b>1 - Elementos introdutórios</b> .....	12
1.1- O problema de pesquisa: identificação e justificativa .....	12
1.2- Objetivos da pesquisa .....	16
1.3- Contribuições do tema pesquisado .....	17
1.4- Componentes teórico-metodológicos .....	17
1.5- Estruturação da dissertação .....	27
<b>2 - Os usos das tecnologias na mediação pedagógica em educação física e as relações da educação a distância em tempos neoliberais</b> .....	29
2.1- Sociedade, tecnologia e educação .....	29
2.2 – Novos tempos e espaços educacionais: o desenvolvimento da Educação a Distância .....	33
2.3 - Os usos das Tecnologias para a mediação pedagógica .....	35
2.4 – Cenário expansionista e legislativo da Educação a Distância no Brasil .....	41
2.5 – Contemporaneidade neoliberal da Educação a Distância .....	45
<b>3 – Trabalho docente em educação física: da estrutura tradicional à (re)estrutura do “a distância”</b> .....	48
3.1 – Relações entre trabalho e educação: implicações no trabalho docente .....	48
3.2- Reconfiguração da profissão de professor(a) de Educação Física .....	51
3.3 - Pedagogia, didática e saberes docentes em Educação Física .....	55
3.4 - As diferentes concepções de trabalho docente na Educação a Distância .....	58
3.5 – Entendimentos sobre o modelo educacional híbrido .....	62
<b>4 – Trabalho docente virtual na educação física: da organização, da mediação, dos saberes docentes, das peculiaridades e demais características</b> .....	65
4.1 – Os profissionais na estrutura organizacional da Educação a Distância .....	65
4.2 - Sistematização das disciplinas identificadoras da Educação Física no Ambiente Virtual de Aprendizagem .....	70
4.3 – Os usos das ferramentas virtuais no trabalho docente .....	81
4.4 – Mediações com os conhecimentos em Educação Física .....	88
4.5 - Saberes docentes na Educação Física: a educação através das mídias .....	102
4.6 – Relações com Polidocência .....	113
4.7 – Aspectos sobre a natureza do trabalho virtual .....	118
4.8 – Encaminhamentos para um modelo híbrido de educação .....	124
<b>Considerações finais</b> .....	131
<b>Referências</b> .....	135
<b>Apêndices</b> .....	143

## **LISTA DE SIGLAS, ABREVIACOES E SÍMBOLOS**

**AVA** – Ambiente Virtual de aprendizagem

**CAPES** - Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior

**CIAR** - Centro Integrado de Aprendizagem em Rede

**EaD** - Educao a Distância

**EF** - Educao Física

**FEFD** – Faculdade de Educao Física e Dança

**IES** – Instituio de Ensino Pública

**MOODLE** – Modular Object – Oriented Dynamic Learning Environment

**PARFOR** - Plano Nacional de Formao de Professores

**PPC** – Projeto Pedagógico de Curso

**TDIC's** – Tecnologias Digitais de Informao e Comunicao

**UAB** – Universidade Aberta do Brasil

**UFG** – Universidade Federal de Goiás

## RESUMO

### TRABALHO DOCENTE VIRTUAL EM EDUCAÇÃO FÍSICA: SABERES DOCENTES E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS SOBRE AS PRÁTICAS CORPORAIS

Autora: Dennia Pasquali e Cabral

Orientador: Ari Lazzarotti Filho

Por meio dos ambientes virtuais de aprendizagem, possibilitados pela Educação a Distância, os tempos e os espaços para ensinar e aprender já não mais se restringem à sala de aula em seu espaço físico e seu tempo pré-estabelecido, como historicamente fora constituído. Compreender como acontece o trabalho docente na Educação Física, em meio a um espaço não-físico e em um trabalho atemporal, constituiu o objetivo geral desta pesquisa. Por meio de uma pesquisa de característica qualitativa, foram realizadas observações a 10 disciplinas de conteúdos identificadores do campo da Educação Física (relativos às práticas corporais), do curso de Educação Física, modalidade a distância, da Universidade Federal de Goiás, bem como entrevistas semiestruturadas com 8 professore(a)s desta instituição de ensino superior. Categorias como tecnologia, trabalho e saberes docentes foram extraídas e possibilitaram compreender o trabalho docente na Educação Física em relação a organização e estruturação das disciplinas nos ambientes virtuais de aprendizagem, as práticas pedagógicas desenvolvidas em relação à tecnologia, a natureza do trabalho docente virtual, os saberes incorporados por uma educação através das mídias e as relações com a polidocência. Dentre as conclusões destaca-se que a prática pedagógica sobre as práticas corporais possuem características de uma modalidade presencial de educação, porém avançam diante do saber-fazer na medida que articula os conhecimentos técnicos-científicos com os teórico-científicos; os saberes sobre as tecnologias e as mídias foram incorporados ao trabalho docente; a polidocência mostrou-se como inerente ao trabalho docente virtual.

**Palavras-chave:** Educação Física; Educação a Distância; Trabalho Docente; Práticas Corporais

## **ABSTRACT**

### **VIRTUAL JOB TEACHING IN PHYSICAL EDUCATION: KNOWLEDGE TEACHERS AND EDUCATIONAL PRACTICES ON PRACTICES BODY**

Author: Dennia Pasquali e Cabral

Adviser: Ari Lazzarotti Filho

Through the virtual learning environments enabled by the Distance Education, times and spaces for teaching and learning no longer restricted to the classroom's physical space and its pre-set time, as historically constituted out. Understanding how does the teaching work in physical education in the midst of a non-physical space and a timeless work, was the objective of this research. Through a qualitative characteristic of research, observations were carried out at 10 disciplines handles contents of the field of Physical Education (related to corporal practices), the Physical Education course, the distance mode, the Federal University of Goiás, as well as semi-structured interviews with 8 teachers of this higher education institution. Categories like technology, work and teaching knowledge were extracted and allowed understand the teaching profession in Physical Education regarding the organization and structuring of the subjects in virtual learning environments, pedagogical practices developed in relation to technology, the nature of virtual teaching work, knowledge incorporated by an education through the media and relations with polidocência. Among the findings is emphasized that the pedagogical practice of corporal practices have characteristics of a classroom type of education, but advance on the know-how to the extent that articulates the technical and scientific knowledge with the theoretical and scientific; the knowledge about the technologies and media were incorporated into the teaching profession; the polidocência proved to be inherent in virtual teaching.

**Keywords:** Physical Education; Distance Education; Teaching Work; Practices Body

## **1 - ELEMENTOS INTRODUTÓRIOS**

Os elementos introdutórios trazem a caracterização da pesquisa, em relação aos motivos e às justificativas sobre o tema, identificam o objeto de pesquisa e a metodologia desenvolvida, bem como descreve a organização da dissertação no que tange aos seus capítulos.

### **1.1 - O PROBLEMA DE PESQUISA: IDENTIFICAÇÃO E JUSTIFICATIVA**

O advento de novos tempos e espaços para o processo de ensino-aprendizagem adquiriu notoriedade com a Educação a Distância (EaD) e foi possível por meio do desenvolvimento de tecnologias digitais. Com essa nova (re)configuração educacional, o trabalho do(a) professor(a) sofreu transformações, pois a prática pedagógica não é a mesma devido ao redimensionamento tempo-espacial.

A EaD tem se consolidado e se expandido, internacionalmente e nacionalmente, como uma modalidade educacional flexível em termos econômicos, e democrática em termos políticos. Acrescido do uso cada vez mais constante das tecnologias e das mídias no cenário educacional gera-se a pertinente e recorrente preocupação com as demandas geradas aos docentes em seus trabalhos e a qualidade do ensino na formação dos discentes, ofertada pelas instituições de ensino superior, sobretudo as instituições públicas.

Diante do crescimento acelerado dessa modalidade educacional – a EaD – merece destaque a sua análise, especialmente no que tange sua compreensão, riscos e possibilidades para a educação, a formação e o trabalho docente, haja vista que “a expansão rápida, resultado de ações emergenciais, pode dar margem a improvisações” (TOSCHI, 2012, p. 149).

Pela alteração do espaço-tempo no modo de ensinar e de aprender, o trabalho docente no campo científico da Educação Física (EF) carece de investigações, devido ao histórico liame com o saber-fazer, com o ensino das práticas corporais.

Assim, surge o problema investigativo: como se desenvolve o trabalho docente no curso de Educação Física, na modalidade licenciatura a distância, em relação aos saberes e a prática pedagógica sobre as práticas corporais?

Almeja-se com este estudo a compreensão do trabalho docente na formação em EF, na modalidade a distância. Para tanto, busca-se subsídios teóricos para reflexão sobre o tema em autores do campo da EF e da Educação, em obras científicas que abrangem os assuntos sobre EaD, formação pedagógica, trabalho docente em EF, mediação pedagógica e práticas corporais.

Destarte, o presente trabalho tem como finalidade compreender o trabalho docente na licenciatura em Educação Física, na modalidade a distância, no que tange os saberes e atividades docentes dessa modalidade educacional, na medida em que se entende a EaD não como um método alternativo ou compensatório da educação presencial, como atualmente configura-se na atual política educacional, e traz, nesse sentido também, reflexões sobre a possibilidade de hibridização das modalidades educacionais existentes.

Frente a esses motivos, foi necessário para o desenvolvimento deste estudo, analisar o processo de surgimento e consolidação da EaD desde a revolução tecnológica até o uso da tecnologia enquanto uma ferramenta essencial na modalidade educacional, e contextualizá-la diante do cenário educacional brasileiro que sofre influências do setor econômico. Foi necessária também a discussão da mediação pedagógica na EF frente ao paradigma do saber-fazer, historicamente presente nesse campo do conhecimento, haja vista que são previstos encontros presenciais no curso a distância, porém em número bastante reduzido quanto comparado a educação de cunho presencial, mas relativamente alto quando comparado com outros cursos nessa mesma modalidade.

A partir da consolidação nacional da EaD, enquanto uma política de governo, com suas regulamentações próprias e com sua propagação acelerada, a análise sobre esse processo de ensino-aprendizagem toma corpo no cenário científico brasileiro, bem como outras discussões, tais como a busca por entender a atribuição do(a) professor(a) nessa modalidade educacional.

De acordo com o censo EAD.BR<sup>1</sup> de 2013, realizado pela Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED), que vai desde instituições de graduação

---

<sup>1</sup> Informações disponíveis no site da ABED: < <http://www.abed.org.br/site/pt/>>

e pós-graduação credenciadas no sistema do Ministério da Educação e do Conselho Nacional de Educação; dentre elas 41 Universidades Federais e a grande maioria de 70 Instituições privadas com fins lucrativos; até empresas fornecedoras de produtos e serviços de EaD, concluiu que o conjunto destas instituições que oferecem cursos em EaD, saltou de 231 no ano de 2011, para 309 no ano de 2013.

Ainda em relação ao censo de cursos totalmente a distância, só na graduação, o ano de 2013 atingiu o número de 609 cursos, dentre bacharelado, licenciatura e tecnológico. Já os cursos de pós-graduação atingiram o número de 993 ofertas de cursos de especialização, mestrado, doutorado e *Master Business Administration* (MBA), no formato a distância. Os cursos de graduação totalmente a distância representam sozinhos mais da metade (56%) de todos os tipos de cursos a distância, como a própria pós-graduação e os técnicos profissionalizantes.

Ao adentrar no censo realizado, é possível perceber ainda que a Ciências Humanas, onde se localiza a educação, com quantitativo de 523 cursos, é a área do conhecimento que mais oferece cursos totalmente a distância. O número de matrículas em cursos nas Ciências Humanas foi de 35,4%, que representa a maioria dentre as outras áreas participantes.

Quando o curso de licenciatura em questão é a Educação Física, os dados também mostram a expansão dessa modalidade educacional. Cruvinel *et al* (2013) analisaram que há um crescente número de cursos de EF a distância no país, dentre instituições privadas, em sua maioria, e instituições públicas, estas últimas fomentadas e se expandindo devido ao Sistema da Universidade Aberta do Brasil.

Esses dados revelam a situação em que o contexto da oferta de cursos de licenciaturas encontra-se, e é a partir desse panorama de expansão dos cursos em EaD, e especificamente da EF, que uma análise sobre a qualidade do ensino ofertado faz-se necessário, a fim da compreensão dessa realidade peculiar dos cursos a distância, centralizado na EF.

Outro relevante motivo para o estudo desse campo, diz respeito às publicações científicas que tratam sobre a EaD, e especificamente sobre a EF, modalidade a distância, pois somente no século XXI que as pesquisas sobre EaD amadureceram, e suas produções ainda hoje são consideradas escassas, com temas recorrentes e em diversas áreas do conhecimento.

Ao realizar uma análise das teses de doutorado em Educação, Mill (2014) identificou que a pesquisa em EaD aumentou nos últimos anos em consonância com

a evolução dessa modalidade educacional, apontando como protagonistas as agendas nacionais de debate sobre a temática, bem como a constituição de grupos de pesquisas que abordam a EaD.

Os estudos que tratam da EaD apresentam-se de maneira diversa sobre distintos olhares de cada área do conhecimento. Lima, Faria e Toschi (2014) entendem que as publicações “[...] tem acontecido de forma difusa, distribuídas em várias áreas do conhecimento, sem tradição e solidez no campo da pesquisa” (Ibidem, p. 213).

Pelo fato da EaD estar em recente consolidação, Mill (2014) aponta que ainda é tênue a relação entre a EaD e o campo investigativo da pesquisa, se comparada a temas científicos mais consolidados, o que emerge a existente necessidade de mais publicações em relação a este tema, ao considerar que ainda “há muito por compreender sobre esta modalidade, especialmente pelas novas condições, demandas e desafios postos pelos mais recentes avanços das tecnologias digitais de informação e comunicação” (Ibidem, p. 16).

Em vistas a EF, as pesquisas seguem um panorama ainda mais incipiente ou quase inexpressivo em relação ao campo científico da EaD. De acordo com a base de dados do Periódico Capes, ao utilizar o descritor “educação física a distância” encontrou-se o total de 6 estudos, dentre 2 artigos e 4 dissertações.

Ao entender o campo da EaD como novo e logo com pouca autonomia e capacidade de refração (Bourdieu, 2004) este trabalho ainda poderá auxiliar na potencialização da produção do conhecimento científico, materiais e auxílio para os currículos de formação inicial e continuada e da prática pedagógica no ensino superior em cursos a distância e presencial, e logo para a consolidação do campo em questão.

Assim, parece fundamental analisar e compreender os elementos constitutivos do processo de trabalho docente (inclusive na EaD), o que requer conhecer: como se processa, em si, essa atividade humana; quem está se constituindo sujeito da força de trabalho empregada (quem está sendo o docente na EaD); qual tem sido o objeto desse trabalho; o que se tem produzido quando tais sujeitos aplicam seu trabalho sobre esse objeto; que meios eles têm utilizado para operar transformações no objeto; e em que condições tem se realizado o processo de trabalho (MILL, 2010, P. 31).

Por fim, o presente trabalho traz contribuições para a EF e seu diálogo com as práticas corporais e suas apropriações em conteúdos trabalhados na formação inicial. A formação de professore(a)s pautados na lógica do saber-fazer das práticas corporais tem sido objeto de estudos e pesquisas no campo da EF com Lazzarotti Filho; *et al* (2010), e da EF a distância com Lazzarotti Filho, Silva e Lorenzi (2013) e Almeida (2013). Nesse sentido, busca-se corroborar com o desvelamento sobre o trabalho docente na formação de professore(a)s estabelecidos historicamente por essa lógica.

Ao considerar os cursos a distância como uma modalidade educacional já instaurada no campo da EF, busca-se contribuir para o enfrentamento pedagógico das demandas relacionadas às tecnologias e às mídias no ensino, bem como com o rompimento do pensamento dicotômico entre conhecimentos práticos e teóricos, e entre qualidade do ensino presencial em detrimento do ensino a distância.

## 1.2- OBJETIVOS DA PESQUISA

O objetivo geral desta pesquisa era compreender o trabalho docente no curso de licenciatura em Educação Física, na modalidade a distância, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás.

De modo específico, a pesquisa abrangeu os seguintes objetivos:

- Sistematizar os saberes docentes e características didáticas utilizadas pelo(a)s professore(a)s no ensino da EF, modalidade a distância;
- Identificar relações entre os saberes sobre as mídias e a Educação a Distância com a idade do(a)s professore(a)s participantes;
- Elencar quais as atividades pedagógicas existentes no trabalho docente em EF, na modalidade a distância;
- Entender de que modo a tecnologia é utilizada na sistematização do trabalho docente;
- Identificar o tempo e a formação docente dedicados ao trabalho com a EaD;

### 1.3- CONTRIBUIÇÕES DO TEMA ESTUDADO

Os motivos e as contribuições da pesquisa possuíam três ordens: acadêmica, prática e pessoal. Acadêmica trata-se da acumulação teórica sobre o tema e sua importância social. Já a ordem prática revela a construção de subsídios para a transformação da realidade. A última ordem trata-se da articulação com a vida pessoal da pesquisadora e sua realização enquanto profissional.

Triviños (2009) recomenda a vinculação do problema de pesquisa a dois aspectos: o âmbito cultural de graduação do(a) pesquisador(a) e o âmbito profissional da prática cotidiana estabelecida pelo(a) pesquisador(a). Em vista a praticidade e instrumentalidade, nesta pesquisa, esses dois âmbitos puderam ser contemplados, o que facilitou no alcance de delimitação do problema investigativo.

Pesquisar o trabalho pedagógico da EF na EaD possibilitou entender esse campo educacional que cresce quantitativamente, em esferas públicas e também privadas, a cada ano no Brasil, sobretudo em cursos como a EF que trabalha com a formação de professore(a)s para a educação básica.

### 1.4- COMPONENTES TEÓRICOS-METODOLÓGICOS

Em um programa de pós-graduação, no Brasil, a preocupação com o fazer científico é mais contumaz e possível do que na formação inicial. O tempo para aprender a pesquisar é mais longo, as rotinas de um laboratório de pesquisa são mais frequentes, e a maturidade para o trato com os dados é mais bem estabelecido. A possibilidade e o tempo para compreender os diferentes métodos e metodologias de pesquisa existentes, é preciso buscar esforços para o estudo, com atenção e empenho, a fim de explorar as dimensões, com totalidade, que um objeto de pesquisa possui.

Compreende-se que o objeto estudado trata-se de uma realidade material, isto é, objetiva, que está em constante movimento, e portanto, permite o desenvolvimento gradual de apropriação do conhecimento por meio da consciência que reflete sobre essa realidade objetiva. Ao reconhecer que este objeto possui

várias propriedades, e que as mesmas podem se alterar ou até mesmo se esgotar é o primeiro passo para diferenciar um objeto de outro objeto. Ademais, para entender a qualidade do objeto, é necessário conhecer as finalidades, estrutura e função perante os demais objetos.

Para Triviños (2009) não é possível uma pesquisa educacional, no campo social, se não houver uma clareza a respeito dos conceitos históricos de:

[...] estrutura das formações sócio-econômicas, modos de produção, força e relações sócio-econômicas, consciência social e consciência individual, cultura como fenômeno social, progresso social, concepção do homem, ideia da personalidade, da educação etc (Ibidem, p. 73).

Esta pesquisa pretendia compreender como se configura a estruturação do trabalho docente de professore(a)s de EF, e para tanto, alguns conceitos permearam também o tema, como a relação entre trabalho e modo de produção econômica, com o intuito de conhecer as partes que constituíam o objeto de pesquisa.

O estudo em questão pode ser caracterizado como uma pesquisa qualitativa de natureza descritiva, uma vez que teve por finalidade buscar a resolução de um problema mediante a observação e análise de um fenômeno. Foi também uma pesquisa que observou contradições e críticas, e apresentou também conceitos explicativos sobre a realidade estudada.

Triviños (2009) sobre esse tipo de pesquisa na área educacional, explica que:

O foco essencial destes estudos reside no desejo de conhecer a comunidade, seus traços característicos, suas gentes, seus problemas, suas escolas, seus professores, sua educação, sua preparação para o trabalho, seus valores, os problemas de analfabetismo, a desnutrição, as reformas curriculares, os métodos de ensino, o mercado ocupacional, os problemas do adolescente etc. (Ibidem, p. 110).

Esse tipo de pesquisa exige do(a) pesquisador(a) uma gama de elementos que auxiliarão na descrição da realidade do objeto, para tanto a amostra deve ser bem delimitada, alinhando-se com o problema e objetivos da pesquisa.

Ao traçar a metodologia, busca-se um tratamento qualitativo aos dados, pois proporciona uma ligação entre o objeto de estudo e os sujeitos envolvidos (MINAYO,

2010). Assim, a pesquisa se incumbirá de explicar particularidades de uma realidade posta na no trabalho docente de professore(a)s de EF.

A pesquisa pretendeu produzir novos conhecimentos relativos a determinado aspecto da realidade, ou seja, visou analisar o trabalho docente desenvolvido na formação inicial nos cursos de licenciatura em Educação Física, na modalidade EaD, de modo a identificar contribuições para esse campo do conhecimento.

### **a) Características e delineamento da amostra de estudo**

Diante da caracterização do estudo, a pesquisa centralizou seu foco nos cursos de EF, modalidade a distância, no estado de Goiás, devido a viabilidade geográfica de deslocamento para a pesquisa. De acordo com o site e-mec<sup>2</sup>, Goiás possui 6 cursos na modalidade a distância de EF<sup>3</sup>, dentre instituições de ensino públicas e particulares.

Como critério de seleção das instituições para participação na pesquisa e tendo em vista atender alguns objetivos específicos da mesma, foi selecionado apenas o curso de EF, modalidade a distância, da UFG, por atender aos seguintes critérios de inclusão:

- Possuir as duas modalidades educacionais – presencial e a distância;
- Ter o Projeto Pedagógico de Curso similar entre as modalidades presencial e a distância;
- Ter o curso totalmente a distância,

Diante dos critérios adotados, foi escolhido o curso de EF, modalidade a distância, da Faculdade de Educação Física e Dança (FEFD) da Universidade Federal de Goiás (UFG), dentre as instituições existente em Goiás.

---

<sup>2</sup> Dados levantados no ano de 2015 de acordo com o site < <http://emec.mec.gov.br/>>. A lista das instituições encontradas podem ser visualizadas no apêndice A deste projeto.

<sup>3</sup> Em um estudo que objetivou caracterizar a formação profissional em Educação Física na América Latina, que envolve também a formação a distância, Baptista et al (2015) alertaram que o número de cursos no país altera-se para mais ou para menos de acordo com o critério adotado de análise entre sede e polos. Se a escolha for em relação aos polos, a quantidade de cursos podem dar uma dimensão irreal, pois as instituições (sede) mantém o mesmo Projeto Pedagógico de Curso nos diferentes polos espalhados por todo o Brasil. Assim, neste trabalho foram levados em consideração apenas os cursos por cada instituição presente no estado de Goiás.

O curso de EF, modalidade a distância, da FEFD/UFG foi criado em 2009 para atender ao programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), e posteriormente, no ano 2011, ao programa Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR).

Diante dos cursos ofertados, foi escolhido o curso da UAB II<sup>4</sup> para fazer parte das análises desse trabalho. Tal fato se justifica pelos objetivos do programa que é levar acesso ao ensino público de qualidade para estudantes distantes dos grandes centros educacionais, que se diferencia do PARFOR<sup>5</sup> que possui como pré-requisitos para o ingresso do(a) estudante, o exercício da docência na rede pública da educação básica. Em segundo aspecto, por ter sido o primeiro curso a distância de EF a ser ofertado pela Instituição, e também, por já ter sido objeto de estudos, embora com enfoques diferentes, como os de Cruvinel; Lazzarotti Filho e Silva (2013), de Almeida (2013), de Zambeli (2012) e de Lazzarotti Filho et al (2010), os quais podem ser feitas associações e contribuições com a análise do objeto pesquisado.

Para a Comissão de Aperfeiçoamento de Pessoal do Nível Superior (CAPES), o Sistema UAB funciona como um “articulador entre as instituições de ensino superior e os governos estaduais e municipais, com vistas a atender às demandas locais por educação superior” (BRASIL, 2010). Diante dessa articulação, a instituição de ensino fica responsável por desenvolver um curso em um município ou uma microrregião do país.

O curso UAB II possui relação direta com o curso de licenciatura presencial em EF de sua mesma instituição, a FEFD/UFG, que possui uma proposta de formação progressista de práticas (educativas, sociais e pedagógicas) que envolvem as práticas corporais (BRASIL, 2009).

Dentro do curso UAB II a nomenclatura de professor pesquisador é utilizada para designar aquele professor(a) ou pesquisador(a) que atua nas atividades típicas de ensino, tendo com o principais atribuições:

---

<sup>4</sup> UAB II se refere ao segundo edital do programa em que foram ofertadas pela FEFD/UFG 315 vagas em 9 polos distribuídos pelo estado de Goiás, nas seguintes cidades: Alexânia, Cidade de Goiás, Formosa, Goianésia, Inhumas, Iporá, Mineiros, São Simão e Uruana.

<sup>5</sup> Embora vinculado ao Sistema Universidade Aberta do Brasil (SisUAB), o PARFOR possui diferenças entre o programa UAB, no que tange objetivos, público alvo e os tipos de cursos ofertados, que são três: primeira licenciatura – destinada aos docentes em exercício na rede pública de educação básica, mas que não possuem formação superior – segunda licenciatura – para os docentes em exercício na rede pública básica e que já possuem formação em área distinta da que exercem – e a formação pedagógica – que são para os docentes graduados, porém não licenciados e que atuam na rede pública básica de ensino. Ao longo do texto são discutidas as características dos principais programas nacionais.

- Elaborar e entregar os conteúdos dos módulos desenvolvidos ao longo do curso no prazo determinado;
- Adequar conteúdos, materiais didáticos, mídias e bibliografia utilizados para o desenvolvimento do curso à linguagem da modalidade a distância;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Adequar e disponibilizar, para o coordenador de curso, o material didático nas diversas mídias;
- Participar e/ou atuar nas atividades de capacitação desenvolvidas na instituição de ensino;
- Desenvolver as atividades docentes da disciplina em oferta na modalidade a distância mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no projeto acadêmico do curso;
- Coordenar as atividades acadêmicas dos tutores atuantes em disciplinas ou conteúdos sob sua coordenação;
- Desenvolver as atividades docentes na capacitação de coordenadores, professores e tutores mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de capacitação;
- Desenvolver o sistema de avaliação de alunos, mediante o uso dos recursos e metodologia previstos no plano de curso;
- Apresentar ao coordenador de curso, ao final da disciplina ofertada, relatório do desempenho dos estudantes e do desempenho dos estudantes e do desenvolvimento da disciplina;
- Realizar a revisão de linguagem do material didático desenvolvido para a modalidade a distância;
- Participar das atividades de docência das disciplinas curriculares do curso;
- Desenvolver, em colaboração com o coordenador de curso, a metodologia de avaliação do aluno;
- Desenvolver pesquisa de acompanhamento das atividades de ensino desenvolvidas nos cursos na modalidade a distância;
- Elaborar relatórios semestrais sobre as atividades de ensino no âmbito de suas atribuições, para encaminhamento à DED/CAPES/MEC, ou quando solicitado. (BRASIL, 2010).

Para a UAB o(a) professor(a) com experiência no ensino superior comprovada de 3 anos encaixa-se na nomenclatura professor pesquisador I, já aquele(a) professor(a) com experiência no ensino superior de 1 ano ou que esteja vinculado a programa de pós-graduação stricto sensu enquadra-se na nomenclatura de professor pesquisador II, diferenciando-se daquele pela diferença do valor da bolsa paga.

O(a)s professore(a)s vinculados à instituição podem ainda desempenhar outras funções no curso na modalidade a distância, como coordenação do curso, coordenação de estágio, coordenação pedagógica e coordenação de percurso,

porém para este estudo, somente foram pesquisados o(a)s professore(a)s que desempenharam a função de professore(a)s pesquisadore(a)s I.

Diante dessa realidade, fez parte da pesquisa de campo professore(a)s pesquisadore(a)s I <sup>6</sup> da FEFD/UFG que trabalharam com disciplinas que são identificadoras de área, ou seja, disciplinas da EF que tratam dos temas sobre as práticas corporais.

Sabe-se que essas disciplinas identificadoras, apesar de possuírem, com a construção do próprio campo, vinculação com uma perspectiva didático-pedagógica, tratam de conhecimentos que se expressam, historicamente, pelo saber-fazer, isto é, conhecimentos técnicos, por saberes da experiência.

[...] é fundamental reconhecer a histórica valorização da dimensão prática no campo da Educação Física brasileira, ou seja, a importância atribuída ao saber fazer. Não obstante, o conhecimento que extrapola essa qualidade é, muitas vezes, desvalorizado. Como exemplo, podemos citar o conhecimento mediado pelas tecnologias de comunicação e informação, presentes em grande escala em outras áreas e pouco desenvolvidas na Educação Física e nos processos de ensino e aprendizagem de seus cursos de formação. Observa-se que tal fato vem da sua herança histórica, cujo fundamento encontra-se no empirismo do saber fazer, da valorização da técnica, da tática, das habilidades físicas e morfológicas e, conseqüentemente, da formação do homo-laber (PPC, 2009).

A partir do PPC foi possível elencar dentre as 38 disciplinas do curso, distribuídas em 2.872 horas de carga horária, aquelas que dão identidade à EF por meio das práticas corporais, chamadas aqui de disciplinas identificadoras de área da EF. Essas disciplinas selecionadas que compuseram a pesquisa possuem carga horária de 64 horas, e, de acordo, com o PPC (2009), são de natureza obrigatória e compõem o núcleo específico da matriz curricular.

São essas as disciplinas que dialogam com a cultura sobre o corpo no curso em questão, e mesmo em se tratando de uma modalidade educacional a distância, não devem negar as dimensões práticas e técnicas que possuem.

---

<sup>6</sup> Ao longo do texto a nomenclatura de Professor(a)-formador(a) será adotada, pois se trata daquela utilizada pela UFG para o(a) professor(a) que tem as mesmas atribuições do(a) professor(a) pesquisador(a) instituído pela CAPES, porém sem a distinção níveis I e II, de acordo com o tempo de docência. Essa diferenciação entre os nomes será mais bem elucidada ao longo dessa dissertação.

Quadro 1 – Relação das disciplinas identificadoras da área do curso de EF

<b>Disciplinas</b>	<b>Ano</b>
Pesquisa e ensino em Ginástica Escolar	2010/1
Pesquisa e ensino em Jogos e brincadeiras	2010/2
Pesquisa e ensino em Natação	2010/2
Pesquisa e ensino em Atletismo	2011/1
Pesquisa e ensino de Voleibol	2011/2
Pesquisa e ensino em Dança - Educação	2011/2
Pesquisa e ensino em Futebol	2012/1
Fundamentos Socio-culturais das Lutas na Educação Física	2012/2
Pesquisa e ensino em Basquetebol	2012/2
Pesquisa e ensino em Handebol	2013/1

Fonte: Elaboração própria

Diante da seleção das disciplinas que fizeram parte da pesquisa, foi possível selecionar os docentes que ministraram tais disciplinas. Assim, compuseram a pesquisa o quantitativo de 8 professore(a)s do curso de EF, modalidade a distância, da UFG, tendo como critério para a escolha o(a)s professore(a)s que trabalham com as disciplinas identificadoras de área, acima elencadas, pela função que desempenham no curso, isto é professor(a)s pesquisadore(a)s, e por já terem ministrado essas mesmas disciplinas no curso presencial.

Apesar de haver 10 disciplinas identificadoras de área, o motivo da amostra se compor somente por 8 professore(a)s se deu pelo fato de um(a) professor(a) selecionado(a) ter ministrado 3 dessas disciplinas selecionadas para a pesquisa, desta forma, fora realizada apenas uma entrevista com essa pesquisa abordando as 3 disciplinas ministradas.

A pesquisa foi realizada somente com docentes efetivos da instituição escolhida, que estão como professore(a)s pesquisadore(a)s I<sup>7</sup>, no curso a distância,

---

<sup>7</sup> No terceiro capítulo desta dissertação a nomenclatura adotada será de Professor(a) Formador(a), devido ao que é estabelecido pela UFG. Nesse mesmo capítulo é possível encontrar a explicação para tal diferença entre esses nomes, apesar dos mesmos possuírem as mesmas atribuições profissionais.

não fazendo parte da amostra, portanto, aquele(a)s professores(a)s com vínculo de contrato de trabalho.

## **b) Operacionalidade técnica**

No que tange à base operacional e técnica de investigação do objeto de estudo, foram combinados quatro momentos que se entrecruzaram, a fim de buscar uma compreensão abrangente sobre a temática estudada. Assim, foi empregada a revisão bibliográfica e a análise de documentos como etapa teórica-exploratória, seguida pela pesquisa de campo e depois a análise de conteúdo, sendo todas as etapas desenvolvidas de maneira intercaladas.

Reitera-se que para uma pesquisa de cunho qualitativo como esta, há uma interconexão entre todas as suas etapas, que se complementam, mas também podem, a partir de sua execução, indicar caminhos diferentes daqueles inicialmente ponderados. Portanto, todas as etapas previstas na pesquisa foram descritas abaixo, e foram pensadas em um modo dinâmico que se retroalimentaram entre suas etapas.

### *Revisão da literatura*

Esta parte da pesquisa teve como objetivo a obtenção de conceitos básicos que envolviam o tema, para compreender e explicar o objeto, bem como adensar teoricamente sobre assuntos que se vinculavam e compunham o tema por meio de teses, dissertações, legislações nacionais, livros e periódicos científicos, seja por meio impresso e/ou virtual.

Assim, caracterizou-se esta etapa da pesquisa como sendo a parte inicial do estudo sobre o objeto em questão, a fim de reconhecer que este se diferenciou dos demais fenômenos existentes, assim foram elencadas e analisadas as principais características do objeto de estudo.

Para tanto, realizou-se uma revisão da literatura, com o caráter de um estudo exploratório, o que ampliou o acervo teórico e caracterização do problema a ser pesquisado. Os eixos temáticos da pesquisa envolviam as tecnologias educacionais, educação a distância, trabalho, o saber-fazer das práticas corporais na EF, bem como eixos secundários, porém não menos importantes, como formação

em EF, formação através das mídias<sup>8</sup>, relações entre trabalho, economia e sociedade, saberes docentes e prática pedagógica.

Destaca-se que a revisão de literatura acompanhou todo o processo desse estudo, desde o começo até seu final, auxiliando também na análise dos dados coletados e na redação da dissertação.

### *Pesquisa de campo*

Uma primeira importante estratégia metodológica foi a análise de documentos, feito por meio de documentos oficiais presentes no curso de formação inicial pesquisado, como o PPC, o que auxiliou no levantamento e análise qualitativa de dados que permitiram acompanhar a maneira como a EaD vem sendo constituída no referido curso de licenciatura em EF, bem como dispositivos legais de âmbito nacional, a fim de compreender o contexto da EaD pelo país.

Com a finalidade de adentrar na “dimensão abstrata” (TRIVIÑOS, p. 74, 2009) do objeto, essa parte da pesquisa procurou estabelecer relações com o fenômeno estudado. Para tanto, foram determinadas partes representativas da realidade estudada, com objetivo de reunir informações necessárias para estabelecer relações com sócio-históricas do fenômeno.

Para a realização da coleta de dados junto aos docentes que trabalhavam no curso de licenciatura em EF e as respectivas disciplinas ministradas, recorreu-se às técnicas de entrevista semiestruturada e análise documental.

A análise documental aconteceu pela apreciação do desenvolvimento da disciplina inserida no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), neste curso em questão, por meio do Moodle. As disciplinas do(a)s professore(a)s em questão foram analisadas no que tange a estrutura, tempo, intervenções e mediações por parte do(a) professor(a), assim como os materiais utilizados, a didática e tempo pedagógico envolvido no processo de ensino-aprendizagem.

Já para a técnica de entrevista foi feito um roteiro semi-estruturado com perguntas abertas ao(a)s professore(a)s pesquisado(a)s. Foi considerado também,

---

<sup>8</sup> O uso do termo “através das mídias” é intencional e fundamenta-se em Fantin (2010). No capítulo de análise de dados desta dissertação, em seu subitem 4.5- Saberes docentes na Educação Física: a educação através das mídias, é possível entender o conceito e a escolha por esse termo.

nesse processo, a gravação por um gravador digital e a posterior transcrição das falas do(a)s professore(a)s pesquisado(a)s.

Entende-se por entrevista semi-estruturada como sendo 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. Desta maneira, o informante, seguindo espontaneamente a linha de seu pensamento e de suas experiências dentro do foco principal colocado pelo investigador, começa a participar na elaboração do conteúdo da pesquisa (TRIVIÑOS, p. 146, 2009).

As perguntas, a princípio elaboradas, possuíam bases no que fora anteriormente adensado pelas outras etapas da pesquisa, como na revisão de literatura. O roteiro de entrevista que nortearam as perguntas possuíam 4 blocos temáticos como a caracterização do participante, a relação com o curso, a prática pedagógica e avaliação do trabalho desenvolvido. Nesses blocos havia perguntas que buscaram entender o desenvolvimento do conjunto das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo(a)s professore(a)s na EaD, a estruturação pedagógica e seleção de materiais para a disciplina, bem como o contato com as mídias e as distinções entre as modalidades educacionais – presencial e a distância.

Frisa-se que a partir do desenvolvimento da primeira entrevista - a entrevista piloto - perguntas foram incorporadas, retiradas e até mesmo modificadas, a fim de melhorar o instrumento de coleta de dados.

Todas as entrevistas aconteceram nas dependências físicas da UFG no período de Novembro de 2015 até Fevereiro de 2016, nas datas e horários previamente agendados com o(a)s participantes, a exceto de uma professora que se encontrava de licença maternidade, assim, para essa participante a entrevista ocorreu na residência dela.

O roteiro de entrevista, assim como outros documentos necessários a pesquisa, foram submetidos ao Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília.

A obtenção dos resultados identificados permitirão ao(a)s participantes a ciência dos resultados da pesquisa em que participaram como voluntário(a)s, permitindo a identificação com as práticas pedagógicas desenvolvidas no curso em

relação a educação a distância e suas possibilidades de incorporação dos saberes ao cotidiano das aulas, independentemente da modalidade educacional.

### *Sistematização e análise de conteúdo*

Para atingir a concretude do fenômeno em cena, buscou-se nessa etapa a sua essência, partindo do seu conteúdo e da sua realidade. Assim para a categorização e a análise dos dados anteriormente levantados, utilizou-se o método de análise de conteúdo que auxiliou na manipulação dos dados para inferir sobre a realidade estudada.

Bardin (2010) descreve o conceito da análise de conteúdo como sendo

[...] 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 (p. 38).

Assim, de acordo com as etapas de pré-análise, descrição analítica e interpretação referencial Bardin (2010), o material coletado foi explorado de modo inicial por meio de uma leitura flutuante com o intuito de extrair aspectos importantes para a construção de unidades temáticas e subsequentemente para a seleção de categorias apriorísticas como trabalho, tecnologias e saberes docentes, bem como categorias não-apriorísticas, essas últimas mediante o intenso processo de reflexão sobre os dados coletados, e que foram recorrente entre as falas do(a)s professore(a)s pesquisado(a)s.

## 1.5- ESTRUTURAÇÃO DA DISSERTAÇÃO

Além dessa parte introdutória que permite elucidar sobre o objeto e o desenvolvimento da pesquisa, os resultados foram separados em 3 capítulos, por questões didáticas de facilitar a leitura, porém são independentes entre si, apesar de se complementarem em diversos momentos nessa dissertação.

No primeiro capítulo, de cunho teórico, são trazidas reflexões acerca das relações entre os usos das tecnologias na sociedade, e suas formas de reorganização de tempo e espaço, que possibilitaram a utilização também em atividades educacionais, levando a incorporação pela EaD. Diante desse cenário, são trazidas também considerações sobre as configurações que o trabalho docente assume sobre as tecnologias e as mídias como a mediação dos conhecimentos da EF em rearticulação com o tempo e espaço, bem como em indicativos de um aceleração da formação por parte de políticas públicas para a educação, influenciadas por mecanismos multilaterais em um contexto atual do neoliberalismo.

Já no segundo capítulo, também de característica fundamentalmente teórica, são trazidos os entendimentos sobre da estruturação do trabalho docente por conceitos e associações entre o trabalho e a educação, entendendo-o em sua estrutura tradicional calcada sobre aspectos de uma educação de modalidade presencial até a (re)estruturação desse trabalho docente diante da modalidade a distância. Elementos como saberes, didática e pedagogia são trazidos para entender a atividade docente e a prática pedagógica sobre as práticas corporais, bem como o conceito de polidocência, referenciando-se uma diferente maneira de trabalho docente, possível com a educação a distância.

O terceiro capítulo refere-se às análises dos dados extraídos com a pesquisa de campo articulada com as apreensões estabelecidas e possibilitadas com os dois anteriores capítulos teóricos. Foram elencadas como eixos para análise: organização e estruturação do trabalho docente, polidocência, natureza do trabalho e hibridização educacional, sendo cada uma delas tratadas como um subitem desse capítulo. As análises foram articuladas com as categorias trabalho, tecnologias e saberes docentes.

As principais conclusões acerca da pesquisa são de uma organização das disciplinas por meio da experiência do(a)s professore(a)s com a modalidade educacional presencial, os usos de vídeos aliados as descrições da biomecânica do movimento para o ensino do saber-fazer (técnico) sobre as práticas corporais, a incorporação de saberes através das mídias e a inerente atividade polidocente para a modalidade a distância de educação. Após as conclusões, seguem as referências estudadas para a compreensão do tema e escrita desta dissertação, e os apêndices construídos durante para a pesquisa de campo.

## **2 - O USO DAS TECNOLOGIAS EDUCACIONAIS NA MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM EDUCAÇÃO FÍSICA E AS RELAÇÕES DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA EM TEMPOS NEOLIBERAIS**

A centralidade desse capítulo está, em um primeiro momento, na compreensão do que a tecnologia, de modo genérico, suscitou nos diversos âmbitos da vida humana, inclusive a educação formal da sociedade.

Após, são trazidas reflexões que indicam os cenários socioeconômicos hodiernos, das quais a EaD tem se aproximado, cada vez mais de uma fase pós-industrial onde a educação volta-se para as demandas de mão-de-obra, seja ela qualificada ou não, do mercado de trabalho.

De maneira associada, buscou-se o entendimento dos desdobramentos dos usos das tecnologias na educação formal, como a expansão do número de cursos a distância na licenciatura e na EF, sublimado e conduzido por políticas neoliberais externas e internas, e sua demarcação por dispositivos legais brasileiros.

Por fim, o referencial teórico nesse capítulo tratou ainda do uso das ferramentas tecnológicas e midiáticas para a mediação pedagógica na EF.

### **2.1- SOCIEDADE, TECNOLOGIA E EDUCAÇÃO**

Os intensos avanços na área das tecnologias modificaram diferente aspectos da vida dos seres humanos, dentre estes a educação formal. A EaD talvez tenha sido, desde o século XX até o atual momento, a área na educação que melhor acompanhou esse alargamento tecnológico, no que tange aos tempos e espaços do processo de ensino-aprendizagem.

É necessário compreender, a princípio, que a utilização das tecnologias na educação parte de uma revolução tecnológica que alterou não só esse ambiente, como também as esferas sociais, econômicas e culturais da vida humana, sem um arranjo cronológico dessas esferas, e sim, quiçá, concomitantemente em um desdobramento amplo. Logo, a apropriação da educação fora uma consequência inerente da própria evolução tecnológica e desenvolvimento dos tempos.

Não somente a era hodierna que pode ser considerada a “era tecnológica”, visto que se o acúmulo científico pelo conjunto dos seres humanos ao longo do tempo possibilita o desenvolvimento das tecnologias e seu aprimoramento, então cada tempo teve seu próprio tipo de tecnologia. Assim, as maneiras de viver do ser humano estão relacionadas com as tecnologias e seus usos em cada época correspondente, sobretudo em prol do desenvolvimento econômico em suas diferentes eras.

Esse entendimento sobre o desenvolvimento tecnológico é importante, pois possui um denso liame com o sistema de produção, que quer maior produtividade em menos tempo, com menos gastos. É nesse sentido que a tecnologia, que depende de todo um respaldo científico, vem, historicamente, se desenvolvendo cada vez mais, em ritmos acelerados, transformando a economia, e logo, outras esferas como a própria sociedade.

Com o passar dos anos as tecnologias aprimoram-se, aperfeiçoam-se com o domínio da técnica pelo ser humano. A transformação da natureza leva a reprodução e depois a produção novamente sob essa reprodução, e assim, de modo cíclico, o ser humano domina a técnica para recriar uma nova técnica ou uma técnica modificada. As técnicas (artefatos eficazes) são resultados de uma sociedade (conjunto de pessoas e suas relações) e de uma cultura (dinâmica das representações) (LEVY, 1999).

Se por um lado o berço do surgimento do Capitalismo – a Revolução Industrial – marcou a divisão entre tarefas e funções do trabalho, separou o trabalho produtivo do improdutivo, a revolução tecnológica aproximou cada departamento de uma empresa, auxiliou na difusão da informação, na organização não só do setor industrial, mas também na integralização de todos os setores de uma economia mundial.

No entanto, a revolução da informação, proporcionada pela tecnologia não se trata de uma hierarquia entre o saber e o fazer. O trato com a informação permite sua exploração para alcançar a resolução de problemas e auxiliar na tomada de decisões, em pormenores, trata-se da infiltração da informação nos processos de produção, o que se constituiu como importante papel na economia mundial, possibilitando o interligamento daquele com os outros diferentes setores econômicos.

É notória que a Revolução tecnológica iniciada na década de 1970, marcada pelo usos e desenvolvimento da microeletrônica e da telecomunicação, modificou substancialmente as estruturas sociais e econômicas até então. O toyotismo, com as novas possibilidades tecnológicas, a inovação dos produtos para seguimentos diferentes e em larga escala, constituíram-se como uma forma de organização do trabalho, pautada pela flexibilização e qualificação da mão de obra, sobretudo com a utilização mais intensificada dos computadores e internet a partir da década de 1990.

Os modelos econômicos extrapolam os limites da esfera econômica e chegam a outros setores da sociedade como saúde e educação. Assim, é possível entender que as tecnologias transformaram e integraram os diferentes setores da sociedade e também da inclusão de indivíduos, de empresas e de instituições que se conectam ao seu redor e com o mundo, formando uma rede, uma sociedade em rede.

A evolução tecnológica não se restringe apenas aos novos usos de determinados equipamentos e produtos. Ela altera comportamentos. A ampliação e a banalização do uso de determinada tecnologia impõem-se à cultura existente e transformam não apenas o comportamento individual, mas o de todo o grupo social (KENSKI, 2003, p. 21).

O termo Sociedade em Rede<sup>9</sup>, para Castells (2010), trata-se do resultado do processo de globalização e do desenvolvimento tecnológico que possibilita os indivíduos de diferentes localidades, diante da intangível quantidade de informações disponíveis pela rede mundial de computadores, constituírem por meio da comunicação e da colaboração trato com o conhecimento, onde todos podem usufruir dessas informações como fornece-las. Para o autor a revolução tecnológica foi decisiva, porém não determinante para a constituição da Sociedade em rede.

É perceptível como as tecnologias influenciam a vida social, estas são incorporadas na sociedade como uma cultura indissociável ao desenvolvimento. São extraordinários os desdobramentos dessas tecnologias, não sendo possível a mensuração dos dados existentes, seus links e seus hiperlinks em cada página

---

<sup>9</sup> Ao longo dessa dissertação alguns conceitos tais como sociedade em rede e cibercultura, e autores como Manoel Castells e Pierre Levy, aparentemente desconexos epistemologicamente com outros referencias foram escolhidos para melhor elucidação do processo de transformação social no que diz respeito ao desenvolvimento e usos das tecnologias.

virtual, em um movimento de entrada e saída de dinheiro em apenas um *click*, e os relacionamentos sociais que necessitam a cada dia de uma postagem fugaz de imagens, áudios e fotos. As tecnologias são capazes de transpor geograficamente suas impossibilidades e de unir a ponta de um continente a outro, que envolvem transações comerciais, trocas de saberes, conhecimentos e cultura.

A democratização do acesso aos meios tecnológicos auxilia no processo de incorporação destas à cultura tecnológica no seio da sociedade, como por exemplo, as comunicações exercidas entre as pessoas hoje acontecem por e-mail ou aplicativos de mensagens. Por meio dessa incorporação, os hábitos e as práticas são alterados, modificando também a maneira de pensar a educação, uma prática social, logo, inerente a esse processo.

Contudo, Mészáros (2004) esclarece sobre a falácia de acreditar que a “Sociedade tecnológica” trata-se de uma “nova” sociedade a partir do desenvolvimento tecno-científico, pois “ciência e tecnologia estão sempre profundamente inseridas nas estruturas e determinações sociais de sua época” (Ibidem, p. 265). Trata-se então, de uma absorção das alterações que a tecnologia traz à sociedade pela própria ciência de cada época em prol de seu desenvolvimento econômico. A tecnologia está para a sociedade, por determinações econômicas, e não a sociedade para a tecnologia.

Sobre as tecnologias no atual momento, é necessário compreender também que o modo de produção, diferentemente de tempos passados, se interessa pela subjetividade de cada indivíduo, e o que pode proporcionar para que se diferencie dos demais indivíduos, isto é, não se trata de uma tecnologia para atingir massas, e sim, para cada indivíduo e para cada nicho.

Dentre esses nichos a EaD pode ser compreendida como um deles, e como tal, aproveitou-se desse momento de modificação do tempo e espaço, de uma produção flexível<sup>10</sup>, proporcionados pelas tecnologias, para se alavancar de vez com o modelo educacional do futuro/momento ou de uma nova mercadoria.

---

<sup>10</sup> Mais adiante será possível compreender que além de características de um modelo de produção flexível, a EaD carrega também elementos de um modelo de produção em massa (Fordismo-Taylorismo), características essas possíveis de identificar por meio da fragmentação do trabalho docente, apontado por estudos como os de Beloni (2003) e de Mills (2006).

## 2.2 – NOVOS TEMPOS E ESPAÇOS EDUCACIONAIS: O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Os espaços e tempos do ensinar e do aprender são determinantes na organização do trabalho docente, tanto para sua estruturação quanto para seu desenvolvimento. As orientações espaço-temporais alteraram-se com o desenvolvimento e aperfeiçoamento das ferramentas tecnológicas, e sua penetração, cada vez maior, em ambientes educacionais. Assim, a cultura informacional e tecnológica dos dias atuais provocou mudanças na maneira de pensar e de fazer educação.

Há tempos atrás o(a) estudante se deslocava até os espaços escolares, de materialidade física, em busca do conhecimentos que desejava, hoje, o rol de possibilidades de acesso a esses conhecimentos é de grande dimensão, e nem sempre se faz necessário o deslocamento físico do(a) estudante para essa finalidade. As tecnologias auxiliam nesse processo de entender que os tempos e espaços não precisam necessariamente “do físico”, tão pouco, de tempo estimado para acontecer, portanto o que se nota é transposição das barreiras físicas/geográficas e temporais do aprender e do ensinar.

Estabeleceu-se, nesse sentido, a inversão da lógica tradicional de ensino-aprendizagem, em que a informação se desloca (VIRÍLIO, 2014), e o indivíduo permanece estático onde deseja buscar o conhecimento. O privilegiado espaço da sala de aula com professore(a)s, estudantes e bens físicos, juntamente com seu tempo determinado para o desenvolvimento do ensino-aprendizagem, são agora ressignificados por meio da EaD e seus espaços virtuais de aprendizagem e sua flexibilidade do tempo de ensinar e aprender.

A EaD é uma modalidade educacional caracterizada pela flexibilidade da sua ação nas dimensões do espaço e do tempo. Envolve o uso intensivo de tecnologia para suportar atividades e comunicação entre pessoas que podem estudar em momentos e lugares diversos" (MACHADO; BOTELHO e SILVA, 2013, p. 354-355).

Entretanto, é errôneo acreditar que a EaD trata-se de uma invenção desse século, pois essa modalidade educacional está presente na sociedade desde o século XIX. Bem como é equivocado acreditar que a EaD está associada, de modo

reduzido, a utilização de tecnologias e da internet. O início da EaD esteve ligado ao envio de materiais impressos por correspondência até as casas do(a)s estudantes, o chamado “estudo por correspondência”, que posteriormente foi sendo mesclado e substituído por meio do uso da televisão e do rádio.

Com o desenvolvimento dos meios de transporte o ensino por correspondências foi se constituindo, tendo seu surgimento, a princípio, nos países europeus e nos Estados Unidos. Este, por sinal, se destacou devido ao avanço tecnológico possibilitado com o lançamento de satélites na metade do século XX que permitiu a operacionalidade de programas educacionais transmitidos pela televisão em diversas cidades estadunidenses, depois até para outros países (NISKER, 1999).

Destaca-se também a experiência da Inglaterra com a mais bem sucedida criação da *Open University* (Universidade Aberta). A ampla oferta a qualquer adulto interessado em um curso de graduação fez da *Open University* um caso de sucesso, influenciando o interesse da EaD e o surgimento de demais universidades abertas em outros países, como a FernUniversität na Alemanha e a Universidad Nacional de Educación a Distancia na Espanha, por exemplo<sup>11</sup>.

Na Itália, o desenvolvimento da EaD é contado por Rivoltella (2008) de modo semelhante, passando por três momentos distintos, que podem ser considerados como semelhantes aos dos demais países. Entre os anos de 1950 a 1960, ocorre a *Primeira Geração* em que o ensino acontece pelos correios, pautados com eixo estruturante e primordial no livro. Assim, o material chegava até a casa do(a) estudante, que por sua vez, realiza o que lhe é solicitado, e reenvia pelos correios os trabalhos e testes feitos, depois é avaliado pela sua escrita e entendimento sobre as atividades propostas. Os encontros presenciais nesse momento da EaD aconteciam esporadicamente e não existia a relação face a face entre docente e discente.

A partir do momento em que o livro é integrado aos outros recursos como materiais com gravações em áudio e em vídeo, ocorre a *Segunda Geração*, compreendida entre os anos de 1960 até 1980. Nesse momento da EaD, na Itália e de modo análogo para outros países, a interação entre professor(a)-estudante

---

<sup>11</sup> Niskier (1999) destaca ainda as seguintes universidades abertas que surgiram após o modelo inglês: Universidade Aberta (Portugal), Open Polytechnic (Nova Zelândia), Open Universiteit Heerlen (Holanda), Anadolou University (Turquia), University of the Air (Japão), Central Broadcasting & Television University (China), Allama Iqbal Open University (Paquistão), Al Quds Open University (Jordânia), Universidad Nacional Abierta (Venezuela) e Universidad Estatal a Distancia (Costa Rica).

continua mínima, sendo a autoinstrução como a principal característica desse modelo educacional.

Com a disseminação e massificação do uso dos computadores e logo depois da internet, a partir da década de 1990, ocorre a *Terceira Geração* da educação a distância. Por meio da rede de computadores e da internet ocorrem às interações síncrona (chat) e assíncrona (fórum) entre professor(a)-estudante, bem como entre estudante-estudante. Nesta geração pode-se avaliar que a EaD em si, se solidificou, a medida que pode construir uma peculiaridade não observada nas outras gerações: a capacidade de construção coletiva do conhecimento por meio da interação entre as pessoas, onde todos colaboram e cooperam com o conhecimento.

Nesse sentido, conclui-se que a EaD não necessitou das revoluções tecnológicas para acontecer, mas esta foi essencial para o seu desenvolvimento, continuidade e evolução, assim como, de maneira inerente, aos modelos econômicos em seus distintos contextos e tempos, influenciaram extensos setores da vida humana, assim como na educação.

### 2.3- OS USOS DAS TECNOLOGIAS PARA A MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA NA EDUCAÇÃO FÍSICA

Entende-se, inicialmente, pautado por autores como Castells (2014), Belloni (2003) e Kenski (2003), que já não é mais possível a dissociação entre as tecnologias e o processo de ensino-aprendizagem, no presente contexto educacional.

A EaD consolidou-se enquanto uma prática pedagógica na metade dos anos 1970 (ALONSO, 2005), intensificando-se com o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC's), e na década de 1990 com o maior contato com a internet e com o uso extensivo dos computadores. Para Marinho e Lobato (2008) já possível tratar de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC's).

Segundo Marinho e Lobato (2008) as TDIC's são tecnologias de informação e comunicação que utilizam o digital, e assim diferem-se das TIC's, pois incorporaram o computador (tecnologia) e a internet (mídia) como ferramentas para seu uso. Levy (1999) já possuía esse entendimento, e vai além sobre o "digital" ao

considerá-lo como um dos tipos de conhecimento existentes, que coexiste com os outros existentes de maneira harmônica e complementar entre si.

Ao compreender as TDIC's como uma possibilidade de trato didático-pedagógico, se faz necessário o seu uso de modo real, concreto, isto é, a incorporação de fato às possibilidades dessas ferramentas ao ambiente do trabalho docente.

Um aspecto que gera preocupação quanto ao uso das tecnologias na educação está ligada ao seu uso. Em pesquisa realizada junto aos docentes, Marinho e Lobato (2004) concluíram que o computador assemelhava-se para aqueles como uma máquina de escrever moderna, cuja função principal seria para a projeção de slides, ou/e como um telégrafo para enviar e receber e-mails. A associação dos autores entre o computador e os já ultrapassados meios de comunicação indica que os docentes já incorporaram o uso dos computadores como elemento didático rotineiro em sua vida pessoal e prática pedagógica, entretanto esse uso ainda pode ser considerado mínimo quando compreendido diante das extensas possibilidades de sua utilidade, sobretudo associado com a mídia internet.

Assim, não se trata do uso das TDIC's na educação enquanto uma mera projeção de um conteúdo através do computador, ou o uso de vídeos, mas também a extrapolação desses fatos que já estão incorporados, por vezes, ao cotidiano didático. Trata-se das diversas possibilidades que as TDIC's proporcionam para mediação entre conhecimento-docente-estudante em ambientes formais de educação.

Não causa estranhamento que o(a)s docentes fiquem resistentes quanto a EaD, e até mesmo ao uso das ferramentas tecnológicas, devido, talvez a dois motivos principais: por não serem nativos digitais e porque em suas respectivas formações (inicial) o uso das ferramentas tecnológicas ainda não eram utilizadas como nos dias atuais em ambientes educacionais.

O conceito de nativos digitais, trazido primeiramente por Marc Prensky, refere-se àquelas pessoas que nasceram com as tecnologias digitais, precisamente a partir do século XXI. Para os nativos digitais, os usos das tecnologias fazem parte de seus cotidianos e para tanto, não apresentam dificuldades para entender seus funcionamentos e manuseá-las. De modo contrário, os não nascidos com essas tecnologias são referendados como imigrantes digitais, por terem contato apenas em

sua fase adulta com as tecnologias e assim, oferecerem mais resistência e dificuldade de operá-las.

Nesse sentido, a profissionalização dos docentes, e por se tratar das constantes atualizações das tecnologias, é necessária. É imprescindível o domínio das tecnologias e dos ambientes virtuais de aprendizagem, haja vista que é o(a) docente, que estrutura a disciplina e media os conhecimentos.

Para a concretude desse processo de educação, na modalidade a distância, o(a)s professores precisam sentir-se incorporados nesse ambiente, precisam dominar as ferramentas tecnológicas, devem se sentir confortáveis para utilizá-los didaticamente. Para Kenski (2003, p. 77) estar confortável “significa conhecê-los, dominar os principais procedimentos técnicos para sua utilização, avaliá-los criticamente e criar novas possibilidades pedagógicas, partindo da interação desses meios com o processo de ensino”.

Não se trata de amoldar as práticas educativas que são realizadas no modelo presencial para o modelo a distância, como uma transferência de estratégias para diferentes ambientes ou a separação entre professor(a) em uma ponta e a tecnologia em outra, entre o profissional que elabora e a ferramenta que executa. O uso das TDIC's projeta outro tipo de docente, outras possibilidades pedagógicas, a aprendizagem em rede e de construção coletiva da aprendizagem, bem como do ensino, como já supracitado.

A máquina ganha vida na sociedade tecnológica, mas não é coerente entender que a máquina substituirá o ensino do(a) professor(a). O ser humano, no caso o(a) professor(a), é quem comanda a relação e a intencionalidade a ser desempenhada pelo estudante em relação ao computador. O que existe é o abandono da concepção do(a) professor(a) transmissor de conteúdo, pautada na educação tradicional, para a concepção de que existe uma mediação pedagógica propiciada pelo uso das TDIC's.

Entremeadas a um processo de educação tradicional, Libâneo (2011) destaca dois estilos de docentes mais frequentes: o estilo professor-transmissor de conteúdo e o estilo professor-facilitador. Este com características de desenvolvimento dos estudantes pautados na memorização ao invés do raciocínio aplicado, em que as aulas possuem desencadeamento linear basal pelo livro didático. Já aquele se utiliza de recursos midiáticos, laboratórios para pesquisa, mas não mais inovadores que os mais tradicionais, acabam por vezes voltando às

práticas tradicionais. Em ambos os estilos o reflexo entre as práticas são as mesmas: fazem com que o(a)s estudantes aprendam mecanicamente os conteúdos em um espaço temporal curto, por vezes para uma avaliação, não desenvolvendo assim o próprio raciocínio ou conceitos gerais que poderão ser utilizados no futuro em situações do cotidiano.

Deste modo, ampara-se no estilo de professor-mediador (LIBÂNEO, 2011), calcada na mediação, em que o docente atua como mediador da relação cognitiva entre o(a)s estudantes, onde o professor assegura a ligação entre conteúdo (objeto) e estudante, sendo assim, o processo de ensino-aprendizagem. Na atividade docente como mediação, o professor dirige o processo de ativação entre estudante-conteúdo, e cabe ao professor encontrar o melhor método para essa finalidade.

A mediação pedagógica trata-se então da mediação entre o estudante e o objeto de conhecimento por intermédio do(a) professor(a). Trata-se de uma dupla mediação, em que uma mediação cognitiva faz esse liame entre estudante-conteúdo, e uma mediação didática que são os meios pelos quais essa ligação é realizada, onde a didática e as condições pedagógicas ganham corpo.

Por este modo, falar em substituição da relação professor-estudante na EaD não se concretiza, pois não se trata de um autoconhecimento, e sim de um processo de ensino-aprendizagem, uma relação bilateral entre esses agentes. O que acontece é uma diferenciação entre esse modelo tradicional que se tem conhecimento, e se perpetua por séculos, onde o estudante se desloca no espaço (instituição educacional) em um determinado tempo, e na relação estabelecida presencialmente ocorre o processo de ensino-aprendizagem, para um modelo em que professor e estudante conhecem um ao outro e não estabelecem relação presencial, mas por meio da mediação do conhecimento. A relação continua existindo, mesmo que de modo diferente do que se conhece.

A mediação estabelecida entre o professor-conhecimento-estudante acontece em um determinado tempo e espaço, independente da modalidade educacional. Na EaD esses tempos e espaços, no entanto, ocorrem de maneira peculiar se comparados ao ensino presencial. Alonso (2005) aponta que independentemente das localizações geográficas entre estudantes e professores, a aprendizagem só é possível devido ao "encontro" e as possíveis trocas de saberes, interações e convivência.

Na mediação pedagógica em cursos de EF a distância o desafio recai sobre a valorização de conhecimentos teóricos em detrimento dos conhecimentos práticos, uma vez que os encontros presenciais, em que os discentes podem ter vivências com as práticas corporais são menos frequentes, e os momentos de leitura, escrita e debates sobre os conteúdos (práticos ou não) ocorrem sistematicamente por meio do AVA, por exemplo. Assim existiria uma exacerbação de conhecimentos teóricos e a supressão dos conhecimentos das práticas corporais na formação, o que poderia incidir negativamente na prática pedagógica dos futuros professore(a)s da educação básica.

A dicotomia entre teoria e prática no campo da EF brasileira constitui-se historicamente desde o seu surgimento com bases higienicistas da ginástica, e posteriormente do esporte, enquanto uma atividade física poderosa na constituição de trabalhadores fortes e saudáveis para o trabalho e desenvolvimento da nação. Assim, a EF surge com a separação entre corpo e mente, marca ainda encontrada e difundida socialmente.

Auxilia a ratificar essa marca no campo da EF o estudo de Cruvinel; Lazzarotti Filho e Silva (2011) que identificaram entre os estudantes ingressos no curso de EF a distância, uma associação direta entre as experiências das práticas corporais vivenciadas com a própria formação em EF, e assim uma futura perspectiva de trabalho.

Em face oposta a ideia de saber-fazer e da reflexão sobre a prática, há de se concordar com o entendimento de que

[...] o professor realiza uma atividade que implica atender à necessidade de as pessoas se educarem, aprenderem, desenvolverem sua atividade intelectual, no decurso da qual são realizadas ações e operações, tendo em vista o objetivo. A prática profissional de professores não é uma mera atividade técnica, não se constitui como mero fazer resultante de habilidades técnicas, mas como atividade teórica e prática, uma atividade prática que é sempre teórica, pensada, e um movimento do pensamento, do que resulta uma prática pensada (LIBÂNEO, 2012, p. 55).

Para Libâneo (2012) a aprendizagem da profissão professor, são necessários quatro requisitos na formação profissional: o domínio do conteúdo, o domínio de metodologias de ensino, a percepção das características socioculturais

dos estudantes, o reconhecimento das práticas socioculturais que estes estudantes estão envolvidos, e entremeado nesses quatro requisitos, as convicções ético-políticas do professor.

Assim, não somente os conhecimentos das práticas corporais são significantes para a formação em EF, não se trata de uma balança entre os conhecimentos ou uma justaposição entre eles. O conjunto de todos esses saberes e conhecimentos auxiliam na prática do futuro professor(a).

Acrescenta-se que as instituições que ofertam cursos a distância conseguem elaborar e disponibilizar bem os conteúdos acerca de um conhecimento, onde o percalço não abrange essa dimensão dos conhecimentos científicos e sim na interação com o estudante, em trazê-lo para mais próximo afetivamente, isto é, manter o contato com o estudante, não deixando que apenas as tecnologias façam essa relação.

[...] o contato regular e eficiente, que facilita uma interação satisfatória e propiciadora de segurança psicológica entre os estudantes e a instituição “ensinante”, é crucial para a motivação do aluno, condição indispensável para a aprendizagem autônoma. A rigor, os problemas gerados pela separação no espaço (descontiguidade) podem ser mais facilmente superados por sistemas eficientes de comunicação pessoal simultânea ou diferida entre os estudantes, tutores e professores e entre os próprios alunos” (BELLONI, 2003, p. 54).

Na EaD algumas estratégias são adotadas para aproximação desta com a educação do modelo presencial, tais como a utilização de webconferências e videoaulas, e até para que o espaço físico de uma universidade faça parte da cotidianidade do estudante, como acontecem nos encontros presenciais.

As próprias características de pouco tempo para dedicação aos estudos, de autonomia, de busca individual pela aprendizagem estão presentes na modalidade a distância. A polissemia da palavra autonomia, para Belloni (2003), se relaciona à prática consciente do indivíduo em buscar por si mesmo do conhecimento, que se auto-regula, onde o professor assume uma função descentralizada dentro do processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, compreende-se o estudante da EaD enquanto um aprendente autônomo, e nesse sentido é necessário encontrar

estratégias metodológicas que garanta essa autonomia, para que esse estudante não seja passivo, meramente receptivo ao processo de ensino-aprendizagem.

## 2.4 – CENÁRIO EXPANSIONISTA E LEGISLATIVO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA NO BRASIL

Na garantia da ordem das coisas, as leis constituem como elemento primordial para a vida em sociedade. Ao elencar leis e ações/decisões governamentais pode-se indicar a importância política dada à educação, na medida em que é possível entender a ação das propostas planejadas, em articulação com as demais políticas e suas gestões. É possível identificar ainda diferentes significados entre as políticas através do currículo, do financiamento, da avaliação, dentre outros aspectos presentes na educação.

Para Gatti; Barreto e André (2011) deve-se analisar duas vertentes em relação às políticas educacionais: um mais geral sobre um cenário sociocultural, e outro sobre as políticas voltadas especificamente para a educação e para o(a)s professore(a)s. Nesse sentido, a última terá destaque sobre a primeira nesta análise.

A preocupação do governo federal em relação à EaD para o ensino superior é visualizada a partir da criação e financiamento de programas educacionais que o incentivam, e antes disso, em âmbitos legislativos, através de Leis de Diretrizes e subsequentes decretos e resoluções.

A regulamentação da EaD era necessária, e foi até tardia se entendermos que essa modalidade de educação não é recente, como já explicitada. Por outro lado, entende-se também o momento político do final do século XX, em que os ideais sobre a qualidade da educação e seu papel social de emancipação dos sujeitos emergiram com força entre os pesquisadores no Brasil.

Talvez, devido a recente citação da EaD em dispositivos legais, o julgamento prévio, e até mesmo do conhecimento superficial do “desconhecido”, a EaD tenha sido alvo de críticas, sobretudo em relação à qualidade da educação proporcionada. Em um cenário recente em âmbitos legais e também de utilização mais intensificada, entendimento desse cenário legislativo e seu trato na prática pedagógica ainda constituem pontos importantes para não só aceitação, mas acima de tudo compreensão do processo.

A primeira menção sobre a EaD aconteceu na Lei de Diretrizes de Bases da Educação Nacional (LDB), de 20 de Dezembro de 1996 em que houve a definição do que o legislador entendia sobre este tema na educação, bem como a compreensão da EaD como um modelo legítimo de educação no território nacional, em todos os níveis educacionais, ao constar que "o Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada" (BRASIL, art. 80, LDB, 1996).

Em vistas à regulamentação desse mesmo artigo 80 da LDB, o decreto nº 5.622, de 19 de Dezembro de 2005, avançou com a garantia legislativa sobre a educação a distância ao defini-la:

Art. 1º [...] caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos.

É possível a compreensão que a EaD possui uma metodologia de ensino diferente da que ocorre na modalidade de educação presencial, porém estabelece, de modo taxativo, que alguns momentos o ensino, nos cursos de graduação, recairá também em momentos presenciais obrigatórios, como a aplicação de avaliações, defesas de trabalhos de conclusões de cursos, dentre outros.

Com o progresso dos anos e a necessidade de implementação da EaD no país, foi elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Pedagógicas (INEP), vinculada ao Ministério da Educação (MEC), o primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), aprovado pela lei nº 10.172, de 9 de Janeiro de 2001, que traz dentro do capítulo sobre Educação Superior a temática de Educação a Distância e Tecnologias Educacionais, com o enfoque na democratização do acesso ao ensino em regiões do país com índices educativos baixos.

O PNE/2001 ampliou o entendimento sobre a EaD na medida que elencou a internet e o computador como meios possíveis para essa modalidade educacional, sem deixar de lado o rádio, a televisão e os meios de correspondência, bem como apresentou o uso desses meios multimidiáticos como importantes também para a

melhoria da modalidade presencial, em especial para os cursos superiores de Pedagogia e de demais licenciaturas, ou seja, a oferta de cursos para a formação de professore(a)s.

A fundação pública intitulada de Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) é o órgão responsável por coordenar e avaliar os cursos a distância, e atua diretamente com os principais programas de formação em EaD, como a Universidade Aberta do Brasil (UAB), Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e o Programa Pró-Licenciatura (Prolicen).

Ao pensar no espaço físico do território nacional, a sua extensa territorialidade torna-se um empecilho quando o assunto é o acesso a educação pública presencial, desde a educação infantil ao ensino superior. Mesmo com a abertura de campus nos interiores, a demanda e em relação às cidades mais afastadas continuava, bem como outras barreiras que não as físicas, como a pouca destinação de vagas às instituições públicas de ensino superior e as condições sociais da população (VIEIRA *et al*, 2012).

Para tanto, foi necessário procurar alternativas para essas demandas ainda existentes. Assim, a partir do decreto nº 5.800, de 8 de Junho de 2006 foi instituído a UAB, cujo objetivo foi a ampliação do acesso à educação superior com a interiorização da oferta de cursos de graduação pelas diversas regiões do país, com prioridade aos cursos de licenciatura e de formação inicial e básica para docentes da educação básica.

Além da ampliação do acesso à educação e a possibilidade de levar a educação gratuita e de qualidade a lugares distantes dos grandes polos universitários, a UAB possibilitou ainda a ampliação do sistema educacional brasileiro, o desenvolvimento das instituições superiores envolvidas e que concorrem aos editais e aos municípios envolvidos, em vista do surgimento de espaços físicos, empregos e até mesmo economia do comércio e serviços (VIEIRA *et al*, 2012).

Com a participação integrada da União, Estados, Municípios, a UAB interligou as três esferas governamentais às instituições públicas de ensino superior, e assim difundiu estas por regiões isoladas ou de difícil acesso, uma forma de descentralização das universidades dos grandes aglomerados urbanos e atendimento a formação específica por demandas locais.

Para Belloni (2003) a Educação Aberta, originária da língua norte-americana como *Open Learning* (termo também encontrado no Brasil), confere ambiguidade para dois entendimentos: o primeiro de que a educação está ao alcance de todos, isto é, se remete a uma política educacional com essa intencionalidade, e em segundo porque confere ao estudante uma liberdade de escolha para o tempo da aprendizagem, no seu próprio ritmo.

Tanto a EaD quanto a Educação Aberta referem-se então, a dois processos distintos de um mesmo fenômeno. Enquanto a EaD refere-se à operacionalidade do fenômeno, a Educação Aberta diz respeito às metodologias, ou seja “enfoca as relações entre os sistemas de ensino e os aprendentes” (BELLONI, 2003, p. 32).

Já o programa PARFOR foi instituído pelo decreto nº 6.755, de 29 de Janeiro de 2009 a partir do PNE e da LDB e teve como finalidade a formação inicial e continuada de professores da rede básica pública de ensino, por meio das modalidades presencial e a distância. O objetivo foi ofertar turmas para docentes em exercício na rede pública da educação básica que não tinham formação superior, para docentes em exercício que possuíam formação em licenciatura, mas que atuavam em área distinta a essa graduação inicial, e ainda para docentes graduados, mas não licenciados que estariam em exercício na rede pública de educação básica.

Art. 2º, II - A formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais.

IX - a equidade no acesso à formação inicial e continuada, buscando a redução das desigualdades sociais e regionais.

X - a articulação entre formação inicial e formação continuada, bem como entre os diferentes níveis e modalidades de ensino.

IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos.

O PNE 2001-2010 que fora sucedido pelo PNE 2011-2020 através do Projeto de Lei 8.035 em 2010, aconteceu somente com a sanção em 25 de Junho de 2014 da Lei 13.005, aprovando então o PNE 2014-2024. Neste consta como meta assegurar a formação em nível superior de professores que atuem com a educação

básica, assim como elevar a taxa bruta de matrículas na educação superior para 50%.

Diante desse cenário legislativo e de programas federais, percebe-se que a EaD ganhou maior projeção, intensificando e diversificando as possibilidades do ensino-aprendizagem pelo meio tecnológico e midiático, e se expandiu em elevadas proporções no Brasil, intensificando-se por meio de políticas públicas internas, e ano após ano vem procurando adquirir estabilidade enquanto um modelo educacional.

## 2.5 – CONTEMPORANEIDADE NEOLIBERAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

Com a crise da sociedade do capital em 1970 e o advento de um modelo econômico com bases neoliberais a sua superação, transformaram a forma de agir do Estado em relação às políticas sociais, tais como a educação. A separação entre economia e política, tirando de cena a regulação do Estado, influenciaram o modo como este operacionaliza suas ações, ajustando-as às formas mercantis.

O ideário neoliberal submete a educação à lógica da produção diante de características como descentralização e privatização, com direcionamentos de organismos internacionais, como por exemplo o Banco Mundial (BM), que influenciam na política educacional em países em desenvolvimento, como o Brasil.

Ao seguir as demandas contemporâneas mercadológicas, a educação tem se adequado cada vez mais para uma formação da mão-de-obra trabalhadora em atendimento às exigências do mercado de trabalho, pautado no entendimento de esvaziamento intelectual e de competências técnicas.

Saviani (2007) traz o seguinte entendimento sobre o objetivo das competências:

[...] é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas. Sua satisfação de ser um compromisso coletivo, ficando sob a responsabilidade dos próprios sujeitos que, segundo a raiz etimológica dessa palavra, se encontram subjugados à “mão invisível do mercado” (Ibidem, p. 435).

A característica do tempo livre recai como um ponto positivo para a implementação da EaD em países com demandas de qualificação de mão de obra. Nesse sentido, a EaD seria uma modalidade educacional mais viável, pois pode, e na visão do empregador deve, acontecer no tempo livre do trabalhador, assim não é necessário a dispensa ao trabalhador para sua própria qualificação, podendo acontecer no seu tempo pós jornada de trabalho.

Ainda com os entrançamentos neoliberais na educação, os organismos internacionais interferem nas políticas educacionais oficiais, implementando um currículo instrumental para a educação com fins de atendimento às necessidades mínimas de educação, e para tanto insere as tecnologias na formação docente, e logo para o mercado de trabalho imediato e precário.

A polarização desse tipo de “fazer” educação possui relação vertical onde em uma das pontas situada acima está a política educacional, com fortes influências dos mecanismos internacionais, que repassa a lógica imediatista da solução de problemas refletindo em um processo de ensino-aprendizagem, na outra ponta, ao sistema educacional que caracteriza como um desencadeador de conteúdos, em uma educação em que o(a) docente possui a atribuição de facilitar/transmitir os conhecimentos.

As características fundamentais da sociedade contemporânea que mais têm impacto sobre a educação são, pois, maior complexidade, mais tecnologia, compreensão das relações de espaço e tempo, trabalho mais responsabilizado, mais precário, com maior mobilidade, exigindo um trabalhador multicompetente, multiquificado, capaz de gerir situações de grupo, de se adaptar a situações novas, sempre pronto a aprender. Em suma, um trabalhador mais informado e mais autônomo. (BELLONI, 2003, p. 37).

A busca por uma racionalidade técnica com vistas a desenvolver competências básicas para o trabalho reconfigura-se com o uso das tecnologias e das mídias. Ao reforçar a relação entre educação e trabalho, em detrimento a educação e a humanização, a reconfiguração do capitalismo nessas “novas” bases, a EaD é posta como uma alternativa que atenda as demandas impostas pelo mercado de trabalho, sejam elas nacionais ou regionais, particulares ou privadas,

com características mundialmente semelhantes, porque a mesma é vista como uma opção na busca de uma formação aligeirada.

### **3 - TRABALHO DOCENTE EM EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ESTRUTURA TRADICIONAL À (RE)ESTRUTURA DO “A DISTÂNCIA”**

Nesse capítulo são trazidas as compreensões sobre o trabalho docente no que tange a relação entre trabalho e a educação, aprofundando nas reconfigurações da profissão de professor(a) de EF, diante de influências econômicas e organismos multilaterais, em que a educação se aproxima mais de modelos estabelecidos de gestão e avaliação e se distancia dos docentes.

Também procurou-se conceituar a pedagogia, a didática e os saberes, devido suas relações com o trabalho docente na EF, bem como as diferentes definições de trabalho docente no âmbito da EaD, filiando-se por final, ao conceito de polidocência.

Ao longo do capítulo, o trabalho docente na EF é situado em sua perspectiva mais tradicional e mais conhecido, haja vista sua maneira de constituição, e vai se delineando para uma modificação em alguns aspectos sobre outras modalidades educacionais, como a EaD.

Por fim, devido a essas conduções de (re)estruturação da modalidade a distância, um último tópico é dedicado ao entendimento de um modelo de ensino híbrido, diante da maleabilidade dos tempos e espaços para a aprendizagem.

#### **3.1 - RELAÇÕES ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO: IMPLICAÇÕES NO TRABALHO DOCENTE**

Por partir de uma proposta que entenda um fenômeno a partir de sua totalidade, cabe, mesmo que de modo sucinto, trazer elementos sobre o trabalho e seu processo; por assim entendê-lo e não como produto/resultado (MARX, 2012); no sentido de estabelecer relações com a educação e a atividade docente, trazida como trabalho docente, por abranger sua relação com demais elementos, e não apenas por se tratar apenas de uma atividade.

O trabalho é historicamente determinado e trata-se de especificidade vital da atividade humana, através da relação entre o ser humano e a natureza, um processo em que o ser humano controla a natureza por meio de suas ações. O ser humano age na natureza de maneira consciente e voluntária, e é dessa relação entre ambos

que advém o trabalho. O ser humano é quem transforma a natureza, através da sua própria natureza humana, ou seja, utiliza seu corpo, sua força para a transformação do meio. Partindo desse desígnio, na medida em que ele transforma a natureza, a natureza em sentido oposto, transforma também esse ser humano, de modo simultâneo.

O trabalho constituiu o ser humano e o diferenciou dos demais animais por meio de uma atividade vital, pois essa espécie foi capaz além de modificar a natureza, de dominá-la. Desse modo, a humanidade se manteve e se mantém por conta desse trabalho, porque é por meio de um conjunto de atividades sobre a natureza que essa espécie tem sua subsistência, por isso o trabalho é a condição para a existência e constituição humana, sendo para Engels (2013) o ser humano uma própria criação do trabalho.

No entanto, com o desenvolvimento das formas do trabalho (divisão) e da organização social e desenvolvimento científico-tecnológico, o trabalho se distancia de uma atividade vital, que a princípio o constituiu, e se reestrutura produtivamente, intensificando cada vez mais as formas de extrair o sobretrabalho do ser humano, com consequências mais alarmantes de precarização e de desemprego.

Mas, se por um lado o trabalho é visto como uma dialética que aliena e explora o ser humano, por outro lado também o trabalho pode ser entendido como necessário para a sua própria constituição e emancipação, aliado a outras constituintes como as artes e a própria educação.

Para tanto, trabalho e educação não se contrapõem. O trabalho associando-se a educação pode contribuir para a formação de sujeitos conscientes de sua realidade, sendo capazes de construir uma sociedade mais igualitária, devido ao próprio liame entre a sociedade e as instituições formais de educação.

Para Saviani (2010), foi com o surgimento da *Teoria do Capital Humano*<sup>12</sup>, que a educação começou a fazer “sentido” para o trabalho, na medida em que pode treinar e instruir a força do trabalho, isto é, ser uma qualificadora para de mão-de-obra.

---

<sup>12</sup> Conceito trazido pelo professor estadunidense Theodoro Schultz nos anos de 1960 em que a educação seria um importante fator na vida humana em prol da produtividade econômica. Deste modo, por meio da escolarização e da aquisição de competências proporcionadas pela educação, de característica técnica, a capacidade humana de produção e geração de riquezas aumentaria.

As transformações da educação foram cada vez mais se ajustando a um tipo de formação, inclusive a superior, voltada a atender as demandas do mercado de trabalho, o que de modo direto, reflete no trabalho docente, e nas suas atividades.

Sobre a categoria trabalho do trabalho docente, Pimenta (2012a) explica que há uma separação deste trabalho em relação ao trabalho material, que pode ser verificado em dois aspectos segundo a autora: o primeiro sobre os elementos do processo de trabalho e suas características – atividade humana e meios de produção, e o segundo sobre como esses elementos são ligados à docência – desenvolvidos em instituições peculiares (escolas, universidades).

Assim, em relação a esse último aspecto citado, o trabalho docente trata-se de uma parte específica que integra o processo educativo no qual os seres humanos se formam de modo geral para a vida em sociedade, sendo, portanto uma atividade necessária para vida em sociedade, na medida em que promove nos indivíduos a apreensão de conhecimentos e culturas sistematizadas historicamente.

Corroborar-se com Kuenzer e Caldas (2009) na compreensão do trabalho docente como um “processo humano concreto, determinado pelas formas históricas de produção e reprodução da existência, o que implica compreendê-lo inscrito na totalidade do trabalho, tal como se objetiva no modo de produção capitalista (p. 20).

O trabalho docente possui uma peculiaridade, que é sua natureza não material, ou seja, não se separa o produto do produtor, trata-se do trabalho educativo (DUARTE, 1998) que enseja na assimilação dos elementos culturais produzidos historicamente pelos seres humanos.

Esse trabalho educativo deve ser pensando sob condições que supere a lógica do capital e se estruture a partir do próprio ser humano, Mészáros (2008). É falho acreditar em reformas dentro ou às margens da estrutura do capital, por isso seria necessário o rompimento com essa lógica se o entendimento é fazer uma educação de maneira diferente da forma como está posta.

Desta forma, é na educação que o processo de reestruturação pode acontecer, a partir da mudança consciente dos indivíduos. Para tanto, na educação “as soluções não podem ser formais; elas devem ser essenciais. Em outras palavras devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade estabelecida” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45).

Quanto mais “avançada” a sociedade capitalista, mais unilateralmente centrada na produção de riqueza reificada como um fim em si mesma e na exploração das instituições educacionais em todos os níveis, desde escolas preparatórias até as universidades – também na forma de “privatização” promovida com suposto zelo ideológico pelo Estado – para a perpetuação da sociedade de mercadorias. (MÉSZÁROS, 2008, p. 80).

Diante da transição de uma sociedade industrial; que se sustentava pela produção de bens; para uma sociedade globalizada e neoliberal; que se respalda no uso maciço de tecnologias, a educação deve refletir sobre a integração entre os sistemas econômicos, políticos e sociais, pois a interdependência da nação em relação ao modelo econômico torna-se cada vez maior, interpenetrando de modo sorrateiro na formação de professor(a)s.

### 3.2 – RECONFIGURAÇÃO DA PROFISSÃO DE PROFESSOR(A) DE EDUCAÇÃO FÍSICA

Ao longo do tempo, as instituições educacionais tiveram que se adaptar com as estratégias do sistema capitalista (MÉSZÁROS, 2008), com suas determinações de produção e reprodução. Desde a década de 1990, com a estruturação neoliberal, a educação brasileira vem sofrendo mudanças em âmbitos políticos e de regulação.

Cardoso (2011) entende que o estado tem adotado, para as políticas educacionais, medidas de acordo com um modelo gerencialista, sobretudo no aspecto meritocrático, orientado por organismos externos ao estado-nação, o que tem de modo consequente, alterado de modo direto até a identidade da profissão de professor(a).

A influência de organismos multilaterais transformou-se em uma tendência mundial quase sistêmica, que causa uma dependência, e desafia os Estados-nações a reestabelecerem sua soberania em relação à globalização, pois suas decisões são cada vez mais comprometidas pelas atividades econômicas ao redor do mundo. Essa interdependência multilateral e extraterritorial ocasiona uma incapacidade do Estado-nação de agir isoladamente em contextos cada vez mais internacionais.

É nesse ambiente, orientado pelos mecanismos internacionais, que a política no campo educacional se vê cada vez mais afastada de seus protagonistas - os docentes - e ligam-se de vez aos modelos pré-estabelecidos de gestão e avaliação balizados por um modelo gerencial, antes restrito à administração, e agora estabelecido também na educação.

A própria ciência, nesse modelo educacional estabelecida, é relativizada, e a profissão- professore(a) baseia-se na racionalidade técnica “que priorizam a noção de competência, orientando os debates sobre a formação do professor como *expert*” (Shiroma, 2003, p. 68). Trata-se da inversão do *Know-why*, em português “saber porquê”, para o *Know-how*, em português “como fazer”. Sem expressões, significa a troca da reflexão teórica-epistemológica sobre algo para um conhecimento prático do fazer. Em síntese, uma execução sem indagações.

Ao analisar os discursos sobre a profissionalização docente, Flores (2014) e fazer relações com a identidade do(a)s professore(a)s, compreendeu a ênfase dada por tais discursos aos saberes práticos e individuais; que são aqueles adquiridos com a própria prática pedagógica ao longo do tempo; em detrimento do saber técnico e científico.

Esta distinção na formação desloca o(a) professor(a) das teorias advindas da universidade e toda ciência produzida nesse espaço, focaliza na formação de um(a) professor(a) leigo(a), porém prático, isto é, que atenda as demandas sociais que o mercado de trabalho necessita. Assim, o(a) professor(a) possui menos conhecimentos políticos-científicos, e mais competências técnicas, quantificado pela meritocracia que avalia sua produção.

Como já explicitado anteriormente, a educação começou a ser utilizada como instrumento importante para o fornecimento de conhecimentos e força produtiva a serviço do sistema econômico e sua perpetuação, trabalhando em prol da busca de um produto de estudantes com competências e habilidades.

Esse movimento de educação mercantil sustentado pelos organismos e documentos internacionais sugere que a formação inicial seja realizada, sobretudo pela EaD, estratégia essa que é capaz de expandir o número de docentes para a Educação Básica e baratear a mão de obra desses profissionais que se formam.

Nesse sentido, a EaD vem tomando relevância no cenário atual das políticas públicas educacionais sob influências de organismos multilaterais como, sobretudo a Unesco e o Banco Mundial, sob um discurso direto de acesso à educação, e assim

conseguem a um curto tempo colocarem mais profissionais no campo de trabalho, quiçá, sem qualificação essencial a essa profissão, a preços salariais relativamente baixos.

Shiroma (2003) entende que a formação nesse contexto tem como objetivo claro o de redução dos custos, e aumento no controle sobre essa categoria profissional, em síntese, a proletarização docente.

A proletarização, como se sabe, resulta de certas tendências da organização do trabalho e do processo de trabalho no capitalismo, como a crescente divisão do trabalho, a separação entre as tarefas de concepção e execução, incluindo a tendência a rotinizar as tarefas mais qualificadas, além do crescente controle sobre cada etapa do processo de trabalho, do crescente volume de trabalho e da diminuição dos níveis de habilidade (Ibidem, p. 69).

Na proletarização a divisão do trabalho é nítida, isto é, o trabalho é fragmentado, e o sujeito assim, não é capaz de reconhecer seu trabalho no produto final. O docente já não se reconhece no seu trabalho, o ensino passa a ser técnico, de modo alheio ao mesmo, no seu fazer, no seu realizar.

A EaD nos moldes que está configurada no Brasil, apresenta, no trabalho docente, essas características que vão desde o trabalho fragmentado entre professores e tutores - que em sua essência também são professore(a)s, o que gera a própria segmentação da categoria - até aos valores pagos aos profissionais que trabalham com essa modalidade educacional.

Assim, essas políticas calcadas nesse modelo neoliberal de educação com prescrição curricular por mecanismos multilaterais, causam o aceleração da profissão e a diminuição com os custos de manutenção com o(a) docente, além do balizamento do conhecimento por meio da racionalidade técnica e de uma noção calcada na competência e na reflexão sobre a prática, esta usualmente chamada de professor reflexivo.

Pimenta (2012b) esclarece que as origens do conceito *professor reflexivo* surgiram em diferentes países a partir da década de 1990 a partir das propostas de Donald Shön de uma epistemologia da prática, onde a valorização da prática profissional é o momento de construção do conhecimento, através de uma reflexão da ação desempenhada.

Diante das reformulações políticas em âmbitos educacionais que hodiernamente seguem os ditames econômicos, como já anteriormente supracitados, infere-se o rearranjo sobre a profissionalização docente e a conseqüente primazia por conteúdos práticos e úteis ao mercado de trabalho no decorrer do processo de formação.

Talvez, deste modo, seja possível compreender sobre uma precarização intelectual presente nos cursos superiores, e também, naqueles voltados para a formação de professor(a)s de EF, devido à essa formação humana constituída por praticidade e escassez de aprofundamentos científicos e históricos, pelo modelo de conhecimentos práticos para a solução de problemas do cotidiano em sala de aula é, nesse modelo, estimulado. A reflexão sobre a prática pedagógica desse(a)s já professore(a)s é enaltecido, em detrimento de outros conhecimentos, tão necessários quantos aqueles, tais como os conhecimentos filosóficos e sócio históricos.

Em relação ao aspecto prático, relacionado aos conteúdos, esse tema tem sido um recorrente objeto de estudo no campo científico da EF, e deste com a EaD, como no trabalho apresentado por Almeida (2013). É notório, por meio da historicidade desse campo científico, que a especificidade da EF centraliza-se nos conhecimentos acerca dos saberes das práticas corporais.

A centralidade no ensino para a aquisição de habilidades e competências das práticas corporais por meio de conhecimentos práticos, ou seja, uma formação técnico profissional, e em um segundo plano os conhecimentos pedagógicos, tem acontecido no campo científico-profissional da EF, devido ao próprio surgimento da EF em um contexto médico-higienista.

Foi no bojo desse contexto que a EF surge pautada por instituições médicas, enquanto um conjunto de conhecimentos relativos à construção de um corpo saudável e forte em prol do trabalho e livre de doenças, e conseqüentemente, a EF vai construindo sua identidade e carregando consigo a dicotomia cartesiana de corpo e mente.

É reconhecida a atual formação para o mercado com a exaltação de elementos práticos, e no caso da EF, uma hegemonia biologicista dentro de seu próprio campo científico, em detrimento a uma gama de outros saberes tão necessários quanto aqueles. A EF restringe-se apenas no saber-fazer, não se trata apenas de conhecimentos técnicos ou da simplificação do conhecimento diante do

rol de conhecimentos que compõe esse campo. Compreender sempre o mínimo, no caso de conhecimentos técnicos, é necessário, mas não é suficiente para ser professor(a) de EF.

### 3.3 – PEDAGOGIA, DIDÁTICA E SABERES DOCENTES EM EDUCAÇÃO FÍSICA

O trabalho docente em EF trata-se de uma modalidade específica de prática educativa perante as amplas possibilidades de educação dadas dentro da sociedade, para tanto os elementos que compõem esse trabalho docente merecem ser tratados. Dentre eles estão a relação entre pedagogia, didática e os saberes docentes, necessários para a composição desse trabalho em face às intenções de compreendê-lo em uma modalidade educacional a distância.

Por pedagogia entende-se como “a ciência que investiga a teoria e a prática da educação” (LIBÂNEO, 2013, p. 13), e para tanto se vale de outros campos do conhecimento como a Sociologia, Economia, Filosofia, Psicologia etc. na busca por uma reflexão e descrição de sua natureza, porque a educação, enquanto uma prática social está interligada a diversos aspectos da vida humana em sociedade como os políticos, os históricos e os sociais.

Logo, a ciência da pedagogia permite uma compreensão global sobre a educação e suas finalidades, suas relações com o desenvolvimento humano, seus sentidos e significados, suas bases científicas, seus objetivos históricos e políticos, em síntese uma conexão com a totalidade da vida humana em sociedade.

Essa ciência torna-se relevante para a EF no sentido em que a cada momento histórico esse campo do conhecimento se filiou e foi se (re)constituindo sob influência de acordo com a corrente pedagógica e seu momento histórico e político, como em relação à pedagogia escolanovista, pedagogia tecnicista e as pedagogias críticas, o que permite entender a histórica estruturação do campo da EF e sua atualidade.

Sob um caráter humanista, a proposta da pedagogia escolanovista; que se contrapôs à pedagogia tradicional; trouxe a centralidade do processo de ensino no estudante com bases psicobiológicas e médicas. Bases essas que garantiram a EF o seu discurso científico biológico de desenvolvimento e disciplinamento do corpo.

Posteriormente a esse cenário e ajustando-se a uma visão de desenvolvimento econômico brasileiro, a EF teve sua função educacional de cuidar e fortificar o corpo do trabalhador, diante de uma pedagogia tecnicista que teve seu enfoque nos meios de ensinar, ganhando destaque a aptidão física e o esporte, sobre bases da fisiologia e da biomecânica.

A partir da década de 1980 com a abertura política do Brasil, a EF passa por movimentos renovadores de pedagogias críticas, por exemplo tem-se pedagogia crítico-superadora que foi desenvolvida na perspectiva de propiciar aos estudantes o entendimento sobre a cultura corporal. Tal pedagogia possibilitou a formação em EF com base em questões sociopolíticas e da importância de um conjunto de saberes e da percepção das funções didáticas para o ensino nessa área do conhecimento.

A didática insere-se dentro do campo da pedagogia e pode ser entendida como a própria prática educativa - a prática de ensino. Envolve a investigação dos “fundamentos, condições e modos de realização do ensino” (LIBÂNEO, 2013, p. 25), trata-se dos objetivos, conteúdos, metodologia, avaliação e de tudo que envolve a organização e prática do ensino.

Para além do modelo tradicional de ensino que esses elementos na prática de ensino trazem, na modalidade educacional a distância, ainda torna-se importante a integração entre a educação e as mídias em relação à didática, pois essas tematizam o processo de ensino-aprendizagem em relação à comunicação e à linguagem.

Para Fantin (2011) a didática em relação às mídias implica em

[...] reconceitualizar a ação didática nos termos da comunicação; interpretar os termos midiáticos no trabalho educativo; e assumir as mídias e as TIC como apropriação crítica e criativa na prática didática.

Desta maneira, reconhece que as TIDC's fazem parte dos elementos didáticos possíveis para o processo de ensino, isto é, como uma viável maneira de estabelecer comunicação entre estudantes e professores, que extrapola a usual metodologia de exposição oral de aulas.

Ainda em relação à didática torna-se relevante compreender que a formação em EF abrange duas dimensões: uma científica e uma pedagógica. A primeira se dá com os conhecimentos específicos da área de atuação e suas disciplinas

identificadoras, e a segunda sobre a prática docente profissional, em que ambas possuem um caráter teórico-prático e não se dissociam, sendo a didática o liame entre elas.

Assim, aos professor(a)s o embasamento teórico de sua respectiva área do conhecimento é necessário para o processo de ensino, porém não o suficiente. Esse processo requer conhecimentos sobre como ensinar e o porquê ensinar, requer um conjunto de saberes gerais sobre educação, pedagogia e didática, e saberes específicos de determinado conhecimento científico, seu campo e suas práticas.

Esses saberes específicos que influenciam suas práticas docentes são construídos tanto pela vida pessoal quanto pela formação e vida profissional dos professores. Para tanto, compreender a atividade docente faz-se necessário entender quais são os principais saberes mobilizados para essa finalidade, diante de um campo complexificado de distintas teorias dos estudos sobre os saberes. Esses estudos sobre os saberes docentes constituem-se como um campo amplo composto de diferentes ciências e correntes epistemológicas, onde sua produção internacional adentra o território brasileiro a partir da década de 1990 (ALVES, 2006), sobretudo as pesquisas orientadas pela Sociologia das Profissões, em que os saberes advêm da experiência no trabalho realizado, como apresentado por Tardif (2008).

Concorda-se, de modo inicial, com Tardif (2008) que os saberes mantêm relação com o trabalho desenvolvido, que são plurais, heterogêneos e sociais, por entender o ser humano enquanto um ser social em que diferentes acontecimentos e fatos no decorrer de sua história de vida podem contribuir para a aquisição de um conjunto de saberes que são mobilizados e atividades em diferentes contextos de acordo com suas necessidades.

Na EF esses saberes que foram constituindo ao longo de vivências ligam-se à formação de professor(a)s sobre duas pontas: a primeira devido à escolha da profissão diante das experiências com as práticas corporais ao longo da vida, principalmente na infância e na adolescência, por meio do brincar e jogar ou até mesmo por meio de uma esportivização precoce, e a segunda que se reflete na própria prática pedagógica, depois da formação inicial, onde essas experiências podem se transformar em “escapes” pedagógicos sob situações de limites e dificuldades encontrados na prática pedagógica.

Em relação a tipificação dos saberes que englobam a docência, corrobora-se com os entendimentos de Pimenta (2012a), em que os saberes podem ser mais

bem compreendidos em três dimensões que se complementam entre si: a) *da experiência*, que versa sobre a acumulação de conhecimentos trocados com seus pares, e da bagagem que o(a)s professore(a)s trazem durante a trajetória de vida, desde à época em que eram o(a)s estudantes, apesar de perpassar na compreensão de que muitos não possuem a distinção entre docência e didática, isto é o modo de ensinar, na jornada inicial da graduação; b) *do conhecimento*, que diz respeito ao significado e importância dos conhecimentos apreendidos na graduação e pós-graduação, de formação específica, tratam dos conhecimentos científicos acumulados; c) *pedagógicos*, que trata dos conhecimentos e caminhos para o ensinar, é aquele saber encontrado no cotidiano da docência, que se constrói diariamente com a própria ação docente. No entanto, esses três tipos de saberes não se encontram fragmentados no cotidiano do(a)s estudantes, pelo contrário, estão articulados entre si.

A dubiedade da formação de qualidade dos cursos de EF a distância é levantada no sentido de desvalorização dos saberes da experiência, isto é, das práticas corporais. Estes saberes dizem respeito às experiências corporais que um indivíduo traz consigo ao longo da vida. As práticas corporais por sua vez tratam da própria especificidade de conteúdos do campo da EF.

Ao tratar da EF na EaD, os saberes das práticas corporais são, de acordo com Lazzarotti Filho; Silva; Pires (2012), modificados em saberes sobre as práticas corporais devido à diferenciação com o trato do conhecimento. Se os saberes das práticas corporais se sustentam no saber-fazer, de um saber técnico por parte do(a) professor(a), na EaD essa possibilidade restringe e os conhecimentos passam a ser descritivos e visuais de como ensiná-los, um saber sobre as práticas corporais.

### 3.4 – AS DIFERENTES CONCEPÇÕES DE TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

É importante a compreensão que a recente (re)configuração da sala de aula, ou seja, o uso de tempos e espaços diferentes para o processo de ensino-aprendizagem, traz elementos que permitem, em certa medida, estabelecer didáticas diferentes que as habitualmente pensadas no modelo presencial, todavia há de se pensar que “não reinam a desordem nem o relativismo absoluto” (KENSKI,

2003, p. 47) nesse processo. Ao contrário, os processos de mediação pedagógica são planejados, e replanejados durante seu desenvolvimento, seguindo critérios e o envolvimento de um conjunto de diferentes professores e profissionais.

Reuniões para discutir os percursos metodológicos e os delineamentos que uma disciplina está fazendo se faz necessário na EaD. O compartilhamento de experiências, o pensar em conjunto um conteúdo e suas mediações didáticas são ações inerentes aos professores e profissionais envolvidos nessa modalidade educacional.

No entanto, Kenski (2003) ressalva que para o constante encontro entre o conjunto de professores, é preciso repensar na carga-horária de trabalho destes, na finalidade de terem tempo suficiente para o envolvimento em pesquisas, em domínio das ferramentas tecnológicas, e no desenvolvimento das melhores maneiras de trabalhar pedagogicamente com as TIC's sem sobrecarregar o trabalho.

Se para Belloni (2003) na EaD o(a) estudante é autônomo e o(a) professor(a) coletivo, onde a instituição é quem ensina, para Mills (2010) trata-se de um conjunto de profissionais, sendo termo mais adequado o de *polidocência*, que “pode ser definido como uma docência coletiva; isto é pressupõe uma docência fragmentada em que cada parte é realizada por um trabalhador distinto” (Ibidem, p. 24). A designação do termo polidocência é similar à definição de professor coletivo dada por Belloni, porém Mills ressalva em relação ao termo professor, por ainda remeter a ideia de aula ou sala de aula, isto é, de uma educação de modalidade presencial.

Compreender a EaD em sua complexidade implica considerá-la um sistema dinâmico, constituído por subsistemas que, coordenados, devem manter-se necessariamente interligados e interdependentes para o êxito dos processos envolvidos no ensinar e aprender a distância (MACHADO; BOTELHO e SILVA, 2013, p. 357).

Na modalidade a distância, para Mills (2010), há a passagem do termo “unidocência” para polidocência, reiterando que não se trata de multifunções ou multitrabalho, e sim de uma equipe integrada por trás de um processo educativo.

Sob a ótica da organização do trabalho, o que inicialmente seria feita por apenas um único docente na modalidade presencial, na modalidade a distância acontece distribuído por um conjunto de professores especialistas em determinadas

funções que juntos corroboram para o desenvolvimento de uma disciplina, o que descaracteriza a ideia tradicional do trabalho docente presencial.

As atividades didáticas orientam-se para privilegiar o trabalho em equipe, em que o professor passa a ser um dos membros participantes. Nessas equipes, o tempo e o espaço são os da experimentação e da ousadia em busca de caminhos e de alternativas possíveis, de diálogos e trocas sobre os conhecimentos em pauta, de reciclagem permanente de tudo e de todos. Surgem oportunidades de novos momentos de interação que ultrapassam os horários e espaços restritos das salas de aula (KENSKI, 2003, p. 81).

Mills (2010) alerta para a possibilidade de duas vertentes dentro da polidocência: uma ligada a colaboração ente os trabalhadores e outra ligada à fragmentação do trabalho docente em etapas.

Ao tratarmos da EaD, os binômios dialéticos da virtualidade e da presencialidade são incorporados conseqüente e consciente a esse tema, de modo até mais congruente para pensar o trabalho docente nessa modalidade educacional.

A profissão de professor(a) diante da EaD modificou-se ao longo do processo de incorporação e expansão dessa nova dinâmica do processo de ensino-aprendizagem que incorporam as tecnologias como ferramentas utilitaristas para o seu desenvolvimento. O desdobramento todo desse processo requer um professor que faça a mediação, preparação do material para a plataforma de aprendizagem e até materiais impressos, uma aproximação com seus pares como tutores e, sobretudo gestores, acompanhamento mais próximo do desenvolvimento do estudante com as disciplinas, não citando as características que o sistema da modalidade presencial ainda estão enraizadas e também são incorporadas na EaD.

Para Mill; Oliveira e Ribeiro (2010) essas novas características assumidas pelo professor(a), que tem como pilar a coletividade, haja vista que a EaD necessita de um rol extensivo de profissionais e professores e não somente um docente e sua turma, fazem dele um profissional de natureza pedagógica polidocente.

A docência é uma atividade essencialmente humana, e assim pode ser determinada por múltiplos fatores como, por exemplo, os culturais e os individuais, tendo em vista que o cotidiano com a prática pedagógica e também as experiências individuais já vividas desde a infância, passando pela própria formação institucional, influenciam na forma como o professor exerce sua atividade docente.

Além desses, a peculiaridade da EaD ainda exige outros tipos de conhecimentos que nem sempre estão em consonância com aqueles encontrados na modalidade presencial, o que demanda um entendimento mais profundo sobre a atividade docente na modalidade educacional a distância.

A docência compreende duas abrangências, uma de características amplas que diz respeito à categoria profissional, e outra específica no que tange a prática pedagógica, o que comumente é reduzida à sala de aula e suas atividades desenvolvidas nesse espaço. Vincula-se a primeira abrangência os saberes necessários à atividade profissional, a valorização, a precarização, a intensificação e a proletarização desse tipo de trabalho. Para as discussões ora aqui apresentadas, serão consideradas a docência em sentido estrito, no entanto, para o entendimento da totalidade categorial, aspectos da docência em sentido amplo serão por vezes acionadas nas discussões.

A priori, cabe compreender que o trabalho docente na EaD, assim como acontece na modalidade presencial, também é fruto de um processo de precarização do sistema capitalista, seja pelas sujeições de professores a remuneração por bolsas institucionais que mantêm os programas da EaD, ou ainda pelas próprias relações de trabalho desempenhado como o quantitativo excessivo de estudantes.

Enfim, quando consideramos a docência na EaD como polidocência estamos entendendo-a como uma categoria profissional que extrapola o fazer pedagógico, para além da categoria professoral. Desta forma, não apenas os professores responsáveis pelo conteúdo devem ser considerados como docentes na EaD, mas também aqueles que acompanham os estudantes e aqueles que organizam pedagogicamente os conteúdos nos materiais didáticos para diferentes suportes midiáticos (impresso, virtual, audiovisual, etc.) (MILL; OLIVEIRA e RIBEIRO, p. 16, 2010).

Destarte, é considerado o trabalho de todos os sujeitos envolvidos, ou seja o trabalho docente coletivo. Em uma disciplina ofertada estão ligados diretamente aos estudantes o professor formador, o tutor presencial e o tutor a distância, todos com saberes próprios que auxiliam na construção e desenvolvimento dos conhecimentos científicos da disciplina, superando dessa maneira a visão tradicional do professor único que media o processo de ensino aprendizagem do ensino presencial.

Destarte, corrobora-se com o termo de (poli)docência ao tratar da mobilização de um conjunto de professores e profissionais que coletivamente trazem contribuições de saberes didático-pedagógicos para uma disciplina em específico, que vai desde a organização do conteúdo, até o trato com as ferramentas tecnológicas de aprendizagem.

### 3.5 – ENTENDIMENTOS SOBRE MODELO EDUCACIONAL HÍBRIDO

A princípio torna-se necessário partilhar da compreensão de Levy (1999) ao tecer a crítica da substituição. É errôneo pensar que com o uso das tecnologias com a EaD, a modalidade presencial desaparecerá, assim como, no início do uso da internet acreditava-se que o transporte iria desaparecer, o que não aconteceu. O fato é que tanto o virtual quanto o presencial desenvolvem-se juntos.

Em segundo, ao compreender que toda atividade envolve vontades e finalidades, e que o ensino é o ato de organizar e promover a atividade de estudo – externo -, e por se desenvolver converte-se em atividade de aprendizagem - interno – (LIBÂNEO, 2011) é possível pensar que ao se ensinar em modo concomitante, também se aprende.

Nesse sentido, diante da expansão da EaD, e logo a utilização das TDIC's, existe a possibilidade de incorporação tanto desta quanto daquela no trabalho docente na educação na modalidade presencial. O docente que possui contato com a EaD pode levar, por meio de suas experiências com essa modalidade educacional, técnicas, materiais e recursos tecnológicos à sua própria prática na modalidade presencial, já que o inverso acontece de maneira inevitável devido à própria formação do docente e pela recente utilização das TDIC's em âmbitos educacionais.

A combinação de atividades pedagógicas desenvolvidas presencialmente e as realizadas com o auxílio das TDIC's podem ser combinadas no intuito de afastar um ensino com características tradicionais em que o professor(a) se caracteriza como um transmissor de conteúdos, e se aproximar na construção de um conhecimento em que o estudante faça parte desse processo. Para tanto, o(a) estudante realiza um estudo ativo mediante os conteúdos disponibilizados por diferentes tipos de materiais, o que lhe direciona para uma autonomia em relação aos estudos.

A análise dessa proposição parte-se primeiramente da normalização da educação a distância. Rivoltella (2008) indica que na Itália o movimento primeiro foi de estabelecer a educação a distância como uma modalidade “normal”, isto é, sem ser posta como incerta ou como caso de discussão, para depois acrescentar um modelo *blended* (traduzido para o português como combinado, fundido, híbrido) que mescla tanto o presencial quanto o a distância, onde não existiriam barreiras para demarcar onde começa e termina uma modalidade educacional e vice-versa.

Compreende-se que em se tratando de educação, a hibridização sempre aconteceu por meio da combinação de atividades pedagógicas, metodologias, processos avaliativos, tempos e espaços distintos. O ensino e a aprendizagem acontecem de múltiplas maneiras, trata-se de uma conectividade entre partes no sentido de fazer com que a apropriação do conhecimento seja garantida para indivíduos de capacidades cognitivas singulares.

Por assim entender, o modelo híbrido também engloba a integração através das tecnologias digitais, de uma interconexão do presencial com o virtual, de processos formais, já tradicionalmente estabelecidos, com processos em rede, o que “implica em misturar áreas, profissionais e alunos diferentes, em espaços e tempos distintos” (MORAN, 2015, p. 26).

Pela presença das tecnologias, as possibilidades de estudos individualizados e em grupo ampliam-se, aproximando estudantes que estão fisicamente perto ou longe. As aprendizagens de modo individuais e coletivas se conectam, onde ao professor(a) estabelece a intenção de mediar o conhecimento que está sendo construído.

A integração por meio da tecnologia de tempos e espaços, e do individual com o coletivo possibilita uma ampliação ao modelo de aula tradicionalmente conhecido, em que o contato entre professor(a)-estudante acontece tanto presencialmente quanto virtualmente, onde os conhecimentos chegam e saem, onde os conhecimentos são produzidos e também difundidos, sobretudo por meio da internet.

A educação de característica híbrida não se trata puramente da convergência entre as modalidades presencial e a distância, como a primeira vista parece por causa do seu termo ou o que vem sendo desenvolvido em alguns casos, em instituições com o uso de vinte por cento da carga-horária total em disciplinas a distância.

O ensino híbrido [...] difere das definições de *blended learning* voltadas para o ensino superior e entendidas como aquele modelo em que o método tradicional, presencial, se mistura com o ensino a distância e, em alguns casos, determinadas disciplinas são ministradas na forma presencial, enquanto, outras, apenas on-line. Esse seria o uso original do termo, que evoluiu para abarcar um conjunto muito mais rico de estratégias ou dimensões da aprendizagem [...] (MORAN, 2015, p. 33).

Trata-se então, de um conjunto de formas de aprendizagem que acontece em diferentes tempos e espaços de modo contínuo. A proposta é uma autonomia para a aprendizagem, por parte do estudante, diante dos diversos materiais disponíveis, e a mediação para a construção do conhecimento por parte do(a) professor(a).

Um desafio que podem advir de um modelo híbrido de ensino recai sobre a possibilidade de barateamento da força de trabalho, assim como pode acontecer com o modelo a distância, que sucede sob diferentes aspectos como a substituição de um corpo docente menos qualificado ou o inchaço de turma com um número alto de estudantes por docente.

Outro desafio pode estar na simples reprodução de aulas via vídeos sem que a leitura de textos e obras clássicas com uma importância basilar para a formação como os de cunho filosófico e pedagógico, por exemplo, assim como a possibilidade de redução e simplificação do conteúdo.

No campo da EF, no que tange a incipiência de estudos e pesquisas científicas sobre o tema e a presença marcante do saber-fazer em relação aos seus conteúdos, o primeiro passo de normalização aparece ainda em passos curtos, porém a discussão a respeito do modelo híbrido parece válida no sentido de contribuir para a educação e o processo de ensino-aprendizagem.

## **4 - TRABALHO DOCENTE VIRTUAL NA EDUCAÇÃO FÍSICA: DA ORGANIZAÇÃO, DAS ATIVIDADES, DOS SABERES DOCENTES, DAS PECULARIDADES E DEMAIS CARACTERÍSTICAS**

Este capítulo traz análises sobre o problema de pesquisa levantado, buscando compreender a configuração e o desenvolvimento do trabalho docente virtual de um conjunto de 8 professore(a)s do curso de EF e as observações das disciplinas identificadoras da área de EF no AVA, isto é, disciplinas que tratam das práticas corporais.

O trabalho docente é analisado sobre duas vertentes: em relação a estruturação do trabalho, ou seja, a organização da EaD, de como são planejados e divididos os conhecimentos sobre as práticas corporais no AVA e as principais ferramentas utilizadas, e em relação à própria atividade, no que tange os aspectos sobre a mediação do conteúdo, as práticas e a avaliação.

Diante dessas duas vertentes e do conjunto de dados, outras relações foram estabelecidas desse trabalho docente virtual como os saberes pedagógicos envolvidos e os saberes adquiridos de uma educação através das mídias, bem como o desenvolvimento desse trabalho em uma perspectiva de polidocência e suas considerações em relação às condições da natureza desse trabalho.

### **4.1 – OS PROFISSIONAIS NA ESTRUTURA ORGANIZACIONAL DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA**

Mediante o desenvolvimento da EaD e a sua capacidade de reconfiguração de tempos e espaços para o ensino-aprendizagem com as tecnologias e mídias, o trabalho docente incorporou outros modos de se organizar, assim como incorporou outros profissionais para o trabalho como tutores presenciais, tutores a distância (orientadores acadêmicos), apoio pedagógico e apoio mídias, além da presença de profissionais já conhecidos na estrutura tradicional de organização da educação como coordenação, professores e outros.

Devido a essa distinta estrutura organizacional em relação à composição tradicional, Mill (2002) apresenta que o trabalho docente para essa modalidade de

educação organiza-se de maneira coletiva e cooperativa, para tanto se utiliza do termo polidocência, conforme já conceituado em capítulo anterior.

Entretanto, ainda para Mill (2002), esse trabalho também pode ser visto de modo fragmentado, pois cada parte é atribuída a um profissional diferente, onde cada uma desses membros articulam-se para a construção do processo de ensino-aprendizagem. É possível que um mesmo profissional acumule mais de um cargo e assim desempenhe mais de uma parte no todo desse trabalho, o que, no entanto, não impede que o trabalho seja desempenhado de modo coletivo.

Na educação de modalidade presencial também existe um conjunto de profissionais envolvidos que não são docentes. O que diferencia então a polidocência do trabalho docente “convencional” é que nesse não é possível a realização de uma “aula” sem que haja uma construção coletiva de trabalho, devido a quantidade de estudantes e turmas, bem como a complexidade do desenvolvimento desse trabalho no que tange construção de materiais, de salas virtuais, de organização do conteúdo, da manutenção de sistemas e tecnologias, da mediação com o conhecimento, dentre outros aspectos inclusos nesse processo.

Apesar do próprio nome da modalidade educacional a distância sugerir, não é possível afirmar que todos os profissionais envolvidos nesse trabalho tenham que desempenhar suas funções necessariamente de modo a distância. O contato entre a equipe pode ser virtualmente, porém alguns profissionais realizam suas atividades de modo presencial com o(a)s estudantes, como é o caso da função de tutor(a).

A função de tutor divide-se em duas categorias: tutor presencial e tutor a distância. Este tem como função acompanhar os estudantes por meio das tecnologias de informação e comunicação de modo não-presencial, mediando o conhecimento pelo AVA. Já o tutor presencial caracteriza-se por assessorar o grupo de estudantes no polo ao que diz respeito ao auxílio no contato com as tecnologias, preparação de materiais para aulas presenciais, facilitação do contato entre os estudantes e outros membros da equipe (professore(a)s, tutore(a)s, coordenadore(a)s etc), não necessitando então de um(a) tutor(a) com formação específica na área de EF.

O polo de apoio presencial trata-se de unidades operacionais, mantidas por estados ou município, para o desenvolvimento de atividades relativas ao curso (pedagógicas, administrativas), isto é, o espaço físico que serve de apoio aos estudantes, onde são realizadas aulas, avaliações, acesso por parte dos estudantes

à biblioteca, aos laboratórios e onde esses podem sanar problemas em relação às tecnologias necessárias ao aprendizado.

Outro profissional envolvido diretamente com esse trabalho é o apoio técnico e mídias, que exerce funções de suporte ao AVA como cadastro de acesso da equipe e de estudantes, auxílio aos docentes na preparação dos materiais e configuração das disciplinas que estarão no AVA, assim como o auxílio e produção de vídeo-aulas e webconferências.

Elenca-se também nesse rol de profissionais aqueles responsáveis ao apoio acadêmico com função de acompanhamento da vida acadêmica de cada estudante no que diz respeito a aprovações, reprovações, horas complementares, realização de matrículas, acompanhamento de calendário acadêmico, bem como profissionais de funções administrativas que integram e gerem tudo relativo à equipe acadêmico-gestora.

Ainda em relação a essa equipe acadêmico-gestora e diante da amplitude de estudantes e profissionais envolvidos na EaD, ressalta-se as distintas coordenações como coordenador(a) de curso, coordenador(a) de tutor(a)s, coordenador(a) de repercurso, coordenador(a) de estágio, que estão diretamente ligados às questões acadêmicas e administrativas, e que podem ou não, a depender do cargo, serem da IES.

Por fim, têm-se os profissionais que desempenham funções de professore(a)s e estão assim envolvidos diretamente com a disciplinas e seus conteúdos. O PPC (BRASIL, 2009) diferencia duas atribuições que o(a) professor(a) poderá assumir no curso, sendo como a) *Professor Autor*, em que lhe é atribuído a produção do material didático do curso, cujo perfil é estar no quadro efetivo da IES e ter experiência; b) *Professor Formador*, que é o responsável pela disciplina a ser ofertada, elaboração de atividades e de avaliação, bem como no acompanhamento dos conteúdos junto aos tutores (presencial e a distância).

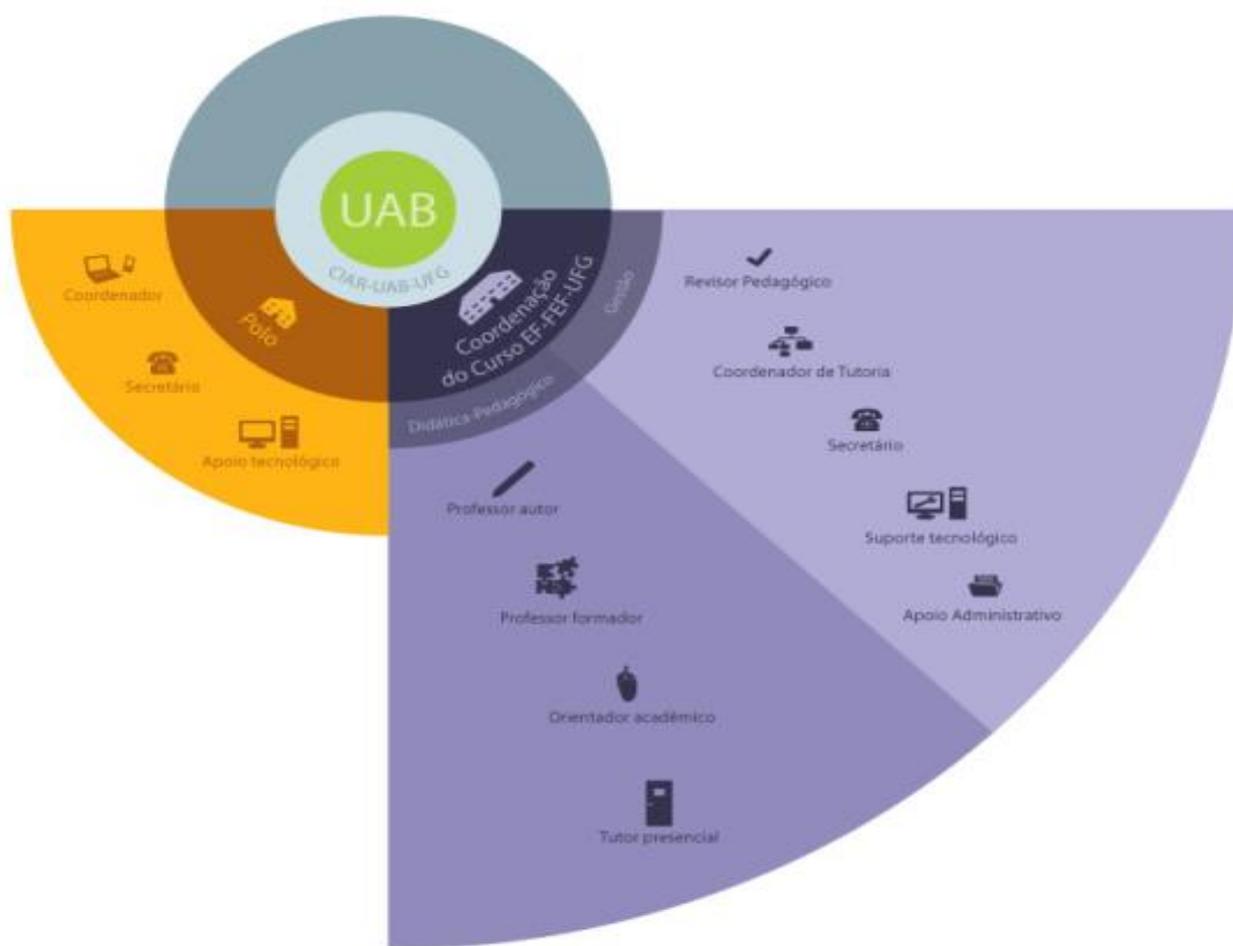
Mesmo orientando-se pelo o programa UAB, a UFG estabelece relação também com o CIAR, um órgão suplementar da reitoria da UFG, responsável por todos os cursos de graduação e pós-graduação na modalidade a distância. Para tanto, seguem algumas nomenclaturas adotadas por esta, que se diferenciam, por vezes, da UAB. Como exemplo, a UAB adota a nomenclatura de Tutor a Distância para aquele(a) trabalhador(a) que acompanham os estudantes a distância por meio das tecnologias virtuais, enquanto o CIAR possui como nomenclatura Orientador(a)

Acadêmico(a). O mesmo acontece com o(a) trabalhador(a) que exerce atividades de organização da disciplina, acompanhamento dos conteúdos, atividades e avaliação da disciplina, sendo para a UAB a nomenclatura de Professor(a) Pesquisador(a), e para o CIAR o nome de Professor(a) Formador(a).

A fim de garantir uniformidade entre as nomenclaturas, foi adotada nesta pesquisa, àquelas estabelecidas pelo CIAR, devido à localidade da pesquisa ter se desenvolvido dentro da UFG. Assim, filia-se as nomenclaturas de orientador(a)-acadêmico(a) e de professor(a) formador(a).

Todos esses profissionais elencados e envolvidos na polidocência do curso de EF, modalidade a distância, podem ter suas relações melhor visualizadas pela estrutura organizacional da UAB na UFG, conforme figura abaixo:

**Figura 1:** Estrutura do curso de EF da FEFD/UFG



Fonte: Centro Integrado de Aprendizagem em Rede (CIAR)

Essa estrutura organizacional permite compreender, de modo geral, como o trabalho docente articula-se com um conjunto de diferentes profissionais e até mesmo de diferentes instituições, onde a parte da gestão e a da pedagógica dialogam para uma mesma finalidade coletiva do processo de ensino-aprendizagem.

Dentro de conjunto de profissionais, a presente pesquisa direcionou-se para o grupo de professore(a)s-formadore(a)s, ao considerar que, por meio desses, as considerações sobre o trabalho docente podem ser estabelecidas no que tange seus contatos na IES em relação a modalidade presencial e a experiência possibilitada pela a EaD, e assim entender como os conhecimentos sobre as práticas corporais e sua mediação se desenvolvem nesta modalidade educacional.

Diante das atribuições do(a)s professore(a)s formadore(a)s da UAB/UFG presente no PPC (2009), estão:

- Organizar e colocar os conteúdos da disciplina na página do curso, selecionar os materiais didáticos para o curso em articulação com equipes de produção;
- Elaborar as avaliações, assessorado pelos Orientadores Acadêmicos, de acordo com as diretrizes apontadas pelo Professor Autor da disciplina;
- Prestar contas mensalmente ao coordenador de curso acerca do andamento das atividades;
- Garantir a aplicação pelos Orientadores Acadêmicos do plano proposto;
- Acompanhar o desenvolvimento do curso em seus aspectos teórico-metodológicos e operacionais;
- Participar da formação dos Orientadores Acadêmicos segundo o Projeto Pedagógico, minimizando, assim, as disparidades na condução da ementa da disciplina e do currículo do curso;
- Monitorar e acompanhando o trabalho dos Orientadores Acadêmicos e Tutores de Polo. (BRASIL, 2009, p. 45).

Dentre essas funções atribuídas ao professor(a)-formador(a), nem todas puderam ser contempladas nesta pesquisa, haja vista que o enfoque em relação à esse trabalho docente foi sobre a organização dos conteúdos das disciplinas, a mediação com os conhecimentos, ou seja, como as práticas corporais são pensadas para um ensino a distância, além de outros aspectos pedagógicos como avaliação, relacionamento entre os demais membros da equipe e o desenvolvimento e conciliação desse trabalho em relação as demais atividades que exercem na IES.

O que se pretende elucidar é que o trabalho docente não mais se configura, em relação a suas atividades, como aquele conhecido historicamente, numa educação de um modelo tradicional. Diante do contexto das tecnologias e da EaD, o trabalho docente se complexifica, se altera em relação a temporalidade e a espacialidade, assumindo dimensões maiores que envolvem outros docentes e profissionais de outras áreas, e que requerem uma diferente maneira de pensar na organização e mediação com os conteúdos, e dependem de novos saberes ou da incorporação desses, como efeito desse processo.

#### 4.2 – ORGANIZAÇÃO DOS CONHECIMENTOS EM EDUCAÇÃO FÍSICA NO AMBIENTE VIRTUAL DE APRENDIZAGEM

Estruturar uma disciplina em um curso de EF, ou até mesmo de outras áreas, requer do(a)s professor(a)s a seleção de quais conhecimentos a respeito daquele determinado tema merecem ser abordados, ou seja, quais conteúdos serão desenvolvidos, bem como a metodologia para que esses conhecimentos possam ser assimilados por parte do(a)s estudantes.

Sobre o cunho didático, pode-se elencar três principais elementos para a estruturação dos conhecimentos visando o processo de ensino-aprendizagem: a seleção e sistematização dos conteúdos dentre um rol de possibilidades, sejam elas epistemológicas ou devido a finalidade para o grupo a apreender; o tempo pedagógico para que o(a)s estudantes se apropriem do conhecimento selecionado; e os procedimentos didático-metodológicos para o ensino desses conteúdos.

Ao levar em consideração a especificidade da EF, a seleção dos conteúdos que são “os conhecimentos necessários à apreensão do desenvolvimento sócio-histórico das próprias atividades corporais e à explicitação das suas significações objetivas<sup>13</sup> (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 64), dependem de critérios, previamente adotados, por parte do(a) docente, desencadeando-os em uma sequência, que pode variar desde a historicidade dos conhecimentos até uma ordem necessária de interesse para a turma de estudantes.

---

<sup>13</sup> Por significações objetivas, entende-se, a partir da obra Metodologia do Ensino de Educação Física (1992), como sendo os sentidos e significados que cada indivíduo é capaz de desenvolver a partir da apropriação da cultura corporal e dos seus conceitos proporcionados socialmente, isto é, dar sentido próprio às atividades corporais.

O que convém destacar sobre o tempo pedagógico necessário à assimilação do conhecimento, e que em certa medida possui ligação direta com os critérios de seleção e organização dos conteúdos, é da evolução espiralada dos conhecimentos, que não se trata de uma sobreposição entre eles, mas sim de uma forma de acumulação que parte dos elementos mais simples para os mais complexos, ocorrendo à expansão na acumulação desses conhecimentos.

Entretanto, outros condicionantes, que em certa medida não se vinculam diretamente aos estudantes, estão também atrelados ao tempo pedagógico para aprendizagem, como a vinculação da disciplina à sua carga horária estabelecida no PPC, calendário acadêmico, dentre outros possíveis.

Dentro dos procedimentos didático-metodológicos o(a) professor(a) busca os melhores meios para que a aprendizagem se concretize, e para isso, alguns materiais e recursos podem ser utilizados para esse fim, tais como lousa, bolas, papel, filmes dentre outras indeterminadas possibilidades.

Na EaD a possibilidade do uso de materiais para o processo de ensino-aprendizagem extrapolam aqueles convencionalmente conhecidos como os textos e livros impressos. Essa ampla variedade e usos são possíveis por meio dos AVA's, os quais podem ser assim definidos:

[..] plataformas elaboradas para o ensino por meios virtuais (normalmente para a educação a distância). Uma Plataforma AVA é um ambiente na Internet que possui diversas ferramentas para elaboração e implementação de conteúdos e cursos (MILLS, 2006, p.48 – 49).

No curso em questão, o AVA centralizou a mediação educacional por meio da plataforma *Moodle*, onde diferentes recursos e ferramentas puderam ser ativadas para o trato com o conhecimento da EF, além de possibilitar a interação entre o(a)s diferentes professore(a)s, profissionais e estudantes envolvidos.

Assim, mediante os delineamentos citados acima e diante dos dados extraídos por meio das observações no AVA, em relação às disciplinas identificadoras da área da EF, foi possível extrair 4 elementos em relação à organização do conhecimento no trabalho docente da EF na EaD.

❖ *Seleção e sistematização dos conteúdos*: a maneira como os conteúdos são escolhidos diante de um rol de elementos que os constituem, por diferentes fontes e conceitos, e de sua disposição mediante critérios adotados.

❖ *O tempo pedagógico*: trata-se do tempo disponibilizado para a aprendizagem do conteúdo pelo estudante, que tem como principais variantes o calendário institucional pré-determinado, a carga-horária da disciplina e a modulação por parte do(a) docente;

❖ *Os recursos pedagógicos*: os mais utilizados como os vídeos (foi considerado tanto os já disponíveis diretamente no AVA quanto aqueles por *links*), os *links* para *sites* (de notícias, de confederações e de federações etc), textos básicos e complementares, e os fóruns de dúvidas e de discussões;

❖ *Procedimentos didático-metodológicos*: são os métodos de ensino empregados e as suas maneiras ajustadas que visam concretizar os conteúdos da aprendizagem.

Sem entender aqui a existência de uma sequência hierárquica entre esses elementos, os recursos e o tempo pedagógico podem ser mais bem visualizados a partir do quadro 2, que segue abaixo, e descritos mais adiante, juntamente com a análise em relação à seleção e à sistematização dos conteúdos e os procedimentos didáticos-metodológicos.

Quadro 2 – Tempo e recursos pedagógicos utilizados nas disciplinas

Disciplinas	Tempo pedagógico	Recursos Pedagógicos					
		Vídeos	Links para sites	Textos básicos	Textos complementares	Fóruns de dúvidas	Fóruns de discussões
Pesquisa e Ensino em Ginástica Escolar	9 semanas	21	4	8	6	4	5
Pesquisa e Ensino em Nataçã	9 semanas	10	6	9	20	-	8
Pesquisa e Ensino em Atletismo	10 semanas	31	10	8	9	8	9
Pesquisa e ensino em Jogos e brincadeiras	9 semanas	2	-	6	10	3	8
Pesquisa e ensino de Voleibol	9 semanas	1	1	8	8	1	8
Pesquisa e ensino em Dança – Educação	9 semanas	7	-	8	4	-	9
Pesquisa e ensino em Futebol	9 semanas	1	-	3	2	8	1
Fundamentos Socioculturais das Lutas na Educação Física	9 semanas	12	-	8	4	2	6
Pesquisa e ensino em Basquetebol	9 semanas	-	2	5	5	1	7
Pesquisa e ensino em Handebol	8 semanas	1	9	5	6	1	8

Fonte: elaboração própria (2016)

O Quadro 2 permite a compreensão de que as disciplinas procuraram minimamente afastar das características de uma educação tradicional, pautado apenas na leitura de textos e aplicação de atividades avaliativas. O uso de vídeos foi um recurso bem explorado em algumas disciplinas, e já ausente em outras, porém revelam o modo de trazer o movimento humano não apenas por descrições na sua forma escrita, assim como na forma visual e falada, o que pode facilitar a aprendizagem, em qualquer modalidade educacional.

Um recurso que pode ser destacado pelo Quadro 2, são os debates sobre os conteúdos e as dúvidas do(a)s estudantes estão presentes nos fóruns de dúvida e de discussões. De modo geral, as disciplinas tentaram trazer no mínimo uma

discussão por cada eixo de conteúdo, o que indica, pelos números e não pela qualidade do debate, uma mediação insuficiente ou rasa.

Sobre a estruturação em si, diante da análise das 10 disciplinas, é possível identificar, de modo geral, que elas se estruturaram no mínimo em 8 semanas, e no máximo em 10 semanas, sendo cada uma dessas semanas apresentadas como um bloco de conteúdos da disciplina. Cada um desses blocos possuíam majoritariamente:

- 1) um texto introdutório sobre o conteúdo e os elementos a serem desenvolvidos naquela semana (intitulado de agenda da semana);
- 2) um texto básico, em sua maioria o texto escrito anteriormente pelo(a) próprio(a) professor(a)-pesquisador(a) para o material didático impresso;
- 3) textos complementares de diferentes autores e fontes, por meio da disponibilidade em formato PDF ou DOCX, e por meio de links para páginas onde estariam os textos;
- 4) uso de materiais com outras linguagens como os vídeos, seja por meio da postagem do vídeo no AVA, seja por meio de links que redirecionava para sites como o *youtube*;
- 5) fóruns para dúvidas e para mediação/discussão dos conhecimentos.

Essa organização não se deu em todas as semanas, haja vista que a última semana era direcionada para a avaliação da disciplina por meio da aplicação de testes e *feedback* da disciplina, de um modo geral, por meio de fóruns. Salienta-se também nessas últimas semanas, em algumas disciplinas, a disponibilização de materiais e fóruns para a revisão de todo o conteúdo. Por isso é possível notar pelo quadro 2, que nem sempre os números de textos básicos das disciplinas coincidem com o número de semanas em que foram estruturadas.

O mesmo acontece com relação aos fóruns e aos textos complementares, onde em algumas disciplinas é possível perceber o uso frequente desses materiais, e já em outras nota-se uma ausência completa de links, vídeos e fóruns de dúvidas, o que não significa entender que a disciplina está incompleta, pois tais elementos do conteúdo podem ter sido compensados de outras maneiras, sobre outras formas, como em encontros presenciais, por exemplo.

Um fator que merece ser mais bem explicado em relação a esses dados se refere ao número de polos envolvidos nesse trabalho docente. O número de 9 polos acarreta no número de 9 orientadores-acadêmicos envolvidos nesse trabalho<sup>14</sup> em cada disciplina desenvolvido, pois o orientador-acadêmico, por estar em contato mais direto com os estudantes, poderia propor outros materiais e recursos de acordo com essa demanda por parte dos estudantes. Isso significa que os números anteriormente elencados no Quadro 2 podem variar para mais, dependendo do polo em análise, no entanto, não a menos, pois o número descrito refere-se ao que foi básico a todos os polos, refletiu ao que apareceu de comum entre todos os polos, e logo ao que fora constituído como base por parte do professor(a)-pesquisador(a), que é a centralidade do trabalho docente para essa pesquisa.

Outros recursos pedagógicos também puderam ser identificados em algumas disciplinas, tais como chats (bate-papo), slides, fóruns de comunicação e informação. Essas ferramentas e materiais pedagógicos não entraram no quadro 2 por não estarem presentes em todas as disciplinas, no entanto suas análises estão presentes mais adiante e se deram pelas entrevistas realizadas com o(a)s professore(a)s, associadas com as observações no AVA.

A fim de melhor explicitar essa estruturação e organização das disciplinas no AVA, foram descritas abaixo a forma como os recursos pedagógicos foram utilizados, na tentativa de compreender a organização desse trabalho pedagógico.

## **Pesquisa e Ensino em Ginástica Escolar**

Essa disciplina no AVA contava com um texto de boas vindas, seguido por uma breve apresentação de como o conteúdo seria trabalhado e seu enfoque, bem como orientações gerais destinadas aos estudantes sobre dúvidas, prazos e contatos com a equipe docente.

Encontrava-se disponível também para o(a)s estudantes outros itens importantes para a identificação da disciplina e ambientalização do(a) estudante, como plano de ensino, fórum de notícias, cronograma dos encontros presenciais, fórum aberto para debate de temas alheios e curiosidade, intitulado de hora do

---

<sup>14</sup> Esse envolvimento entre orientadores-acadêmicos e professore(a)s pesquisadore(a)s pode ser mais bem compreendido no decorrer desta dissertação sobre as relações do trabalho na polidocência, termo este já conceituado no capítulo II.

intervalo, e links que direcionavam para o site da FEFD, para um site sobre um congresso da área de EF e outro sobre as diretrizes do MEC sobre o curso de licenciatura em EF que relacionava o perfil do egresso em EF, ambientes de atuação, carga-horária e temas abordados na formação.

Estruturada em 9 semanas, a disciplina abordou temas gerais sobre a ginástica, que foi desde as suas diferentes manifestações, passando por seus conteúdos e objetivos dentro da escola, seu trato esportivo, a metodologia de ensino, até o seu processo de avaliação. Em todos os diferentes temas abordados havia uma introdução sobre o que se trataria aquela semana, sobre a forma de participação e avaliação. Em todas as semanas havia pelo menos um texto básico, em algumas seguidas por um ou dois textos complementares, além da presença, em algumas semanas, de livros digitalizados, de slides, de normas para elaboração de trabalhos científicos, de vídeos, e as atividades a serem desenvolvidas como tarefas e os fóruns. A última semana foi separada exclusivamente para a avaliação da disciplina, contendo as formas avaliativas e as médias atribuídas a cada atividade.

### **Pesquisa e Ensino em Natação**

De modo inicial, a disciplina buscou caracterizar-se por meio de seu plano de ensino, apresentação da disciplina, links de consultas como site da FEFD, Confederação Brasileira de Natação e do Comitê Paralímpico, bem como pela apresentação do(a) professor(a) por meio de um texto escrito por ele(a), seguido por seu currículo no formato *lattes*.

A cada semana, o(a) professor(a) escreveu um texto apresentando a abordagem que aquele determinado bloco de conteúdo teria, citando os materiais que auxiliariam na apreensão do conteúdo. De maneira intimista, o(a) professor(a) deixou os textos introdutórios com uma linguagem mais próxima aos estudantes, no sentido de aproximar a relação entre professor(a) e estudante.

### **Pesquisa e Ensino em Atletismo**

A disciplina em cena se estruturou em 10 semanas, apresentando inicialmente o seu plano de ensino, uma breve explanação sobre o que a disciplina iria tratar, e um fórum intitulado Hora do Recreio para que o(a)s estudantes

pudessem discorrer sobre temas não relacionados a disciplina, tais como eventos e o próprio relacionamento entre a turma.

A sequência dos temas relacionados ao conteúdo Atletismo foram pedagogicamente separados, começando pelo o histórico do Atletismo, passando por todas as suas provas, como saltos, corridas, lançamentos e arremesso, até a discussão das possibilidades de ensino desse conteúdo na escola.

Em relação aos materiais escolhidos para estarem presentes no AVA, notou-se que cada semana teve como texto básico o próprio capítulo do livro escrito pelo(a) professor(a). Auxiliara também na mediação do conhecimento, o uso constante de vídeos, slides, links para uma página que demonstra a pista, os saltos, os uniformes e os equipamentos utilizados no Atletismo, assim como o uso de artigos e outros textos complementares, e as atividades avaliativas de tarefas e atividades, que compreendiam desde a resposta a questionários até a produção de textos.

### **Pesquisa e Ensino em Jogos e brincadeiras**

A disciplina, de modo introdutório, apresentou um texto sobre o que é a disciplina e quais temas seriam trabalhados, o plano de ensino, espaço para o debate de assunto não acadêmicos com fins de socialização com seus pares e o cronograma dos encontros presenciais.

Dividida em 9 semanas, a disciplina balizou-se pelo material didático escrito pelo(a) docente, assim, a cada semana um tópico do texto era a referência e a unidade de conteúdo. Para auxiliar nas discussões sobre a unidade de conteúdo, foram utilizados também textos complementares do tipo artigos científicos, links para vídeos do *Youtube* e também imagens de quadros para a análise de jogos e brincadeiras em cada época.

### **Pesquisa e Ensino de Voleibol**

Estruturada em 9 semanas, a Pesquisa e Ensino de Voleibol disponibilizou o plano de ensino e uma breve apresentação da disciplina. Seus conteúdos separaram-se ao longo das semanas em discussões sobre a presença do Voleibol e

do esporte nas aulas de EF escolar, e sobre aspectos de fundamentos técnicos e táticos do Voleibol.

Não foi utilizado como material básico o texto produzido para o livro didático. Os blocos de conteúdos utilizaram, sobretudo artigos científicos, que foram ao final desse centrais para a discussão nos fóruns e para as atividades sugeridas como escrita de textos e resumos.

A última semana da disciplina foi separada exclusivamente para a revisão dos conteúdos, porém feita somente por meio de um fórum de dúvidas, sem uma sistematização, contando apenas com a disponibilização de um resumo sobre os conteúdos trabalhados.

### **Pesquisa e Ensino em Dança – Educação**

A Pesquisa e Ensino em Dança-Educação estruturou-se em 9 semanas e balizou-se pelo ensino da dança na educação e na EF, bem como elementos como a dança enquanto uma manifestação da cultura, enquanto uma prática reflexiva e criativa e sua ótica em relação à inclusão. A cada semana foi feito um fórum para a discussão dos conhecimentos fornecidos pelos materiais.

Os materiais básicos foram aqueles escritos pelo(a) professor(a) para o livro didático, e também houve a disponibilização de vídeos, a cada semana, e textos complementares extraídos de artigos e textos sem autoria que não foi possível identificar ano, publicação.

### **Pesquisa e Ensino em Futebol**

Sistematizada em cinco grandes blocos de conteúdos para 9 semanas, essa disciplina abordou o conhecimento de maneira mais geral para o mais específico. Inicialmente foram trazidos elementos para a discussão do futebol enquanto um fenômeno esportivo, seguido pelos fundamentos históricos, técnicos e táticos do futebol de campo e do futsal, até as metodologias e pedagogias de ensino do Futebol e as possibilidades de pesquisa e intervenção nesse campo tais como eventos esportivos, políticas públicas e as relações de gênero e sexualidade.

O material didático básico usado, em cada semana, nessa disciplina foram os *slides* (apresentações em *Powerpoint*) de cada conteúdo, porém foram

disponibilizados também, mesmo que nem em todas as semanas, o material escrito pelo(a) professor(a) (livro didático), bem como textos sobre as regras do futsal e de um livro não científico.

Destaca-se também a inversão de uma ordem estabelecidas nas outras disciplinas em relação aos fóruns. Nessa disciplina houve mais fóruns de dúvidas do que de discussões, esse último recurso foi utilizado somente uma vez, ficando o conhecimento mais a cargo de leituras e sistematizações por meio de atividades, do que do debate coletivo em si.

### **Fundamentos Socioculturais das Lutas na Educação Física**

De maneira diferente das demais disciplinas, em Fundamentos Socioculturais das Lutas na Educação Física, não foi disponibilizado o plano de ensino e um texto introdutório dos conhecimentos que a disciplina abordaria ao longo das semanas.

Os textos básicos de cada semana eram os capítulos do livro didático impresso escrito pelo(a) professor(a) da disciplina, tratando inicialmente de uma abordagem conceitual sobre as lutas, passando por aspectos históricos, técnicos e ritualísticos da capoeira e do judô, até o ensino das lutas na Educação Física Escolar.

Vale destacar nessa disciplina, a iniciativa de criar um fórum de discussão intitulado “Que Bom! Que Pena! Que tal?”. Nesse fórum os estudantes teriam que indicar, mediante o conteúdo em questão, o que acharam de interessante, o que faltou ser abordado e o que poderia ficar de sugestão. Essa organização além de estreitar a comunicação entre orientador(a)-acadêmico, professor(a)-pesquisador(a) e estudantes, pode proporcionar um *feedback* para o(a) professor(a) sobre o conteúdo e a atividade desenvolvida.

### **Pesquisa e Ensino em Basquetebol**

Além da disponibilização do plano de ensino e da disponibilização de um livro digitalizado de regras do basquetebol, como a maioria das disciplinas, na Pesquisa e ensino em Basquetebol, foram utilizadas 9 semanas para a separação dos conteúdos didáticos. Os conteúdos foram desde a identificação do esporte

basquetebol enquanto sua origem e evolução história, passando por suas técnicas e táticas, até o debate do seu ensino dentro da escola e as metodologias da EF.

Nesta disciplina as unidades de conteúdo não se balizaram pelo texto escrito pelo(a) docente. Foi escolhido como textos básicos o material de um curso de licenciatura em EF, modalidade EaD, de uma instituição de outro estado. Foram disponibilizados *slides* sobre os conteúdos, links para a Confederação Brasileira de Basquetebol (CBB), para artigos e também para uma tese. Não foi identificada a utilização de vídeos, porém houve a utilização de textos complementares sobre técnicas e táticas do basquetebol.

### **Pesquisa e Ensino em Handebol**

Seguindo a mesma lógica das demais disciplinas, a Pesquisa e Ensino em Handebol disponibilizou um texto de boas-vindas aos estudantes, fórum de notícias que contava com uma breve explanação de como transcorreria o conteúdo de cada semana, assim como o plano de ensino, as regras oficiais do handebol, do minihandebol e do handebol de areia. *Links* para a Confederação Brasileira de Handebol (CBH) e para Federação Internacional de Handebol (IHF), e links para capítulos de livros e artigos também foram disponibilizados como elementos introdutórios das disciplinas.

O texto elaborado pelo(a) docente para o livro didático foi usado como referência geral para conteúdo da disciplina. Apesar desta se estruturar em 8 semanas, pois a última foi separada somente para revisão dos conteúdos, algumas semanas o texto básico foi por meio de um capítulo de livro por outros autores, e um artigo científico. Diversos textos complementares foram usados ao longo das semanas para subsidiar as discussões, sobretudo na unidade sobre o ensino do handebol na escola.

#### 4.3- OS USOS DAS FERRAMENTAS VIRTUAIS NO TRABALHO DOCENTE

Com o uso mais frequente do computador (*Desktop, laptop*, outros) e da internet, devido à difusão do seu acesso, sobretudo a partir da década de 1990, as ferramentas virtuais como programas (*softwares*), *e-mail*, páginas, *blogs*, redes sociais tornaram-se parte do cotidiano das pessoas que as utilizam, possuindo a função de estabelecer comunicação por meio da linguagem, independentemente de qual ela seja, oral, escrita, por imagem, dentre outras.

Diante disso, o trabalho docente não mais está reduzido apenas aos tipos de linguagem oral e escrita, que historicamente acompanharam o processo de ensino-aprendizagem. A linguagem digital agora também é considerada, onde o(a)s estudantes também são produtores do conhecimento por meio de recursos e ferramentas tecnológicas que auxiliem esse processo.

Ao entender que a cultura digital inclui a utilização das tecnologias e das mídias não só em espaços destinados a educação formal, como também, e quiçá até mais, no seu uso no cotidiano, nas suas relações diárias e nos tempos de não-trabalho, faz-se necessário o entendimento de como essa cultura se dá entre o conjunto de professore(a)s, para assim, analisar essas relações como o trato na EaD.

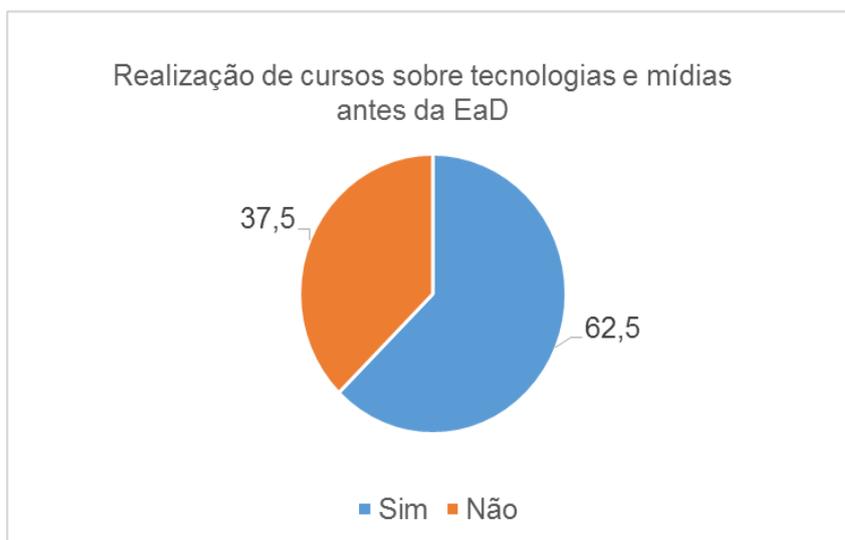
Para tanto, foi possível notar que dentre as ferramentas tecnológicas e os programas mais usados no dia a dia pelo(a)s docentes entrevistado(a)s, as mais citadas, tanto dentro como fora do ambiente de trabalho foram: *laptop, desktop, tablet*, celular, rádio, televisão, redes sociais como o *Facebook, Powerpoint*, programa específico para a disciplina<sup>15</sup>, *Youtube* e os aplicativos para celulares.

Constatou-se que a maioria, correspondente a 62,5 % do(a)s professore(a)s, fizeram algum tipo de curso para manusearem predominantemente computadores e internet, em algum momento de suas vidas, como mostra o gráfico 1 abaixo.

---

<sup>15</sup> Programa utilizado na disciplina de Pesquisa e Ensino em Atletismo, em que é possível identificar as provas do atletismo, seus materiais e algumas técnicas por meio da interação com animações. A disponibilização do programa para o(a)s estudantes realizou-se mediante a disponibilização de *links* no AVA.

Gráfico 1 – Realização de cursos sobre tecnologias e mídias antes da EaD



Fonte: Elaboração própria (2016)

Dentre os principais cursos citados destacam-se o de digitação, o pacote *Office* e o sistema operacional *Windows*, o que revela um contato com as tecnologias, mesmo que de modo superficial ou básico, a fim de atender as demandas do(a) professor(a) em âmbitos pessoais e/ou profissionais.

Tanto esses professore(a)s que afirmaram ter feito cursos, como o restante de 37,5 % de professore(a)s que afirmaram não ter feito, compreendem que uma outra maneira de se promover esse contato é pelo próprio dia-a-dia, como esclarece a fala de um(a) entrevistado(a), que não fez cursos.

Eu nunca fiz um curso específico [...] nunca fiz um curso de digitação, por exemplo. Eu fui aprendendo empiricamente, de acordo com as necessidades que eu ia tendo, e assim fui aprendendo a como operar determinados programas, como usar alguns aplicativos, de acordo com as necessidades de comunicação e de trabalho. (P8).

As demandas que surgem diariamente, seja por motivos de trabalho ou não, configuram-se como um momento de aprendizagem, seja com a ajuda de outras pessoas ou até mesmo sozinho(a), em um processo de curiosidade, de necessidade, pela tentativa e pelo erro.

Esse diagnóstico inicial sobre a presença e uso das tecnologias e das mídias na vida do(a)s professore(a)s revelam, mesmo de maneira genérica, as facilidades

ou dificuldades para o uso das ferramentas virtuais que são essenciais para o trabalho docente que usa AVA's, como em uma modalidade educacional como a EaD.

Por meio das observações realizadas no AVA foi possível perceber que a principal ferramenta utilizada nesse ambiente pelo(a)s professore(a)s durante o curso de EF da UAB II foi o fórum, e seus diferentes seguimentos como fórum de discussões, fóruns de dúvidas, fóruns de notícias, ou outros nomes dados a essa ferramenta que possibilita a comunicação entre professor-estudante e a mediação do conhecimento entre professor-estudante-conteúdo.

Para fins de esclarecimento, o fórum pode ser definido como:

[...] um painel de mensagens que permite que você poste dúvidas, problemas e informações para que outros internautas possam ajudá-lo ou participar das suas proposições e que também permite que você comente ou responda a dúvidas, problemas e informações postados por outros internautas. É um espaço de discussão que permite aos participantes do grupo acessá-lo a qualquer momento, onde todos podem ler e debater a respeito dos assuntos que estão sendo abordados (MILLS, 2006, p. 46).

Para além de uma aparência inicial, os diferentes tipos de fóruns podem ser entendidos como recursos importantes para construção coletiva do conhecimento, e que conseguem elucidar os conceitos estabelecidos por Levy (1999) para Cibercultura e Ciberespaço. Este porque se trata de um entrelaçamento de informações e conhecimentos trocados pelo lócus da rede (internet) entre seus interlocutores, e aquele porque diz respeito ao conjunto de atitudes, práticas e valores desenvolvidos com o Ciberespaço. Um dos motores da Cibercultura é a inteligência coletiva, conceito também trazido por Levy (1999) que se trata da construção do conhecimento em conjunto, em grupos, e tem o como instrumento para sua realização o Ciberespaço.

Assim, os fóruns agem conforme o conceito de inteligência coletiva, haja vista que por meio da contribuição de cada estudante; levando-se em conta as apropriações individuais; que o conhecimento vai engendrando-se por meio de uma rede composta por contribuições de distintas partes.

O professor torna-se *animador da inteligência coletiva* dos grupos que estão a seu cargo. Sua atividade será centrada no acompanhamento e na gestão das aprendizagens: o incitamento à troca dos saberes, a mediação relacional e simbólica, pilotagem personalizada dos percursos de aprendizagem etc. (LEVY, 1999, p. 171).

Entretanto, essa construção pelo coletivo não descarta a atividade por parte do(a) professor(a). Este tem função de mediar o que está sendo debatido a fim de que o conhecimento em construção se respalde na ciência, e de estimular o(a) estudante a expor seus próprios conhecimentos e assim contribuir com o coletivo. Essa dinâmica de construção coletiva é capaz de estimular também o(a) professor(a) a medida que pode trazer elementos novos para se pensar determinado conhecimento.

A construção coletiva vai ao encontro do que é proposto como objetivo específico do próprio PPC (BRASIL, 2009, p. 5) de “Organizar o trabalho colaborativo e a construção de redes de aprendizagem de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento”.

O que se pretende elucidar é que diante do fácil acesso às tecnologias e à internet uma quantidade grande de informações é trocada, e outras formas de aprendizagem e construção do conhecimento tornam-se possíveis. Assim, devido à facilidade informacional e à inteligência coletiva, torna-se necessário refletir sobre as informações que chegam a todo o momento, reconhecendo que o conhecimento está em constante movimento, a ciência está em um processo dinâmico de novas (re)descobertas e que se estabelece por diferentes indivíduos, novos conceitos são formados e/ou reorganizados.

Mediante as entrevistas realizadas, quando perguntados sobre as principais ferramentas utilizadas, no AVA, um recurso que apareceu foi o *chat*, em português denominado de bate-papo, e que pode ser caracterizado como:

[...] um recurso que permite conversas em tempo real entre usuários da Internet. Uma sala de bate-papo é representada por uma janela com uma grande área central, onde você pode visualizar a conversa que está acontecendo no momento entre outros usuários ou entre algum deles e você. Em geral, nesse espaço há a possibilidade de você conversar em público ou reservadamente com qualquer outro usuário da Internet que esteja presente na sala no momento em que você também está (MILLS, 2006, p. 45).

Diferentemente de outras ferramentas virtuais, o bate-papo necessita que ambos os comunicadores estejam ao mesmo tempo conectados, apesar da não obrigatoriedade de que isso aconteça com o espaço, que não precisa de materialidade física para tal, ou seja, os comunicadores podem estar em lugares distintos.

Apesar de essa ferramenta aparecer em alguns momentos nas falas do(a)s docentes, no entanto não foi percebido com veemência o seu uso nas observações feitas nas disciplinas no AVA, por isso não ter sido categorizado no Quadro 2. Um dos motivos para essa dissonância encontra-se no fato dessa peculiaridade de que ambos os participantes estarem necessariamente *on-line* ao mesmo tempo para que a comunicação se estabeleça.

Essa característica pode minimizar a frequência de seu uso, pois estudantes e docentes nem sempre conseguem conciliar esses horários, justamente pelo perfil do(a)s estudantes desse tipo de modalidade educacional que tem como marca a alteração dos tempos e espaços para aprendizagem, sendo essas flexíveis.

Uma das perguntas feitas aos professore(a)s-participantes foi em relação a participação em cursos oferecidos na instituição para habilitarem o manuseio e trato com as ferramentas para o AVA, tais como o *Moodle*. O(a)s docentes tiveram respostas distintas em relação a esse questionamento.

A maioria do(a)s professore(a)s disseram ter feito o curso disponibilizado pela instituição como forma de capacitação para o trato com as ferramentas tecnológicas a serem usadas no curso de EF, na modalidade a distância.

[...] tiveram antes, ao todo, uns 3 cursos, primeiro sobre as ferramentas de maneira geral, depois sobre o curso EaD... sobre a Universidade Aberta, sobre o que estava acontecendo, projeto pedagógico, depois uma visão geral de como seria feito a relação entre os professores [...]. E depois nós tivemos alguns cursos específicos em relação à plataforma Moodle, as ferramentas, as coisas que a gente poderia utilizar para fazer a mediação (P7).

Como foi possível perceber na fala do(a) participante P7, o curso oferecido pelo CIAR, que é o órgão interno da UFG responsável por todos os cursos da modalidade a distância, tanto em nível de graduação como de pós-graduação,

possibilitou a aprendizagem tanto sobre o que é a EaD, como sobre sua ferramenta mais utilizada – o *Moodle*.

O CIAR ainda orientou o(a)s professore(a)s sobre o material didático impresso que cada professor(a) ou o um grupo de professore(a)s confeccionou antes da oferta de cada uma das disciplinas.

Então, esse curso, além dele nos ensinar a manusear a plataforma, ele também nos indicou como elaborar o texto pedagógico que seria impresso [...]. Então, a linguagem que a gente tinha que escrever, a forma, quantas páginas, como a gente ia lidar com imagem, tudo isso foi trabalhado no curso. (P1).

O material didático impresso foi disponibilizado para cada estudante do curso e para todos os nove polos que participaram do programa UAB II, conforme os documentos disponibilizados pela secretaria. Esse material fora produzido antes de cada disciplina ser, de fato, iniciada no AVA.

Ainda sobre o curso disponibilizado pelo CIAR para as ferramentas do *Moodle*, alguns professore(a)s também deram respostas negativas em relação as suas participações, que não se configuravam como obrigatórias.

[...] aqui quando eu dei a disciplina na época [...] foi ofertada e eu não fiz (curso). Aqui eu não fiz nada, porque eu sei que o CIAR ofertava sim, mas aqui eu acabei não fazendo, porque também não era obrigatório, e na época ainda tinha uns cursos de docência para a gente fazer e depois probatório [...]. Apesar de reconhecer que aqui eu lembro que teve oferta (P2).

Não, foi na tentativa e erro, e aprendi muito com o técnico (Apoio Mídias), ele que me deu um suporte vigoroso nesse processo porque eu não tive tempo de acompanhar os cursos que tiveram aqui, porque eu tinha muitas demandas, e acabou que eu não pude fazer (P3).

Essas respostas contrárias podem refletir ao não uso de algumas ferramentas no AVA, como o Bate-papo, ou até mesmo nas dificuldades em montar a disciplina nesse ambiente virtual, elencado pelos estudos de Toschi (2012) como a principal barreira enfrentada pelo(a)s professor(a)s quando o tema é a EaD.

A webconferência faz parte também de um conjunto de ferramentas virtuais utilizadas na EaD. Por meio dessa, o(a) professor(a) utiliza-se de uma câmera, acoplada (*webcam*) ou não no computador, para transmitir on-line aos estudantes voz e vídeo, além da possibilidade de compartilhamento de tela, apresentações de *slides*, textos e outros materiais necessários, e do contato por parte do(a)s estudantes, como dúvidas e perguntas, tanto de modo escrito quanto por voz e imagem.

Ela permite que um grupo de pessoas — em bairros, cidades ou países distantes — realize atividades como reuniões, cursos, debates ou palestras sem sair de seus respectivos espaços. Isto é, a videoconferência é uma forma de comunicação interativa que permite a duas ou mais pessoas, separadas geograficamente, comunicar-se em tempo real através de áudio e visualização de vídeo – permite ver, falar e ouvir. Além disso, é possível examinar documentos ao mesmo tempo, exibir uma fita de vídeo, exibir *slides*, passar uma apresentação multimídia, desenhar em um quadro, entre outras atividades – tudo com a ajuda do sistema de videoconferência (MILLS, 2006, p. 48).

Ratifica-se que após a transmissão desse “encontro” virtual, é possível salvar a webconferência, em sua íntegra, e disponibiliza-la através de um *link*, para então permitir o seu acesso posteriormente por aquele(a)s que não conseguiram acompanhá-la *on-line*.

Entende-se que o custo superior da webconferência e sua especificidade de conhecimentos técnicos para implementação em relação às outras ferramentas possíveis para o trabalho docente, determinou o seu sucesso ou fracasso em relação a frequência de seu uso, no caso desse curso em específico. Uma referência a esse fato pode ser mais bem evidenciada pela explicação dada por um(a) professor(a) para a não utilização da webconferência.

Não, não fiz, porque a webconferência veio bem depois, nessa época não tinha a web não, porque também não tinha gente no Ciar, acho que foi depois que aumentou o número de cursos e de pessoal do Ciar que abriu essas possibilidades da gente fazer esse tipo de trabalho (P1).

Outra ferramenta que foi recorrente nas falas do(a)s entrevistado(a)s e que pode ser elencada como parte desse trabalho é o *e-mail*. Apesar de não fazer parte do rol de ferramentas disponíveis no *Moodle*, o *e-mail* fora citado como uma ferramenta essencial tanto para o contato entre a equipe, neste caso professor(a) e tutor(a), como um meio válido para o(a) estudantes mandarem dúvidas ou pedirem materiais complementares que auxiliassem nos estudos.

Sabe-se de outras distintas e possíveis ferramentas que podem se fazer presentes nesse tipo virtual de trabalho docente, porém as mesmas não foram elencadas pelo(a)s professore(a)s ou não foram visualizadas também pelas observações realizadas no AVA, das 10 disciplinas observadas.

Em sentido semelhante, reconhece que para todas essas ferramentas aqui elencadas, o computador e a internet aparecem como indissociáveis a esse trabalho docente virtual. Tanto o fórum, webconferência, bate-papo e as outras ferramentas possíveis no AVA ou fora dele, só são, nesse caso, possíveis mediante o uso de um computador com acesso a internet.

Em síntese, todas essas ferramentas virtuais são o reflexo de que as tecnologias transformaram o ambiente educacional, possibilitando a criação e transformação no modo de ensinar e aprender, modificando a relação entre estudante – professor(a) – conteúdo, e estabelecendo um papel elementar para o professor(a), o da mediação.

Indicam também uma ruptura com um sistema tradicional de educação e o desenvolvimento de práticas inovadoras para o processo de ensinar e de aprender, que exige um conhecimento prévio do(a) professor(a) por meio de cursos ou da aquisição desses conhecimentos (tecnológicos) diante do processo, aprendendo com o cotidiano pedagógico.

#### 4.4 – MEDIAÇÕES COM OS CONHECIMENTOS DA EDUCAÇÃO FÍSICA

É possível afirmar que o(a)s docentes possuem conhecimentos amplos e restritos. Amplos porque a EF se vale de conhecimentos da Filosofia, da Sociologia, da Pedagogia, dentre outros, e restritos porque diz respeito aos conhecimentos próprios do campo da EF, que são também imprescindíveis para o ensino dos conteúdos que são temas e objetos da EF.

Por meio da apropriação das práticas corporais e dos seus conceitos proporcionados socialmente, cada indivíduo é capaz de desenvolver sentidos pessoais a respeito desses conceitos, isto é, dar sentido próprio às práticas corporais. É possível depreender que cada indivíduo possui uma experiência corporal que envolve a ligação de uma rede de aspectos como as experiências motoras, associações mentais à diversos elementos, e a própria aquisição da técnica.

Os conhecimentos que tratam as práticas corporais expressam, assim, tanto os sentidos que cada indivíduo lhe atribui, como aqueles dados/construídos pela sociedade. Nesse sentido, as distintas práticas corporais são estudadas com a relação a temas de relevância sócio-política, a fim de buscar entendimento sobre a realidade social a qual a EF se insere socialmente (COLETIVO DE AUTORES, 1992).

Entende-se que os conhecimentos que dão especificidade à EF são aqueles relativos às práticas corporais. Apesar de recente o campo da EF, no que concerne a prática científica, corrobora-se com os argumentos de Lazzarotti *et al* (2010) ao entender que o termo práticas corporais é utilizado com maior frequência por esse campo do que em relação aos demais, além de estabelecer mais relações com as Ciências Sociais e Humanas do que com as Ciências Biológicas, já que estas o fazem como o sinônimo de atividade física.

Sobre o campo, Bourdieu (2004) o define como um universo “simbólico” dotado de relativa autonomia, constituído de agentes e instituições em que são produzidas e difundidas a ciência, por meio de leis peculiares. Assim, o campo da EF, constituídos por subcampos e por disputas entre seus agentes, é capaz de construir o que lhe é próprio, demarca seus objetos de estudos e pesquisas, além de suas vinculações com outros aspectos das relações sociais.

Por conseguinte, o termo práticas corporais não se trata do reducionismo de equidade ao corpo biológico, e pode ser entendido como manifestações culturais como esportes, jogos, lutas, entre outros, que possuem relações com as linguagens proporcionadas pelo corpo.

Diante desse entendimento sobre as práticas corporais, buscou-se analisar como estes foram desenvolvidos na modalidade educacional a distância, de como as práticas corporais estabelecidas pelo currículo da instituição (FEFD/UFG) foram pensadas perante uma lógica que rompe com o ensino tradicionalmente presencial,

em que a possibilidade do saber-fazer decorre principalmente pelas tecnologias e não pela presença física do indivíduo nas aulas.

A princípio, nota-se a compreensão absoluta, por parte dos professore(a)s entrevistados, de que as disciplinas ministradas não podem ser exatamente delineadas como sendo totalmente teóricas ou totalmente práticas. A correspondência de 100% do(a)s professore(a)s pesquisado(a)s afirmaram em entrevista que suas disciplinas na EaD podem ser definidas como teórico-práticas.

Para tanto, buscou-se o entendimento sobre dois aspectos para o ensino dessas disciplinas teórico-práticas: sobre a formatação das sequências pedagógicas dos conteúdos, e de como a teoria e a prática puderam ser desenvolvida nesse modelo educacional, seja pelo AVA, seja pelos encontros presenciais.

Sobre o primeiro aspecto, foi possível compreender que a seleção dos conhecimentos das disciplinas seguiram uma sequência pedagógica já utilizadas pelo(a) professor(a) devido sua experiência com a mesma disciplina na modalidade presencial, como comenta um(a) do(a)s entrevistado(a)s.

Essas unidades (temáticas)... foi muito a partir da experiência que era do presencial. A estrutura central que a gente pensou [...] foi elaborado a partir do que era a forma mais frequente de trabalho dentro do presencial. Até porque em uma das reuniões que nós fizemos, nós chegamos a comentar que o aluno que era da EaD é um aluno da FEFD, assim como o aluno do presencial é aluno da FEFD. Então, a estrutura que a gente pensou para a elaboração da disciplina foi bem semelhante àquela que já vinha sendo usado no presencial (P8).

Essa experiência proporcionou tanto à organização da disciplina no AVA, como também na escrita do material didático, sendo por vezes difícil a identificação de onde começava um e terminava o outro, devido à presença marcante do material escrito como o material base a disciplina no AVA.

Para mim primeiro foi um desafio fazer uma disciplina que eu já trabalhava no presencial e fazer ela a distância. Mas como desafio a gente tem que ter por base alguma coisa, e a base para eu fazer isso era o presencial. Só que com uma diferença: no a distância, eu basicamente que gerencio, que organizo a disciplina como um todo, eu que escolho, eu que escrevi o texto, eu que escolhi os textos complementares [...] (P1).

A análise tende a reconhecer que a possibilidade da escrita do material didático, que foi anterior a estruturação da disciplina no AVA, teve maior influência na sequência pedagógica dos blocos de conhecimento, bem como para a mediação dos conhecimentos da EF.

Assim, o fator que determinou quais conhecimentos deveriam ou não estar na disciplina, bem como a ordem lógica e pedagógica de sua sequência, aconteceu pelo material escrito, que exigia domínio sobre teorias e fontes (referências) dos conhecimentos, por parte do(a) professor(a).

Alguns campos epistemológicos respaldam seus conhecimentos e explicam seus fenômenos, isto é, suas práticas específicas, a partir de teorias advindas de outros campos do conhecimento já existentes, como acontece na Pedagogia que se vale de teorias sociológicas, psicológicas, por exemplo. De modo análogo, acontece com a EF que se baseia na Fisiologia, Sociologia, Biomecânica etc, e de instituições que historicamente influenciaram o campo da EF como a médica, a militar e a esportiva. Desta maneira, a especificidade dada a EF é explicada e descrita por teorias advindas de outros campos, cabendo a EF enquanto campo próprio, aprimorar essas explicações (GAMBOA, 2010).

O diálogo entre diferentes teorias e a própria disciplina foram possibilitados pelo contato do(a)s professore(a)s participantes da pesquisa com a mesma disciplinas por diferentes semestres, na modalidade educacional presencial.

Sabe-se que as propostas de cursos EaD surgiu no cerne da universidade pública, de modalidade presencial. Para tanto, não diferentemente, o trabalho docente virtual teve como esteio as práticas pedagógicas até então (re)conhecidas desse modelo educacional tradicional.

Mill (2006) esclarece que mesmo após o amadurecimento de cursos, na modalidade a distância, na universidade pública, não perderam ou não quiseram perder o vínculo com suas instituições “mães”, persistindo com elementos de uma instituição de modalidade presencial.

Ainda em relação à sequência pedagógica previamente estruturada do começo ao fim no AVA, essa também foi identificada como uma entrave por parte de alguns professore(a)s.

Essa organização... esse tempo pedagógico que a gente tem no presencial é bem diferente do que a gente tem no a distância. O que eu acho que é pior é o fato de ser muito fechado em módulos. Então, no presencial, você tem um encontro, na semana que vem você tem outro, e você tem um tempo até para estabelecer um contato com o seu aluno, o seu aluno tirar uma dúvida. Na EaD não, trata-se de uma semana de conteúdo denso, e na outra semana se o aluno não pegou, ele vai dar um jeito de correr atrás, e a gente dificilmente vai ter aquele tempo para '*olha, é assim e assim...*' igual a gente tem tempo no presencial (P7).

É possível compreender que o ciclo de fechamento das semanas por blocos de conteúdos engessa a possibilidade de aprofundamento de alguns conhecimentos, conforme elucida a fala do(a) entrevistado(a), ou até mesmo o contrário, como a superação mais imediata de conhecimentos já assimilados pelo(a)s estudantes, haja vista que as semanas possuem uma data estabelecida para começar e para encerrar, devido ao calendário pré-estabelecido e o próprio engendramento organizacional da EaD.

Essa modalidade de EaD é definida por Mill (2010) como sendo assíncrona cadenciada. É assíncrona devido ao meio de comunicação entre professor(a)s e estudantes acontecer pelo AVA, como via principal, em que não é necessário a comunicação em tempo real. É cadenciada porque as datas de início e término do curso e para as disciplinas são iguais para todo(a)s o(a)s estudantes, o que acarreta na adequação do(a) estudante ao tempo para aprendizagem ao ritmo proposto pelo(a) professor(a).

Pensar na seleção dos conhecimentos relativos às práticas corporais para a organização da disciplina também requer pensar em uma educação para a emancipação. A formação de futuros professor(a)s exige conhecimentos cognitivos, competências (ética, política e estética), e habilidades para compreender a realidade a qual esse(a) futuro(a) professor(a) será inserido. Trata-se de um processo de instrumentalização, mas para além, se trata da compreensão, a princípio, da realidade em que vive, em que se trabalha.

Nesse sentido, trazer a realidade social do(a) estudante apareceu também como uma estratégia para a escolha dos conhecimentos relativos às práticas corporais, para que os estudantes, a partir de sua própria realidade (cidade, pessoas etc) compreendessem o conteúdo e suas relações com a vida, a exemplo do que mostra abaixo o trecho extraído de uma disciplina no AVA.

Nesta semana vocês vão fazer uma pesquisa de campo com fontes orais. Vocês vão procurar na realidade social concreta em que estão inseridos alguns praticantes de futebol (adultos ou crianças) e colher a descrição/definição de todas as brincadeiras pré-desportivas indicadas no material didático e entregar aos professores no próximo encontro presencial. A atividade é individual e deverá ser entregue de forma impressa (PEF)<sup>16</sup>.

Outra recorrência à realidade do(a)s estudantes se deu como pela própria observação do cotidiano ao qual estão inserido(a)s ou por meio de suas próprias experiências ou de outros, mesmo que passadas, com essas práticas corporais.

Uma coisa que eu utilizava na hora do direcionamento dos trabalhos era tentar puxar uma discussão teórico-prática. Então, *'o que é nadar?'* Por exemplo, *'quais pessoas que vocês conhecem que nadam?'* Então, trazer um pouco da realidade deles, da prática que eles têm no cotidiano para disciplina (P5).

Assim, trata-se de uma prática pedagógica que se articula com as necessidades sociais, pois estabelecem relações entre objetivos e conhecimentos de acordo com o contexto dos sujeitos, buscando proximidades com a realidade, no intuito de fazer sentido as práticas corporais para esses sujeitos.

Essa relação entre sujeito e objeto, ao se tratar do conhecimento, para que seja dialética, pressupõe a articulação entre a unidade teoria e prática. A concepção dialética entre teoria e prática concebe-se de uma unidade em que não há separação entre elas, pois o agir humano não se separa de seu pensamento prévio, assim sendo, ambas estão articuladas e não podem ser entendidas de maneiras isoladas, uma sem a outra.

As entrevistas e as observações ao AVA buscaram também elucidar de que maneira o(a) professore(a)s percebiam que as práticas corporais foram desenvolvidas sobre seus aspectos teórico-práticos em suas disciplinas.

Assim, a principal estratégia ou materiais elencados pelo(a)s professore(a)s para que a parte “prática” pudesse ser contemplada foi a utilização de vídeos, como pode ser percebido na fala de um(a) entrevistado(a):

Então, para trabalhar com as questões relacionadas à categoria atitudinal, já que a conceitual não seria problema utilizar material

---

<sup>16</sup> Iniciais do nome da disciplina citada.

impresso e outros também que despertassem a reflexão dos alunos... com os vídeos que eu já usava no presencial também, mas essa coisa do ver como é que é, precisa de outros recursos. Então, eu procurei cercar de todas as formas, como descrever, como também trabalhar com vídeos com esses movimentos, com links a sites e começamos uma mídia onde trabalharíamos com a mecânica dos movimentos, tratando os fundamentos relacionando a biomecânica. Mas eu utilizei muitos vídeos [...] (P6).

Ao retornar às observações feitas no AVA, que estão tabuladas no quadro 2 (página 71), é possível notar que a maioria das disciplinas utilizaram pelo menos um vídeo por semana, o que denota dois entendimentos: que a baixa frequência de uso dos vídeos não possibilita caracterizar o todo e sim um modo pouco recorrente e usual a esse tipo de material, e que o seu uso, mesmo que de modo básico, reflete a compreensão de que o trabalho docente virtual em relação aos conhecimentos das práticas corporais necessita de diferentes recursos pedagógicos que não somente aqueles relativos que acontecem em aulas presenciais.

Percebe-se ainda, que os encontros presenciais foram as principais estratégias metodológicas utilizadas para a vivência dos estudantes com as práticas corporais em cada disciplina. No entanto, devido, talvez, aos poucos encontros presenciais ou à própria didática pensada pelo(a)s professor(a)s, outras estratégias puderam ser elencadas para a garantia da vivência com as práticas corporais, tais como observações em espaços formais e não formais de educação onde essas práticas são encontradas.

Além dos encontros presenciais, [...] a gente terminou fazendo também algumas estratégias que as pessoas lá no polo, mesmo com algumas dificuldades, elas pudessem também, ou se reunir para exercitar práticas, ou fazer visitas à algumas academias, levantamentos, algumas entrevistas praticantes, com professores, entrevistas com alguns professores de lutas da cidade, acompanhar alguma outra atividade como festival, competição de lutas (P3).

O ensino de conhecimentos técnico-específicos não podem ser negados, porém merecem articulação com aspectos culturais que estão presentes em uma sociedade plural, assim trata-se da conexão entre conhecimentos científicos com

aqueles conhecimentos do cotidiano escolar, para isso a ponte entre diferentes referenciais e campos do conhecimento se fazem necessários.

A reflexão epistemológica na EF como pressuposto para o trabalho docente na educação superior é indicada por Rezer (2013) como qualificantes para o senso comum e as próprias explicações científicas, elevando o nível de organização do conhecimento e permitindo com que o(a)s estudantes realizem associações entre as “origens” do campo com problemas de seu próprio contexto escolar.

Fantin (2011) revela ainda outras dimensões que são possíveis através das mídias como a reflexão, a produção de mídias e a fruição, sendo esta também exemplificada pela fala de um(a) do(a)s entrevistado(a)s:

Então, na dança a gente pega outros elementos que são discutidos da dança enquanto cultura corporal... a fruição, o olhar para o outro corpo, então quer dizer que não é só por vídeos, mas perceber a relação a questão da contextualização [...]. (P2).

Diante desses elementos, é possível compreender que a docência da EF, independente da modalidade, para formação de professore(a)s deve abarcar um conjunto de conhecimentos sobre as práticas corporais que envolvem desde os conhecimentos técnicos até os culturais e os pedagógicos. É insuficiente formar professore(a)s de EF que possuam exclusivamente a técnica como domínio, sendo que as dimensões educacionais envolvem outros aspectos, tão importantes quanto.

Essas diferentes estratégias metodológicas colaboram para o processo de ensino-aprendizagem e conseguem aproximação com a concordância de que o saber ensinar não recai sobre a exclusividade do saber fazer, pois as diferentes maneiras de vivências com as práticas corporais propiciadas pela história em sociedade, e logo assimilação dessas, garantem conhecimentos necessários para o seu posterior ensino, articulado com aqueles saberes pedagógicos.

Eu percebo que a quantidade de leitura e escrita para a EaD é maior, que por sinal acho até um ponto positivo, que forçam eles a lerem mais, embora a gente trabalhe com bastante textos também no presencial, mas a briga é que os alunos não leem. Então, no a distância eu tenho essa visão que eles acabam lendo mais. Por outro lado, no presencial, eles acabam vivenciando mais o Atletismo do que na EaD. Tem até um texto que fala que os do presencial acabam sabendo mais da disciplina, e do a distância, sobre a disciplina, e realmente eu acho que tem um pouco disso (P4).

A exclusividade dada aos conteúdos específicos da EF sem articulação com conhecimentos filosóficos, pedagógicos, epistemológicos, sociológicos, dentre outros, conduz para um *Neotecnicismo* dessa área do conhecimento, com retrações políticas e ideológicas, em desfavor à prática pedagógica voltada para a *Teoria do Capital Humano* e não para a emancipação humana e à própria consolidação do campo da EF.

Para Rezer (2013) o trabalho docente da educação superior em EF, sob as demandas neoliberais, tem reforçado a figura de um(a) estudante enquanto cliente, no desenvolvimento de habilidades e ensino de competências, ocasionando uma formação restritiva, de natureza técnica e específica, sem preocupações para uma formação cultural ampla.

Dentre as competências e habilidades do egresso encontradas no PPC estão a de “Atuar e refletir criticamente acerca de suas funções formadora, pedagógica, científica, política e social” (BRASIL, 2009, p. 6). O mesmo PPC possui como um dos princípios norteadores da formação profissional a “Formação teórica consistente e interdisciplinar sobre o fenômeno educacional e seus desdobramentos sócio-históricos e culturais” (BRASIL, 2009, p. 6).

Quiçá por ter sido a primeira vez que esta experiência com o AVA foi possibilitada na instituição, tenha gerado essa escassez na utilização de materiais como os vídeos ou outros materiais que podem ser explorados com a utilização do AVA, o que reforça um *feedback* do trabalho docente desempenhado e as condições de futuras ampliações metodológicas.

[...] um dos fatores que eu avalio que tenha ficado a quem daquilo que a mídia poderia me oferecer, como por exemplo, o uso de vídeos [...] que é uma possibilidade próxima devido à plataforma (Moodle) (P8).

Então, hoje eu vejo que a gente pode ir além, inclusive se eu fosse remontar tudo isso, não só para o curso a distância, mas também para o presencial, eu montaria... hoje eu sei que eu tenho mais recursos para trabalhar esse aspecto do prático, hoje eu já conheço outras mídias, outros instrumentos que eu poderia utilizar, e pretendo fazer isso. (P6).

Nota-se que mais uma vez a recorrência no trabalho desenvolvido com o material didático como o fio condutor da disciplina, e menos indicativos de possibilidade do uso de mídias ou outras tecnologias que também possibilitam a aprendizagem, sobretudo em relação às práticas corporais.

Pela idade média de 46,28 anos<sup>17</sup> do(a)s professore(a)s entrevistados, é possível afirmar que o coletivo docente trata-se de imigrantes digitais - antônimo de nativos digitais. As maneiras de ensinar dos imigrantes digitais nem sempre podem estar em sintonia com os modos de aprender dos nativos digitais.

Em relação a esse aspecto, nota-se que procedimentos metodológicos como as aulas expositivas podem não despertar o interesse entre o(a)s estudantes, como é ressaltado pela fala de um(a) docente ao fazer relação entre a educação presencial e a distância.

[...] porque assim... no presencial as vezes você entra em sala de aula... você dá uma aula, os alunos estão ali, estão te olhando, mas tem muitos que não estão nem te escutando [...] e a educação a distância escancara tudo, não só o trabalho do professor como também do aluno, a marcação ali é mais individual, ele (estudante) tem que dar respostas, tem que escrever, e tudo aquilo que eu faço está ali aberto (P6).

Nesse sentido, exposições orais tendem a ser menores diante do rol de possibilidade metodológicas disponíveis por meio das tecnologias digitais na modalidade a distância, restringindo-se por vezes aos encontros presenciais, onde os conteúdos podem ser rememorados. O que não significa que aulas do tipo expositivas pelo meio virtual não são utilizadas, pois as mesmas são possíveis mediante webconferências ou pelo uso de *softwares* que possibilitam chamadas de voz e vídeo sobre o internet protocol (IP), em português protocolo de internet, como é o caso do *Skype*, dentre outros.

Foi possível identificar, diante das observações e das entrevistas, o trato com o conhecimento sobre a EF na EaD como resultante de uma certa experiência individual com a disciplina, por parte do(a) professor(a) que a construiu. No AVA, em nenhum dos fóruns presentes na disciplina, que abrange todas as semanas pedagógicas e os 9 polos envolvidos, foi possível identificar a mediação do

---

<sup>17</sup> Disponível na página 106 em Tabela 1 – perfil do(a) docentes pesquisado(a)s.

conhecimento por parte do(a) professor(a), ficando essa atribuição somente a cargo dos orientador(a)s acadêmico(a)s, como é possível verificar na fala abaixo:

Normalmente ele ficava mais a cargo do tutor, geralmente dentro do período previsto da postagem das tarefas... eu fazia a postagem das tarefas que eram previstas, o acompanhamento da disciplina de uma forma mais próxima era feito realmente pelo tutor e muitas vezes a gente fez reunião com os tutores para saber como estava o andamento da disciplina. Poucas vezes eu entrei na plataforma para ver o que os alunos estavam postando, ficou mais para o tutor do que para a minha, propriamente dita (P8).

O(a)s professore(a)s mantinham o acesso ao AVA, mesmo depois da estruturação da disciplinas, com o intuito de compreender como estava se desenvolvendo o trabalho dos orientadore(a)s-acadêmico(a)s, e não exatamente para mediar o conhecimento.

[...] eu acompanhava sempre as discussões pelo fórum, mas como eu achava que tinha essa certa organização, então as discussões que aconteciam nos fóruns, eu ao invés de falar diretamente com os alunos, eu falava com os orientadores acadêmicos, não sei se foi um erro, creio que no final eu acho que até que foi, porque os alunos sentiram a falta de um contato maior com o professor (P4).

A resposta mais recorrente dada pelo(a)s docentes para este fato centrou-se na não interferência no trabalho que o orientador(a)r acadêmico(a) estava desenvolvendo. O(a)s professore(a)s disseram não deixar registrado no AVA suas falas nos fóruns para não tirar a autonomia do(a)s orientadore(a)s acadêmico(a)s, que eram vistos pelos estudantes como os próprios professore(a)s da disciplinas. Assim, responder aos estudantes nos fóruns passava a ideia de sobreposição de hierarquia e de tarefas.

Eu considero que havia certo distanciamento porque, salvo engano a orientação era que os orientadores acadêmicos mais de perto acompanhassem os estudantes. Eu acompanhava os fóruns, mas não com a regularidade que eu acho que deveria, até porque eram muitas turmas, muitas informações, a gente teve muita dificuldade para fechar as notas, uma quantidade enorme de pessoas, e no fórum, em um primeiro momento, eu tive dificuldade de imediato de responder as questões [...] (P3).

A fala em cena expõe outra face da dificuldade da mediação pedagógica pelo(a)s professore(a)s: a quantidade de estudantes por polos. Para o docente era difícil acompanhar todos os fóruns, haja vista o enorme número de estudantes presentes por cada polo.

No entanto, esses apontamentos não indicam que o(a)s docentes ausentaram-se por completo dessa mediação. Foi possível identificar que o(a)s professore(a)s acessavam o AVA e assim analisavam o desenvolvimento dos conteúdos, e guiavam o(a)s orientadore(a)s acadêmicos em relação ao estabelecimento de debates, de perguntas-problemas e até relativo ao conteúdo das respostas a serem dadas.

Outros aspectos analisados foram em relação aos encontros presenciais e ao processo de avaliação. Em relação ao primeiro, além do já ressaltado sobre a primazia do trato com os conhecimentos em relação aos movimentos técnicos das práticas corporais nesses momentos, os encontros presenciais, não puderam ser contemplados pela presença dos professore(a)s em todos os encontros, devido ao grande número de polos.

Como já citado anteriormente, para o edital da UAB II, a FEFD/UFG trabalhou já no primeiro semestre com o quantitativo de 315 estudantes, distribuídos por 9 diferentes polos ao longo do estado de Goiás.

E o que eu achei falho na disciplina é o número de polos que dificulta a participação mais efetiva do professor formador, no caso eu. Então, nos encontros presenciais eu não conseguia ir, eu ia vamos supor, 4 polos, e eram 9 polos, e assim 5 polos ficariam sem a minha presença no encontro presencial. Eu acho que isso distancia um pouco o professor formador do estudante, porque na realidade o estudante tem como professor dele o orientador. O orientador acadêmico é o professor dele. (P1).

Desta maneira, seria humanamente impossível um(a) único(a) professor(a) dar conta desse número alto de estudantes a cada disciplina, até mesmo no que diz respeito ao comparecimento nos encontros presenciais, fator esse que corrobora para a existência de uma polidocência na EaD.

Assim como a mediação dos conteúdos ficaram sob a “responsabilidade pedagógica” do(a)s orientadore(a)s-acadêmico(a)s, verificou-se que essa ação era também o que acontecia nos encontros presenciais. As aulas de fato eram ministradas pelo(a)s orientadore(a)s-acadêmico(a)s, e aos professore(a)s recaíam a

responsabilidade de organizar e selecionar quais os conteúdos seriam abordados nos encontros mediante reuniões prévias com o(a)s orientadore(a)s-acadêmico(a)s de cada polo.

O outro aspecto analisado pelas observações e pelas entrevistas diziam respeito ao processo de avaliativo, já que é próprio do ser humano a apropriação de realizações anteriores desenvolvidas para a objetivação de novas realizações. A avaliação das atividades está em constante ponderação do que foi realizado para a proposição de novos desafios e necessidades.

O ser humano ao realizar uma atividade, produz uma realidade humanizada e assim, humaniza a si mesmo, pois a transformação objetiva exige uma transformação subjetiva. A realidade humanizada é apropriada pelo ser humano e gera novas necessidades, uma nova atividade e assim suscetivelmente, em um processo sem fim (DUARTE, 1993).

A avaliação trata-se então de um processo em constante construção entre apropriação e objetivação humana. O confronto entre o realizado e a realizar possibilita a apropriação de suas atividades e conduzem a novos objetivos e novas atividades.

Por conseguinte, a avaliação no trabalho docente em EF, desenvolvido na EaD, esteve pautada sobre parâmetros próprios definidos já antes do início da disciplina, diante da proposição diretiva do(a)s professore(a)s e reuniões para discussões juntamente entre esses e o(a)s orientadores-acadêmico(a)s.

Eu tinha vários tipos de avaliação [...]. Eu utilizei texto que eles deveriam elaborar e colocar na plataforma que eu chamava de texto único, atividades que eles faziam planos de aulas e enviavam também pela plataforma. Já que é formação de professores, eles escolhiam um determinado tema da minha disciplina e montava um plano de aula, eu os deixava escolherem a partir das teorias, tinha que estar fundamentado na teoria. Tinha questionário também on-line que eles faziam e tinham as avaliações práticas que eram baseadas no plano de aula que eles faziam (P1).

Pela fala ressaltada acima é possível depreender que no trabalho docente virtual existe uma preocupação com os aspectos avaliativos de modo que os sejam realizados de maneira processual e também diagnóstica, o que é assegurado pelo desenvolvimento de distintos instrumentos avaliativos em diferentes etapas do

processo de ensino-aprendizagem, assim como é possível dizer sobre os tipos avaliativos não centrados, com exclusividade, em teste escritos.

A busca pela aproximação entre estudante e realidade objetiva é ressaltada pela a fala do(a) entrevistado(a), o que leva a análise de que a avaliação, em consonância com a mediação pedagógica, buscou não apenas medir a compreensão de assimilação do conteúdo, e sim trazer elementos para uma compreender as práticas corporais sob o olhar de seu cotidiano próprio.

A preocupação com a unificação entre conhecimentos teóricos e conhecimentos práticos foi uma preocupação no processo de ensino-aprendizagem que se refletiu no modo avaliativo, acrescentando-se, em alguns casos a educação através das mídias, como a produção de vídeos, por exemplo.

Nas avaliações a gente... por ter esse conceito de não abrir mão do teórico-prático ou da práxis, a gente sempre colocava uma questão que a gente entendia que dava conta da práxis. Teve gente que gravou entrevista, teve gente que filmou a festa da escola, tudo isso valia. E a avaliação final mesmo tinha metade de proposta prática, de mostrar um processo de criação, então escrita e prática, mesmo que seja isso... entrevistar, fazer observação e depois relatar (P2).

Desta forma, a avaliação da aprendizagem se caracteriza de modo dinâmico, isto é, que não classifica o(a) estudante em níveis de desenvolvimento da aprendizagem, mas de uma possibilidade de compreensão de como o processo se desenvolve para então reorientar as práticas pedagógicas.

Diante do exposto, é possível notar uma diversificada maneira de disponibilização de materiais e fontes para os conhecimentos específicos sobre a EF, bem como suas distintas possibilidades metodológicas de ensinar as práticas corporais em um curso de formação de professore(a)s, o que extrapola a visão restrita de conhecimentos apenas técnicos, para a busca de elementos que possibilitem a visão como um todo sobre as práticas corporais, sendo possível a aprendizagem por aproximação ao próprio cotidiano no qual se insere.

#### 4.5 – SABERES DOCENTES NA EDUCAÇÃO FÍSICA: EDUCAÇÃO ATRAVÉS DAS MÍDIAS

Cada professor(a) possui um conjunto de saberes em relação à docência, que se coadunam ou se divergem em alguns aspectos com outros professore(a)s, sendo esses conhecimentos possibilitados desde suas experiências de vida até a formação e o cotidiano do trabalho desenvolvido.

Diante das entrevistas, foi possível perceber que o(a)s professore(a)s, antes do contato com a EaD, em sua maioria, utilizavam-se dos saberes advindos da experiência que já possuíam pelo modelo tradicional-presencial de educação, devido à imersão naquele cotidiano no que diz respeito às práticas, ao ambiente, e à linguagem. Esses saberes sobre as tecnologias e a EaD tratam-se de saberes pedagógicos que puderam ser incorporados à prática pedagógica na medida em que o contato com a EaD pode ser estabelecido.

Depois da EaD que foi abrindo, potencializou. Então, essa experiência tem me enriquecido também para eu conhecer novas possibilidades para trabalhar no processo de ensino-aprendizagem para tornar as aulas mais dinâmicas, interessantes, trazer mais possibilidades para o aluno também, porque essa flexibilidade de espaço de tempo que a EaD dá, ela ajuda muito os alunos, porque hoje em dia todo mundo tem muitas tarefas, muitas atividades, e as vezes dificulta a estudar só com o convencional. Então, tem me ajudado não só nos cursos a distância, mas no presencial e em outras atividades. (P6).

O saber pedagógico que é aquele desenvolvido cotidianamente com a ação pedagógica docente, não é o mesmo que conhecimento pedagógico, entendido como aquele elaborado e pensado pelas universidades e seus pesquisadores e teóricos (Pimenta, 2012). Assim o saber pedagógico é o desenvolvimento (ação) do conhecimento pedagógico. Por vezes, o(a) professor(a) no exercício de sua docência não executa os conhecimentos pedagógicos, o faz de sua maneira dependendo da dinâmica da aula, assim ele empiricamente constrói outras maneiras da ação docente, que assim, devem ser estudadas, de modo científico, e novamente tornarem-se conhecimentos pedagógicos.

Dos 8 professore(a)s formadores(a)s pesquisado(a)s, que constituíram o universo empírico da pesquisa, todo(a)s também desempenharam antes da oferta

da disciplina no AVA, a função de professore(a)s autor(a)s, o que, como já mencionado anteriormente, contribuiu a posteriori para a estruturação e desenvolvimento da disciplina.

Desta maneira, um tipo de saber que pode ser incorporado ao conjunto de atividades pedagógica do(a)s professore(a)s, foi a possibilidade de escrever o material didático impresso.

[...] fui convidado pela coordenação para produzir o material, e ao produzir esse material eu tive um aprendizado também importante que foi como lidar com essa questão do conhecimento que vai ser imediatamente difundido, veiculado, e a partir de uma revisão tive muita sugestões para lidar com essa questão da comunicação na EaD que precisa ser uma comunicação um pouco mais direta, mais informal, e isso para mim foi um aprendizado também. (P3).

Esse saber pode ser entendido como novo para o conjunto desses professore(a)s, à medida em que antes dessa oportunidade a linguagem escrita de um material didático não fazia parte do cotidiano dos mesmos, o que mobilizou a aquisição de diferentes aspectos sobre a forma de delineamento do material.

Porque a gente não sabia nem como elaborar um material didático. [...] é o que se transformou naqueles volumes impressos. Então, a linguagem que a gente tinha que escrever, a forma, quantas páginas, como a gente ia lidar com imagem, tudo isso foi trabalhado com a gente no curso. (P1).

Esse saber ligado com a linguagem escrita foi recorrente entre as falas do(a)s professore(a)s entrevistado(a)s, o que pode ser analisado sob os aspectos da incorporação e utilização desse saber, que é específico, no trabalho docente, mesmo que se tratem de professore(a)s que tenham domínio da escrita científica e elaborada.

A incorporação do saber referente à escrita do material didático possibilitou o aprofundamento teórico em relação aos diferentes elementos que constituem a disciplina, aliada ao uso de imagens que buscassem retratar o corpo em relação a

determinados movimentos, o que por vezes necessitou do auxílio de outros profissionais envolvidos na produção desse material.

[...] por exemplo por conta do material, eles (CIAR) foram super legais em relação às figuras do livro, em relação a construção do material [...]. Eles trabalham em relação às figuras que eu não tinha noção, em relação à autoria, trabalharam outras, desenharam para mim (P2).

Destarte, tratou da incorporação de um saber sobre a escrita de modo bem peculiar, pois o material era destinado para uma aprendizagem autônoma do(a) estudantes da modalidade a distância, cuja a qual o(a)s professore(a)s, naquele momento, ainda tinham pouco contato, e assim tratou de algo novo para o *habitus* daquele conjunto de professore(a)s.

A utilização desse saber pode ser percebido no modo como as disciplinas foram estruturadas no AVA. O(a)s professore(a)s quando perguntado(a)s sobre a sequência pedagógica das aulas no AVA, afirmaram que o balizamento foi dado mediante ao material didático escrito anteriormente.

Então, o que foi discutido muito aqui na FEF e até antes de começar é que o professor formador também escreveria o texto didático. Então para estreitar mais ainda a relação da disciplina com o professor e os acadêmicos. [...] Foi porque na hora de elaborar o texto eu já busquei fazer isso... olhar para ementa da disciplina e construir o texto a partir daquilo dali. Entendeu? Foi a base de elaboração do texto (P1).

Assim, na maioria das disciplinas, cada bloco de conteúdo da disciplina no AVA representava um tópico do material que fora escrito, os quais podem ser mais bem visualizados a partir dos materiais disponibilizados, sendo que a cada semana (que se refere a um bloco de conteúdo) no AVA o material básico era um dos tópicos do livro.

O produto do material didático serviu de base para a disciplina na EaD, porém alguns professore(a)s ressaltaram que também foram utilizados depois nas mesmas disciplinas, na modalidade presencial.

Mediante a experiência propiciada com a EaD, notou-se, pelos dados, que os saberes adquiridos através das mídias foram incorporados à prática pedagógica como um todo (no sentido das diferentes modalidades educacionais), mas também foi despertado o seu uso para finalidades pessoais, isto é, mantendo relação direta com a sua vida, até mesmo em ambientes extra-educacionais.

[...] pensei *'nossa, como eu vou trabalhar com educação a distância?'* e lá eu aprendi muitas coisas que eu não sabia antes, gostei, comecei a achar interessante, e assim aderi ao que vinha sendo produzido. Eu gosto, quero cada vez mais aprender novos recursos, novas ferramentas para utilizar, sou muito curiosa nesse sentido. Gosto muito. Não só no trabalho, mas na vida pessoal, acho que a gente tem que acompanhar mesmo, não tem como. E por estar trabalhando aqui também não tem como, várias ferramentas, vários recursos, eu acabo me encantando e querendo utilizar. (P6).

A relação estabelecida com a EaD acarretou em uma incorporação de saberes em relação às tecnologias e às mídias não só possíveis na modalidade a distância, mas também na modalidade presencial. Os saberes foram incorporados também na prática pedagógica cujas metodologias de ensino-aprendizagem baseiam-se muitas vezes de modo tradicional, como é o caso da modalidade presencial.

Eu uso muito computador, e o básico do computador, uso youtube para gravar vídeos, que começou depois do curso da EaD, e isso tem melhorado muito no presencial, e levar informações para pessoas que eu nem conheço, muitas pessoas entram em contato comigo porque viram o vídeo do nado que está lá no youtube que eu fiz para o curso a distância. (P5)

Mesmo que a não incorporação do sentido cultural que deveria ser dado às tecnologias e às mídias, a volta de saberes para outra modalidade educacional deve ser reconhecida pela capacidade do docente de distinguir essas como recursos metodológicos possíveis para a aprendizagem e apropriação do conhecimento por parte do(a) estudante.

A educação que antes ignorava e era resistente às mídias, a partir de sua popularização trocou de postura e começou a “colocá-las” para dentro dos muros educacionais. Diante dos grandes fluxos informacionais e a consequente e hodierna

sociedade do conhecimento, as mídias não estão dissociadas da educação, elas são a própria educação (FANTIN, 2011).

Pensar na formação de professore(a)s é acreditar hoje em uma formação que contemple as tecnologias e as mídias, no intuito de preparar o futuro professor(a) para esse cotidiano da escola básica ou demais instituições de educação formal, sendo inclusive um dos objetivos específicos do PPC: “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” (BRASIL, 2009, p.5).

Os usos das tecnologias na escola extrapolam meramente enquanto um recurso didático disponível a ser usado, trata-se de uma incorporação da linguagem que aproxima com os jovens e as crianças – nativos digitais - e é apontado por Belloni (2001) como um objeto de estudo<sup>18</sup>.

Não diversamente a outros campos do conhecimento, a EF também precisa se aproximar desse objeto, porque os conhecimentos relativos às práticas corporais, em especial atenção ao esporte, encontram-se amplamente divulgados pelos meios de comunicação. Para tanto, constituem-se como um caminho rico para a mediação do(a) professor(a) com esses conhecimentos que o(a)s estudantes já trazem, que estão presentes nas mídias e a possibilidade de problematizá-los em relação a diferentes aspectos, além do auxílio de *softwares* e até mesmo vídeo-games para a vivência com determinadas práticas corporais.

O uso das tecnologias e das mídias modificou e ampliou as cognições humanas como a memória (através dos bancos de dados), percepção (sensores de presença), raciocínio (inteligência artificial), dentre outros. Tudo isso favorece a forma de acesso às informações e ao conhecimento, bem como a mudança no modo de pensar e de raciocinar como um todo, além da aquisição de saberes.

Nesse sentido, os saberes, que antes poderiam ser compreendidos como lineares e estruturados em níveis de pré-requisito para a elevação em níveis superiores, hoje com as mudanças nas cognições humanas através das mídias, sugerem espaços de conhecimentos abertos, não-lineares, e possuem ligação direta

---

<sup>18</sup> A autora refere-se à Mídia-educação enquanto um campo do conhecimento acerca da comunicação e da formação.

com a linguagem, pois essa transmissão cultural de seus usos e saberes, e de entender que as mídias são, como um todo, parte da cultura.

Diante das entrevistas realizadas com o(a)s professore(a)s, procurou-se extrair se novos saberes puderam ser incorporados através das mídias, diante da experiência possibilitada com o curso, na modalidade a distância, de EF. Para tanto, os questionamentos procuraram entender o contato com as mídias antes e depois da oferta da disciplina no curso em questão.

Ressalta-se que do total de 8 professore(a)s pesquisado(a)s, a minoria de 2 professores já apresentavam algum tipo de experiência e contato com a EaD antes da ofertada da sua disciplina no curso, sendo esse(a)s o(a) entrevistado(a) P2 que ministrou uma disciplina no curso de Pedagogia em outra instituição, antes de entrar na UFG, e o(a) P6 que ministrou disciplinas como professor(a) convidado(a) na UNB, experiência essa que futuramente possibilitou a abertura do curso na UFG.

Quando perguntados se antes do contato com o curso na modalidade a distância, o(a)s professore(a)s utilizavam as mídias para fins educacionais, as respostas foram positivas, porém as mesmas eram usadas como uma estratégia metodológica.

A única coisa que eu utilizava... o que a gente usava mesmo era o retroprojetor [...]. Na época a gente já fazia a impressão pela impressora colorida. [...] a gente utilizava era o VHS para passar vídeo. Então mais essas mídias, se é que a gente pode chamar de mídias... mas eram recursos tecnológicos. [...] Mais tarde, claro, veio o data-show, a gente podia ter uma tecnologia melhor [...] (P1).

Esses dados assemelham-se aos apresentados por Fantin e Rivoltella (2010) ao procurarem entender sobre consumo midiático por parte do(a)s professore(a)s. Os autores perceberam que as mídias entraram na sala de aula com uma vinculação por vezes de registros das atividades desenvolvidas. Cita-se o uso da máquina digital de fotografia que foi usada para arquivar o cotidiano do trabalho desenvolvido na escola, do que o uso com os estudantes para uma mostra, por exemplo. Ou mesmo o uso da internet e do computador para a preparação de materiais didáticos para as aulas do que como ferramentas que pudessem proporcionar a discussão em grupos de determinado conteúdo.

No entanto, o uso das ferramentas tecnológicas para fins educacionais não foi consenso entre o(a)s professore(a)s, porquanto alguns afirmaram não utilizar essas ferramentas com constância ou sendo seu uso só foi estabelecido de modo recente.

Na verdade antes do meu mestrado eu não tinha muita intimidade nem com o computador, eu tinha antes em casa, mas não usava muito, até antes da gente começar a ter acesso na universidade, era mais para digitar, mas mesmo assim precisava de ajuda para formatar. Quando eu entrei aqui na universidade também não tinha muita intimidade [...] e quando eu fui fazer minha dissertação do mestrado foi quando vi que tinha que ser independente e aprender a mexer. Só assim que fui ficando independente, vi a possibilidade de fazer os meus slides, melhorar e conhecer uma coisa e outra [...] (P6).

Algumas análises em relação a essa diferença entre os usos ou não das tecnologias e das mídias podem ser feitas em relação ao próprio perfil do(a)s pesquisado(a)s tais como a idade e o tempo de docência, como podem ser visualizados abaixo:

Tabela 1: Perfil do(a)s docentes pesquisado(a)s

Gênero		Idade média	Titulação de Doutor(a)	Tempo médio na instituição
Masc	Fem			
37,50%	62,50%	46,28	100%	15,87

Fonte: Elaboração própria (2016)

A idade média de 46,28 anos do(a)s entrevistado(a)s revelam essa divergência entre o uso das tecnologias com fins educacionais, pelo fato de serem imigrantes digitais. Mesmo que o(a)s professore(a)s tenham afirmado que possuem contato com as tecnologias e as mídias, não garante o seu uso de maneira habitual e incorporada, como acontece com os nativos digitais.

Diante das antigas experiências com as tecnologias e com a “nova” experiência proporcionada com a EaD, o grupo de professore(a)s pesquisado(a)s

ficou novamente dividido quando questionados se o(a)s mesmo(a)s se sentiam, atualmente, habilitado(a)s para trabalhar com as mídias em âmbitos educacionais e também para a vida pessoal.

Eu me sinto bem a vontade, não domino todas as possibilidades, até porque cada dia surge ferramentas novas, a gente tem mais recursos a disposição, e muitas vezes a gente não tem nem muito tempo disponível para aprender a lidar com tudo, mas eu tenho procurado, tenho buscado, mas eu me sinto tranquila para trabalhar, até porque eu gosto muito, eu acredito [...] (P6).

Dentre a parcela de professore(a)s que disseram não se sentir habilitado(a)s com o trato das mídias, a principal justificativa dada foi devido a rápida modificação dos recursos tecnológicos produzidos, isto é, a velocidade de sua modificação e atualização que dificultaria o seu acompanhamento.

Não, não tanto confortável, porque sempre tem uma novidade, sempre tem muita inovação, então vira e mexe a gente se depara com algumas dificuldades técnicas. (P3).

No *habitus* da Cibercultura (LEVY, 1999) é difícil, ou talvez quase impossível, mensurar a velocidade da transformação das tecnologias. A aceleração dessa velocidade é generalista até para aqueles mais "atualizados" digitalmente, e isso acontece porque não são todos os indivíduos que podem participar da construção desse processo de desenvolvimento das técnicas. Assim, toda essa velocidade nas mudanças em relação às tecnologias retorna [...] para o indivíduo sob a máscara estrangeira, inumana, da técnica" (Ibidem, p.28), isto é, quanto mais rápido é esse desenvolvimento técnico, mais exterior e mais estranho esse movimento se apresenta para o restante dos indivíduos.

O envolvimento inicial do conjunto de professore(a)s com o curso de EF, na modalidade a distância, aconteceu pelo o envolvimento estabelecido com a instituição. Pelas falas do(a)s entrevistado(a)s foi possível perceber que antes do início dos trabalhos com a EaD em si, o(a)s professore(a)s apresentavam-se resistentes em relação a essa modalidade educacional, sendo o motivo de entrada mais vinculada à contribuição para o coletivo e para a instituição, do que um desejo

peçoal de trabalhar com a EaD e entendê-la, ou até mesmo acreditar nesse tipo de modalidade de educação.

Eu penso que se eu trabalho aqui eu tenho que pensar um pouco na instituição também, eu não posso pensar só em mim. E outra coisa, o aluno em si não pode ficar prejudicado. Alguém tinha que fazer, e quem estava mais próximo de fazer era eu, então assumi. (P1).

Se antes a resistência em relação à implementação do curso de EF, na modalidade a distância, que se mantinha era unificada na opinião do(a)s docentes, depois do seu término foi possível identificar uma mudança da forma de pensar a EaD e o uso das tecnologias digitais e mídias.

Eu achava meio impossível, meio que improvável que eu fosse trabalhar com a educação física a distância, até pela própria constituição do campo e pela minha concepção dessa importância do saber, do fazer, do saber como fazer. Então, essa primeira resistência ela perdurou por um tempo, mas ela foi sendo desconstruída a partir do momento que eu fui tendo acesso aos conhecimentos e também por estar inserido nas TIC's, nas novas tecnologias (P3).

O termo aqui tratado como saberes adquiridos através das mídias não foi desvinculado de uma intencionalidade conceitual. Pode-se entender a relação entre mídias e a educação sobre três perspectivas: educar para/sobre os meios, educar com os meios e educar através dos meios (FANTIN, 2011). A primeira perspectiva de dimensão crítico-reflexiva trata-se de uma educação para o conhecimento e uso das mídias, em que o sujeito é um espectador. A segunda de dimensão metodológica-instrumental que trata da utilização dessas mídias como um recurso possível para a aprendizagem, em que o sujeito é autor. Por último, a dimensão expressivo-reprodutivista que trata do caráter da consciência reflexiva, de uma cultura, em que o sujeito é produtor.

[...] o que até influenciou na escolha para o meu tema do doutorado, foi eu estar pesquisando para montar minha disciplina para a EaD, porque eu estudando para a EaD... muitos autores falando que só textos não é suficiente, a gente tem que estar desenvolvendo materiais novos para a EaD, que é uma outra especificidade. A princípio eu pensei em desenvolver um software para trabalhar com

os alunos da EaD, só que não estava garantido uma outra turma, então eu decidi com os professores. Então, foi estudando mesmo até para o meu doutorado para a disciplina da EaD que eu fui buscando formas de estar trabalhando as mídias com os alunos. (P4).

A aprendizagem ocorre através das mídias, seja ‘com’ ou ‘sobre’ elas. O ‘através’ demonstra a capacidade de construção do conhecimento e integração com essa cultura, onde a manipulação das mídias e seus recursos possibilitam a aquisição de suas técnicas e linguagens.

Essa incorporação das mídias na educação enquanto um processo cultural imprescindível para a cidadania, foi reconhecido por parte do(a)s professore(a)s.

O nó que eu reconheço a partir da minha experiência com EaD não está nas próprias tecnologias, mas na forma como as pessoas têm usado essas tecnologias. Eu acho que elas são bastante úteis, são estruturantes no processo, mas acho que nós ainda não assimilamos uma cultura de usufruto dessa tecnologia de forma que a gente possa aprender com mais qualidade, mais profundidade a partir das novas tecnologias de comunicação e informação. (P3).

Assim como,

[...] a presença das tecnologias de comunicação e informação na educação é um processo irreversível, e quanto mais nós nos apropriarmos, todos ganham. Eu considero que não é uma novidade, é um instrumento de qualificação e adequação aos novos tempos mesmo. Ainda que algumas pessoas possam achar complicado acho que não tem como lidar com a educação, no mundo inteiro hoje, desconectado das novas tecnologias, não tem como. A tecnologia inclusive virou um braço operacional da nossa inteligência, hoje já se fala em inteligência tecnológica, uma produção de uma tese, de uma dissertação é impossível sem a utilização de alguma tecnologia, as buscas que você faz, em diversos mecanismos também. (P3).

A formação através das mídias constitui-se como uma formação também voltada para a sua própria vida, para a cidadania, haja vista que “o professor que detiver uma visão crítica da mídia em sua formação, conseqüentemente terá visão crítica da mídia em sua vida cotidiana” (MENDES; PIRES, 2006, p. 1992).

Talvez o fato de maior notoriedade de uma educação através das mídias, tenha acontecido com uma(o) professore(a) que, diante desse trabalho docente na

EaD, desenvolveu um software em sua pesquisa no doutorado pensando em uma prática pedagógica para professore(a)s da educação básica voltado para o ensino para a EF nas escolas.

[...] foi porque eu vi o *software* que eu usei na minha disciplina, achei muito interessante, e falei '*acho que falta isso!*', porque para mim... como avaliar, embora a gente não queira que o aluno aprenda a fazer o movimento e aprenda a ensinar, mas para saber se ele tem noção básica daquilo, porque na escola o aluno quer um pouco que você demonstre ou discuta com ele o movimento. *Será que só lendo eu consigo imaginar como é esse movimento?* Então, ter um software que trabalhe isso, que deixe você estudar o movimento. Eu achei essa necessidade, no contato com os alunos eu senti também essa necessidade. [...] Assim [...] eu abri um projeto de extensão para professores, direcionado ao Atletismo, esses professores escolheram as provas que eles tinham mais dificuldade para trabalhar com Atletismo na escola, a gente então desenvolveu o curso com eles ao mesmo tempo desenvolvendo o software dessas provas. Então, era o que eles sentiam falta de material para trabalhar com esse conteúdo na escola.

É possível perceber que diante da realidade estabelecida e diante dos saberes mobilizados pela experiência com as tecnologias e com o convívio com outra modalidade educacional, novos projetos e saberes puderam ser desenvolvidos não só para a colaboração de sua prática pedagógica em si, mas também para demais professore(a)s da rede básica de ensino de Goiânia.

A realidade sobre materiais e espaços para as práticas corporais em relação aos níveis educacionais – básica e superior – mostra-se mais perversa daquele para este. Na rede básica de ensino uma pista de atletismo e seus equipamentos são insuficientes ou quase nulo se comparados com o nível superior de educação. Para tanto, *softwares* como os desenvolvidos pelo(a) professor(a) auxiliam na aproximação e valoração de sentido aos estudantes em relação às práticas corporais, nesse caso em relação ao Atletismo.

Diante da mobilização de tantos saberes para o desenvolvimento do trabalho docente na EF, corrobora-se com Lazzarotti Filho; Silva e Pires (2013) na alteração de saberes (não vivenciais/não presenciais) que anteriormente diziam respeito das práticas corporais (demonstração empírica) para um conjunto de saberes sobre as práticas corporais. Com os usos das TDIC's, no trabalho docente, os saberes não se recaem exclusivamente no saber fazer em relação as práticas corporais, e sim no

ensino de diferentes conhecimentos sobre essas práticas, tais como os filosóficos e os pedagógicos, o que não prioriza o uso exclusivo de aulas que predominam os conhecimentos técnicos para que o conhecimento seja assimilado ou dê prioridade para conhecimentos sobre o saber-fazer.

Trata-se da passagem de valoração da dimensão dos saberes da experiência; aqueles advindos socialmente na trajetória de vida pessoal; para a dimensão dos saberes pedagógicos; aqueles possíveis de assimilação na formação inicial.

Destarte, nota-se a incorporação de diferentes saberes proporcionados através das mídias, em que professore(a)s e estudantes são atores nesse processo. Aquele devido ao *habitus* da presença das tecnologias e mídias na prática pedagógica e em diferentes modalidade educacionais, e os estudantes por serem futuros professore(a)s do sistema educacional, logo através da formação via tecnologias são capazes levar essas ferramentas para dentro de distintos espaços formais de educação.

#### 4.6 - RELAÇÕES COM A POLIDOCÊNCIA

A partir dos usos das diferentes tecnologias e mídias em âmbitos educacionais, foi possível uma reordenação em relação ao trabalho docente virtual no que tange as atividades envolvidas nesse processo, bem como ao aumento quantitativo do número de profissionais presentes nesse tipo de trabalho. Diante dessa nova configuração estabelecida sobre esse trabalho docente concorda-se com o uso do termo Polidocência.

Diante da intensificação do uso das tecnologias e mídias, a organização do trabalho docente fragmenta-se em parcelas atribuídas à diferentes profissionais que localizados próximos ou distantes uns dos outros contribuem para a construção do trabalho. É possível afirmar que no trabalho docente presencial também ocorra essa separação de tarefas a serem desempenhadas, porém devido à complexidade da EaD, e o seu caráter expansionista, que envolve um grande número de turmas e estudantes, aconteça de modo mais proeminente.

Na polidocência o trabalho organiza-se de maneira coletiva, onde cada trabalhador desenvolve uma parte diferente do que deve ser feito. Essa

fragmentação, ao final, soma-se para formar o todo, assim há uma interdependência entre o trabalho de cada trabalhador, onde só é possível desenvolver uma parte do trabalho se a outra parte já estiver em funcionamento, ou até mesmo finalizada. Devido a essa interdependência, pode acontecer de um mesmo trabalhador acabar assumindo tarefas de outrem para que o processo de trabalho prossiga sem interrupções.

A didática envolvida nesse trabalho é exercida pelo professor autor, professor formador, orientador acadêmico e tutor presencial, o que reforça a ideia de uma polidocência, que também necessita de todo suporte desenvolvido pela gestão, nos cargos de revisor pedagógico, coordenador de tutoria, secretário, suporte tecnológico e apoio administrativo. Essas funções não exatamente são necessárias a presença de profissionais professore(a)s, podendo ser exercidas, e é o que de fato mais acontece, por profissionais de outras áreas, principalmente para o suporte tecnológico.

A relação pedagógica entre orientadore(a)s-acadêmico(a)s e professore(a)s na lógica da polidocência se estabelecia pelo diálogo entre ambos na tentativa de propiciar o melhor de acordo com cada turma e polo, portanto escutar e aceitar opiniões do(a)s orientadore(a)s-acadêmico(a)s, que tinham mais contato com os estudantes, em relação a materiais, encontros presenciais etc, era uma das principais estratégias utilizadas pelos professore(a)s.

E o curso a distância a transparência é muito grande em relação ao processo, então seu cuidado tem que ser muito maior também, você tem que estar mais atenta, mais atores nesse processo, há um envolvimento maior. Então, uma coisa enriquecedora é essa: você não vai trabalhar sozinha. Vai trabalhar com outras pessoas que também já trazem, mesmo que não tenham experiência com a educação a distância, mas já tem um conhecimento acumulado na educação física, na ginástica, que você tem essa possibilidade de trocar, porque você não está lidando somente com aluno, mas com colegas, que você pode trocar, discutir, que podem discordar de você e você aprender com isso e ter a possibilidade de buscar mais até para defender seu ponto de vista. Então, eu acredito que o envolvimento com os cursos a distância é muito maior do que com o um curso presencial, e a exigência também. São múltiplas as exigências para você atuar no curso a distância, te toma muito mais tempo (P6).

Para Mill; Oliveira e Ribeiro (2010) essas novas características, propiciadas pela EaD e assumidas pelos docentes tem como pilar a coletividade, haja vista que

a EaD necessita de um rol extensivo de profissionais e professore(a)s e não somente um(a) professor(a) e sua turma, como ocorre no presencial, assim os autores entendem que essa dinâmica faz com que esse(a) professor(a), um(a) profissional de natureza pedagógica polidocente.

Primeiro eu tinha reuniões antes de começar a disciplina, tinha reuniões de planejamento com eles (orientadore(a)s-acadêmico(a)s), acatava sugestões [...] a gente discutia as questões de avaliação, a gente discutia as dificuldades que eles estavam tendo, às vezes basicamente eu que tinha que dar aula para eles para eles darem aula lá depois (P7).

Essas reuniões e orientações em grupo estabelecidas entre professore(a)s e orientadore(a)s-acadêmicos beneficiavam não somente o processo de ensino-aprendizagem como um todo, mas também aos próprios profissionais envolvidos que podiam estudar determinados conteúdos e autores indicados pelos professore(a)s. Nesse sentido, o saber ao invés de exercer centralidade apenas no professor(a), pela polidocência é distribuído para aqueles profissionais que diretamente colaboram para o processo de ensino-aprendizagem.

Diante do entendimento das superações dos limites espaciais e temporais presentes no processo de ensino-aprendizagem na EF, modalidade a distância, o PPC (BRASIL, 2009), na sua política de qualificação docente, constava o desenvolvimento de cursos para professore(a)s, tutore(a)s e orientadore(a)s acadêmico(a)s, no intuito de promover o domínio das TDIC's e dos conteúdos identificadores da área.

Às vezes transformações tecnológicas da atualidade impõem novos ritmos e dimensões à tarefa de ensinar e aprender. É preciso estar em permanente estado de aprendizagem e de adaptação ao novo. Não existe mais a possibilidade de considerar a pessoa totalmente formada, independentemente do grau de escolarização alcançado (KENSKI, 2003, p. 30).

A fala abaixo relata como o(a) professor(a) entendiam esses momentos de reuniões e planejamento com o(a)s orientadore(a)s-acadêmico(a)s, da busca por um

processo de ensino-aprendizagem que fosse alinhado com o contato estabelecido com o(a)s estudantes. Momentos esses que trouxeram aprendizagem tanto para o(a)s orientadore(a)s-acadêmicos como também para o(a)s professore(a)s, possibilitando uma própria perspectiva de formação continuada a esses profissionais.

[...] inclusive eu vi depoimentos nesse sentido... de tutor falar que valeu muito mais do que uma especialização, porque era um grupo de estudos, na verdade, que debatia isso. Então, a gente fazia esse planejamento desses encontros, inclusive das atividades que poderiam ser desenvolvidas para trabalhar aquele conteúdo e outras... A gente trabalhava também na perspectiva '*olha, você conhece melhor essa turma, então se isso não cabe bem, você pode fazer ajustes, adaptações as situações*'. Então, aqueles (polos) que eu não ia, os meninos procuravam filmar e assim a gente discutia. Assim, foi bem enriquecedor para todos nós, não só para os tutores como para mim também (P6).

O alinhamento do trabalho entre professore(a)s e orientadore(a)s-acadêmicos refletiram em diversos momentos da prática pedagógica, seja no planejamento, execução via plataforma ou encontros presenciais, e processos avaliativos. A interdependência entre ambos possibilitou a construção coletiva de conhecimentos sobre as práticas corporais, sobre seu trato pedagógico, onde tanto um como outro puderam apreender em diferentes situações, seja para a reelaboração de atividades pedagógicas, seja no relacionamento com o(a)s estudantes, diante de uma qualificação/formação coletiva.

Para o entendimento de Mills (2010), toda essa dinâmica do trabalho fragmentado, significa que o trabalho individual dá lugar ao trabalho coletivo, haja vista que a gerência desse trabalho dividido só é possível mediante a cooperação entre as partes, o que implica também no distanciamento do trabalhador em relação às etapas do processo.

Diante das avaliações sobre essa experiência, tendo como voz o(a)s professore(a)s, percebe-se também, de modo contrário, que a polidocência foi vista de outra maneira. Vista de modo isolada, sem a compreensão do todo.

[...] você não conseguia perceber o cenário, eu não consegui ver o todo na EaD. São envolvimento diferentes, que no presencial eu consigo ver mais o coletivo, o que estava acontecendo no semestre. Na EaD você fica muito na sua disciplina, no máximo dava para ver que você era do coletivo quando tinha os encontros presenciais que tinham duas disciplinas, porque tinha que fazer um cronograma para saber quem começa. Não sei se foi porque eu não me envolvi ou se estrutura não permite você ver o todo assim (P2).

O trabalho docente virtual por requerer um grande número de turmas e logo estudantes, necessita de uma complexidade organizacional, como já exposto em subitem anterior. Toda a dinâmica presente na EaD carece também de elevadas parcelas em que o trabalho é feito, fragmentado, o que pode distanciar o(a) professor(a) do controle das etapas do processo.

Dessa maneira, ao mesmo tempo em que esse trabalho docente se vincula a um modelo flexível no que diz respeito aos usos tecnológicos e de personalização, filia-se também por características a um trabalho taylorista-fordista devido a sua separação em etapas, entre o afastamento da execução e da concepção.

Apesar dos contrassensos expostos, entende-se não ser possível o trabalho docente virtual sem a colaboração de todos os profissionais envolvidos diante das extensas atividades nesse processo, o que envolve a passagem da unidocência para a polidocência. Desde a dependência do trabalho de profissionais que mantém a plataforma on-line, dentre outros aspectos técnicos, até a necessidade de outros professore(a)s, intitulados orientadores-acadêmico(a)s, devido às excessivas quantidades de turmas de diferentes localidades, não é de se entender o contrário de um trabalho em rede de colaboração, em que um é essencial para o outro.

Eu sempre considerei que esse trabalho multiprofissional dentro do ensino-aprendizagem como sendo muito válido, porque nesses momentos a gente troca informações, repensa conteúdos, repensa processos metodológicos, a gente reorganiza a forma de pensar, e tudo isso para mim acaba sendo enriquecedor do ponto de vista de pensar como que aquele conteúdo ou como que aquela metodologia pode ser trabalhada, não só nessa situação específica da EaD, como poderia também estar no presencial, em outras condições. Então, esse aspecto desse trabalho multiprofissional ou dessa polidocência, eu considero um aspecto positivo, porque dependendo da forma como você trata, ainda que haja uma certa fragmentação do trabalho, acaba que você conversa com um, conversa com outro... Então, esse é um aspecto que eu considero bastante positivo na EaD, e

acredito que essa é uma forma de trabalho que deveria ser melhor e mais utilizada no próprio ensino do presencial (P8).

A fala em destaque acima, além de ilustrar a importância atribuída à polidocência e a inerente construção coletiva do trabalho na EaD, traz também o indicativo de que a polidocência pode transformar a visão tradicional da educação da modalidade presencial. Apesar de haver um número considerável de profissionais que trabalham em conjunto com o(a) docente na modalidade presencial como aqueles da gestão e de técnicos administrativos, se comparado com o número de profissionais envolvidos com a modalidade a distância, em relação a uma única disciplina, a relação fica em um elevado patamar de desigualdade.

Não se tratam de comparações sob âmbitos de qualidade e sim organização e execução do trabalho docente. Diante de um modelo tradicional todas as etapas do trabalho docente estão sob a unidocência, sob o domínio de um(a) único(a) professor(a). Já na modalidade a distância essa centralidade em um(a) docente é inexistente e improvável. Nesse sentido, sobre a fala do(a) professor(a) P8, trata-se de repensar alguns aspectos sobre a educação de cunho tradicional, sendo a polidocência uma delas.

Por fim, a polidocência, que ganha impulso com a EaD como uma forma de operacionalizar e engendrar essa modalidade educacional devido suas dimensões e condições, se apresenta como inerente para o trabalho docente virtual na Educação Física. Os distintos profissionais envolvidos nesse trabalho e suas diferentes competências e habilidades, se coadunam para uma mesma finalidade sobre o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o qualificam esse processo ao mesmo tempo em que se qualificam enquanto profissionais em suas práticas pedagógicas.

#### 4.7 – ASPECTOS SOBRE A NATUREZA DO TRABALHO VIRTUAL

Frente as questões apontadas neste texto sobre o trabalho docente virtual na EF, outras questões que possuem relação direta com o trabalho suscitaram diante aos dados coletados, como o tempo disponibilizado para o trabalho na EaD e

o regime de trabalho por bolsas, o que levou a análises sobre a divisão, a precarização e a intensificação do trabalho docente.

A relação estabelecida pela política da EaD no Brasil, tende a reforçar a separação entre as duas modalidades educacionais (presencial e a distância) em uma mesma instituição. Um dos fatores que colaboraram para que isso aconteça está na remuneração estabelecida mediante à distinção em relação ao pagamento de bolsas do(a)s professore(a)s em relação as modalidades educacionais existentes.

O erário pago aos professore(a)s trata-se de bolsas de estudos e pesquisa pelo Sistema da Universidade Aberta do Brasil (UAB)<sup>19</sup>, em que a lógica pauta-se pela qualificação do(a) professor(a), no que tange o trato com as tecnologias e as mídias, isto é, um processo de formação profissional (formação em “serviço”) a esses professore(a)s que trabalham na EaD. Além desses professore(a)s universitários a lógica recai sobre o(a)s estudantes de licenciatura da EaD e futuros professore(a)s da rede básica. Assim, em modo cascata, a formação se difundiriam de diferentes níveis educacionais, instituições e professore(a)s envolvidos.

Entretanto, o pagamento via bolsa aos professore(a)s tende a duas compreensões: primeiro pela incorporação desse trabalho pelo docente como uma atividade extra àquelas desempenhadas dentro da instituição, e segundo pela terceirização educacional, por meio do gerencialismo da administração pública.

A dedicação ao trabalho na EaD é estabelecido por 20 horas semanais, porém compreendendo que esse mesmo profissional mantém relação com as atividades da modalidade presencial também, é notório o entendimento da sobrecarga de trabalho, por vezes havendo a utilização do tempo livre para o desenvolvimento dessas atividades para a modalidade a distância.

[...] eu entrava sempre lá para Sexta e Sábado, deixava Sexta, Sábado e Domingo às vezes para postar o material e dar uma olhada nas salas (P2).

Eu não tinha uma rotina regular para acompanhar, eu fazia na medida do possível, então não tinha hora, às vezes de madrugada, aos finais de semana. Especialmente, quando estava próximo das avaliações eu intensificava mais a minha entrada na plataforma (P3).

---

<sup>19</sup> Resolução CD/FNDE nº 26, de 5 de Junho de 2009. Disponível em: <[www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao\\_fnde\\_n26.pdf](http://www.uab.capes.gov.br/images/stories/downloads/legislacao/resolucao_fnde_n26.pdf)>

Esses trechos das entrevistas revelam a face desse trabalho na EaD, em que o docente utiliza-se do período que lhe sobra, geralmente aos finais de semana, para o envolvimento com as atividades da modalidade a distância. Assim, primeiro se faz as atividades referentes à modalidade presencial para depois, ao tempo que seria livre, para fazer as atividades da modalidade a distância, sobre uma forma de hierarquia de responsabilidades entre duas modalidades educacionais.

Sabe-se que em seus primórdios, o trabalho, que antes era voltado para atender as necessidades básicas do ser humano, com o advento da produção industrial, e com o tempo se reconfigurou, passando a atender as necessidades básicas de alguns, e para além, retirando a liberdade e o tempo livre desse mesmo trabalhador.

A ciência e a tecnologia podem ser entendidas como possibilidades de alargar o tempo livre, como condicionantes favoráveis a melhoria da vida humana. Todas “as possibilidades de vida plenamente humana estão, pois, ligadas ao problema do tempo de trabalho, que o capitalista tende a prolongar em benefício próprio” (MANACORDA, 2007, p. 70). Assim, o sobretrabalho (produtor da mais-valia) está no “tempo de não trabalho”, esse tempo aumenta com a ciência e a tecnologia, em nome também da flexibilidade do tempo de trabalho.

A sociedade contemporânea tem sido caracterizada por acentuado dinamismo e ocorrência de grandes transformações nos vários aspectos que compõem a vida social. O mundo do trabalho talvez seja uma das esferas que mais tenham sofrido o impacto de todo esse dinamismo. O desenvolvimento do capitalismo contemporâneo levou a uma diminuição da classe operária industrial tradicional, ao mesmo tempo em que empreendeu a expansão do trabalho assalariado no setor de serviços. Os trabalhadores são cada vez mais excluídos do processo produtivo levando a redução de emprego, intensificação do trabalho, maior controle sobre o processo produtivo e do trabalhador, redução de segurança e da perda de direitos trabalhistas.

No mundo contemporâneo, sobre a nova morfologia do trabalho, Antunes (2005), explicita sobre a flexibilização do trabalho:

[...] além dos assalariados urbanos e rurais que compreendem o operariado industrial, rural e de serviços, a sociedade capitalista moderna vem ampliando enormemente o contingente de homens e

mulheres terceirizados, subcontratados, *part-time*, que exercem trabalhos temporários, entre tantas outras formas assemelhadas de informalização do trabalho, que proliferam em todas as partes do mundo (p. 17).

A subcontratação e os trabalhos temporários também estão presentes no ambiente educacional na EaD, diante dos diversos profissionais envolvidos, como no caso do(a)s orientadore(a)-acadêmicos e tutores, além do contrato de trabalho não gerar vínculo empregatício, devido à lógica de “formação em trabalho” constituída pelo programa UAB.

Sobre os trabalhos acontecerem aos finais de semana, alguns entrevistado(a)s explicaram que esse tempo de trabalho na EaD se estabelecia pela própria dinâmica e demanda da relação professor(a), estudantes e AVA.

[...] por exemplo, se finalizasse uma tarefa ou um bate-papo na Quarta-feira, você tinha quase que nenhuma participação dos alunos. Então, geralmente ou acabava no Domingo a noite ou na Segunda, porque era aos finais de semana que os alunos produziam, não tinha jeito (P5).

Esse fato pode ser comprovado pelas observações realizadas nas disciplinas no AVA, onde a maioria da participação do(a)s estudantes aconteceu da metade para o final da semana. Fato esse que talvez pode estar vinculado ao perfil do(a) estudante da EaD, que é aquele estudante com mais idade e que já trabalha, e assim, guarda o tempo que lhe sobra, o tempo-livre, aos finais de semana, para a realização do ensino, para as atividades no AVA e/ou para os encontros-presenciais.

De todo o modo, o que se pretende elucidar é que a não incorporação das atividades da EaD para a carga horária pode ser considerada um indicativo para a sobrecarga e para a intensificação do trabalho docente. O(a) professor(a) tem que conciliar a EaD e a modalidade presencial, e como possui o compromisso, via de regra, com a modalidade presencialmente (pela sua própria forma de ingresso na instituição, e pelo prestígio social), à modalidade a distância acaba acontecendo no seu tempo de não-trabalho, isto é, aos finais de semana ou demais tempos sem atividades relacionadas à educação da modalidade presencial.

Em um tipo de trabalho intelectual, como é o trabalho docente, existe uma quantidade de energia que o indivíduo, no caso o(a) docente, coloca para desenvolvê-lo, que abrange de modo basilar, a energia física, de cunho biológico. A

intensificação do trabalho ocorre no acréscimo de energia física dada quantidade de trabalho, em síntese e por exemplo, no trabalho realizado em turmas com muitos estudantes, no conhecimento que a cada dia mais se complexifica ou pelo uso das próprias tecnologias.

Na minha concepção trabalhar com EaD é muito mais dispendioso em relação ao tempo do que trabalhar com o presencial, porque eu tenho que selecionar textos, eu tenho que estar lá discutindo. Eu acabei de entrar (plataforma) aqui agora e se eu entrar daqui a pouco, tem outra coisa para eu responder... (P1).

A profissão professor(a) diante da EaD modificou-se ao longo do processo de incorporação e expansão dessa nova dinâmica do ensino-aprendizagem que incorporam as tecnologias como ferramentas utilitaristas para o seu desenvolvimento. O desdobramento de todo esse processo requer um(a) professor(a) que faça a mediação, preparação do material para a plataforma de aprendizagem e até materiais impressos, uma aproximação com seus pares como orientadore(a)s-acadêmicos e, sobretudo gestores, acompanhamento mais próximo do desenvolvimento do(a) estudante com as disciplinas, não citando as características que lhe são atribuídas pela modalidade presencial, que ainda fazem parte do trabalho do docente e também são incorporadas ao ensino a distância. Dentre outros desdobramentos, a intensificação recai na reflexão sobre a qualidade e quantidade da educação ofertada.

Sobre esse aspecto, no entanto, outra relação merece análise, sobre a distinção do trabalho docente estabelecida na EaD entre professor(a) e orientador(a)-acadêmico. Um indicativo para essa situação é que o(a) docente que está no curso a distância, por vezes trabalha como professor(a)-formador(a), isto é, fica responsável por elaborar todo o material que versará a disciplina, como plano de ensino, escolha de vídeos, textos, a confecção do material didático impresso. Já ao orientador(a)-acadêmico(a) que também é um(a) professor(a) por profissão, são designadas atribuições como a mediação pedagógica do conteúdo, estimular o(a)s estudantes a participarem das discussões presentes no AVA, dentre outros.

Estabelece-se assim uma desvalorização em relação aos orientadore(a)s-acadêmico(a)s em termos de remuneração entre esses dois “tipos” de professore(a)s. Essa separação do trabalho polariza profissionais de uma mesma

categoria, que desempenham funções que se complementam para a garantia da colaboração do processo de ensino-aprendizagem.

Para Mascarenhas (2002), na nova configuração do capitalismo é evidente a mudança na constituição da classe trabalhadora que se encontra cada vez mais fragmentada e heterogênea, o que repercute diretamente na composição de sua identidade política e no delineamento de sua ação estratégica. Identidade política percebida como o processo de configuração da autoconsciência de um grupo, em que ele elabora sua posição e ação diante dos conflitos sociais e relações de poder.

Mesmo diante de todas as transformações, o trabalho continua sendo elemento fundamental na constituição de grupos e pessoas em nossas sociedades, mesmo porque o trabalho não se confunde com mercadoria, nem se limita ao emprego.

Só na relação com o outro, consigo mesmo e na relação com a natureza através do trabalho é que o ser humano encontra a si mesmo. Apenas na coletividade, é possível o amadurecimento do indivíduo e sua liberdade pessoal. A realização por meio do trabalho encontra-se ameaçada quando este perde seu caráter de utilidade e até de universalidade e converte-se em um processo de exploração e alienação. Perde assim o trabalho a sua potencialidade humanizadora.

A saída elencada por Mascarenhas (2002) para todo esse processo vem do envolvimento com um projeto político. Trata-se de um movimento organizado dos trabalhadores que leve em conta as especificidades de caracterização das funções desempenhadas no estabelecimento das estratégias de ação política, potencializando a capacidade de enfrentamento e de renovação destes novos contingentes de trabalhadores.

Em síntese, a modificação em relação ao tempo-espço possibilitada pelas tecnologias no ambiente educacional ocasionou também alterações na própria natureza do trabalho docente, onde se prolongou o uso do tempo de trabalho em um tempo de não-trabalho, e possibilitou o trabalho em diferentes espaços, mesmo aqueles não educacionais.

Portanto, os dados apresentados revelam que o(a) docente envolvido no trabalho virtual, em sua maioria, o realizam nos tempos que seriam destinados àqueles de não trabalho, como aos finais de semana, seja mediante a própria dinâmica da requisição dos estudantes nesses tempos, seja pelo tempo efetivamente disponível para esse trabalho. Dentre os apontamentos apresentados

estão a não incorporação das horas atividades na composição do trabalho na instituição de ensino e pelo erário materializado em bolsas de formação.

#### 4.8 – A POSSIBILIDADE DO MODELO HÍBRIDO DE EDUCAÇÃO

Projetar perspectivas sobre educação e sobre a EF não é a centralidade desse estudo, porém é observa-se que as TDIC's estarão cada vez mais constantes no processo de ensino-aprendizagem diante das modificações no tempo e espaço para tal. Parece coerente compreender os desdobramentos da EaD depois da intensificação no investimento de políticas públicas educacionais, como é o caso da UAB, em relação a integração ou não das mídias e das tecnologias no trabalho docente, e de possibilidades pedagógicas para o futuro.

Rivoltella (2014) ao analisar a EaD em contexto italiano, indicou que passada três etapas distintas de usos e investimentos nessa modalidade educacional, a sua normalização aconteceu devido a incorporação da modalidade nos processos formativos, não sendo colocada mais sobre discussões. Passada a euforia e a novidade, foi possível perceber naquele contexto, as suas limitações, como por exemplo pela forma rígida de plataformas de aprendizagem, e indicar que esse tempo findou-se, inaugurando um outro (uma quarta etapa) em que a separação entre presencial e a distância já não é mais possível.

O mesmo autor acrescenta que diante das diferentes mídias e tecnologias existentes atualmente, a tendência em relação às tecnologias e à didática é a ampliação do entendimento e desenvolvimento dos AVA's, isto é, uma potencialização e integração das tecnologias, bem como da aprendizagem em rede e tecnologias de grupo "independentemente da intenção de reduzir o impacto da distância (p. 862).

Diante das conclusões de Rivoltella (2014) e em sentido de olhar para um contexto brasileiro, os dados coletados na pesquisa de campo, foram analisados e trazidos nesse subtópico na tentativa de entendimento sobre como o(a)s professore(a)s entrevistado(a)s ponderaram a experiência tida com a modalidade a distância no curso de EF, em relação à educação tradicional, em relação a

integração das mídias no trabalho docente e de como olham para esses distintos tempos e espaços de ensinar e aprender no futuro.

A princípio, sobressalta-se mais uma vez a constante referência que o(a)s docentes fazem ao modelo presencial de educação, que em certa medida não poderia ser diferente, haja vista que todos os núcleos de EaD existentes no país nasceram dentro de instituições de educação presencial, o que reflete em práticas pedagógicas com características de uma educação presencial na modalidade a distância de EF.

No entanto, pelas análises das entrevistas foi possível identificar aspectos que levassem ao entendimento de que o(a)s professore(a)s, em sua maioria, enxergam a experiência com a EaD, na EF, como um salto qualitativo para o aprendizado e no avanço em relação às políticas públicas educacionais, mas sobretudo sobre a reformulação da didática na EF e indicativos de uma outra reorganização do modo de ensinar, entendendo os distintos tempos e espaços propiciados pelas TIDC's.

Dentro da avaliação do trabalho docente desempenhado, o principal elemento que o conjunto de professore(a)s pesquisado(a)s elencaram como obstáculo para a modalidade a distância de educação foi o pouco contato físico com o(a)s estudantes, havendo comparações entre as modalidades educacionais.

Eu lembro que durante o processo de ter muitas falas dos alunos, eu tinha muita preocupação, e eu me sentia muito incomodada de não olhar para o rosto do aluno e saber se ele está bem, se ele está entendendo o que eu estava falando, porque na minha aula presencial eu faço isso o tempo todo '*você está entendendo?*'. Então, trazer um exemplo e a pessoa fala '*ah, isso é legal*'. Às vezes, você traz um exemplo e ninguém esboça nada, traz outro e é elucidativo, então depende das pessoas, e isso é muito novo, você tentar imaginar qual vai ser a reação e qual vai ser a informação que vai atingir esse aluno. Eu sempre parti do princípio que os alunos são muito diferentes, e o contato com o aluno faz você entender que aluno que é esse, o que faz o olhinho brilhar, o que não faz, e você vai buscando a paixão dele naquela atividade, o que vai envolvê-lo (P5).

Entende-se que o trabalho docente depende da interação humana, da interação com o(a)s estudantes, e por acontecer por construções sociais trazem

aspectos relevantes ou não para a aprendizagem, mas que de fato constituem a natureza do trabalho docente.

Por mais que você utilize aquelas ferramentas de respostas, você dar uma resposta técnica sobre um assunto, nem sempre o aluno entende aquilo, mas ele se convence porque aquilo é uma resposta técnica. Então, ele não tem a chance sequer de perguntar *'mas como é isso mesmo? Como eu aplicaria isso na minha vida prática lá dentro da escola? Professo, eu posso utilizar material alternativo para depois fazer adaptação?'* Então, acaba que esse problema da interação é a possibilidade de retorno que o aluno do ensino a distância não tem (P7).

A interação não é secundária nesse tipo de trabalho docente, ao contrário, ela é necessária, e são múltiplas formas de contato proporcionados pela EaD. No entanto, o face a face ou o olho no olho, sob a ótica do(a)s professore(a)s pesquisado(a)s, ainda é um aspecto relevante no processo de ensino-aprendizagem e que causa estranheza essa ausência na modalidade a distância.

O contato, mesmo que primário, com a EaD na EF colaborou para o entendimento, por parte do(a)s docentes, da busca por outras estratégias metodológicas que puderam, posteriormente, ser incorporadas na modalidade presencial de educação.

Mas o trabalho a distância, contribuiu muito para as minhas aulas no presencial, porque eu já tinha novos recursos, tinha o feedback maior daquilo que trabalhava, Então, eu acho que isso ajuda muito a gente a crescer como professora, buscar novas saídas para os problemas que estão colocados. Acho, que na verdade, a distância me ajudou muito mais no presencial do que o presencial no a distância. (P6)

Esse aspecto da experiência com a EaD pode ser vista como positiva na medida em que garante aos docentes a apreensão de uma reorganização na própria prática pedagógica e o contato com as TIDC's, inerentes hoje ao processo de ensino-aprendizagem.

Outro entendimento positivo elencado a partir da experiência com a modalidade a distância ressaltado por parte do(a)s professore(a)s, diz respeito à capacidade de universalização da formação em EF, por ser possível estar em lugares antes não imaginados, o que mais uma vez reforça a percepção da modificação dos espaços pedagogicamente necessários para a aprendizagem.

Eu acho que é um processo que traz muita coisa positiva para presencial. Ela traz a possibilidade de você alcançar muito mais pessoas em um Brasil que você tem cidades que você não tem professores de Educação Física, e tem alguém dando aula ali. Então, não é a formação ideal, eu acredito que não é, e eu acredito que é difícil ela dar conta de como é o presencial, por conta dessa falta de contato com o aluno, mas ela é uma estrutura muito válida. Hoje eu consigo utilizar no presencial vários recursos do ensino a distância, por essa experiência que eu tive (P5).

Esse discurso de minimizar as diferenças na formação em EF é uma das justificativas trazidas pelo próprio PPC (BRASIL, 2009) ao perceber “as necessidades instituídas pelas demandas sociais regionais” (p. 2), fato esse que é ratificado pela fala de outro(a) professor(a):

Eu mudei assim de pensar sobre como que acontece esse ensino em EaD, já olho com mais positividade, outra coisa também, pelo dever social e pelo comprometimento social com essas periferias, com esses lados marginais que não vão ser vistos. [...] Outra coisa é a mídia, é inevitável, ela é importante. [...] Eu acho que isso me ajudou bastante a ir transformando, e o desafio do docente de usar as mídias é muito importante também [...] porque agora eu vi o quanto a gente consegue minimizar a desigualdade da formação, e tenho quase certeza que muitas pessoas que vi transformarem com a disciplina da EaD... eu acho que em termos de transformação eu não posso dizer que o presencial garante e que na EaD não garante, essa tese eu já não defendo mais (P2).

Mais uma vez o espaço para o ensino e aprendizagem pode ser entendido como não mais central nesse processo. Nesse sentido, a modalidade presencial de educação, de características tão enraizadas em práticas pedagógicas devem ser repensadas sobre o entendimento de uma perspectiva que busque a formação de professor(a)s de EF de maneira ampliada.

Moran (2005) entende que as tecnologias na educação se multiplicarão e se integrarão, tornando mais acessível e fácil as comunicações entre professor e estudante, em qualquer lugar e a qualquer momento sob custos baixos, futuramente.

É possível identificar, no Brasil, momentos em relação a utilização das tecnologias e das mídias com finalidades educativas. No início, como forma de baratear os custos, a educação a distância com conteúdos prontos, já pré-definidos de características assíncronas, isto é, sem interatividade on-line. Após o

desenvolvimento de softwares mais especializados, o foco voltou-se para o estudante e para a aprendizagem, com ações pedagógicas orientadas de modo síncrona. Por fim, e em desenvolvimento, o dinamismo de possibilidades dos recursos existentes permitem diversificações pedagógicas que permitem o “ao vivo” e o a distância de modo concomitante, enfim, uma personalização educacional para nichos distintos de estudantes. Com perspectivas de uma educação de futuro tem-se a intensificação dos usos das tecnologias e multimídias, com materiais pedagógicos cada vez mais complexos e sofisticados (MORAN, 2005).

Diante desses entendimentos e da quantidade de dados coletados, alguns trechos foram selecionados para retratar o entendimento desse grupo de professore(a)s de EF sobre as proximidades e os distanciamentos das distintas modalidades educacionais, além de apontarem para uma tendência de não separação entre elas e sim de uma modo combinado, o que fora anteriormente tematizado nessa dissertação como um modelo híbrido.

Eu acho que combinado de presencial e a distância, eu acho que a gente avançaria muito, o nosso presencial iria melhorar muito, se utilizasse os dois recursos. Então, seria uma modalidade para poder fazer isso, para democratizar o ensino, mas como metodologia para o presencial. Acho que deveria ser um ensino mais integrado, as duas modalidades integradas. Acho que nós temos que trabalhar de forma integrada, é presencial, mas tem que ter não é só 20% por cento não, pode ser 50, 80, mas ver... dependendo da disciplina, da natureza dela, da necessidade você fazer atividade presencial e a distância, organizar isso para que pudesse utilizar as duas formas. Eu acho então que a tendência agora é esse ensino, não dá mais para a gente ficar só na forma convencional, tem que acompanhar o que tem de melhor por aí, acreditar e fazer bem feito (P6).

Do mesmo modo, porém com outras palavras, a fala do(a) professore(a) abaixo complementa a anterior e aponta uma preocupação em relação às vivências com as práticas corporais.

[...] o que eu espero é que o ensino em geral ele seja *fifty-fifty*, presencial e não-presencial, porque o que eu pude perceber com os meus alunos é que eu tinha alunos que liam muito mais na disciplina virtual, a distância, do que os alunos presenciais, e parece que isso confirma algumas pesquisas já realizadas. Eu tenho um senão que é essa questão do conhecimento vivencial, pela própria experiência no fazer que envolve sentidos e significados que você dá para os movimentos humanos, às práticas. Isso é difícil de você tratar

pedagogicamente a partir da EaD. Acho que precisamos de ter momentos para experimentarmos e exercitarmos essa questão dos símbolos, dos sentidos e significados que as novas tecnologias não conseguem, no meu entendimento, tratar na forma eficaz. (P3).

As falas do(a)s docentes vão ao encontro da ideia de um indicativo ao modelo híbrido de educação que utilizem características tanto do modelo tradicional-presencial quanto do a distância, mas que extrapolam apenas o entendimento sorrateiro de uma mesclagem. Reitera-se que uma educação híbrida não diferencia as turmas e os estudantes em modalidades, o que existe é uma compreensão ampliada de formação que independe da localidade.

As modalidades de cursos serão extremamente variadas, flexíveis e “customizadas”, isto é, adaptadas ao perfil e momento de cada aluno. Não se falará daqui a dez ou quinze anos em cursos presenciais e cursos a distância. Os cursos serão extremamente flexíveis no tempo, no espaço, na metodologia, na gestão de tecnologias, na avaliação. Também não se falará de “e-learning”, mas de “learning” simplesmente, de aprendizagem (MORAN, 2005, p.1).

Sobre os espaços educacionais, as perspectivas são cada vez mais de investimentos em estruturas que comportem as mídias e as tecnologias, e menos em estruturas físicas como prédios e campus, procurando mais o virtual do que a materialidade física para os processos de ensino-aprendizagem.

Ao docente diferentes tarefas lhes caberão, como a interatividade com diversos grupos de estudantes em diferentes localidades, mediante tecnologias e mídias cada vez mais complexas, e a coletividade em trabalhar em rede e com outros profissionais, de um trabalho flexível, o que refletirá também em suas práticas pedagógicas como avaliação e metodologia, por exemplo.

Nota-se então, pela experiência do(a)s professore(a)s proporcionada pela EaD no curso de EF, uma mudança de entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem diante dos novos tempos e espaços educacionais proporcionados pelas TIDC's, a incorporação do que fora aprendido no trabalho docente no curso a distância para o trabalho docente em curso presencial. Por fim, percebe-se um entendimento do(a)s professore(a)s do desenvolvimento de uma educação não rígida em modelos (presencial e/ou a distância), o que indica, mais uma vez, que

“[...] é preciso que os professores superem os modelos tradicionais de ensino e se arrisquem em novas perspectivas” (MENDES; PIRES, 2006, p. 185).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mediante a análise do desenvolvimento da prática pedagógica sobre as práticas corporais, da formação em EF, na modalidade educacional a distância, foi possível perceber que as práticas (pedagógicas sobre as corporais) ainda carregam características peculiares de uma modalidade educacional presencial, porém avançam diante da lógica exclusiva do saber-fazer.

As práticas pedagógicas, no trabalho docente virtual, organizam-se, em relação às disciplinas, semelhante às experiências do(a)s professore(a)s com a organização da disciplina que é feita na modalidade presencial, como pode ser interpretada no que se refere a sequência lógica de conteúdos, que foi guiada pela prévia escrita do material didático, que posteriormente fora inserido no AVA da disciplina, bem como distribuído de modo impresso para o(a)s estudantes. O material didático indicou, em todas as disciplinas, quais temas cada semana ou bloco de conteúdos seriam trabalhados, e determinou as teorias e as referências que fariam parte desses temas.

Essas práticas calcadas ainda com base nas características de uma educação tradicional é esclarecida pela própria constituição da EaD no país ter se desenvolvido em instituições públicas “mães”, que tem historicamente o processo de ensino-aprendizagem se desenvolvido sobre características de modalidades presenciais de educação.

A escrita do material didático trouxe aos professore(a)s novos saberes em relação a essa prática. Todos o(a)s professore(a)s entrevistado(a)s reconheceram a peculiaridade da escrita de um material didático para a EaD na medida em que existe uma maneira lógica de o fazer, bem como na vasta ilustração e descrição que deve acompanhar os diferentes movimentos biomecânicos de cada prática corporal.

A mediação no AVA e também fora dele, como nos encontros presenciais, trouxe a realidade social do(a) estudante como aproximação deste com as práticas corporais. Aspectos relacionados à técnica foram trabalhados, assim como aspectos culturais presentes no cotidiano do(a)s estudantes possibilitaram dar um sentido próprio a essas práticas corporais. Dessa maneira, a aproximação dos estudantes com manifestações culturais de suas cidades ou trabalhos avaliativos de observação

de pessoas e de determinadas práticas corporais revelaram-se como pontuais para essa prática pedagógica que envolve o processo de ensino-aprendizagem por meio das tecnologias e das mídias.

A articulação entre teoria e prática das disciplinas que tratam das práticas corporais, as quais foram objetos desse estudo, pode ser identificada por meio de conhecimentos técnicos-específicos feito por diferentes recursos pedagógicos como vídeos, softwares, descrição e ilustração de movimentos biomecânicos, e ao que tange aos aspectos teórico-científico são os conhecimentos pedagógicos, epistemológicos, filosóficos, dentre outros.

A presença de professore(a)s imigrantes digitais, conclusão essa possível pelo traço da idade média, indicam professore(a)s ainda em fase de incorporação de saberes que abrangem as tecnologias, sendo constatado avanços diante da experiência proporcionada pela EaD, na instituição pesquisada, sobretudo de saberes docentes de uma educação através das mídias, tanto para a vida profissional quanto em relação cotidiano da vida pessoal do(a)s professore(a)s.

A educação através das mídias é possível também no sentido de formação de futuros professore(a)s para a educação básica ou superior já com incorporação das tecnologias em meio educacional, isto é, professore(a)s já habituados com o trato com as tecnologias e mídias, podendo desenvolver-las em suas futuras práticas pedagógicas.

Os saberes através das mídias, em partes possibilitados pela experiência com o curso, na modalidade a distância, colaborou para a incorporação de práticas pedagógicas que utilizem os recursos midiáticos e tecnológicos, antes restrita a atividades de cunho metodológico, como o uso da internet e do computador para a elaboração de slides para as aulas. Assim, permitiu a ampliação para recursos pedagógicos como por exemplo os debates de textos sem a necessidade da presença física do(a)s estudantes e a utilização de softwares ou vídeos para a explicação de determinados movimentos técnicos.

Nesse mesmo sentido, foi possível ainda afirmar, por meio das entrevistas com o(a)s docentes, os usos das tecnologias e das mídias também nos cursos presenciais, em níveis de graduação e também de pós-graduação, após a incorporação desses saberes propiciados pelo curso, na modalidade a distância.

A polidocência na EF foi identificada como primordial para o desenvolvimento do trabalho do professor(a) – sujeito dessa pesquisa – devido aos

diversos professore(a)s e outros profissionais envolvidos para o encaminhamento de uma disciplina para um quantitativo elevado de estudantes. O envolvimento desses atores somaram-se em uma teia de aprendizagem que se constituiu em formação continuada na medida em que, sobretudo professore(a)s e orientadore(a)s-acadêmico(a)s, debatiam quais as atividades deveriam estar ou não presentes nas disciplinas, quais práticas pedagógicas alinharam-se ao perfil das turmas, dentre outros aspectos. Tais colaborações profissionais constituíram-se como partes essenciais desse trabalho docente virtual, que só foi possível mediante o engendramento desses diferentes profissionais para o processo como um todo.

Depreendeu-se que a característica da polidocência foi inerente ao trabalho docente virtual em Educação Física, devido às próprias características de organização e execução da EaD como o elevado número de estudantes e os diferentes profissionais envolvidos no processo de ensino-aprendizagem em uma única disciplina.

Ao estabelecer diálogos com as características do trabalho docente virtual, os dados indicaram que o(a)s docentes pesquisado(a)s realizaram as atividades pedagógicas da EaD nos tempos que seriam destinados ao não-trabalho, e avaliaram que a modalidade a distância demanda mais dedicação, seja em relação ao tempo, seja em relação à sua complexidade. Dentre os principais motivos que desencadeiam essas ações que refletem na atividade pedagógica estão a não incorporação das horas atividades à jornada de trabalho (presencial com a distância), como também ao valor recebido pelo trabalho sob a forma de bolsa de formação.

Deste modo, percebeu-se que os tempos e espaços modificaram tanto o ambiente educacional e suas práticas pedagógicas, como em relação à própria natureza desse trabalho, o que ocasiona dentre outros aspectos a divisão, intensificação e precarização do trabalho docente em EF.

Sobre as modificações no ambiente educacional, as entrevistas indicaram que o(a)s docentes sabem da importância da EaD para suas práticas pedagógicas e com essas experiência compreendem que outras maneiras de pensar a EF em relação às suas modalidades e as às tecnologias e mídias devem ser estruturadas, o que foi chamado de educação híbrida.

Sabe-se dos avanços científicos para o campo da EF como nos trabalhos anteriormente citados de Lazzarotti Filho; Silva e Pires (2013), Cruvinel; Lazzarotti

Filho e Silva (2012), Almeida (2013), Cruvinel; *et al* (2015), Zambeli (2012) e Cruvinel; *et al* (2013), entretanto, ratifica-se a necessidade de mais pesquisas sobre a EaD, e especificamente sobre essa modalidade educacional na EF, diante dos investimentos públicos demandados na última década, bem como a busca pela incorporação dessa modalidade educacional na universidade pública em termos de estigmatização social e de colaboração ao processo de ensino-aprendizagem.

O esforço de olhar para dentro do próprio campo científico, o da EF, e procurar entender o trabalho docente no ensino superior público em relação à modalidade a distância de educação, permitiu compreender a formação em EF e indicar, os cenários (econômicos, políticos etc) que permeiam e influenciam o trabalho do professor(a), considerando contribuir assim para os avanços desse campo e a suscitação de novas pesquisas em relação este tema estudado.

## REFERÊNCIAS

ALONSO, Kátia Morosov. Algumas considerações sobre a educação a distância, aprendizagens e a gestão de sistemas não presenciais de ensino. In: PRETI, Oresti **Educação a distância: ressignificando práticas**. Brasília (DF): Liber Livro, 2005.

ALMEIDA, Gunther Carlos Feitosa de. **As Mediações Pedagógicas na Formação Docente a Distância em Educação Física**: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, 2013.

ALVES, Wanderson Ferreira. Sobre formação profissional dos professores de Educação Física e as teorias do saber docente. **Pensar a Prática**. Goiânia, vol. 9, n. 2, Jul./Dez., 2006.

ANTUNES, Ricardo. Apresentação. A crise da sociedade do trabalho: fim da centralidade ou desconstrução do trabalho? In: **O caracol e a concha**. Ensaios sobre a nova morfologia do trabalho. São Paulo: Boitempo, 2005.

BAPTISTA, Tadeu João Ribeiro; *et al.* Perfil atual da formação profissional em Educação Física no Brasil. In: **Formação profissional em Educação Física na América Latina: encontros, diversidades e desafios**. SILVA, Ana Márcia; BEDOYA, Victor Molina (Orgs.). Jundáí, Paco Editorial, 2015.

ANDRADE, Luiz Antônio da Rocha; PEREIRA, Elisabete Monteiro de Aguiar. Educação a Distância e Ensino Presencial: convergência de tecnologias e práticas educacionais. **Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância**. São Carlos, SP. Setembro, 2012.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2010.

BELLONI, Maria Luiza. **Educação a Distância**. 3.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.

\_\_\_\_\_. **O que é Mídia-educação**. Campinas-SP: Autores Associados, 2001.

BOURDIEU, Pierre. **Os usos sociais da ciência**: por uma sociologia do campo científico. Tradução Denice Barbara Catani. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

BRASIL. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Universidade Federal de Goiás. Projeto Político-pedagógico do curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. Goiânia, 2009. Disponível em: <<http://www.fer.fefd.ufg.br>>. Acesso em: 15/08/2015.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172 de 9 de Janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005 de 25 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.622, de 19 de dezembro de 2005. Regulamenta o art. 80 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 5.800 de 8 de Junho de 2006. Dispões sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil - UAB.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.755 de 29 de Janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

\_\_\_\_\_. Informações sobre a UAB, 2010. Disponível em:<<http://www.uab.capes.gov.br/index.php/componente/contente/article?id=49:professor...>> Acesso em 27/10/2015.

CARDOSO, Maurício Estevam. Identidade(s) docente(s): aproximações teóricas. In: OLIVEIRA, Dalila O.; PINI, Monica E.; FELDFEBER, Myriam. (Orgs.). **Políticas educacionais e trabalho docente** – perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**. 6. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

COLETIVO DE AUTORES. **Metodologia do Ensino de Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

CRUVINEL, Fernanda; *et al.* Expansão do ensino superior e formação profissional em Educação Física: Um mapeamento dos cursos na modalidade a distância. **Revista Pensar a Prática**, Goiânia, vol. 16, n. 4, p. 1187 - 1201, 2013.

CRUVINEL, Fernanda; *et al.* A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. **Pensar a prática**. Goiânia, v.18, n.3, jul/set. 2015.

CRUVINEL, Fernanda; LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana Márcia . Perfil do estudante da licenciatura em Educação Física da Universidade Federal de Goiás na modalidade a distância. *Efdeportes*, **Revista Digital**. Buenos Aires, ano 16, n.156, maio, 2011.

DUARTE, Newton. A formação da individualidade livre e universal. In: DUARTE, Newton. **A individualidade para si**: contribuição a uma teoria histórico-crítica da formação do indivíduo. Campinas, SP: autores associados, 2013.

\_\_\_\_\_. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno CEDES**. vol. 19, n. 44. Campinas,1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000100008](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000100008)>. Acesso em 15/01/2015.

ENGELS, Fiedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (Org.). **A dialética do trabalho**. Escritos de Marx e Engels. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013. Volume I. (p. 13 – 30).

FANTIN, Monica. Mídia-educação: aspectos históricos e teórico-metodológicos. **Olhar de professor**. Ponta Grossa, 14 (1): 27 – 40, 2011. <Disponível em: [file:///C:/Users/User/Downloads/3483-9916-1-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/User/Downloads/3483-9916-1-PB%20(1).pdf)> Acesso em: 21-12-2015.

FANTIN, Monica; RIVOLTELLA, Pier Cesare. Interfaces da docência (des)conectada: usos das mídias e consumos culturais de professores. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 33.,Caxambu, 2010. **Anais...** Caxambu, 2010. p.1-16.

FLORES, Maria A. Discursos do profissionalismo docente: paradoxos e alternativas conceptuais. **Revista Brasileira de Educação**. V. 19, n. 59, out./dez., 2014.

GAMBOA, Silvio Sánchez. Teoria e prática: uma relação dinâmica e contraditória. **Anais** do V Colóquio de Epistemologia da Educação Física. Maceió, Alagoas – Brasil, 2010.

GATTI, Bernedete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo de Afonso. **Políticas docentes no Brasil: um estado da arte**. Brasília: UNESCO, 2011. Disponível em: <[www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livro-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte](http://www.fe.unb.br/catedraunescoead/areas/menu/publicacoes/livro-publicados-pela-unesco/politicas-docentes-no-brasil-um-estado-da-arte)>.

KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias de ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2003.

KUENZER, Acácia Zeneida e CALDAS, Andrea. Trabalho docente: comprometimento e desistência. In: OLIVEIRA, Maria Auxiliadora. M. e FIDALGO, Nara Luciene Rocha (Orgs.). **A intensificação do trabalho docente; tecnologias e produtividade**. Campinas, SP: Papirus, 2009.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; SILVA, Ana. Márcia; PIRES, Giovani L.. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 35, n. 3, p. 701-715, jul./set. 2013.

LAZZAROTTI FILHO, Ari; *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, Pierre. **Cibercultura**. Trad. Carlos Irineu da Costa. Ed. 34. São Paulo, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. Didática e trabalho docente: a mediação didática do professor nas aulas. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria. Concepções e práticas de ensino num mundo em mudança. **Diferentes olhares para a didática**. Goiânia: PUC GO, 2011.

\_\_\_\_\_. Ensinar e aprender, aprender e ensinar: o lugar da teoria e da prática em didática. In: LIBÂNEO, José Carlos; ALVES, Nilda (Orgs.). **Temas de Pedagogia**. Diálogos entre didática e currículo. São Paulo: Cortez, 2012.

\_\_\_\_\_. **Didática**. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2013.

LIMA, Daniela da Costa B. P.; FARIA, Juliana Guimarães, TOSCHI, Mirza Seabra. Mapeando a educação a distância no EDIPE: categorias emergentes e facetas da modalidade. In: LIBÂNEO, José Carlos; SUANNO, Marilza Vanessa Rosa; LIMONTA, Sandra Valéria (Orgs.). **A pesquisa sobre didática e práticas de ensino no estado de goiás: 10 anos de EDIPE**. 1 ed. – Goiânia: CEPED Publicações; Gráfica e Editora América, 2014.

LUZZI, D. A. **O papel da educação a distância na mudança do paradigma educativo**: da visão dicotômica ao *continuum* educativo. 2007. 415 p. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

MACHADO, João Machado; BOTELHO, Francisco Villa Uihôa; SILVA, Ana Paula Costa e. Educação a distância: contexto, organização e evolução na educação superior brasileira. In: SOUSA, José Vieira de. (Org.). **Educação Superior**: cenários, impasses e propostas. 1. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MANACORDA, Mario Alighiero. O que é trabalho? In: **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Alínea, 2007.

MARINHO, S. P. P.; LOBATO, W. (2004). **A tecno-ausência na formação inicial do professor contemporâneo**: motivos e estratégias para a sua superação. O que pensam os docentes das licenciaturas?. Belo Horizonte: Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Programa de Pós-graduação em Educação. Relatório técnico de pesquisa. 114p.

MARINHO, S. P.; LOBATO, W. Tecnologias digitais na educação: desafios para a pesquisa na pós-graduação em educação. In: COLÓQUIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO, 6, 2008, Belo Horizonte. **Anais... Belo Horizonte**: [s.n.], 2008, p. 1-9.

MARX, Karl. O processo de trabalho ou o processo de produção de valores de uso. In: **O Capital**. (Volume 1, Parte Terceira, Capítulo V). 30 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MASCARENHAS, Ângela C. B. **O trabalho e a identidade política da classe trabalhadora**. Goiânia: Alternativa, 2002.

MENDES, Diego de Sousa; PIRES, Giovani de Lorenzi. Educação Física & novas linguagens comunicacionais: sentidos e significados da produção de recursos audiovisuais na formação de professores. **Pensar a Prática**, Goiânia, v.9, n.2, jul./dez. 2006.

MÉSZÁROS, István. **O poder da ideologia**. Tradução Paulo Cezar Castanheira. São Paulo: Boitempo Editorial, 2004.

\_\_\_\_\_. **Educação para além do Capital**. Tradução Isa Tavares. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MILL, Daniel. Sobre o conceito de polidocência ou sobre a natureza do processo de trabalho pedagógico na Educação a Distância. In: **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

\_\_\_\_\_. **Educação a Distância e o Trabalho Docente Virtual: Sobre tecnologia, espaços, tempos, coletividade e relações sociais de sexo na Idade Mídia**. Belo Horizonte: FAE/UFMG. 2006. 322p. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.

MILL, Daniel e OLIVEIRA, Márcia Rozenfeld G. A educação a distância em pesquisas acadêmicas: uma análise bibliométrica em teses no campo educacional. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, Edição Especial n. 5, p. 15 – 36. Editora UFPR, 2014.

MILL, Daniel; OLIVEIRA, Marcia Rozenfeld Gomes de; RIBEIRO, Luis Roberto de Camargo Ribeiro. Múltiplos enfoques sobre a polidocência na Educação a Distância virtual. In: **Polidocência na Educação a Distância: múltiplos enfoques**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

MORAN, José. Educação Híbrida: um conceito-chave para a educação, hoje. In: BACICH, Lilian; TANZI NETO, Adolfo; TREVISANI, Fernando de Mello (Orgs.). **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso Editora, 2015.

\_\_\_\_\_. Tendências da educação on line no Brasil. In: RICARDO, Eleonora Jorge (Org.). **Educação corporativa e educação a distância**. Rio de Janeiro: editora Qualitymark, 2005.

NISKIER, Arnaldo. **Educação à distância - a tecnologia da esperança**. Edições Loyola, São Paulo, Brasil, 1999.

PIMENTA, Selma. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. 8 ed. São Paulo: Cortez, 2012a.

\_\_\_\_\_. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evandro (Orgs.). **Professor reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2012b.

REZER, Ricardo. Nexos entre formação, trabalho docente e epistemologia... In: GOMES, Ivan Marcelo; QUINTÃO, Felipe; VELOZO, Emerson Luís (Orgs.). **Epistemologia, ensino e crítica: desafios contemporâneos para a Educação Física**. Nova Petrópolis: Nova Harmonia, 2013.

RIVOLTELLA, Pier Cesare. Depois da Educação a Distância: tecnologia, educação e formação na Itália (1995 – 2008). **Educação e Sociedade**. V. 29. N. 104. Campinas, 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302008000300010&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302008000300010&lng=pt&nrm=iso)> Acesso: 19/09/2014.

SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo. In: **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

\_\_\_\_\_. **O trabalho como princípio educativo frente as novas tecnologias**. Conferência Escola Ativa. Salvador, 2010. Disponível em: <[http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP\\_104/dermeval\\_saviani.pdf](http://www.ufpr.cleveron.com.br/arquivos/EP_104/dermeval_saviani.pdf)> Acesso em: 22/01/2016.

SHIROMA, Eneida Oto. O eufemismo da profissionalização. In: MORES, Maria Célia Marcondes de (Org.). **Iluminismo às avessas**. Produção de conhecimento e políticas de formação docente. Rio de Janeiro: DP&a, 2003. (p. 61-79).

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

TOSCHI, Mirza Seabra. Precarização no Trabalho Docente na Educação a Distância: perda da autonomia didática. In: SUANNO, Marilza e RAJADELL, Núria (ORG). **Didática e formação de professores: perspectivas e inovações**. Goiânia: CEPED Publicações e PUC Goiás, 2012.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2009.

VIEIRA, Eleonara Milano Falcão; *Et al.* Institucionalização da EaD nas Universidade Públicas: unicidade e gestão. **Revista da Associação Brasileira de Educação a Distância**. Volume 11, 2012. Disponível em: <[http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista\\_PDF\\_Doc/2012/artigo\\_05\\_v112012.pdf](http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2012/artigo_05_v112012.pdf)> Acesso em: 29/11/2014.

VIRILIO, Paul. **O espaço crítico**. 2 ed. Rio de Janeiro: 2014.

ZAMBELI, Margareth. **A mediação pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem**: Análise dos fóruns do curso a Distância de Educação Física. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Universidade de Brasília, 2012.

## **APÊNDICES**

## **APÊNDICE A: Roteiro de entrevista semiestruturado**

### **BLOCO I – Caracterização do participante**

- Fale um pouco de você. Nome, estado civil, com filhos, idade, quanto tempo trabalha na instituição. Qual ano de ingresso na instituição? Formação inicial e continuada (titulações e cursos). Instituição e ano.
- Que mídias você tem e usa mais em casa?
- Como as mídias estão presentes na sua vida? Como elas entraram na sua vida? Através de cursos, necessidade do trabalho, necessidade de vida?
- Você se sente confortável/habilitado a trabalhar com os recursos midiáticos presentes na educação a distância? Se sim, por conta do que o curso proporcionou ou porque você já trazia esses conhecimentos.

### **BLOCO II – Relação com o curso**

- Qual foi o ano de início nas atividades de EaD? Como foi sua entrada na EaD? Como surgiu esse envolvimento?
- Já tinha algum contato com a educação a distância antes do curso, antes de assumir a disciplina?
- Você participou de algum curso de formação para trabalhar especificamente com a EaD? Caso sim, como você avalia essa formação?
- Você considera a disciplina que você ministrou na EaD como teórica, prática ou teórico-prática?
- Você já ministrou essa disciplina no curso presencial?

### **BLOCO III – Prática pedagógica**

- Como você organizou o trabalho pedagógico da disciplina? Como você pensou/organizou a disciplina? Chegou a fazer alguma associação com a disciplina do presencial? Sequência pedagógica das aulas.
- Como você escolhia os materiais de aprendizagem que estariam presentes na disciplina no AVA? Era a partir de materiais já existentes? Ou você quem produzia esses materiais?
- Como ocorreu as aulas na EaD em relação ao conteúdo da disciplina? Como era a mediação da aprendizagem com o(a)s estudantes?
- Como aconteciam os encontros presenciais? Eles eram necessários?

- Como aconteciam as avaliações?

#### **BLOCO IV – Avaliação do trabalho**

- Você considera que o seu envolvimento com a EaD em termos de ensino é o mesmo que no presencial? Por quê?
- Quais são os conhecimentos que você adquiriu com essa experiência com a EaD? Existe algum saber que você trouxe do presencial para a EaD? E o contrário? Aconteceu depois da disciplina na EaD?
- Qual o tempo que você se dedicava às atividades da disciplina na EaD?
- Fale um pouco do seu contato com os demais membros da equipe da EaD. Tutores presenciais, a distância, apoio pedagógico. Achou essencial para o seu trabalho?

## **APÊNDICE B: Termo de consentimento livre e esclarecido**

Você está sendo convidado a participar da pesquisa “Trabalho docente na educação a distância: saberes, didática e prática pedagógica de professore(a)s de Educação Física no ensino superior público”, de responsabilidade de Dennia Pasquali e Cabral, aluno de mestrado da Universidade de Brasília. O objetivo desta pesquisa é compreender o desenvolvimento do trabalho no curso de licenciatura em Educação Física, na modalidade a distância, da Faculdade de Educação Física e Dança da Universidade Federal de Goiás. Assim, gostaria de consulta-lo(a) sobre seu interesse de disponibilidade de cooperar com a pesquisa.

Você receberá todos os esclarecimentos necessários antes, durante e após a finalização da pesquisa, e lhe asseguro que o seu nome não será divulgado, sendo mantido o mais rigoroso sigilo mediante a omissão total de informações, fitas de gravação, ficarão sob a guarda da pesquisadora responsável pela pesquisa.

A coleta de dados será realizada por meio de entrevista com a pesquisadora responsável que será gravada o áudio em um gravador eletrônico e posteriormente transcrita. É para estes procedimentos que você está sendo convidado a participar. Sua participação na pesquisa não implica em nenhum risco.

Sua participação é voluntária e livre de qualquer remuneração ou benefício. Você é livre para recusar-se a participar, retirar seu consentimento ou interromper sua participação a qualquer momento. A recusa em participar não irá acarretar qualquer penalidade ou perda de benefícios.

Se você tiver qualquer dúvida em relação à pesquisa, você pode me contatar através do telefone (62) 8162-8704 / (62) 9666-2736, inclusive de modo a cobrar, ou pelo e-mail [dennia\\_pasc@hotmail.com](mailto:dennia_pasc@hotmail.com).

Este projeto foi revisado e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Faculdade de Ciências da Saúde (CEP/FS) da Universidade de Brasília. O CEP é composto por profissionais de diferentes áreas cuja função é defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e contribuir no desenvolvimento da pesquisa dentro de padrões éticos. As dúvidas com relação à assinatura do TCLE ou os direitos do participante da pesquisa podem ser

esclarecidos pelo telefone (61) 3107-1947 ou do e-mail [cepfs@unb.br](mailto:cepfs@unb.br) ou [cepfsunb@gmail.com](mailto:cepfsunb@gmail.com) , horário de atendimento de 10:00hs às 12:00hs e de 13:30hs às 15:30hs, de segunda a sexta-feira. O CEP/FS se localiza na Faculdade de Ciências da Saúde, Campus Universitário Darcy Ribeiro, Universidade de Brasília, Asa Norte.

Este documento foi Elaborado em duas vias, uma ficará com a pesquisadora responsável e a outra com o Senhor(a).

---

Nome/assinatura

---

Pesquisadora Responsável  
Nome e assinatura

Brasília, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.