

TECNOLOGIAS E A FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE EDUCAÇÃO
FÍSICA: REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA

TECHNOLOGY AND TRAINING OF THE TEACHER OF PHYSICAL EDUCATION:
REFLECTIONS ON THE DISTANCE EDUCATION

LISBÔA, Mariana Mendonça
Faculdade Metropolitana de Blumenau
marianaml_floripa@hotmail.com

PIRES, Giovani De Lorenzi
Universidade Federal de Santa Catarina
giovanipires@ufsc.br

RESUMO Seguindo a tendência das políticas públicas educacionais de incentivo à formação de professores, começamos a verificar a existência e ampliação da oferta de cursos de formação de professores de Educação Física na modalidade à distância. Neste sentido, nosso objetivo neste ensaio é refletir sobre algumas questões que se colocam como desafios, limites e possibilidades frente à educação a distância no âmbito da formação inicial de professores de Educação Física. As dúvidas e críticas recaem sobre a qualidade e os possíveis prejuízos que esta formação poderia trazer ao desvalorizar as experiências práticas e a educação em/com/através do movimento.

Palavras-chaves: Formação Inicial de Professores de Educação Física; Educação a Distância; Tecnologias de Informação e Comunicação.

ABSTRACT Following the trend of educational public policies to encourage the training of teachers, we begin to verify the existence and expansion of supply of training courses for teachers of physical education in distance mode. In this sense, our goal is to raise this text and to reflect upon issues that arise as challenges, limits and possibilities facing distance education in the initial training of physical education teachers. Doubts and criticism is of the quality and the possible damage that this training could bring to devalue education and practical experience in / with / through movement.

Keywords: Initial Training of Teachers of Physical Education, Distance Education, Information and Communication Technologies.

1. INTRODUÇÃO

A organização e compreensão da vida cotidiana na atualidade vêm sendo cada vez mais influenciada pelos meios de comunicação de massa e novas tecnologias, seja por instituir rituais coletivos e individuais ou por produzir novas realidades. Basta constatarmos a grande quantidade de produtos tecnológicos eletrônicos e digitais que estão a nosso dispor, mediando nossa relação com o mundo e as pessoas, para percebermos que é urgente refletirmos sobre suas possibilidades e limites, uma vez que se tornaram presentes e influentes em todas as esferas da vida social, principalmente na educação.

Resultante das transformações na estrutura produtiva das sociedades capitalistas, impulsionadas pela revolução científico-tecnológica, especialmente da informática e telecomunicações, esta realidade vem modificando nosso processo de socialização e criando novos contextos culturais (BELLONI, 2002), inclusive para formação profissional, como a Educação a Distância (EaD).

Propiciada pela possibilidade de mediação dos aparatos técnico-eletrônicos entre agentes educacionais separados espaço-temporalmente, o fenômeno da EaD vem crescendo significativamente no âmbito da formação profissional de diferentes áreas, como veremos mais adiante, principalmente na formação inicial de professores, mobilizando diferentes opiniões e olhares, que apontam a urgência de aprofundarmos esta discussão.

No caso particular da Educação Física, durante algum tempo, a especificidade do objeto de estudo/intervenção deste campo, o movimento humano, parecia garantir a inviabilidade desta modalidade de educação na área, tendo em vista o entendimento de que a presença física em/com/através do movimento seria condição fundamental para a formação inicial dos futuros professores.

Contudo, seguindo a tendência da formação de professores via EaD no âmbito das políticas públicas educacionais propostas pelo Ministério da Educação (MEC) através da Universidade Aberta do Brasil (UAB), verificamos a existência e ampliação da oferta de cursos de formação de professores de Educação Física nessa modalidade educacional. Tal situação, longe de propiciar o aumento do debate/reflexão sobre características, competências, e identidade profissional do professor de Educação Física, para que a qualidade e especificidades da formação

inicial sejam garantidas à luz (também) das mudanças propiciadas pelas TICs e inovações educacionais, tem se configurado muito mais como um vazio e lacuna dessa área. Uma breve consulta a bases informatizadas de periódicos da área e ao banco de dissertações e teses da CAPES demonstra que ainda é incipiente o estudo/reflexão da formação inicial de professores de Educação Física no contexto da Educação a Distância, tendo sido encontrado os estudos de Geremias (2000), Neira (2008), Oliveira e Braga (2010) e Quaranta (2011).

Neste sentido, nosso objetivo neste ensaio é refletir sobre algumas questões que se colocam como desafios, limites e possibilidades da EaD no âmbito da formação inicial de professores de Educação Física. Longe de buscar respostas e verdades para esta situação, nosso intuito consiste muito mais em problematizar e articular alguns elementos desta temática para que pesquisas e debates sejam ampliados, do que buscar tentar “resolver” tais questões. Ou, como poeticamente expressa Clarice Lispector,

nem tudo que escrevo resulta numa realização, resulta mais, numa tentativa. O que também é um prazer. Pois nem tudo eu quero pegar. Às vezes, quero apenas tocar. Depois o que toco às vezes floresce e os outros podem pegar com as duas mãos.

Para tanto, organizamos o desenvolvimento da temática em três momentos complementares e inter-relacionados, a saber: 1) apresentação e articulação de alguns conceitos para compreensão do atual contexto social e cultural mediado pelas TICs; 2) reflexão sobre a integração e usos das TICs na educação, principalmente na formação inicial de professores na EaD; 3) problematização entre elementos da especificidade e características da Educação Física e a mediação tecnológica propiciada na formação inicial a distância. Assim, a partir de sínteses integradoras, deixamos algumas questões (desafios, limites e possibilidades) para ser debatidas e confrontadas, principalmente, com estudos/pesquisas das circunstâncias e contexto concreto de desenvolvimento da formação de professores a distância.

2. O CONTEXTO SOCIAL E CULTURAL DA ERA DIGITAL

Quando pensamos em tecnologias, logo nos vêm à ideia complexos recursos e aparelhos, advindos principalmente da evolução da informática. Contudo, o termo não se refere apenas a estes produtos, mas sim a todos aqueles instrumentos criados historicamente pelos homens, a partir de demandas diversas, em seu processo evolutivo, como por exemplo: cadeiras, lápis, talheres, armários, ferramentas, etc.

Tecnologia é um termo usado para atividades do domínio humano, apoiadas em conhecimentos de um processo e/ou no manuseio de ferramentas. A tecnologia tem a possibilidade de acrescentar modificações aos meios por recursos adicionais à competência natural, proporcionando, desta forma, uma modificação da capacidade das atividades humanas, desde os primórdios do tempo. A tecnologia pode ser vista, assim, como artefato, cultura, atividade com determinado objetivo, processo de criação, conhecimento sobre uma técnica e seus processos. (BELLONI, 2001; OROFINO, 2005)

Já as tecnologias de informação e comunicação, abreviadas na sigla TICs, são mais específicas, e se referem aos recursos utilizados para aquisição, armazenamento, e distribuição de informação por meios eletrônicos e digitais, como por exemplo: rádio, televisão, computadores e telefones. Segundo Belloni (2001), elas resultaram da fusão das tecnologias de informação (TI), antes referenciadas como informática, e das tecnologias de comunicação (TC), relativas às telecomunicações e à mídia eletrônica. Suas possibilidades são infinitas e inexploradas.

Por outro lado, a denominação de “novas” tecnologias de informação e comunicação (NTICs) refere-se àqueles processos e produtos culturais criados mais recentemente a partir, principalmente, do sistema de digitalização e veiculação pela rede mundial de computadores (internet). Um conceito um tanto quanto impreciso, devido às constantes mudanças e criações tecnológicas, como nos aponta Kensi (2007, citado por BIANCHI, 2009, p. 60):

O conceito de NTICs é variável e contextual. Com a rapidez do desenvolvimento tecnológico atual, ficou difícil estabelecer o limite de tempo que devemos considerar para designar como “novos” os conhecimentos, instrumentos e procedimentos que vão aparecendo. O critério para a identificação de novas tecnologias pode ser visto pela sua natureza técnica e pelas estratégias de apropriação e de uso. [...] Na atualidade novas tecnologias referem-se, principalmente aos processos e produtos relacionados com os conhecimentos provenientes da eletrônica, da

microeletrônica e das telecomunicações que estão em constantes transformações [...].

A conversão de um suporte físico de dados (papel, microfilme, microfichas) em arquivos digitais, acessíveis e disponibilizados nos computadores, processo este chamado de digitalização, tem trazido grandes mudanças e novas relações do ser humano conectado (em rede – *internet*) com o mundo, propiciadas pelo “*ciberespaço*”, e pelo desenvolvimento da “*cibercultura*” (LÉVY, 1999). A informação está na rede, está *on-line*, e novas formas de conhecer estão sendo estruturadas, pois o ordenamento linear dos textos escritos vão convivendo com os hipertextos, com as interconexões.

A partir do desenvolvimento e da expansão da internet e de sua aproximação com as mais diversas tecnologias (computadores, celulares, videogames, caixas eletrônicos, etc.), surge o *ciberespaço*, onde ao estarmos *online* na rede podemos nos comunicar, trabalhar, nos divertir, e também estudar.

Com o aumento das possibilidades de interação e de acesso a este espaço *online*, conectado em rede, e proporcionado pelo constante desenvolvimento tecnológico e pela importância econômica das novas tecnologias, elabora-se uma nova forma de expressão da cultura, que agora se estende e se produz junto ao *ciberespaço*. Desenvolve-se, assim, a chamada *cibercultura*, que é definida como “o conjunto de técnicas (materiais e intelectuais), de práticas, de atitudes, de modos de pensamento e de valores que se desenvolvem juntamente com o crescimento do ciberespaço” (LEVY, 1999, p.17).

Neste sentido, uma das características da Era Digital e deste novo paradigma comunicacional da virtualidade é a interatividade propiciada aos sujeitos que manipulam estas tecnologias, agregando estratégias e escolhas das ações numa determinação dialógica. Diferente do sistema analógico de comunicação, que não permite esta atividade de resposta e ação do sujeito, o sistema digital permite aquilo que seria umas das grandes possibilidades de emancipação da relação ser humano-máquina: a sua possibilidade de interação e atitude ativa frente às mesmas (produzindo respostas).

Destacamos ainda, neste contexto, a convergência das mídias e tecnologias como uma tendência crescente nos dias atuais. Esta integração se refere ao uso de uma única infraestrutura tecnológica/midiática para fornecer acesso a informações,

aplicações e serviços, os quais requeriam originalmente equipamentos, canais de comunicação, protocolos e padrões diversos e independentes. Hoje, a convergência das mídias pode ser encontrada em distintos dispositivos construídos com base na tecnologia digital e em aparelhos cada vez menores, ou seja, portáteis.

Pretto e Pinto (2006), ao analisarem este novo processo de informatização da sociedade, alertam para o fato de não considerarmos estas mudanças apenas como mais uma atualização dos meios tradicionais de comunicação, de enviar e receber dados, informações e imagens. Tais transformações constituem elementos estruturantes de uma nova forma de ser, pensar e viver. Antes, entendidas como meras extensões dos sentidos dos homens, como propôs McLuhan (1969), hoje se referem a algo muito mais profundo, interferindo no próprio sentido da existência humana.

Esta dimensão estruturante das TICs será denominada por Lèvy (1993) como *tecnologias intelectuais*, uma vez que ampliam e colaboram com funções cognitivas, podendo ser resumidas no quadro a seguir:

Quadro 1: Tecnologias Intelectuais

FUNÇÕES COGNITIVAS	TECNOLOGIAS INTELECTUAIS
A memória	Banco de dados Hipertextos Fichários digitais
A imaginação	Simulações
A percepção	Sensores digitais Telepresença Realidades Virtuais
Os raciocínios	Inteligência artificial Modelização

Fonte: Adaptado de Lèvy (1993).

Neste sentido, estaria em evidência o desenvolvimento de novas possibilidades humanas e práticas culturais propiciadas pelas diversas apropriações coletivas e individuais dos novos insumos tecnológicos.

De maneira desigual e mutante, os acessos e usos desses elementos do mundo contemporâneo (TICs) variam e estão intimamente relacionados com as diferenças econômicas e culturais de cada contexto específico. No Brasil, país que ainda apresenta grande desigualdade social, estas discrepâncias da falta de democratização de acesso às novas tecnologias tem contribuído para o que Belloni

(2010) identificou como “*analfabetos digitais*”. Sujeitos excluídos da linguagem midiática digital por possuírem acesso restrito e limitado à cultura contemporânea, que é cada vez mais uma cultura digitalizada, ou seja, tem seus sentidos e significados negociados e construídos em grande parte por intermédio destes artefatos/processos. Tal constatação nos faz atentar para a necessidade de políticas públicas de democratização do acesso e usos das TICs, sob pena de mais exclusão.

Estas discussões em torno das relações das pessoas com as novas tecnologias e suas apropriações sociais tem tradicionalmente gerido duas posições antagônicas, denominadas por Postman (1994) como os *tecnofóbicos* e os *tecnófilos*. Enquanto os primeiros possuem aversão aos recursos e processos mediados pelas novas tecnologias disponíveis, em uma visão conservadora, os segundos são grandes entusiastas e defensores irrestritos de sua utilização, em uma visão pouco crítica destas possibilidades, integrando-se de forma irrestrita com aos meios.

Evitando cair na armadilha dessas polaridades, que limitam e congelam nossa capacidade de reflexão e exploração dos novos insumos, entendemos que a perspectiva mais adequada, assim como defendida por Eco (1993) ao referir-se aos *apocalípticos* e *integrados*, é que se tenha um olhar crítico e contextualizado em relação a esta realidade, não negando suas lacunas e possibilidades de qualificação do humano/social. Neste sentido, é que nos debruçaremos a pensar em sua integração como os processos educativos/formativos.

3. TICS E EDUCAÇÃO: O CASO DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA (EAD)

Após trazermos alguns elementos teórico-conceituais para compreensão das mudanças sociais e novas práticas culturais propiciadas pelo advento das TICs, eis que surgem algumas indagações importantes: como compreender as novas demandas e inovações educacionais, como a EaD? que implicações estas transformações trazem para o contexto educativo, especialmente à formação inicial de professores?

Inicialmente cabe destacar que as TICs, por si só, não são sinônimos e referências das chamadas “tecnologias educacionais”, produzidas e organizadas visando sua utilização em circunstâncias de ensino-aprendizagem. Sua designação

– tecnologias de informação e comunicação – indica seu pertencimento a áreas não educacionais, produzidas no contexto de outras relações sociais e com finalidades distintas (BARRETO, 2010).

Desta forma, Barreto (2010) enfatiza a importância do entendimento da recontextualização das TICs na educação, ou seja, o necessário desafio destacado por Demo (1998) e que precisa ser assumido como tarefa crucial dos educadores/educação: tornar educativos estes recursos. Belloni (2002) afirma que a sua integração pedagógica pode ser entendida como uma estratégia de grande valia, desde que se considerem estas técnicas como **meios** e não **finalidades** educacionais.

Neste contexto, o fenômeno da Educação a Distância (EaD) é entendido como um processo de inovação educacional mais amplo que é a integração das novas tecnologias de informação e comunicação nos processos educacionais (BELLONI, 2002). Processo este que não é isento de dilemas, pressões, e influências dos diferentes organismos e atores do cenário social sobre o qual se ergueu como uma política nacional de formação de professores a distância.

Vários autores (BELLONI, 2002; PRETTO; PINTO, 2006, GIOLO, 2008, BARRETO, 2010; SOMMER, 2010) apontam a EaD no Brasil como uma estratégia política de democratização do ensino superior e de incentivo a formação docente, frente aos prejuízos e desigualdades comuns aos países com baixos índices educacionais. Na análise de tal investida são encontradas influências de organismos internacionais que projetam discursos “salvacionistas” articulados com a defesa de interesses mercadológicos (BARRETO, 2010; SOMMER, 2010).

Sem querer aprofundar, uma vez que a história brasileira precisa ser entendida a partir de suas próprias ações e circunstâncias, como faremos a seguir, as preocupações e críticas que se erguem sobre esta questão são duas: 1) a possível e progressiva desqualificação da educação, um direito dos cidadãos, para sua subordinação e transformação em serviço/ mercadoria; 2) a ideia de que a qualidade e/ou problemas educacionais podem ser “resolvidos” simplesmente pela investida tecnológica, em que pese suas contribuições quando articuladas e apropriadas pelos sujeitos da educação, sem prejuízo a ações estruturais e formativas mais amplas. Neste sentido, concordamos com Barreto (2010) de que a apropriação significa tornar próprio, e no caso escolar, pedagógico, as tecnologias, o

que inviabiliza a ideia de que “tudo irá bem na educação desde que haja televisões e computadores nas escolas” (CHAUI, 1999, p. 33).

No contexto da formação profissional, Nascimento (2006) conceitua a formação inicial como a etapa de preparação para o exercício ou qualificação inicial da profissão, em cursos universitários de licenciaturas ou bacharelado. No que tange a especificidade da carreira docente, Costa (1994) define esta fase como aquela em que os futuros professores irão adquirir os conhecimentos científicos e as competências necessárias para o seu desenvolvimento.

Em nosso país, a década de 90 é apontada como marco inicial da política nacional de formação de professores a distância. No ano de 1996, e a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - BRASIL, Lei nº 9.394, 1996) e a criação da Secretaria de Educação a Distância (Sead/MEC – Brasil, Decreto nº 1.917, 1996) dão a arrancada para um processo mais evidente¹ de introdução das TICs nas escolas públicas (PROINFO² – 1995/1996) e criação de uma estrutura destinada a dar suporte e formação a distância aos professores que já atuavam nas escolas (GIOLO, 2008).

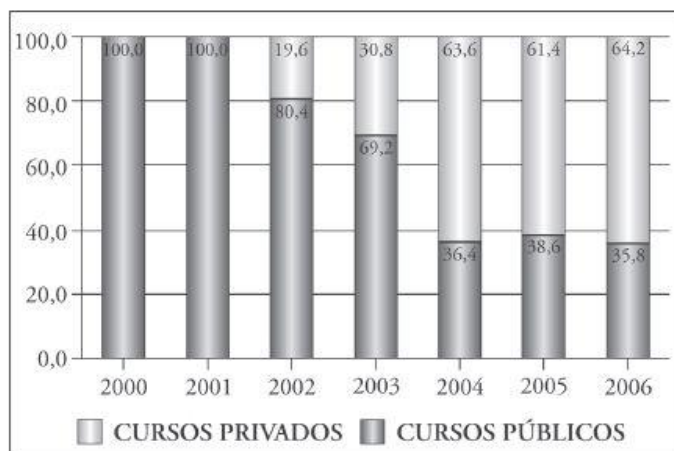
Posteriormente, foi elaborada uma sequência de decretos e leis para regulamentar e reafirmar o artigo 80 da LDB, que anunciava “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada” (BRASIL, Lei nº 9.394, 1996). Entre estas legislações é emblemático, no que concerne a formação inicial de professores a distância, o item 11 do Plano Nacional de Educação – PNE (2001-2010), que trata dos Objetivos e Metas da Educação Nação: “Iniciar, logo após a aprovação do Plano, a oferta de cursos a distância, em nível superior, especialmente na área de formação de professores para a educação básica” (BRASIL, Lei nº 10.172, 2001).

Seguindo esta tendência, tanto a iniciativa privada quanto a pública começaram a investir da formação inicial, especialmente de professores (licenciaturas), como podemos verificar nos gráficos a seguir:

¹ Cabe destacar que algumas iniciativas e ações isoladas de educação a distância já se desenvolviam anteriormente, como o TV Escola.

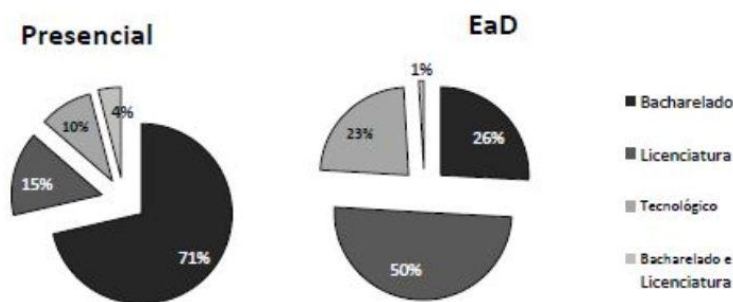
² Programa de Informatização das Escolas Públicas Brasileiras.

Gráfico 1: Evolução percentual dos cursos EaD, segundo a categoria administrativa – Brasil: 2000-2006



Fonte: MEC/INEP, apresentado por GIOLO (2008)

Gráfico 2: Distribuição do número de matrículas de graduação, por grau acadêmico e modalidade de ensino – Brasil - 2009.



Fonte: Censo da educação superior de 2009 - Brasil /MEC/INEP (2011)

Como podemos perceber, e de acordo com as constatações feitas por Giolo (2008), o poder público foi atropelado pela iniciativa privada no que se refere à implantação da EaD na formação inicial, e esta tendência vem aumentando. De acordo com o autor, este investimento privado surge após esgotamento das possibilidades de expansão do ensino presencial (diminuição da demanda) tendo em vista seus altos custos. Como consequência deste cenário, relata que:

em vez de ser uma modalidade de ensino capaz de ampliar o raio de atuação da educação superior para além da esfera abrangida pela educação presencial, tornou-se concorrente da presencial, ou melhor, para certos cursos, ela se constituiu numa ameaça, pois pode praticar preços menores, além de oferecer outras facilidades práticas ligadas ao tempo, ao espaço e aos métodos de aprendizagem. (GIOLO, 2008, p. 1227-1228).

No âmbito público, desde 2006, vemos o desenvolvimento do Programa Universidade Aberta do Brasil (UAB), que compreende um sistema integrado por universidades públicas que oferece formação superior para a camada da população que tem dificuldade de acesso universidade, estando voltado, preferencialmente, para professores que atuam na educação pública básica sem titulação ou com titulação diversa da área de atuação.

Instituída pelo Decreto 5.800/2006, este sistema prevê "o desenvolvimento da modalidade de EaD com a finalidade de expandir e interiorizar a oferta de cursos e programas de educação superior no país". Inscrita em 2007 na "nova" Capes (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior), que passou por uma reformulação naquele ano, recebe um selo de qualidade, tendo em vista a experiência acumulada deste órgão na avaliação da pós-graduação. Contudo, isto não tem alterado a explicitação de seu projeto pedagógico, bem como o desvio do determinismo tecnológico na qualidade, uma vez que, centraliza o "aparato tecnológico e seu uso como os responsáveis diretos pela qualidade ou não do processo educativo" (DOURADO, 2008, p. 905).

No gráfico 3, a seguir, fica evidente a ênfase/alvo deste projeto. (UAB) na formação de professores.

Gráfico 3: Distribuição dos cursos da UAB por Modalidade



Fonte: Brasil - GeoCapes – Capes (2011)

A partir deste breve panorama, emergem discussões e polêmicas em torno da EaD na formação inicial de professores, sendo o eixo principal em nossa opinião, e sobre o qual não podemos perder de vista, a discussão sobre a qualidade da educação (formação inicial) frente os desafios, limites e possibilidades pedagógicos que as TICs podem propiciar. Especialmente na EaD, Belloni (2002) destaca dois

pontos característicos que precisam ser considerados: 1) a distância física entre o sujeito aprendente e o sistema ensinante; 2) a mediação técnica da mensagem educacional (mixagem de linguagens).

Assim, seguindo nossa proposição neste texto, eis que surgem algumas questões que se colocam para a formação de professores, especialmente da Educação Física: em que medida esta modalidade de educação (EaD) pode propiciar a formação inicial de qualidade nessa área? Como fica a epistemologia da prática (SHÖN, 1992) em um processo a distância? Estando distantes fisicamente os agentes educacionais, como o professor/formador servirá de modelo/referência para a construção da cultura docente (MOLINA NETO, 1998) do aluno, uma vez que sua relação mediada eletronicamente impossibilita a experiência educativa conjunta no contexto da práxis pedagógica (sala de aula, quadra, etc.)? Qual o lugar/tempo do corpo/movimento em uma proposta de educação a distância?

Cabe pontuar que não existe um bloco homogêneo entre as instituições que oferecem a EaD na formação inicial de professores, sendo as oportunidades de formação, projetos, recursos e infraestruturas diversos e determinantes (SOMMER, 2010). Não pretendemos aqui discutir um caso específico, senão o projeto/base maior sobre o qual se estrutura a EaD, especialmente na formação inicial da Educação Física, reconhecendo que as pesquisas com os sujeitos/contextos precisam acontecer, ampliando e contribuindo com o debate e avanço nas questões colocadas.

4. A FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES DE EDUCAÇÃO FÍSICA A DISTÂNCIA

Muito mais dúvidas e questionamentos do que a procura por respostas e receitas nos inquietam frente a esta realidade observada na formação inicial de professores de Educação Física no contexto da Educação a Distância.

De acordo com dados obtidos no site da Universidade Aberta do Brasil (UAB, 2011), o panorama da formação inicial de professores de Educação Física, que segue as políticas públicas de incentivo à formação de professores (licenciaturas) e ampliação da oferta de Ensino Superior no Brasil, apresenta os seguintes indicadores:

Quadro 2: Instituições públicas credenciadas para ofertas de cursos de Educação Física (Licenciatura)

▲	Nome	Instituição	Região	UF	Modalidade
1	EDUCACAO FISICA	UEPG	Região Sul	PR	LICENCIATURA
2	EDUCACAO FISICA	UESB	Região Nordeste	BA	LICENCIATURA
3	EDUCACAO FISICA	UFG	Região Centro-Oeste	GO	LICENCIATURA
4	EDUCACAO FISICA	UFJF	Região Sudeste	MG	LICENCIATURA
5	EDUCACAO FISICA	UFRN	Região Nordeste	RN	LICENCIATURA
6	EDUCACAO FISICA	UnB	Região Centro-Oeste	DF	LICENCIATURA
7	EDUCACAO FISICA	UNCISAL	Região Nordeste	AL	LICENCIATURA
8	EDUCACAO FISICA	UNEB	Região Nordeste	BA	LICENCIATURA
9	EDUCACAO FISICA	UNIFAP	Região Norte	AP	LICENCIATURA

Fonte: Brasil - Capes/ Universidade Aberta do Brasil – UAB, (2011)

Observamos no Quadro 2 que todas as regiões da federação possuem instituições credenciadas para oferta de Licenciatura em Educação Física, com destaque para o Nordeste (4), e Centro-Oeste (2). Contudo, isso não garante a existência imediata/atual dos cursos/pólos. Ao refinarmos a pesquisa verificamos que apenas 5 instituições possuem a ofertas aprovadas e vigentes de pólos realizadores de cursos. Ao todo são encontrados 48 pólos que oferecem o curso de Licenciatura em Educação Física, distribuídos da seguinte maneira entre as instituições: 14 da UEPG, 14 da UNEB, 10 da UnB, 9 da UFG e 1 da UNIFAP³.

Soma-se a estes indicadores a oferta de cursos de graduação em Educação Física por duas instituições da iniciativa privada que, de acordo com os registros da Associação Brasileira de Educação a Distância (ABED, 2011), são: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul – UNIJUÍ, e Centro Universitário da FUMEC - Fundação Mineira de Educação e Cultura.

Mesmo a EaD não apresentando (ainda!⁴) um valor quantitativamente significativo na formação de professores de Educação Física, esta realidade já é suficiente para despertar nossas reflexões e debates, tendo em vistas algumas

³ Esses dados referem-se apenas às IES que integram o programa Universidade Aberta do Brasil (UAB); há ainda outros programas institucionais do governo federal, como o Prolicen, que também oferecem o curso de licenciatura em Educação Física na modalidade de educação a distância, que não são objeto de análise neste texto.

⁴ A utilização dessa dupla pontuação visa destacar a imprevisibilidade desta realidade, que comporta tanto uma possível investida e aumento da EaD na formação inicial de Educação Física como a possibilidade de reconfiguração desta política de formação de professores à distância.

problemáticas já anunciadas, mas sobretudo, as características e especificidades da área.

Nascimento (2006) e Costa (1994) ao analisarem a formação de profissionais de Educação Física apontam para a diversificação ou ausência de consensos no que tange a organização da área, não existindo, neste sentido, um modelo de formação profissional ou cultura profissional que permita uma caracterização absoluta das intervenções formativas.

Mesmo acreditando que nos constituímos e avançamos nas/com as diferenças, por vezes esta diversidade tem se constituído mais em polarizações extremistas, que inviabilizam o diálogo e o exercício da alteridade, do que em um enriquecimento necessários para a constituição de elementos que assegurem uma identidade profissional.

A inobservância destes códigos normativos e consensuais pode ser atribuída, principalmente, a um dos problemas da formação inicial em Educação Física identificados por Nascimento (2006), e que precisam se tornar desafios a todos os tipos/modalidades de formação: a falta de convívio intelectual e isolamento das disciplinas. Como garantir esta proximidade e relação na EaD? Será que não corremos o risco de nos tornarmos ainda mais distantes na educação a distância?

Sobre este distanciamento entre os agentes educativos na EaD, Zuin (2006) destaca que o uso das novas tecnologias não devem significar, aprioristicamente, que as pessoas se comunicam. A condição de **possibilidade** subjacente ao virtual se concretiza atualmente, como o fetiche da comunicação secundária, tornando-se hegemônica em relação a comunicação primária. Sobre este determinismo tecnológico na EaD, Giolo (2008, p. 1228-1229) afirma:

as pessoas não se satisfazem, não se realizam e, principalmente, não se formam, apenas, com base em relações instrumentalmente mediadas; essas são importantes, mas de modo algum são suficientes. As pessoas precisam de relações diretas, vis-à-vis, pois a presença do outro é o balizador principal do agir humano.

Frente à separação físico-temporal dos agentes educacionais, como o professor/formador da EaD servirá de referência para a construção da cultura docente do futuro professor, uma vez que sua relação eletronicamente mediada impossibilita (ou no mínimo dificulta muito) a experiência educativa conjunta no contexto da práxis pedagógica? A ausência ou pouca presença (considerando a

existência de alguns encontros presenciais) de referência e experiências práticas compartilhadas na EaD não conduziria os alunos a recorrerem aos modelos e crenças prévias da fase anterior a sua formação inicial?

Nesse sentido, Costa (1994) destaca a importância de não desconsiderarmos a fase anterior à formação inicial na estruturação de valores e ideias acerca da profissão. Obtidos nos anos de experiência e observação das/nas aulas de Educação Física como alunos do ensino básico, ou como praticantes de esportes, juntamente com as representações sociais e culturais dominantes, eles propiciam a aquisição antecipada de referências sobre o que é Educação Física e as funções docentes nesta disciplina. O tensionamento e a resignificação desta bagagem torna-se, assim, um desafio para a formação inicial, na medida em que terá que promover alterações e ajustamentos nas concepções prévias e equivocadas sobre a escola e a Educação Física; caso contrário, exercerão influência permanente em suas crenças e atuação pedagógica.

Exemplo disso pode ser ressaltado em pesquisa recente, baseada em estudos de casos sobre o estágio supervisionado na formação de professores de Educação Física na EaD, em pólo da UnB/UAB em Piritiba/BA por Quaranta (2011). Depoimentos dos casos estudados revelaram a insuficiência da formação inicial em romper ou resignificar os modelos e crenças anteriores a formação inicial de alguns alunos(as), que buscaram nestas alternativas referências para suas práticas pedagógicas. Mesmo considerando que estes alunos encontram-se na metade do processo formativo, podendo ainda dispor de possibilidades para esta superação/transformação, acreditamos que a dimensão da **prática** pedagógica Educação Física sofre prejuízos pela não presença/experiência que, como destacamos anteriormente, é importante balizador do agir humano.

Compreendendo a Educação Física como uma prática pedagógica de intervenção social, que possui como objeto de estudo e intervenção o **movimento humano**, entendido como uma forma de diálogo do homem com/no mundo, como podem ser tematizadas as diversas linguagens/possibilidades corporais sem estarmos disponíveis corporalmente na EaD? Como desenvolver com os alunos uma teoria do conhecimento da prática ou epistemologia da prática na Educação Física, enfatizando as teorizações e mediação tecnológica e desconsiderando o corpo em movimento ou a experiência corporal?

De acordo com a teoria crítica social, sobretudo para Benjamim (1994), o conceito de **experiência** carrega a dimensão da totalidade e profundidade da existência humana, não sendo coerente com este entendimento a negação/privação da disponibilidade corporal. De maneira diversa à **vivência**, que é superficial, breve, parcial, a **experiência** seria outra dimensão do contato/apropriação do sujeito com a realidade. Enquanto a primeira se refere aos acontecimentos cotidianos e triviais que passam superficialmente sem deixar marcas, a segunda concebe as grandezas e transcendências de um momento que nos abarca e nos toca pela sua intensidade. Bondía (2002, p.21), explica que a “experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca”

De acordo com esta perspectiva, a EaD ao apresentar/passar a aula, a escola, a Educação Física, a creche, principalmente, através da mediação dos recursos tecnológicos, não estaria enfatizando a substituição da experiência formativa pela vivência tecnologicamente mediada (PIRES, 2002) da cultura escolar ou cultura docente? Como os futuros professores irão adquirir competências para desenvolver e valorizar o movimentar-se humano em suas práticas pedagógicas, aprendendo sentados frente ao computador e manipulando teclas?

A importância da dimensão **prática** articuladora de experiências pedagógicas é destacada por autores como Shön (1992) e Nóvoa (2007). Apresentando desafios ao trabalho do professor, Nóvoa (2007) aponta a centralidade da prática e das análises destas práticas na formação docente frente a uma formação excessivamente teórica. Citando John Dewey, que nos anos 1930 inventara o conceito de professor reflexivo, o autor irá enfatizar que o essencial é a possibilidade de reflexão da/sobre a prática.

Dewey tinha aquela velha história que no final de uma palestra um professor virou-se para ele e disse “o senhor abordou várias teorias, mas eu sou professor há dez anos, eu sei muito mais sobre isso, tenho muito mais experiência nessas matérias”. Então, Dewey perguntou: “tem mesmo dez anos de experiência profissional ou apenas um ano de experiência repetida dez vezes?”. Não é a prática que é formadora, mas sim a reflexão sobre a prática. É a capacidade de refletirmos e analisarmos. A formação dos professores continua hoje muito prisioneira de modelos tradicionais, de modelos teóricos muito formais, que dão pouca importância a essa prática e à sua reflexão. Este é um enorme desafio para profissão, se quisermos aprender a fazer de outro modo. (NÓVOA, 2007, p. 16).

Sobre a questão da qualidade na formação do professor de Educação Física, Costa (1994) irá apontar, entre as características dos programas com maior impacto e eficácia educativa, a ênfase particular aos conhecimentos e procedimentos práticos, imprescindíveis nos processos de ensino-aprendizagem que envolvem o movimento humano, em suas diferentes sistematizações/expressões, como, esportes, danças, lutas, jogos, ginástica, etc.

Várias interrogações se constituem neste panorama que, em nosso entendimento, carece de respostas mais esclarecedoras, especialmente, dos envolvidos nestes projetos de EaD na Educação Física. Sem querer incorrer pelos caminhos que nos conduzem a um retorno à ênfase técnico-prática, quer do paradigma behaviorista, ou da perspectiva tradicionalista a-teórica, baseada em uma forma artesanal de ensino, apontados por Costa (1994), é preciso problematizar as concepções de formações de professores de Educação Física da EaD, tendo em vista a recontextualização das TICs na educação.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando a pluralidade de referências alternativas para organização da formação de professores, Feimen-Nemser (1990, citado por COSTA, 1994), aponta cinco orientações conceituais: acadêmica, prática, tecnológica, pessoal e crítica/social, que proporcionam riqueza de pontos de vistas e perspectivas para a formação da Educação Física. Pensados e articulados em suas relações e naquilo que cada disciplina/componente curricular tem de específico, considera-se importante a busca por equilíbrio ou equidade entre suas diversas dimensões, sob pena de perdemos na qualidade de nossa atuação profissional.

Nesta perspectiva, não é inviabilizado, pelo contrário, é possível e desejável a integração das TICs na formação inicial de professores de Educação Física nas três dimensões indissociáveis da mídia-educação (BELONI, 2001; FANTIN, 2006; RIVOLTELLA, 2009), que considera as mídias e TICs como: 1) ferramenta do ensino em contextos metodológicos (orientação tecnológica); 2) como objeto de estudo/reflexão em contexto crítico (orientação crítica/social); 3) como linguagem

produtora conhecimentos em contextos de produção midiática (orientação prática). O principal desafio neste percurso é tornar educativos estes insumos.

As dúvidas e críticas sobre as TICs na formação de professores de Educação Física recaem sobre a qualidade da formação inicial à distância (EaD), e aos possíveis prejuízos que esta formação poderia trazer ao desvalorizar as experiências práticas (epistemologia da prática) e a educação em/com/através do movimento. Assim, é preciso pensar: até que ponto é desejável na política de inovação educacional a oferta de cursos de formação inicial de professores de Educação Física a distância? Não seria mais interessante pensarmos nas contribuições da EaD em outras perspectivas?

Pelo menos até que se ampliem as discussões e nossos horizontes frente às problemáticas pontuadas ao longo dos textos, acreditamos que a EaD pode ser uma estratégia válida em situações específicas/emergenciais, como: interiorização da educação superior, formação de professores já atuantes na Educação Básica, ou ainda em estratégias de educação continuada. Estas perspectivas também são apontadas e defendidas por um conjunto de entidade e órgãos representativos da Educação, que assinaram o Documento Final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), contrário à oferta de cursos de licenciatura na modalidade EaD.

Por fim, lembramos que Belloni (2002) aponta que o conceito de EaD tende a se transformar e recontextualizar. Uma das tendências que se vislumbra no campo educacional é a convergência de paradigmas que unificará o ensino presencial e a distância, configurando novas e diversificadas formas que poderão incluir um uso muito mais criativo, crítico e qualificado das TICs.

MARIANA MENDONÇA LISBÔA

Doutoranda em Educação Física – PPGEF/CDS/UFSC. Professora da Faculdade Metropolitana de Blumenau – FAMEBLU.

GIOVANI DE LORENZI PIRES

Doutor em Educação Física pela UNICAMP. Professor Associado do Departamento de Educação Física da Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC. Docente e

orientador do PPGED/UFSC. Coeditor da Revista Motrivivência. Coordenador do LaboMídia/UFSC

REFERÊNCIAS

BARRETO, R. B. Configuração da política nacional de formação de professores a distância. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 33-45, nov. 2010.

BELLONI, M. L. **O que é mídia educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. **Crianças e Mídias no Brasil**: cenários de mudança. Campinas: Papyrus: 2010.

BENJAMIM, W. **Magia, arte e política**: ensaios sobre literatura e história da cultura. 7 ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BIANCHI, P. Formação em mídia-educação (física): ações colaborativas na rede municipal de Florianópolis/Santa Catarina. **Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Florianópolis, Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Física, 2009.

BONDÍA, J. L. Notas sobre a experiência e o saber da experiência. **Rev. Brasileira de Educação**. 2002. n. 19.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes. Diretoria de Educação a Distância Universidade Aberta do Brasil. Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_wrapper&view=wrapper&Itemid=12. Acesso em: 24 ago. 2011.

BRASIL. Decreto nº 1.917, de 27 de maio de 1996. Aprova a estrutura regimental e o quadro demonstrativo dos cargos em comissão e funções gratificadas do Ministério da Educação e do Desporto e dá outras providências [cria a Seed]. **Diário Oficial da União**, Brasília, 28 de maio de 1996. Retificado em 29 de maio de 1996. Revogado pelo Decreto nº 2.147, de 14 de fevereiro de 1997.

BRASIL. **GeoCapes. Distribuição de cursos UAB 2008**. Disponível em: <http://geocapes.capes.gov.br/geocapesds/>. Acesso em: 04 jul. 2011.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 ago. 2011

BRASIL. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 10 jan. 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). Resumo Técnico: Censo da Educação Superior 2009. Brasília, INEP, 2010. Disponível em: http://download.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf. Acesso em: 12 mai. 2011.

CHAUÍ, M. Ideologia neoliberal e universidade. In: OLIVEIRA, F.; PAOLI, M. C. (Org.) **Os sentidos da democracia**: políticas do dissenso e hegemonia global. Petrópolis: Vozes; Brasília: Nedic, 1999. p. 27-51.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE). **Documento final**: construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Brasília: MEC, 2010. Disponível em http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf. Acesso em: 1º mai. 2010.

COSTA. F. C. A Formação de professores: objetivos, conteúdos e estratégias. **Revista da Educação Física/UEM**, 5(1): 26-39, 1994.

DOURADO, L. F. Políticas e gestão da educação superior a distância: novos marcos regulatórios? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 104, p. 891-917, out. 2008.

FANTIN, M. **Mídia-Educação**: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália. Florianópolis: Cidade Futura, 2006.

GEREMIAS, M. A. Trabalhando com educação a distância via internet: o caso da Educação Física. **Dissertação** (Mestrado em Engenharia da Produção), PPGEPS/UFSC, Florianópolis, 2000.

GIOLO, J. A educação a distância e a formação de professores. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1211-1234, set./dez. 2008.

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 [aprovado para publicação na **Rev. Brasil. de Ciências do Esporte** (prelo)].

LEVY, P. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34. 1999.

_____. **As tecnologias da inteligência**. O futuro do pensamento na era da informática. Tradução Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

McLUHAN, M.. **Os meios de comunicação como extensões do homem** (*Understanding Media*). Editora Cultrix. tradução: Décio Pignatar, 1969.

MOLINA NETO, V. Cultura Docente: uma aproximação conceitual para entender os professores da escola. **Perfil**. 2(2), 66-74, 1998.

NASCIMENTO, J. V. Formação do profissional de Educação Física e as novas diretrizes curriculares: reflexões sobre a reestruturação curricular. In: Samuel de

Souza Neto; Dagmar Hunger. (Org.). **Formação profissional em Educação Física**. Rio Claro/SP: Biblioética, p. 59-75, 2006.

NEIRA, M.G. Formação para a docência em Educação Física à distância: um estudo de caso. **Efdeportes Revista Digital**. Buenos Aires, Ano 13, N. 119, Abril de 2008. Disponível em: <http://www.efdeportes.com/efd119/formacao-para-a-docencia-em-educacao-fisica-a-distancia.htm>. Acesso em: 23 nov. 2011.

NÓVOA. A. **Desafios do trabalho do professor no mundo contemporâneo**. São Paulo: SINPRO-SP, 2007. Disponível em: <http://pt.scribd.com/doc/2943879/Desafios-do-trabalho-do-professor-Antonio-Novoa>. Acesso em: 27 ago. 2011.

OLIVEIRA, J. L. BRAGA, M. A aplicabilidade da educação a distância nas aulas práticas de esportes coletivos na graduação em educação física. **Pulsar**. Vol.2, N.1, 2010. Disponível em: <http://www.esef.br/revista/index.php/pulsar/article/viewFile/1/2>. Acesso em: 24 nov. 2011.

OROFINO, M. I. **Mídias e mediação escolar**. Pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2005.

PIRES, G. L. A mediação tecnológica do esporte como substituição da experiência formativa. **Corpoconsciência**, Santo André/SP, v. 9, 2002.

POSTMAN, N. **Tecnopólio: a rendição da cultura à tecnologia**. São Paulo: Nobel, 1994.

PRETTO, N. ; PINTO, C.C. Tecnologias e novas educações. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

QUARANTA. A. M. Formação de professores de educação física na modalidade de educação a distância: experiência docente no estágio supervisionado. Florianópolis, **Dissertação** (Mestrado em Educação Física). Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, Programa de Pós-graduação em Educação Física, 2011.

RIVOLTELLA, P. C. Mídia-educação e pesquisa educativa. Florianópolis: UFSC, **Perspectiva**, v.27, n.1, p. 119-140, jan./jun./2009 (dossiê Educação, Comunicação e Tecnologia).

SCHÖN, D. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA. A. (Org.), **Os professores e a sua formação**. Lisboa: D. Quixote e IIE, 1992.

SOMMER, L. H. Formação inicial de professores a distância: questões para debate. **Em Aberto**, Brasília, v. 23, n. 84, p. 17-30, nov. 2010.

ZEICHNER, K. M. Uma análise crítica sobre a “reflexão” como conceito estruturante na formação docente. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 29, n. 103, p. 535-554, maio/ago. 2008.

ZUIN, A. A. S. Educação a distância ou educação distante? O Programa Universidade Aberta do Brasil, o tutor e o professor virtual. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 27, n. 96, p. 935-954, out. 2006.