



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO JOÃO DEL-REI**  
**DEPARTAMENTO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROCESSOS**  
**SOCIOEDUCATIVOS E PRÁTICAS ESCOLARES**

**Thereza Cristina de Souza Prata Oliveira**

**A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA:  
A PERSPECTIVA DISCENTE**

**SÃO JOÃO DEL-REI/MG**  
**2023**

**Thereza Cristina de Souza Prata Oliveira**

**A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA:  
A PERSPECTIVA DISCENTE**

Dissertação apresentado ao Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, do Curso de Mestrado em Educação, da Universidade Federal de São João del-Rei, como requisito para o título de mestre.

Linha de pesquisa: Discursos e Produção de Saberes nas Práticas Educativas

Orientadora: Profa. Maria Emanuela Esteves dos Santos

**SÃO JOÃO DEL-REI/MG  
2023**


Thereza Cristina de Souza Prata de Oliveira

## **“A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA DISCENTE”.**


Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Processos Socioeducativos e Práticas Escolares, da Universidade Federal de São João de, como parte dos requisitos necessários à obtenção do título de mestre em Educação.

São João del-Rei, 29 de setembro de 2023


### **BANCA EXAMINADORA**

Documento assinado digitalmente  
 **MARIA EMANUELA ESTEVES DOS SANTOS**  
Data: 04/10/2023 14:39:03-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Maria Emanuela Esteves dos Santos – Orientadora  
Universidade Federal de São João del-Rei

Documento assinado digitalmente  
 **ROSELI ZEN CERNY**  
Data: 17/10/2023 14:47:54-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Roseli Zen Cerny – Titular  
Universidade Federal de Santa Catarina

Documento assinado digitalmente  
 **MONICA DE AVILA TODARO**  
Data: 06/12/2023 10:08:39-0300  
Verifique em <https://validar.iti.gov.br>

Profa. Dra. Mônica de Ávila Todaro – Titular  
Universidade Federal de São João del-Rei

## FICHA CATALOGRÁFICA

Ficha catalográfica elaborada pela Divisão de Biblioteca (DIBIB)  
e Núcleo de Tecnologia da Informação (NTINF) da UFSJ,  
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

O398e Oliveira, Thereza Cristina de Souza Prata .  
A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO  
FÍSICA A DISTÂNCIA: A PERSPECTIVA DISCENTE /  
Thereza Cristina de Souza Prata Oliveira ;  
orientadora Maria Emanuela Esteves dos Santos dos  
Santos. -- São João del-Rei, 2023.  
134 p.

Dissertação (Mestrado - Programa de Pós-Graduação em  
Processos Socioeducativos e Práticas Escolares) --  
Universidade Federal de São João del-Rei, 2023.

1. Educação Física a Distância. 2. Formação de  
Professores. 3. Corpo e Práticas Corporais.. I. dos  
Santos, Maria Emanuela Esteves dos Santos, orient.  
II. Título.

Esta dissertação é dedicada à Maria Cecilia de Souza Prata (*in memoriam*), mulher e mãe, que nunca mediu esforços para que sua filha seguisse uma caminhada acadêmica.

## AGRADECIMENTOS

Agradeço, inicialmente, à minha mãe, que, infelizmente, não se encontra mais presente entre nós. A ela, que, com sua vida, me proporcionou a realização deste sonho de ser mestre em Educação e que, com sua sabedoria de vida, me ensinou tudo o que hoje sou. Minha mãe, minha amada e minha amiga, se estou hoje aqui, terminando esta etapa, o mérito é todo seu. Você sempre me incentivou e dedicou sua vida inteira a me cuidar e me educar. Minha inspiração de vida, Minha Mãe.

Ao meu esposo Flávio, pelo exemplo constante de estudo e dedicação. Por sua demonstração de amor, pelo seu companheirismo e por não medir forças, para que eu pudesse realizar esta etapa tão importante de minha carreira acadêmica. Quero dizer que lhe serei eternamente grata e que sua presença em minha vida faz com que os meus dias tenham mais significados. Eu te amo.

Agradeço à minha amiga Mariana Mota que acompanhou todo o processo, torceu, rezou e se alegrou com cada etapa vencida.

Ao professor Orlando Lyra de Carvalho Júnior, que esteve comigo desde o início quando tudo era ainda um sonho. Sou imensamente grata por toda ajuda e conhecimento.

Ao “Questão Cabines de Estudo”. Quanta alegria em conhecer esse lugar de estudos, amizades, conhecimentos e muito café. Obrigada, Andreia, por fazer de cada cabine um lugar aconchegante. Aos cabineiros, minha eterna admiração.

À professora Dra. Mônica de Ávila Todaro, toda admiração por sua docência. Jamais me esquecerei do acolhimento, já na primeira aula do Programa, que, em meio à pandemia, conduziu com sensibilidade, cuidado e carinho. Para mim, um exemplo.

À professora Dra. Roseli Zen Cerny, uma honra ter sua participação nesta etapa. Obrigada, por termos, juntas, enfrentado este e outros desafios comigo; uma honra.

À Universidade Federal de São João del-Rei, em especial ao Programa de Pós-graduação em Educação. Aos professores e coordenadores, que conduzem um processo de muita legitimidade.

Sou profundamente grata à professora Maria Emanuela (Manu), minha orientadora, por acreditar em mim e no meu projeto, por seus ensinamentos e incentivos expressos em cada palavra e pela orientação competente, criteriosa e, ao mesmo tempo, generosa, que, com maestria, conduziu esta prazerosa pesquisa.

“[...] não existe nada no conhecimento que não tenha estado primeiro no corpo inteiro [...]” (SERRES, 2004, p.68).

## RESUMO

A significativa expansão do ensino superior, tanto presencial quanto a distância, a par de importantes conquistas sociais, como o acesso de outros segmentos da população ao ensino público superior de qualidade e gratuito, trouxe, também, desafios associados a essa expansão. Questões como a especificidade de cada curso, por exemplo, é um desses desafios a ser tratado na pesquisa proposta. O objetivo geral desta pesquisa foi identificar como os saberes corporais são vividos e experienciados nos cursos de Educação Física a distância. A questão principal analisou o caráter descritivo dessa experiência e como ela pode impactar e singularizar a formação dos graduandos dos cursos de Educação Física EaD. Para tanto, a pesquisa seguiu dois caminhos metodológicos específicos: o levantamento bibliográfico e a pesquisa de campo foram realizados por meio de entrevista coletiva on-line, que serviram de base para as discussões sobre as experiências vivenciadas por alunos EaD de um curso de Educação Física em uma instituição pública de ensino do estado de Minas Gerais, Brasil. Utilizou-se a Análise de Conteúdo para analisar as falas dos entrevistados. De acordo com os dados levantados, as práticas e saberes corporais são inerentes ao curso de Educação Física, inclusive na modalidade EaD. Mas não se pode excluir que essas práticas requerem a presencialidade, demanda de encontros, busca por interação físicas dos sujeitos. Por outro lado, a não institucionalização do Sistema UAB contribui para a precarização do setor promovendo fragilidades, precariedades e limitação no desenvolvimento de questões pedagógicas essenciais ao curso de educação física.

**Palavras-chave:** Educação Física a Distância. Formação de Professores. Corpo e Práticas Corporais.



## **ABSTRACT**

The significant expansion of higher education, both face-to-face and distance learning, along with important social achievements, such as the access of other segments of the population to free, quality public higher education, also brought challenges associated with this expansion. Issues such as the specificity of each course, for example, are one of these challenges to be addressed in the proposed research. The general objective of this research was to identify how bodily knowledge is lived and experienced in distance Physical Education courses. The main research question is to analyze the describe the nature of this experience and how it can impact and distinguish the training of undergraduates in distance learning Physical Education courses. To this end, the research followed two specific methodological paths: bibliographical survey and field research were carried out through an online collective interview, which served as the basis for discussions about the experiences lived by distance learning students from a Physical Education course in a public educational institution in the state of Minas Gerais, Brazil. Content Analysis was used to analyze the interviewees' statements. According to the data collected, bodily practices and knowledge are inherent to the Physical Education course, including the distance learning modality. But it cannot be excluded that these practices require in-person, demand for meetings, search for physical interaction between subjects. On the other hand, the non-institutionalization of the UAB System contributes to the precariousness of the sector, promoting weaknesses and limitations in the development of pedagogical issues essential to the physical education course.

**Keywords:** Distance Physical Education. Teacher training. Body and Body Practices.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b>	<b>11</b>
<b>1 CORPO E MOVIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>22</b>
1.1 Corpo na história: caminhos pela Antiguidade Clássica e pelas filosofias moderna e contemporânea	22
1.2 Diálogos contemporâneos sobre o corpo	30
<b>2 CORPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA</b>	<b>39</b>
2.1 O corpo na História da Educação Física: reflexões a partir dos métodos de ensino	39
<b>3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS</b>	<b>48</b>
<b>4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA</b>	<b>65</b>
4.1 Arcabouço legal	65
4.2 Os desafios da formação na educação a distância	68
4.3 Dicotomia entre prática e teoria na Educação Física	74
4.4 Mestiçagem, saberes e práticas corporais	77
4.5 Ensino-aprendizagem a distância: eixos principais	81
4.6 As potencialidades das tecnologias e o desafio de ensinar e aprender com os objetos na Teoria de Latour	89
<b>5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS</b>	<b>95</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	<b>118</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>123</b>
<b>ANEXOS</b>	<b>134</b>

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AVA	Ambiente Virtual de Aprendizagem
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
EaD	Educação a distância
ECS	Estágio Curricular Supervisionado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
EF	Educação Física
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
IES	Instituições Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MAPA	Material de Avaliação Prática da Aprendizagem
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
NDE	Núcleo Docente Estruturante
PoCa	Portal de Cursos Abertos
PPC	Projeto Pedagógico do Curso
ProUni	Programa Universidade para Todos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SDPC	Saberes das Práticas Corporais
SEED	Secretaria de Educação a distância
SSPC	Saberes Sobre as Práticas Corporais
TIC	Tecnologias de Comunicação e Informação
UAB	Universidade Aberta do Brasil
UFJF	Universidade Federal de Juiz de Fora

## LISTA DE QUADROS E TABELA

Quadro 1 – Lista dos trabalhos encontrados na revisão bibliográfica.....	47
Quadro 2 – Principais pesquisadores da área de EF a distância e ano de publicação.....	60
Quadro 3 – Dissertações de mestrado defendidas na área, com ano/título/instituição/autor.....	61
Quadro 4 – Critérios para elaboração de materiais didáticos em EaD.....	87
Quadro 5 – Relação entre carga horária total, disciplinas e estágios nas diferentes modalidades.....	95
Quadro 6 – Apresentação dos eixos, objetivos e conjeturas.....	98
Quadro 7 – Sequência da Técnica de Análise de Conteúdo.....	100
Tabela 1 – Oferta de cursos de EF a distância através do Sistema UAB.....	51

## INTRODUÇÃO

Minha trajetória acadêmica e profissional começou em 2009, quando me graduei em Educação Física – Bacharelado e Licenciatura – pela Faculdade Metodista Granbery, na cidade de Juiz de Fora, Minas Gerais. Ao término do curso, naquele mesmo ano, tive meus trabalhos de conclusão de curso publicados na *Revista Ciência Online* (ISSQN 1984-726), sob o título “Oficina de Brinquedos com materiais recicláveis: uma proposta pedagógica nas aulas de Educação Física Escolar”, e nos anais do Congresso Luso-Afro Brasileiro de Ciências Sociais da Universidade do Minho, em Portugal, intitulado “A prática da natação na perspectiva do Lazer”. Ambos os trabalhos me incentivaram a continuar minha trajetória acadêmica.

Após minha graduação, iniciei uma especialização em Natação e Atividades Aquáticas pela Universidade Gama Filho, concluída em 2010. Esse curso possibilitou momentos de aprendizado e conhecimento, principalmente para minha atuação profissional como docente.

Atuando por alguns anos como professora de Natação até os dias atuais e passando constantemente pelo processo formação continuada dentro da área de atuação, o foco em seguir os estudos acadêmicos e aprofundar os conhecimentos sempre foi um desejo objetivo de vida e profissional.

Em 2018, participei de um processo seletivo da Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF) para atuar como tutora do curso de graduação em Educação Física na modalidade a distância. Destaco que o que me fez alcançar a aprovação no processo seletivo foi a larga experiência profissional e o envolvimento com a disciplina Natação e Atividades Aquáticas.

A tarefa de atuar diretamente em um curso de graduação, com discentes em processo de formação, apresentava um desafio e uma grande responsabilidade. Sendo assim, busquei abraçar, com muito comprometimento, essa oportunidade ao buscar, também, conhecer a modalidade da educação a distância e a atuação profissional de tutoria.

O trabalho do tutor na instituição em que fui selecionada, exige um acompanhamento e monitoramento das tarefas realizadas pelos alunos, a mediação nos ambientes virtuais dos conteúdos propostos pelos professores e equipe pedagógica, a elaboração de relatórios mensais de frequência e o acesso e participação dos discentes no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) – Plataforma *Moodle*.

Durante o primeiro semestre de atuação, debrucei-me sobre as responsabilidades concernentes à atuação direta com os alunos e, paralelamente, buscava compreender o campo da educação a distância (EaD) e seu significado na formação superior.

Tendo vencido o primeiro ano, o meu envolvimento com a educação a distância crescia substancialmente. Assim, fui selecionada para atuar também como tutora no curso de especialização Esportes e Atividades Físicas Inclusivas para Pessoas com Deficiência da UFJF na mesma modalidade de ensino.

Ao longo desse processo de atuação, percebi que a EaD pode agregar qualidade ao processo de formação de pessoas, principalmente dos jovens adultos/trabalhadores, que correspondem à maioria dos alunos da educação a distância. Em outras palavras, as tecnologias de informação podem ser usadas no processo educacional e promover o acesso ao conhecimento favorecendo a construção do conhecimento.

Buscando constante atualização dentro do campo da EaD, com o início da pandemia do Coronavírus, em março de 2020, passei a realizar cursos *online*, que foram disponibilizados por instituições de alta qualidade. A Universidade Federal de São Carlos, através do portal de cursos abertos (PoCa), disponibilizou diversos cursos na área de EaD, nos quais totalizei 44 horas. O Instituto Federal do Espírito Santo, também, disponibilizou o curso de *Moodle* para Educadores com carga horária de 60 horas, o qual concluí com êxito.

Meu trabalho como tutora do curso de Educação Física Licenciatura EaD da UFJF me proporcionou, e ainda me proporciona, uma experiência valiosa no campo da EaD. A interação com alunos no AVA é um dos elementos essenciais nesse processo a partir de elaboração de tarefas colaborativas e da interação por videoconferência, que plataforma *Moodle* oferece.

Na instituição pesquisada o tutor, além de incentivar a participação, interação e acesso constante ao AVA, tem a possibilidade de trocar experiências e conhecimento com os professores formadores. A relação com os docentes é fundamental nesse processo para facilitar o trabalho, auxiliando os pares e criando uma parceria de satisfação e aprendizagem mútua.

Com uma profunda sede de conhecimento pela educação a distância, iniciei um processo de construção de um projeto de pesquisa para ingresso em um programa de pós-graduação em Educação. O desenvolvimento do projeto é fruto da experiência, inquietações e conhecimentos adquiridos e vivenciados na minha prática profissional.

Esse processo levou minha aprovação no programa de pós-graduação em Educação (Mestrado em Educação) da Universidade Federal de São João del-Rei, dissertação aqui apresentada sob o título “A experiência do corpo no curso de Educação Física a distância: a perspectiva discente”.

O pressuposto teórico da dissertação é que a criação de cursos na modalidade a distância vem impactando a educação em todo o Brasil. As tecnologias, que constituem um elemento fundamental dessa modalidade hoje, desempenham um papel fundamental na Educação

Superior, especialmente em relação aos modos pelos quais nos comunicamos e interagimos, acessamos informações e geramos conhecimento. Contudo, educação/tecnologias e EaD requerem reflexão e análise como também observação, discussões e problematizações.

Assim como os demais cursos de licenciatura a distância estabelecidos em universidades públicas e privadas, o curso de graduação em Educação Física representa a possibilidade de uma formação superior para aqueles, que, por algum motivo, não têm condições de frequentar um curso presencial, sobretudo por apresentar flexibilidade em relação ao modelo presencial.

A discussão em torno da EaD, no cenário brasileiro, cresceu de forma exponencial nos últimos anos por conta dos próprios avanços da modalidade no cenário da educação e, como resultado, das legislações e avaliações do Ministério da Educação (MEC). Contudo, essa expansão enfrenta muitos desafios e requer constante reflexão. Por isso, faz-se necessário um olhar mais aprofundado sobre questões relacionadas às especificidades de cada curso.

De fato, o Censo da Educação Superior de 2020, realizado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais (INEP) do MEC, que reúne informações sobre as instituições de ensino superior (IES) presencial e a distância bem como registros de números de ingressantes, matriculados e concluintes, revela que o ingresso em cursos a distância no Brasil cresceu, substancialmente, em dez anos: de 16,1% do total de ingressantes no ensino superior em 2009, para 43,8%, em 2019. Já o Censo de 2020 classifica os 15 maiores cursos de graduação em licenciatura do País, dentre os quais o curso de Educação Física ocupa a segunda colocação, com 11,7% do número total de matrículas nessa área.

Além disso, a especificidade de cada curso e suas peculiaridades podem fornecer variáveis fundamentais para o melhor entendimento dessa modalidade de ensino, que apresenta questões desafiadoras.

Por exemplo, na obra *Filosofia da Educação a distância*, Lílian do Vale (2017) desenvolve uma reflexão sobre a EaD, na qual ela propõe pensar a EaD para além do temporal e espacial. Para a autora, a interação social dos cursos a distância pode ocorrer apesar do distanciamento físico de seus atores, dado que os vínculos sociais não dependem, exclusivamente, do contato face a face: “Todos existimos, todos somos um só corpo, apesar da distância” (VALE, 2017, p. 29). Em outras palavras, uma questão se coloca: a movimentação corporal, específica da própria noção de “educação física”, pode se expressar e se comunicar enquanto estrutura dinâmica, que se modifica e se adapta em função das relações com o meio?

Sob tal perspectiva, a questão central a ser investigada se refere, também, à especificidade da Educação Física (EF), na qual o corpo e o movimento ocupam lugar crucial. Para tanto, consideramos investigar as especificidades da EF no contexto da EaD. O movimento

corporal e as práticas corporais constituem, a nosso ver, a matéria-prima do curso. De fato, o curso de Educação Física licenciatura EaD trabalha com a formação de professores, que irão lidar com o ser humano em sua integralidade e em suas múltiplas dimensões, dentre as quais o corpo ocupa papel imprescindível.

Apesar de inúmeras modificações, adaptações e abordagens teóricas, o curso de Educação Física exibe uma característica *sine qua non*: prática/movimento, base sobre a qual se constrói todo o edifício de sua peculiar pedagogia e da elaboração disciplinar sob variadas epígrafes, tais como “Cultura Corporal” (COLETIVO DE AUTORES, 1992) e “Cultura Corporal do Movimento” (BETTI, 1996; BRACHT, 1992, 1999).

Na Educação Física curricular, a perspectiva do corpo nas habilidades esportivas nos jogos, na ginástica e na dança, entre outras, é parte integrante do próprio campo disciplinar em suas dimensões sociocultural e pedagógica. Segundo Soares (1996, p. 2), “a Educação Física deve, sobretudo, preservar, manter e aprofundar a sua especificidade na escola”.

Com base na delimitação do campo, autores, como Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013), abordam a EF em dois momentos históricos: o primeiro, em 1939, com caráter técnico na formação, momento significativo para a constituição do que hoje é a especificidade da área; e o segundo momento, em 2005, com a constituição do primeiro curso de formação de professores em EF na modalidade a distância. Nas palavras dos autores:

Esse fato inaugura uma nova fase centrada no processo pedagógico mediado pelas tecnologias de informação e comunicação (TIC). Se no primeiro momento a centralidade da formação estava no SDPC, no segundo, a centralidade pode estar no saber sobre as práticas corporais (SSPC) (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013, p. 2).

Os saberes (técnicos, táticos e estéticos) expressos pelo saber-fazer – Saberes das Práticas Corporais (SDPC) e Saberes sobre as Práticas Corporais (SSPC) – determinaram e ampliaram as concepções e práticas no decorrer dos anos no campo da Educação. Esses saberes são de origem de outros campos científicos, como a Fisiologia e a História da Ginástica (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013, p. 2-3).

O SDPC são saberes técnicos, táticos e estéticos expressos pelo saber fazer, nos quais o ser humano manifesta integralmente sua corporalidade – eixo importante e constituinte da especificidade da EF, e que também se manifesta na formação de professores como forma de autorreprodução e desenvolvimento [...]. Já o SSPC identifica o saber pedagógico desenvolvido ‘a partir das’ e ‘sobre as’ práticas corporais,



isto é, o saber ensinar oriundo da capacidade de transformação, dos conhecimentos historicamente produzidos e socialmente reconhecidos como necessários e válidos em conhecimentos didático-pedagógicos.

Seja na modalidade presencial ou a distância, investigar como esses saberes estão sendo trabalhados é de extrema importância, principalmente em cursos de formação de professores. No nosso caso, no qual a mediação didática-pedagógica se dá pelas Tecnologias de Comunicação e Informação (TIC), a EaD pode assumir sentidos diversos daqueles, que já vêm sendo utilizados no campo presencial. O objetivo, portanto, consiste em investigar quais são esses possíveis sentidos assumidos. Perguntamo-nos, sobretudo: há algum prejuízo na vivência das práticas corporais em curso de Educação Física EaD, que possa vir a comprometer a conjugação do saber-fazer e saber-ensinar, base fundamental da formação de professores em cursos de EF?

Para compreender esse fenômeno, recorreremos, entre outros, ao filósofo francês Michel Serres, autor de larga gama de interesses, mas que dedicou parte de seus escritos a campos inclusivos e transdisciplinares, entrelaçando epistemologia, educação, corpo e tecnologias. Para o autor, a noção de “corpo” não é rígida e fechada, mas comporta sentidos diversos que se complementam e aprofundam: “o corpo voa e esquece o que é sólido, não na expectativa das descobertas estáveis, mas como instalando-se para sempre em sua vida estrangeira” (SERRES, 1993, p. 12).

Podemos, aqui, indagar a que fatos e circunstâncias o verbo “instalar” se aplicaria hoje. A nosso ver, às diversas formas de tecnologias usadas em programas de computador e aplicativos de telefones celulares. Esse pode ser um desses lugares de instalação do corpo atualmente. Poderíamos, então, aplicar as metáforas usadas pelo autor em sua definição de “corpo” ao campo da EaD e nos perguntar se os discentes “instalaríamos para sempre” seus corpos em uma “vida estrangeira, onde se fala uma outra língua” (SERRES, 1993, p. 12). Em outra metáfora, o autor descreve o “corpo” como “atravessando um rio a nado”, sempre necessitando se adaptar a um meio turbulento e hostil: “o corpo que atravessa aprende certamente um segundo mundo onde se fala outra língua [...] e ainda “um terceiro mundo pelo qual pode transitar” (SERRES, 1993, p. 14).

Nesse contexto, Vanzuita e Garanhan (2018) empregam a abordagem de Serres para descrever o “corpo” como uma potência, uma força capaz de se transformar e de se “metamorfosar” em várias direções e sentidos. Isso nos levou a considerar a possibilidade de questionarmos: como a noção de “corpo” poderia estar se metamorfosando em outras direções nos cursos de Educação Física a distância?

Diante disso, a questão que se coloca é, pois, de conhecer a natureza dessa experiência e de que forma essa natureza impacta e singulariza a formação do licenciado em Educação Física EaD.

Esta pesquisa se justifica não apenas pela relevância do problema a ser analisado, mas também pelo contexto sociocultural, no qual novas gerações de estudantes de EF passam por intensas transformações e demandam diferentes formas de aprendizado em meio a grandes desafios, como o enfrentado durante o isolamento obrigatório causado pela pandemia da Covid-19. No dizer de Michel Serres (2013, p. 24), “abre-se, no nosso tempo e nos nossos grupos, uma rachadura tão larga e evidente que poucos olhares a avaliaram devidamente”.

De fato, a educação superior brasileira foi e está sendo marcada por forte expansão em número de instituições, oferta de cursos e número de ingressantes. Além do acesso às tecnologias de informação, a forma de comunicar-se e aprender virtualmente representa um grande desafio pedagógico. Essa nova realidade transforma o saber, o aprendizado e o próprio corpo. Logo, é preciso dedicarmo-nos a compreender de que forma essa nova realidade tem se concretizado nos novos cursos EaD e aprofundarmos o conhecimento dessa realidade em constante mutação.

Na bibliografia direcionada a essa área, é comum observarmos críticas contundentes sobre EaD no Brasil. Algumas dessas críticas surgem vinculadas, muitas vezes, ao desconhecimento da área, ou por aqueles que vêm de uma formação presencial, ou simplesmente por aqueles que constroem um discurso de negação da área. Todavia, não podemos deixar de considerar as críticas contundentes, que marcam o uso preponderantemente mercadológico, o qual tende a assolar essa modalidade de ensino e pode levar a prejuízos para a democratização da educação oferecida aos alunos.

Por isso, é necessário acompanharmos o estado-da-arte deste debate sobre essa modalidade de ensino a partir de alguns pressupostos teórico-metodológicos e filosóficos, marcando e triando o que é potência e o que é mazela a ser corrigida, numa tentativa de superar os discursos dicotômicos, que marcam esse campo da educação, no qual se tende a uma defesa cega ou uma a crítica extrema.

Michel Serres será um dos referenciais teóricos desta pesquisa, dado que seus estudos abordam um amplo campo de pesquisa sobre as transformações do mundo contemporâneo em consequência das tecnologias de comunicação. O autor aborda as mais relevantes no que se refere ao impacto causado sobre a pedagogia: “Entre essas transformações, há uma outra igualmente importante que diz respeito ao saber e às formas de aprender” (SERRES, 1993, p. 13).

No intuito de compreendermos melhor tais relações, algumas perguntas são levantadas:

1. Em uma sociedade cada vez mais virtual, em que as experiências humanas são perpassadas pelas tecnologias digitais, como a educação poderia se integrar a essa nova realidade sem cair em um determinismo tecnológico?

2. Teria o *campus* deixado de ser o *locus* por excelência da geração de saberes para ceder lugar ao mundo virtual? Serres (2004) menciona “caminhos duros e caminhos suaves”, sendo o primeiro entendido como “mediação excessiva” e o segundo como “atalhos que demandam menos tempo e esforço”, como, por exemplo, aqueles mediados pelas tecnologias. Aonde o corpo se encaixaria na metáfora do autor?

As contribuições de Seres para o ensino e o aprendizado inspiram um diálogo profundo sobre as questões centrais desta pesquisa. O autor apresenta o “saber” (aprendizado) como um processo mental criativo e dinâmico, que permite ao discente se tornar o protagonista de seus próprios conhecimentos. Para o autor, quando se trata de aprender e criar, o corpo todo se mobiliza para pensar, torna-se “volátil”, no sentido em que desenvolve uma capacidade de se adaptar a novos desafios e a transitar entre saberes e transformações da vida: “Nada confere mais sentido do que mudar de sentido” (SERRES, 1993, p. 118). Isso nos leva a pensar no campo da EaD, em que o discente goza de autonomia para dar rumo ao próprio aprendizado, o que poderia, talvez, conferir-lhe uma dinâmica criativa capaz de fazê-lo encontrar novas formas de estudar e de assimilar novos costumes e práticas corporais.

Nesse cenário, vale indagarmos: em que medida o corpo necessitaria de “volatilidade”, como empregado por Michel Serres (1993), para melhor se adaptar aos desafios do mundo virtual e acompanhar as mudanças sociais e os tempos de pandemia? Sobretudo no campo da Educação Física a distância, em que a presença virtual do corpo se impõe, é preciso refletirmos sobre as possíveis questões, que a modalidade traz para o curso de Educação Física EaD.

Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013), que pesquisaram os principais problemas no curso de Educação Física modalidade a distância, apontaram que a presença física e temporal é uma condição fundamental da modalidade (BELONI, 2003), sendo que o mesmo ocorre como uma questão para os sujeitos da pesquisa: “Parece que a interação ‘face a face’, tal como foi a experiência de formação e de docência da maioria dos envolvidos no curso, acaba revelando a intenção e a projeção de como deveria ser a formação das futuras gerações” (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013, p. 11). Já Teruya *et al.* (2020), que investigaram a possibilidade de interação e intervenção nas práticas corporais em um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância, a partir do modelo desenvolvido em uma IES do Vale do Paraíba – SP, identificaram um grau de satisfação elevado dos alunos, que participaram das

oficinas, sendo que os modelos desenvolvidos para as vivências práticas presenciais pareceram fazer sentido, uma vez que dialogam com os desafios contemporâneos.

Por outro lado, Fonseca (2010, p. 18) não vê problema na virtualidade dos corpos, característica dos cursos *online*, defendendo a ideia de que:

O fato da limitação do espaço presencial inibe a comunicação multidirecional, pois basicamente se apoia na fala do docente e no trabalho de sala de aula pela passividade do aluno, já o espaço virtual, mediado pela ação das novas tecnologias, da informação e comunicação, com o uso de variadas ferramentas, recursos e diversidade na aplicação de atividades pedagógicas permite maior dinamismo e inovação.

Esse dinamismo e inovação podem estar de acordo com o conceito de Serres (1993, p. 17) sobre invenção, que apresenta o saber como criativo e primário: “Se o corpo e alma sabem disso, o cérebro não o ignora”.

De acordo com Serres (1993, p. 95):

A invenção é o único ato intelectual verdadeiro, a única ação de inteligência. O resto? Cópia, disfarce, reprodução, preguiça, convenção, batalha, sonho. Apenas ela suscita a descoberta. Só a invenção demonstra que se pensa verdadeiramente aquilo que se pensa, qualquer que seja essa mesma coisa. Eu penso, logo invento, eu invento, logo penso: é a única prova de que um sábio trabalha ou de que um escritor escreve.

Nessa perspectiva, o objetivo geral desta pesquisa é identificar como os saberes corporais são vividos e experienciados no curso de Educação Física a distância da instituição pesquisada. Parte-se, portanto, de uma premissa de que há a vivência desses saberes mesmo na modalidade EaD do curso. A questão que se coloca é, pois, de conhecer a natureza dessa experiência e de que forma essa natureza impacta e singulariza a formação do licenciado em Educação Física EaD.

A pesquisa, ainda, elegeu como objetivos específicos: refletir sobre a constituição histórica do corpo com o olhar de filósofos e pensadores; identificar o caminho histórico da Educação Física; identificar como os saberes corporais são apresentados nos currículos e práticas do curso de Educação Física a distância; analisar o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física Licenciatura EaD da instituição pesquisada; identificar de que forma os conteúdos das práticas corporais são desenvolvidos mediante as tecnologias utilizadas na EaD;

e identificar como os alunos analisam as experiências corporais desenvolvidas no curso. A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP, com CAAE: 53965421.6.00005151 e número do parecer 5.189.548.

Para tanto, a pesquisa seguiu dois caminhos metodológicos específicos: a pesquisa bibliográfica e a pesquisa de campo, tendo como recurso para a coleta de dados a realização de uma entrevista coletiva *online*. O público-alvo foram discentes de uma instituição pública federal de ensino superior da cidade de Juiz de Fora – MG, que oferece o curso de Educação Física tanto na modalidade a distância quanto presencial. Uma sessão de videoconferência foi realizada em tempo real; isto é, todos os integrantes selecionados participando simultaneamente. A participação na pesquisa foi voluntária. Como incentivo à participação, foram emitidos certificados de comprovação de atividades extracurriculares realizadas.

A opção de realizar a coleta de dados *online* se justifica pelo fato de que os sujeitos entrevistados frequentam um curso EAD, estão espalhados por diferentes localidades e, em geral, possuem muitos compromissos de trabalho e pouca disponibilidade de tempo. Optar pela entrevista *online* foi uma forma mais prática de chegar ao maior número possível de alunos, respeitando a disponibilidade de tempo deles, além de ter sido uma forma de estar com todos reunidos ao mesmo tempo para a coleta de dados.

Flick (2009) aborda três condições prévias para a pesquisa qualitativa *online*: (i) a familiaridade do pesquisador com o ambiente *online*; (ii) a temática da pesquisa precisa ser condizente com o ambiente virtual; e (iii) os participantes devem ter fácil acesso à *internet*. A partir daí, deve ser conduzida a transferência dos métodos e da pesquisa qualitativa para a *internet*, particularmente com métodos, como a entrevista *online*, utilizando-se dos mais diversos meios de conversação tecnológica, inclusive por *e-mail*. E, aqui, cabe um rigor extra para que não se configure como questionário *online*.

O autor aponta, ainda, algumas vantagens das entrevistas *online*: (i) maior anonimato; (ii) maior tempo para reflexão das respostas; e (iii) facilidade de integração dos envolvidos. No entanto, estas, também, podem ser as maiores dificuldades para o método: o anonimato pode gerar menor interação, as reflexões demoradas podem enfraquecer a pesquisa pelo menor teor de espontaneidade e demandar mais tempo assim como a integração dos participantes pode ser prejudicada pelos ajustes necessários a essa forma de interação não presencial (FLICK, 2009).

Além de serem *online*, as entrevistas foram realizadas na forma de entrevista coletiva. As entrevistas coletivas são muito utilizadas em estudos exploratórios, com o propósito de aprofundar a compreensão das questões de pesquisa, gerar hipóteses e fornecer elementos para a construção de instrumentos de intervenção. Quanto à sua estruturação, a entrevista coletiva

assim como a entrevista individual podem ser estruturadas, semiestruturadas ou abertas, podendo ser utilizadas como única técnica de coleta de dados ou associadas a outras técnicas, dependendo dos propósitos do estudo. Essa modalidade de entrevista é indicada para pesquisas, cuja temática seja de interesse público ou preocupação comum; por exemplo, política, mídia, lazer, novas tecnologias e para assuntos e questões de natureza relativamente não familiar, que não tenham o caráter excessivamente íntimo e exijam muito aprofundamento de cada pessoa

O instrumento utilizado entrevista coletiva se baseia no assim chamado “efeito Paidéia”<sup>1</sup>: um processo subjetivo e social, no qual as pessoas ampliam suas capacidades de compreensão de outros, de si mesmas e de contextos, aumentando a capacidade de agir. Isso advém de uma postura metodológica que compreende o método e ativa a função Paidéia na busca da reformulação dos tradicionais mecanismos de gestão. Tem como pressuposto que as funções de gestão partem de sujeitos com distintos graus de poder e saber, porém com potencial para o trabalho compartilhado, o que permite aumento da autonomia e implicação dos sujeitos (CAMPOS, 2007).

Na etapa da entrevista coletiva, foram levantadas questões de interesse desta pesquisa com os docentes e discentes ligados a um curso de Educação Física a distância. Tais discussões foram baseadas nestes outros objetivos específicos da pesquisa, a saber: como os sujeitos avaliam os saberes corporais apresentados no projeto pedagógico do curso? Como as disciplinas do SDPC são apresentadas e abordadas e quais são as tecnologias utilizadas? Todas as entrevistas foram gravadas com o consentimento dos participantes, para que, posteriormente, fosse realizada a transcrição das falas dos sujeitos para análise. Todos os procedimentos da pesquisa de campo foram submetidos e aprovados pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de São João del-Rei, em 29 de dezembro de 2021, sob o nº 5.189.548.

Do ponto de vista teórico, foram utilizados artigos científicos divulgados na *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e teses e dissertações no banco de teses e dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), para fundamentar a questão do estudo a partir de uma atenta revisão bibliográfica sobre o tema. A obra do filósofo francês Michel Serres, também, foi uma das referências âncoras desta pesquisa com o intuito de melhor perceber as relações entre o corpo e as tecnologias na contemporaneidade.

Para a análise dos resultados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdo de Bardin (2016, p. 25), que consiste em “um conjunto de técnicas de análise das comunicações, que utiliza procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens

---

<sup>1</sup> Paidéia (παιδεία, grego) significa “processo educativo ou processo que leva à educação”.

indicadas (quantitativas ou não)”. O objetivo da Análise de Conteúdo é a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção, variáveis inferidas dessas mensagens. Conforme Chizzotti (2006, p. 98), “o objetivo da Análise de Conteúdo é compreender criticamente o sentido das comunicações, seu conteúdo manifesto ou latente e as significações explícitas ou ocultas”.

O processo de análise dos dados, segundo Bardin (2016), passa por uma ordem de três fases: (1) análise prévia, (2) exploração do material e (3) tratamento dos resultados. De posse dos dados obtidos através das análises, passa-se à reflexão a partir da problematização levantada e dos referenciais teóricos selecionados.

Para a sistematização do que foi apresentado até agora, a pesquisa foi estruturada em cinco capítulos: o Capítulo 1 oferece uma breve investigação sobre os diversos sentidos que a ideia de corpo foi adquirindo ao longo da história, discutindo conceitos, definições e elaborações filosóficas, que são importantes para a compreensão da temática. Tal investigação permite resgatar a genealogia das reflexões sobre o corpo, as quais, séculos depois, vieram a influenciar a área do conhecimento hoje chamada de Educação Física.

Com a gênese teórico-conceitual, o Capítulo 2 passa à contextualização histórica da Educação Física no Brasil a partir da análise de práticas corporais empregadas nesse campo de conhecimento. Ressalta-se a importância do contexto histórico para a extração de seus determinantes mais significativos do objeto de estudo.

O Capítulo 3 traz um levantamento bibliográfico, buscando um aprofundamento nas pesquisas já realizadas, a fim de trazer uma visão geral do que se tem publicado com a temática.

O Capítulo 4 aborda aspectos legais da EaD no cenário educacional superior brasileiro, cujo objetivo é compreender os desafios institucionais e processuais da implementação da EaD no País. Para isso, procura-se relacionar os novos caminhos da formação de professores na modalidade a distância com a filosofia de Michel Serres, a qual oferece novos *insights* sobre como pensar a educação na contemporaneidade. Em seguida, o capítulo analisa os aspectos contidos nos principais eixos, que compõem a educação a distância: o material didático, as tecnologias e o tutor, trazendo, ainda, as potencialidades das tecnologias e os desafios de ensinar e aprender com os objetos.

Por fim, o Capítulo 5 traz o percurso metodológico e a análise dos dados, conforme descritas aqui ao longo da Introdução.

Ao final, nas considerações finais, buscamos mostrar de fato com as falas dos estudantes entrevistados, como são experienciados os Saberes das Práticas Corporais no curso a distância.

## **1 CORPO E MOVIMENTO EM EDUCAÇÃO FÍSICA**

O presente capítulo tem por objetivo apresentar como as várias noções de corpo foram percebidas e socialmente construídas por filósofos e pensadores ao longo da história. Nesse sentido, serão discutidos alguns aportes teóricos e filosóficos sobre a temática, começando pela Antiguidade Clássica até a Contemporaneidade.

Para melhor compreensão do tema, optamos por traçar uma breve genealogia histórica do corpo a partir da grande tradição filosófica do classicismo greco-romano. O objetivo é lançar um olhar comparativo entre as perspectivas clássicas e atuais e sua relevância para as reflexões próprias da formação no curso de Educação Física. Pretendemos, sobretudo, salientar alguns aspectos centrais do papel que o corpo humano desempenhou nos escritos filosóficos de Sócrates, Aristóteles, Platão, Descartes, Nietzsche e, por fim, Michel Serres. Essa busca se torna significativa para o aprofundamento da construção histórico-social do corpo.

Neste capítulo inicial, o diálogo com os pensadores e a construção de ideias sobre o corpo, que atravessam o pensamento ocidental de um dualismo corpo e mente privilegiados pela razão, serão abordados nesse contexto. Na deriva desse pensamento, encontram-se pensadores contemporâneos, como Nietzsche e Michel Serres, que apresentam uma concepção de corpo diferente da apresentada pelos filósofos dualistas e veem o corpo num sentido único de materialidade e razão, um corpo vivo, com linguagens, afetos, sentimentos e histórias; enfim, um corpo potente. Tais ideias foram fundamentais para fomentar e ampliar as concepções de corpo na contemporaneidade, principalmente na Educação Física.

### **1.1 Corpo na história: caminhos pela Antiguidade Clássica e pelas filosofias moderna e contemporânea**

Na Grécia antiga, a ideia de corpo era centrada na estética da beleza e no ser saudável e forte fisicamente. O corpo era objeto de veneração por sua potencialidade atlética e pelo desempenho nos Jogos Olímpicos. A saúde do corpo era de interesse estratégico para a *Pólis* grega em função da necessidade de proteção da soberania territorial e do comércio, além de assegurar a fertilidade dos cidadãos. Na guerra, “o cidadão deveria ser forte, belo, ágil e astuto no combate” (GALLO, 2006 p. 13).

A admiração e o culto ao corpo atingiram sua expressão pública mais marcante durante os Jogos Olímpicos. O evento era tão importante para a sociedade de então que os combates entre as cidades rivais eram interrompidos, sinal de que os atenienses priorizavam os esportes



mais do que as disputas territoriais. As principais atividades esportivas eram praticadas entre homens despidos de qualquer indumentária, pois a nudez era considerada um sinal de bravura e boa performance física.

A importância que os gregos emprestaram aos esportes e, em consequência, à criação de corpos saudáveis pode ser medida pelo fato de que os exercícios físicos foram incorporados às Escolas (*Scholé*), as quais eram equipadas com balneários, salas de treino e vestiários. Os banhos nas famosas termas (*Thermae*) greco-romanas eram locais abertos ao público, uma vez que a higiene corporal e a terapia pelas águas com propriedades medicinais faziam parte dos costumes locais. Os exercícios aquáticos ocupavam um lugar de destaque no condicionamento dos jovens atenienses e romanos como meio de manter as linhas harmoniosas e esbeltas de corpos atléticos, fato que até hoje pode ser observado na perfeição estética das estátuas exibidas em Roma, Atenas e centenas de museus em todo o mundo.

Em tal contexto social, viveram pensadores e filósofos, como Aristóteles e Platão. Aristóteles nasceu em Atenas no ano de 384 a. C. e faleceu em 322 a. C. Ele foi discípulo de Platão e se tornou um dos mais influentes filósofos do mundo ocidental. Já Platão, nascido em 428 a. C., foi criado em uma família abastada e influente politicamente. Destacou-se por ter elaborado a teoria do idealismo, que instaura a separação entre mundo sensível e mundo material, compilando a maior parte dos textos sobre Sócrates e sua filosofia. Platão, como descendia de Sólon, foi legislador, poeta e escritor, e considerado o fundador da democracia ateniense. Era discípulo de Sócrates, quem o iniciou na Filosofia, e tornou-se seu amigo e mentor intelectual. A influência de Sócrates sobre Platão é tão grande que a maioria de seus “diálogos” tem Sócrates como personagem principal.

Em 388 a. C., 11 anos após a morte de Sócrates, Platão fundou sua própria escola filosófica: a Academia. Por ser ateniense, o filósofo tinha direitos civis garantidos e podia adquirir terrenos na cidade. Ele escolheu um terreno no interior do parque Academia, dedicado ao herói grego *Akademus*. Era um lugar onde jovens se reuniam para discutir política e praticar exercícios físicos. A Academia logo se tornou uma espécie de retiro politicamente efervescente dentro da cidade, contando com uma vasta área verde e dois templos.

O idealismo platônico se baseia na distinção entre conhecimento sensível, considerado inferior e enganoso, que seria produzido pelos sentidos do corpo, e conhecimento inteligível, superior e ideal, único capaz de conhecer a verdade sobre o mundo e os deuses. Apenas o conhecimento inteligível seria capaz de compreender as essências das coisas, consideradas imutáveis e eternas, ao contrário das aparências enganosas. O conhecimento inteligível seria

próprio do mundo das ideias ou das formas, enquanto o conhecimento sensível estaria preso à matéria.

Portanto, a ideia platônica se confunde com o princípio de identidade, isto é, aquilo que se impõe a si mesmo e que existe por si mesmo enquanto identidade absoluta. O conhecimento do mundo empírico depende da estabilidade do *logói* (discurso), que se baseia no princípio de identidade. Platão observa, ainda, que, mesmo nos seres que mudam o tempo todo (os seres sensíveis), há permanência suficiente, para que se possa dele ter conhecimento e que tal estabilidade não deriva do sensível, mas de um outro tipo de realidade: a inteligível.

Uma alma prisioneira do corpo? Platão pensou o corpo como um “cárcere”, que aprisiona a alma. O corpo contamina a pureza da alma através de suas inclinações e representa um obstáculo à contemplação das ideias perfeitas e eternas. Ou seja, Platão defendia a separação total entre corpo e alma representada pela incompatibilidade entre o mundo sensível, cópia imperfeita do mundo inteligível, e o mundo inteligível das ideias eternas e incorpóreas.

O idealismo platônico influenciou, sobremaneira, a organização política da pólis organizada em cidades-estados, as quais gozavam de autonomia legislativa, o que garantia estabilidade ao sistema. Segundo Platão, a divisão social do trabalho compunha-se de três atividades fundamentais: a produção (artesãos), a defesa (guerreiros) e a administração interna (guardiões). Cada uma dessas classes ocupava um *status* na sociedade. Acima desses estamentos, pairavam os filósofos, os “amigos da sabedoria”. A educação era diferenciada: para os guerreiros, a educação deveria ser subordinada à ginástica e à música, possibilitando, assim, seu aprimoramento físico e espiritual através da sabedoria (filosofia), moderação e harmonia interior. Tanto a ginástica quanto a música não poderiam perder de vista seu objetivo final: o aperfeiçoamento da alma através da educação do corpo.

Entende-se, assim, por que Platão concedeu tanta importância à educação das crianças. Para ele, o processo educacional se iniciava com a educação do corpo, mesmo antes do nascimento da criança:

Platão inicia uma tradição segundo a qual educar um ser humano é cuidar dele, portanto, o processo educativo começa antes mesmo do nascimento, com os cuidados pré-natais, e após o nascimento o primeiro ato educativo é a nutrição do bebê. O cuidado com o corpo, portanto, está na origem de toda educação. Quando as crianças já estão maiores, começam a conhecer seu corpo por meio da ginástica. A primeira educação é sobretudo física. A ginástica, portanto, teria a dupla função de fortalecer o corpo e garantir seu conhecimento. À ginástica, soma-se a música, a qual tem a função de ensinar a harmonia, estando voltada para a alma. E juntando-se à ginástica e à música, teríamos a dança,

garantindo, já nos primeiros momentos da educação, a integração corpo-alma (GALLO, 2006, p. 15).

Tal pedagogia foi posteriormente imortalizada por Juvenal (55 d. C.), poeta romano do quarto século da era cristã: “*Mens sana in corpore sano*”. A frase foi parte da resposta do poeta à questão sobre o que as pessoas deveriam desejar na vida: “Deve-se pedir em oração que a *mente seja sã num corpo sã*. Suplique sempre pelo dom de possuir uma alma corajosa, despida do temor da morte” (JUVENAL, Sátira X).

Deve-se ter cautela, entretanto, com as interpretações superficiais do dualismo platônico. Ele pode levar à falsa ideia de que o filósofo nutria um desprezo pelas paixões humanas em si mesmas. Prova do contrário são as cores dramáticas, que as paixões humanas adquirem em *Fédon (Phaidon*, “aquele que filosofa”), um conjunto de diálogos em que Platão (1979) narra a morte de Sócrates: mesmo prestes a ser executado, Sócrates se encontra em um estado de felicidade incompreensível para os simples mortais. O diálogo se passa na prisão, nos últimos instantes de vida, cenário ideal para provocar nos leitores um estado (*páthos*) de comoção e tragédia. A morte de Sócrates, o evento fundador do platonismo, será, séculos depois, comparada à Paixão de Cristo pelos poetas do Renascimento italiano (SANTOS, 1999).

Os discípulos de Sócrates ficaram estarelecidos com sua “felicidade” diante de sua execução iminente. Para justificar o motivo de tal alegria, Sócrates explicou-lhes que só pela autoimolação ele poderia atingir o objetivo final de sua existência terrena: a posse da verdade ou a plenitude do conhecimento, são apenas alcançados quando a alma se aparta do corpo definitivamente. Desse modo, Sócrates define o conceito de morte como a separação do corpo e da alma. É neste estado, separado do corpo, que o espírito chega à plenitude do conhecimento de si mesmo. O corpo é visto, assim, como “prisão do espírito”, que dificulta a busca incessante da sabedoria.

Em *Apologia de Sócrates*, escrito por Platão (1999, p. 145), ele se defende:

[...] é a ordem de Deus. E estou persuadido de que não há para vós maior bem na cidade que esta minha obediência a Deus. Na verdade, não é outra coisa o que faço nas minhas andanças a não ser persuadir a vós, jovens e velhos, de que não deveis cuidar só do corpo, nem exclusivamente das riquezas, e nem de qualquer outra coisa antes e mais fortemente que da alma, de modo que ela se aperfeiçoe sempre, pois não é do acúmulo de riquezas que nasce a virtude, mas do aperfeiçoamento da alma é que nascem as riquezas e tudo o que mais importa ao homem e ao Estado.

Sócrates acreditava na imortalidade do espírito e na missão divina recebida de Apolo, o deus patrono das artes, da beleza e da juventude: elevar a sabedoria da alma, considerada a essência, que distingue os seres humanos dos brutos. O filósofo usou essa sabedoria em sua defesa: “o homem é a sua alma e a alma é sua razão” (PLATÃO, 1979, p. 65). Além disso, Sócrates pregava a virtude para todos, sobretudo para os filósofos, já que, de acordo com ele, os reais valores da virtude não estavam ligados ao que é exterior ao ser humano, como as riquezas, os bens materiais ou o poder político e econômico, nem tão pouco dependia das condições físicas do corpo (ARAÚJO, 2009). Um homem virtuoso, segundo Sócrates, buscava viver bem para si e para os outros, tentando sempre ser bom e perfeito utilizando a razão e seu conhecimento. Na perspectiva do filósofo, os reais valores estavam ligados aos atributos da alma.

Embora seja uma pequena fração do conjunto de ideias em Platão, o que não fica claro em sua filosofia ou no idealismo grego é: como é possível conceber uma separação oposta e radicalmente incomunicável entre o que a tradição filosófica chama de mundo sensível e o mundo inteligível com a equação entre o cuidado do corpo? Se o corpo era uma prisão da alma, como podia ser tão cuidado e cultuado em sua beleza? Aqui, fica a dúvida de que o argumento, tal como possuímos, não é completamente claro.

Em Aristóteles, o corpo é colocado em movimento. Ao contrário de Platão, Aristóteles de Estagira (384-322 a. C.), nascido na Macedônia e aluno da Academia por 20 anos, defendia a tese do Hilemorfismo, doutrina, que concebeu, para opor-se, simultaneamente, ao idealismo platônico e ao materialismo adotado por filósofos pré-socráticos, como Demócrito e Leucipo, fundadores do Atomismo materialista. Sua doutrina defendia que todas as coisas consistem em matéria (*hilé*) e forma (*morphé*). Por “matéria”, entende-se um substrato (matéria-prima), que só existe potencialmente. Sua existência em ato pressupõe, também, uma forma. A mudança das coisas é explicada por quatro tipos de causas: material, formal, eficiente e final (ou propósito). Por exemplo, uma mesa: sua forma (*morphé*) é sua figura geométrica, sua matéria (*hilé*) é a madeira, sua causa eficiente foi a ação de um carpinteiro e sua causa final é servir para refeições (JAEGER, 1995; ANGIONI, 2007).

Na perspectiva hilemorfista, a forma é um dos constituintes metafísicos primários de toda substância individual, que governa e determina o outro constituinte metafísico básico: a matéria. Por um lado, é pela forma que se compreende a natureza de cada coisa. Essa forma, por sua vez, é, no tocante às substâncias sensíveis, sempre imanente às coisas, não existindo à parte delas. Desse modo, Aristóteles se distingue do platonismo, que postulava, ao contrário, a existência separada das ideias relativamente aos objetos sensíveis, que delas participam.

Levando para a temática que nos cabe à Educação Física, Aristóteles (1991) trata, em *A Política*, das atividades físicas especialmente para crianças e mulheres grávidas. É interessante notarmos que todas as recomendações listadas na obra passam pelo cuidado do corpo, desde exercícios físicos propriamente à alimentação balanceada. Para as crianças, Aristóteles (1991, p. 69) deixa clara sua preocupação com o excesso de exercícios aplicados como forma de prepará-las para a guerra:

Hoje, os Estados que parecem preocupar-se mais com a educação dos jovens procuram proporcionar-lhes o regime dos atletas, o que deforma a pessoa e a impede de crescer. Como os lacedemônios, brutalizam-nos pelo excesso da fadiga, como se esse fosse um meio de proporcionar coragem [...]. Que seja preciso algo de ginástica e como estamos de acordo. Mas até a puberdade só se praticarão exercícios leves, sem sujeitar os corpos aos excessos da alimentação, nem aos trabalhos violentos, por temor de que isso impeça seu crescimento.

Portanto, o “corpo em movimento” aristotélico é um corpo cuidado e educado desde o ventre materno, que, com o passar do tempo, se transforma em corpo consciente e ativo, o que traz benefícios à saúde e ao dinamismo vital dos humanos. A ideia de que “a alma tem a forma do corpo” teve enorme influência sobre o empirismo científico ao admitir que o corpo interage perfeitamente com o mundo exterior a partir de suas percepções sensoriais: os sentidos, a intuição e a consciência (*psiquê*).

Aristóteles enfatizou a importância do corpo para o desenvolvimento físico e espiritual do ser humano. Segundo o filósofo, “o movimento, qualquer movimento físico, é feito pelo corpo, mas possibilitado pela ação da alma; da mesma maneira, o pensamento provém da alma, “mas só pensamos porque somos corpóreos” (ARISTÓTELES *apud* GALLO, 2006, p. 10). Portanto, o corpo, é necessariamente, o *locus* de ação e movimento no sentido de realização.

Após esse breve resumo sobre a visão dos clássicos da Antiguidade sobre o corpo, consideremos, agora, a abordagem moderna segundo o filósofo francês do século XVII, René Descartes (1596-1650), que, assim, define o corpo:

Por corpo entendo tudo o que pode ser limitado por alguma figura; que pode ser compreendido em qualquer lugar e preencher um espaço de tal sorte que todo outro corpo dele seja excluído; que pode ser sentido ou pelo tato, ou pela visão, ou pela audição, ou pelo olfato; que pode ser movido de muitas maneiras, não por si mesmo, mas por algo de alheio pelo qual seja tocado e do qual receba a impressão. Pois não acreditava de modo algum que se devesse atribuir à natureza corpórea vantagens

como ter em si o poder de mover-se, de sentir e de pensar (DESCARTES, 1979, p. 93).

Em outras palavras, corpo é tudo aquilo que está relacionado com o calor e o movimento dos membros. Esse calor e movimento dos membros são produzidos pelas funções do próprio corpo. Já a alma é tudo aquilo que está relacionado com o pensamento. A alma é a parte do homem, que lhe fornece a possibilidade de pensar e de estar no mundo. Segundo Descartes (1979), são seis as principais paixões da alma: admiração, amor, ódio, desejo, alegria e tristeza. Essas paixões devem ser entendidas como modo de conexão entre corpo e alma; ou seja, são sinais de união acidental da alma com o corpo. A alma está unida ao corpo e a explicação dessa união é um fato racionalmente inconcebível, inexplicável, a não ser pela vontade de Deus.

Assim, para Descartes (1979), o homem é um ser dual, composto de corpo e alma, que se mantêm unidos e se relacionam como duas substâncias independentes: a primeira como substância extensa e a segunda como substância pensante. Para o filósofo, a essência humana compreende apenas a alma, a parte pensante, que não depende em nada do corpo para existir. Essa distinção contradiz os ensinamentos de Aristóteles e a tradição escolástica da Idade Média, que entendiam a pessoa humana como a união substancial entre forma (alma) e matéria (corpo), frontalmente anticristã, posto que separa radicalmente o material do espiritual (REALE; ANTISERI, 2005).

De fato, os livros sagrados do Antigo Testamento e do Novo Testamento tiveram grande influência na noção de pessoa (*persona*, latim; *prósopon*, grego) desenvolvida pelos teólogos cristãos do século IV. Segundo a tradição judaica, o corpo físico era fundamental a ponto de não se observar uma clara distinção entre atividade mental e afecções corpóreas ao se falar da existência humana nas Escrituras Sagradas de modo que o homem é, por vezes, designado através de metáforas. O Antigo Testamento traduz expressões hebraicas do tipo *basar, nefes e ruah* (carne, alma e espírito), sendo que *ruah* refere-se à plenitude da vida, da mente ou do corpo e indica a própria essência do ser humano. Já para se referir a Deus, o termo utilizado é *Panim*, isto é, “o rosto, a face, d’Aquele que é” (PRAZERES, 2013, p.79).

Rompendo com a tradição escolástico-aristotélica da Idade Média, Descartes (1979) inicia seu “método” através do *cogito*, que garante, pela linha de pensamento racionalista, a existência do homem pela atividade do pensamento. Nesse sentido, define que o homem é a sua alma, pois esta é a sua substância pensante. Nessa perspectiva, a mente é um elemento não físico que influencia o corpo físico. Ele afirma que os seres humanos possuem um corpo, que funciona de acordo com princípios físicos, e uma mente, que não é física. Esses dois elementos,

ou substâncias, como ele mesmo os define, interagem, ou seja, se influenciam mutuamente. Para tanto, nesse dualismo psicofísico, o filósofo, usa a palavra máquina para definir o que entende por corpo: “explicarei, em poucas palavras, a forma toda de que se compõe a máquina de nosso corpo” (DESCARTES, 1979, p. 218).

Ainda na definição do filósofo:

Concluo efetivamente que sou uma coisa que pensa ou uma substância da qual toda essência ou natureza consiste apenas em pensar. E, embora talvez (ou antes como direi certamente logo mais), eu tinha um corpo ao qual estritamente conjugado, todavia, já que, de um lado tenho uma ideia clara e distinta de mim mesmo, na medida em que sou apenas uma coisa pensante e extensa, e que, de outro, tenho uma ideia distinta de corpo, na medida em que é apenas uma coisa extensa e que não pensa, é certo que este eu, isto é, minha alma, pela qual eu sou o que sou, é inteira e verdadeiramente distintamente de meu corpo e que ela pode ser ou existir sem ele (DESCARTES, 1979, p. 134).

Em sentido oposto à tradição cartesiana e socrático-platônica, que perpassa pelo pensamento ocidental e se fundamenta nas concepções dualistas, as quais privilegiam a alma em detrimento do corpo, Friedrich Nietzsche (1844-1900) retrata o corpo enquanto “vontade de potência”. Ele empreende uma obra de resignificação e revalorização do corpo como sendo o ponto de partida para a análise de quaisquer questões filosóficas. Para o filósofo alemão, o corpo deve ser afirmado e reafirmado enquanto experiência singular e fonte de inspiração para a arte e todos os processos de criação, já que é fonte de saúde e força dos instintos fundamentais da natureza. É através do corpo que o ser humano se relaciona, interpreta, cria e vive no mundo.

Nietzsche (2004) rejeita o transcendentalismo cartesiano ao propor um sentido inovador para a experiência corporal: o corpo não pode ser entendido de forma isolada, independente do mundo ou como um objeto qualquer, mas deve ser compreendido em sua totalidade. Corpo é vida, vontade de potência, luta permanente, combate entre forças e, portanto, só pode se expandir através do exercício das forças. Segundo Nietzsche (2004, ao negar o corpo e os instintos, o ideal ascético está negando o combate, negando a vida enquanto vontade de potência.

Nietzsche (2004) insiste na essencialidade do corpo, na união substancial entre corpo e espírito, e na improbabilidade de fragmentá-lo ao descrever a vivência corporal enquanto movimento inconsciente, desejo permanente, vontade e insatisfação, algo não necessariamente representado pela consciência, mas pelos movimentos involuntários e por tantos outros de que

o corpo é capaz. Na compreensão de corpo em Nietzsche, não cabe a separação cartesiana entre corpo e alma. O *cogito* nietzschiano é, antes de tudo, uma função corporal (GIOCÓIA, 2005).

Em sua obra *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche (2010) define corpo como sendo a única realidade dos homens e dos seres vivos. Somos corpos entre corpos e nossa existência não pode ser negada; nossa animalidade, tampouco (NIETZSCHE 2010). Desse modo, o filósofo alemão reposiciona o ser humano no mundo, realçando sua importância no mundo animal. Ainda sobre sua obra *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche (2010, p. 10) faz diferentes denominações sobre o corpo: “Eu sou todo corpo [...]. O corpo é uma grande razão, uma multiplicidade com um único sentido, uma guerra e uma paz, um rebanho e um pastor”.

Observamos, ainda, que todo esse dinamismo e sentidos, responsáveis pela constituição dos corpos, podem ser entendidos como ponto central da filosofia de Nietzsche (2004). A expressão “vontade de potência” aparece em diferentes contextos para expressar que “os corpos são regidos por [...] forças espontâneas, agressivas, usurpadoras, expansivas, criadoras de novas formas interpretações e direções [...]” (NIETZSCHE, 2004, p. 12). Sendo assim, para o filósofo Friedrich Nietzsche (2004), o corpo é entendido não como matéria, mas como processo dinâmico, com movimento e potência em contínua mudança.

## 1.2 Diálogos contemporâneos sobre o corpo

Assim como Aristóteles e Nietzsche, o filósofo francês Michel Serres (1930-2019) rejeitou o dualismo, que separa corpo e alma como duas entidades incompatíveis. Ao contrário, Serres (2004) adotou o pluralismo das relações de um corpo potente, que já não é refém da alma nem de determinismos sociais. É do corpo assim concebido, potente, vivo e criativo, capaz de se adaptar às inúmeras formas de sentir e de se relacionar com o mundo, que advém o suporte da intuição, memória, saber e, sobretudo, invenção. Esta capacidade ilimitada do corpo de atualizar suas potencialidades é descrita pelo filósofo francês como “capacidade de metamorfoses”: “o corpo pode tantas coisas que o espírito se espanta com isto” (SERRES, 2004, p. 53). Fato apenas possível quando se estabelecem novas relações com o mundo e com os objetos não humanos através de práticas corporais do movimento, imitação e repetição.

Inspirado na microsociologia do filósofo social Gabriel Tarde (1843-1904), segundo a qual o processo histórico-social segue um ciclo infinito, em que a inovação se faz com base na imitação, Serres (2004, p. 69), também, coloca a imitação como origem do conhecimento, não uma imitação como cópia, mas como um ato especializado do corpo, uma forma de



metamorfose relacional: “receber, imitar, conversar, transmitir, estes são os atos especializados do corpo”.

Já a perspectiva nietzschiana do corpo como “potência criadora” encontrou profunda ressonância na pedagogia de Serres. No ensaio *Le Tiers Intruit* (SERRES, 1991), traduzido para o português com o título de *Filosofia mestiça* (SERRES, 1993), o autor estabelece as relações entre corpo, conhecimento e educação de modo criativo e inovador. Serres (1993) aponta para um caminho descentrado, ao qual dá o nome de terceiro (*tiers*, do francês), que, não tendo receio da exclusão, da dor, da violência e da pobreza, tem como meta criar “um terceiro homem, o terceiro instruído” (SERRES, 1993, p. 56). A escolha do título dessa obra de Serres é, também, um contraponto à lógica aristotélica do “terceiro excluído”, o que é bom ressaltarmos, uma vez que Aristóteles foi pautado aqui neste item.

O “terceiro-instruído” (*tiers-instruit*, do francês) vem a ser o resultado de uma filosofia, que compreende a educação enquanto processo inventivo, enquanto sistema que concede à razão um papel de moderação, uma razão moderada, por oposição à razão moderadora dos iluministas. Aqui, a aprendizagem e a aquisição do conhecimento se instauram enquanto “viagem”, “caminho a ser percorrido”, cujas experiências encarnam no corpo mestiço de Arlequim (SERRES, 1993, p. 115).

Nesse sentido, aprender equivale a um segundo nascimento (*maiêutica*), a uma instância, na qual o viajante terá, necessariamente, que ter em conta a alteridade, a existência e a essência do outro. Jamais o jogo pedagógico poderá se limitar apenas a dois elementos: o viajante e seu destino (objetivo). É preciso introduzir um terceiro elemento, um terceiro lugar, que preconize tanto a sensibilidade do eu, a sua essência como um todo, como, igualmente, a sensibilidade e a essência do outro.

O corpo é visto como suporte do saber e da invenção, e o conhecimento é produzido a partir de uma pedagogia “mestiça”, isto é, uma via de educação e instrução, na qual ciências humanas e exatas se reconciliam em um diálogo permanente, inovador e de mútua dependência: “sempre que praticamos as ciências humanas sem conhecer as ciências exatas, nos expomos a enormes erros” (SERRES, 1993, p. 244).

O corpo dobra-se, curva-se, adapta-se, gozando de pelo menos trezentos graus de liberdade, desenha dos pés à cabeça ou à ponta dos dedos um caminho variável e complexo entre as coisas do mundo, cambiante como uma alga no fundo da água, mil e um caminhos de circulação ou de semáforo. Conhecer as coisas exige que nos coloquemos primeiro entre elas. Não apenas em frente para vê-las, mas no meio de sua mistura, nos caminhos que as unem, [...] a pele realiza nossas

circulações, o corpo desenha o caminho atado, ligado, pregueado, complexo, entre as coisas a serem conhecidas (SERRES, 2001, p. 76).

Nessa citação, Serres (2001) descreve um corpo longe do equilíbrio da estabilidade, pois é nas misturas e nas tensões que ele nos leva a pensar em um corpo de diferentes formas, e não em defini-lo; muito mais em incandescência do que permanência. Como um pensador independente, Michel Serres busca perceber as manifestações do homem e do mundo a partir de um ponto de vista flexível e fluído de escrita original, conversando com diferentes áreas do conhecimento.

Dada a repercussão internacional de sua obra, Serres foi eleito, em 1991, membro da prestigiosa Academia Francesa de Letras, ocupando a Cadeira de Edgar Faure. O emprego ousado de metáforas, analogias e comparações díspares, associado à liberdade e originalidade de seu estilo, granjeou-lhe enorme popularidade junto ao público, mas também muitas críticas do meio científico. Passou a ser considerado um “dissidente”, um pensador provocativo, cujos escritos prolíficos sobre cultura, ciência e filosofia, muitas vezes, confundem.

Não obstante a resistência acadêmica, seu êxito literário se deu precisamente graças ao uso de metáforas na escrita de seus textos. Segundo o autor:

Metáfora significa, justamente, transporte. Esse é o método de Hermes: ele exporta e importa, portanto, atravessa; ele inventa e pode se enganar, devido à analogia; perigosa e mesmo, a rigor, proibida, não se conhece, contudo, outra via de invenção. O efeito de estranheza da mensagem provém dessa contradição, de que o transporte é a melhor e a pior das coisas, a mais clara e mais obscura, a mais louca e a mais segura (SERRES, 1999, p. 90).

Serres obteve dois bacharelados em Matemática e Filosofia, além de três licenciaturas em Letras Clássicas, campos científicos, muitas vezes, conflitantes, fato que o inspirou a elaborar um ideal de cultura: a cultura mestiça. Com uma escrita permeada de recursos literários, fora dos padrões acadêmicos de então, Serres inaugurou um estilo original e contundente, que lhe permitiu correlacionar, simultaneamente, várias questões de pesquisa com a precisão e o rigor científico próprio das ciências exatas e humanas.

Cumpramos alguns acontecimentos marcantes da trajetória acadêmica de Michel Serres, começando por sua participação, ao lado de Michel Foucault, nos primórdios da Universidade de Vincennes (Paris-VIII) em 1968. Esse espaço acadêmico teve um papel destacado na renovação da filosofia francesa pós-68 e na formação de uma nova geração de pesquisadores e pensadores, muitos dos quais tiveram Serres como grande mestre. Destacamos

aqueles reunidos na coletânea organizada por Serres: *Elementos para uma História das Ciências* (Lisboa, Terramar: 3 v., 1989). Sob sua direção, esta obra reúne textos de Michel Authier, Isabelle Stengers, Bruno Latour, Pierre Lévy e Michel Foucault, apenas para mencionar os mais conhecidos do público brasileiro.

A cultura pedagógica idealizada por Serres (1999, p. 38) busca sempre o acolhimento e a construção do saber por meio de “viagens, deslocamentos e passagens” em todos os campos do saber: “um filósofo deve sim saber tudo, ter compreendido tudo e tudo vivido: as ciências, duras e suaves, sua história, mas também o que não é ciência”. Essa abordagem, baseada na aproximação e inter-relações dos vários campos científicos, define os “espaços topológicos”, nos quais transita Serres. Tempo e espaço de conhecimento por meio de conciliações e dobraduras, pontes e proximidades assim como os espaços métricos são conjuntos dotados de uma noção de distância, uma métrica. Já os espaços topológicos são dotados de uma noção de proximidade, uma topologia (SERRES, 1993, 1999).

Para entendermos melhor os espaços topológicos percorridos por Serres e a genealogia de seu pensamento criativo, devemos levar em consideração o “tempo topológico”, que marcou sua experiência de vida. Ainda quando jovem, o autor passou por inúmeros traumas em consequência da Segunda Guerra Mundial, sobretudo o bombardeio de Hiroshima e Nagasaki.

A primeira mulher que vi nua foi uma jovem que era linchada por uma multidão até a morte; essa empreitada trágica forma não só o espírito e o perdão, mas ainda o corpo e os sentidos. Não posso olhar sequer para minhas fotografias da infância, felizmente raras. Como têm sorte os que têm nostalgia de sua própria juventude (SERRES, 1999, p. 9).

Devido a tais experiências, Serres (1999, p. 25) faz um pedido pungente a seus leitores: “Peço aos leitores que ouçam a explosão desse problema em todas as páginas de meus livros. Hiroshima e Nagasaki constituíram os únicos objetivos de minha filosofia”.

Diante de um mundo que insiste na irracionalidade da violência humana, o pensador francês percebeu a urgente e necessária emancipação do ser humano rumo à civilização. Trata-se de educar/instruir o ser humano num diálogo fecundo entre as ciências e as humanidades, a fim de formar um humano ao mesmo tempo sábio e sensível para a convivência/coexistência entre si e para com a natureza, da qual é parte integrante.

As marcas e feridas da guerra conduziram Serres a trilhar um caminho mais inclusivo, para longe do dualismo corpo e mente, no qual o corpo, o conhecimento e a educação estão interligados. Em sua obra, Serres (2001, p. 21) lembra que o verdadeiro conhecimento não nasce

na separação das coisas: “A alma e o corpo não se separam, mas se misturam, inextricavelmente, mesmo na pele. Assim, dois corpos misturados não formam um sujeito separado de um objeto”.

Daí sua resistência à fragmentação do conhecimento e à hiperespecialização das disciplinas: “Nunca apreciei a fragmentação, nem, em geral, os valores negativos, tão estimados por meus contemporâneos” (SERRES, 1999, p. 9). Suas ideias representam uma resposta à fragmentação das ciências. Serres (1999, p. 96) permitiu-lhe utilizar “os mensageiros”, isto é, personagens possibilitam aproximações e comunicações, em que os conceitos e as coisas passam “de um ponto do céu a outro de forma rápida”.

No ensaio *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*, Serres (1999) trata do seu método. Sua abordagem não segue a tradicional epistemologia francesa, que, em sua opinião, acabou por ratificar a separação entre “ciências” e “humanidades” ao se pretender fazer de ponte. Suas perspectivas são outras: a da transposição de um campo a outro, a da primazia do percurso sobre o discurso e a da busca de uma teoria generalizada do local. Esse *insight* foi, posteriormente, desenvolvido por Latour (1994) em sua obra *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*.

Segundo Latour (1994, p. 8):

O menor vírus da AIDS nos faz passar do sexo ao inconsciente, à África, às culturas de células, ao DNA, a São Francisco, mas os analistas, os pensadores, os jornalistas e todos os que tomam decisões irão cortar a fina rede desenhada pelo vírus em pequenos compartimentos específicos, onde encontraremos apenas ciência, apenas economia, apenas representações sociais, apenas generalidades, apenas piedade, apenas sexo (LATOUR, 1994, p. 8).

O diálogo entre mestre, Serres, e discípulo, Latour, explorou, entre outras tantas, as produções sociotécnicas dentro de um campo a que se denominou Ciência, Tecnologia e Sociedade, que explora as relações entre humanos e não humanos, isto é, artefatos tecnológicos ou fatos científicos compreendidos como expressões de uma “rede”, que envolve a sociedade como um todo. Segundo Latour (1994, p. 12), “as redes são ao mesmo tempo reais como a natureza, narradas como o discurso e coletivas como a sociedade”. Cada vez mais, dentro dessa perspectiva, a Teoria Ator-Rede, de Latour, se constitui como valioso instrumento conceitual e prático para seguir os movimentos traçados nesta construção simultânea de homens e objetos, em que materialidade e socialidade se mesclam, tendo como resultado a nossa condição de humanidade.

Latour (1994) descreve o perfil daqueles que levantaram a bandeira do modernismo, questionando a ruptura entre sujeito e objeto, sociedade e natureza, humanos e não humanos. O autor entende que aqueles, que se julgaram modernos, na ânsia de desbancarem as antigas verdades, funcionaram sob a “lógica da exclusão”, pois, ao introduzirem novas ideias, promoveram a ruptura e o apagamento daquelas que representavam o pensamento anterior, tido como obsoleto:

O que é ser moderno? Através do adjetivo moderno, indicamos um novo regime, uma nova aceleração, uma ruptura, uma revolução do tempo. Definimos por contraste um passado arcaico e estável. Moderno é duas vezes assimétrico: assinala uma ruptura da passagem regular do tempo e um combate no qual há vencedores e vencidos. Os modernos não têm passado; os pós-modernos não têm futuro. O que restou? Instantes sem referências! (LATOURE, 1994, p. 15)

Para o autor, a modernidade se apoia em dois iluminismos: para destruir o obscurantismo, a dominação e o fanatismo, a modernidade usou o “polo natureza”, instituindo as ciências naturais para representá-la e para desbancar as falsas pretensões do polo social. Para desbancar o cientificismo e as falsas pretensões do polo natural, os modernos usaram as “explicações sociais” (economia, psicanálise, sociologia e semiótica).

Segundo Latour (1994, p. 16):

Isso [o modernismo] implica em uma separação total entre sujeito e natureza: as coisas-em-si tornam-se inacessíveis; o sujeito transcendental distancia-se infinitamente do mundo. Essa formulação kantiana é visível ainda hoje, cada vez que acreditamos que o espírito humano é capaz de impor, arbitrariamente, formas a uma matéria amorfa, mas real. O sujeito pode ter sido desbancado pela noção de sociedade (Durkheim) e epistemes (Foucault), de estruturas mentais e categorias culturais (Lévi-Strauss), bem como de intersubjetividade (Habermas), mas tais substituições em nada alteram o modelo de sujeito/sociedade.

E conclui:

Enquanto considerarmos separadamente essas práticas (de mistura e separação de coisas), seremos realmente modernos. A partir do momento em que começarmos a considerar o trabalho de hibridação e o de purificação simultaneamente, deixaremos de ser modernos. Onde situar a ciência empírica? Na natureza ou na cultura? Ela é um híbrido, um pouco objeto um pouco sujeito (LATOURE, 1994, p. 20).

Latour (1994) soube aplicar na antropologia, talvez como nenhum outro, o método comparatista de Serres. Essa abordagem inspirou o mestre de Latour a escrever vários livros ao mesmo tempo, em uma simultaneidade que desafiava o encadeamento lógico dos temas e representava uma enorme dificuldade em se fazer uma apresentação linear ou cronológica de sua vasta obra. Foi na busca de um descentramento das condições contemporâneas da linguagem que Latour (1994) se inspirou em Serres ao afirmar, com ousadia: “jamais fomos modernos”!

Como vimos no início deste capítulo, a educação intelectual e física ocupou um papel fundamental na história da Grécia clássica. A experiência do Helenismo surgiu na história como um princípio vital de antropocentrismo, de valorização sem precedentes do ser humano, sem o qual não teria sido possível a aspiração do indivíduo ao valor máximo de dignidade, que os tempos modernos lhe conferem. Uma característica importante dessa experiência foi a construção social de uma cultura não egocêntrica, isto é, pertencente, apenas, aos indivíduos privados. A cultura grega pertencia à comunidade, à cidade-Estado (*Pólis*). Entretanto, o caráter comunitário da cultura helênica não aniquilava a subjetividade. Pelo contrário, o animal político de Aristóteles (*zoon politikon*), um animal racional que fala e pensa (*zoon logikon*), forma o *self* a partir de sua interação com a *Pólis*. Isso significa dizer que, pela primeira vez na história, o ser humano se tornou agente de seu próprio destino e fonte de toda ação e de todo comportamento. Nesse contexto, em nenhuma outra área da atividade humana, a influência da comunidade sobre seus membros exerceu maior poder do que no esforço incessante de educar as novas gerações.

Para o grego da Era Clássica, a ideia de educação representava o sentido último de todo o esforço humano. Por isso, o Helenismo ocupa uma posição singular na herança cultural e educacional do Ocidente. A gênese daquilo que com plena consciência podemos hoje chamar de educação começou com os gregos e foi universalizada pelos romanos: Augusto, nascido Caio Otávio (27 a. C. – 14 d. C.), fundador do Império Romano, estabeleceu como missão primordial do novo império a expansão da cultura e das artes, da educação e da filosofia dos gregos. Portanto, sem a cultura grega, não teria existido a Antiguidade como unidade histórica, nem o Ocidente como hoje o conhecemos (JAEGER, 1995).

Foram os artistas gregos que, primeiro, conseguiram representar o corpo humano, livre e descontraído, no esplendor de sua pureza original, exibidos em jogos e danças. Foram os primeiros a perceber que a nudez, além de bela, melhorava o desempenho do atleta, sobretudo nas competições durante os Jogos Olímpicos, quando as divindades eram celebradas no ritual

das provas físicas. Eles consideravam os deuses semelhantes aos homens em virtudes e defeitos, sujeitos às mesmas paixões e impulsos, embora dotados de imortalidade e de força, velocidade e beleza superiores. Assim, desejar um corpo belo, forte e rápido era um meio de se aproximar dos deuses e, com isso, da perfeição originária das leis da *physis*, as quais, acreditava-se, governavam o *kósmos*, o princípio de ordem universal, do qual procede toda energia, equilíbrio e movimento dos corpos. Por isso, a busca do corpo perfeito era de inspiração divina embora atualizada por meio da atividade física.

É interessante notarmos que, séculos mais tarde, Michel Serres (2001) resgatou, de algum modo, o humanismo corpóreo do Classicismo greco-romano com suas reflexões sobre o corpo. De fato, a abordagem do filósofo francês, enquanto fonte de consciência, repleta de potencialidades e livre de amarrações sociais, traz reflexões sobre essa capacidade inventiva ilimitada do corpo, que condiciona a própria reflexão filosófica: “A ginástica inaugura e condiciona a metafísica” (SERRES, 2001, p. 17).

O esforço de Serres parece contradizer o humanismo sem corpo além de resistir à absoluta insolvência dele no pós-humanismo radical. De fato, em plena era dos “pós-modernos”, nem o corpo humano foi poupado das seguidas “superações” (*Aufhebung*), que, no afã de livrar a escola do iluminismo racionalista, acabou por resgatar a herança cartesiana, que concebe o corpo como simples extensão da mente (*res extensa*). Em consequência, a pedagogia dita “pós-moderna” se baseia em uma epistemologia intelectualista, na qual os corpos, dóceis e disciplinados (FOUCAULT, 2014), ainda são aqueles que se espera na escola e na vida em sociedade.

As formas de comunicação e de representação do corpo são tratadas por Michel Serres (2003) no ensaio *Hominescências: o começo de uma outra humanidade*, no qual o autor apresenta um compêndio das mudanças, que vêm ocorrendo na condição humana a partir de três dimensões gerais: nossos relacionamentos com o corpo, com o mundo e com os outros. E essa relação traz consigo questões, como as constituições históricas do corpo, a relação com nossa área do conhecimento e a educação a distância.

As transformações que Serres (2003) descreve no livro *Hominescências* nos convidam a relacioná-las com novas formas de educar e trazem inquietude, medo e, também, esperança. Nas palavras do autor, “o termo Hominescências diz respeito a essas esperanças misturadas com inquietudes, essas emergências, medos e abalos” (SERRES, 2003, p. 22).

Serres (2003) descreve que o corpo humano passou por intensas transformações, com expectativa de vida bem maior do que antes, até mesmo da privação da dor, ou, ainda, a capacidade de exteriorização do corporal em instrumentos. E uma dessas mudanças, que ele

registra, está pautada nas tecnologias e na forma como elas invadiram a sociedade e o cotidiano das pessoas ao reformarem as relações sociais, culturais e educacionais. Nas transformações descritas por Serres (2003, p. 169), cabem possibilidades de repensar as práticas corporais na Educação Física a distância, sobretudo a noção de “corpo virtual”, que ele descreve como “volátil”.

Enfim, o que esperar de um corpo marcado por um dualismo platônico, que coloca em dúvida a capacidade de outras potências e misturas, e que busca um mundo imaterial e perfeito (o mundo das ideias)? Por outro lado, com um olhar mais contemporâneo e dialogando na perspectiva da tecnologia, como as tecnologias exercem grande influência sobre os modos de perceber, pensar, interagir e expressar-se do corpo, que foi profundamente marcado por esse dualismo?

Serres (2003) afirma que muitas das transformações ocorridas na sociedade foram causadas pelo aprimoramento da técnica ou pela criação de outras técnicas, as quais afetam a relação do homem com a sociedade, e que essas transformações podem nos trazer infindáveis discussões contemporâneas sobre corpo e tecnologias. Os novos tempos podem anunciar uma reviravolta da sociedade na educação, na qual a tagarelice de antes dá lugar ao silêncio do virtual (SERRES, 2003).

Ao refletirmos sobre o corpo sob o olhar dos filósofos destacando um pensamento dualista, é preciso deixarmos claro que o arcabouço filosófico desses pensadores não se reduz a esse aspecto e precisa, ainda, de outras contextualizações. Contudo, muitas de suas ideias, de certa forma, influenciaram as práticas corporais, sobretudo as atividades ligadas à Educação Física. É nesse lugar dos corpos que a Educação Física nasce, como se verá no próximo capítulo deste trabalho.



## **2 CORPO NA HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO FÍSICA**

Realizar uma pesquisa, levantar questionamentos e escrever sobre o corpo são tarefas arriscadas. Mesmo restrita ao campo da Educação Física (EF), incontáveis são as abordagens possíveis. Este segundo capítulo tem por objetivos levantar problematizações da relação dicotômica entre corpo e mente apresentadas no item anterior e ressaltar a relação pedagógica do corpo ao longo da história e como essa relação foi e ainda é influenciada por essas relações: (corpo e mente – prático e teórico – sujeito e objeto). Tal dicotomia pode nos impedir de compreender a dinâmica que se estabelece nos coletivos (LATOURET, 2002).

Considerando o corpo a partir das expressões corporais estruturadas pelo homem ao longo da história, podemos realizar algumas reflexões a respeito de sua aplicabilidade na E, tomando como referência os métodos de ensino.

### **2.1 O corpo na História da Educação Física: reflexões a partir dos métodos de ensino**

De um lado, a Educação Física, território tanto biológico quanto fisiológico, cultural, biocultural e psicológico, e, de outro, o corpo em movimento. Ambos se encontram capturados por uma teia de significados, que abrem novas fronteiras para o conhecimento científico. Aqui, a ênfase não é dada na pura técnica de gestos esportivos, mas no sujeito é seu corpo; um corpo que se relaciona, que cria, que experimenta, que expressa e que, acima de tudo, se movimenta. A referência inicial começa com um breve olhar sobre a história da Educação Física no Brasil. A questão é saber: como práticas corporais, exercícios físicos e diferentes tipos de ginástica deram origem à área de conhecimento chamada Educação Física?

A primeira atividade de caráter físico, registrada no período colonial, foi a capoeira, que era praticada pelos escravos (RAMOS, 1982). Assim, podemos dizer que a capoeira juntamente com as atividades de cunho cultural praticadas pelos indígenas foram os primeiros registros de uma Educação Física no Brasil.

Já no Brasil Império, fins do século XVIII e início do XIX, teve-se um marco de desenvolvimento no País, abrangendo várias áreas, uma delas o setor educacional. No início desse período, em 1823, foi lançado o Tratado de Educação Física e Moral dos Meninos. Esse Tratado ressaltava os exercícios para o corpo e para a mente e dividia a prática dos exercícios em duas categorias: uma para o corpo e outra para a memória (GUTIERREZ, 1972).

As aulas de Ginástica, nome utilizado nesse período, chegaram às escolas através do projeto de Couto Ferraz e, mais tarde, Rui Barbosa, que foi o idealizador da Lei nº 630, de 1851,

que incluiu a ginástica nos currículos escolares. A Lei tratava da obrigatoriedade da EF nas escolas com prática de quatro vezes por semana durante 30 minutos (RAMOS 1982).

Nesse período, caracterizado pelo surgimento de uma nova sociedade preocupada em construir um homem mais forte, mais ágil e mais preparado para o trabalho, os exercícios físicos passaram a ser entendidos como solução para a formação de mão de obra barata e saudável, e como imperativo da nova sociedade capitalista (COLETIVO DE AUTORES, 1992). Além dos exercícios físicos, essa política econômica estimulou hábitos de cuidado pessoal, como banho diário, saúde bucal e lavagem das mãos, o que passou a ser conhecido como Educação Física Higienista (SOARES, 1990).

O movimento higienista foi um período quando a elite médica e outros cientistas procuravam explicar as desigualdades sociais como desigualdades “naturais” decorrentes das diferenças biológicas entre as raças (ZUCOLOTO, 2007). Foi através da EF que as instituições médicas introduziram as ideias higienistas, como o conceito de controle dos corpos e regeneração das raças (GÓIS JUNIOR; LOVISOLO, 2003).

A educação e o controle dos corpos, também, serviram de veículo para a disseminação de ideias médicas eugenistas, presentes em várias áreas da sociedade e até mesmo nas escolas, através da EF. A medicina e, mais tarde, a instituição militar em muito contribuíram para a disseminação de práticas voltadas à busca do corpo perfeito, ao determinismo biológico dos indivíduos e ao disciplinamento dos corpos. Tais práticas não levavam em consideração a especificidade e a integralidade dos indivíduos. A lógica capitalista fomentava o culto ao corpo, à beleza física e à boa saúde enquanto definidores da própria identidade dos indivíduos.

A história da EF no Brasil, ainda, foi marcada por correntes pedagógicas importadas da Europa, sobretudo no que diz respeito ao desenvolvimento da concepção da EF Higienista, que colocava a regeneração da raça e de corpos a serviço da Pátria (GHIRALDELLI JÚNIOR, 1994). A ginástica corporal com o objetivo de educar os corpos foi inicialmente sistematizada pela EF do século XIX, sob a influência dos métodos alemão, sueco e francês.

O final do século XVIII e o início do século XIX foram marcados pela Revolução Industrial, que deslocou massas de trabalhadores rurais para os grandes centros europeus, onde eram submetidos a jornadas de 18 horas de trabalho diário e viviam em condições sub-humanas em locais sem saneamento e em condições precárias de higiene e salubridade. Foi nesse momento que começaram a aparecer as primeiras sistematizações de exercícios físicos, apoiados por médicos e pedagogos, que partiam do pressuposto de que a sociedade era naturalmente doente. Nessa época, foram publicados na Alemanha os primeiros manuais de ginástica: *Ginástica para a Juventude*, de Johann Christoph Friedrich Guts Muts (1928), e A

*Ginástica Alemã*, de Friedrich Ludwig Jahn (1778-1852). O manual de Guts Muts (1928), por exemplo, defendia não só a necessidade imperiosa de exercícios físicos como meio de salvação social, mas também a regeneração da raça e a promoção do higienismo e do darwinismo social, sob o pretexto do aprimoramento moral do povo.

Além disso, o manual de Guts Muts (1928) oferecia, em sua primeira parte, uma discussão teórica sobre a Educação na Alemanha, o contexto da sociedade de então, além de um debate sobre exercícios físicos, cuja finalidade seria restabelecer o bem-estar de uma sociedade aparentemente doente. Croquis detalhados dos exercícios físicos propostos na segunda parte de seu tratado acompanhavam uma descrição pormenorizada de “exercícios ginásticos, trabalhos manuais e jogos para a recuperação do corpo e espírito”, os quais deveriam fazer parte da rotina diária da população (QUITZAU, 2015, p. 113).

Ao analisar os manuais de ginástica de Guts Muths (1928) e John, Quitzau (2015) identificou semelhanças do método utilizado na Alemanha com aqueles adotados no Brasil. Com exceção do fanático discurso político em defesa da Pátria, o currículo da EF nacional continha descrições muito semelhantes aos exercícios propostos pelos autores teutos. Ramos (1982), por sua vez, descreve as práticas corporais do método alemão, que passaram a ser adotadas nas escolas do País: marcha, corrida, salto, impulso no cavalete e no cavalo, equilíbrio, barra, paralela, arremesso, puxador, transportar, luta de braço a braço, salto em arco e pulo de corda, além de outras atividades praticadas ao ar livre. como natação, esgrima e equitação.

Baseados em tais autores, podemos concluir que a construção do campo da EF no Brasil teve forte influência do método alemão, principalmente dentro da instituição escolar. Eram características da sociedade brasileira da época a necessidade de regeneração da população, a própria relação entre corpo e mente bem como o emprego da díade “exercício/ginástica” como mecanismo para educar corpos.

Essas são as justificativas para a inserção do método sueco, que foi idealizado por Pier Henrik Ling (Suécia 1776), que desenvolveu seu método de ginástica influenciado por outros estudiosos de ginástica, os quais conheceu em uma viagem para Copenhague entre 1799 e 1804, quando buscava aprimorar seu conhecimento e interesse pela ginástica e pela esgrima. A Ginástica Sueca de Ling fez parte de um amplo movimento Ginástico Europeu, que surgiu no final do século XVIII, baseado numa definição de corpo de inspiração higienistas, de controle dos corpos e de adestramento dos gestos.

Em 1813, Ling ensinava esgrima na Academia Militar de Estocolmo e, também, era instrutor de ginástica na Escola de Artilharia em Marieberg. Naquele período, criou, com o apoio do Governo sueco, um instituto de treinamento físico para jovens, com o nome de

Instituto Central e Real de Ginástica em Estocolmo. Após a morte de Ling, em 1839, seu método se espalhou pelo mundo e aqui, no Brasil, ganhou *status*, principalmente nas instituições militares. Fernando de Azevedo e Rui Barbosa foram intelectuais, que influenciaram e ajudaram a divulgar e defender a formação dos corpos segundo o método sueco (BAÍÁ; MORENO, 2020).

Ao defender a presença da ginástica sueca na formação escolar, Fernando de Azevedo (1920, p. 118) faz a seguinte afirmação:

Este método, incontestavelmente o melhor do ponto de vista pedagógico, é chamado a suprir, no sistema de educação, uma grave lacuna que antes do século XIX os governos e particulares deixavam em aberto e que ainda alguns países não a preencheram por imperdoável incúria a preconceitos já em demasia radicados.

A popularização do método sueco no Brasil se deveu em parte mediante ampla divulgação pela propaganda oficial e pela implementação em instituições centrais, como as militares. Tudo isso colaborou para consolidar a constituição do campo da EF no Brasil através do adestramento físico e de práticas corporais.

O Método Francês, por sua vez, teve como principal influenciador Francisco de Amoros e Ondeão (1850-1917). Os autores propuseram exercícios completos, que eram explicados em termos científicos e focaram, especialmente, na saúde da mulher ao se oporem às cintas, saltos e outras formas de sustentação feminina artificial. É o que se depreende da citação a seguir.

Desde então, a prática de endireitar a postura dos nobres e de suas crianças por meio de faixas e de espartilhos tende a ser substituída pela prática da ginástica, e, por intermédio dela, do culto à respiração. O corpo protegido pelo espartilho será considerado um erro pedagógico e médico, muito embora continue em voga até o início do século XX. De todo o modo, o uso do espartilho deverá, doravante, ser acompanhado pela educação física. Por meio da educação física, o corpo, que antes era moldado pela couraça de ferro ou de pano, ganha em autonomia: ele será chamado a fazer a obra da modelagem a partir de suas forças internas. Endurecer o corpo e suas fibras por meio da ginástica e também dos banhos frios de mar, que não tardam a entrar na moda, exprime a vontade de produzir um organismo resistente e saudável, capaz de combater a indisciplina, no sentido lato deste termo. Apelos morais e científicos misturam-se. A moleza das carnes que o espartilho esconde se transforma numa indecência, antes desconhecida, acuando uma personalidade fraca e desprovida de vontade própria (SANT'ANNA, 1995, p. 251).

SOARES (1996) destaca que esse método começou a ser adotado em todas as instituições de ensino brasileiro a partir de 1929, incorporando as propostas pedagógicas, que fundamentaram a Educação Física Escolar no período republicano. Nas escolas, as práticas de EF para os meninos estavam ligadas a exercícios de força, liderança e competitividade através da prática de modalidades esportivas, como corrida, esgrima, futebol e basquete. Para as meninas, as atividades eram voltadas à dança e habilidades de expressão corporal e manual, visando a desenvolver a docilidade e a sensibilidade femininas (GHIRALDELLI JUNIOR, 1994).

De modo geral, podemos afirmar que os métodos ginásticos se assemelham na medida em que todos tinham os mesmos objetivos: disciplinar o corpo, adestrar para a obediência, formar hábitos ditos saudáveis e seguir docilmente as ordens estatais. Por isso, sem a perspectiva histórico-cultural<sup>2</sup>, não é possível entendermos o objeto específico da EF; isto é, o corpo em movimento.

Corpo em movimento significa corpo que se relaciona com o ambiente social hegemônico de determinada época, como no período da Revolução Industrial, quando foi objeto das mais distintas formas de manipulação: “corpo produtivo”, para atender às necessidades de mão de obra barata (homem-máquina); “corpo saudável”, para atender às necessidades sanitárias, sem as quais a produção cai; “corpo deserotizado”, para cumprir as exigências da moralidade dominante, que via o sexo como pecaminoso e servia para direcionar a força laboral somente à produção; e “corpo dócil”, manipulado para melhor adaptá-lo à exploração das elites dominantes e ao controle de greves, paralizações e revoltas populares (SOARES, 1996).

Em 1985, com a ditadura militar no Brasil, começaram a surgir movimentos renovadores, que fizeram parte da EF, principalmente no âmbito das instituições escolares. Surgem, daí, outras abordagens, concepções, ou tendências na tentativa de romper com o modelo, que antes foi atribuído à EF. A influência das ciências sociais e humanas na área da EF fez surgir uma perspectiva crítica do paradigma da aptidão física, construído ao longo da história. O núcleo dessa crítica girou em torno do conceito de “função social da educação” em um contexto de uma sociedade capitalista marcada por diferenças de classes. Como assinala Bracht (1999, p. 78), tal crítica se concentrou “sobre o caráter reprodutor da escola e sobre as possibilidades de sua contribuição para uma transformação radical da sociedade capitalista”.

Diferentes propostas pedagógicas emergiram da onda crítica dos anos de 1980. Para melhor compreendê-las, destacaremos, a seguir, algumas das mais relevantes, levando em

---

<sup>2</sup> Nesse contexto, podemos entender que a perspectiva histórico-cultural compreende todo e qualquer movimento em processo histórico e cultural de transformação.

consideração a complexidade do problema: eixos temáticos diversificados, narrativas polissêmicas e epistemologias diversas no que se refere, especificamente, à organização e à sistematização do conhecimento.

A chamada abordagem desenvolvimentista, por exemplo, apresenta como ideia central as experiências de movimento de modo que o aprendiz passe pelas fases de desenvolvimento motor. Essa abordagem tem como suporte teórico a aprendizagem motora proposto por GOTANI; GLLAHUE (1988, 2008).

Uma segunda abordagem, chamada de psicomotricidade, trabalha na prevenção de dificuldades de aprendizagem na leitura, escrita, lateralidade e socialização entre outras. O termo psicomotricidade do grego *psyqué* = alma/mente e do verbo latino *moto* = movimento/mover. O movimento é visto como instrumento, e não como uma mera técnica a ser ensinada. A Associação Brasileira de Psicomotricidade apresenta uma definição da área:

[...] a ciência que tem como objetivo de estudo o homem por meio do seu corpo em movimento e em relação ao seu mundo interno e externo, bem como suas possibilidades de perceber, atuar e agir com o outro, com os objetos, e consigo mesmo. Está relacionada ao processo de maturação, onde o corpo é a origem das aquisições cognitivas, afetivas e orgânicas (ASP, 2018, p.1).

A psicomotricidade apareceu no discurso do médico francês Ernest Dupré (1862 – 1921), com a necessidade de explicar alguns fenômenos patológicos foi o precursor da área da psicomotricidade em 1870. Contudo, somente no início do século XX a psicomotricidade passou a ser considerada ciência.

Segundo tal perspectiva, a psicomotricidade atua no desenvolvimento do ser humano em sua totalidade através de exercícios e movimentos corporais. E é sustentada por três pilares básicos: o movimento, o cognitivo e a socialização. Tais exercícios são um meio para atingir a integração do sujeito no ambiente físico e social, e não um fim em si mesmo. Assim, essa abordagem confere à EF uma relação entre movimento e aprendizagem.

Dupré (1909) que foi um dos pesquisadores que mais influenciaram a área, assim como Wallon e Piaget (1999). Wallon (1925) abordava em seus estudos a importância dos movimentos no desenvolvimento psicológico da criança. Motivando psicomotricistas a estudarem a relação do desenvolvimento motor e mental.

Essa e outras abordagens contribuíram para o desenvolvimento de metodologias para o avanço da Educação Física no Brasil. As abordagens “progressistas” partem de uma análise crítica das realidades sociais, que utilizam a educação como instrumento de libertação das amarras do capitalismo. Tomam por inspiração as teorias de Karl Marx (1818-1883) sobre a luta de classes e alienação social, mais tarde desenvolvidas por inúmeros sociólogos da educação, como o sociólogo francês Pierre Bourdieu<sup>3</sup>.

Nesse sentido, a abordagem pedagógica proposta por Eleonor Kunz (2008), por exemplo, tem por objetivo a formação de sujeitos críticos e autônomos para a transformação da realidade das estruturas capitalistas da sociedade. Essa abordagem, também conhecida como crítico-emancipatória, foi influenciada pela pedagogia de Paulo Freire e pelas correntes fenomenológicas de Merleau-Ponty e estudiosos da Escola de Frankfurt. Cristalizou-se em um amplo movimento reformista criado como forma de dialogar com o mundo e incentivar a autonomia de pensamento. A abordagem crítico-emancipatória aponta para a tematização de elementos da cultura do movimento, a fim de que os alunos possam ser capazes de explorar e agir criticamente nesse campo.

Uma outra abordagem denominada de “crítico-superadora”, apresentada na coletânea *Metodologia do ensino da educação física* do Coletivo de Autores, publicado em 1992, obteve enorme repercussão no campo da EF. Foi a partir dessa obra que o conceito de “cultura corporal” se tornou expressão habitual nos estudos e debates específicos da EF. Neira e Gramorelli (2015, p. 2) relatam que o conceito cultura corporal “surge em um contexto político e social de abertura democrática e modificação do papel da escola”. A expressão tornou-se um referencial importante dentro da abordagem crítico-superadora. Segundo os autores:

A educação física é uma disciplina que trata, pedagogicamente na escola, do conhecimento de uma área aqui denominada de cultura corporal. Ela será configurada com termos ou formas de atividades, particularmente corporais, como as nomeadas anteriormente: jogo, esporte, ginástica, dança ou outras, que constituirão seu conteúdo. O estudo desse conhecimento visa apreender a expressão corporal como linguagem (COLETIVO DE AUTORES, 1992, p. 61).

---

<sup>3</sup> Pierre Bourdieu produziu um conjunto de análises no âmbito da sociologia da educação e da cultura, que influenciou, decisivamente, algumas gerações de intelectuais, obtendo o reconhecimento de pesquisadores, estudantes e ativistas, que atuam em várias outras esferas da sociedade. Ao mesmo tempo em que coloca novos questionamentos, a obra de Bourdieu fornece respostas originais, renovando o pensamento sociológico sobre as funções e o funcionamento social dos sistemas de ensino nas sociedades contemporâneas, e sobre as relações que mantêm os diferentes grupos sociais com a escola e com o saber. Conceitos e categorias analíticas por ele construídos constituem, hoje, um modo de pesquisa educacional, impregnando boa parte das análises brasileiras sobre as condições de produção e de distribuição dos bens culturais e simbólicos, entre os quais se incluem os produtos escolares.

Foi a partir do diálogo cada vez mais intenso da EF com as ciências humanas que as teorias críticas abriram o campo para uma compreensão do movimento corporal como acontecimento histórico-cultural. Desse modo, a cultura corporal se tornou objeto de estudo da EF. Alguns autores, como Medina (1983), Bracht (1999) e Ferreira (1987), contribuíram para uma nova versão da EF dentro de uma concepção mais humana e culturalista, distanciando-se, assim, da abordagem esportivista e militarista, criadora das utopias do corpo saudável, forte e habilitado ao labor, a qual foi hegemônica por décadas no Brasil.

Já no século XXI, as teorias críticas receberam novos questionamentos e o debate foi ampliado, gerando uma nova discussão educacional, que recebeu o nome de “teorias pós-críticas”. De inspiração pós-estruturalista, as teorias pós-críticas se baseiam na ideia da “desconstrução semântica”, ampliando o debate e acrescentando várias temáticas novas, como Tomaz Tadeu da Silva (2011, p. 49) deixa claro na citação:

Em contraste com as teorias críticas, as teorias pós-críticas não se limitam à análise do poder ao campo das relações econômicas do capitalismo. Com as teorias pós-críticas, o mapa do poder é ampliado para incluir os processos de dominação centrados na raça, na etnia, no gênero e na sexualidade.

Dado que o pós-modernismo rejeita a divisão entre conhecimento científico e conhecimento cotidiano, os saberes da cultura popular e da cultura acadêmica passaram a ser vistos como elementos transformadores na construção de novos processos de ensino-aprendizagem a partir do reconhecimento e da valorização das múltiplas identidades presentes na sociedade.

Nesse cenário, as práticas corporais, que cercam a cultura corporal do movimento, como as diversas modalidades esportivas – dança, luta e jogos entre outras – devem ser experienciadas e, principalmente, discutidas dentro do campo das diferenças, acrescentando algo próprio e de valor com ações e discursos, e não apenas como práticas isoladas.

Por sua vez, perguntamo-nos> diante de tantos redimensionamentos históricos pelos quais passaram as concepções de Educação Física ao longo dos tempos, não deveríamos pensar, da mesma forma, o impacto das tecnologias digitais próprios da contemporaneidade sobre as práticas e os saberes corporais, que compõem o campo de ensino e a formação em Educação Física? Quais seriam as mudanças que a era digital teria trazido para o campo da Educação



Física? A vivência do curso, por meio das tecnologias digitais como empreendidas pela modalidade EaD, traria, de alguma forma, os elementos desse novo tempo para as práticas corporais? São algumas das questões que nos colocamos e que nos levam para o próximo capítulo da dissertação.

### 3 LEVANTAMENTO BIBLIOGRÁFICO: O QUE DIZEM AS PESQUISAS

Antes de adentrarmos ao objetivo deste capítulo, faz-se necessário destacar as pesquisas realizadas sobre a temática, a fim de conhecer a produção acadêmica já existente na área. Dessa forma, para realizar o levantamento bibliográfico nas bases de dados da CAPES e da SciELO, conforme indicado na metodologia, foi essencial determinar palavras-chave e o recorte temporal de 2005 a 2022. As palavras-chave utilizadas para ampliar a pesquisa foram: “Formação de professores”, “Educação Física” e “modalidade a distância”, em um primeiro momento, e, em uma segunda busca: “Práticas Corporais”, “Educação Física” e “modalidade a distância”. Uma vez que esta pesquisa se dedica a estudar o curso de Educação Física na educação a distância, não restringimos o levantamento bibliográfico diretamente às pesquisas relacionadas à EaD, dado que se compreende que o fenômeno das práticas corporais amplia o olhar dentro da educação, e não apenas, exclusivamente, a uma modalidade de ensino.

Em função da nossa questão de pesquisa, foi necessário, também, ampliar a pesquisa para o campo das práticas corporais na EF. Essa busca foi relevante para compreendermos a relação entre a educação a distância e as práticas corporais na EF. Julgou-se primordial inserir essa temática no levantamento bibliográfico juntamente com as pesquisas diretamente relacionadas ao curso de Educação Física EaD por entendermos que o objeto que estudamos contempla os sentidos e significados do termo práticas corporais.

Após essas definições, foram encontrados 21 artigos e quatro dissertações, que serão listados e detalhados a seguir:

**Quadro 1 – Lista dos trabalhos encontrados para a revisão bibliográfica**

	<b>Ano /Fonte do Estudo</b>	<b>Título do Artigo</b>	<b>Instituição/Área</b>	<b>Autor</b>
1	2009 Anais do IX Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul	Formação de Professores na modalidade a distância: a Educação Física e a sua especificidade	Universidade Federal de Goiás – Educação Física	Ari Lazzarotti Filho Wilson Lino de Souza
2	2011 Periódicos da UFSC Pesquisa em Mídia Educação	Formação de Professores de Educação Física na modalidade Educação a distância (EAD): o estágio supervisionado como experiência docente na cultura escolar	Universidade Federal de Santa Catarina – Educação Física	André Marsiglia Quaranta
3	2013 Revista Brasileira Ciência e Movimento	Formação de professores de Educação Física na EaD: inserção na cultura escolar através do estágio supervisionado	Universidade Federal de Santa Catarina – Secretaria do Estado da Educação	André M. Quaranta Giovani De L. Pires
4	2013 Pensar a Prática	Expansão do ensino superior e formação	UNB – Universidade de Brasília / Educação	Fernanda Cruvinel Pimentel

		profissional em Educação Física: um mapeamento dos cursos na modalidade de Educação a Distância	UFG – Universidade Federal de Goiás/ Educação Física	Ari Lazzarotti Filho
5	2013 Revista Movimento	Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciados em Educação Física – modalidade EaD	Universidade Federal de Santa Catarina – Educação Física	Andrè Marsiglia Quaranta Givani de Lorenzi Pires
6	2013 Revista Brasileira de Ciências do Esporte	Saberes e Práticas Corporais na Formação de Professores de Educação Física na modalidade a distância	Universidade Federal de Goiás – Educação Física	Ari Lazzarotti Filho Ana Márcia Silva Giovani de Lorenzi Pires
7	2014 Revista Motrivivência	Formação de professores de Educação Física a distância: a experiência da Universidade de Brasília	UnB – Universidade de Brasília / Educação UFG – Universidade Federal de Goiás/ Educação Física	Fernanda Cruvinel Pimentel Ari Lazzarotti Filho
8	2015 Pensar a Prática	A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância	Universidade Federal de Goiás Instituto Federal de Goiás Secretaria Municipal de Educação	Ari Lazzarotti Filho Fernanda Cruvinel Ana Márcia Silva Margarete Zambeli da Silva Guenther Carlos Feitosa de Almeida
9	2016 Pensar a Prática	Revisão Integrativa das Produções Acadêmicas sobre o curso de Educação Física na modalidade a distância	Universidade de Brasília Universidade Federal de Goiás Universidade Federal do Rio Grande do Norte	Jitone Leônidas Soares Ari Lazzarotti Filho
10	2017 Pensar a Prática	Educação Física, Formação de Professores e Educação a Distância (EaD): Investigando a Produção do Conhecimento no Âmbito das Ciências do Esporte	Universidade Federal de Santa Catarina	Juliano Silveira Giovani de L. Pires
11	2017 Revista Brasileira Ciência e Movimento	A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD	Universidade Estadual de Maringá Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)	Ana Luiza B. Anversa Arestides P. da S. Júnior Ieda Parra R. Barbosa Amauri A. B. de Oliveira
12	2018 Brazilian Journal of Education, Technology and Society	A Formação de Professores de Educação Física a distância: olhando para as disciplinas da Cultura Corporal	Instituto Federal de Goiás – Educação Física	Guenther Carlos de Almeida
13	2018 Revista Brasileira Ciências do Esporte	Trabalho docente virtual na formação profissional em Educação Física: saberes docentes e práticas corporais	Universidade de Brasília Universidade Federal de Goiás	Dannia Pasquali Anegleyce Teodoro Rodrigues Ari Lazzarotti Filho
14	2018 Revista Observatório	O Ensino e Aprendizagem no curso de Educação Física na modalidade a distância	Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior (UNIFIMES) Universidade Estadual de Goiás	Marcelo Maximo Purificação Leandro Jorge Duclos da Costa

15	2019 Educação Temática Digital (ETD)	A oferta da formação de professores em Educação Física na modalidade de Educação a Distância no Brasil	Universidade Federal do Rio de Janeiro – Educação / Educação Física	Aluno 6 Teixeira da Silva Bruno Gawryszewski
16	2018 Revista Motrivivência	Formação de professores na modalidade a distância: perfil dos egressos, permanência e saberes em um curso de Educação Física	Universidade de Brasília Universidade Federal de Goiás	Dannia Pasquali Roberto Pereira Furtado Ari Lazzarotti Filho
17	2020 Caderno Intersaberes	Educação Física no ensino a distância: uma revisão	Centro Universitário Internacional – UNINTER – Educação Física	Roberta Nathalie Oliveira Silva João Antônio Rufato
19	2020 Caderno Intersaberes	Práticas Corporais do curso de Educação Física na EaD: desafio da comunicação	Centro Universitário Internacional – UNINTER – Educação Física	Marina Toscano Aggio Júlio Cesar Pagnan
20	2020 Revista Científica em Educação a Distância	O curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância: reflexões sobre um modelo de vivência de Práticas Corporais	Universidade de Taubaté	Monica de Castro Mello Teruya Aluno 1 de Souza Almeida
21	2021 Akrópolis, Umuarama	Formação dos Professores de Educação Física na Modalidade EaD no Oeste Paranaense: questionamentos iniciais	Universidad Interamericana/PY	Eliane Rodrigues da Silva Shibuya

Fonte: elaborado pela autora

Para iniciar as análises das pesquisas encontradas, queremos apresentar o conhecimento específico do campo da educação física. Nesse sentido, o artigo de Lazzarotti Filho *et al.* (2009) apresentam a pesquisa *Formação de professores na modalidade a distância: a educação física e sua especificidade*”, que tem como objetivo apresentar o projeto de formação de professores, na modalidade a distância, da Faculdade de Educação Física da Universidade Federal de Goiás, vinculada ao sistema UAB. Os autores ressaltam que utilizaram como parâmetro o projeto político pedagógico do curso presencial, para elaborar e discutir a fase de implementação do curso de modo, também, a garantir sua especificidade. Eles destacaram quatro necessidades fundamentais nesse processo: primeira, “o saber fazer, porque fazer e como ensinar a fazer”; segunda, adequada orientação no estágio supervisionado; terceira, integração das TIC na formação de professores; e, por último, integrar o curso presencial e a distância na formação de professores.

O artigo justifica que o processo de implementação do curso de Educação Física a distância veio para cobrir uma deficiência de professores da área na rede pública de ensino, que era estimada em 400 vagas. Além disso, os autores justificam que a disciplina é componente

curricular obrigatório e fundamental para a formação da cidadania e para o desenvolvimento humano. Finalizam ressaltando o desafio de desenvolver um curso de formação de professores na modalidade a distância e que muitas questões sem respostas irão surgir ao longo da constituição do curso e no decorrer de sua execução (LAZZAROTTI FILHO *et al.*, 2009).

Essas preocupações, também, são perceptíveis em outras pesquisas. A dissertação defendida por Quaranta (2011) discutiu um pouco desse cenário da transposição de um conhecimento formal, construído em situação não presencial, em conhecimento tácito, aplicado na realidade concreta da prática pedagógica do componente curricular Educação Física no cotidiano escolar. A pesquisa observou como se dá esse contato a partir do estágio supervisionado e como os acadêmicos ressignificam o que foi apreendido durante o curso. Nesse sentido, o estudo investigou como alunos-estagiários interpretam suas experiências docentes ocorridas no estágio supervisionado, tendo em vista a formação acadêmica no curso de licenciatura em Educação Física, modalidade a distância, oferecido pela Universidade de Brasília. Como apontamentos finais, a pesquisa destacou uma deficiência de supervisão por parte da instituição, que oferece o curso, e, também, do polo de apoio presencial.

Dois anos depois, Quaranta e Pires (2013) apresentaram um relato de experiências docentes de quatro alunos do curso de Licenciatura em Educação Física modalidade EaD por meio do estágio supervisionado. As análises apresentadas pelos autores fizeram compreender que o estágio supervisionado representa a primeira experiência de imersão na cultura escolar, gerando experiências docentes. Esses acadêmicos atribuíram importância singular nesse espaço/tempo, que é o estágio supervisionado. Esses mesmos autores, em 2013, apresentaram *Histórias de vidas e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciatura em Educação Física modalidade EaD*, com o objetivo de destacarem histórias de vida (biografias) relacionadas à EF como componente curricular na Educação Básica e as possíveis implicações destas em suas primeiras experiências docentes como estagiários. Pesquisas com base em histórias de vida e experiências anteriores possibilitam reconhecer outros aspectos, que podem influenciar na formação de identidade do profissional, como, por exemplo, influências, preferências e afinidades na hora de escolher o curso. Os autores consideraram, inclusive, que ausências de experiências na área podem ser atenuadas pela recordação de vivências anteriores como alunos da Educação Básica, contribuindo, assim, para experiências no estágio supervisionado.

A pesquisa desenvolvida por Pimentel *et al.* (2013) teve como objetivo mapear a oferta de cursos de EF oferecidos na modalidade a distância no País, buscando identificar as tendências e nuances dessa política e modalidade de formação. O estudo apresentou dados

relativos à expansão da educação a distância e, ainda, o aumento da oferta do curso de EF por instituições tanto públicas e privadas, ocupando a quinta posição na oferta de cursos de licenciatura na modalidade a distância, destacando, ainda, a Universidade de Brasília, que foi a pioneira na oferta do curso de Educação Física pelo Sistema “Universidade Aberta do Brasil” (UAB). O Sistema UAB é um programa do Governo Federal que busca ampliar a oferta de cursos e programas de formação superior, principalmente as licenciaturas, por meio da EaD, o que será melhor analisado no Capítulo 4.

Os 4.976 alunos de EF matriculados em 2013 eram distribuídos em 12 instituições públicas, sendo oito vinculadas ao Sistema UAB e quatro a outros sistemas. Aqui, podemos observar o impacto do sistema UAB na formação das licenciaturas, todas distribuídas em polos de apoio em convênio com os municípios.

A Tabela 1 foi retirada de Pimentel *et al.* (2013) que conseguiram identificar, através do portal E-MEC, a oferta de oito instituições, que ofertavam o curso de EF até o ano de 2013.

**Tabela 1 – Oferta de cursos de EF a distância através do Sistema UAB**

**Oferta de cursos de EF a Distância através do Sistema UAB**

IES	Edital	Número de vagas	Currículo	Quantidade de Polos	Região
UNB	Pró-Licenciatura; UABI; UABII; UABIII;	600 a 800	8 semestres	6 a 10	Centro-Oeste
UFG	UAB II; PARFOR	400 a 600	8 semestres	6 a 10	Centro-Oeste
UFRN	PARFOR	400 a 600	8 semestres	6 a 10	Nordeste
UNEB	PARFOR	150 a 200	8 semestres	6 a 10	Nordeste
UNIFAP	PARFOR	< 100	8 semestres	1 a 5	Norte
UFAM	PARFOR	-	10 semestres	1 a 5	Norte
UEPG	UAB II	100 a 150	8 semestres	1 a 5	Sul
UFES	Pró-Licenciatura	600 a 800	10 semestres	6 a 10	Sudeste

Fonte: e-MEC; Portal da UAB; PPP dos cursos de EF a Distância (Janeiro, 2013).

Fonte: Pimentel *et al.* (2013).

Podemos identificar, no *site* no E-MEC<sup>4</sup>, um total de 13 instituições públicas em situação ativa do curso de EF e um universo de 142 instituições privadas com e sem fins lucrativos, que ofertam, o curso de Educação Física Licenciatura na modalidade a distância. O Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica, programa que oferta vagas na

<sup>4</sup> Dados disponíveis em: <https://emec.mec.gov.br/>

modalidade presencial para cursos de licenciaturas, é exclusivo para professores da rede pública.

Corroborando essa pesquisa sobre o mapeamento dos cursos de EF oferecidos na modalidade a distância no País, Pimentel *et al.* (2013) trouxeram informações precisas sobre a implementação do referido curso no contexto do Sistema UAB a partir da experiência da Universidade de Brasília. Essa pesquisa permitiu observar o processo de proposição e constituição do curso, o papel do tutor, a institucionalização do curso e os encontros presenciais, a relação dos egressos com o mundo do trabalho e as propostas metodológicas e conceituais do curso. O estudo foi de fonte documental e de campo, que analisou atas das reuniões, Projeto Político Pedagógico e, ainda, uma entrevista semiestruturada com membros da equipe pedagógica. Muitos aspectos, que envolvem a implementação de um curso, foram levantados como pontos positivos, tais como: aceitação da instituição e dos professores; superação do modelo tradicional de formação de professores em EF; anuência da especificidade da EF; preocupação com valores éticos, políticos e pedagógicos; bom relacionamento da instituição com os polos; qualificação dos tutores; e intensificação dos momentos presenciais entre outros. É crucial destacarmos que a Universidade de Brasília foi pioneira em ofertar o curso de EF na modalidade a distância, a partir do primeiro edital da UAB, que formou a primeira turma em 2011. Por último, a pesquisa destacou, também, alguns aspectos negativos: a precarização do trabalho docente tanto na função do tutor quanto do professor; a não institucionalização da EaD dentro da UAB, criando uma “Universidade dentro da outra” Pimentel *et al.* (2013); momentos presenciais mais efetivos e fortalecidos pelos tutores presenciais; e, ainda, a não efetivação de algumas propostas, como a criação de uma rede pós-diplomação como parte do processo de formação continuada.

O estudo de Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013), *Saberes e práticas corporais na formação de professores de educação física na modalidade a distância*, revela um enfoque comum com a presente pesquisa ao compreender como é desenvolvido o saber das práticas corporais num curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. A pesquisa, caracterizada como um estudo de caso, que entrevistou membros da equipe pedagógica, como, os professores formadores, orientadores acadêmicos e tutores, ainda, analisou o Projeto Pedagógico do curso e o material didático produzido por quatro disciplinas, que continham conteúdo dos Saberes da Práticas Corporais - SDPC. O estudo revelou que os SDPC determinam e integram a formação de professores em EF e que os professores atuantes como sujeitos sociais já estão cercados por esses saberes no decorrer da vida e, ainda, por estarem

imersos na cultura escolar desde a Educação Básica e com experiências externas na família e no lazer (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013).

O estudo revelou, também, que os encontros presenciais possibilitam vivências, mas essas vivências são inferiores às experiências por eles realizadas, o que pode trazer dificuldades no cotidiano escolar. O estudo não deixa claro, mas podemos pensar nas experiências do dia a dia escolar. Já os Saberes Sobre as Práticas Corporais - SSPC são vistos como ponto positivo na formação a distância, principalmente quando se refere à incorporação das mídias digitais. Já os SDPC aparecem como preocupação no curso, tanto nos documentos analisados quanto nos relatos das entrevistas, desenvolvendo uma forte tendência aos SSPC apenas (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013). A diferença entre o estudo de Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013) e o estudo que apresentamos aqui é que, no nosso caso, o objetivo da pesquisa é, também, ouvir a voz do discente no que se refere aos SDPC vivenciados na formação em Educação Física EAD.

Em outro estudo realizado por Lazzarotti Filho, et al (2015), aparece a preocupação em investigar os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. A pesquisa buscou compreender como o referido curso vem sendo desenvolvido. O percurso metodológico utilizado foi a análise do projeto político do curso (PPC) e entrevistas semiestruturadas. Foram considerados sujeitos da pesquisa cinco professores formadores, um coordenador de curso, três orientadores acadêmicos, quatro tutores presenciais e dois estudantes. Os pesquisadores ressaltam, como principais problemas, a falta de estrutura dos polos, o não domínio das TIC, a intensificação do trabalho docente e a não presença física. como qualidades do curso, destacam o letramento digital, a flexibilidade de tempo e horário, a democratização do acesso ao ensino superior, a melhoria da comunicação através da linguagem escrita e o desenvolvimento da autonomia (LAZZAROTTI FILHO; SILVA; PIRES, 2013). Diante dessas constatações, que foram levantadas nessas pesquisas até o momento, percebemos a necessidade de aprofundar sobre a temática e, ainda, registrar outros estudos, que demonstrem tal panorama.

O estudo de Soares (2016) objetivou uma revisão integrativa das produções científicas sobre a Educação Física a Distância, presentes no periódico CAPES entre os anos de 2012 e 2016, observando um quantitativo de nove pesquisas relacionadas ao curso de Educação Física na modalidade a distância. Esta pesquisa apresenta os principais estudos da área com diferentes concepções de autores, auxiliando nas reflexões e para uma ampliação sobre o debate da área. Complementando esse recorte, o estudo de Silva (2020) amplia um pouco mais essa busca, analisando pesquisas entre 2014 e 2019 relacionadas ao campo da Educação Física EaD. A



seleção dos estudos foi fundamentada em três bases de dados: BVS Brasil (Biblioteca Virtual em Saúde), Periódico da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e SciELO (*Scientific Electronic Library Online*). Os estudos analisados apontam dificuldades vencidas e, ainda, vivenciadas no âmbito da EaD e do curso de EF. Todavia, é percebido um avanço significativo na área.

Os dados de Silveira e Pires (2017) vão ao encontro dos resultados de Soares (2016). Seu trabalho objetivou identificar como o tema vem sendo abordado nos periódicos da área de Educação Física e Ciências do Esporte, banco de teses e dissertações e anais de eventos, apontando um possível estado da arte sobre o tema. Os autores identificaram que as produções acadêmicas, no âmbito da área de Ciências do Esporte, constituem, ainda, um campo a ser explorado. Contudo, as pesquisas localizadas revelam questões referentes à EaD e, as relações com a especificidade da EF com destaque para a formação de professores, abordando como tema recorrente nas pesquisas a qualidade dessa formação nos cursos.

Anversa *et al.* (2017) trouxeram contribuições relevantes ao investigarem a prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD. A pesquisa se caracterizou por um estudo de caso de análise documental de uma instituição de ensino superior da região do Paraná. Os autores identificaram subcategorias, que foram agrupadas em quatro eixos temáticos: caracterização do caso – apresentação do contexto da pesquisa, promoção da prática reflexiva no AVA, valorização das práticas presenciais como estratégia de fomento à ação reflexiva no processo de ensino aprendizagem na EF/EaD, acompanhamento e reflexão sobre a ação interventiva durante os Estágios Curriculares Supervisionados (ECS) na EF/EaD.

Como resultados e discussões, a apresentação se deu a partir dos quatro eixos citados. Como caracterização do curso, a pesquisa apresentou a IES pesquisada, informações gerais sobre o PPC do curso, o perfil do egresso e a metodologia do curso com descrição dos materiais e ações didáticas. Já quando analisaram o manual de Introdução a Educação a Distância da IES, o AVA, nele, é destacado que, ao utilizarem recursos diversificados, garante um eixo de ensino centrado mais na interação professor-aluno. A valorização das práticas presenciais é destacada como estratégia de fomento à ação reflexiva na prática pedagógica, sendo ressaltado que devem compor 30% da carga horária do curso. O acompanhamento e a reflexão sobre a ação interventiva de acordo com a pesquisa devem priorizar o ECS, que oportuniza a aproximação entre universidade e escola. A partir da análise desse caso, a pesquisa indicou que a prática reflexiva pode ser oportunizada na formação inicial de professores em EF na EaD, sobretudo nos momentos de discussões e trocas de experiências, durante o ECS e por meio dos momentos presenciais.

Ao utilizar o método quali-quantitativo, a pesquisa de Almeida (2018) objetivou compreender como o conhecimento próprio às disciplinas que lidam com a cultura corporal é mediado nos processos de ensino-aprendizagem presentes nos cursos de Educação Física a distância. Os resultados e as discussões são baseados nos seguintes instrumentos de coleta de dados: análise de documentos; observações sistemáticas; análise dos ambientes virtuais, entrevista com os professores formadores e orientadores acadêmicos; e grupo focal com os alunos.

Após a análise dos dados, o autor tece algumas considerações relevantes. As observações realizadas nos encontros presenciais mostraram que os conceitos são abordados de maneira muito superficial e rápida devido à carga horária destinada a esses encontros. O autor ressalta, ainda, que o tempo pedagógico, tanto o disponibilizado aos alunos para apreenderem quanto o tempo que eles próprios dispõem para os estudos, apresenta-se como fator limitador de qualidade de apreensão do conhecimento próprio das práticas corporais.

Uma dessas questões, que é própria da EF, sendo sua constituição e legitimação como campo do conhecimento, tem sido constantemente questionada no campo da EF. As críticas sempre vêm ao encontro do conhecimento da cultura corporal e da estrita relação com a medicina e o militarismo, dando ao corpo um olhar mais biológico e tecnicista/esportivista, respectivamente (ALMEIDA, 2018). Nesse sentido, Pasquali *et al.* (2018), também, ressaltam, em sua pesquisa, as práticas corporais em um curso de Educação Física a Distância. As autoras partem de uma abordagem pedagógica com análise documental e entrevistas semiestruturadas com docentes e com dados submetidos à análise de conteúdo agrupados em categorias temáticas, sendo elas: polidocência, saberes docentes e práticas corporais. A polidocência ficou evidenciada no curso pesquisado mediante análise das reuniões entre professores, tutores e demais membros, que sempre se juntavam para preparar as disciplinas, sendo a socialização dos saberes entre os profissionais uma das características da polidocência. Um outro fator muito discutido nesse estudo foi a dimensão das práticas corporais e as disciplinas relativas a elas, sendo que elas aconteciam por meio de aproximações com a realidade do aluno, com os saberes anteriores e com a experiência do docente com a disciplina na modalidade presencial.

Costa *et al.* (2018), também, procuraram analisar ações e procedimentos didáticos, que envolvem o curso de Educação Física na modalidade a distância, oferecido pela Universidade Federal do Amazonas. Como percurso metodológico, o estudo foi de análise qualitativa, com discussão dos dados amparada na técnica de Análise de Conteúdo. Foram entrevistados 16 estudantes do curso e um tutor.

Para os procedimentos de análise, foram criadas categorias para discussão, sendo elas: ambiente virtual de aprendizagem e tutoria, redes sociais do conhecimento e ensino-aprendizagem. Em relação ao AVA, os autores identificaram uma falta de autonomia no processo pedagógico imposta pela própria Universidade. Como os tutores não possuem liberdade para atuar com os alunos, a tarefa se reduz, apenas, a conferir atividades enviadas pelos alunos.

Na outra categoria analisada referente à rede social do conhecimento e ao processo de ensino-aprendizagem, foram identificadas falhas no acompanhamento dos alunos que acarreta lacunas na aprendizagem. Essas lacunas são de ordem de comunicação relacionadas: os conteúdos do material didático diferente do que é cobrado nas avaliações e demora para sanar dúvidas. Como considerações finais, os autores registraram fragilidades no curso ofertado pela Universidade Federal do Amazonas, destacando pontos, que merecem atenção no processo de formação do curso EaD ofertado, sendo elas: falta de treinamento para acesso e navegabilidade do AVA (professores, tutores e estudantes); os conteúdos, métodos, técnicas, planejamento e avaliação da aprendizagem são restritos aos docentes e fechados à intervenção-participação dos estudantes; material sem conectividade e não articulando teoria e prática; falta de orientação dos discentes ao estágio supervisionado; recursos do AVA não utilizados; e falta de vinculação com a pesquisa e a extensão.

A pesquisa desenvolvida por Silva e Gawryszewski (2019) teve o objetivo de analisar a evolução dos cursos de licenciatura em Educação Física ofertados na modalidade de Educação a Distância. Os autores associaram o crescimento do curso à própria evolução do curso na modalidade presencial. Como estratégia metodológica, foram levantados dados do Censo da Educação Superior dos anos de 2006, 2009, 2012, 2015 e 2017. A pesquisa se deu, prioritariamente, com consulta à base de dados do INEP. Os dados extraídos e analisados foram: quantitativo de cursos, vagas ofertadas, matrículas, ingressos e concluintes.

Os autores discutem considerações relevantes. O avanço das matrículas e da própria modalidade no ensino superior segue presente, principalmente nas instituições privadas, que vêm sendo amparadas com recursos do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) e do Programa Universidade para Todos (ProUni). Isso explica a expansão dos cursos e das matrículas. Concluindo, ainda, que de modo proporcional, a educação a distância apresenta crescimento contínuo maior que o ensino presencial. Devido a esses fatores, a pesquisa informa que o número de concluintes subiu consideravelmente e os autores indicam que esses fatores abrem campo para futuros estudos, pois podem estar associados a dados de permanência no

ensino superior. A reflexão desses elementos é importante no processo de formação do aluno e, ainda, propõe como prioridade da expansão programas de incentivo.

Sobre o fator permanência e perfil dos egressos, o estudo de Pasquali *et al.* (2019) vai ao encontro da discussão apresentada por Silva e Gawryszewski (2019), com o objetivo de identificar o perfil dos estudantes que permaneceram no curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância e os saberes significativos desenvolvidos nessa formação, relacionando-os com os motivos de permanência até o final do curso. A metodologia aplicada foi caracterizada por um estudo de caso com coleta de dados por meio de análise de documentos e um grupo focal com estudantes formandos em 2013. Os documentos analisados foram o Projeto Pedagógico do curso e ficha com os dados dos estudantes.

A ficha de cadastro dos estudantes contém informações relevantes para identificar as características daqueles, que permaneceram até o final do curso. Com esse cadastro, foi possível analisar o estudante nas seguintes entradas: cidade / polo; data de nascimento / idade; residência atual; estado civil; cursou Ensino Médio (público, privado, maioria público ou maioria privado); tipo do Ensino Médio regular e educação profissional e tecnológica ou EJA.

Sobre esse perfil, foi identificado que o curso de EF na modalidade EaD da instituição pesquisada contou, em 2009, com 316 estudantes distribuídos por nove polos no interior de Goiás e que, ao término do curso, em 2014, o quantitativo de 134 estudantes concluiu o curso, representando 42,4% dos ingressantes. Dentre o total em 2009, 53,5% eram do sexo masculino e 52,9% eram do sexo feminino. Em relação à idade média dos discentes, observou-se que 47,76% tinham faixa etária entre 30 e 39 anos.

Um ponto de destaque do estudo de Pasquali *et al.* (2018) foi a relação da distância do polo e da casa do estudante, destacando que esse é um ponto de discussão entre gestores do Sistema UAB. Segundo eles, essa distância pode estar diretamente ligada à desistência dos estudantes, o que, muitas vezes, impossibilita o deslocamento para encontros presenciais, avaliações e atividades no polo. No entanto, os estudantes, que ingressaram, apresentavam uma distância média de 30,83 km, e os que permaneceram apresentaram uma distância de 34 km. Ou seja, não foi identificada desistência significativa em relação à distância do polo à residência.

Quando analisado o tipo de formação básica, 85,7% dos que permaneceram frequentaram escola pública e a maioria, 60,44%, cursou o Ensino Médio regular. Os autores concluíram que características pessoais dos estudantes podem ser um indicativo para a permanência no curso e, também, de dificuldades para o desenvolvimento do curso.

Uma questão mais institucional e que, de certa forma, ultrapassa as características do aluno é relativa à interação no AVA. Nesse sentido, Antunes (2020) registrou a experiência de aprendizagem com o Material de Avaliação Prática da Aprendizagem (MAPA) no formato de vídeo no curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância. Em um estudo reflexivo-crítico descritivo, foram registradas a vivência, a realização e a gravação do material. O MAPA constitui-se como uma atividade prática, disponibilizado através de um roteiro na plataforma do acadêmico, que deve ser analisado e estudado, para que, posteriormente, seja gravado. Os vídeos produzidos foram postados em uma plataforma aberta – *YouTube*. Após a postagem, são enviados ao tutor para que seja realizada a avaliação. Os autores concluíram que a avaliação através do MAPA permitiu identificar o processo de construção, variação e ampliação de diferentes práticas, permitindo reforçar os elementos corporais estudados e intrínsecos à área.

Como resultado de pesquisa, Aggio *et al.* (2020) apontaram a necessidade de os cursos de EF na modalidade a distância oferecerem atividades de práticas corporais – aula de campo como componente curricular. É imprescindível que a coordenação organize com antecedência as informações sobre as aulas bem como materiais e procedimentos didático-pedagógicos. Aos alunos, fica a responsabilidade de estudar o material disponibilizado, facilitando, assim, o desenvolvimento das atividades nos encontros. Esses dados vão ao encontro do estudo de Antunes (2020), que registrou a experiência com o MAPA. Ambas as pesquisas retratam a necessidade de organizar, descrever e avaliar todo o processo, principalmente aqueles ligados às aulas-campo. Nessa perspectiva, as IES vinculadas a educação a distância devem desenvolver estratégias de comunicação, assegurando que todos os sujeitos do processo estejam envolvidos (AGGIO *et al.*, 2020).

Nessa busca por pesquisas sobre o Curso de Educação Física na modalidade EaD, encontramos pesquisas sobre diferentes demandas: umas com olhar atento às especificidades da área; outras, vinculadas à estruturação do curso por meio das práticas corporais, dos materiais e da relação com a tecnologia. O estudo de Teruya *et al.* (2020), por exemplo, investigou a possibilidade de interação e intervenção nas práticas corporais em um curso de licenciatura em EF na modalidade EaD. É uma pesquisa de caráter exploratório descritivo, que analisou o modelo de oficinas práticas presenciais proposto pelo curso e documentos relativos às essas oficinas elaboradas pelo Núcleo Docente Estruturante (NDE). Esse modelo contempla uma carga horária de oito horas de duração para cada encontro, sendo um encontro para cada tema. Para cada tema, há uma orientação de leitura de material e *links* de vídeos, que propõe uma metodologia ativa, a qual visa a integrar a tecnologia e a transformar aulas em experiências

vivas de aprendizagem, alé) como eixo central, normativo e referenciado. Esse documento apresenta dez competências para estruturar o conhecimento de todas as áreas do conhecimento do curso, sendo que cada área do conhecimento elenca objetivos a serem alcançados. Alguns desses objetivos são relacionados aos campos de experiências descritos na BNCC. Tal modelo investigado ressalta, positivamente, os encontros presenciais, o crescimento da interação e o interesse no processo formativo.

O estudo de Shibuya (2021) corresponde uma etapa da pesquisa de mestrado com o título “Licenciatura EAD em Educação Física 2020: limites e possibilidades na formação de professores a distância no oeste do Paraná”, na Universidad Interamericana (Paraguai). O objetivo do estudo foi questionar a formação de professores de EF na modalidade EaD, trazendo pontos positivos e negativos do modelo pedagógico adotado e a mediação pelas tecnologias. O estudo apresenta uma discussão quali-quantitativa. Na abordagem quantitativa, a autora trouxe um levantamento amostral de faculdades EaD de Educação Física, trazendo para a discussão elementos, como valores dos cursos ofertados, organização curricular, modelos de aula, formas de estágio e modelos de interação entre a comunidade acadêmica envolvida. A pesquisa não aponta o âmbito de vinculação das instituições pesquisadas, se pública ou privada. Mas, pelo nome das IES citadas, supomos que seja do domínio privada. Como resultados, a autora mostra que as faculdades selecionadas apontam um modelo padrão de aulas e estrutura, e, ainda, se percebe a necessidade de questionar os estudantes sobre esses modelos bem como questões relacionadas às práticas de estágio.

Observa-se pouca pesquisa relacionada à rede privada de ensino. A maioria das pesquisas concentra-se em investigar a rede pública. Contudo, podemos relacionar que muitas questões aqui apresentadas não são diferentes da rede privada de ensino. Ressaltamos a necessidade de pesquisar a rede privada de ensino, visto que um quantitativo bem expressivo dos ingressantes é por essa via. Como visto no Censo da Educação Superior, 77% dos ingressantes em cursos de graduação são da rede privada de ensino (INEP, 2021, p. 32). Outra lacuna que se destaca é de uma ausência quase total de trabalhos voltados para a escuta da percepção discente sobre a questão. A maioria dos trabalhos encontrados se volta para a análise de documentos e para um contato com os sujeitos, que preparam, executam e gerenciam os cursos. Nesse sentido, acreditamos que esta pesquisa possa trazer contribuições ao somar a essas pesquisas os resultados encontrados a partir da escuta dos discentes, que cursam um curso de Educação Física na modalidade EAD.

Por fim, com base na pesquisa realizada, queremos destacar os principais autores dos artigos encontrados e os anos das publicações.

**Quadro 2 – Principais pesquisadores da área de E.F EaD e ano de publicação**

<b>AUTOR</b>	<b>ANO</b>
Ari Lazzarotti Filho	2009
Fernanda Cruvinel Pimentel Ari Lazzarotti Filho	2013
Ari Lazzarotti Filho Ana Márcia Silva Giovani de Lorenzi Pires	2013
André Marsiglia Quaranta Giovani De Lorenzi Pires	2013
Fernanda Cruvinel Pimentel Ari Lazzarotti Filho	2014
Ari Lazzarotti Filho Fernanda Cruvinel	2015
Jitone Leônidas Soares Ari Lazzarotti Filho	2016
Juliano Silveira Giovani De L. Pires	2017
Dannia Pasquali Anegleyce Teodoro Rodrigues Ari Lazzarotti Filho	2018
Dannia Pasquali Roberto Pereira Furtado Ari Lazzarotti Filho	2019

Fonte: elaborado pela autora.

De acordo com a busca realizada para esse referencial teórico, podemos afirmar que um volume expressivo de publicações foi entre os anos de 2013 a 2019, com destaque para o pesquisador Lazzarotti Filho, que concentra oito trabalhos publicados dos 21 encontrados. O pesquisador citado concentra as publicações na instituição de origem.

Na outra fonte pesquisada, o Banco de Teses da CAPES, após o levantamento, foram identificadas, nos Programas de Pós-graduação das IES, quatro dissertações de mestrado, que se dedicaram a pesquisar o curso de Educação Física na modalidade a distância, não identificando nenhuma tese de doutorado, que pesquisasse a temática em questão, com uma dissertação por ano no período de 2011 a 2013 e uma em 2016. O que podemos identificar no Quadro 3.

**Quadro 3 – Dissertações de mestrado defendidas na área com ano/título/instituição/autor**

	<b>ANO</b>	<b>TÍTULO DA DISSERTAÇÃO</b>	<b>INSTITUIÇÃO</b>	<b>AUTOR</b>
1	2011	Formação de Professores de Educação Física na Modalidade de Educação a Distância Experiências Docentes no Estágio Supervisionado	Universidade Federal de Santa Catarina	André Marsiglia Quaranta

2	2012	A Mediação Pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Análise dos Fóruns do Curso a Distância de Educação Física	Universidade de Brasília	Margarete Zambeli da Silva
3	2013	A experiência da Universidade de Brasília no contexto de expansão da licenciatura em Educação Física por meio do Sistema Universidade Aberta do Brasil	Universidade De Brasília	Fernanda Cruvinel Pimentel
4	2016	Trabalho Docente Virtual em Educação Física: Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas sobre as Práticas Corporais	Universidade de Brasília	Dennia Pasquali

Fonte: elaboração da autora.

A primeira pesquisa, intitulada “Formação de Professores de Educação Física na Modalidade de

Experiências Docentes no Estágio Supervisionado”, investigou como alunos-alunos-estagiários interpretam suas experiências docentes ocorridas no estágio supervisionado. Através da imersão dos alunos na cultura escolar nessa fase da formação docente, a pesquisa levou em consideração a observação dos subsídios teórico-metodológicos desenvolvidos no curso bem como a elaboração e avaliação dos planejamentos de ensino no estágio. A pesquisa analisou planos de aula e relatos feitos por quatro acadêmicos do curso. Como resultado da pesquisa, observaram a predominância da perspectiva desenvolvimentista nas práticas pedagógicas desenvolvidas pelos acadêmicos, dificuldade de acesso ao Projeto Político Pedagógico e deficiência de supervisão por parte da instituição.

A segunda dissertação, com o título “A Mediação Pedagógica no Ambiente Virtual de Aprendizagem: Análise dos Fóruns do Curso a Distância de Educação Física”, analisou a mediação pedagógica e a interação, as diferentes possibilidades midiáticas e a organização das disciplinas na interface do AVA. Como metodologia, o estudo pautou-se em um levantamento bibliográfico sobre as tecnologias educativas e educação a distância bem como sobre as categorias mediação pedagógica, interação e linguagem a partir das mensagens postadas pelos orientadores acadêmicos e estudantes na ferramenta “fórum” do curso a distância de Educação Física da Universidade Federal de Goiás. A pesquisa concluiu que o curso investigado, no tocante às categorias mediação e interação dos sujeitos, não conseguiu romper com o “velho” modelo das escolas de correspondência, fortemente caracterizado pelo baixo diálogo e por poucas possibilidades dos usos de recursos midiáticos e das TIC.

A terceira dissertação, “A expansão de cursos de Licenciatura em Educação Física na modalidade a distância através do Sistema Universidade Aberta do Brasil”, mostrou a expansão



dos cursos de Licenciatura em EF no contexto do Sistema UAB através da experiência do curso de Licenciatura em EF através do sistema UAB na Universidade de Brasília mediante pesquisa documental e aplicação de entrevista aos sujeitos envolvidos com a criação e desenvolvimento do curso e aplicação de questionário aos egressos da primeira turma do curso de Licenciatura em EF UAB/Universidade de Brasília. A pesquisa concluiu que o Sistema UAB, ainda, apresenta muitas lacunas, principalmente falta de seriedade com o trabalho docente e com a tendência de crescimento da modalidade EaD. Dessa forma, como ela é hoje materializada, questiona-se sua permanência.

A quarta pesquisa no cenário dos programas de pós-graduação, “Trabalho Docente Virtual em Educação Física: Saberes Docentes e Práticas Pedagógicas sobre as Práticas Corporais”, buscou compreender como acontece o trabalho docente na EF. Em meio a um espaço não físico e em um trabalho atemporal, foram realizadas observações em dez disciplinas de conteúdos identificadores do campo da EF (relativos às práticas corporais), do curso de Educação Física, modalidade a distância, da Universidade Federal de Goiás, bem como entrevistas semiestruturadas com oito professore(a)s dessa instituição de ensino superior. Dentre as conclusões, destaca-se que a prática pedagógica sobre as práticas corporais possui características de uma modalidade presencial de educação, porém avança diante do saber-fazer à medida que articula os conhecimentos técnico-científicos com os teórico-científicos. Os saberes sobre as tecnologias e as mídias foram incorporados ao trabalho docente e a polidocência mostrou-se como inerente ao trabalho docente virtual.

Em relação à temática encontrada nas pesquisas, podemos perceber que a questão, muitas vezes, se constituiu nas relações virtuais dos Saberes. Percebemos, também, publicações, que relacionavam o estágio supervisionado, a análise de instituições que ofertam o curso e as políticas públicas do sistema de oferta. A temática, ainda, possui um campo vasto a ser explorado. Todavia, não podemos negar que as produções encontradas são importantes fontes de referência na modalidade a distância e, principalmente, para o curso de EF. Observamos, também, que essa modalidade de ensino representa a formação inicial de milhares de professores espalhados pelo Brasil e que as pesquisas realizadas com o curso de EF podem servir, também, de referência para outros cursos, a fim de que pesquisadores explorem a questão da especificidade da área no contexto da distância.

Finalizamos este capítulo com o objetivo de trazer um balanço das pesquisas realizadas no contexto do curso de EF na modalidade a distância e que a maioria dos estudos apresentou processos formativos efetivos e centrais na formação, que extrapolam os limites da transmissão do conhecimento via modalidade presencial ou a distância. Ou seja, há que considerarmos que

a política de expansão de formação em nível superior constitui-se em caráter formativo com grandes êxitos. Contudo, limitações e implicações, ainda, precisam ser revistas e pesquisadas, trazendo elementos estruturantes e necessários para essa formação que podemos apontar nas pesquisas que aqui analisamos como: momentos presenciais mais efetivos, encontros que realmente tragam vivências, intensificação do trabalho docente na educação a distância, falta de estrutura dos polos, revisão de carga horária, integração docente do trabalho do tutor, vinculação do ensino, pesquisa e extensão.

## 4 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

O presente capítulo tem como objetivo discorrer sobre a formação de professores no Brasil e o papel dos principais marcos legais da EaD na formação docente sob a perspectiva de seus aspectos metodológicos, como seleção de material didático, corpo docente e as relações entre as TIC. Nesse sentido, dedica especial atenção à formação profissional de professores da educação a distância, cujo cerne será desvendar o complexo e multifacetado processo de formação nessa modalidade de ensino no País.

Tal abordagem se justifica, uma vez que ela se insere no amplo debate em torno da formação de professores no Brasil, tema acalorado, que provoca controvérsias intermináveis. Pimenta (2002) afirma que “estão anunciando novos caminhos para a formação docente. Um deles refere-se à discussão sobre a identidade profissional do professor, tendo como um de seus aspectos a questão dos saberes que configuram a docência” (PIMENTA, 2002, p. 2). Importante, aqui, destacarmos que as discussões apresentadas não trazem toda a amplitude do campo profissional, dado que a plena formação de professores se constrói a partir da construção social de seus significados e da atualização constante de suas tradições através da ressignificação de práticas consagradas culturalmente. No entanto, diante das muitas transformações ocorridas no Brasil no âmbito da educação, a formação de professores pode ser compreendida a partir de sua trajetória temporal, desde a formação política, transformações sociais e reflexões críticas da sociedade, especialmente da comunidade educativa. Assim, os marcos legais ocupam uma posição de destaque nesse longo processo de transformações.

### 4.1 Arcabouço legal

Em 1996, foi sancionada pelo MEC a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96<sup>5</sup>, que, a partir de então, desencadeou uma série de propostas sobre a formação de professores, entre as quais se destacam as Diretrizes Curriculares Nacionais, especificamente aplicadas para cursos de licenciatura. Já a Resolução CP nº 01/99 estabeleceu que, pelo menos, um terço dos docentes das IES apresentasse a titulação acadêmica de Mestrado e Doutorado, sendo um terço desses docentes em regime de tempo integral e com experiência na Educação Básica. A Resolução CP nº 01/2002 instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da Educação Básica, em nível superior de curso de licenciatura,

---

<sup>5</sup> LDB disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)

as quais determinam “que a prática deverá constituir o interior das disciplinas e dos componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas” (artigo 4º § 1º e incisos). Tal dimensão prática deverá se sobrepor ao estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar (art. 18).

Portanto, há uma orientação legal clara da importância da experiência para além do estágio supervisionado nas IES. Quaranta e Pires (2013), que investigaram as experiências docentes de estudantes de graduação em EF por meio do estágio supervisionado, enfatizam bem nossa observação quando relatam que o estágio supervisionado tem espaço de muitas possibilidades e múltiplas aproximações com a cultura escolar e pode ser um caminho de iniciar sua relação com a formação docente. Os autores, ainda, ressaltam que é através desse componente curricular que o discente começa, efetivamente, a interagir com o ambiente escolar e com os documentos da instituição, como os PPP, os planos de ensino, a junção do conhecimento didático e científico e a reflexão constante sobre sua formação e atuação.

O ano de 1992 representou um marco histórico na Educação no Brasil, quando a Universidade Federal de Mato Grosso foi pioneira na criação da primeira graduação a distância. Seu exemplo serviu de modelo para inúmeras instituições de ensino, estabeleceu uma nova pauta de discussões, acumulou experiências e abriu perspectivas futuras para a ampliação do campo educacional.

A nova configuração educacional na formação de professores a distância se consolidou em 1996 com a criação da Secretaria de Educação a Distância (SEED). O objetivo foi ampliar o ensino público através de abordagens e práticas inovadoras. A configuração transversal entre o MEC e a SEED assegurou um apoio técnico e pedagógico a projetos e programas de outras Secretarias Educacionais. A avaliação da educação superior passou a ser responsabilidade da Secretaria, visando a consolidar as metas de melhorias em democratização da EaD, cujas bases legais foram estabelecidas na LDB (1996),

A LDB nº 9.394/96 representou um marco legal importante ao definir os parâmetros, que devem nortear as políticas públicas educacionais referentes a educação a distância:

Art. 80. 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.

§ 1º A educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União.

§ 2º A União regulamentará os requisitos para a realização de exames e registro de diploma relativos a cursos de educação a distância.

§ 3º As normas para produção, controle e avaliação de programas de educação a distância e a autorização para sua implementação caberão aos respectivos sistemas de ensino, podendo haver cooperação e integração entre os diferentes sistemas (BRASIL, 1996).

Já no artigo 32, a LDB nº 9.394/96 trata do “ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis) anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão”. O artigo, ainda, estabelece definições no âmbito da Educação Básica, como no parágrafo § 4º, que prevê a possibilidade da EaD nas seguintes situações: “O Ensino Fundamental será presencial, sendo a educação a distância utilizado como complementação da aprendizagem ou em situações emergenciais” (BRASIL, 1996). Um exemplo de “situação emergencial” ocorreu durante a pandemia da Covid-19 em março de 2020, quando o MEC suspendeu o ensino presencial e o substituiu pela educação a distância sob a responsabilidade dos municípios e dos Estados.

O artigo 47, que trata da Educação Superior estabelece que “o ano letivo regular, independente do ano civil, tem, no mínimo, duzentos dias de trabalho acadêmico efetivo, excluído o tempo reservado aos exames finais, quando houver”. Menciona que, exceto os programas de EaD, podemos observar que a LDB já prevê a EaD como uma realidade no sistema educacional brasileiro, cuja implementação será detalhada posteriormente.

E, por fim, o artigo 87 do mesmo diploma legal institui a Década da Educação a partir data da publicação, cujos objetivos são: promover cursos presenciais ou a distância aos jovens e adultos insuficientemente escolarizados; e realizar programas de formação continuada para todos os professores em exercício, utilizando, também, para isso, os recursos da EaD (BRASIL, 1996).

Outro marco significativo da modalidade a distância foi a criação da UAB, por força do Decreto nº 5.800/2006, que tem como objetivo promover, expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de Educação Superior no País, oferecendo cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada a professores da Educação Básica.

O Decreto dispõe como objetivos do Sistema UAB:

- I - Oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - Oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - Oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - Ampliar o acesso à educação superior pública;

- V - Reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - Estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII- Fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias de informação e comunicação (BRASIL, 2006, p. 1).

De um modo geral, a expansão da modalidade EaD ocorreu de maneira muito rápida. Com o Decreto nº 2.494/1998, que possibilitou as instituições privadas a ofertar cursos nessa modalidade, fez com que essa expansão ocorresse, de forma ainda mais acelerada, embora não se possa negar a contribuição significativa da UAB para tal expansão. Antes da UAB, o Brasil contava com 59.611 matrículas de graduação a distância. Já em 2015, contava 1.393.752, sendo 40,5% em cursos de licenciatura (INEP, 2020).

Os dados mais recentes do Censo da Educação Superior indicam um cenário de clara expansão da modalidade. O aumento do número de ingressantes no ensino superior, entre 2019 e 2020, se deu exclusivamente na pela modalidade a distância, a qual apresentou uma variação positiva de 26,2% naquele período, já que nos cursos presenciais houve um decréscimo de 13,9% causado pela pandemia da Covid-19. O Censo mostra ainda que 86% dos estudantes ingressaram em instituições privadas. Entre as categorias públicas, a rede federal de ensino foi a categoria que apresentou maior crescimento no número de matrículas entre 2010 e 2020 (33,6%). Das matrículas nos cursos de licenciatura registradas em 2020, 33,6% foram para instituições públicas e 66,4% para privadas. Em relação à modalidade de ensino, as matrículas em cursos de licenciatura presencial representaram 40,7%, enquanto a modalidade a distância totalizou 59,3% (INEP, 2020).

#### **4.2 Os desafios da formação na educação a distância**

Descrever o perfil e compreender as peculiaridades dos alunos, que buscam a educação a distância, é, para Pavesi e Alliprandini (2013), o primeiro passo para o aprimoramento do sistema. Segundo os autores, a faixa etária dos inscritos no programa varia entre 27 e 68 anos, sendo que o maior percentual está entre 41 e 54 anos. O Censo da Educação Superior 2021, realizado pelo INEP, também confirma o perfil etário mais velho da população de estudantes do EaD. Os autores, ainda, destacam que, dos alunos pesquisados, 91% eram do gênero feminino e que 90% cursaram o Ensino Médio em instituições públicas. Como conclusão da

pesquisa de Pavesi e Alliprandini (2013), esse elevado número de discentes mulheres pode estar associado ao fato de boa parte dos cursos oferecidos a distância ser voltada para a área de educação, em que a participação feminina tem alto impacto. Dados como esses trazem as mazelas de uma visão da licenciatura como um ofício feminino. A incidência do público feminino nos cursos EaD pode estar associada aos compromissos profissionais e familiares somados às tarefas domésticas e à maternidade, o que, às vezes, inviabiliza a possibilidade de cursar um ensino presencial.

Por outro lado, Pimentel *et al.* (2013) encontraram um perfil um tanto diferente no que diz respeito ao curso de Educação Física a distância: 53,3% dos estudantes pesquisados são do sexo masculino. O curso de EF, tanto na modalidade licenciatura quanto bacharelado, apresenta um perfil mais equilibrado em relação ao gênero. Seu campo de atuação é tanto o escolar (licenciatura) quanto o não escolar (bacharelado).

É preciso salientarmos, ainda, que muitos estudantes, que buscam a educação a distância, já são profissionais de outras áreas. Podemos identificar, no estudo de Pimentel *et al.* (2013), uma diversidade de profissões entre os discentes: técnicos em eletrônica, informática e contabilidade; bancários, agentes de saúde, atendentes, caixa de supermercado, operadores de caixa, consultores de vendas, fazendeiros e produtores rurais entre outras.

Uma vez identificado o perfil do discente, que busca a modalidade *online*, cabe, agora, identificarmos as razões, que levaram a tal escolha. Muitos alunos justificam a preferência pela EaD por conta da flexibilidade do modelo, que permite a conciliação com o trabalho e com os afazeres domésticos, além de resolver o conflito espaço x tempo, um dos fatores determinantes para a opção pela modalidade a distância (SCHLICKMANN, 2008).

De fato, o modelo de ensino *online* é regulamentado pelo Decreto nº 5.622/2005, o qual: determina que os cursos e programas a distância deverão ser projetados com a mesma duração dos respectivos cursos da modalidade presencial; regulamenta a expedição de diplomas e certificados em todo o território nacional; e, ainda, estabelece a pedagogia dos cursos e seus respectivos currículos. A não presencialidade, singularidade da EaD, exige estruturas, que precisam ser discutidas, como os aspectos ligados ao aprendizado, principalmente quando relacionados às características da área/curso, como é o caso da EF.

Algumas questões sobre os aspectos regulatórios da EaD provocam debates e levantam dúvidas, incertezas e críticas no que diz respeito ao contraste entre sua rápida expansão e sua democratização. Como se sabe, a maior parte da EaD nas instituições de ensino superior públicas estão vinculadas ao Sistema UAB. Mas, as instituições privadas, também, desempenham um papel significativo na expansão da oferta dessa modalidade: financiamento

facilitado em parcelas de longo prazo, conexão via celulares, material didático digitalizado e comercialização em larga escala são algumas estratégias adotadas pelo setor. A lógica do lucro, muitas vezes, supera as exigências mínimas de qualidade, dado, que cria a ilusão de que o mero acesso à *internet* já garantiria o sucesso do aprendizado.

Outra questão importante em relação às instituições privadas é que o próprio programa do Governo brasileiro para a Formação de Professores – ProUni – prevê apoio financeiro a permanentes em exercício nas redes públicas de ensino sem a necessidade de apreciação de renda e, muitas vezes, com pagamento integral por parte do Governo para as instituições. Esse cenário contrasta com a situação das instituições vinculadas à UAB, dado que a ausência de institucionalização dos cursos a distância pelo setor público tem gerado uma série de imprevisibilidades e precarização do setor. Se por um lado a UAB é um programa de nível nacional, responsável pela democratização do ensino superior público no Brasil, por outro parece atravancar o desenvolvimento institucional da modalidade devido à própria dependência dos programas governamentais, à incerteza gerada pelas trocas administrativas e à não regularidade orçamentária da CAPES/UAB, o que prejudica a gestão dos programas de EaD como um todo (HERNADES, 2017).

O Sistema UAB não é um programa do MEC nem tampouco passa pelo Ministério do Planejamento; portanto, não faz parte do planejamento da União para a contratação de professores. Seja no público ou no privado, a atividade do professor EaD é penalizada com a crescente precarização do setor, uma vez que forma uma “casta híbrida à parte”: ministra aulas presenciais e EaD, mas não goza dos mesmos vencimentos e, muitas vezes, não possui formação em tecnologias educacionais. Os estudos de Pimenta e Lopes (2014) e Bittencout e Mercado (2014) constataram que os professores atuantes nos cursos a distância não se sentem, de fato, pertencentes a uma instituição, considerando a atividade EaD como atividade extra, principalmente quando se trata da remuneração. Por outro lado, as pesquisas de Nunes e Sales (2013), realizadas com professores do curso a distância de Pedagogia, da Universidade Estadual do Ceará, comprovaram que a baixa formação e a experiência dos docentes EaD se traduzem em ensino com incertezas.

Outra fragilidade do Sistema se encontra na relação com os discentes, os quais nem sempre são vinculados à rede pública federal. Por isso mesmo, não entram no orçamento dessas instituições, gerando um distanciamento entre aluno e instituição e uma sensação de não pertencimento, o que aumenta as chances de evasão escolar.

Apesar das lacunas, o Sistema UAB pode ser considerado exitoso em desenvolver a EaD pública em muitos Estados brasileiros (HERNADES, 2017). O que podemos problematizar não



é a ação significativa do programa, mas as fragilidades que reforçam o discurso de que a EaD é uma máquina de distribuir diplomas ou de mão de obra barata. Apesar dos entraves, o Sistema UAB é o único programa, que tem como objetivo principal a formação de professores a distância no País.

No que toca à (des)valorização das licenciaturas do Ensino Superior, Dilvo Ristoff (1999, p. 220) comenta:

As causas da fuga dos estudantes dos cursos que ainda formam professores são plenamente conhecidas. A solução também é por demais conhecida: basta melhorar os salários e as condições de trabalho dos professores de primeiro e segundo grau. A pergunta é até quando vamos continuar construindo paliativos e fugindo do problema? Com quantas greves vamos ainda ter que conviver até que se perceba que só um plano sério poderá garantir que nossos filhos tenham professores de física, química, matemática, literatura etc. – professores que possam orgulhar-se de ser apenas isto: professores!

Bernadete Gatti (2010), por sua vez, destaca que, dentre os graves problemas que assolam as licenciaturas, os mais graves encontram-se nas próprias estruturas institucionais e nos currículos e conteúdos formativos. Segundo a autora, se a CAPES/UAB ampliasse o alcance de atuação para além da formação de professores e levasse para outras áreas de atuação profissional programas institucionalizados, talvez, aumentasse substancialmente o olhar para a educação a distância.

Entretanto, a separação dos programas de EaD das instituições públicas e dos cursos presenciais potencializa, ainda, mais os problemas tanto em relação ao Sistema UAB quanto no que diz respeito aos cursos oferecidos e à prática pedagógica, os quais são variáveis diretamente relacionadas à qualidade do ensino. Arruda (2018) discute algumas vulnerabilidades do Sistema UAB, que são, a seguir, enumeradas:

- mesmo curso oferecido na modalidade presencial e a distância com diferenças significativas;
- falta de incentivo ou possibilidades de pesquisa e extensão;
- inexistência de mobilidade entre cursos e disciplinas de cursos presenciais para a modalidade a distância, ou vice-versa, ou, ainda, aproveitamento curricular;
- exclusão do Programa Nacional de Assistência Estudantil, que proíbe os recursos de serem disponibilizados para alunos de EaD (Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010).

Por outro lado, o Programa Nacional de Assistência Estudantil prevê, para alunos de cursos presenciais, apoio estudantil, como alimentação nos restaurantes universitários, auxílio creche, moradia, auxílio transporte, além do suporte pedagógico e psicossocial. Para os alunos vinculados ao Sistema UAB, não observamos nenhum incentivo em relação ao apoio estudantil, visto que o aluno vinculado ao Sistema UAB é um público predominantemente trabalhador, o qual tem que organizar o seu tempo entre horas de trabalho integrais e jornadas de estudos à noite. Portanto, tais apoios seriam significativos.

No que diz respeito à expansão da EaD, duas discussões estão presentes nos debates e nas pesquisas em educação: o acesso à Educação Superior e a formação de profissionais de educação. Tais temas, que atravessam toda a formação de professores, são importantes para a discussão de propostas relacionadas à EaD à medida que se propõem a estabelecer especificidades e singularidades intrínsecas à modalidade.

Isso leva à reflexão sobre a estrutura dos cursos a distância, os modos de organizar o processo educativo, o perfil do aluno e as características centrais da modalidade, a saber: a dimensão espaço e tempo e a interação digital. Tais características implicam em entender e organizar um trabalho pedagógico essencialmente diferente do ensino presencial. Analisar suas especificidades é fundamental para integrar os objetivos e ações do Governo de acesso à Educação Superior e à formação de professores.

Ademais, essa modalidade de ensino promove um aumento das experiências, uma significativa oportunidade para quem vive afastado das grandes instituições de ensino ou tem dificuldades de acesso. Para fomentar esta discussão, faz-se necessário compreender, também, o cenário da sociedade contemporânea, novas tecnologias, novos hábitos, novas rotinas e novos comportamentos, que possibilitam perspectivas inéditas para a educação em geral, principalmente a distância.

De fato, o que observamos na formação de professores deveria ser abordado como um processo, que articula tanto a Educação Básica quanto o Ensino Superior. Tal abordagem leva em consideração os espaços, que Cunha (2013) apresenta como componentes da formação docente: espaço-familiar e espaço acadêmico (graduação, pós-graduação e local de trabalho). A tal respeito, Cunha (2013, p. 611-612) deixa claro que “a formação de professores se faz em um *continuum*, desde a educação familiar e cultural do professor até a sua trajetória formal e acadêmica, mantendo-se como processo vital enquanto acontece seu ciclo profissional”.

Podemos, assim, dizer que tal “processo vital” se inicia muito antes da colação de grau do futuro docente. Ocorre ao longo da vida e se alimenta de experiências e vivências, de histórias de vida, que constroem os saberes rumo à trajetória profissional. Quem nunca ouviu

alguém dizer: “Com certeza, fulano seria um professor de Educação Física. Desde muito tempo, era ligado aos esportes”.

Portanto, o campo da experiência docente não se limita ao momento em que o futuro professor inicia seu curso de graduação. Tardif (2007), Borges (2004) e Pimenta (1999), identificaram múltiplos fatores, que influenciam a formação docente -- tais como as experiências de histórias de vida, da cultura familiar aplicada pelos pais, da formação religiosa e da posição na hierarquia socioeconômica -- motivam tanto a escolha da docência quanto a continuidade da formação. Por exemplo, em pesquisa com professores de diferentes disciplinas do Ensino Médio, Borges (2004, p. 200) relata que as experiências familiares “tiveram uma influência na escolha profissional e que, também, serviram de referência em termos de valores e princípios de trabalho, que regem suas relações com os alunos e com seus pares”.

Almeida (2007) em pesquisa com professores de EF, descreveu como eles levaram para sua prática pedagógica particularidades de sua experiência discente, como, por exemplo, a escolha de determinada metodologia de aula, preferência por um determinado conteúdo e formas de tratamento e relacionamento com os alunos. Já Pimenta (1999, p. 20) escreve que “alunos em fase de formação mantinham vívido na memória quais professores, ao longo de sua trajetória acadêmica, apresentavam desempenho em didática e os que tinham dificuldade em se fazerem entender pelos discentes”. Borges (2004, p. 200). Por sua vez, confirma que os “professores guardam tais narrativas como critério de escolha entre o que seguir e aquilo a se evitar”.

A não valorização social e financeira dos professores e as dificuldades encontradas em muitas escolas precarizadas são, também, temas debatidos sobre a formação de professores e fontes, que podem contribuir para a construção dos saberes. Elevada carga horária de trabalho e de ensino, tamanho das turmas e proporção entre professor/alunos constituem outras tantas questões sobre a carreira no magistério (SINISCALCO, 2003). A autora citada apresenta dados de diversas fontes, inclusive internacionais, como a Organização Internacional do Trabalho e a Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico e a Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, trazendo informações sobre as condições e salários de professores em diversos países do mundo. A referida autora, ainda, destaca que a situação salarial dos professores do Brasil é uma das sete piores do mundo. Nesse mesmo sentido, Sampaio e Marin (2004) descrevem as melhorias econômico-sociais na docência em consequência do alongamento de tempo de serviço e qualificação, sem, entretanto, significar um salto qualitativo se comparado a outros países.

Na tentativa de pensar um futuro mais promissor para a formação de professores, Nóvoa (1995) reforça a ideia de que as experiências e o entorno sociocultural do formando bem como vivências e visões de mundo deveriam ser levados em consideração. O autor esclarece que não há uma separação entre formação profissional e vida privada, sendo a identidade pessoal um fator central para o sucesso dos futuros docentes. Nóvoa (1995) defende, ainda, uma transição da atual formação docente, a qual considera, excessivamente, acadêmica para uma formação mais prática, centrada nas relações escolares com seus pares. Para ele, a construção da identidade do professor é um processo único do sujeito, que abraça toda sua história de vida, pessoal, profissional e familiar.

### **4.3 Dicotomia entre prática e teoria na Educação Física**

Como se pode notar, a formação de professores é um tema amplo, com diversas abordagens que abrangem um leque de variáveis, desde a democratização do ensino, ampliação de vagas, processos de ensino-aprendizagem até políticas públicas.

Em 2002, as Diretrizes Curriculares Nacionais para formação de professores foram promulgadas, estabelecendo nos três pareceres uma série de medidas, princípios e procedimentos a serem observados na organização curricular de cada instituição de ensino e em todas as etapas e modalidades. As Diretrizes regulamentaram as estruturas curriculares dos cursos superiores dando mais autonomia às instituições para criarem currículos para a formação do perfil profissional.

A Resolução CNE/CES nº 07/2004, que trata dos conteúdos dos cursos de graduação em Educação Física, tanto bacharelado como licenciatura, institui, em seu artigo 3<sup>oa</sup>:

A Educação Física é uma área de conhecimento e de intervenção acadêmico-profissional que tem como objetivo de estudo e de aplicação o movimento humano, com foco nas diferentes formas e modalidades de exercício físico, da ginástica, do jogo, do esporte, da luta, da arte marcial, da dança, nas perspectivas de prevenção de problemas de agravo da saúde, na promoção, proteção e reabilitação da saúde, da formação cultural, da educação e da reeducação motora, do rendimento físico-esportivo, do lazer, da gestão de empreendimentos relacionados às atividades físicas, recreativas e esportivas (BRASIL, 2004).

Ao acompanhar as reformas educacionais e as resoluções para os cursos de EF, notamos discussões e reflexões a respeito da formação profissional, nos eixos do bacharelado e da licenciatura: o bacharel, caracterizado pelo profissional, que irá atuar em vários segmentos que

não seja o escolar, e o licenciado para atuar no ensino regular nas escolas. Para diferenciar essas duas atuações, um conjunto de saberes são definidos pelos currículos de formação das instituições, amparados nos referenciais, resoluções e projetos políticos pedagógicos dos cursos. Sendo assim, discorrer sobre questões que fundamentam a relação entre processos formativos e especificidade do campo exige um estudo dentro do campo entre teorias e práticas.

No que respeita especificamente à formação docente em EF, campos diversos se entrecruzam entre o sistema educacional em si, atravessando as áreas da saúde e do lazer, para alcançar as diversas expressões culturais representadas nas práticas corporais. O alcance transdisciplinar da EF leva, obrigatoriamente, a reflexões sobre a formação de professores, que precisam ser debatidas para romper com uma concepção fragmentada da disciplina. A primeira delas é a dicotomia entre teoria e prática.

O efeito desastroso dessa dicotomia é que ela provoca uma divisão artificial do saber. Almeida (2010, p. 2) expõe, claramente, o problema ao citar expressão, como: “na prática é uma coisa, mas na teoria é outra”. Frases como essa ressaltam o fosso existente entre aprendizado, conteúdo e saberes ditos teóricos. Tal divisão entre conhecimento sistematizado e conhecimento aplicável possui raízes profundas na formação de professores em EF.

Ghilardi (1998, p. 5), em seu estudo sobre a formação profissional em EF, levanta a seguinte indagação:

Será que existe mesmo esta dicotomia teoria-prática na Educação Física? Será o conhecimento teórico a sustentação para a atuação do profissional? Ou a experiência prática é o referencial e a maneira pela qual o profissional oferece um serviço mais qualificado? Haveria condições de ambas se associarem na busca de uma melhor formação?

A falta de articulação entre teoria e prática pode ser claramente observada nos currículos dos cursos de graduação, nas grades curriculares destes e na própria divisão das disciplinas. Tal dicotomia entre formação específica e formação pedagógica é tema de contínuo debate entre pesquisadores; por exemplo, discussões intermináveis em torno dos currículos com disciplinas “técnico instrumental” e “disciplinas pedagógicas” (GHILARDI, 1998).

Marcellino (1995) sugere que as expressões “teoria e prática” deveriam ser reunidas sob a epígrafe de um único “conceito guarda-chuva”, o qual descreveria uma única realidade, mas sob diferentes ângulos de análise. A nova abordagem passou a englobar um único conceito com eixos de atividades ligados ao corpo, ao movimento, aos esportes e, também, à pedagogia, a

qual envolve as instituições de ensino dedicadas ao desenvolvimento das ciências humanas, biológicas e sociais.

Ghilardi (1998) sustenta que a dicotomia “teoria-prática” pode interferir negativamente na formação profissional dos professores. Tani (1995, 1996) afirma que a separação das disciplinas teóricas e práticas impedem que elas se comuniquem e se integrem, o que pode gerar consequências profissionais e dificuldades em unificar os distintos conhecimentos em uma única disciplina: a Educação Física. Outro ponto levantado pelo autor diz respeito ao fato de que os docentes dos cursos de formação tendem a apresentar os conteúdos da disciplina sem integrá-los numa visão holística, que leve em consideração a unicidade do corpo humano, objeto primordial da EF. Ainda de acordo com o autor, “o que é dado na sala de aula não tem correspondência com o que é dado na quadra esportiva” (TANI, p. 6). Sugere, também, que o curso de graduação em EF deveria discutir e analisar o movimento corporal nas suas diversas formas e manifestações, como nos esportes, danças e jogos.

Assim, algumas questões centrais emergem deste debate: dado que o leque de disciplinas ligadas aos esportes, como voleibol, basquete, lutas, natação, handebol e futebol, entre outros, possuem carga horária de duas a três horas semanais, questiona-se: os cursos de graduação em EF deveriam oferecer todas essas modalidades esportivas? O profissional precisaria, necessariamente, dominar todas as habilidades e técnicas, para que possa transmitir e atuar nos vários segmentos da EF? Como ficariam os currículos dos cursos de graduação para garantir um número incontável de experiências motoras? E a EaD? Como ficaria a formação profissional dos estudantes comprometida pela mediação tecnológica de seus conteúdos? Qual seria o currículo ideal de um curso de graduação EaD, que superasse a dicotomia “teoria-prática? De que modo um conjunto de disciplinas práticas e presenciais seria garantido para a formação de profissionais?

Em *Da divisão do trabalho social*, Émile Durkheim (2010), considerado o pai da Sociologia, descreve como o capitalismo moderno promoveu uma enorme acentuação na divisão social do trabalho ao exacerbar a especialização profissional e a individualidade. Trata-se, portanto, do modo de organização geral de uma sociedade, com funções cada vez mais especializadas, e que, também, abarca a divisão do trabalho do ponto de vista econômico (DURKHEIM, 2010).

Esse processo social de divisão do trabalho se revela não só na economia, mas também na política, na religião e, sobretudo, na educação, em que as especializações e subespecializações ampliam. O curso de graduação em EF, talvez, seja o curso, que mais precise romper com as dicotomias artificialmente criadas entre teoria e prática, muitas vezes observadas

nos currículos e na forma como as disciplinas são apresentadas no projeto pedagógico de cada instituição; disciplinas apresentadas sem diálogo nem com a realidade escolar tampouco com espaços fora do ambiente de sala de aula.

Na busca pela superação da dicotomia teoria e prática, optamos pela democratização do saber; isto é, uma maneira de avançar nas reformulações dos currículos, principalmente das licenciaturas, aproximando as disciplinas e rompendo com essa falsa divisão.

#### **4.4 Mestiçagem, saberes e práticas corporais**

A busca pela superação dessa realidade, de conceitos preestabelecidos e da relação com o conhecimento pode ser vista nos escritos contemporâneos de Michel Serres (1993), os quais ajudam a pensar de que forma sua filosofia e seus personagens são capazes de nos levar a outras perspectivas para os desafios contemporâneos, que demonstramos. O conceito de multiplicidade do autor promove deslocamentos e rompe com as barreiras entre os saberes, interagindo com o mundo e com a realidade sociocultural.

O olhar mestiço de Michel Serres (1993, p. 70) que se pretende, “despido de todo preconceito que separa as ciências dos saberes”, reflete um possível “descortinamento” de que a mistura das ciências compõe o “terceiro instruído”. E esse “mestiço” semeia no tempo e espaço, onde desejamos que os saberes se reencontrem com a ciência e a literatura, a religião e a filosofia, o mito, as ciências humanas e as exatas nas infinitas divergências metodológicas.

Segundo o autor, o que hoje é dividido deveria ser misturado em uma metamorfose dos saberes, da pedagogia e dos currículos. Seriam esses “ditos duros em contornos suaves”, que poderiam promover o conhecimento sem barreiras e “tremer as bases do dito normal da ciência”, dando lugar a um “mestiço”. Com o olhar do filósofo francês, o campo da formação de professores em EF não deveria ser dividido ou incomunicável em relação à teoria e à prática, mas comporia um corpo curricular híbrido. Desatar os nós ancestrais de dicotomia, corpo e mente, prático e teórico, poderia instigar a mestiçagem, que inventa um outro novo saber (SERRES, 1993).

Nesse arcabouço teórico, cabe, também, ressaltarmos o papel que a esfera midiática, e hoje da Inteligência Artificial, representava no pensamento de Michel Serres. O autor via nas transformações tecnológicas uma oportunidade para colocar em xeque um tipo de educação ultrapassada por força das possibilidades ilimitadas das novas tecnologias. Para ele, a educação a distância abre as portas para uma nova educação, em que os espaços virtuais já operam de maneira tão expressiva e acentuada que já não se pode mais voltar atrás. Com isso, novos

debates deveriam ser levantados dentro da área e poderiam conferir para o debate na EF; por exemplo, uma nova identidade e uma formação mais aberta, que compreendesse o ser humano em sua integralidade, sobretudo no que concerne ao movimento corporal.

Pasquali *et al.* (2019, p. 261), em pesquisa sobre o trabalho docente virtual na formação profissional em educação física, assinalaram que “[...] ensinar as práticas corporais a distância extrapolam a visão restrita de conhecimentos técnicos, para a busca de elementos que possibilitem a visão como um todo sobre as práticas corporais [...]”. E romper com essa visão restrita significa, a nosso ver, superar a dicotomia teoria e prática através de uma articulação de aprendizagem e conteúdo.

Parece que grande parte das críticas à Educação Física a distância se deve ao fato de que a formação seria prejudicada, uma vez que as representações dos conteúdos são histórica e pedagogicamente definidas como áreas, que tratam do movimento, do corpo e das práticas corporais. Diante de tais críticas à modalidade, percebemos uma preocupação de parte de alguns pesquisadores com os SDPC diante das especificidades, que a área abrange. Uma análise acerca dos métodos de formação para se verificar como as instituições, através de seus currículos, articula seus conhecimentos com as práticas pedagógicas poderia trazer dados empíricos para resolver parte dos questionamentos a que a EaD frequentemente é submetida.

Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013) descrevem os SDPC pelos saberes técnicos e táticos, que se manifestam na corporalidade. Já os SSPC são compreendidos enquanto conhecimento sistematizado, validado cientificamente sobre uma determinada prática corporal. Pinto e Vaz (2009), por sua vez, apresentam o saber/fazer como um conceito de técnicas e práticas corporais composto de estratégias e saberes e o saber-sobre-o-saber/fazer, que o autor coloca como reflexão e análise da ação ou atividade realizada e/ou contextualização histórica e cultural da prática corporal.

Ao discutir os SDPC na formação do professor de EF, podemos observar, também, uma separação de outras dimensões do ensino, como se os saberes fossem algo isolado do conhecimento e da vida cotidiana do discente. Por exemplo, notamos, neste debate, um viés dualista, que procura opor a teoria à prática, uma vez que não se procura a superação da contradição, que possa gerar uma nova síntese. Tal dicotomia reproduz o dilema “corpo-mente” como se a multiplicidade da movimentação corporal não possuísse nenhuma dimensão intelectual ou como se precisasse acumular os saberes sobre as diferentes manifestações da cultura corporal para melhor dominarem a práxis pedagógica.

Como analisado anteriormente no Capítulo 1, essa percepção dual do homem parece enraizar-se desde os primórdios da sociedade ocidental, sobretudo sob a influência de Platão,



que considerava o corpo como o cárcere do espírito. Santin (2013) e Foucault (1970), entre outros, analisaram essa tendência à repressão corporal vigente no Ocidente cristão como meio de se alcançar a “soberania do intelectual”, contribuindo, assim, para a construção histórica da dicotomia corpo/mente e, mais tarde, com o Racionalismo Clássico, teoria/prática.

Encarados sob a ótica da formação de professores em EF, os SDPC e os SSPC estariam em dimensões diferentes, pois uma trataria da prática corporal do movimento e a outra abordaria a teorização e reflexão sobre essa prática em uma dimensão teórica/científica. Tal observação dá ensejo às seguintes questões: a atividade de teorização e reflexão, de forma geral, ficaria fora da dimensão corporal? As áreas do conhecimento científico, que tratam do corpo, ficariam a cargo das disciplinas práticas? Desse modo, entende-se que as questões levantadas na EF a distância permite outros olhares para os saberes próprios da área bem como servem para refletir sobre o papel da EF enquanto área do conhecimento.

Chinellato (2010, p. 114), em seu ensaio sobre *Mente e Corpo ou Mente-Corpo*, esclarece que “qualquer prática pedagógica é direcionada ao corpo como um todo. Restringir as práticas pedagógicas puramente à educação da dimensão inteligível é desprezar uma parcela grande da vida humana, a saber, o corpo”. Podemos, assim, considerar o corpo como o próprio *locus* da existência humana, onde ocorrem as relações sociais. É através do corpo que nos colocamos no mundo, e nenhuma prática pedagógica deveria relegá-lo somente a uma dimensão ou considerá-la como mero resultado de interações biomecânicas.

Ainda sobre os Saberes da Educação Física, Chicon e Sá (2012, p. 103) mostram que

[...] a Educação Física deve se apoiar em profissionais que não possuem apenas a habilidade de executar uma ação pedagógica, mas autonomia para analisar, criar, recriar caminhos para se potencializar tais habilidades, com o objetivo de levá-los ao pleno desenvolvimento das potencialidades de seus educandos considerando os diferentes contextos/cotidianos educacionais.

Podemos notar nessa citação que os autores trazem para a EF saberes, que superaram a técnica ou o gesto, dado que eles direcionam o olhar para a autonomia, isto é, a capacidade de criação e para o desenvolvimento de suas potencialidades, promovendo, assim, mudanças, que superem valores e crenças enraizadas no campo disciplinar.

Podemos concluir, então, que os SSPC e os SDPC estariam aprisionando a EF ou tais conceitos seriam duas facetas de um mesmo fenômeno? O que queremos ressaltar aqui é que, embora essas dimensões estejam focadas no processo das práticas pedagógicas, é necessário nos atentarmos para a complexa questão da dualidade mente-corpo, que deitou raízes profundas

no mundo acadêmico. Com isso, não temos a intenção de definir o que é corpo na EF, mas pensarmos diferentes formas de apresentar o corpo em uma dimensão mais holística e contemporânea.

Compreender o papel da EF na educação a distância é muito mais que garantir uma democratização do ensino, pois passa pelo entendimento do corpo como condição de vida, de experiências, de um alicerce, que precisa ter acesso às diferentes formas de conhecimento, os quais favoreçam a aprendizagem e o conhecimento de si e do outro, intensificando a diversidade de corpos presentes na sociedade educacional. A interdisciplinaridade dos saberes específicos da área precisa ser requisitada, a fim de podermos construir uma nova identidade para a EF ao incorporar uma cultura do movimento, que leve em consideração o novo tipo de humano dos novos tempos.

Michel Serres (2004) propõe tal reflexão através de uma abordagem interdisciplinar, na qual o filósofo desperta atenção justamente por apresentar, em suas obras, um rompimento de fronteiras entre os saberes. A leitura de seu livro, *Variações sobre o corpo*, serviu de inspiração para a elaboração desta pesquisa ao mesmo tempo em que representou um impactante, desafiador e revolucionário desafio epistemológico. A forma como o filósofo francês apresenta a noção de “corpo” de modo absolutamente diferente de seus pares em muito colaborou para a busca de referências bibliográficas, principalmente sobre a relação com os saberes.

Ao tratar da relação corpo/saber, Serres (1993) oferece uma reflexão repleta de desafios e experimentações. O autor pede, antes de tudo, que sintamos nosso corpo e o experimentemos em todas as suas potencialidades de força criadora. Ele próprio nos convida a enxergar outros “ramos em caules bem estruturados” dessa árvore repleta de vitalidade para auxiliar-nos a refletir sobre um corpo em potência. É no “pensamento de deslocamento”, de “novos sentidos e de novas posturas” que buscaremos a superação dos dilemas prático-epistemológicos, que, muitas vezes, esterilizam o campo de reflexão na EF a distância.

O que aqui procuramos não é tanto as verdades sobre o corpo, mas novos caminhos, que possam abrir perspectivas de potencializá-lo de formas até então não refletidas. Não se trata de construir um pensamento sobre um novo corpo, mas em insistir nos recortes, que alimentam as infindáveis discussões contemporâneas sobre o corpo (SERRES, 2003).

Para o autor, o corpo opera “nos encontros hominescentes que surpreendem seus limites” (SERRES, 2003, p. 54), que desafiam sua estabilidade, o que possibilitaria construir uma maneira de romper o dualismo corpo/mente, abrindo, desse modo, avenidas para novas vivências e experiências. Tal “possibilidade de potência” contribuiu para que as obras de Michel

Serres fossem fundamentais para a reflexão crítica das práticas corporais nos cursos de Educação Física a distância, como pretendemos mostrar nesta pesquisa

Diante do contexto no qual esta pesquisa se insere, a questão central é identificar como os saberes corporais são vividos e experienciados nos cursos de Educação Física a distância. Para tanto, torna-se necessário, também, identificarmos os principais aspectos pedagógicos e as ferramentas utilizadas no processo ensino-aprendizagem. Existe um grande número de recursos metodológicos *online* à disposição da educação a distância. Portanto, faz-se primordial que todos os aspectos do processo ensino-aprendizagem sejam contemplados, tais como planejamento, ensino, aprendizagem e avaliação.

Neste momento, buscamos descrever a evolução do processo de ensino-aprendizagem no ambiente digital aplicado à Educação Física a distância. Ao longo das discussões, tentaremos responder à seguinte questão: como está sendo conduzido o processo de ensino-aprendizagem das práticas corporais no curso de Educação Física a distância? Com base nessa questão, desenvolvemos nosso texto, partindo de uma discussão mais ampla e contemporânea sobre os aspectos pedagógicos da EaD.

#### **4.5 Ensino-aprendizagem a distância: eixos principais**

A educação a distância é composta por diversos eixos, porém aqui foram destacados o material didático, tutoria e tecnologias de informação e comunicação (TIC<sup>6</sup>). Esses eixos analisados a seguir, forma elencados, a partir da experiência da pesquisadora como tutora no curso de Educação Física a distância, que ao longo do processo observou uma relação entre os eixos bem como dificuldades apresentadas pelos alunos.

O constante aperfeiçoamento das inovações tecnológicas, também, precisa conduzir a elaboração do material didático em EaD. Dessa maneira, cada vez mais vídeos e conteúdos interativos chamam a atenção de leitores e estudantes. Na EaD, e mais especificamente no curso de Educação Física a distância, a articulação de uma linguagem dialógica e as inovações tecnológicas podem assumir papel de destaque com materiais interativos e dinâmicos, articulando meios e ferramentas, principalmente das plataformas de ensino no Ambiente Virtual de Aprendizagem - AVA. O material didático deve ser criativo, atraente e inovador, procurando abordar os conteúdos de modo crítico-investigativo e incentivando a curiosidade do discente na busca por outras áreas de conhecimento.

---

<sup>6</sup> Tecnologia de Informação e Comunicação (TIC) compreende um vasto conjunto de recursos utilizados para organizar e disseminar informações (TAKAHASHI, 2000), compreendidos como *hardwares* e *softwares*.

Nesse processo das interações dialógicas, surge um sujeito, que assume a função de enunciador no processo de interação verbal: o tutor. Este, por sua vez, constitui o eixo-mestre, a pedra angular de todo o sistema, responsável por mediar as relações de ensino e, ainda, observar e direcionar o fluxo da aprendizagem dos alunos, sanar dúvidas e corrigir atividades entre outras. Figura presente tanto virtual quanto fisicamente, sua ação pode ser determinante no processo das relações, experiências e interações com os alunos. E, por fim, temos as tecnologias da informação que desempenham um papel de destaque enquanto meio, que leva o conhecimento aos rincões mais distantes do país.

Conforme adentramos na atuação do tutor e suas competências para atuação na educação a distância, é possível, também, registrarmos as habilidades necessárias aos tutores dos cursos de Educação Física EaD. Para isso, é preciso que, além das competências tecnológicas, as competências pedagógicas assumam um papel importante e específico dentro do curso de EF.

Uma competência pedagógica atribuída ao tutor de um curso de EF pode contemplar um conjunto de saberes, de capacidades e de conhecimentos fundamentais na interlocução com os alunos e com os SDPC. Diferentemente dos tutores de outros cursos a distância, em que a competência é mediar o processo pedagógico dentre outras habilidades, o tutor do curso de Educação Física a distância, ao atender os alunos nos polos e nos encontros presenciais, tem a oportunidade de integrar o conhecimento, que é ofertado no AVA com os SDPC, proporcionando, assim, novas interações em relação ao objeto de estudo e conhecimento.

Nesse sentido, destacamos a mediação pedagógica orientada pelo tutor ou pelo professor nesses encontros. Essa mediação, quando bem conduzida, tem um papel relevante no estabelecimento de vínculos, que podem garantir o sucesso de todo o processo do curso.

A elaboração de toda uma estrutura da educação a distância requer, além de conhecimento e habilidades específicas de vários agentes, o desenvolvimento de outras competências técnicas próprias dos cursos a distância, seja de natureza impressa, vídeos, sons, imagens e até mesmo presença física do tutor. Sendo assim, o processo de produção desse material passa por uma equipe multidisciplinar formada por diversos profissionais. Portanto, dentre os vários atores atuantes na EaD, destaca-se a figura do tutor.

O tutor, presencial ou a distância, é o responsável por estabelecer o elo da aprendizagem: o relacionamento e a interação com o aluno. Os Referenciais de Qualidade para EaD destacam que o tutor é um dos sujeitos, que participa ativamente da prática pedagógica. É ele quem realiza a mediação entre o discente e os conteúdos do material didático desenvolvido por especialistas da área. Sua atuação se realiza através de um AVA e nos encontros presenciais.

Além disso, o tutor é quem faz o acompanhamento direto e sistemático dos alunos, de suas atividades e das frequências às aulas e à participação ativa no AVA. Esse trabalho de proximidade se consolida ainda mais nos momentos presenciais do curso de EF: aulas nos laboratórios de aprendizagem, quadra, piscina, salas de danças, seminários, apresentações de trabalhos, avaliações presenciais e defesas de trabalhos de conclusão de curso.

O tutor deve possuir uma ampla experiência na área acadêmica específica de cada curso, dominar os conteúdos das disciplinas e ferramentas do AVA, além de aplicar e acompanhar o desenvolvimento das atividades presenciais. Dentre as várias atividades comuns aos tutores, destaca-se, no nosso caso, uma orientação mais específica no tocante às atividades corporais de movimento, cujos conteúdos são fundamentais do curso de EF para estimular a participação das atividades e a permanência do aluno no curso.

Mattar (2012) destaca a atuação do tutor como um docente. Mill *et al.* (2008) discutem a importância do sistema de tutoria no processo de ensino e aprendizagem na EaD, buscando refletir sobre as condições de trabalho do docente-tutor e compreender as características e especificidades de seu campo de atuação. Mendes (2012) analisou as características do trabalho desempenhado por profissionais que atuam na educação a distância, dentre eles o tutor. Segundo o autor, o trabalho do tutor EaD é essencialmente pedagógico, podendo apresentar exigências ainda mais complexas do que aquelas do ensino presencial: domínio de conteúdos da cultura corporal do movimento, saberes corporais e maestria sobre os procedimentos das TIC. Por meio dessa função pedagógica é que o tutor deverá aproveitar sua relação com os alunos para conhecer suas experiências passadas e histórias de vida de modo a aproveitá-las em prol do desenvolvimento de novos conhecimentos, práticas e habilidades necessárias à formação do licenciado em EF.

Os encontros presenciais podem ser considerados um ambiente onde os alunos e os diferentes sujeitos envolvidos têm a oportunidade de estabelecer laços e interações face a face. Todavia, esses encontros em um curso de EF parecem, ainda, estabelecer uma relação de aula, própria do meio educacional, com conteúdos a serem trabalhados. O que queremos estabelecer aqui é que esses encontros no curso de EF devem contemplar aspectos mais profundos, em especial a relação com o outro e com suas experiências anteriores relacionados às práticas corporais. Nesse momento de presencialidade vivida e concreta, devem ser estabelecidos elementos já desenvolvidos virtualmente e deixar fluir relações de proximidade com o outro e com os conteúdos já trabalhados. As interações entre os discentes devem ser o foco desse momento: deixar que os alunos reforcem elementos desenvolvidos. Ainda, o professor-tutor deve estabelecer essa verdadeira mediação que lhe cabe e, também, envolver os estudantes na

esfera institucional, trazendo o sentimento de pertencimento, que, muitas vezes, é enfraquecido na EaD. Essa mediação do professor-tutor é o elo entre instituição e aluno, trazendo organização, fidedignidade e sensação de estar fisicamente no *campus* de uma instituição.

Estabelecendo uma relação com o estudo de Oliveira (2007), que pesquisou 18 encontros presenciais de nível superior (duração média de 24 meses) em IES públicas e privadas, ao longo de seis anos como tutora e *designer* instrucional, em comparação com cursos virtuais de curta duração de uma instituição pública e de outra privada (média de três meses), a autora destaca, segundo seus dados de pesquisa, observações dos encontros e sugestões coletadas, que os encontros presenciais devem conter, de forma geral: uma apresentação/integração dos participantes; exposição dialogada ou exercícios em grupo para dirimir dúvidas e integrar conteúdos trabalhados a distância; atividades em grupo com questões mais relevantes, exposição oral da estrutura geral do encontro; prática de rotinas, que não são passíveis de execução a distância (destacamos, aqui, as práticas corporais, que envolvem todo o conceito de cultura corporal do movimento da EF); entrosamento e diálogo com o seu par; palestras com especialista da área, painéis de discussão e seminários simpósios de modo a apresentar outras visões do conteúdo, que não a dos elaboradores do curso; atividade final de motivação para garantir o retorno aos estudos; e atividades realizadas a distância (OLIVEIRA, 2007).

Essas etapas destacadas pela autora, consideramos variáveis de grande importância para os encontros presenciais, principalmente quando falamos do curso de graduação em EF, em que as práticas corporais constituem elemento fundamental da área. Destacaremos, agora, especificamente, cada uma dessas etapas apresentadas como possíveis de um encontro presencial no curso de Educação Física a distância.

**Apresentação e integração dos participantes:** nesta primeira etapa, consideramos essencial cumprimentar cada um perguntando seu nome, desejando boas-vindas ao curso ou ao momento da disciplina específico, familiarizando todos com o ambiente institucional e com os colegas. Sugere-se alguma dinâmica de apresentação ou música.

**Exposição dialogada ou exercícios em grupo para dirimir dúvidas e integrar conteúdos trabalhados a distância:** o professor-tutor ou outro representante da Coordenação deve se colocar à disposição para sanar dúvidas relativas ao AVA, registrar pendências de documentos, cadastros, *e-mails* ou qualquer outra pendência relativa ao curso. Cuidado para não perder muito tempo nesta etapa. Coloque a forma do registro e que as pendências serão resolvidas posteriormente. Dúvidas em relação ao material disponibilizado no AVA serão

sandas neste importante momento para conciliar o que está sendo trabalhado com as interações face a face e evitar lacunas no conhecimento.

**Atividades em grupo com questões mais relevantes e exposição oral da estrutura geral do encontro:** nesta terceira etapa apresenta-se o conteúdo específico, que seria trabalhado ao longo do encontro, e conceitos básicos em forma de dinâmicas, que coloquem o aluno a se relacionar com sua experiência de vida familiar e profissional e como aluno.

**Prática de rotinas, que não são passíveis de execução a distância:** nesta etapa, apresentamos como uma etapa de maior importância nos encontros presenciais do curso de EF. Nela, a execução e vivências das práticas corporais são fundamentais para o desenvolvimento do curso e para a formação do professor de EF. Será feita uma apresentação do que eles irão vivenciar nesta etapa, exemplificando o movimento a ser executado, sempre com simpatia e leveza nas explicações, provocando sempre um momento de descontração e relaxamento. É uma organização propriamente dita do momento das práticas corporais, procurando sempre realizar atividades em grupos. Neste momento, é interessante, também, indicar um líder do grupo, para que seja o porta-voz dos outros, oferecendo e possibilitando um trabalho de liderança, e para que os outros se sintam representados. A interação de práticas corporais individuais e em grupos, e a troca de experiências são fatores determinantes para uma aprendizagem efetiva e para a construção de novos saberes, tornando as aprendizagens mais significativas.

**Entrosamento e diálogo com o seu par:** esta etapa é uma continuação da etapa anterior no sentido de potencializar as ações já iniciadas anteriormente, dando construção e sentido ao encontro e valorizando a presença do outro, sua participação e construção em cada etapa.

**Atividade final:** por fim, esta etapa pode ser conduzida de diferentes maneiras, com uma dinâmica de encerramento apresentada pelos próprios alunos, uma avaliação individual ou em grupo, destacando os pontos trabalhados no encontro ou mesmo um momento virtual avaliativo, que o professor-tutor pode propor no AVA, fechando, assim, a relação do encontro com o curso a distância.

Essa capacidade de mediar o conhecimento trabalhado no AVA, com os objetivos dos encontros presenciais e as experiências dos alunos, pode conferir ao processo ensino-aprendizagem um profundo significado ao emprestar um sentido mais amplo à individualidade e chamar cada um a estar mais presente e mais ativo no próprio processo de aprendizado.

Porém, não podemos deixar de mencionar o papel fundamental do professor, que é determinante para o aprimoramento do protagonismo do aluno e das habilidades do tutor. O professor, enquanto formador, assume a direção da disciplina ministrada e elabora provas e outros instrumentos avaliativos, orientando os tutores e todo o processo de desenvolvimento da

disciplina. Porém, o professor devido ao acúmulo de funções, atuando no ensino presencial e ensino a distância, gera uma sobrecarga de trabalho limitando muitas vezes a atenção devida aos alunos, ao tutor e ao planejamento.

O próprio Sistema UAB condiciona os projetos políticos-pedagógicos dos cursos com regras orçamentárias que consolida em um modelo de educação que precariza o trabalho desse professor e consequentemente do tutor. A UAB padroniza um modelo de educação e não garante qualificação, remuneração e condições para esse professor que atua. Mesmo com dados de que a EaD através do Sistema UAB é capaz de promover a democratização do ensino superior, ela não se trata de resolver questões sobre a formação de professores. Os impactos desse Sistema são de alta magnitude ressaltando também as altas fragilidades. A vinculação dos docentes efetivos das Universidades aos programas da Educação a Distância é computada como um extra, as cargas horárias de trabalho da graduação presencial continuam as mesmas acrescido da educação a distância, e sua remuneração enquadrado como mecanismo de bolsa. É nesse contexto que o Sistema UAB estrutura a Educação a Distância, com objetivos de democratizar a educação Superior precarizando a atuação das equipes docentes.

À medida que a EaD veio se consolidando no País, um novo perfil de profissional docente emergiu, trazendo novos modos do ser docente. Tais novas exigências são inerentes ao processo assim como no presencial, mas com habilidades diferenciadas. O professor da EaD será o elo desses diferentes meios e sujeitos, o que se torna um requisito relevante para que todas as ações sejam alinhadas, planejadas e desenvolvidas.

Não obstante a relevância de todos esses elementos para a consolidação de uma EaD exitosa, é preciso destacarmos o lugar de destaque da elaboração do material didático. Silva e Spanhol (2014) apontam que, para um material didático de qualidade desempenhar o importante papel de facilitador, mediador e motivador no processo de construção do conhecimento na EaD, deve ser planejado em quatro dimensões: linguagem, forma, conteúdo e atividades de aprendizagem. Para que um material seja motivador, isto é, incentive o educando a buscar mais informações sobre o conteúdo, ele precisa ser criativo. Com isso, conforme Barreto *et al.* (2007), a elaboração de um material de qualidade deve ser planejada num tripé de *design* instrucional, que se orienta pelos objetivos da aprendizagem, linguagem e atividades pretendidas.

Marco Aurélio da Silva Santos (2020), em os *Materiais Didáticos em EaD: principais ferramentas*, destaca que, mesmo à distância, a interação e o diálogo com os alunos devem ser preservados. O autor sugere algumas características de um material didático efetivo: “sua produção requer trabalho cuidadoso de modo a construir um material atrativo, de fácil



compreensão, objetivo e que proporcione interatividade entre o estudante e o conteúdo” (SANTOS, 2020, p. 10)

Alguns autores, como Souto e Paiva (2013), tecem críticas ao modelo de materiais didáticos encontrados em cursos a distância. Segundo os autores, boa parte deles é reprodução do ensino presencial, como simples apostilas ou, ainda, sugestões de leitura sem a disponibilização dela. Por outro lado, nem todos os estudantes, sobretudo os de baixa renda, têm acesso à *internet* de qualidade, o que os impede de utilizar os recursos tecnológicos inovadores e criativos disponíveis *online*. Por isso, o material impresso, ainda, apresenta uma opção para a universalização do aprendizado e do conhecimento. É imprescindível nos atentarmos para as características dos estudantes, as diversidades regionais e culturais, e a estrutura curricular e pedagógica de modo a garantir a efetiva comunicação e o sucesso na aprendizagem.

Os Referenciais de Qualidade para a Modalidade a Distância, documento auxiliar citado anteriormente, estabelecem os critérios para elaboração do material didático, que deve ser organizado quanto à forma e ao conteúdo, seguindo os princípios epistemológicos, metodológicos e políticos apontados no PPC. Portanto, o material didático deve produzir conteúdo variado com suporte em diferentes plataformas e mídias, como materiais textuais, que podem ser impressos, as videoaulas, diferentes formas de vídeos e jogos *online*.

Nessa perspectiva, o material didático tem a atribuição de auxiliar o processo de ensino e aprendizagem de modo a atender aos conteúdos e, ainda, despertar o interesse dos estudantes. Com isso, as tecnologias digitais fornecem subsídios para que a produção desse material possa ser atrativa, despertando a curiosidade e o interesse dos estudantes, favorecendo o desenvolvimento da autonomia e atitude mais ativa na construção do desenvolvimento educacional.

Entretanto, a questão da autonomia na educação a distância pode provocar uma certa contradição na área, principalmente quando relacionada aos materiais didáticos. Portanto, deve ser analisada com certo cuidado. Não se deve confundir a autonomia do estudante EaD com a responsabilidade dos outros atores do processo em elaborar um material didático, que atenda às demandas pedagógicas para o sucesso da aprendizagem. A autonomia do estudante está diretamente relacionada à forma como o conteúdo é organizado, tendo em vista os objetivos da aprendizagem e o melhor *design*, que compõe um material bem estruturado.

A questão da autonomia não passa somente pelo aluno, como uma dimensão de autodireção e autodeterminação. Toda a equipe (professores conteudistas, tutores, *designers* e coordenadores) precisa ter o estudante como foco de trabalho, aquele que receberá o material,

que foi pensado e elaborado, buscando sempre atender aos objetivos de aprendizagem e construção do conhecimento. Para Belloni (2003), a interação mediatizada (professor/aluno; estudante/estudante) e a interatividade com os materiais de boa qualidade tornam-se uma prática, que motiva a aprendizagem, a qual pode desenvolver nos estudantes as habilidades de autonomia.

Assim, podemos supor que a autonomia do aluno em estabelecer o próprio ritmo de estudo deve ser contrastada com outros fatores, que influenciam seu bom aproveitamento. Um fator chave é a excelência e a variedade do material didático posto à disposição *online*.

Com base nas pesquisas de Santos (2020) e Silva e Spanhol (2014), apresentaremos, a seguir, alguns critérios, que podem servir de orientação para a elaboração de materiais didáticos em EaD.

**Quadro 4 – Critérios para elaboração de materiais didáticos em EaD**

<b>CRITÉRIOS</b>	<b>EM RELAÇÃO AO ESTUDANTE</b>	<b>EM RELAÇÃO À INSTITUIÇÃO</b>	<b>EM RELAÇÃO AO CURSO</b>
Estrutura	Perfil dos estudantes; linguagem acessível; considerar a idade, o nível educativo e as experiências	Concepção pedagógica da instituição	Currículo; formas de avaliação; habilidades e competências esperadas.
Conteúdo	Organização prévia do conteúdo	Concepção pedagógica; conteúdo com contextualização social, política e cultural	Apresentar conceitos essenciais; ementas das disciplinas
Linguagem	Relação dialógica; autonomia do estudante	Personalização; indicar estudos complementares	Clareza e simplicidade; apresentar plano de estudo
Atividade/ <i>Layout</i>	Participação ativa	Formato chamativo e atrativo	Atividades de interação; estimular práticas reflexivas
<i>Feedback</i>	Questionamentos de dificuldades com o conteúdo	Favorecer proximidade entre professor e estudante	Evitar frases abstratas; desmotivadoras

Fonte: elaborado da autora.

Para tanto, a produção do material didático dentro de um curso de Educação Física a distância deverá estar bem situada no PP e em concordância com a concepção metodológica do curso. Essa produção deverá conter meios, que estimulem o aluno a outras leituras e buscas complementares por meio de aproximações com a realidade dos discentes, com o propósito de dar sentido e, ainda, resgatar saberes anteriores.

Essa vinculação com a realidade social do estudante deve priorizar uma articulação da teoria e da prática, que discutimos no item anterior e julgamos necessário para romper com a dicotomia, que perpassa pelo campo. A aproximação do aluno com o conteúdo, com a realidade vivida, com o tutor e professor e, ainda, com os colegas pode ser a “condição necessária, ainda que não suficiente para que ocorra a aprendizagem” (TORI, 2017, p. 32).

#### **4.6 As potencialidades das tecnologias e o desafio de ensinar e aprender com os objetos na Teoria de Lator**

Como pensar nossa condição humana e nosso corpo diante das transformações tecnológicas? Muitos processos educativos de hoje apresentam movimentos constantes, principalmente quando mediados pelas tecnologias. O uso das TIC nos sistemas educacionais é amplo e oferece muitas possibilidades. Os diversos recursos oferecidos pelas plataformas de ensino possibilitam o acesso a um amplo conjunto de atividades, que ampliaram, significativamente, o potencial da educação a distância, e aperfeiçoaram nossa condição humana.

A EaD lida, constantemente, com a barreira da distância entre estudantes e tutores/professores. Estudos de Pasquali (2018) e Nunes (2013) discutem em torno da necessidade de se romper com o paradigma da distância física como a grande meta a ser alcançada. Por outro lado, os avanços tecnológicos e os novos modos de interação proporcionados pelos TIC abrem possibilidades ainda a serem exploradas no sentido de ampliar e melhorar as formas de conhecimento, interação e possibilidades de encontros. O que objetivamos aqui não é apenas apresentar as potencialidades dos recursos tecnológicos, mas sim investigar como elas modificam as relações sociais, a natureza e nosso corpo.

Nesse sentido, Michel Serres (2013) faz a ponte entre as tecnologias e as relações humanas, abrindo novas avenidas de práticas e conhecimentos, que podem ser úteis para decifrar a barreira do corpo a distância. Dessa maneira, as revoluções surgem quando há mudanças e as tecnologias, de fato, estão mudando o mundo tal qual conhecemos.

O autor descreve como as mudanças modificaram os modos de vida das sociedades por um longo período de transformações, que englobam desde os costumes até as invenções. Esse processo é marcado por revoluções tecnológicas e mudanças paradigmáticas, que levam às indagações: que mudanças vivenciamos na atualidade no que se refere ao corpo? Vivemos no mesmo espaço e tempo de nossos ancestrais?

Para compreendermos o sentido de espaço e tempo muito comum nas relações tecnológicas e na educação a distância, o filósofo francês analisa os espaços das redes e dos endereços eletrônicos (*e-mail*, número de celular, aplicativos e redes sociais), onde as informações são recebidas e transmitidas. No entanto, para o autor, a noção de espaço contemporâneo já não diz respeito à ideia de espaço do passado. Em uma conferência em 2007<sup>7</sup>, ele explica que as tecnologias reduziram o sentido de distância, “transportaram-nos de um espaço euclidiano/cartesiano para um novo espaço, um espaço sem marcos, sem tipologia, um espaço sem distância” (SERRES, 2007).

Ao refletir sobre as mudanças causadas pelo avanço das tecnologias informacionais, Serres pressupõe a criação de um espaço “utópico”, sem fronteiras ou distâncias definidas, palco de mudanças frenéticas, onde as relações sociais e afetivas se tornaram voláteis e passageiras. É nesse momento de transformações que as relações com as tecnologias aparecem como centrais em sua análise: “quem precisará (necessariamente) do espaço físico para se comunicar com outras pessoas?” (SERRES, 2007). Tal questionamento levanta, mais uma vez, o problema desta pesquisa: o ensino presencial é indispensável para as práticas corporais inerentes à EF/EaD? Elementos das teorias de Michel Serres apontam para formas de relações humanas mediadas pela tecnologia, que podem, eventualmente, encontrar respostas para os dilemas pedagógicos, que desafiam a EF no formato a distância.

Outra reflexão do filósofo francês se debruça sobre a relação corpo/cérebro/memória. A questão que nos coloca é pensar como as tecnologias interferem em nossa maneira de viver, sobretudo no modo de experienciar e aprender. Em uma entrevista ao Programa Roda Viva, da TV Cultura de São Paulo, Serres (1999) trata da questão delicada da perda da memória e do envelhecimento do corpo. Como superar tais perdas?

Quando éramos quadrúpedes, perdemos a função das mãos, que antes sustentavam o corpo. Logo viramos bípedes. As mãos ganharam ou perderam sua função? Pelo contrário, elas ganharam a função de agarrar e transportar coisas. O mesmo aconteceu com a boca, que, quando éramos quadrúpedes, tinha a função de morder e que ganhou a função da fala. Será que perdemos os valores, a memória, a imaginação? Não seria melhor assim? Quando se perde uma função, ganha-se outra. Perder isso ou aquilo implica em ganhar coisas extraordinárias. Até o cérebro perdeu algumas funções e ficou livre para inventar (SERRES, 1999).<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=ZCBB0QEmT5g>. Acesso em: 24 set. 2022.

<sup>8</sup> Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=CPBpgILAM1M&t=152>. Acesso em: 24 set. 2022.

Inspirados em tais considerações, podemos indagar: como superar a ausência física do tutor/professor no caso da EF a distância e a impossibilidade da interação face a face na EF/EaD daria lugar a novas formas de interação a distância proporcionadas pelas tecnologias digitais? Teruya *et al.* (2020) responde, positivamente, ao sugerir que aquilo que se encontra fisicamente separado implica, necessariamente, no estabelecimento de novos comportamentos.

Em *Jamais fomos modernos* (1994), Bruno Latour descreve a interação entre humanos e não humanos. Intermediando ambos os polos, encontram-se os “quase-objetos” e os artefatos tecnológicos, que hoje controlam as relações sociais em nível planetário. Nesse aspecto, compreender as mudanças tecnológicas a partir das teorias de Bruno Latour e de Michel Serres é fundamental para evitar o determinismo tecnológico, por um lado, e a falsa neutralidade dos “quase-objetos”, por outro. Como compreender, então, as tecnologias como “local de experiência”, onde humanos e não humanos se encontram? A sala de aula, por exemplo, seja no modelo presencial ou virtual, poderia ser considerada como um “laboratório pensante”, no qual tecnologias são aplicadas e comportamentos reinventados? Aplicada ao campo da educação, a abordagem antropológica de Bruno Latour tem contribuindo para a superação das dicotomias e divisões epistemológicas criadas artificialmente a partir do cartesianismo do século XVII.

De especial interesse para esta pesquisa são as contribuições daqueles autores sobre o corpo em movimento. Segundo Latour (2001), a percepção da corporeidade foi marcada pela “grande divisão entre cultura e natureza”, esta considerada fonte primordial de “verdade universal” (positivismo) e aquela, fonte de subjetividades, supostamente carentes de objetividade científica. O grande desafio do pensador francês é superar as dualidades instauradas a partir da “grande divisão”, entre elas a dicotomia corpo/mente. Para isso, Latour desenvolveu a “Teoria Ator-Rede”, a qual dialoga com esta pesquisa no sentido de superar os opostos “educação presencial/EaD”.

Bruno Latour (1994) define a estrutura das redes sociotécnicas, na qual o ser humano seria mais um nó numa estrutura não linear, sempre aberta a novos componentes. A produção contemporânea de “coletivos híbridos” (humano/máquina) sugere um modelo de redes como um espaço fértil para viabilizar a produção e a circulação de conhecimento e as novas configurações sociais, que dela emergem na atualidade. Isso implica dizer que as TIC, na relação sujeito-objeto, híbridos ou “quase-objetos”, têm o potencial de romper com um conceito amplamente divulgado da neutralidade instrumental de tais recursos.

Latour (2001, p. 352) demonstra como a dicotomia sujeito/objeto nos impede de pensar em termos dialéticos de superação: “o par humano-não humano não constitui uma forma de

‘superar’ a distinção sujeito-objeto, mas uma forma de ultrapassá-lo completamente”. Portanto, os não humanos não são considerados como objetos, mas como “coletivos”, que se misturam com os humanos à semelhança de uma espiral, formando uma só coisa. Com tal reflexão, Latour se aproxima das “mestiçagens” de Serres, as quais o filósofo expressa pelas misturas e pela conexão entre o conhecido e o desconhecido, o meio, o trânsito e a associação nova, que instaura um significado de “redes de interpretações” (SERRES, 1997, p. 27).

Nesse ponto de reflexão, Latour (1994, p. 88) pretende superar as dicotomias geradas pela “grande divisão” ao propor o conceito de “quase-objetos”:

Vamos dizer apenas que os quase-objetos ou quase-sujeitos traçam redes. São reais, bem reais, e nós, humanos, não os criamos. Mas são coletivos, uma vez que nos ligam uns aos outros, que circulam por nossas mãos e nos definem por sua própria circulação [...]. Ao invés de analisar sempre o percurso dos quase-objetos fazendo uma separação de seus recursos, por que não podemos escrever como estes deveriam ligar-se continuamente uns aos outros?

Algumas reflexões sobre “híbridos coletivos” podem ser relacionadas com o objeto desta pesquisa. São eles: associação, actantes rede, composição e entrelaçamento de tempo e espaço.

**a) Associação:** Latour (2012) propõe uma associação para identificar os diversos actantes em um grupo, revelando as conexões, que podem estruturar um determinado sistema. No contexto da Teoria Ator-Rede, as associações podem servir como mediadores ou intermediários. Latour (2012, p. 65) define um intermediário como “aquilo que transporta o significado ou a força sem transformá-los: definir o que entra já define o que sai”. Já a mediação está relacionada ao compartilhamento de responsabilidades da ação entre vários actantes.

**b) O actante:** a ideia de actante em Latour (2012) se refere a uma combinação, que inclui seres humanos, armas, instituições, documentos, leis etc. O que importa são as misturas desses actantes, sendo a ação uma característica tanto deles quanto de humanos. Nesse sentido, opõe-se em estruturas unicamente humanistas, como se não houvesse mediação entre os não humanos. Portanto, o actante é tudo que gera ação e movimento, humano e não humano, modificando e transformando o significado, que ele mesmo transporta. Tais reflexões levantam uma questão: como os actantes podem favorecer a identificação e compreensão das práticas corporais em um curso EF a distância?

**c) Rede:** quando nos deparamos com a palavra rede em um contexto das tecnologias, logo imaginamos a *internet*. Latour (2012) a define como um conjunto de interações dinâmicas entre os actantes, que se misturam e se transformam. Ele compara a rede com a qualidade, que

um bom texto possui, em que cada actante pode transformar o outro ou realizar uma ação inesperada.

**d) Composição:** Latour (2012) se refere à composição como a ação em conjunto dos actantes; ação no sentido de educar e ensinar, que não pode ser atribuída somente a humanos, pois também envolve a tecnologia, isto é, os não humanos, tais como *internet*, livros, materiais didáticos, desenhistas, professores e instituições (LACERDA; BRANQUINHO, 2013).

**e) Entrelaçamento de tempo e espaço:** ocorre quando os humanos e não humanos são influenciados por um conjunto de artefatos, que podem se alinhar, distanciar e/ou se separar, dependendo da crise que sofra.

Assim, os híbridos de Bruno Latour oferecem inúmeras possibilidades de aplicação pedagógicas de grande poder analítico para a Educação Física a distância. Abre avenidas para a criatividade, os modos mais diversificados de interação entre os participantes, alunos, professores, *internet* etc. Dessa inter-relação, pode nascer um novo estudante, um novo sujeito, uma história, que não é só dos seres humanos, mas também dos não humanos.

Com relação à dicotomia sujeito/objeto, base da teoria de Latour, podemos indagar, ainda, se o papel das tecnologias na educação a distância seria passivo ou ativo. A resposta do filósofo é clara: “quanto mais atividade houver por causa de uma, mais atividade haverá por causa da outra” (LATOURE, 2001, p. 171). Nesse sentido, como Michel Serres (2001) recorda, estamos misturados às coisas e as coisas estão misturadas a nós. Portanto, em nossa pesquisa, trata-se de pensar um corpo afetado pelas relações com o mundo e com as coisas. Serres (2001) faz aqui uma contribuição importante para a superação da visão dualista corpo e mente.

De fato, a atividade corporal está intimamente relacionada à atividade da mente, da consciência e do pensamento, pois “quem não se mexe, nada aprende” (SERRES, 1993, p. 14). As incontáveis metamorfoses, que o corpo pode produzir, mostra que, quanto mais variadas as habilidades corporais, tanto mais avançamos no aprendizado; um corpo que afeta e é afetado pelo mundo, um corpo em movimento incessante, participante de um jogo lúdico de danças, de práticas esportivas e de sujeitos próprios de movimentos.

Quanto à formação de professores, surgem novas formas de agir e de experienciar as aprendizagens e a construção dos sujeitos inseridos em uma educação democrática. Tal tarefa não pode se limitar às fronteiras virtuais de tempo e espaço, já que se trata de um corpo, que se constitui nas relações com o mundo, na contraposição e na dualidade. É nesse “espaço de potência”, um espaço de mútua construção corpo/mundo, que Serres (2013) vai além da mera formalidade do corpo em movimento, para propor uma postura ativa em relação à vida. É nesse “espaço de potência” que o aluno da Educação Física a distância pode ser convidado a expandir

suas habilidades nas relações concretas com o mundo real experienciado por cada indivíduo, pois o “corpo potência” se relaciona com as coisas e com o mundo em uma busca constante de potencialização de suas capacidades. Nesse aspecto, o corpo pode adquirir novas formas e possibilidades, metamorfoseando-se de múltiplas maneiras e se relacionando com não humanos de modo a aumentar seus próprios limites.

Quando falamos em potencialidades das tecnologias na educação física, quando abordadas em formato digital trás possibilidades de simulação com jogos, movimentação corporal e interatividade. A educação física seria uma área beneficiada com essas potencialidades, se desenvolvida de fato. Porém, nos deparamos com o modelo da UAB que financia o curso com recursos cada vez mais escassos, isso impossibilita tais desenvolvimentos.

Em resumo, o corpo na Educação Física a distância pode desenvolver habilidades heterogêneas, e ainda ser beneficiada dessas tecnologias digitais, se refazendo a cada conexão, apontando em uma direção ainda não dada, mas que pode ser possível a partir desta metamorfose do aprendiz, que é justamente a potencialidade aludida por Michel Serres (2013).

Nesse contexto, o corpo se metamorfoseia em outras estruturas, proporcionado um aprendiz à medida que essas estruturas se ampliam nas relações com as coisas, com os objetos e com as práticas de movimento. Essas práticas se referem, também, a sair do lugar que ocupamos atualmente, fazer com que o corpo aprenda novas formas e posicionamentos: “Sim, o corpo existe em todos os sentidos imagináveis” (SERRES, 2004, p. 47).

Trata-se de ampliar as possibilidades de pertencimentos tão enrijecidas em nome das misturas, da potência e da flexibilidade. Dessa forma, a educação a distância poderia ser capaz de romper com as relações dualistas ao criar novos deslocamentos e possibilidades: “Misteriosa e frequentemente, o corpo pode destruir os efeitos dessas leis da estática. Ao exercer seu papel fora do equilíbrio, ao afrontar seus limites, ele consegue estabelecer na instabilidade uma outra estabilidade de nível mais complexo” (SERRES, 2004, p. 47).

Contudo, buscamos o objetivo desta pesquisa ao entrar em contato com os sujeitos, que vivenciam as experiências de formação em Educação Física na modalidade EaD, procurando esses dados a partir da entrevista coletiva, que será analisada no próximo capítulo.



## 5 PERCURSO METODOLÓGICO E ANÁLISE DOS DADOS

Como visto no início da dissertação, o método de “entrevista coletiva”, aqui adotado, parte do pressuposto de que fontes orais se inscrevem em possibilidades de interpretação de processos coletivos e representam formas de interação social entre entrevistado e entrevistador. As relações que os alunos estabelecem tanto presenciais quanto virtuais com professores e tutores, durante os seminários, e até com relação ao material didático, podem construir produções coletivas de saberes na formação profissional. As entrevistas coletivas devem ser objetivadas, sistematizadas e organizadas de modo a garantir a fidedignidade e a capacidade transformadora e criativa na formação da realidade contemporânea.

Neste momento, apresentamos o percurso da pesquisa, incluindo o campo, os sujeitos, a técnica de coleta de dados bem como a análise e a interpretação, tomando como referência a Entrevista Coletiva e a Análise de Conteúdo.

De acordo com o Projeto Pedagógico do curso de Educação Física da Universidade pesquisada, o curso conta com 12 polos espalhados pelo estado de Minas Gerais, com carga horária total de 2.865 e duração mínima de quatro anos. Ele tem como objetivo “formar professores licenciados capazes de atuar na docência da Educação Física em todos os segmentos da educação básica, estimulados a pesquisar e qualificar permanentemente sua própria prática pedagógica” (PPP, 2012).

De modo efetivo, a estrutura curricular do curso está organizada em um conjunto de créditos e horas de atividades complementares, distribuídos em períodos semestrais e divididos por eixos do conhecimento da seguinte forma: fundamentos da educação; dimensão pedagógica, dimensão sociocultural e dimensão biodinâmica da educação física escolar; dimensão da cultura do movimento humano; produção do conhecimento; e atividades complementares. Termos conceituais, como especificidade da Educação Física e peculiaridades da modalidade EaD, estão expressos indiretamente no documento, identificando que este precisa ser revisto e atualizado, visto a única versão com data de 2012.

No que se refere ao mesmo curso oferecido tanto na modalidade presencial quanto a distância da mesma instituição pesquisada, podemos observar no Quadro 5 as diferenças.

**Quadro 5 – Relação entre carga horária total, disciplinas e estágios nas diferentes modalidades**

<b>EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA PRESENCIAL</b>		<b>EDUCAÇÃO FÍSICA LICENCIATURA A DISTÂNCIA</b>
<b>Carga horária total</b>	3.500 horas	2.865 horas
<b>Semestres</b>	10 semestres	10 semestres
<b>Disciplinas obrigatórias</b>	200 créditos / ou 3.000 horas	2.265 horas
<b>Estágio supervisionado</b>	300 horas	400 horas
<b>Prática escolar</b>	180 horas	180 horas
<b>Atividades complementares</b>	200 horas	200 horas

Fonte: elaborado pela autora.

Podemos observar no Quadro 5 que há uma diferença bastante significativa entre o presencial e a distância no que se refere à carga de estágio supervisionado. A modalidade a distância contempla uma carga muito superior quando comparada à presencial. O PPC a distância não justifica essa carga horária. Isso nos faz pensar em duas possibilidades: possivelmente, tal diferença está relacionada com a pouca vivência de práticas corporais e encontros presenciais, colocando a maior parte a cargo do estágio supervisionado; ou o estágio supervisionado é visto como um espaço de múltiplas aproximações com a cultura escolar, sendo um meio para diminuir a distância e iniciar a formação profissional (QUARANTA; PIRES, 2013).

Durante o desenvolvimento das disciplinas, os alunos contam com uma parte a distância e uma parte presencial, sendo que, a cada 30 horas aulas, terão 26 horas no AVA e quatro horas de encontros presenciais dedicados às disciplinas das práticas corporais (PPP, 2012). Assim, a carga horária destinada aos encontros presenciais é desenvolvida na prática pedagógica; ou seja, as disciplinas que pressupõem a possibilidade de intervenção pedagógica e que foram indicadas na estrutura curricular apresentado no PPC.

Os cursos a distância ofertados em diferentes níveis de ensino determinam, por Lei, encontros presenciais. O Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017, prevê a realização de atividades e encontros presenciais.

Art. 4º As atividades presenciais, como tutorias, avaliações, estágios, práticas profissionais e de laboratório e defesa de trabalhos, previstas nos projetos pedagógicos ou de desenvolvimento da instituição de ensino e do curso, serão realizadas na sede da instituição de ensino, nos polos de educação a distância ou em ambiente profissional, conforme as Diretrizes Curriculares Nacionais (BRASIL 2017).

O mesmo Decreto, ainda, cita os níveis de ensino, modalidades e tipos de cursos, que deverão contemplar, obrigatoriamente, encontros presenciais, sendo eles: ensino fundamental<sup>9</sup>, ensino médio, educação profissional técnica de nível médio (cursos técnicos); EJA; educação especial, cursos superiores (bacharelado, licenciatura e tecnólogo) e cursos de pós-graduação *lato sensu* (especialização). Portanto, todos os cursos e níveis listados terão encontros presenciais previsto em Lei.

Os cursos que não necessitam de encontros presenciais são os chamados cursos “livres”. São cursos previstos na legislação, mas não vinculados a um nível educacional. São cursos abertos à comunidade, de qualificação profissional, profissionalizantes, não sendo obrigatórios os encontros presenciais. Por isso, em todos os cursos de graduação, sendo licenciatura ou bacharelado, de instituições públicas ou privadas, são obrigatórios os encontros presenciais. Sendo cursos livres, podem ou não ser ofertados.

É nesse cenário de encontros presenciais de quatro horas a cada 26 horas de trabalho no AVA que se constitui a experiência da formação em Educação Física EAD do público investigado. Como vimos, os encontros presenciais são momentos para uma proposta pedagógica, que contemple, de fato, a educação a distância e não se deixe cair na reprodução de aula convencional ou replicada do modelo presencial. São momentos, são encontros e são propostas pedagógicas planejadas no sentido de estreitar as relações entre os estudantes e destes com a instituição, promovendo a convivência e, conseqüentemente, as aprendizagens.

Como técnica de coleta de dados, optamos pela entrevista coletiva (EC), que pode ser caracterizada como dispositivo metodológico, em que podem existir vários entrevistadores. No caso, o pesquisador poderá realizar perguntas aos diferentes sujeitos (entrevistados). Contudo, esse mesmo entrevistador, seja ele responsável pelo direcionamento das perguntas ou não, não é o único que pode direcionar esse papel (KRAMER, 2003). Um ponto de impacto positivo na entrevista coletiva está pontualmente no fato de outros participantes poderem se colocar na posição do entrevistador, realizando perguntas aos outros entrevistados, comentando, expondo seu ponto de vista e assumindo, assim, temporariamente, o papel de entrevistador.

Dessa forma, “a interação nas entrevistas coletivas constituiu uma importante experiência para pesquisadores e participantes; as gravações e as transcrições revelam a riqueza desse processo” (KRAMER, 2003, p. 66).

A escolha da entrevista coletiva como instrumento desta pesquisa levou a pesquisadora a realizar alguns questionamentos. Algumas perguntas foram realizadas para saber se a

---

<sup>9</sup> Para o ensino fundamental, o Decreto nº 9.057 prevê, em seu artigo 9º, a modalidade a distância em situações emergenciais.

preferência do método era adequada ao tema da pesquisa: qual é o papel que cumpre à entrevista em uma pesquisa, que procura analisar a experiência? O que se espera do discente participante desta pesquisa? Como a entrevista coletiva pode contribuir para a construção da imagem do curso de Educação Física a distância?

Como critério de inclusão da amostra, ressaltamos o dos sujeitos participantes da pesquisa, que deveriam estar matriculados regularmente no curso de Educação Física a distância da IES pesquisada; e, ainda, egressos do ano de 2022 do curso, que, também, foram convidados.

Esses questionamentos vão ao encontro do objetivo da pesquisa, que é identificar como os saberes corporais são vividos e experienciados nos cursos de Educação Física a distância. Dessa maneira, no planejamento da pesquisa, a EC foi utilizada no sentido de obter a percepção dos alunos em relação à experiência das práticas corporais no curso, somadas às observações das práticas pedagógicas e ao conjunto de disciplinas apresentadas no currículo.

As vivências em cada indivíduo são distintas bem como as ações, que lhe são possíveis. Quando colocamos lado a lado a experiência dos alunos, podemos permitir que surjam diferentes experiências, podendo modificar conceitos já preestabelecidos.

A experiência compartilhada na entrevista permite que os participantes assumam um para o outro, mas de um modo singular (SADE *et al.*, 2013). Seu desenrolar não é controlado pelo entrevistador, fazendo surgirem entrevistado e entrevistador de um novo modo.

Segundo Kramer (2003, p. 66), os objetivos da entrevista coletiva são:

Identificar pontos de vista dos entrevistados; reconhecer aspectos polêmicos (a respeito de que não há concordância); provocar o debate entre os participantes, estimular as pessoas a tomarem consciência de sua situação e condição e a pensarem criticamente sobre elas.

Durante a EC, não se realiza um certo controle das falas dos entrevistados, o que poderia envolver uma restrição das falas relacionadas à discussão. É justamente o objetivo da EC intensificar os graus de abertura da discussão, fazendo emergirem dimensões da experiência (SADE *et al.*, 2013).

Esse aspecto da experiência na entrevista é destacado por Sade *et al.* (2013), quando as autoras alertam para uma experiência coletiva como um somatório de indivíduos, um reconhecimento identitário do grupo e uma experiência de compartilhamento e de pertencimento, imprimindo valor ao lugar de fala.

O roteiro da entrevista, além de conter perguntas e direcionamentos sobre os objetivos da pesquisa, demandou uma organização, que favorecesse o formato coletivo. Assim, o roteiro estruturado para a EC foi inspirado na proposta de Daher (1998). Importante deixarmos claro que, apesar de ter sido formulado pela autora para outra condição específica, o roteiro proposto pela pesquisadora vem se ampliando em outras pesquisas com objetivos diferentes, atendo-se, então, a outros contextos (FREITAS, 2010; FERNANDES, 2014).

Nesta pesquisa, sua estruturação se deu a partir de três eixos, nos quais se apresentam os objetivos, questionamentos e conjecturas, que estabelecem o direcionamento a perguntas específicas. Os objetivos apresentados no Quadro 6, podem não ser aqueles estabelecidos para a pesquisa, mas nos levaram a melhor direcionar as perguntas.

Os eixos foram divididos e nomeados da seguinte forma: 1) O discente de Educação Física e a formação a distância; 2) O discente de Educação Física e suas experiências com os Saberes Corporais; e 3) O discente de Educação Física e suas implicações com as TIC. Segue o roteiro elaborado para a EC.

**Quadro 6 – Apresentação dos eixos, objetivos e conjecturas**

<b>EIXOS</b>		
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
O discente de Educação Física e a formação a distância.	O discente de Educação Física e suas experiências com os Saberes Corporais.	O discente de Educação Física e suas implicações com as TIC.
<b>OBJETIVOS</b>		
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
Obter informações sobre o que levou a escolher a modalidade EaD.	Identificar as experiências com os Saberes Corporais e se influenciou a escolha do curso.	Analisar a percepção dos alunos quanto aos Saberes mediante as TIC.
<b>CONJECTURAS</b>		
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
Relato de experiência como estudante do curso a distância; suas percepções iniciais, dificuldades e facilidades.	Relato de experiência com as práticas corporais; relatar as vivências com os esportes, dança, lutas, ginástica, jogos etc.	O discente relata suas relações percebidas mediante os Saberes Corporais e as Tecnologias; o discente poderá, ainda, atribuir se sente contemplado ou não mediante o currículo apresentado.
<b>PERGUNTAS</b>		
Bloco 1	Bloco 2	Bloco 3
O que levou vocês a se matricularem em um curso de Educação Física? E o porquê da escolha pela modalidade?	Como vocês avaliam os Saberes Corporais no curso de Educação Física a distância? Como vocês acreditam que elas ocorram em um curso de Educação Física na modalidade presencial?	Fale um pouco sobre sua percepção dos conteúdos desenvolvidos nas disciplinas e apresentações no formato <i>online</i> pela plataforma <i>Moodle</i> . Você acredita que o desenvolvimento das disciplinas

	Vocês acreditam que haveria diferenças?	poderia ser apresentado em outro formato mediante as tecnologias?
--	---	---

Fonte: adaptado de Fernandes (2014).

As entrevistas ocorreram no dia 04 de março de 2023, pela plataforma *Google Meet*, às 17 horas. A entrevista coletiva com os discentes teve a duração de 1 hora e 37 minutos, e contou com a participação de 16 discentes do total de aproximadamente 50 alunos, que foram convidados, cursando o semestre letivo de 2023, de dois polos diferentes. As entrevistas tiveram seu conteúdo gravado e, posteriormente, transcrito manualmente para análise de conteúdo. Os alunos entrevistados foram identificados com um número preservando sua identidade.

Inicialmente, foi enviado um convite para os alunos juntamente com um *link* de formulário do *Google Forms* para identificação e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. A pesquisa teve como sujeitos participantes alunos e ex-alunos do curso de Educação Física a distância de uma Universidade Federal brasileira. Para a seleção dos participantes da pesquisa, primeiro foi realizado contato com outros tutores, que estavam atuando diretamente com os discentes, tendo em vista que a pesquisadora é tutora do curso de Educação Física a distância da instituição pesquisada, o que facilitou o acesso aos tutores e alunos. Em seguida, foi enviado um vídeo<sup>10</sup> de apresentação da pesquisadora, contendo as informações para a entrevista coletiva. No dia agendado, os alunos receberam o *link* da sala virtual via *WhatsApp* com o número de telefone celular registrado no formulário do *Google Forms* preenchido anteriormente.

A entrevista foi dividida em três blocos de perguntas, como consta no Quadro 6. Iniciamos agradecendo a participação e o apoio para a execução daquela parte da pesquisa. Uma fala inicial da pesquisadora foi direcionada no sentido de esclarecer e introduzir sobre o que seria conversado. Foi feita uma breve explicação do curso de Educação Física e sua especificidade fundamentada nas práticas corporais. Foi informado que as perguntas seriam feitas e que eles poderiam participar à vontade, discordando, complementando e trazendo outros questionamentos.

Durante o primeiro bloco de perguntas, percebemos que os entrevistados estavam meio tímidos, o que gerou pouca interação e a pesquisadora direcionou as primeiras perguntas. Porém, a partir do segundo bloco de perguntas, notamos que os discentes começaram a interagir

<sup>10</sup> *Link* de acesso ao vídeo de apresentação da pesquisa: [https://drive.google.com/file/d/1uzy0Ve9lPHCXd6ZIPeNaQFCjQ\\_VITyr/view?usp=share\\_link](https://drive.google.com/file/d/1uzy0Ve9lPHCXd6ZIPeNaQFCjQ_VITyr/view?usp=share_link)

com as perguntas e com os colegas, dado que, em um certo momento da entrevista, havia mais de cinco participantes ao mesmo tempo pedindo a palavra para comentar e responder.

A escolha desse dispositivo metodológico teve a intenção de conhecer o universo, no qual o aluno está inserido ou esteve inserido (no caso dos egressos), o que o levou a escolher esse curso, suas experiências anteriores e a instituição à qual pertence. Também, passou por um dos principais objetivos de investigação: identificar como os saberes corporais são vividos e experienciados nos cursos de Educação Física a distância. Para isso, foi interessante analisarmos as falas dos discentes, seus respectivos pontos de vista e experiências, a fim de verificarmos as percepções, concordâncias e discordâncias e tudo que pudesse construir e desconstruir certas imagens sobre o curso em questão e sobre as experiências das práticas corporais; e, por fim, construir coletivamente significados, que possam dar relevância à pesquisa.

O método utilizado nesta pesquisa para análise das falas dos sujeitos participantes nas entrevistas coletivas foi a análise de conteúdo. Essa técnica de tratamento de dados em pesquisa qualitativa está calcada na proposta da professora e pesquisadora da Universidade de Paris V Laurence Bardin (2016). Essa análise consiste em “um conjunto de instrumentos metodológicos cada vez mais sutis e em constante aperfeiçoamento, que se aplicam a ‘discursos’ (conteúdos e continentes) extremamente diversificados” (BARDIN, 2016, p. 15).

Bardin (2016) indica que a utilização da análise de conteúdo prevê três fases fundamentais: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados – a inferência e a interpretação. A compreensão dessas fases ressalta a validação do conhecimento e uma legitimação de como produzir conhecimento a partir das percepções dos sujeitos bem como a preocupação com um processo de sistematização rigorosa dos dados, que podem conduzir o pesquisador a respostas válidas e confiáveis na pesquisa qualitativa.

**Quadro 7 – Sequência da Técnica da Análise de Conteúdo**

<b>Pré-análise</b>
Leitura Flutuante
Escolha dos documentos
Reformulações dos objetivos
Hipóteses e indicadores
<b>Exploração do Material</b>
Criação das categorias
<b>Tratamento dos Resultados</b>
Interpretação dos resultados

Fonte: adaptado de Bardin (2016).

A pré-análise consiste em uma fase de organização. Nessa fase, pode-se traçar ideias e planos de trabalhos ou até mesmo estabelecer um programa para a análise. De acordo com Bardin (2016), a pré-análise consiste em três divisões de organização: a escolha dos documentos, a formulação de hipóteses e dos objetivos e os indicadores para a interpretação final. No nosso caso de pesquisa, inicia-se com a transcrição da entrevista coletiva e sua estruturação constituirá o *corpus* da pesquisa.

Na sequência, a exploração e preparação do material, segundo Bardin (2016), é a fase de análise propriamente dita. Essa fase se faz com a edição das entrevistas; ou seja, as transcrições das falas dos entrevistados e das anotações em fichas feitas pela pesquisadora durante a entrevista. Já no tratamento dos resultados obtidos e interpretação, o pesquisador, com os resultados brutos, procura torná-los significativos e válidos. Interpretar os dados é ir além do conteúdo apresentado nas falas, permitindo explorar esses dados com quadros, tabelas, diagramas e figuras.

A última fase diz respeito à análise dos dados brutos. Para isso, é preciso codificar esse material. Segundo Bardin (2016, p. 133), “tratar o material é codificá-lo”. Então, é primordial identificar as unidades de registro e de contexto. A autora define unidade de registro como unidade básica de significação codificada, visando à categorização. Essas categorias podem ser definidas *a priori* ou *a posteriori*; isto é, a partir apenas da teoria ou após a coleta de dados.

Mediante a exploração do material, procedemos com a identificação das unidades de registro contidas e de contexto. Bardin (2016), ainda, coloca que, em relação aos critérios de distinção das unidades de registro, estes ocorrem em nível semântico, podendo ser tema, palavra ou frase. Portanto, “a maioria dos procedimentos de análise de conteúdo organiza-se ao redor de um processo de categorização” (BARDIN, 2016, p. 147).

A categorização pode ser definida como uma classificação de elementos ou frases constitutivos de um conjunto e, em seguida, reagrupados com critérios previamente definidos, seguindo as unidades de registro.

No nosso caso de pesquisa, o título e a definição da categoria foram estabelecidos tomando por base as falas dos entrevistados e seguindo sugestão de Mendes, Ferreira e Cruz (2007, p. 46), que propõem que “o nome e a definição devem ser sempre criados com base nos conteúdos verbalizados e com um certo refinamento gramatical de forma. Às vezes, o nome da categoria é uma fala do sujeito”. E, também, quando se utiliza *a posteriori*, podemos aprofundar e melhorar a qualidade da interpretação, ampliando, assim, a compreensão da questão do estudo,



quando, ainda, é possível captar as percepções dos entrevistados sobre o fenômeno estudado. Desse modo, a partir de um constante movimento entre o referencial teórico e os dados, as categorias foram se tornando mais claras e evidentes em nossa pesquisa, chegando às seguintes categorias de análise:

1. O Ser discente de Educação Física.
2. O Ser discente de Educação Física na educação a distância.
3. O Ser discente de Educação Física na educação a distância e a relação com os Saberes Corporais.
4. O Ser discente de Educação Física na educação a distância e as percepções com os Saberes Corporais mediados pelas tecnologias.

Mesmo levando-se em conta que a questão desta pesquisa é identificar como os saberes corporais são vividos e experienciados nos cursos de Educação Física a distância, a ideia foi deixar uma postura mais aberta frente à exploração do material, podendo, então, aparecer novas questões relativas à temática. Buscando dar sequência à fala dos discentes durante a entrevista, algumas observações foram realizadas, objetivando levantar diferentes posicionamentos trazidos por eles. Dessa forma, apresentaremos, em seguida, os dados e as respectivas transcrições das entrevistas seguindo as categorias de análise.

Depois de rever a gravação das entrevistas e transcrever todas as falas dos discentes, os resultados foram apresentados conforme as categorias definidas, visando a organizar a temática e a trazer uma compreensão mais linear sobre nosso objetivo.

Assim, a categoria que trata do “Ser discente de Educação Física” traz falas dos alunos, experiências e escolhas de vida. O objetivo foi identificar o porquê da escolha do curso e da modalidade a distância.

Apareceram, de forma ampla, nas falas dos alunos a escolha pelo curso e a relação com as experiências anteriores. Muitos escolheram o curso por já terem algum envolvimento com os esportes, principalmente na juventude e na escola.

*[...] eu sempre gostei, primeiramente, de esportes [...]* (Aluno 1).

*Eu sempre gostei de esporte e Educação Física, por toda a vida me dei muito bem nessa área [...]. Eu já gostava muito de esportes, sempre joguei futebol, vôlei, então achei que a Educação Física se encaixou em mim [...]* (Aluno 9).

*E aí, a minha vida inteira, eu tive muito envolvimento com esportes, várias modalidades, sempre participei das equipes aqui da escola. Participei pela cidade, participei dessas competições [...]. E aí eu*

*sempre tive muito vínculo com esporte. Durante a minha graduação na Engenharia Química, eu também participei muito tempo da atlética. Eu sempre tive muito envolvimento com essa questão de organizar jogos [...] (Aluno 2).*

Essa relação da escolha do curso com experiências anteriores está de acordo com Almeida (2007, p. 42) quando coloca que os sujeitos levaram para sua prática pedagógica várias particularidades de sua experiência como alunos, “como opção por uma determinada metodologia de aula, preferência por um determinado conteúdo ou um curso, formas de tratamento e relacionamento com os alunos, e, por essa vivência, justificam suas práticas atuais”.

*[...] ‘Ah você gostava de Educação Física, Aluno 4?’ NÃO! Eu tinha trauma de Educação Física, porque, a época que eu estudei, era o famoso ‘rola bola!’ Eu não gostava de vôlei, porque eu não tinha habilidade de jogar, não gostava de futebol. O que eu fazia... ficava só sentada na arquibancada, no local, então eu não gostava. Comecei a fazer o curso, e hoje é um prazer falar que eu fiz Educação Física, [...] (Aluno 4).*

A fala da referida aluna nos permite identificar e, ainda, deixa claro que professor ela não quer ser, o que Pimenta (1999) ressalta, em seu estudo, como alunos que iniciam um curso de formação inicial têm clareza de quais professores ao longo de sua vida escolar eram bons em didática e os que não eram tão bons. Borges (2004, p. 200) diz que os professores possuem esses exemplos com a finalidade de reforçá-los ou os terem “como exemplo a não ser seguido”. Compreender tais saberes, oriundos de sua própria experiência, pode determinar sua formação e atuação profissional.

Uma outra questão identificada na entrevista foi a questão da desvalorização do professor. A formação docente, principalmente das licenciaturas, a precarização das escolas e os baixos salários são aspectos vistos na sociedade e que contribuem para isso. Em sua pesquisa, Siniscalco (2003) afirma essa realidade quando comparada com outros países, inclusive países em piores condições sociais e econômicas, em que o Brasil fica acima apenas da Indonésia e em condição de igualdade com o Peru. Os demais países apresentados oferecem salários mais elevados na educação primária. Na educação secundária, também, é um dos sete piores do mundo. Essa desvalorização pode ser analisada nas falas a seguir:

*Eu desde pequena pratico esportes, então eu sempre gostei muito. Já joguei na seleção de futsal aqui da minha cidade. E eu sempre quis*

*fazer Educação Física, mas nunca tive oportunidade, tanto financeira e também eu escutava muito os outros... 'Ah, Educação Física não dá dinheiro'. Mas aí depois de um tempo que a gente vai ficando mais maduro, a gente começa a entender que, para você ganhar dinheiro, basta você trabalhar e não ter preguiça [...]* (Aluno 3).

*[...] Porque na cidade que eu moro não tem faculdade e as que têm é mais de 100 km longe. Então, fica inviável. Principalmente para a gente que trabalha, é complicado. Eu vi a oportunidade de poder estudar [...]* (Aluno 4).

Nas falas, ainda, é possível identificarmos o processo da democratização do Ensino Superior. Muitos alunos moram distantes dos grandes centros, que possuem universidades, e o ingresso em um curso a distância representa a possibilidade dessa formação e a realização de sonhos. Esses relatos mostram que as políticas de formação docente no Ensino Superior, em especial nas licenciaturas, precisam ser incentivadas de modo a universalizar esse acesso. Nesse sentido, o Plano Nacional da Educação (2014-2024) propôs que, no prazo de um ano de sua vigência, seja instituída a política nacional de formação dos profissionais da educação, que nela prevê o acesso através da EaD.

Na segunda categoria de análise, abordaremos “O Ser discente de Educação Física na educação a distância”. Tal categoria teve por objetivo levantar o relato de experiência como estudante do curso a distância; suas percepções iniciais, dificuldades e facilidades, trazendo, para estas análises, as falas dos alunos sobre o ser discente na educação a distância:

*[...] porque eu percebi que é outro mundo. Não era aquela concepção que eu tinha da disciplina, hoje eu tenho uma visão completamente diferente. Hoje o professor, se ele quiser trabalhar, ele trabalha, e ele consegue envolver todos os seus alunos naquela dinâmica de aula e torna aquela aula prazerosa. Hoje eu tenho outra cabeça em relação à Educação Física. E ao longo do curso, depois que eu iniciei, pela disciplina, pela licenciatura. Foi muito significativo! Aprendi muito!* (Aluno 4)

Alguns estudantes têm uma visão equivocada quando entram na educação a distância. Muitos desconhecem o desenvolvimento do processo e relacionam uma certa facilidade talvez pela possibilidade de poder se organizar em tempo e espaço. O fato é que muitos alunos entram em choque com todo o processo, material didático e aprendizado mediado pelas tecnologias, perfil diferente de professor, responsabilidades em gerir seu próprio tempo e aprendizado. Esses são fatores, que geram conflitos, desmotivações e dificuldades (SOUZA; FRANCO; COSTA,

(2016). O estudante que ingressa na educação a distância precisa dar conta de competências e habilidades, para as quais, muitas vezes, não estão preparados.

Essa análise pode ser observada nas falas a seguir:

*Então, para conciliar, eu trabalho em dois empregos. Então, eu tive que optar pela distância. Tive que aprender ter um pouco de disciplina, você ser alinhada, regradada nos horários. Então, foi bom para mim, aprendi bastante coisa com a distância (Aluno 3).*

*Primeiro por ser pública e não ter custos, segundo pelo tempo, sou pai de família, tenho filho. Então, para mim, é bem mais prático ser a distância do que estar me deslocando [...] porque questão de organização, de disciplina para estudar, você tem que ter! Porque senão você se perde e isso vira uma bola de neve! (Aluno 7)*

*[...] É muita matéria para entregar na semana, para entregar. No dia, eu ficava 'louquinho, louquinho', mas graças a Deus, quando eu não entregava no dia, eu escrevia para a professora até mesmo para a Thereza, e aí você me dava uma oportunidade e encaixava o meu material (Aluno 6).*

Em nossas observações no momento da entrevista e da leitura das transcrições, percebemos um perfil de estudante, que carrega traços da escolarização básica centrada no professor como detentor do saber. Hoje, uma série de características compõe esse novo perfil de aluno, que é responsável por sua mudança, sua mestiçagem, que o conduzirá a esse novo estudante. É interessante notarmos, nas falas dos entrevistados, a potencialidade de adaptar e ampliar a noção de aprendizagem, buscando novos saberes e novas formas de desenvolver a educação. E quando o aluno relata que escrevia para a professora solicitando uma oportunidade para enviar o material, é indiscutível que essas mudanças requerem sensibilidade e empatia para perceber essas dificuldades e poder contribuir com esse processo de formação do conhecimento.

Ainda nessa segunda categoria de análise, quando perguntado o porquê da escolha da modalidade a distância, emergem falas com características do perfil de estudante da educação a distância. Aquele estudante, que trabalha oito a dez horas por dia, de cinco a seis dias por semana, é pai de família, com idade de 25 a 60 anos. São trabalhadores, que buscam no Ensino Superior oportunidades de estudo, que não tiveram quando jovens, almejando novas oportunidades socioeconômicas. A justificativa pela escolha da modalidade, muitas vezes, é uma escolha dentro de um contexto social, econômico e cultural.

As ideias destacadas nas falas dos estudantes são facilidade, horário flexível, oportunidade, conhecimento e liberdade geográfica entre outras.

*A gente conciliar essa questão de trabalhar e eu moro em uma região que é em Ribeirão da Neves, às vezes uma instituição de ensino fica longe. Então você chega muito tarde em casa. Essa modalidade a distância para mim veio a calhar nessa questão de eu já estar em casa, eu conseguir fazer no final de semana, no trabalho. Eu achei mais interessante para mim na questão de locomoção, aproveitar o tempo que você tem ali, que você perderia locomovendo, você já vai estar estudando [...] (Aluno 1).*

*Para eu fazer um curso presencial, eu teria que ir embora ou ficar na estrada. Então para não perder o vínculo com a família e ter que largar o emprego, eu preferi a distância (Aluno 8).*

*Então, pareceu para mim o edital aberto da Federal em Juiz de Fora. Ai eu pensei... uma Federal, ainda a distância. Ai eu teria essa liberdade geográfica, para poder prestar concursos, por aqui, por enquanto, trabalhar em qualquer cidade que eu conseguisse uma boa oportunidade e aí eu conseguiria conciliar com o curso (Aluno 2).*

*Primeiro por ser pública e não ter custos, segundo pelo tempo, sou pai de família, tenho filho. Então, para mim, é bem mais prático ser a distância do que estar me deslocando [...] (Aluno 6).*

Nesse contexto, a EaD se torna a concretização de uma educação pública e de qualidade e, ainda, somadas as questões subjetivas, que não devem ser desprezadas, como sonho e realizações, bem como superar o elitismo, que, no ensino superior e público, é tão marcado, visto que a expansão está ligada à distribuição de renda (GUIMARÃES, 2012).

A EaD assim como o ensino presencial apresentam vantagens e dificuldades bem como divergências entre as experiências dos próprios estudantes quanto à questão da distância e da presencialidade. Todavia, é passível de análises e reflexão, já que é um contexto de ricas contribuições.

A partir da fala de um dos estudantes entrevistados, observamos que, mesmo ele reconhecendo a EaD como uma possibilidade de interação entre os colegas e professores, e destacando experiências positivas com o curso, notamos a importância atribuída aos encontros presenciais, que fazem parte da estrutura curricular do curso: *“E a gente vivenciar aquilo já traz uma experiência muito diferente, do que você ficar só na questão de ver vídeos. Você está ali presencialmente”* (Aluno 1).

Os encontros presenciais são um momento de “presença a distância”, levando aos alunos as experiências e vivências do curso, fortalecendo os momentos em favor da aprendizagem e incentivando a buscar por outros conteúdos, que possam complementar a experiência e a troca de informações provocada pelas discussões. Os encontros devem ser um lugar onde o aluno se sinta presente e acompanhado, e não se sinta solitário nesse processo de ser aluno na educação a distância. É um momento, também, de estar lado a lado, compartilhando as mesmas dificuldades. O professor ou tutor presente nos encontros não precisa ser o protagonista nesse momento. Ele pode ser o mediador dos encontros, das experiências e das trocas. Encontros e momentos motivadores favorecem os processos formativos de um curso corporal e virtual.

Porém, para que isso ocorra, é preciso considerarmos o contexto em que a pesquisa está inserida e respondermos a uma pergunta realizada por nós anteriormente: como superar a ausência física no curso de EF a distância? A possibilidade dos encontros presenciais daria lugar a novas formas de interação e aprendizado, mesmo em um contexto em que os encontros são reduzidos e com carga horária reduzida: *“Contando com essas aulas, esses encontros, achei eles extremamente importantes e essenciais para o nosso aprendizado”* (Aluno 1).

Uma outra questão que merece destaque em relação a uma fala de uma estudante, quando perguntado se pudesse escolher entre a modalidade a distância ou presencial, é: qual escolheria e por quê? A aluna respondeu que faria novamente, relatando que a aprendizagem é muito maior, porque, no ensino presencial, sempre fica para depois:

*Eu acredito que a aprendizagem é maior, porque o presencial, eu já comecei a fazer uma faculdade presencial e a gente sempre deixa um pouco para depois, vou fazer isso depois, não vou correr para fazer isso agora!* (Aluno 4).

Quando refletimos sobre esse relato, retomamos o estudo sobre autonomia do aluno da educação a distância. Chicon e Sá (2012) direcionam o olhar para a autonomia no sentido de desenvolver suas potencialidades e promover mudanças tão enraizadas no campo. A percepção da aluna em relação ao ensino presencial, *“em que se deixa para depois”*, pode prejudicar e até mesmo anular habilidades pedagógicas, não levando ao desenvolvimento de competências de aprendizagem.

Em relação à terceira categoria “O Ser discente de Educação Física na educação a distância e a relação com os Saberes Corporais”, foi perguntado aos alunos como eles estão avaliando os saberes corporais / as práticas corporais no curso de Educação Física a distância. Eles direcionaram toda a fala para a experiência nos estágios nas escolas. Aqui, não foi possível

percebermos se eles não entenderam a pergunta ou se realmente estão atribuindo a relação com os saberes corporais com o estágio.

*[...] mas também teve os nossos estágios. Então a gente pode vivenciar muito isso (Aluno 5).*

*[...] então a gente teve que pegar o embalo mais no estágio (Aluno 3).*

*[...] o estágio foi excelente, foi a melhor coisa que fizemos [...]. Então ela me colocou para participar junto com ela, eu fui amparada mesmo, pela professora, pela escola, fui muito bem recebida, então eu gostei demais do estágio. Foi muito bom mesmo! Eu aproveitei 100% dele! Aprendi muito! (Aluno 4)*

Percebendo essa relação tão forte, que os discentes relataram na relação com o estágio, a pesquisadora buscou explorar um pouco mais essa questão levantada, perguntando: *como a experiência nos estágios contribuiu para a vivência das práticas corporais?*

*Com certeza, porque na teórica, mesmo que a gente tivesse aula presencial no polo e vivenciasse melhor essa prática corporal, na escola você tem vários tipos de alunos. Então você aprende de maneira global, por exemplo, aderir o que você aprendeu em cada criança, porque cada uma é diferenciada. Acho que o aprendizado no estágio foi melhor ainda, contribuiu bastante, não sei se meus colegas sentiram o mesmo que eu (Aluno 3).*

A fala da discente citada reflete o que direciona a Resolução CP nº 01/2002 em uma perspectiva interdisciplinar, articulando diferentes práticas e, também, enfatizado por Quaranta e Pires (2013), que relatam que o estágio supervisionado tem espaço de muitas possibilidades e múltiplas aproximações com a cultura escolar e pode ser um caminho de iniciar sua relação com a formação profissional. Outras falas dos discentes seguem na mesma linha de considerar o estágio como amplo espaço de aprender.

Na tentativa, ainda, de retomar a discussão da terceira categoria “O Ser discente de Educação Física na educação a distância e a relação com os Saberes Corporais”, foi perguntado: *como eles estão avaliando os saberes corporais / as práticas corporais no curso de Educação Física a distância?*

É interessante notarmos que, sempre na tentativa de estabelecer uma conexão entre o que foi perguntado e as experiências que traziam, percebemos que a vivência de um era sempre acrescentada pela experiência do outro, e que a entrevista não seguiu uma discussão linear. Os

entrevistados constantemente voltavam em questões já discutidas, e o foi que discutido, ainda, carecia de novas contribuições.

Os encontros presenciais foram um ponto de discussão, que provocou um vai e volta na discussão entre os discentes. Na fala da maioria dos entrevistados, emergiram experiências muito positivas e exitosas com os encontros presenciais. Eles relataram que o experienciar do momento, do jogo, do esporte é diferente do modo desenvolvido no virtual. Essa participação mútua funciona como elo de referência nos encontros:

*As primeiras aulas, tivemos bastantes encontros presenciais e depois veio pandemia, corte de gastos, que diminuiu bastante essa questão dos encontros. Para mim, as aulas foram extremamente proveitosas. Como já falei, você vivenciar é diferente [...]. [...] você viver a situação, que é como se você estivesse no lugar do aluno. ‘Vamos fazer a prática de um vôlei sentado’ por exemplo, você viveu aquilo. Então, quando você for dar uma aula sobre aquilo, você vai lembrar: aquela situação que você teve na aula, você se coloca no lugar do aluno no momento. Tem a diferença, é claro, do curso presencial para o EaD. Mas acho que o não presencial foi um curso excelente, e quando a gente teve mais encontros, se tornou mais excelente ainda! Então, acho que dá para ser um curso EaD, desde que tenha esses encontros que são muito importantes (Aluno 1).*

Esse relato expressa, de diversas formas, o quão rico pode ser o momento dos encontros presenciais e o quanto pode contribuir para uma verdadeira identidade do curso de Educação Física a distância. Este é o sentido desses encontros: desenvolver “verdadeiras aprendizagens, que possam levar o sujeito a realizar interações que o desenvolvam” (LINS; NEVES; RIBEIRO, 2005, p. 38). Nesse sentido, é crucial proporcionar uma aprendizagem transformadora, com conteúdos desafiadores como o mencionado pelo aluno, o “vôlei sentado”, com mediação criteriosa e planejada, no sentido de aproximar os atores, com diálogos efetivos e motivadores.

A educação a distância deve dar aos encontros presenciais um valor pedagógico, sendo utilizado como uma ferramenta, que irá sustentar todo o processo do curso. Esses encontros precisam constar na proposta pedagógica e no PPC, elevando seu grau de importância e influenciando positivamente nas aprendizagens. Um modelo básico pode ser elaborado e os próprios alunos podem ser chamados a contribuir nessa construção. Esse modelo pode ser uma forma de estruturar a educação a distância, criando uma metodologia, que dê aos encontros presenciais a condição essencial, para que a educação a distância se concretize. Visto que a EaD não possui um modelo metodológico único, cada instituição estrutura da forma que caracterize melhor o modelo proposto. Portanto, o conceito de encontro presencial, que queremos definir,



deve passar, primeiramente, como condição imprescindível para a estruturação dos cursos de graduação, principalmente as licenciaturas. Deve, ainda, estar bem definido e detalhado no PPC (carga horária, local e tempo), elaborado junto às ementas e cronogramas das disciplinas. Ainda, a IES precisa ter provisão financeira para as viagens do tutor ao polo e os encontros presenciais.

Uma ressignificação dos cursos a distância pode está ancorada nesses encontros presenciais, que são poucos discutidos nas pesquisas sobre EaD e, principalmente, nas licenciaturas. Essas ressignificações passam por interações presenciais efetivas e, também, por mediações construtivas, que possam garantir um ambiente de aprendizagem interativa, construindo uma rede de possibilidades de ricas oportunidades. Oliveira (2007, p. 2) coloca os encontros presenciais como uma ferramenta não no sentido de utensílio empregado nas artes e ofícios, mas no sentido figurado e metafórico, podendo, também, ser entendido como instrumento, “já que é o meio que é um meio pelo qual os diferentes atores de um curso a distância podem estabelecer interações síncronas e presenciais”.

Por isso, para a importância de ouvir os alunos dos cursos de graduação a distância, a fala destacada anteriormente mostrou, com muita pertinência, como os encontros podem influenciar positivamente nesse processo de aprendizagem e contribuir para uma nova configuração dos cursos de graduação a distância. Portanto, aqui, queremos destacar que os encontros presenciais, além de definidos como ferramenta e instrumento, de acordo com Oliveira (2007), podem ser conceituados como uma condição indispensável, para que ocorra toda a implementação e efetivação dos cursos a distância e, principalmente, do curso de Educação Física a distância.

Durante as análises das transcrições da entrevista coletiva, aparece sempre a preocupação em vencer o desafio do curso de Educação Física na modalidade a distância, visto que é a constituição da especificidade do campo. Quando perguntado sobre as práticas corporais no curso de Educação Física a distância: como vocês imaginam que elas ocorriam num curso presencial? Haveria diferenças? Essas diferenças podem interferir no tipo de formação que vocês estão recebendo? De que forma? Todas essas perguntas foram sendo discutidas sempre levando em consideração a 3ª categoria de análise “O Ser discente de Educação Física na educação a distância e a relação com as práticas corporais”. Portanto, foram perguntas debatidas dentro desse eixo maior da categoria.

Quando questionados sobre as práticas corporais, mais uma vez, a experiência com os encontros presenciais parece expressar toda essa categoria do ser discente de Educação Física na educação a distância. Essa percepção volta parecendo que a temática abre muitas

possibilidades de discussão. Em alguns trechos, percebemos a necessidade de reconhecimento desse espaço dos encontros presenciais:

*[...] Pena que não tivemos tantos encontros, tivemos só os primeiros encontros no primeiro período com práticas. Foi triste essa parte, porque acredito que a gente teria aprendido muito mais (Aluno 4).*

*Acho que toda modalidade que tem prática de movimento, corporal, tem que ter nem se for uma ou duas aulas presenciais sim. Então, o EaD, na parte teórica, achei que pegou bastante, a gente aprendeu bastante, mas devido à Covid, faltou um pouquinho das aulas presenciais (Aluno 3).*

Podemos encontrar, em Lazzarotti Filho, Silva e Pires (2013), que buscaram compreender como é desenvolvido o saber das práticas corporais num curso de licenciatura em Educação Física na modalidade a distância, um ponto destacado do documento pesquisado. Ele ressalta que a formação de professores na modalidade da educação a distância não deve negar a formação docente, voltada às práticas, e, ao mesmo tempo, deve dialogar com a cultura sobre o corpo que vem assumindo outros contornos na educação a distância. Encontramos, aí, um importante potencial para pensarmos a cultural corporal de movimento, que é própria da EF, e a perspectiva do corpo em outros formatos, mediados pelas tecnologias, “Quando não se trata mais do mesmo corpo nem do mesmo tempo vital” (SERRES, 2003).

É possível verificarmos, também, na segunda fala destacada, a preocupação com os SDPC, porém a ênfase no período cursado foi dada aos SSPC. Devido ao período da pandemia da Covid-19, os encontros presenciais foram cancelados, ficando a cargo do virtual o desenvolvimento de todo o processo pedagógico. Isso parece ter afetado negativamente a formação dos alunos, mostrando a centralidade desses encontros para a vivência das práticas corporais para os cursos de EF em EaD.

Acreditamos que esse processo de aprender via TIC integra os SDPC e os SSPC. Nos encontros presenciais, esses saberes são experienciados pelos estudantes, mas podemos questionar se esse tempo reservado aos encontros presenciais é suficiente para o processo de aprendizagem das práticas corporais e do universo da cultura corporal. No entanto, podemos afirmar que não. Esse tempo selecionado aos encontros não são suficientes. Em relação ao curso presencial, o tempo, também, reservado às aulas não é satisfatório. O universo da cultura corporal e o da cultura corporal do movimento, de acordo com Bracht (1999), são infinitas experiências motoras. Aumentando a quantidade de encontros ou o número de horas/aula do

presencial, não se esgota a especificidade da EF, mas se possibilitam experiências mais significativas, que podem ser mais efetivadas na formação continuada.

Os conhecimentos da EF, tradicionalmente, são centrados apenas no saber fazer. Bracht (1999) aponta que os conteúdos devem ser trabalhados de forma contextualizada, para que, assim, se torne possível uma intervenção da realidade. Para ser um “bom professor” de EF não, necessariamente, precisa dominar todo o universo da cultura corporal ou ser um conceituado executor de habilidades corporais, o que seria praticamente impossível. É importante que os estudantes vivenciem habilidades e movimentos característico da EF, articule com experiências anteriores, contextualize os SSPC e se aproxime da realidade escolar através do estágio supervisionado, e, acima de tudo, a necessidade de formação continuada. Acreditamos que a compreensão positiva da articulação desses componentes curriculares potencializa a formação de professores na educação a distância sem negar a especificidade da área de EF. A seguir, destacamos algumas falas referentes à experiência articulada, dando ênfase à experiência com o estágio supervisionado:

*[...] Foi bem gratificante, a gente consegue ter aquela percepção de qual turma desenvolve as atividades melhor, quais são aqueles alunos que não estão nem aí. A gente aprendeu muito, a gente pôde ver de perto o que um professor passa, o que é uma realidade de uma escola. Consegui perceber, ‘essa atividade tem uma boa receptividade’, ‘essa aqui já não funciona’, ‘essa aqui eu consigo prender a atenção dos alunos’, ‘essa daqui eles já dispensam’. Então o estágio foi ótimo. Apesar de não ter tido a prática nas aulas do curso, mas nós aprendemos. Aprendemos na escola, que acho que é o melhor lugar para ter uma aprendizagem (Aluno 4).*

No relato da aluna, ficam bem claros o ganho proporcionado pela experiência no estágio, como meio da realidade escola e, a possibilidade de enxergar como possíveis professores, criando conteúdos, identificando pontos de dificuldades e facilidades da cultura escolar, e contribuindo para sua compreensão de uma cultura menor dentro de uma cultura maior.

Foi levantada a questão sobre os conteúdos desenvolvidos mediante as tecnologias. O formato disponibilizado pelos professores e pela equipe pedagógica, analisando dentro da perspectiva da última categoria: “O Ser discente de Educação Física na educação a distância e as percepções com os Saberes Corporais mediado pelas tecnologias”.

O desenvolvimento do processo pedagógico em um curso a distância, geralmente, é utilizado na plataforma *Moodle*, um *software* aberto e gratuito, desenvolvido em diversos formatos e para diferentes profissionais. Essa plataforma contribuiu para que a educação a

distância tomasse a proporção que hoje conhecemos. Com ela, é possível personalizarmos o ambiente de aprendizagem de acordo com o perfil do curso e dos estudantes. Seus recursos são muitos, possuindo características capazes de alcançar e envolver diversos tipos de objetivos. Esse ambiente, também conhecido como AVA, é apresentado no PPC pesquisado como de natureza tecnológica, que tem como objetivo apresentar as ferramentas do ambiente *web* a distância e suas potencialidades (PPP, 2012).

O PPC indica a utilização das seguintes ferramentas no ambiente: dinâmica de curso, trazendo informações sobre cronograma, metodologia e avaliação do curso; agenda com programação detalhada; atividades, local onde são propostos os trabalhos a serem realizados; e material de apoio, com textos e indicação de leituras. Ainda, prevê ferramentas de comunicação, um espaço aberto para interação, onde se destacam mural, fórum de discussão, bate-papo e correio.

A ênfase que queremos discutir nessa categoria é como as potencialidades da tecnologia recaem sobre o ser estudante na educação a distância, um ensino, que, mediado pelas tecnologias, amplia as possibilidades de acesso. Michel Serres (2013), em sua obra *Polegarzinha*, mostra as mudanças no século XX com as tecnologias descrevendo como os sujeitos deslizam seus polegares sobre as telas. Nessa perspectiva, Polegarzinha representa, de certa forma, o estudante da educação a distância, que está imerso na cultura tecnológica, vivendo juntos essa mesma realidade.

As universidades, o *campus* e as escolas vivem, hoje, em um novo contexto. O acesso à informação e ao conhecimento está nas mãos dos estudantes. Basta movimentar seus polegares que o acesso está posto. Contudo, essa possibilidade de imersão na educação a distância precisa ser direcionada e aplicada com recursos materiais organizados e planejados a esse público. Apesar das muitas formas de acesso à informação e a conteúdos, é primordial convertê-lo em conhecimento, utilizando essa potencialidade, para que, efetivamente, o ser estudante na educação a distância amplie suas possibilidades de aprendizado.

Analisaremos, agora, as falas dos estudantes entrevistados sobre como esses saberes estão sendo apresentados mediante as tecnologias e como a vivência do curso por meio das tecnologias digitais como empreendidos pela modalidade EaD traria, de alguma forma, os elementos desse novo tempo para as práticas corporais:

*Acho que o texto fica bem cansativo. [...] Tive um pouco de dificuldade nisso. Acho que a gente não aprende tanto, com muito texto, acho que as aulas síncronas, a gente bate um papo, a gente aprende muito mais, é mais fácil tirar sua dúvida com o professor (Aluno 3).*

Quando a aluna fala que o material texto ficou cansativo e ela teve dificuldades, temos que ter em mente que a concepção do material didático na educação a distância é um processo, que vai muito além da seleção de conteúdo. Ele deve ser coeso com a modalidade de ensino e precisa ter uma abordagem direcionada, que leve ao aluno a explorar com facilidade, visto que ele não tem o professor de imediato para sanar suas dúvidas. O material disponibilizado na plataforma de aprendizagem deve ser elaborado com objetivos claros, com conteúdos motivadores e desafiadores, levando o aluno a buscar complementação fora através de vídeos, textos, jogos, programas e *sites*, e não simplesmente a transposição do ensino presencial.

O saber antes transmitido por via oral, depois decorado e avaliado, hoje encontra-se *online* e de fácil acesso. O autor, ainda, faz a seguinte analogia: “a cabeça decapitada de Polegarzinha se diferencia das antigas, mais bem constituídas do que cheias” (SERRES, 2013, p. 37). O que queremos relatar e, corroborando ainda a com a fala da estudante, é que precisamos de criatividade, formação continuada e percepção aprimorada para um direcionamento adequado dos materiais na educação a distância.

O acesso à rede de *internet* possibilita o uso de recursos *online*, como uma sala de aula virtual em tempo real, permitindo ao professor e ao aluno contato síncrono nesse tipo de aula, que se dá por diferentes ferramentas. Uma dela é o *Google Meet*, que é uma plataforma de videoconferência disponível com versões pagas e gratuitas limitadas.

O formato de aula síncrona tem sido adotado por IES, principalmente na EaD. Esse formato permite a interação de voz e imagens de vários participantes ao mesmo tempo como também a interação através do *chat* e compartilhamento de arquivos, como trabalhos e apresentação de *slides* de *power point*. Algumas versões possuem a possibilidade de gravação, o que facilita para que o aluno possa rever em um outro momento, aproximando-se de um momento em sala de aula física e até mesmo aumenta a possibilidade de aprendizagem, uma vez que ele pode voltar à gravação e tirar alguma dúvida, que ficou.

Aulas síncronas se tornaram cada vez mais frequentes nos AVA, particularmente depois da pandemia da Covid-19, que intensificou, ainda mais, esse formato de aula. Este permite a troca de interações em tempo real entre os estudantes e o professor, debatendo o conteúdo e aumentando as possibilidades de aprendizagem. Dessa maneira, essas interações têm impacto na efetividade dos cursos EaD (BOTELHO; VICARI, 2009).

Esse aspecto pode ser observado na fala da estudante mencionada anteriormente e, ainda, nas falas a seguir de outros alunos:

*[...] Mas eu senti muita falta da videoconferência da interação, acho que poderia ter mais. Porque, por mais que você leia e assista vídeos, eu consigo aprender mais debatendo. Acho que é mais produtivo para todo mundo. Pelo menos no primeiro período, foi muito pouco o contato que tive em relação a isso, a essas aulas de debate, de esclarecer dúvidas. É uma coisa simples, mas é crucial para o desenvolvimento da aprendizagem (Rafhael).*

*Sobre a videoconferência achei muito bom, tivemos poucas, mas é um ponto muito importante. Nos dias de hoje, uma videoconferência deixa a gente na modernidade e a gente aprende um pouco mais [...]. Mas, a videoconferência é mais fácil para nós (Aluno 6)*

*[...] O que acho que faltou foi, interatividade com professor e aluno [...]  
(Aluno 1).*

O professor ou o tutor tem grande influência na qualidade dessas interações síncronas com os discentes de EaD. Segundo Carneiro, Maraschin e Tarouco (2004), o professor precisa planejar e proporcionar os momentos de integração para propiciar a efetiva aprendizagem. Esse planejamento precisa ir além do modelo de apresentação de *slides*. Um encontro síncrono somente para ler *slides* não seria necessário. Essas interações devem levar o aluno à reflexão do conteúdo para se posicionarem ativamente durante as aulas, apresentando seus pontos de vista. Os encontros síncronos, também, provocam desafios para professores, podendo reconstruir seus métodos de prática docente. Quando o professor se debruça no planejamento dessas aulas, ele consegue um engajamento dos estudantes e, ainda, um efetivo aprendizado e interesse.

Os encontros presenciais e os encontros síncronos por videoconferência são ferramentas essenciais para a educação a distância. Essas são propostas efetivas de ensino e aprendizagem. É possível que essas ferramentas pedagógicas transformem o lugar de solidão, que é atribuído a educação a distância, para um lugar de fruição, compartilhamento e construção de saberes.

Para este estudo, como já mencionado, foi realizada uma entrevista coletiva com os discentes do curso de Educação Física a distância. Esse momento, caracterizado como um encontro síncrono, permitiu a troca de experiências e compartilhamento de vivências para as discussões desta pesquisa. Esse momento foi fundamental para que todos interagissem e expusessem suas opiniões, compreensões e inquietações sobre a realidade, na qual estão inseridos de um curso de formação de professores. Os estudantes participaram ativamente do momento síncrono da entrevista e expressaram suas ideias e compreensões. Além disso, interagiram com os outros sujeitos: alguns eram colegas do mesmo período do curso, outros já estavam na reta final e outros tinham acabado de concluir, proporcionando um ambiente bem

dinâmico entre os participantes, que pareciam bem à vontade conversando. Eles, ainda, expressaram que aquele encontro proporcionado pela pesquisadora possibilitou esse momento de interação tão importante para eles.

O aluno da educação a distância é um ser humano em uma sociedade, que passa horas trabalhando (corpo vivo). Também, passa horas de não trabalho (lazer com família, amigos – corpo potente). Convive em vários momentos da vida; portanto, produz movimento com significado e experiência.

As experiências corporais, que produzimos fora de um sistema de ensino, podem ser, também, incorporadas à especificidade da EF. Quando solicitada uma atividade externa, que busca relacionar a escola, a comunidade e sua própria família, no sentido de compreender um corpo-sujeito, um corpo potente se movimenta não só no sentido de expressões já definidas (esporte, jogo, dança, luta e ginástica), mas de seu corpo vivo, que produz movimento na sociedade, afirmando a experiência expressiva do seu corpo na experiência vivida. Nesse caso, acreditamos que a noção de EF se coloca mais abrangente.

Como implicações das análises que apresentamos, propormos, como contribuições, as seguintes ações no sentido de criar iniciativas no âmbito dos currículos, dos materiais didáticos e para o desenvolvimento de projetos e leis para a formação de professores em EaD, visto que são tão essenciais para qualificar adequadamente. Sugerimos, portanto, a seguinte ação, que esta pesquisa possa ter contribuído: alternativas para intensificar encontros presenciais, como seminários, visitas às escolas, encontros semanais nos polos, visitas semestrais à instituição sede, propostas de monitoria e investigação científica com bolsas.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Iniciamos as considerações finais com a citação de Cerny (2009, p. 219), quando afirma que “uma pesquisa em ciências humanas não se encerra, mas abre possibilidades”. Portanto, as possibilidades de reflexão abrem espaços para novas temáticas e novos desafios educacionais, principalmente na educação a distância. Sendo uma discussão repleta de questões e olhares, o objetivo desta pesquisa não foi apresentar respostas definitivas para esse curso que vem se configurando na modalidade a distância, e sim ampliar as pesquisas e debates para identificar, ainda, o que é limitação e o que tem de avanço.

No início dessa pesquisa trouxemos um olhar histórico para a EF, no sentido de procurar entender os termos, conceitos e definições, para, então, dialogar com a questão que nos inquietava. Apresentamos um olhar sobre o corpo, com conceitos construídos por filósofos e pensadores da história clássica. Em seguida, abordamos um outro olhar histórico do corpo na EF, com reflexões, que nos ajudaram a entender como as práticas corporais deram origem à área do conhecimento, que, hoje, chamamos Educação Física. Dessa forma, é um desafio histórico e filosófico para que o progresso teórico e científico desse sustentação às discussões mais embasadas da área. Nesse aprofundamento histórico, identificamos o modelo de formação que a trajetória da EF carrega e correlacionando-o a uma modalidade do EaD. É fundamental que novos olhares fossem atribuídos a esse curso nessa modalidade no sentido de superar questões dicotômicas e centralizadas no saber-fazer.

O PPC pesquisado foi analisado como forma de buscar termos e conceitos sobre a especificidade da área dentro da modalidade EaD e das práticas corporais e, ainda, identificar de que forma os conteúdos das práticas corporais são desenvolvidos mediante as tecnologias utilizadas na EaD. O PPC é um documento norteador, que organiza toda a estrutura curricular da instituição, do curso e dos docentes. Quando analisado o documento, percebemos que muitas informações descritas nos direcionam para uma conclusão de que os processos de construção de projetos de educação, ensino-aprendizagem e público-alvo requerem um planejamento minucioso concentrado nas questões mais específicas das características do curso, do estilo de aprendizagem da modalidade mais centrado nas tecnologias e do projeto de uma formação democrática. Portanto, o PPC da instituição pesquisada apresenta algumas lacunas para a compreensão das práticas corporais no curso EaD, sendo o objetivo principal desta pesquisa identificar como os saberes corporais são vividos e experienciados no curso de Educação Física a distância da instituição pesquisada.



O levantamento bibliográfico permitiu mapear estudos, que abordassem diferentes aspectos do curso de Educação Física a distância, organizando-se, então, um quadro com 21 artigos científicos e quatro dissertações de mestrado, não sendo encontrada tese de doutorado, que abordasse a temática. Esse conjunto de estudos apresentou diferentes dados, que olharam para questões de gestão, organização dos cursos e processos avaliativos, políticas públicas e poucos foram ao encontro de ouvir os alunos.

Já na etapa do campo, as falas dos alunos na entrevista coletiva possibilitaram um processo de conhecimento tanto do aluno em relação ao curso escolhido quanto do objetivo desta pesquisa. Elas possibilitaram a observação da percepção dos estudantes em relação à vivência das práticas corporais, identificando questões relacionadas a essas vivências e com seu processo de formação a distância.

Essa etapa permitiu aos discentes serem ouvidos enquanto parte de um processo e trajetória, em que eles são os protagonistas. Os relatos foram obtidos através da entrevista coletiva, que buscamos explorar nas análises.

Dessa forma, na entrevista coletiva, emergiram nas falas dos discentes entrevistados, o que consideramos ser como fatores positivos e fatores negativos em relação ao curso de Educação Física na modalidade EaD. Primeiro, em relação aos fatores positivos: 1 - O ingresso no curso a distância representou a possibilidade de uma formação superior – democratização do ensino. 2 - Possibilidade de ingresso em instituição federal pública. 3 - Encontros Presenciais como essenciais para o desenvolvimento do curso. 4 - Desenvolvimento de competências pedagógicas através do estágio supervisionado. Os alunos avaliaram, também, o que precisa ser revisto no curso, apontando como pontos negativos. 1 – Poucos momentos de encontros presenciais. 2 - Falta de estrutura do material didático. 3 - Falta de aulas síncronas.

Esses aspectos apresentados pelos alunos evidenciam um quadro de complicações na educação a distância geradas pela falta de uma institucionalização da modalidade, dado que foi discutido anteriormente e tem gerado uma série de precariedades, como o que foi apontado pelos alunos. Essas críticas expressas nos relatos evidenciam que esses pontos negativos são questões, que demandam um olhar um pouco mais atento, principalmente em relação ao PPC.

A partir desses pontos levantados pelos discentes, podemos concluir que, mesmo os alunos reconhecendo a modalidade como forma de democratização de ensino para o curso de Educação Física nessa modalidade, torna-se imprescindível uma estrutura, que contemple uma carga horaria significativa de encontros presenciais na tentativa de ampliar as possibilidades de experiências corporais, desenvolver as interações e dialogar com os materiais disponibilizados.

Os fatores apresentados pelos estudantes nesse processo permitem um olhar para o curso de Educação Física a distância em sua totalidade, englobando percepções relevantes para a continuação do processo de aprendizado, direcionado ao aluno, que busca por essa modalidade, e suas experiências anteriores e de vida. Ouvir a voz dos discentes nesta pesquisa trouxe a contribuição no sentido de perceber como, de fato, os estudantes estão expressando a relação com a modalidade e, principalmente, a relação com as questões, que são inerentes ao curso de EF.

Portanto, a pesquisa centrou atenção em compreender uma parcela pequena, porém muito significativa para o campo, que é a experiência do corpo nas práticas corporais no curso de Educação Física a distância. O que ficou claro na fala dos discentes como principal questão foi a importância significativa dos encontros presenciais para o desenvolvimento das experiências relativas às práticas corporais. Foram destacados, tanto como ponto positivo, os encontros presenciais como essenciais para o aprendizado e, como ponto negativo, os poucos momentos de encontros presenciais ou a falta deles.

Uma outra questão levantada pelos estudantes foi o desenvolvimento de competências pedagógicas através do estágio supervisionado, apesar de o estágio representar a primeira experiência no campo de atuação escolar, como destaca a pesquisa de Quaranta e Pires (2013): essa percepção do estudante de que as vivências do estágio podem vir no sentido de suprir uma carência dos poucos encontros. Observamos que, em relação à carga horária destinada ao estágio no curso a distância, é bem maior (400 horas) em relação ao curso na modalidade presencial (120 horas) da instituição pesquisada.

Nessa perspectiva, quando o estudante relaciona como ponto positivo as competências pedagógicas vivenciadas no estágio, como experiências das práticas corporais, podemos refletir, no sentido de que as práticas corporais fazem parte do processo de formação e são direcionadas dentro de um programa de Ensino Superior, para, então, posteriormente, com essa bagagem de formação, que foi construído nos encontros presenciais, nas vivências com seus pares, na relação com o material didático e com suas experiências de vida, construir, portanto, uma base de formação, para, assim, isso ser levado para o campo dos estágios; e não no campo do estágio supervisionado vir no sentido de substituição a uma questão que tanto a IES e a própria modalidade de ensino parecem colocar de modo fragilizado. São duas experiências bem diferentes, cuja riqueza é a união das duas, e não a substituição de uma pela outra.

De acordo com os dados levantados, a reflexão que fica é que é possível um curso de Educação Física na modalidade a distância, porém esse campo é inerente às práticas corporais. Esses SDPC requerem a presencialidade, demandam encontros, buscam por interação físicas

dos sujeitos e, sobretudo, precisam manter sua especificidade. A própria discussão no campo teórico mostrou mudanças no sentido de aprender e ensinar, principalmente com as tecnologias. Contudo, as pesquisas realizadas com a temática, em geral, apresentam aspectos de consolidação do curso sem deixar de discutir as fragilidades, que, nesse aspecto, esta pesquisa veio para somar.

Os alunos atribuíram, portanto, que estarem juntos para vivenciar tais práticas possibilita aprendizagens, que vão muito além do esforço de uma articulação do teórico e do prático. Relacionar-se presencialmente com seu par, a fim de praticar determinada habilidade, vivenciar experiências corpóreas e debater temáticas em seminário, são fatores que o curso de Educação Física a distância necessita colocar como fundamental.

A pesquisa buscou olhar o corpo e as práticas corporais no curso de Educação Física a distância na perspectiva discente, visto que a voz dos discentes possibilitou a compreensão de que esse curso na modalidade EaD precisa de consolidação, que fundamenta seu *status* de mais presencialidade, que os encontros presenciais são o alicerce de que precisa e que a falta ou a não realização gera fragilização e precariedades.

Quando analisamos as políticas públicas para a educação a distância, o Sistema UAB é o principal e único programa destinado a formação de professores. Sendo um programa de governo e não uma política. Essas questões de não institucionalização promovem fragilidades e precariedades para o desenvolvimento da educação a distância. Outras políticas públicas de formação de professores deveriam ser fomentadas no Brasil, assim a UAB não seria o único programa com objetivo de formação de professores e democratização do ensino superior.

A não institucionalização do Sistema UAB e a não vinculação ao Ministério da Educação e do Planejamento, penaliza a EaD em vários aspectos, contribuindo para a precarização do setor, com modelos de projetos pedagógicos únicos, sem levar em conta a especificidade e necessidades de cada curso. Os professores não são contratados para atuarem exclusivamente na educação a distância, a tarefa muitas vezes é caracterizada e remunerada como um extra, o que gera um acúmulo de atividades e sobrecarregando a função do tutor.

A UAB desempenhou um papel importante para o desenvolvimento da educação a distância, porém agora depois de mais de 10 anos e com mais de 1 milhão de matrículas essa expansão representa um novo olhar, políticas públicas mais efetivas para garantir o desenvolvimento dessa formação com aprimoramento e perspectivas. A democratização de ensino não pode ser reduzida somente a oferta e expansão de vagas. A educação a distância precisa estar no mesmo patamar da educação presencial com objetivos claros na Reforma da Educação Superior.

Ao longo desses mais de 10 anos o Sistema UAB passou e vem passando por processos de precarização, a CAPES/UAB responsável pelo financiamento orçamentário, foi reduzindo os recursos, engessando os projetos o que precarizou e afetou principalmente os cursos de licenciaturas, dentre eles o curso de Educação Física. A redução dos recursos ao longo dos anos pela CAPES/UAB afetou os cursos e a área da educação física com a diminuição dos momentos presenciais, que como a pesquisa mostrou são fundamentais para o desenvolvimento da aprendizagem e para a relação com as práticas corporais.

## REFERÊNCIAS

- AGGIO, Marina Toscano; PAGNAN, J.C. Práticas Corporais do curso de Educação Física no EaD: desafio da comunicação. *Caderno Intersaberes*, v. 9, n. 17, 2020. Disponível em: <https://www.cadernosuninter.com/index.php/intersaberes/article/view/1314>. Acesso em: 3 mar. 2021.
- ALMEIDA, Guenther Carlos Feitosa de. *Escola e Saberes Docentes*: apontamentos sobre a prática pedagógica em Educação Física. 2007. Monografia (Licenciatura em Educação Física) – Universidade Federal de Goiás, Goiás, 2007.
- ALMEIDA, Guenther Carlos. A Formação de Professores de Educação Física a distância: Olhando para as disciplinas da Cultura Corporal. *Brazilian Journal of Education, Technology and Society*, v. 11, n. 3, p. 522-532, jul./set. 2018.
- ANGIONI, Lucas. A noção aristotélica de matéria. *Cadernos de História e Filosofia da Ciência*, Campinas (SP), v. 17, n. 1, série 3, p.47-90. 2007.
- ANTUNES, M. B.; FERREIRA, H. P. MAPA – Material de Avaliação Prática da Aprendizagem na Graduação em Educação Física a Distância: Relato de Experiência. *EaD Em Foco*, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/969>. Acesso em: 30 abr. 2021.
- ASP, Associação Brasileira de Psicomotricidade. O que é Psicomotricidade. Disponível em: <https://psicomotricidade.com.br/sobre/o-que-e-psicomotricidade/>. Acessado em: 31 de março de 2021.
- ANVERSA, Ana Luiza Barbosa; JÚNIOR, Aristides P. S.; BARBOSA, I. P. R.; OLIVEIRA, A. M. B. A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EaD. *Revista Brasileira Ciência e Movimento*, v. 25, n. 2, p. 122-136, 2017.
- ARAÚJO, Hugo Filgueiras de. A dualidade corpo/alma, no Fédon, de Platão. 2009.96f. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2009.
- ARISTÓTOLES. *A Política*. São Paulo: Martins Fontes. 1991.
- ARRUDA, E. P. Reflexões sobre a política nacional de formação de professores a distância e o enfraquecimento da EaD pública pela Universidade Aberta do Brasil (UAB). *Educação*, v. 43, n. 4, p. 823-842, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/32607>. Acesso em: 19 abr. 2022.
- AZEVEDO, F. *Da Educação Physica*: o que ella é – a que tem sido – o que deveria ser. São Paulo: Weiszflog, 1920.
- BARRETO, C. C. *et al. Planejamento e elaboração de material impresso para Educação a Distância*. Fundação Cecierj; Rio de Janeiro. Consórcio Cederj, 2007.
- BAIA, Anderson Cunha; MORENO, Andrea. Revista Brasileira de Educação Física: a Moderna Ginástica Sueca no Brasil (1944-1952). *Cad. Hist. Educ.*, Uberlândia, v. 19, n. 3, p. 686-706, set. 2020. Disponível em:

[http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S198278062020000300686&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S198278062020000300686&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt). Acesso em: 23 abr. 2022.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. São Paulo, SP: Edições 70, 2016.

BELLONI, M. L. *Educação a distância*. Campinas: Autores Associados, 2003.

BETTI, M. Por uma teoria da prática. *Revista Motus Corporis*, Rio de Janeiro, v. 3, n. 2, p. 73-127, 1996.

BITTENCOURT, I. M.; MERCADO, L. P. L. Evasão nos cursos na modalidade de educação a distância: estudo de caso do Curso Piloto de Administração da UFAL/UAB. *Ensaio: Avaliação, Política Pública em Educação*, v. 22, n. 83, p. 465-504, abr./jun. 2014.

BORGES, C. M. F. *O professor da educação básica e seus saberes profissionais*. Araraquara: JM, 2004.

BOTELHO, Francisco Villa Ulhôa; VICARI, Rosa Maria. Evaluation of Distance Course Effectiveness: Exploring the Quality of Interactive Processes. *Informática na Educação: Teoria e Prática*, Porto Alegre, v. 12, n. 1, p.39-46, 2009.

BRACHT, Valter A constituição das teorias pedagógicas da educação física. *Cadernos CEDES [online]*, v. 19, n. 48, p. 69-88, 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/3NLKtc3KPprBBcvgLQbHv9s/abstract/?lang=pt#>. Acesso em: 23 jan. 2022.

BRACHT, Valter. *Educação Física e aprendizagem social*. Porto Alegre: Magister, 1992.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. *Resolução nº 7 CNE/CSE, de 31 de março de 2004*. 2004. Brasília. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfísica.pdf>. Acesso em: 8 abr. 2017.

BRASIL. *Decreto nº 5.622, de 19 de dezembro de 2005*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/Decreto/D5622.htm). Acesso em: 7 abr. 2021.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9.394*. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). *Lei Federal nº 10.172, de 9/01/2001*. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. *Resolução CNE/CP 1/2002, de 18 de fevereiro de 2002*. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Documento aprovado em 18.02.2002, publicado no DOU em 09.04.2002. 2002. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf) Acesso em 13 de abril de 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto nº 5.800/2006. Dispõe sobre o sistema Universidade Aberta do Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jun. 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. *Referenciais de qualidade para a educação superior à distância*. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 12 set. 2007.

BRASIL. *Decreto nº 7.234, de 19 de julho de 2010*. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. Brasília, 2010.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 100, 26 de maio 2017, Seção 1, p. 3.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar 2019 [Internet]*. Brasília: INEP, 2020. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 25 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Censo da Educação Superior 2021: Notas Estatísticas*. Brasília, Df: Inep, 2022.

BURTON, Neel. *O Mundo de Platão: a vida e a obra de um dos maiores filósofos de todos os tempos*. São Paulo: Cultrix, 2013. 232 p.

CAMPOS, G. W. S. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Cad. Saúde Pública*, Rio de Janeiro, v. 23, n. 2, p. 679-697, fev. 2007.

CARNEIRO, Mára Lúcia Fernandes; MARASCHIN, Cleci; TAROUCO, Liane Margarida Rockenbach. Os domínios de aprendizagem e o papel do professor. *Revista Novas Tecnologias na Educação, [s.l.]*, v. 2, n. 1, p. 1-10, 2004.

CERNY, Roseli Zen. *Gestão pedagógica na educação a distância: análise de uma experiência na perspectiva da gestora*. 2009. 263 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

CHICON, José Francisco; SÁ, Maria das Graças Carvalho Silva de. Práticas pedagógicas inclusivas: considerações sobre a constituição da subjetividade humana. In: CHICON, José Francisco; RODRIGUES, Grazielle Massoli. *Práticas pedagógicas e pesquisas em educação física escolar inclusiva*. Vitória: EDUFES, 2012. p. 85-108.

CHINELLATO, D. D. “Mente e Corpo” ou “Mente-Corpo”? (A questão dualismo x materialismo). In: DAMIANO, A. G.; PEREIRA, L. H. P.; OLIVEIRA, W. C. (Org). *Corporeidade e Educação: tecendo sentidos....* São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Vozes, 2006.

COLETIVO DE AUTORES. *Metodologia do Ensino de Educação Física*. São Paulo: Cortez, 1992.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. *Resolução CP 1/99, de 30 de setembro de 1999*. Dispõe sobre os Institutos Superiores de Educação, considerados os art. 62 e 63 da Lei

9.394/96 e o art. 9º, § 2º, alíneas “c” e “h” da Lei 4024/61, com a redação dada pela Lei 9131/95. Brasília, 1999.

COSTA, L. J. D. da; PESSOA, M. T. R.; PURIFICAÇÃO, M. M.; SANTANA, M. L. da S. O ensino e aprendizagem no curso de Educação Física na modalidade a dDistância. *Revista Observatório*, [s.l.], v. 4, n. 5, p. 579-596, 2018. doi: 10.20873/Uft.2447-4266.2018v4n5p579

CUNHA, Maria Isabel da. O tema da formação de professores: trajetórias e tendências do campo na pesquisa e na ação. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 609-625, jul./set. 2013. <https://doi.org/10.1590/S1517-97022013005000014>

DAHER, M. Del C. F. G. Quando informar é gerenciar conflitos: a entrevista como estratégia metodológica. *The ESPecialist*, v. 19, nº esp., São Paulo: Educ, p. 287-303, 1998.

DESCARTES, René. As paixões da alma. In: DESCARTES, René. *Discurso do método; Meditações; objeções e respostas; As paixões da alma; Cartas*. Tradução J. Guinsburg e Bento Prado Júnior. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1979. p. 213-294.

DURKHEIM, Émile. *Da divisão do trabalho social*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2010.

FERNANDES. Michele de Souza dos Santos. Grupo de discussão e entrevista coletiva: a construção de dispositivos metodológicos em uma pesquisa discursiva. *Abelache*, v. 4, n 6, p. 186-206, 2014.

FERREIRA, V. L. C. *Prática da Educação Física no 1º grau*. São Paulo: Ibrasa, 1987.

FREITAS, Maria Teresa. Letramento Digital e Formação de Professores. *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p 335-352, dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/N5RryXJcsTcm8wK56d3tM3t/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FLICK, Uwe. Pesquisa Qualitativa *online*: a utilização da *internet*. FLICK, Uwe In: *Métodos de Pesquisa: Introdução à Pesquisa Qualitativa*. Rio de Janeiro: Artmed-Bookman, p.20-49. 2009.

FOUCAULT, Michel. *História da sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 1970. 3 v.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir: o nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 2014.

GALLO, Sílvio. Corpo ativo e filosofia. In: MOREIRA, W.W. (Org.). *Século XXI: a era do corpo ativo*. Campinas: Papyrus, 2006. p. 9-30.

GARCIA NEIRA, M.; CRISTINA GRAMORELLI, L. Embates Em Torno do Conceito de Cultura Corporal: Gênese e Transformações. *Pensar A Prática*, Goiânia, v. 20, n. 2, 2017. Disponível em: <https://Revistas.Ufg.Br/Fef/Article/View/38103>. Acesso em: 13 abr. 2021.

GATTI, Bernadete A. Formação de Professores no Brasil: Características e Problemas. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 31, n. 113, p. 1355-1379, out./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/R5VNX8SpKjNmKPxxp4QMt9M/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 jan. 2022.



GHILARDI, Reginaldo. Formação Profissional em Educação Física: a relação teoria e prática. *Motriz: Revista de Educação Física*, Rio Claro, v. 4, n. 1, p.1-11. 1998.

GHIRALDELLI JUNIOR, P. *Educação Física Progressista: a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a Educação Física brasileira*. 3. ed. São Paulo: Loyola, 1994.

GIACOIA JR, Oswaldo. *Sonhos e pesadelos da razão esclarecida: Nietzsche e a modernidade*. Passo Fundo, RS: Editora Universitária, 2005.

GÓIS JUNIOR, E.; LOVISOLO, H. R. Descontinuidades e continuidades do movimento higienista no Brasil do século XX. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, Curitiba, v. 25, n. 1, p. 41-54, set. 2003.

GUIMARÃES, Luciano Sathler Rosa. O aluno e a sala de aula virtual. In: LITTO, Frederic Michael; FORMIGA, Marcos (Org.). *Educação a distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson, 2012. v. 2, p. 126-133.

GUTIERREZ, W. *História da Educação Física*. São Paulo. Ibrasa.1972.

GUTS Muths, J. C. F. *Gymnastik für die Jugend*. Dresden: Wilhelm-Limpert, 1928.

HERNANDES, Paulo Romualdo. A Universidade Aberta do Brasil e a democratização do ensino superior público. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*, v. 25, n. 95, p. 283-307, 2017.

JAEGER, Werner. *Paidéia: a formação do homem grego*. São Paulo: Martins Fontes, 1995. 1.343 p.

JUVÈNAL, Satires. *Texte établi et traduit par Pierre de Labriolle et François Villeneuve*. Paris: Les Belles Lettres, 1950.

KUNZ, Elenor. *Transformação didático-pedagógica do esporte*. Ijuí: Unijuí, 2008.

KRAMER, Sonia. Entrevistas coletivas: uma alternativa para lidar com diversidade, hierarquia e poder na pesquisa em ciências humanas. In: FREITAS, Maria Teresa *et al. Ciências humanas e pesquisa: leituras de Mikhail Bakhtin*. São Paulo: Cortez, 2003. p. 57-76.

LACERDA, F. K. D.; BRANQUINHO, F. T. B. A Relação Sujeito-Objeto na Educação a Distância. *Revista Meditação. Educação, cultura e tecnologia*, v. 7, n. 7, p.1-14. 2012.

LATOUR, Bruno. *Jamais fomos modernos: ensaio de antropologia simétrica*. Rio de Janeiro: Editora 34, 1994.

LATOUR, Bruno. *Reagregando o social: uma introdução à Teoria do Ator Rede*. Salvador: EDUFBA, 2012.

LATOURE, Bruno. *How to talk about the body? The normative dimension of sciences study*. SAGE Publications. London, 2002. Disponível em [www.ensmp.fr/~latour](http://www.ensmp.fr/~latour). Acesso em: 3 abr. 2022.

LAZZAROTTI FILHO, A.; CRUVINEL, F.; SILVA, A. M.; SILVA, M. Z. da; ALMEIDA, G. C. F. de. 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, 2015. Doi: 10.5216/Rpp.V18i3.34504. Disponível Em: <https://Revistas.Ufg.Br/Fef/Article/View/34504>. Acesso em: 27 fev. 2022.

LAZZAROTTI FILHO, A.; SILVA, A. M.; PIRES, G. de L. Saberes e práticas corporais na formação de professores de Educação Física na modalidade a distância. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte [online]*, v. 35, n. 3, p.701-715. 2013.

LAZZAROTTI FILHO, W. L. SOUZA, M.; GOYÁZ; N. A. N. David. Formação de Professores na modalidade a distância: a Educação Física e sua Especificidade. In: *Colóquio Internacional sobre Gestão Universitária na América do Sul*. Florianópolis. Brasil. Nov. 2009. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/35874>. Acesso em: 14 de fevereiro de 2021.

MARCELINO, Nelson Carvalho. A dicotomia teoria e prática na Educação Física. *Motrivivência*. n. 8, 1995. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/issue/view/175>. Acesso em: 23 jun. 2021.

MEDINA, J. P. S. *A Educação Física cuida do corpo e... "mente"*. Campinas: Papirus, 1983.

MENDES, Valdelane. O trabalho do tutor em uma instituição pública de ensino superior. *Educação em Revista [online]*, v. 28, n. 2, p. 103-132, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982012000200006>. Acesso em: 24 ago. 2022.

MENDES, A. M.; FERREIRA, M. C.; CRUZ, R. M. O diálogo psicodinâmico, ergonomia, psicometria. In: MENDES, A. M. (Org.). *Psicodinâmica do Trabalho: teoria, método, pesquisas*. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2007. p. 89-110.

MILL, Daniel; ABREU-E-LIMA, Denise; LIMA, Valéria Sperduti; TANCREDI, Regina Maria Simões Puccinelli. O desafio de uma interação de qualidade na Educação a Distância: o tutor e sua importância nesse processo. *Cadernos da Pedagogia*, ano 2, v. 2, n. 4, p.112-127. ago./dez., 2008.

NASSER, Gilsa Canavarros. *Psicomotricidade*. 2004. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação) – Faculdade Afirmativo. Cuiabá, 2004.

NUNES, J. B. C.; SALES, V. M. B. Formação de professores de licenciatura a distância: o caso do curso de pedagogia da UAB/UECE. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 39, n. 3, p. 757-773, jul./set. 2013. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000300013>

NIETZSCHE, F. W. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2004.

NÓVOA, António. *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. In: NÓVOA, António. *Formação Contínua de Professores – Realidades e Perspectivas*. Aveiro: Universidade de Aveiro, 1991. p. 15-38.

OLIVEIRA, S. da C. Encontros presenciais: uma ferramenta EAD? *Revista Novas Tecnologias na Educação*, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2007. DOI: 10.22456/1679-1916.14239. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14239>. Acesso em: 7 abr. 2022.

PASQUALI, Dennia; FURTADO, Roberto Pereira; LAZZAROTTI FILHO, A. Formação de professores na modalidade a distância: perfil dos egressos, permanência e saberes em um curso de Educação Física. *Motrivivência*. v. 30, n. 53, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n53p164>. Acesso em: 13 abr. 2021.

PASQUALI, Dennia, RODRIGUES, A. T.; LAZZAROTTI FILHO, A. Trabalho docente virtual na formação profissional em Educação Física: saberes docentes e práticas corporais. *Revista Brasileira Ciências Esporte*, v. 41, n. 3, p. 256-262, jul. 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbce/a/T5JDrjcpX8gwqyDb7pDHkjq/#> Acesso em: 24 jan. 2022.

PAVESI, M. A.; OLIVEIRA, A. X.; ALLIPRANDINI, P. M. Z. *Análise quantitativa da produção científica no período de 2002 a 2012 sobre aprendizagem na educação a distância e sua relação com a motivação e autorregulação*. Trabalho apresentado no V Simpósio de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, Londrina, Paraná, 2013.

PIMENTA, A. M.; LOPES, C. Habitus professoral na sala de aula virtual. *Educação em Revista*, v. 30, n. 3, p. 267-89, jul./set. 2014. <http://doi.org/10.1590/S1517-97022013000200002>

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido (Org). *Saberes pedagógicos e atividade docente*. São Paulo: Cortez, 1999. p. 15-34.

PIMENTA, Selma Garrido (Org.). Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. *Saberes Pedagógicos e Atividade Docente*. São Paulo: Cortez, 2002. p. 15-34.

PIMENTEL, F. C.; LAZZAROTTI FILHO, A.; INÁCIO, H. L. de D.; HÚNGARO, E. M.; MASCARENHAS, F. Expansão do ensino superior e formação profissional em Educação Física: um mapeamento dos cursos na modalidade de Educação a Distância. *Pensar A Prática*, Goiânia, v. 16, n. 4, 2013.

PINTO, F. M.; VAZ, A. F. Sobre a relação entre saberes e práticas corporais: notas para a investigação empírica do fracasso em aulas de Educação Física. *Educação & Realidade*, v. 34, n. 2, 2009. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/9351>. Acesso em: 18 jan. 2022.

PLATÃO. *Apologia de Sócrates*. Tradução Donaldo de Assis Borges. São Paulo: Nova Cultural, 1999.

PLATÃO. *Fédon*. Tradução Jorge Paleikat. São Paulo: Abril Cultural, 1979.

PRAZERES, Alexandre de Jesus dos. *Néfesh e basar: a relação corpo-alma na Bíblia Hebraica e suas implicações para a cultura somática hodierna*. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Pernambuco, 2013.

Disponível em:

[http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/349/1/alexandre\\_jesus\\_prazeres.pdf](http://tede2.unicap.br:8080/bitstream/tede/349/1/alexandre_jesus_prazeres.pdf). Acesso em: 30 mar. 2022.

PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO. *Curso de Educação Física Licenciatura modalidade EaD*. Faculdade de Educação Física e Desportos. Centro de Educação a distância. Pró-reitoria de Graduação. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2012. 80 p.

QUARANTA, A. M. Formação de Professores de Educação Física na modalidade Educação a distância (EAD): o estágio supervisionado como experiência docente na cultura escolar. 2011. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis 2011.

QUARANTA, A. M.; PIRES, G. D. L. Histórias de Vida e Experiências Docentes no Estágio Supervisionado de Licenciandos em Educação Física – Modalidade EaD. *Movimento*, [s. l.], v. 19, n. 2, p. 185-205, 2013.

QUITZAU, Evelise Amgarten. Da “Ginástica para a juventude” a “A ginástica alemã”: acerca dos primeiros manuais alemães de ginástica. *Rev. Brás. Ciênc. Esporte*, Porto Alegre, v. 37, n. 2, p. 111-118, jun. 2015. doi: <https://doi.org/10.1016/j.rbce.2015.02.005> Disponível em: [http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892015000200111&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://old.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892015000200111&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 14 abr. 2022.

RAMOS, J. J. *Os exercícios físicos na história e na arte*. 1. ed. São Paulo: Ibrasa, 1982.

REALE, Giovanni; ANTISERI, Dario. *História da Filosofia: do Humanismo a Descartes*. Tradução Ivo Storniolo. 2. ed. São Paulo: Paulus, 2005. v. 3.

RISTOFF, Dilvo Ilvo. Considerações sobre evasão. In: RISTOFF, Dilvo Ilvo. *Universidade em foco: reflexões sobre a educação superior*. Florianópolis: Insular, 1999. p. 119-130.

SADE, C.; RENAULT, L.; MELO, J. J.; PSOS, E. O uso da entrevista na pesquisa-intervenção participativa em saúde mental: o dispositivo GAM como entrevista coletiva. *Ciênc. Saúde Colet.*, mar. 2013. Disponível em: <http://cienciaesaudecoletiva.com.br/artigos/o-uso-da-entrevista-na-pesquisaintervencao-participativa-em-saude-mental-o-dispositivo-gam-como-entrevista-coletiva/12337?id=12337>. Acesso em: 10 fev. 2023.

SAMPAIO, Maria Mercês; MARIN, Alda Junqueira. Precarização do trabalho docente e seus efeitos sobre as práticas curriculares. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 89, p. 1097-1100, 2004.

SANT’ANNA, D. B. de (Org.). *Políticas do corpo*. São Paulo: Estação da Liberdade, 1995.

SANTOS, Bento Silva. *A Imortalidade da Alma no Fédon de Platão: Coerência e Legitimidade no argumento final*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1999. 121 p. (Coleção Filosofia).

SANTOS, Marco Aurélio da Silva. *Produção de Materiais Didáticos para EaD: Principais Ferramentas*. Instituto Federal de Goiás. Dez. 2020.

SANTIN, S. *Educação física e desportos: uma abordagem filosófica da corporeidade*. Kinesis, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, RS 2013.

SCHLICKMANN, R. *et al. Fatores determinantes na opção do aluno pela modalidade a distância: um estudo nos cursos de graduação em administração das universidades catarinenses*. 2008. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Administração, Centro Sócio-Econômico, Universidade Federal de Santa Catarina, 2008.

SESU/MEC. Comissão Assessora para Educação Superior a Distância (Portaria 335/2002): Relatório. Brasília: SESU/MEC, ago. 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/EAD.pdf>

SILVA, A. R. L. da; SPANHOL, F. J. *Diretrizes para elaboração de material didático na educação a distância*. Florianópolis, p. 1-10. 2014. Disponível em: <http://www.abed.org.br/hotsite/20-ciaed/pt/anais/pdf/168.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2022.

SILVA, Marcos R.; RUFATO, João A. Educação Física EaD no Brasil. In: MICALISKI, Emerson L.; FIGUERÔA, Katiúscia M. (Org.). *Educação Física na EaD: histórico, cenários e perspectivas*. São Paulo: Artesanato Educacional, 2019.

SILVA, R. T. da; GAWRYSZEWSKI, B. A oferta da formação de professores em educação física na modalidade de educação a distância no Brasil. *ETD – Educação Temática Digital*, v. 21, n. 3, p. 760-781, 2019.

SILVEIRA, J.; LORENZI PIRES, G. de Educação Física, Formação de Professores e Educação a Distância (Ead): investigando a produção do conhecimento no âmbito das Ciências do Esporte. *Pensar A Prática*, Goiânia, v. 20, n. 1, 2017. Doi: 10.5216/Rpp.V20i1.41152. Disponível em: <https://Revistas.Ufg.Br/Fef/Article/View/41152>. Acesso em: 16 mar. 2022.

SINISCALCO, M. T. *Perfil estatístico da profissão docente*. São Paulo: Moderna, 2003.

SHIBUYA, Eliane Rodrigues da Silva. Formação dos Professores de Educação Física na Modalidade EaD no Oeste Paranaense: questionamentos iniciais. *Akrópolis Revista de Ciências Humanas da Unipar*. v.29 n.1 (2021). Disponível em: <https://ojs.revistasunipar.com.br/index.php/akropolis/article/view/8216> Acesso em: 17 maio 2021.

SERRES, Michel. *Filosofia mestiça*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1993.

SERRES, Michel. *Luzes: cinco entrevistas com Bruno Latour*. São Paulo: Unimarco, 1999.

SERRES, Michel. *Os cinco sentidos: a filosofia dos corpos misturados*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

SERRES, Michel. *Hominescências. O começo de outra Humanidade?* Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

SERRES, Michel. *Variações sobre o corpo*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

SERRES, Michel. *Polegarzinha*. Tradução Jorge Bastos. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

SOARES, Carmen Lúcia. *O pensamento médico higienista e a Educação Física no Brasil: 1850-1930*. 1990. 256 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Programa de Estudos Pós-graduados em Educação: História, Política, Sociedade, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1990.

SOARES, C. L. Educação Física escolar: conhecimento e especificidade. *Revista Paulista de Educação Física*, n. 2, supl., p. 6-12, 1996.

SOARES, C. L. *Imagens da educação no corpo: estudo a partir da ginástica francesa no século XIX*. 1996. 198 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

SOARES, J. L.; FILHO, A. L.; BARROS, J. de F.; COQUEREL, P. R. S.; SILVA, A. R. da. Revisão integrativa das produções acadêmicas sobre o curso de Educação Física na modalidade a distância – EAD. *Pensar a Prática*, Goiânia, v. 19, n. 4, 2017. 10.5216/rpp.v19i4.39864. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fef/article/view/39864>. Acesso em: 17 abr. 2022.

SOUTO, Romélia Mara Alves; PAIVA, Paulo Henrique Apipe Avelar. A pouca atratividade da carreira docente: um estudo sobre o exercício da profissão entre egressos de uma Licenciatura em Matemática. *Pro-Posições*, v. 24, n. 1 p. 201-224, jan./abr, 2013.

SOUZA, S. de; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. *Educação e Pesquisa*, v. 42, n. 1, p. 99-114, 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517->

TAKAHASHI, Tadao (Org.). *Sociedade da informação no Brasil: livro verde*. Brasília: Ministério da Ciência e Tecnologia, 2000.

TANI, G. A Dicotomia Teoria/Prática na Educação Física. In: SEMANA DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 3., 1995, São Paulo. *Anais...* São Paulo: Universidade São Judas Tadeu, p. 7-16, 1995.

TANI, G. Vivências Práticas no curso de Graduação em Educação Física: necessidade, luxo ou perda de tempo? *Caderno Documentos*, - Escola de Educação Física, Universidade de São Paulo, n. 2, p. 1-27, 1996.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. Tradução Francisco Pereira. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

TERUYA, M. de C. M. *et al.* O Curso de Licenciatura em Educação Física na Modalidade a Distância: reflexões sobre um modelo de vivência de práticas corporais. *EaD em Foco*, v. 10, n. 2, p. 1-14, e1001, 2020.

TORI, Romero. *Educação sem distância: as tecnologias interativas na redução de distâncias em ensino e aprendizagem*. 2. ed. São Paulo: Artesanato Educacional, 2017.

VALLE, Lilian do (Org.). *Filosofia da Educação a Distância: conceitos e concepções*. 1. ed. Curitiba: Appris, 2017.

VANZUITA, A.; GARANHANI, M. C. A filosofia mestiça de Michel Serres: relações entre o corpo, conhecimento e educação. *Educação e Filosofia*, v. 32, n. 66, p. 1051-1073, 2018.

ZUCOLOTO, Patrícia Carla Silva do Vale. Médico Higienista na Escola: as origens históricas da medicalização do fracasso escolar. *Revista Brasileira Crescimento Desenvolvimento Humano*, v. 17, n. 1, p. 136-145, 2007.

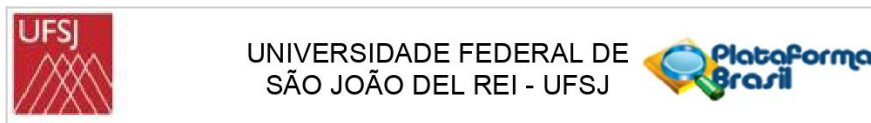
WALLON, Henry. *As Origens do Caráter na Criança*. São Paulo: Nova Alexandria, 1995.

## ANEXOS

### ROTEIRO PARA ENTREVISTA COLETIVA

- I. Apresentação da pesquisadora
- II. Apresentar o tema da pesquisa e objetivo
- III. Breve contextualização da temática, abordando a especificidade do campo e a constituição histórica da área.
- IV. Perguntas para início da conversa
  1. O que levou vocês a se matricularem em um curso de Educação Física? E o porquê da escolha pela modalidade EAD?
  2. Como vocês avaliam os saberes corporais / as práticas corporais no curso de Educação Física a distância? Como vocês imaginam que elas ocorram num curso presencial? Haveria diferenças? Vocês consideram que essas diferenças interferem no tipo de formação que vocês estão recebendo? De que forma?
  3. Como esses saberes estão sendo apresentados/desenvolvidos mediante as tecnologias?





UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: EM QUE MEDIDA PODE INCIDIR SOB OS ÍNDICES DE EVASÃO?

**Pesquisador:** MARIA EMANUELA ESTEVES DOS SANTOS

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 53965421.6.0000.5151

**Instituição Proponente:** Universidade Federal de São João Del Rei-UFSJ/MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.189.548

#### Apresentação do Projeto:

As informações elencadas nos campos "Apresentação do Projeto", "Objetivo da Pesquisa" e "Avaliação de riscos e benefícios" foram retiradas do arquivo de Informações Básicas do Projeto intitulado A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: EM QUE MEDIDA PODE INCIDIR SOB OS ÍNDICES DE EVASÃO?, CAAE: 53965421.6.0000.5151, submetido a este comitê.

#### Objetivo da Pesquisa:

De acordo com o(a) pesquisador(a) responsável o objetivo principal do estudo será: "O objetivo geral desse projeto é identificar como os saberes corporais são vividos, experienciados nos cursos de Educação Física a distância e em que medida essa questão poderia incidir sobre os índices de evasão."

Além disso, de forma secundária o mesmo buscará: "A pesquisa elegeu os objetivos específicos abaixo indicados: • Refletir, de forma geral, sobre os saberes corporais, sua abordagem e importância na constituição de cursos de Educação Física; • Identificar como os saberes corporais são apresentados nos currículos e práticas de cursos de Educação Física a distância da instituição pesquisada. • Analisar o Projeto Pedagógico e as matrizes curriculares do curso de Educação Física Licenciatura EaD da instituição pesquisada, buscando compreender como as disciplinas dos SDPC são apresentadas. • Identificar como os SDPC estão sendo abordados mediante as tecnologias

**Endereço:** Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco  
**Bairro:** Fábricas **CEP:** 36.307-352  
**UF:** MG **Município:** SAO JOAO DEL REI  
**Telefone:** (32)3379-5598 **E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ



Continuação do Parecer: 5.189.548

utilizadas da EaD. • Identificar se os saberes corporais/movimento que são características fundamentais do curso de Educação Física influenciam, de alguma forma, sobre os índices de evasão na EaD."

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

Quanto aos riscos e/ou desconfortos, bem como, suas respectivas formas de amenização a pesquisadora responsável descreve que:

"Ponderamos que os riscos para os participantes da pesquisa são mínimos, como por exemplo o incômodo que muitos sentem diante de entrevistas, algum stress decorrente da mesma ou alguma indisposição diante de alguma questão. Em qualquer situação dessas, será empregado todo o esforço para que não haja qualquer tipo de desconforto. Para isso, faremos todos os esclarecimentos necessários, deixando claro os objetivos da pesquisa e, o participante estará sempre ciente de que, a qualquer momento, ele poderá interromper, perguntar e até retirar sua entrevista. No entanto, iremos empenhar todos os esforços para não haver nenhum incômodo."

Já quanto aos benefícios: "A pesquisa com grupo focal on-line pode beneficiar a interação entre pesquisador e sujeitos. As informações relevantes acerca do tema, com valores, ideias e experiências podem levar a uma definição dos objetivos. Uma conversa segura e direta será direcionada aos envolvidos dando oportunidade de falar a todos, mantendo foco ao roteiro pré-estabelecido e ao tema principal da pesquisa preservando todas as garantias éticas e de confidencialidade."

#### **Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

Segundo a pesquisadora principal, conforme no relato do resumo exposto na Plataforma Brasil: " INSERIR RESUMO "A significativa expansão do ensino superior tanto presencial quanto a distância, ao par de importantes conquistas sociais, como o acesso de camadas pobres da população ao ensino público superior de qualidade e gratuito, trouxe também desafios associados a essa expansão. Questões como a especificidade de cada curso e sua possível relação com índices de evasão, por exemplo, é um desses desafios a ser tratado na pesquisa proposta. Para tanto, consideramos fundamental investigar as especificidades da Educação Física no contexto da educação a distância, relevando, nesse sentido, aspectos como o movimento corporal e a própria corporeidade como essenciais ao curso. Logo, o projeto tem como objetivo identificar como os saberes corporais são vividos experienciados nos cursos de Educação Física a distância e em que medida essa questão poderia incidir sobre os índices de evasão que esses cursos têm apresentado Do ponto de vista metodológico, em uma primeira etapa, será realizada uma revisão de literatura

**Endereço:** Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco

**Bairro:** Fábricas **CEP:** 36.307-352

**UF:** MG **Município:** SAO JOAO DEL REI

**Telefone:** (32)3379-5598

**E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
SÃO JOÃO DEL REI - UFSJ



Continuação do Parecer: 5.189.548

dos estudos sobre evasão na educação superior a distância, destacando os estudos em específico que tratem do curso de Educação Física, além da problematização mais ampla sobre a natureza desse curso, tanto na modalidade EAD, como na modalidade presencial. A segunda etapa acontecerá a partir da realização de um grupo focal online, que será realizado com docentes e discentes do Curso de Educação Física a distância, de uma instituição de ensino público superior na cidade de Juiz de Fora – MG. Espera-se com isso aproximar esses dois eixos de investigação: cursos de educação física a distância e evasão, buscando problematizar nessa aproximação aquilo que o curso de Educação Física tem de mais específico: o corpo e o movimento e de que forma esses elementos poderiam incidir em possíveis abandonos do curso antes de sua conclusão."

Já quanto aos critérios de inclusão e exclusão, a pesquisadora adota: "Em relação aos participantes os critérios de inclusão dos sujeitos que atendem ao objetivo da pesquisa, ou seja, professores, alunos, tutores e coordenadores do curso de Educação Física a distância, que estejam atuando no referido curso." e; "Os critérios de exclusão serão os sujeitos que não atendem aos propósitos da pesquisa e que por alguma característica referente ao tema, podem interferir nos resultados."

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Recomendações:**

Vide campo "Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações"

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Após minuciosa análise referente aos preceitos éticos aprovados em resoluções, normativas e cartas circulares do Conselho Nacional de Pesquisa, este CEP é favorável à aprovação do projeto intitulado "A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: EM QUE MEDIDA PODE INCIDIR SOB OS ÍNDICES DE EVASÃO?" para sua devida execução.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

O projeto de pesquisa A EXPERIÊNCIA DO CORPO NO CURSO DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA: EM QUE MEDIDA PODE INCIDIR SOB OS ÍNDICES DE EVASÃO? e documentações apresentadas estão em consonância com os princípios éticos em pesquisa envolvendo seres humanos nos termos das Resoluções vigentes. Somos, portanto, de parecer favorável a sua APROVAÇÃO. Informamos que relatórios parcial e final da pesquisa devem ser notificados por meio da Plataforma Brasil e, os resultados obtidos, informados aos participantes da pesquisa, publicados e/ou encaminhados às

**Endereço:** Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco

**Bairro:** Fábricas **CEP:** 36.307-352

**UF:** MG **Município:** SAO JOAO DEL REI

**Telefone:** (32)3379-5598

**E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br



Continuação do Parecer: 5.189.548

instituições colaboradoras, aos órgãos e entidades representantes da sociedade.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1842275.pdf	25/12/2021 19:17:20		Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTONOVEMBROATUALIZADO.docx	30/11/2021 21:05:17	Thereza Cristina de Souza Prata	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TERMODERESPONSABILIDADEDOPEQUISADORCOLABORADOR.docx	18/11/2021 19:30:47	Thereza Cristina de Souza Prata	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetofinal.docx	11/11/2021 10:53:06	Thereza Cristina de Souza Prata	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMODECONSENTIMENTOLIVREESCLARECIDO.docx	11/11/2021 10:46:49	Thereza Cristina de Souza Prata	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaodeaceite.pdf	11/11/2021 10:42:22	Thereza Cristina de Souza Prata	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

SAO JOAO DEL REI, 29 de Dezembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**Alessandro de Oliveira**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Praça Dom Helvécio, 74 - Sala 1.28 - Térreo - Campus Dom Bosco  
**Bairro:** Fábricas **CEP:** 36.307-352  
**UF:** MG **Município:** SAO JOAO DEL REI  
**Telefone:** (32)3379-5598 **E-mail:** cepsj@ufsj.edu.br