UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

ANA FLAVIA SOUZA SOFISTE

**DO GOSTO PELO ESPORTE À DISTINÇÃO COMO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROCESSO FORMATIVO NO PROLICEN DA UFES**

São Paulo
2018

ANA FLAVIA SOUZA SOFISTE

**DO GOSTO PELO ESPORTE À DISTINÇÃO COMO PROFESSOR DE
EDUCAÇÃO FÍSICA: O PROCESSO FORMATIVO NO PROLICEN DA UFES**

Versão Corrigida

(Versão original encontra-se na unidade que aloja o Programa de Pós-graduação)

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de
São Paulo como requisito parcial para obtenção do título de
Doutor em Educação

Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas
Pedagógicas

Orientadora: Profa. Dra. Paula Perin Vicentini

São Paulo

2018

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO, TOTAL OU PARCIAL, DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO, CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

371.12	Sofiste, Ana Flavia Souza
S681p	Os processos de aprendizagem na educação a distância: o gosto pelo esporte nas práticas formativas do curso pró-licenciatura em Educação Física da UFES / Ana Flavia Souza Sofiste; orientação Paula Perin Vicentini. São Paulo: s.n., 2018. 1540p. ils.; tabs.; anexos

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Formação, Currículo e Práticas pedagógicas) - - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Formação de professores 2. Educação Física 3. Aprendizagem (Processos) 4. Educação a distância I. Vicentini, Paula Perin, orient.

Elaborado por Nicolly Leite – CRB-8/8204

Nome: SOFISTE, Ana Flávia Souza.

Título: Os processos de aprendizagem na Educação a Distância: o gosto pelo esporte nas práticas formativas do curso de Pró-Licenciatura em Educação Física da Ufes.

Tese apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Doutor em Educação.

Aprovada em:

Banca Examinadora

Profa. Dra. Paula Perin Vicentini.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Julgamento: _____

Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Julgamento: _____

Profa. Dra. Lucilene Cury.

Instituição: Universidade de São Paulo.

Julgamento: _____

Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa.

Instituição: Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

Julgamento: _____

Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago.

Instituição: Universidade Federal de Minas Gerais.

Julgamento: _____

**À memória de minha Avó Ana pelo
exemplo de mulher em minha vida.**

AGRADECIMENTOS

À Profa. Dra. Paula Perin Vicentini, pelas orientações à pesquisa, capazes de propiciar ricos momentos de aprendizagem e de grande amizade.

À Profa. Dra. Lucilene Cury, pelo companheirismo nas publicações acadêmicas e nas participações nos eventos científicos, constituindo uma verdadeira parceira de trabalho.

À Profa. Dra. Rita de Cássia Gallego, pelas contribuições no desenvolvimento da pesquisa, com um olhar atento e rigoroso para a escrita do trabalho.

Ao Prof. Dr. Tarcísio Mauro Vago, que inspirou-me no desenvolvimento dessa pesquisa, pela dedicação nos últimos anos na formação de professores de Educação Física na modalidade à distância.

À Profa. Dra. Raquel Lazzari Leite Barbosa, pelo acolhimento e aceite do convite para participar da avaliação desta Tese.

À Profa. Dra. Fernanda Paiva, pela generosidade em acompanhar a minha jornada acadêmica fornecendo contribuições pontuais e de grande percepção sobre a pesquisa.

À Profa. Dra. Renata Marcílio, pela revisão e contribuição para a escrita do trabalho, sem o qual não seria possível alcançar o resultado desejado.

Aos professores Dr. Edmir Perrotti e Dra. Ivete Pieruccini, do Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da USP, pelo conhecimento fornecido para a elaboração desta pesquisa.

À Capes, pela concessão da bolsa de estudos durante o período do curso de Doutorado, que foi fundamental para suprir as demandas financeiras da pesquisa.

À Secretaria Municipal de Educação de Vitória - ES, pela concessão da licença remunerada para estudos, que viabilizou a minha dedicação exclusiva ao curso e a pesquisa de Doutorado.

Aos colegas de trabalho, professores e alunos da EMEF *Maria Stella de Novaes*, pela compreensão e colaboração de todos para o desenvolvimento desta pesquisa.

Aos colegas da Ufes, Sabrina Albuquerque, Bernado Firme e Cristiana Martins Lira, pelo companheirismo iniciado nos tempos de faculdade e que perduram até os dias de hoje, concedendo boas conversas e trocas de experiências sobre o campo da pesquisa de formação de professores.

Aos Colegas da USP, Selma Cristina da Silva, Beatrice Bonami Rosa e Ricardo Queiroz Pinheiro, que tornaram meus amigos na trajetória do curso de Doutorado e que ajudaram na construção de relações de afeto na vida universitária da pós-graduação.

A minha família, Jacy, Luzia, Camila, Carla, Marcelo e Tia Rosângela, pelo apoio incondicional nesses quatros anos de estudos me incentivando e me confortando durante esta trajetória.

RESUMO

SOFISTE, A. F. S. **Do gosto pelo esporte à distinção como professor de Educação Física: o processo formativo do Prolicen da Ufes**. 2018.154. f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

A Tese discute as experiências formativas geradoras de uma aprendizagem significativa de treze professores-alunos de um curso de Licenciatura em Educação Física na modalidade à distância - Programa Pró-Licenciatura fase II, oferecido uma única vez pelo Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo (Prolicen/CEFD/Ufes), entre os anos de 2008 e 2013. O curso em questão atendeu profissionais de Educação Física em exercício sem habilitação em Licenciatura. Dos 510 professores-alunos ingressantes, 240 concluíram o curso e obtiveram acesso a uma plataforma educativa – *Moodle* – e, as atividades presenciais nos 10 Polos mais próximos das localidades de moradia. O curso contava, ainda, com tutores presenciais e a distância para a orientação e o acompanhamento das atividades realizadas pelos professores especialistas da Ufes. De acordo com os dados coletados, o Polo de Vila Velha foi o que apresentou o maior índice de aprovação no curso (65%), com o total treze professores-alunos, justificando a escolha desse Polo como amostra da pesquisa. As fontes primárias utilizadas foram os Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), que consistiam numa narrativa (auto)biográfica sobre a *Memória de Formação Profissional*, apresentado em defesa pública para uma banca constituída por dois tutores e um professor especialista. Examinou-se, também, o material das disciplinas *Elaboração de Memória Profissional I e II* para a apreensão das estratégias didáticas mobilizadas para favorecer a elaboração das narrativas. Além disso, foram consultados alguns documentos coletados na secretaria do curso, tais como: projeto pedagógico do curso; material didático impresso; memorandos e ofícios circulares, com o objetivo de mapear dados sobre a estrutura, a organização curricular e a concepção de formação docente do curso. A análise desenvolvida buscou identificar as experiências significativas presentes no processo formativo, com vistas a reunir indícios a respeito das formas de apropriação dos conteúdos ministrados no currículo do curso, para compreender as relações estabelecidas com a experiência profissional desses treze professores-alunos, que foram geradoras de uma aprendizagem. Para desenvolver tal análise, levou-se em conta a posição ocupada pelos sujeitos desta pesquisa no espaço social, com base no conceito de *habitus* e nos tipos de capitais presentes na teoria de Bourdieu (1998; 2005): social, econômico e cultural. Dessa forma, foi possível concluir que o processo formativo, dos treze professores-alunos do Polo de Vila Velha, promoveu uma aprendizagem significativa (MEIRIEU, 1998) por meio da interação entre um *habitus* - constituído a partir do *Gosto pelo Esporte*, e os conteúdos ministrados no curso, ressignificando os saberes docentes (TARDIF, 2008) presentes na trajetória de vida e profissional desses professores-alunos. Esse *habitus* permitiu que os sujeitos deste estudo criassem significados para o ingresso e permanência no curso, entre os quais se destaca a possibilidade de ampliar e/ou estabilizar-se na carreira docente atuando como professor na Educação Física, bem como o enriquecimento dos conhecimentos práticos, conquistando uma maior legitimidade para a sua atuação na área em decorrência da incorporação do conhecimento científico.

Palavras-Chave: Formação de Professores; Educação Física; Processos de Aprendizagem; Educação a Distância, Pesquisa (Auto) Biográfica.

ABSTRACT

SOFISTE, A. F. S. From *the taste for sports the distinction as a teacher of Physical Education : the formative processes of Prolicen in of Ufes*. 2018.154. f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2018.

This research seeks to understand the learning processes present in the significant formative experiences of teachers-students of a distance delivery degree course in physical education, based on the analysis of the (auto)biographical narratives written by them about their training trajectory. The course in question, a distance delivery degree in physical education - *Programa Pró-Licenciatura fase II* - was offered only once by the center of Physical Education and Sports and *Universidade Federal do Espírito Santo* (Prolicen/CEFD/Ufes) between 2008 and 2013, for physical education professionals in exercise without qualification at an undergraduate level. The 510 teachers-students had access to an educational platform – Moodle – and were enrolled in 10 campuses closest to their places of residence, where the in-person classes were taking place. The course also had regular and online tutors for the orientation and monitoring of the activities carried out by the expert teachers. For the present research, a set of thirteen teacher-students who belong to the Vila Velha. The complex was chosen as the subjects, because they held the highest approval rate in the course. The primary sources used were the undergraduate thesis, (*TCC – Trabalho de Conclusão de Curso*) which consisted of an (auto)biographical narrative about the *Vocational Training Memory*, presented in public defense for a thesis defense committee formed by two tutors and a specialist teacher. The analysis here developed sought to identify the experiences that are presented as significant in the narratives produced by the teacher-students, as a means of gathering clues about the forms of appropriation of the content taught in the course curriculum and establish relationships with the professional experience of these teachers-students. To develop such analysis, it was considered the position occupied by the subjects of this research in the social space, based on the concept of *habitus* and the types of capital present in Bourdieu's theory (1998, 2005): social, economic and cultural. It was also examined the resources from the disciplines *Elaboration of Professional Memory I and II* (*Elaboração de Memória Profissional I e II*) for the apprehension of the didactic strategies mobilized to favor the elaboration of the narratives. In addition, the documents produced by the course office were consulted - such as: the course's Pedagogical Project, the Meeting Minutes, the Memorandums and the Circular Letters –, aiming on mapping data about the structure, curricular organization and conception of teacher education. This way, it was possible to conclude that the learning of the formative knowledge (TARDIF, 2008) was established in the interaction with a *habitus* present in the trajectory of the teacher-students, which is based on Taste for Sport, through which the content taught was incorporated by the student teachers for articulating their personal project (MEIRIEU, 1998). This *habitus* allowed the subjects of this study to create meanings for entrance and permanence in the course, among which the possibility of expanding and/or stabilizing themselves by acting as a Physical Education teacher, as well as the enrichment of practical knowledge, gaining a greater legitimacy for their action in the field as a result of the incorporation of scientific knowledge.

Key-Words: Teacher Training; Physical Education; Learning Processes; Distance Delivery Education; (Auto) Biographical Research.

LISTA DE TABELAS

Tabela 01 -	Grade curricular do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.27
Tabela 02-	Conceitos-chave da concepção de formação do Prolicen/CEFD/Ufes segundo a classificação de Tardif (2008) sobre Saberes Docentes.....	p.51
Tabela 03 -	Classificação dos níveis de graus do capital social dos professores-alunos do Polo de Vila Velha do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.68
Tabela 04 -	Elementos que compõem as aprendizagens significativas dos Professores do Polo de Vila Velha do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.97

LISTA DE FIGURAS

Figura 01 – Mapa de distribuição dos Polos EAD da Universidade do Espírito Santo para todos os cursos na modalidade à distância.	p.25
Figura 02 - Primeira versão AVA do Curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.28
Figura03- Segunda versão da Plataforma do Curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.29
Figura 04 - O Ambiente Virtual de Aprendizagem para a Elaboração da Memória de Formação Profissional do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.54
Figura 05 - O Ambiente de Aprendizagem Virtual – Fórum Individual de Aprendizagem das disciplinas <i>Seminários de Estudos VII e VIII</i> e <i>Elaboração de Memória Profissional II</i> do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.54
Figura 06 – Esquema aprendizagem significativa dos professores -alunos do Polo de Vila Velha do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	p.96

LISTA DE SIGLAS

CEFD	Centro de Educação Física e Desportos.
CONFED	Conselho Federal de Educação Física.
CREF	Conselho Regional de Educação Física.
FE	Faculdade de Educação.
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.
IES	Instituição de Ensino Superior.
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação.
MEC	Ministério de Educação.
NEAAD	Núcleo de Educação a Distância.
SEAD	Secretaria de Educação a Distância.
SEB	Secretaria de Educação Básica.
SEED	Secretaria de Educação a Distância.
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo.
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte.
UFMG	Universidade de Minas Gerais.
USP	Universidade de São Paulo.

Sumário

Apresentação	13
1.Introdução	19
2. A formação de professores na modalidade da Educação a Distância: contribuições ao campo de pesquisa.	35
3. A elaboração da <i>Memória de Formação Profissional</i> no curso Prolicen/CEFD/Ufes.	45
4. A rede de relações constituídas em torno da legitimidade do diploma: o <i>Gosto pelo Esporte</i> na trajetória dos professores-alunos do Polo de Vila Velha	61
4.1. De Treinador/Atleta a Professor de Educação Física: os significados do Prolicen/CEFD/Ufes para os professores-alunos com capital social forte.....	72
4.2. Da precariedade da atuação docente para a profissionalidade docente: os significados do Prolicen/CEFD/Ufes para os professores-alunos com capital social moderado	80
4.3. Um novo caminho para a carreira docente: os significados do Prolicen/CEFD/Ufes para os professores-alunos com capital social fraco.....	85
5. As interações para a aprendizagem dos saberes formativos nas trajetórias dos professores-alunos do polo de Vila Velha	93
5.1. A ruptura com a técnica na prática de ensino da Educação Física: a concepção de docência dos professores-alunos de capital social forte.....	99
5.2. A Educação a Distância na formação de professores: a concepção de docência para os professores-alunos com capital social moderado.....	106
5.3. Do trabalho com o esporte a professor de Educação Física: a concepção de docência para os professores-alunos com capital social fraco.....	109
Considerações Finais	119
Referências Lista de Fontes Primárias.....	123
Referências	125
Anexo 1- A Pesquisa Bibliográfica: procedimentos e constatações.	131
Anexo 2- Lista dos documentos selecionados como fontes complementares coletados na secretaria do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	143
Anexo 3 – Mapa de atividade da disciplina de elaboração de <i>Memória Profissional II</i> (EMP II) do curso Prolicen/CEFD/Ufes.....	145

APRESENTAÇÃO

A presente Tese de Doutorado, desenvolvida no âmbito da linha de pesquisa *Formação de Professores e Práticas Pedagógicas* do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP), discute o tema a *formação de professores na Educação a distância*. O objeto de estudo são os processos de aprendizagem descritos nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) de treze professores-alunos do curso Pró- Licenciatura em Educação Física - na modalidade à distância desenvolvido pelo Centro de Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo (PROLICEN/CEFD/UFES).

As motivações para a realização desta pesquisa de Doutorado devem à minha atuação docente na tutoria desse curso¹, ocorrido entre os anos de 2008 a 2013², e ao meu envolvimento no Programa de Formação Continuada de Tutores³, neste mesmo curso. Também participei como professora colaboradora na disciplina *Elaboração de Memória Profissional II* (EMP II) e como integrante da equipe de apoio à coordenação do curso no Projeto de Extensão Universitária *Ateliê de Biografias Educativa (PROJABE)*, durante o ano letivo de 2013⁴. A

¹ No PROLICEN/CEFD/UFES havia dois tipos de tutoria: a presencial e a distância. Eu atuei como tutora presencial apenas no primeiro semestre do curso. O tutor presencial acompanhava os alunos nos encontros semanais nos polos para tirar as dúvidas e promover debates sobre os conteúdos estudados. Os polos, eram espaços mantidos pelas prefeituras, como salas e prédios públicos, para a realização dos encontros presenciais. A maior experiência que eu tive foi como tutora a distância na mediação pedagógica *on-line*, que priorizava a comunicação síncrona, como chats, e assíncrona, como os fóruns virtuais de debate.

² A minha vinculação com a Universidade Federal do Espírito Santo foi bem antes desta data, lá eu desenvolvi a minha formação inicial no curso de Licenciatura Plena em Educação Física, concluído em 2004 e, em 2007, atuei como professora contratada por um ano no curso de Licenciatura na modalidade presencial, no mesmo ano que finalizei o curso de Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade na Pontifícia Universidade de São Paulo PUC-SP.

³ Dentre as iniciativas que eu destaco deste Programa de Formação Continuada de Tutores importantes para a minha formação foram: o *Projeto Formação Inicial de Tutores para Atuar no Curso de Licenciatura em Educação Física, Modalidade à distância*, com carga horária de 180 horas, realizado entre os meses de maio e agosto de 2008, que buscou preparar os tutores para o início das atividades e ocorreu antes do início do PROLICEN/CEFD/UFES de modo a prepará-los para assumir a proposta do Projeto Político Pedagógico. Dentre os temas principais desse projeto foram a Educação a Distância e a discussão da problemática da Formação de Professores no debate sobre Currículo e Educação Física Escolar. Outro projeto relevante foi o *Projeto de Formação e Constituição da Identidade e Subjetividade Docente – Ser Tutor*, realizado entre julho de 2010 a julho de 2011, que teve como propósito promover a formação continuada dos tutores a partir da reflexão sobre os fazeres e os saberes da docência na Educação a Distância. O projeto teve duração de um ano e desenvolveu-se a partir da produção de textos de relatos de experiências, sob a coordenação do professor Tarcísio Mauro Vago da UFMG, e de uma produção teatral sob a coordenação do artista e publicitário Paulo Antunes. Os resultados disso foram a publicação de um livro e a apresentação de uma peça teatral.

⁴ O *Ateliê de Biografias Educativas* foi um Projeto de Extensão Universitária criado para promover a formação continuada dos tutores e alunos com o objetivo de sensibilizar, fomentar, orientar e acompanhar a produção dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), nas disciplinas de *Seminário de Estudos VII, VIII e Elaboração de Memória Profissional II* do curso. A ideia inicial do projeto foi idealizada pela Ex-Coordenadora do Curso, Fernanda Paiva, e teve também o apoio de outras duas professora-tutoras, Sabrina Albuquerque e Aline Brito, além de mim, na coordenação do planejamento e na condução das atividades previstas nos 10 encontros promovidos entre os meses de março a outubro de 2013. Esse projeto foi fundamental para a construção da proposta da disciplina de *Elaboração de Memória Profissional II*, que instituiu a escrita da *Memória de Formação Profissional* como um dispositivo de aprendizagem previsto no Projeto Político Pedagógico do Curso com o objetivo de

atuação profissional na tutoria e na docência neste curso levou-me a procurar conhecer o debate acadêmico e científico sobre a formação docente na Educação a Distância⁵.

A questão central da pesquisa foi motivada por essa experiência profissional e originalmente formulada para compreender as aprendizagens constituídas nas práticas de mediação pedagógica on-line estabelecidas especificamente no fórum virtual individual, desenvolvido no ambiente virtual de aprendizagem (AVA), para a elaboração dos TCCs, que envolviam reflexões sobre as práticas formativas no PROLICEN/CEFD/UFES.

A hipótese inicial era que a mediação pedagógica on-line influenciava predominantemente a aprendizagem significativa, sendo o elemento mais importante para a experiência formativa desse curso. Entretanto, com o recorte do contexto de investigação, durante o desenvolvimento da pesquisa, essa hipótese perde força e a questão de pesquisa adquire novos contornos.

Isto, porque, de acordo com os dados coletados nos documentos do curso dos 510 ingressantes, 240 concluíram o curso, representado um percentual de 47%. O maior índice de

provocar reflexões sobre o exercício profissional, a partir das vivências dos professores-alunos em consonância com a trajetória formativa durante o curso, sem excluir aqueles elementos que contribuíram com a opção pelo curso. Os detalhes deste projeto foram publicados em artigo por SOFISTE, A. F. S. e RODRIGUES, A. B. Memória de Formação em contexto on-line: a experiência do curso de Pró-Licenciatura em Educação Física. In: VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica: entre o público e o privado - modos de viver, narrar e guardar, 2015, Rio de Janeiro. *Anais do VI Congresso Internacional de Pesquisa (Auto)Biográfica: entre o público e o privado - modos de viver, narrar e guardar*. Rio de Janeiro: Biograph, 2014.

⁵ A partir dessa experiência, eu também comecei a participar de eventos científicos que propunham o debate sobre a Educação a distância, nos quais apresentei relatos de experiências e artigos acadêmicos que ajudaram a consolidar o meu interesse pelo tema da formação de professores. O primeiro artigo publicado relata sobre a prática de tutoria, denominado *A formação docente em EAD: saberes e fazeres na prática de tutoria*. Este artigo faz uma reflexão sobre a minha experiência na docência como tutora. Esse relato de experiência foi publicado no livro *Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES* (2012), juntamente com os relatos de outros tutores, envolvidos no *Projeto de Extensão Universitária Formação e Constituição da Identidade Docente-Ser Tutor*. Segue a referência do capítulo: SOFISTE, A. F. A formação docente em EAD: saberes e fazeres na prática de tutoria. In: PAIVA, F. S. L. de; VAGO, T. M. (Orgs). *Escritas de Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES*. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012, p. 22-32. Além desse artigo, eu também apresentei os seguintes trabalhos em eventos científicos: SOFISTE, A. F. S., PAIVA, F. S. L. de, ALBUQUERQUE, S. A prática de tutoria on-line: alguns caminhos e desafios enfrentados no curso de Prolicenciatura em Educação Física/UFES In: 18º Congresso Internacional da ABED em EaD, 2012, São Luís/MA. *Anais do 18º Congresso Internacional da ABED em EaD: Histórias, Analíticas e Pensamento "Aberto": Guias para o Futuro da EAD*. 2012; SOFISTE, A. F. S., PAIVA, F. S. L. de, ALBUQUERQUE, S. BRITO, A. A Escrita (Auto) Biográfica de Professores-alunos e Tutores como estratégia formativa do curso de Pró-Licenciatura em Educação Física. In: V Seminário Internacional de Educação à distância: meio, atores e processos, 2013, Belo Horizonte/MG. *Anais do V Seminário Internacional de Educação à distância: meio, atores e processos*. 2013. Além dessas, durante o doutoramento foram publicados os seguintes artigos: SOFISTE, A. F. S.; CURY, L. A Educação a Distância na formação de professores, numa perspectiva além da tecnológica. In: Congresso PromovEaD: discutindo a visibilidade da EaD pública no Brasil, 2015, Belo Horizonte/MG. *Anais do PromovEaD: discutindo a visibilidade da EaD pública no Brasil*. 2015. SOFISTE, A. F. S. Panorama das produções de Teses e Dissertações nacionais sobre os processos formativos na Educação à distância on-line. In: XII Congresso Brasileiro de Ensino Superior a Distância e I Congresso Internacional de Ensino Superior a Distância, Salvador/BA. *Anais XII ESUD e I CIESUD: Cultura digital e inovação, tecnologia educacional e dispositivos móveis*. 2015.

aprovação (65%) foi encontrado no grupo de professores-alunos matriculados no Polo de Vila Velha. Essa informação redesenhou toda a trajetória da pesquisa porque foi a partir dela que priorizou compreender os processos de aprendizagem desse grupo de sujeitos que obtiveram o melhor resultado de aprovação comparado aos outros nove polos do curso.

Especificamente neste grupo do Polo de Vila Velha não encontramos tanta força e riqueza de informações sobre a mediação pedagógica on-line nas mensagens trocadas com os tutores nos fóruns virtuais individuais para que pudéssemos apreender os processos de aprendizagem, como identificamos na leitura e análise das narrativas (auto) biográficas elaboradas pelos professores-alunos.

As narrativas (auto) biográficas compuseram o Trabalho de Conclusão de Curso percorrendo sobre as experiências formativas significativas por meio de um resgate da história de vida e profissional dos professores-alunos com o objetivo de realizar uma reflexão sobre suas trajetórias formativas.

Essas narrativas puderam mostrar os indícios dos processos de aprendizagem marcados por uma singularidade presentes no conjunto de treze professores-alunos do Polo de Vila Velha, evidenciando os fatores que interferiram nas aprendizagens decorridas no curso. Dentre eles, a mediação pedagógica on-line, previstas para a elaboração do TCC, que teve interferências diversas como a dificuldade no uso da tecnologia e na comunicação com o tutor, mostrou que esse tipo de mediação pedagógica não foi o elemento central para a reflexão de conhecimentos sobre a Educação Física na trajetória formativa desses sujeitos. Mas, foram nos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), escritos como narrativas (auto) biográficas sobre a *Memória de Formação Profissional*, apresentados em defesa pública diante de uma banca composta por dois tutores e um professor especialista que identificamos os principais elementos que constituíram os processos de aprendizagem. Assim, elegemos estes documentos como fontes primárias da pesquisa. As outras fontes da pesquisa que complementaram as informações sobre o processo de elaboração das narrativas foram o Projeto Político Pedagógico do curso, os Memorandos e os Ofícios Circulares da secretaria do curso, os Fascículos e os Mapas de Atividades e o material didático de algumas disciplinas.

Com base nesta constatação, elaboramos outra hipótese e elegemos como problemática central desta pesquisa a seguinte questão: Como as práticas formativas descritas nas narrativas (auto) biográficas da disciplina *Memória de Formação Profissional* do grupo com o maior índice de aprovação no curso, que foram os treze professores-alunos concluintes do Polo de Vila Velha, oportunizaram o desenvolvimento de uma aprendizagem dos conteúdos curriculares do curso PROLICEN/CEFD/UFES?

A hipótese que se elaborou durante o processo de investigação foi que a presença de um *habitus* (BOURDIEU, 2005), constituído na trajetória profissional destes treze professores-alunos do Polo de Vila Velha, definido em torno do Gosto pelo Esporte, influenciou os significados para o ingresso e permanência no curso. Assume-se, nesta tese, que houve a elaboração de uma aprendizagem significativa (MEIRIEU, 1998). em virtude de uma interação entre os saberes formativos previsto no currículo do curso (TARDIF, 2008) e esse *habitus*, que foi elaborado na trajetória de vida e profissional desses professores-alunos.

Então, procuramos perceber como esse *habitus*, cunhado como o Gosto pelo Esporte, pôde influenciar a interação entre os saberes formativos e as experiências profissionais geradora de uma aprendizagem na trajetória do curso. Ou seja, investiga-se quando a tomada de uma informação presente no currículo foi e é importante para o desenvolvimento de um conhecimento sobre a Educação Física cunhado num projeto pessoal traçado pela busca de uma formação superior. Para isso, adotamos como procedimento metodológico a análise documental das narrativas memorialísticas dos treze professores-alunos, classificando os elementos destacados no processo formativo com base na categoria de capital social elaborada na literatura de Bourdieu (2005). Então definimos que em torno de uma identidade comum do grupo, que foi o Gosto pelo Esporte, identificou-se intenções diversas com relação ao conhecimento do currículo do curso de acordo com o grau de capital social forte, moderado ou fraco. Isto possibilitou a identificação de subgrupos que na trajetória individual de cada indivíduo evoca características comuns que influenciadoras de uma experiência formativa geradora de aprendizagem durante a trajetória no curso.

O núcleo da pesquisa que se configurou no levantamento dos dados, ou seja, a partir das análises das narrativas sobre as práticas formativas, que potencializaram uma experiência significativa, foram as interações entre os conteúdos de ensino do currículo com as experiências profissionais mediadas por um *habitus*, estruturado antes da entrada no curso, capaz de identificar e selecionar informações relevantes e utilizá-las na construção de uma concepção de docência em Educação Física previsto como um interesse e um projeto pessoal que desencadeou o ingresso no curso.

Assim, identificamos que a escolha dos indivíduos pela Licenciatura em Educação Física relaciona-se à possibilidade de somar a um interesse pessoal, que se desenvolve a partir da elaboração dos significados partilhados por uma estrutura social identificada como *habitus*, a um tipo de capital – social, econômico, cultural – capaz de definir os possíveis lucros simbólicos e materiais via a aquisição de um diploma perante um grupo social (BOURDIEU, 1998).

Para a apresentação dos resultados da pesquisa organizamos a tese em cinco capítulos, além das considerações finais. Na Introdução, apresentamos o contexto de investigação, o objeto de estudo, o problema e a hipótese de pesquisa, os objetivos e as fontes da pesquisa. No capítulo dois desenvolve-se uma discussão com base nas Teses e Dissertações levantadas para compor a revisão de literatura da pesquisa com o objetivo de mapear as principais tendências e abordagens teórico-metodológicas sobre o tema da formação de professores em Educação a Distância (EaD), considerando o contexto da inserção das tecnologias digitais de comunicação e informação no âmbito educacional.

No capítulo três apresento o desenvolvimento das atividades do curso PROLICEN/CEFD/UFES que desencadearam a elaboração dos TCCs para a produção das narrativas sobre a *Memória de Formação Profissional*, fonte primária desta pesquisa, com o objetivo de apresentar a concepção de formação docente prevista no currículo do curso e para se compreender como se desenvolveram os processos de aprendizagem.

No capítulo quatro apresento uma caracterização dos professores-alunos do Polo de Vila Velha, bem como a discussão sobre a constituição de um *habitus* na trajetória de vida e profissional e as suas influências nos processos formativos dos mesmos. Retomamos os conceitos de campo e de *habitus* de Bourdieu (2005) para identificar alguns dos elementos-chave da trajetória de formação dos sujeitos investigados.

No capítulo cinco identificamos as aprendizagens nas relações criadas entre os saberes formativos e as experiências profissionais na trajetória do curso dos professores-alunos com o suporte da teoria da constituição dos saberes docentes de Tardif (2008). Além disso, analisamos os processos de aprendizagem expressos nas narrativas sobre a *Memórias de Formação Profissional* examinados a partir do conceito de aprendizagem significativa de Meirieu (1998) com o objetivo de compreender as interações presentes entre os saberes experiências (saber fazer) e os conhecimentos do currículo do curso desenvolvidos na trajetória formativa dos sujeitos e que contribuíram para a elaboração de um conhecimento sobre o ensino da Educação Física.

Por fim, na tese ainda constam três anexos: o Anexo 1 apresenta a Pesquisa Bibliográfica que compôs a Revisão de Literatura da Pesquisa; o Anexo 2 é composto pelas listas de documentos complementares da pesquisa e o Anexo 3 apresenta as estratégias didáticas desenvolvidas para a elaboração das fontes primárias desta pesquisa.

1. INTRODUÇÃO

O PROLICEN/CEFD/UFES foi um curso instituído na fase II do Programa de Formação Inicial para Professores em Exercício no Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio – Pró-Licenciatura. O Pró-Licenciatura foi uma iniciativa do Ministério da Educação (MEC) por meio de uma articulação com a Secretaria de Educação a Distância (SEED), a Secretaria de Educação Básica (SEB) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE).

O Pró-Licenciatura foi desenvolvido em duas fases, sendo que a fase I teve início em 2004 com o edital para inscrição de cursos de Instituições de Ensino Superior (IES) que tivessem o interesse em realizar formação superior para professores não-habilitados e em exercício profissional nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

A fase II desse programa começou no ano seguinte, com a publicação da Resolução n. 34 de 09 de agosto de 2005, contendo as orientações conceituais e metodológicas para a proposta pedagógica dos cursos inscritos no edital de seleção das IES que ofertaram a formação inicial para os professores nos anos finais do Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio em exercício profissional não-habilitados⁶.

O objetivo do Pró-Licenciatura -fase II - era suprir a meta de alcançar a formação de 70% dos professores da Educação Básica em nível superior, como previsto na legislação nacional⁷ e no Plano Nacional de Educação, até o ano de 2010. Em virtude de uma demanda de 184 mil professores em exercício profissional sem a habilitação específica. Com isso, o Pró-Licenciatura – fase II investiu na formação de professores para uma qualificação da Educação Básica com o objetivo de:

⁶ Segundo Carvalho e Pimenta (2010), “[...] o primeiro edital para financiamento público de cursos em nível superior na modalidade à distância é realizado por meio da Chamada Pública nº 1/2004, lançada em julho de 2004, para os cursos de licenciatura em Pedagogia, Física, Química, Matemática e Biologia [...]. No ano seguinte, em 2005, o MEC realizou um processo seletivo para as instituições interessadas em ofertar cursos de licenciatura a distância, chamado de Pró-Licenciatura (Fase 2). Este documento trazia algumas diferenças significativas em relação ao edital anterior, com pressupostos metodológicos e orientações pedagógicas bem definidas e comunicadas com antecedência para os interessados” (CARVALHO; PIMENTA, 2010, p.105 e 108).

⁷ Dentre elas, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) n.9.394 de 20 de dezembro de 1996 no seu artigo n. 62 da LDB esclarece que: “A formação de docentes para atuar na educação básica far-se-á em nível superior, em curso de licenciatura, de graduação plena, em universidades e institutos superiores de educação, admitida, como formação mínima para o exercício do magistério na educação infantil e nas quatro primeiras séries do ensino fundamental, a oferecida em nível médio, na modalidade Normal”. (BRASIL, 1996). Ainda a LDB, previa: “Art.87. É instituída a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei”. No parágrafo três, inciso III, desse mesmo artigo priorizou: “Realizar programas de capacitação para todos os professores em exercício, utilizando também, para isto, os recursos da educação a distância”. Essas obrigações legais foram, portanto, um indutor de políticas de formação docente na década seguinte, incluindo programas de educação a distância como mostra o: “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” (BRASIL, 1996).

Art. 2º Ofertar cursos de licenciatura, com duração igual ou maior que a mínima exigida para os cursos presenciais, na modalidade de educação a distância para formação inicial de professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do Ensino Fundamental e/ou no Ensino Médio, sem licenciatura na disciplina em que estejam exercendo a docência. A implantação e/ou execução dos projetos aprovados na seleção se dará por meio de transferência voluntária de recursos financeiros ou de descentralização de créditos orçamentários às Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, comunitárias ou confessionais (BRASIL, 2005, p. 01).

O Anexo III da Resolução n. 34/2005 apresenta as propostas conceituais e metodológicas para orientar a elaboração dos projetos de cursos de licenciaturas e as ações com base nos seguintes eixos:

1. a formação consistente e contextualizada do educador nos conteúdos de sua área de atuação;
2. a formação teórica, sólida e consistente sobre educação e os princípios políticos e éticos pertinentes à profissão docente;
3. a compreensão do educador como sujeito capaz de propor e efetivar as transformações político-pedagógicas que se impõem à escola;
4. a compreensão da escola como espaço social, sensível à história e à cultura locais;
5. a ação afirmativa de inclusão digital, viabilizando a apropriação pelos educadores das tecnologias de comunicação e informação e seus códigos;
6. o estímulo à construção de redes de educadores para intercâmbio de experiências, comunicação e produção coletiva de conhecimento (BRASIL, 2005, p. 03).

Para a execução do Pró-Licenciatura -fase II - as IES deveriam assumir junto ao MEC a elaboração dos cursos com a coparticipação dos Gestores Estaduais e Municipais de Educação. As Secretarias Municipais e Estaduais de Educação deveriam ser parceiras atestando a demanda de professores que exerciam a docência sem habilitação nos respectivos sistemas de ensino.

O investimento na formação dos professores tinha como meta alcançar uma transformação da escola, por meio de um diálogo com a realidade na qual está inserida e para isso criar condições para a autonomia na elaboração do Projeto Político Pedagógico. Neste contexto, o professor deveria ter uma formação inicial e continuada que servisse para melhorar a qualidade do ensino.

A estrutura e as estratégias do Pró-Licenciatura – fase II foram pensadas para a promoção de uma formação inicial de professores na modalidade à distância responsabilizando as IES na organização das atividades acadêmicas. As diretrizes pedagógicas e as metodologias do programa definiram direcionamentos para atender professores em exercício valorizando a atuação e experiência profissional e tomando-as como ponto de partida para a reflexão sobre a prática pedagógica.

Além disso, esse programa também tinha como objetivo proporcionar aos professores o acesso às tecnologias digitais de informação e comunicação presente nos cursos da Educação a Distância favorecendo assim a inclusão digital e uma formação docente que fosse capaz de impactar na melhoria da qualidade de ensino nas escolas públicas. Com isso, o Projeto Político Pedagógico dos cursos de Licenciatura era orientado para:

9. levar, gradualmente, o **educador a produzir material que viabilize compartilhar sua experiência**. O que se busca é o **desenvolvimento de capacidade de expressão e representação** em algum meio que viabilize a troca com pares;
10. levar **cada professor-aluno** a: **manter um registro regular** por escrito de suas atividades, um diário de bordo ou portfólio, onde constarão a evolução de seu aprendizado, as descobertas que realizou, as experiências que vivenciou etc: será uma memória viva de seu processo; b. **desenvolver, ao longo do curso**, uma **monografia** e pelo menos um **produto em suporte** ou meio de comunicação **não exclusivamente textual**, como, por exemplo, animação, simulação ou hipertexto;
11. estimular e avaliar fortemente a **produção textual** dos professores-alunos; (BRASIL, 2005, p. 10).

A UFES foi uma das instituições que participaram do Pró-Licenciatura -fase II- oferecendo dois cursos de Licenciatura, em Física e em Educação Física. Os cursos tiveram início em 2008, especificamente o curso de Educação Física, que é o contexto desta pesquisa, foi denominado PROLICEN/CEFD/UFES.

O PROLICEN/CEFD/UFES desenvolveu-se com a participação de 21 professores do Centro de Educação da UFES em parceria com 12 professores da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) para a elaboração e construção dos programas de atividades de ensino. A organização do curso também contou com cerca de 80 tutores presenciais e a distância⁸: professores licenciados com experiência de, no mínimo um ano no ensino de Educação Física, que passaram por um processo de seleção para a condução da mediação dos conteúdos das disciplinas do curso⁹.

O PROLICEN/CEFD/UFES teve aproximadamente 510 professores-alunos ingressantes sem habilitação em Licenciatura no exercício legal do ensino da disciplina Educação Física. Para o ingresso desses profissionais, a UFES solicitou junto ao MEC uma flexibilização do processo seletivo do curso PROLICEN/CEFD/UFES, por meio da expedição do Ofício n. 421

⁸ É relevante dizer que esse número estimado de tutores atuou nos primeiros dois anos do curso e foi reduzido pela metade por conta de um corte de gastos, determinado pela CAPES. Também houve a necessidade de fazer mais de um processo de seleção dos tutores por conta da rotatividade do grupo.

⁹ Para saber mais sobre a especificidade da atuação dos tutores neste curso, consultar a Tese de Sabrina Barbosa Garcia de Albuquerque intitulada *Tutoria e Experiência Formadora: Diálogo com professoras de Educação Física* defendida em 2016 no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFES.

de 03 de setembro de 2008¹⁰ com o objetivo de possibilitar a ampliação das ofertas de vagas para os profissionais de Educação Física não graduados atuantes em projetos sociais como monitores e recreadores de atividades físicas e esportivas escolas registrados pelo Conselho Federal (CONFEF) e Conselhos Regionais (CREF) dessa classe profissional.

A atuação profissional em Educação Física é regulamentada pela Lei n. 9.696, aprovada em 1 de setembro de 1998, que estabelece a Regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os Conselhos Federal e Regionais de Educação Física (CONFEF/CREF). No artigo 2º, inciso III, desta Lei determina que todos “[...] os que, até a data do início da vigência desta Lei, tenham comprovadamente exercido atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, nos termos a serem estabelecidos pelo Conselho Federal de Educação Física” (CONFEF, 1998) terão o direito garantido ao registro e a atuação legal, das atividades profissionais mediante a comprovação do exercício das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, definidas com base artigo 3º da mesma lei:

Compete ao Profissional de Educação Física coordenar, planejar, programar, supervisionar, dinamizar, dirigir, organizar, avaliar e executar trabalhos, programas, planos e projetos, bem como prestar serviços de auditoria, consultoria e assessoria, realizar treinamentos especializados, participar de equipes multidisciplinares e interdisciplinares e elaborar informes técnicos, científicos e pedagógicos, todos nas áreas de atividades físicas e do desporto (CONFEF, 1998).

Com isso, o campo de competência do Profissional de Educação Física foi definida com base na Resolução CONFEF n. 46/2002 no artigo 1º:

O Profissional de Educação Física é especialista em atividades físicas, nas suas diversas manifestações - ginásticas, exercícios físicos, desportos, jogos, lutas, capoeira, artes marciais, danças, atividades rítmicas, expressivas e acrobáticas, musculação, lazer, recreação, reabilitação, ergonomia, relaxamento corporal, ioga, exercícios compensatórios à atividade laboral e do cotidiano e outras práticas corporais -, tendo como propósito prestar serviços que favoreçam o desenvolvimento da educação e da saúde, contribuindo para a capacitação e/ou restabelecimento de níveis adequados de desempenho e condicionamento fisio-corporal dos seus beneficiários, visando à consecução do bem-estar e da qualidade de vida, da consciência, da expressão e estética do movimento, da prevenção de doenças, de acidentes, de problemas posturais, da compensação de distúrbios funcionais, contribuindo ainda, para consecução da autonomia, da auto-estima, da cooperação, da solidariedade, da integração, da cidadania, das relações sociais e a preservação do meio ambiente, observados os preceitos de responsabilidade, segurança, qualidade técnica e ética no atendimento individual e coletivo (CONFEF, 2002)

¹⁰ Tal solicitação consta do Ofício Circular n. 421/2008 expedido pelo Reitor da UFES que à época informa que as Secretarias Municipais e Estadual de Educação estavam com dificuldades de inscrição de candidatos que atendessem a Resolução do MEC n. 49/2006 por conta das ações do sistema CONFEF/CREF que orientavam a contratação somente de profissionais de Educação Física registrado por este órgão como profissionais provisionados, que atuavam na área sem curso superior em Educação Física, como monitores e/ou recreadores de atividades físicas e esportivas em projetos sociais desenvolvidos no âmbito escolar.

Com isso, muitas pessoas que atuavam nesta área profissional, mesmo sem formação em curso superior de Educação Física, uma vez que esta não era uma exigência legal, tiveram o direito garantido de continuar atuando sem obrigação de frequentar curso superior. A atuação desses profissionais esteve respaldada pelo princípio constitucional da irretroatividade da Lei. Assim, os treinadores e instrutores de esportes passaram a ter o direito adquirido e perpétuo ao registro no Sistema CONFEF/CREF com garantia e respaldo legal para a atuação profissional na área da Educação Física, via um registro como provisionado e, consequentemente, atuar em áreas de competência desse profissional.

Esse é o princípio para qualquer profissão regulamentada, e no caso da Educação Física, a Lei n. 9.696 sendo muito recente comparado a existência desses profissionais no mercado de trabalho existiu um número bastante significativo de provisionados atuando na área – que é o registro dos não-graduados – normatizado pela Resolução CONFEF n. 45/2002 que também fornece orientações para a comprovação oficial da atividade exercida:

O requerente deverá apresentar frequência, com aproveitamento, em Programa de Instrução, orientado pelo CREF, que inclui conhecimentos pedagógicos, ético-profissionais e científicos, objetivando a responsabilidade no exercício profissional e a segurança dos beneficiários. Os CREFs baixarão as normas e levarão a efeito o Programa de Instrução, seguindo as diretrizes emanadas do Conselho Federal de Educação Física – CONFEF (CONFEF, 2002).

Também foi definida uma data limite para o registro desses não-graduados, como provisionado, de acordo com a Resolução CONFEF n. 39-A/2001:

Art. 1º - Fixar o dia 30 de Agosto de 2003, como data limite, em âmbito nacional, para o registro daqueles não graduados, que atuavam na área das atividades próprias dos Profissionais de Educação Física, previsto no inciso III, do art. 2º, da Lei nº 9.696/98, no CONFEF (CONFEF, 2001).

Assim, o sistema CONFEF/CREF desenvolveu cursos de capacitação para conceder formação e habilitação legal para o exercício desta profissão por meio da Lei n. 9.696, de 1 setembro de 1998, que dispõem sobre a regulamentação da profissão e cria os Conselhos Federal (CONFEF) e Regionais (CREF) de Educação Física, concedendo o poder de fiscalizar e autuar os profissionais que não se enquadram na Lei, além de estabelecer os critérios para o exercício dessa profissão.

Diante deste contexto, específico da profissão de Educação Física, que os professores-alunos do curso PROLICEN/CEFD/UFES foram matriculados nos Polos de atendimento das atividades presenciais que estavam mais próximos da localidade de.

Os Polos eram espaços destinados aos encontros entre tutores presenciais e alunos, localizado, geralmente, em prédios construídos para tal, cedidos e mantidos pelas prefeituras municipais, e foram fundamentais para a realização das atividades presenciais do curso. Eles eram ao todo 10 unidades, distribuídos nas seguintes cidades: Nova Venécia, São Mateus, Linhares, Colatina, Santa Tereza, Venda Nova do Imigrante, Alegre, Vitória, Vila Velha e Cachoeiro de Itapemirim.

O mapa, apresentado a seguir, mostra as cidades com os respectivos Polos credenciados pela Secretaria de Educação a Distância (SEAD) da UFES – antigo Núcleo de Educação a Distância (NEAD) - no estado do Espírito Santo.

Figura 1 – Mapa de distribuição dos Polos EAD da Universidade do Espírito Santo para todos os cursos na modalidade à distância.

Fonte: Website da Secretaria de Ensino a Distância da UFES. Disponível em: <<http://www.neaad.ufes.br/Polos.>> Acesso em: 17 jan. 2018.

As atividades de ensino desenvolvidas nos Polos eram acompanhadas pelos tutores presenciais e foram respaldadas pelo Projeto Político Pedagógico do PROLICEN/CEFD/UFES, elaborado com base no anexo II e III da Resolução n. 34/2005, que priorizou uma concepção de formação em torno da valorização da profissão docente por meio da qualificação do professor na sua individualidade e subjetividade, considerando a trajetória de formação e atuação profissional.

No projeto havia, ainda, o objetivo de promover uma formação consistente e contextualizada dentro de uma perspectiva teórico-prática com princípios éticos, estéticos e políticos para atuação profissional¹¹. Além disso, propunha o desenvolvimento da autonomia pedagógica, da reflexão sobre a prática e a seleção e a organização do conhecimento para a compreensão do processo educativo nas suas interações com as práticas culturais, históricas, sociais, econômicas e políticas.

Pode-se afirmar, portanto, que o objetivo do PROLICEN/CEFD/UFES foi formar um profissional capaz de compreender as complexas relações presentes no cotidiano escolar, capazes de serem atores de suas práticas e conhecimentos pedagógicos. Nessa perspectiva, o Projeto Político Pedagógico reconhece o caráter diverso e dinâmico da prática pedagógica e que a formação inicial deve privilegiar o professor como ator ativo que constrói e reconstrói seus conhecimentos a partir de suas experiências, seus percursos formativos e profissionais.

Para o desenvolvimento desse Projeto Político Pedagógico foi definida uma proposta curricular com as seguintes áreas de conhecimento:

- ✓ *Formação Comum* – 735 horas (23%), pertinente à formação de professores para atuar na Educação Básica;
- ✓ *Conhecimento Específico da Área* – 1.350 horas (42%);
- ✓ *Estágio Supervisionado* – 400 horas (12%);
- ✓ *Prática como Componente Curricular* – 420 horas (13%), composta pelas:
 - ✓ *Oficinas de Docência* (180h) que serviam para a aprendizagem das disciplinas de práticas corporais como jogos, danças, lutas e esportes,
 - ✓ *Seminários de Estudos* (240h) que correspondiam ao tempo de estudo destinado à reflexão sobre o processo de formação;
- ✓ *Atividades Complementares* – 240 horas (7%) nas quais eram desenvolvidas as atividades acadêmicas científico-culturais por meio dos *Seminários Articuladores de Conteúdo* (SAC), que ocorreram em todos os módulos do curso como eventos com temas próprios e periodicidade semestral.

¹¹ As diretrizes, os princípios e a estrutura para a condução das atividades de formação desses professores-alunos em exercício profissional oriundos de diferentes municípios do Estado do Espírito Santo foram definidos, segundo o Projeto Pedagógico do Curso PROLICEN/CEFD/UFES, com base nas Resoluções n.1 e n. 2, publicadas em 2002 pelo do Conselho Nacional de Educação, para a formação geral e na Resolução n.7 de 2004 para a formação específica em Educação Física. Estas bases legais justificam a perspectiva de construção de uma identidade profissional docente a partir da tematização das práticas corporais no âmbito cultural, social e biológico, de modo a considerar aspectos lúdicos, estéticos e ligados à saúde, sem a pretensão de privilegiar somente uma *performance* física.

A organização desta proposta curricular em disciplinas, correspondente a cada área de conhecimento, foram distribuídas em dez módulos de ensino, que compreendiam a um semestre letivo, com exceção do Módulo I, como podemos visualizar na tabela abaixo.

Tabela 1 - Grade curricular do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

<u>MÓDULO I - 08.02 e 09.01</u>	<u>MÓDULO VI -11.02</u>
Fundamentos estruturais e pedagógicos da EAD. Pesquisa e instrumental técnico EAD. Introdução à EF. EF, Formação Docente e Currículo. EF, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano. Elaboração de Memória Profissional I. SAC I.	Corpo, Movimento e Conhecimentos Fisiológicos. Conhecimentos e Metodologia do Ensino do Jogo. Ensino da EF na Educação Infantil. Estágio Supervisionado em EF I. SEst V. Oficinas de Docência. SAC VI.
<u>MÓDULO II - 09.02</u>	<u>MÓDULO VII – 12.01</u>
EF, Corpo e Movimento. EF e Escola. Psicologia da Educação. SAC II. SEst I.	Educação e Inclusão. Conhecimentos e Metodologia do Ensino dos Esportes Coletivos. Ensino da EF no Ensino Fundamental I. Estágio Supervisionado em EF II. SEst VI. Oficinas de Docência. SAC VII.
<u>MÓDULO III - 10.01</u>	<u>MÓDULO VIII – 12.02</u>
Corpo, Movimento e Conhecimentos Biológicos. EF, Educação e Reflexão Filosófica. Pesquisa e Docência em EF. Metodologia do Ensino da EF. SAC III. SEst II.	Conhecimentos e Metodologia do Ensino dos Esportes Individuais. EF, Adaptação e Inclusão. Ensino da EF no Ensino Fundamental II. Estágio Supervisionado em EF III. SEst VII. Oficinas de Docência. SAC VIII.
<u>MÓDULO IV - 10.02</u>	<u>MÓDULO IX -13.01</u>
Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos e Cinesiológicos. Comportamento Motor. Didática. Conhecimentos e Metodologia do Ensino da Dança. SEst III. Oficinas de Docência. SAC IV.	Família, Educação Escolar e Sociedade. Fundamentos de Línguas de Sinais Brasileira. Ensino da EF no Ensino Médio. Estágio Supervisionado em EF IV. SEst VIII. Oficinas de Docência. SAC IX.
<u>MÓDULO V – 11.01</u>	<u>MÓDULO X – 13.02</u>
Conhecimentos e Metodologia do Ensino da Ginástica. Corpo, Movimento e Escolarização. Política Educação e Organização da Educação Básica. Corpo, Movimento e Conhecimentos Bioquímicos e Nutricionais. SEst IV. Oficinas de Docência. SAC V.	EF, Educação e Escolarização. Epistemologia da EF. Elaboração de Memória Profissional II.

Fonte: Documento dos arquivos da secretaria do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

As disciplinas curriculares foram desenvolvidas pelos professores especialistas do curso, que, também, elaboraram o Mapa de Atividades com as orientações necessárias para as atividades no ensino presencial e a distância. Essas atividades contavam como apoio de um material didático impresso denominado de fascículos além das atividades didáticas no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) do curso, com suporte da plataforma *Moodle*, desenvolvido juntamente com a equipe de design instrucional.

O AVA do PROLICEN/CEFD/UFES foi previsto no Projeto Político Pedagógico como um espaço para as práticas de formação dos sujeitos, reunindo as atividades para a aprendizagem e a interação dos alunos, flexibilizando o tempo e o espaço de estudo. Nele foram desenvolvidas duas versões diferentes de formatos do *layout* da página de apresentação do curso (**Figuras 2 e 3**).

A primeira versão foi exibida durante os anos de 2008 até 2011 e apresentava cada módulo do curso, por exemplo, o aluno para acessar a atividade de cada disciplina deveria clicar no *link* do módulo correspondente, como mostra a **Figura 2** abaixo.

Figura 2 – Primeira versão AVA do Curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Fonte: Website da Plataforma Educativa do Curso. Disponível em: <<http://www.edfisica.neaad.ufes.br/>>. Acesso em: 17 jan.2018.

A segunda versão da página principal do AVA passou a ser exibida a partir de 2012 e elaborada, de acordo com o Memorando Circular n. 005/2012, para atender um outro princípio de navegação que foi de “[...] ‘estar dentro’ e não ‘rolar a tela’” e “[...] a busca/entrada nos links de acesso passa a se dar por ações (pergunta norteadora é: o que eu vou fazer?) e não por cronologia (módulo I, II, III etc)”. Essa nova apresentação da página principal de acesso ao AVA altera o modo de interação com as atividades das disciplinas, como pode ser visualizada na **Figura 3** abaixo:

Figura 3 – Segunda versão da Plataforma do Curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Fonte: Website da Plataforma Educativa do Curso. Disponível em: <www.ef.neaad.ufes.br>. Acesso em: 17 jan.2018.

A mediação pedagógica das atividades à distância prevista no AVA era desenvolvida pelos Tutores à Distância. Entretanto, havia três tipos de tutoria à distância: os que acompanhavam as atividades das disciplinas no AVA; os que acompanhavam as atividades de *Seminários de Estudos* (SEST) nos fóruns virtuais individuais e os que acompanhavam o processo de recuperação das disciplinas, os tutores de repercurso.

Os tutores de *Seminários de Estudos* (SEST) eram os principais agentes mediadores dos conhecimentos curriculares com os saberes profissionais dos ingressantes no PROLICEN/CEFD/UFES. Estes tutores eram responsáveis pela articulação dos conteúdos

disciplinares com as práticas de ensino dos professores-alunos com o objetivo de estabelecer um diálogo para a reflexão dos saberes teóricos e práticos nas experiências formativas.

Para a mediação pedagógica de SEST foi desenvolvida uma ferramenta denominada de **fórum virtual individual**, que consistia numa sala virtual privada para a comunicação entre aluno e tutores de SEST. Ao longo do percurso formativo, os professores-alunos eram acompanhados pelos tutores de SEST, e produziam um material denominado de Portfólio, que reunia os registros realizados nas atividades do curso para compor as memórias de formação e subsidiar, no final do curso, as reflexões sobre essa experiência formativa.

Outra atividade desenvolvida na unidade curricular SEST foi a produção de textos com caráter reflexivo apoiados numa temática transversal que pudesse incorporar o debate das disciplinas cursadas em cada módulo. Os tutores de SEST que já acompanhavam as produções escritas dos professores-alunos, também passaram a orientar a elaboração dos projetos de intervenção pedagógica previstos nas unidades curriculares *Oficina de Docência* e *Estágio Supervisionado*, viabilizando a construção dos planejamentos e relatórios de aulas para uma reflexão sobre as experiências docentes na formação inicial.

Ao final do curso os tutores de SEST passaram a acompanhar e orientar a produção da escrita narrativa (auto) biográfica sobre a experiência formativa apresentada como *Memória de Formação Profissional*, na disciplina *Elaboração de Memória Profissional II* (EMP II), compondo o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) dos estudantes.

Os esforços dos tutores de SEST concentraram-se na promoção de uma escrita reflexiva sobre a trajetória formativa de cada estudante que relacionasse a teoria e a prática aos saberes curriculares e à prática profissional. Essa unidade curricular SEST priorizou garantir os princípios e diretrizes da formação docente do Pró-Licenciatura – fase II- que tinha como ponto de partida a reflexão sobre a prática pedagógica valorizando a experiência dos professores-alunos.

Diante disto, o currículo do curso PROLICEN/CEFD/UFES previu a produção de um material que viabilizasse o registro e o compartilhamento das experiências formativas, por meio da unidade curricular SEST. Isso possibilitou uma consonância com o Programa Pró-Licenciatura – fase II, favorecendo a escolha deste contexto para investigação nesta pesquisa.

Diante desse contexto de formação docente proposto pelo curso, a hipótese inicial que foi delineada para esta pesquisa relacionou-se em como a mediação pedagógica on-line, desenvolvida pelos tutores de SEST no AVA, potencializou o diálogo entre os conteúdos de ensino do currículo e as experiências docentes dos professores-alunos, colaborando para o

desenvolvimento de uma aprendizagem dos conhecimentos sobre a Educação Física previstos no curso.

O próprio conceito de mediação pedagógica on-line foi mobilizador inicial para a revisão de literatura a fim de apreender a relevância da interação entre tutor e aluno no AVA para a aprendizagem. Entretanto, com o desenvolvimento da pesquisa, por meio do acesso aos documentos do curso, nos deparamos com uma condição muito específica que redefiniu a hipótese preliminar.

O fato foi que o curso PROLICEN/CEFD/UFES teve um índice de aprovação em torno de 47%, sendo que o grupo de treze professores concluintes do Polo de Vila Velha, foi que apresentou o maior índice de aprovação do curso (65%), sobressaindo-se comparativamente aos polos de: Santa Tereza (53,3%); Nova Venécia (51,3%); Alegre (45%); Colatina (48%); Cachoeiro de Itapemirim; Vitória (42%); Venda Nova do Imigrante (41%); São Mateus (39%) e; Linhares (13%).

Este dado redefiniu não só o recorte do contexto da pesquisa, mas privilegiou um olhar sobre os processos de aprendizagem, presentes nas experiências formativas desses treze professores concluintes do Polo de Vila Velha. No momento da pesquisa também se observou pouca força e riqueza de informações nas mensagens on-line trocadas entre tutores de SEST e os professores-alunos do Polo de Vila Velha nos fóruns virtuais individuais que pudessem influenciar a elaboração de um conhecimento capaz de problematizar a prática docente para o desenvolvimento de uma formação crítico-reflexiva. As características apreendidas na leitura e análise das narrativas (auto) biográficas desse conjunto de treze professores concluintes identificaram que a mediação pedagógica on-line não era tão relevante para esse grupo quanto hipoteticamente prevíamos.

Por conta disso, delineou como objeto de estudo da pesquisa as experiências formativas geradoras de uma aprendizagem significativa descritas nas narrativas (auto) biográficas desse conjunto de treze sujeitos, atentando para os vínculos existentes com as trajetórias profissionais deles e o processo formativo no curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Com base nas especificidades do recorte do contexto de investigação, definiu-se como problemática central de estudo: Como processo formativo desse grupo de treze professores concluintes do Polo de Vila Velha possibilitou uma aprendizagem dos conteúdos curriculares no curso PROLICEN/CEFD/UFES?

Assim, elegemos como fonte primária da pesquisa os TCC's escritos como narrativas (auto) biográfica sobre a *Memória de Formação Profissional* com base na hipótese aventada de que a trajetória profissional dos professores-alunos matriculados no Polo de Vila Velha

estabeleceu relações com os conteúdos curriculares do PROLICEN/CEFD/UFES por meio de uma marca comum ao grupo, denominado de *habitus* (BOURDIEU, 2005), que foi capaz de gerar uma interação entre os saberes formativos (TARDIF, 2008) e as experiências profissionais para uma aprendizagem.

O objetivo geral foi analisar o processo formativo de um conjunto de treze professores concluintes do Polo de Vila Velha presentes nas experiências narradas como *Memória de Formação Profissional*. Para isso, identificaram-se as principais características desse grupo capazes de influenciar a elaboração dos significados para o ingresso e permanência no curso e os fatores que influenciaram para uma aprendizagem dos conteúdos de ensino do currículo. Além disso, identificou a ocorrência das aprendizagens estabelecidas na interação entre os saberes formativos e as experiências profissionais desses sujeitos.

A escolha das narrativas (auto) biográficas sobre a *Memória de Formação Profissional* como fontes primárias desta pesquisa deu-se pela possibilidade de esboçar um conjunto de elementos que procuram dar lugar central à vida e à dimensão pessoal do professor por meio da história da vida e seus desdobramentos na trajetória formativa dos estudantes do Polo de Vila Velha. Os pressupostos teóricos cunhados para a elaboração dessas narrativas foram a abordagem metodológica (auto) biográfica, que busca colocar o professor no centro do debate educacional e dos problemas investigativos (NÓVOA, 2013).

A abordagem metodológica (auto)biográfica tem como objetivo evidenciar o sujeito face as estruturas e aos sistemas, o viés qualitativo em detrimento do quantitativo e a vivência ao invés do instituído. Ao final dos anos 1970, as Ciências da Educação e Formação aliam-se às Ciências Sociais nos usos desta abordagem via o acolhimento de métodos biográficos, de autoformação e das biografias educativas. Havia a necessidade de desenvolver outro tipo de conhecimento, próximo da realidade e do cotidiano do professor (NÓVOA, 2013)

O interesse de pesquisadores sobre esse movimento era para “[...] conjugar diversos olhares disciplinares, de construir uma compreensão multifacetada e de produzir um conhecimento que se situa na encruzilhada de vários saberes” (NÓVOA, 2013, p. 20). Essa interpretação vem de um entendimento de que o processo identitário da profissão docente perpassa pela elaboração de um espaço de lutas e conflitos entre maneiras de ser e de estar na profissão, o que leva a uma “[...] mistura de vontades, de gostos, de experiências, de acasos até que foram consolidando gestos, rotinas, comportamentos com os quais nos identificamos como professores” (NÓVOA, 2013, p. 16).

Diante dessas potencialidades da abordagem (auto) biográfica que fundamenta a elaboração das fontes primárias da pesquisa também tomamos o cuidado de compreender os

limites desse tipo de fontes de investigação, que seleciona os acontecimentos significativos e estabelece conexões para uma coerência e criação de relações inteligíveis, que influencia a criação de um artifício de sentido. O sequenciar, o ordenar e o organizar fatos, segundo relações inteligíveis, tem o pesquisado e o pesquisador de “[...] aceitar o postulado do sentido da existência narrada” (BOURDIEU, 2001, p. 184).

O relato de vida, como dispositivo formativo, que narra e reflete sobre uma trajetória, no caso desta pesquisa a experiência formativa vivida no PROLICEN/CEFD/UFES, se aproxima de um modelo oficial de apresentação de si, com um certificado que garante uma capacidade, como o *curriculum vitae*, com uma filosofia da identidade que sustenta essa identidade e com uma qualidade social do mercado oferecido (BOURDIEU, 2001). A preocupação inconsciente do narrador com a cronologia da história de vida relatada sobre a construção da “história de vida”, segundo Bourdieu (2001), confere uma interpretação dos acontecimentos biográficos narrados como “colocações e deslocamentos no espaço social”.

Além desta preocupação com o processo de construção das fontes primárias da pesquisa, buscamos adotar procedimentos teórico-metodológicos que privilegiassem interpretações críticas acerca das trajetórias formativas narradas nos relatos investigados. Então, escolhemos como referencial teórico para a análise dos dados a teoria de Tardif (2008) sobre a constituição dos saberes docentes, de Bourdieu (2001, 2005, 2008) sobre o conceito de *habitus*, campo¹² e tipos de capital e de Meirieu (1998) sobre o conceito de aprendizagem significativa.

As teorias destes autores se articularam de modo que Bourdieu (2001, 2005, 2008) ajuda a traçar uma característica do grupo de professores concluintes do Polo de Vila Velha, identificada na congregação de elementos que fizeram emergir a presença de uma “marca” comum constituída no Gosto pelo Esporte. Esta marca objetiva denota o interesse de um grupo por meio da investigação de um *habitus* presente no campo Educação Física¹³. Esse *habitus*

¹² O conceito de campo desenvolvido por Pierre Bourdieu (2005) se define como um espaço estruturado de posições onde estão presentes objeto de disputas e interesses específicos e cuja propriedade depende das posições nesses espaços. O campo é estruturado pelas relações de forças entre os agentes e instituições de disputas. Essa estrutura está sempre em jogo, sujeitas as estratégias de conservação e de subversão. Cada campo apresenta uma luta com formas específicas que dá entre os novos que buscam obter direito de entrada e os dominantes que tentam defender o seu monopólio e excluir a concorrência. A luta contribui para a reprodução do jogo e os recém-chegados recorrem às estratégias de subversão sempre com a preocupação de não sofrer nenhum tipo de exclusão. Essa pesquisa não considera as lutas empreendidas dentro do campo da Educação Física, mas apenas toma como referência a especificidade desse campo para se compreender a construção de um *habitus* próprio deste campo que influencia na elaboração de estratégias para atender aos interesses objetivos de seus agentes.

¹³ Sobre o conceito de campo da educação física este foi fundamentado a partir da interpretação de Paiva, F. S. L na Tese *Sobre o pensamento Médico-Higienista oitocentista e a escolarização: condições de possibilidade para o engendramento do campo da educação física no Brasil*, defendida em 2003 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. Em resumo, o campo da Educação Física trata de discussões científicas e pedagógicas sobre questões da corporeidade, sendo um campo de conhecimento para e pela pedagogização e escolarização da Educação Física. A história de constituição desse campo mostra que ele se funda

influencia a escolha pela Licenciatura em Educação Física e a trajetória formativa na medida em que estabelece uma interação para o diálogo entre os conteúdos do currículo e as experiências profissionais criando uma capacidade de significar um saber sobre o ensino da Educação Física a partir da utilização de uma informação presente no currículo para a elaboração de uma prática de ensino (MEIRIEU, 1998).

Para contextualizar a pesquisa percorrendo sobre o processo de elaboração das fontes primárias e para apresentar as principais estratégias didáticas desenvolvidas para a elaboração da *Memória de Formação Profissional*, que elucida o processo de escrita da narrativa (auto)biográfica na formação docente, foram analisados também os dados¹⁴ presentes no Projeto Político Pedagógico, nos fascículos do curso, em alguns Memorandos e nos Ofícios Circulares e em alguns dos registros de mensagens trocadas entre tutores e professores-alunos no fórum virtual individual das disciplinas SEST e EMPIL.

A disciplina *Memória de Formação Profissional* envolveu diversas estratégias didáticas para a mediação pedagógica tanto no fórum virtual individual quanto nas atividades presenciais da disciplina EMPIL, privilegiando a interação entre tutores e professores-alunos. O desenvolvimento das atividades dessa disciplina será apresentado no capítulo três.

Antes disso, no capítulo dois, vamos discorrer sobre o debate da formação docente na Educação a Distância e os usos das tecnologias digitais de informação e comunicação nessa modalidade de ensino. A temática norteou o levantamento bibliográfico realizado, juntamente com as leituras de textos das disciplinas de programas de pós-graduação da USP, da área Comunicação Social, Ciência da Informação e Educação.

O esforço empreendido foi indicar como as leituras realizadas durante o Doutorado puderam contribuir para a revisão de literatura que delineou a perspectiva teórico metodológica da pesquisa, a partir da constatação de que existe um debate sobre o tema que enfatiza a tecnologia nos processos de aprendizagem na modalidade à distância reduzindo a atividade pedagógica para um sentido técnico.

nos anos 1930 subordinado pelo campo médico e pedagógico com a criação de *instâncias* de seleção, formação e consagração do campo. Nos anos 1970 o campo da Educação Física esteve fortemente influenciado por uma lógica de outros campos como o campo esportivo que legitima a iniciação e o treinamento desportivo como práticas na escola e da Educação Física. Nos anos 1980 esse campo se autonomiza devido ao tensionamento de forças por meio de uma formação de pesquisadores e incorporação de uma discussão política. A prática docente se pauta no paradigma da aptidão física e esportiva. Nos anos 1990, outra especificidade que complexifica a configuração do campo da Educação Física é a aprovação da Lei n. 9.696/1996 que regulamenta a profissão e que cunha o termo Profissional de Educação Física, que se difere do Professor de Educação Física. Essa regulamentação da profissão impõe novos contornos a formação superior desse profissional, como indicado no Parecer n 138/2002, que desdobra a formação desse profissional de educação física em graduado (bacharelado) e licenciado.

¹⁴ A lista com as fontes complementares utilizadas na pesquisa está apresentada no Anexo 2.

2. A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: CONTRIBUIÇÕES AO CAMPO DE PESQUISA.

Neste capítulo apresentamos a revisão de literatura sobre o tema da pesquisa que foi realizada a partir de um levantamento bibliográfico feito em dois sites de busca: o *Banco de Teses da CAPES* e a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD)¹⁵. Também compuseram essa revisão as contribuições das leituras realizadas nas disciplinas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação da Comunicação Social, da Ciência da Informação e da Educação da USP.

O conjunto de pesquisas selecionadas e as leituras realizadas partiram de um interesse inicial da pesquisa que era compreender a ocorrência das aprendizagens significativas nas práticas de mediação pedagógica on-line em cursos de formação de professores na modalidade à distância. Com isso, privilegiou-se o levantamento de estudos que debatiam sobre a prática de mediação pedagógica on-line com o objetivo de identificar as principais recorrências e tendências teórico metodológicas adotadas nas pesquisas e nos discursos que enfatizavam um estudo sobre a mediação pedagógica na EAD. Cabe demonstrar que as contribuições geradas por este levantamento bibliográfico ajudaram a esboçar um entendimento sobre os processos de ensino e aprendizagem em cursos de formação profissional superior no ensino a distância levadas a efeito entre os anos de 2005 a 2014¹⁶.

Dentre as contribuições deste levantamento, nós destacamos aqui a identificação de uma das principais abordagens das pesquisas no campo acadêmico sobre o tema da formação de professores na Educação a Distância (EAD). Essa abordagem enfatiza a capacidade do professor e do aluno em estabelecer um bom domínio do uso da tecnologia digital de informação e comunicação (TDIC) para assegurar uma condição de aprendizagem nas atividades de ensino previstas nos ambientes virtual de aprendizagem (AVA).

Nós compreendemos que esse tipo de abordagem priorizam uma perspectiva técnica para a construção de uma didática de ensino porque traduz métodos de ensino para uma prática educativa na EAD que prioriza os recursos tecnológico em detrimento dos fatores socioculturais nos processos de ensino e aprendizagem.

Como exemplo deste tipo de abordagem, identificamos na dissertação de Beluce (2012) intitulada *Estratégias de ensino e de aprendizagem e motivação em ambientes virtuais de aprendizagem*, que discute sobre como os professores motivam os alunos a aprenderem em

¹⁵ Este Levantamento Bibliográfico apresenta-se como um resumo geral do que foi realizado durante o primeiro ano da pesquisa, cujos detalhes do procedimento não cabe aqui retomar, já que constam no **Anexo 1** desta tese.

¹⁶ Para a busca dos títulos das Teses e Dissertações foram privilegiadas as seguintes palavras-chave: Formação Docente Educação à Distância; Mediação On-line; Ambiente Virtual de Aprendizagem e; Aprendizagem On-line.

curso on-line e a relação entre as estratégias didáticas de ensino para a aprendizagem na Educação a Distância.

Este estudo prioriza uma análise das ferramentas interativas presentes no AVA e o comportamento motivacional do aluno nesse ambiente, que ainda não é capaz de gerar por si só condições concretas para a construção de uma autonomia nos estudos e é considerado dependente de um tipo de atuação do professor com relação ao uso das ferramentas tecnológicas. “[...] recomenda-se iniciar o trabalho com o Fórum de discussão esclarecendo aos estudantes que essa ferramenta interativa facilita o diálogo e a expressão de ideias e opiniões, assim como ocorre na sala de aula presenciais” (BELUCE, 2012, p. 38).

Esta autora sugere como estratégias de ensino para explorar os potenciais da ferramenta fórum virtual: inserir comentários breves e pontuais que direcionem o estudante a complementar as orientações recebidas nos conteúdos disponibilizados no AVA sobre o tema ou em bibliografia adicional; responder ao aluno com novos questionamentos que promovam novas reflexões; incentivar os professores a comentarem também as postagens realizadas pelos colegas; acompanhar e conduzir a discussão com comentários pertinentes ao tema proposto.

A partir do estudo de Beluce (2012), entendemos que a ênfase dada ao uso das ferramentas disponíveis no AVA para desenvolver os processos de aprendizagem no ensino a distância acaba por sugerir que a tecnologia por si só determina o tipo de relações estabelecidas entre estudantes, professores e currículo, ignorando a posição ocupada por esses sujeitos no espaço social. O que induz a uma ideia de que o bom uso de uma tecnologia pode levar a uma interação professores e alunos na prática educativa.

Essa abordagem tecnológica, indicada por nós, como um artifício para melhorar a interação entre professores e alunos, presente nas pesquisas sobre a Educação a Distância, também pode apresentar a relação professor-aluno como um problema limitado de comunicação, como, assim, identificamos na tese de Rodrigues (2006), denominada de *Mediação na formação a distância de professores: autonomia, comunicação e prática pedagógica*.

A pesquisa de Rodrigues (2006) analisa as mediações nos processos comunicacionais presentes no trabalho pedagógico de um curso de formação continuada de professores no ensino a distância, destacando como categorias de análise os termos autonomia, comunicação e prática pedagógica articulados ao conceito de mediação comunicacional da Teoria da Recepção de Martín-Barbero (1995) e de Guillermo Orozco (1998).

Como proposição desse estudo, é enfatizado que a comunicação entre professor e aluno via internet se torna mais eficiente na prática educativa porque “[...]possibilita desenvolver

aprendizagens mais colaborativas do que no ensino presencial, pois alguns dispositivos tecnológicos favorecem o compartilhamento de ideias, dúvidas, experiências, sentimentos” (RODRIGUES, 2006, p.22).

A complexidade dos processos de aprendizagem tratados por este tipo de abordagem que enfatiza a mediação tecnológica na Educação a Distância nas relações entre professores e alunos, como uma questão de processos comunicativos, evidencia uma das principais características da Internet - a interatividade - no contexto de ensino. Entretanto, nós compreendemos que não podemos reduzir a interação nos processos de aprendizagens às possibilidades de interatividade presentes nas TDICs.

Este tipo de debate, que corrobora com a ideia das tecnologias digitais interativas presentes na internet como balizadoras do princípio da interação entre professores e alunos para a aprendizagem, também está expressa na Tese de Galasso (2013), chamada *Do ensino em linha ao ensino on-line: perspectivas para o ensino on-line baseada na mediação professor-aluno*.

Este estudo problematiza as características da prática de ensino na Educação a Distância desenvolvidas no AVA a partir das categorias de virtualização, interação, colaboração e mediação, indicando que “[...] a utilização das TDIC na educação *online* resulta na redefinição do que é ensinar e aprender colaborativamente. [...] através de redes de comunicação, potencializando os processos de educação”. (GALASSO, 2013, p.31).

Com isso, o maior desafio esboçado com relação ao ensino e aprendizagem na Educação a Distância, segundo Galasso (2013), é a criação de um modelo de ensino que supere uma comunicação unilateral entre professores e aluno, com ênfase na transmissão de conteúdos de ensino, para uma comunicação que dialogue com as necessidades individuais do aluno para o desenvolvimento de uma prática de ensino colaborativa via a interatividade possibilitada pelas ferramentas tecnológicas.

A pesquisa de Galasso (2013) concluiu que os estudantes aprendem de diferentes modos e cabe ao professor atender a individualidade de cada aluno. O limite deste estudo se encontra na falta de uma investigação sobre como se estabelece uma rede de comunicação colaborativa entre professores e alunos via o uso de uma tecnologia na Educação a Distância que fosse capaz de gerar uma prática colaborativa para a aprendizagem de conhecimentos.

Também observamos em algumas outras pesquisas, como a dissertação de Andrade (2007), com o título *Mediação na Tutoria on-line: o entrelace que confere significado à aprendizagem*, a descentralização dessa tendência tecnológica sobre os processos de aprendizagem na Educação a Distância.

A pesquisa de Andrade (2007) analisa alguns dos estilos de tutoria on-line, especificamente a ação mediadora desses sujeitos, para a produção de um conhecimento significativo nos processos de aprendizagem. Além disso, compreende que o Tutor é um agente importante para o entrelace entre o ensinar e o aprender. Essa discussão tem como ponto de partida a função da tutoria para a construção de critérios que definam estratégias de ensino na EAD.

O outro estudo que não prioriza o debate do uso da tecnologia na EAD, que identificamos na nossa investigação, foi a dissertação de Benevenuti (2011), intitulada *O processo de ensino e de aprender nos dizeres dos acadêmicos e das acadêmicas de um curso de pedagogia a distância*. Esta pesquisa, analisa os processos de aprendizagem de um conjunto de professores-alunos de um curso particular de graduação em Pedagogia com base nas categorias: a) as razões, os propósitos, as metas referentes ao ingresso no curso e b) as formas de estudos, a mediação e a interação do aluno.

Esse estudo considera que a presença de um perfil de professores-alunos agrega uma certa especificidade quanto a trajetória de aprendizagem no curso, que a maioria tinha entre 30 a 50 anos de idade e buscavam com o curso uma consolidação na carreira do magistério, flexibilidade quanto ao tempo e local de estudo e baixo valor da mensalidade. A outra característica identificada correspondente a esse grupo foi que apesar de terem privilegiado estudar no ensino a distância, esses sujeitos consideravam o material didático impresso, ao invés do virtual, como o elemento mais importante na mediação pedagógica para a aprendizagem.

Segundo Benevenuti (2011), isto se relacionou com o hábito da leitura no contexto escolar (escolarização básica – níveis fundamental e médio) desses sujeitos, fundamentado no uso dos livros didáticos impressos. O fato do livro ser um recurso muito conhecido e usado no ensino presencial o reforça como o de maior interesse pelo seu uso, e concluí que,

[...] com o advento das tecnologias da informação e comunicação, abrem-se outras possibilidades que abarcam novas formas de interação não comumente vivenciadas no dia-a-dia do processo de formação, mas que acabam por se somarem às já naturalizadas em nosso cotidiano[...] (BENEVENUTTI, 2011, p.105).

Ou seja, o fato desses sujeitos, analisados na pesquisa de Benevenuti (2011) escolherem as formas tecnológicas mais tradicionais, como o uso do material didático impresso, para a apreensão de um conteúdo curricular ao invés dos materiais digitais disponibilizados nos meios eletrônicos de um AVA, não significa que há um desinteresse em estudar em um contexto de

ensino à distância. Apenas é um indicativo de que a TDIC não é recurso predominante em todos os processos de aprendizagem na EAD.

A análise sobre os processos de aprendizagem considerando a individualidade e os interesses pessoais existente em um contexto de ensino na modalidade à distância foi desenvolvida na dissertação de Almeida (2013) intitulada *As mediações pedagógicas na formação docente a distância em educação física: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais*.

Segundo Almeida (2013), toda e qualquer ação no fórum de discussão no AVA – como uma comunicação assíncrona - deve estar associada à interação e ao diálogo para o ensino do conteúdo e quando tal condição não se faz presente isto pode estar relacionado, na maior parte das vezes, a uma ausência do professor mediador na condução da discussão do conteúdo. “A situação de fóruns abertos e fechados por professores se assemelha a situações de aula presenciais em que o professor não vai a aula, apenas deixa atividades para que os professores realizem sozinhos” (ALMEIDA, 2013, p.139).

Este argumento sustenta-se na ideia do professor como o principal mediador que deve priorizar uma abordagem pedagógica pautada no diálogo. Para isso, interpreta que somente a troca de mensagens sobre as práticas de estudos não gera a construção de um pensamento reflexivo sobre o conhecimento estudado, sendo necessário, também, a participação mais ativa do professor mediador nas discussões das temáticas sugeridas a partir das referências bibliográficas das disciplinas (ALMEIDA, 2013).

Todos estes fóruns não tinham alguma questão ou temática a serem debatidas, no topo dos fóruns constava apenas a palavra ‘Discussão’. Tal ausência de temáticas e questões para fomentar a discussão podem ter levado os fóruns a perderem suas características. O que nos espanta é a inexistência de intervenção do orientador e da professora formadora em relação a esta situação (ALMEIDA, 2013, p. 144).

A pesquisa de Almeida (2013) indicou que na mediação pedagógica no AVA prevalece uma *Miséria da Mediação* – termo cunhado pelo autor - devido à pouca interação e diálogo a respeito do conteúdo que se propôs na formação desses professores. Isto por conta da centralização de um conhecimento técnico operacional com poucas intervenções e sistematização a respeito do conhecimento científico sobre os conteúdos de ensino que pudessem contribuir para uma ressignificação e transformação dos conhecimentos sobre as práticas corporais no âmbito escolar. Nós identificamos comum limite dessa pesquisa a falta de dados sobre as relações estabelecidas entre professor e alunos que fossem capazes de promover uma qualidade das discussões nos fóruns virtuais de discussão e aprendizagem dos alunos.

As dificuldades de interação entre professores e alunos nos processos de aprendizagem na EAD evoca tanto aspectos subjetivos de uma individualidade dos sujeitos como a complexidade presentes nas relações pedagógicas, como bem apresentado na tese de Gozzi (2011) sobre a *Mediação docente on-line em cursos de pós-graduação especialização em engenharia*.

Esta investigação interpreta que por mais que se defina as principais características da ação docente na mediação pedagógica nos fóruns virtuais de discussão não se pode desconsiderar a trajetória profissional dos professores e os aspectos sócio-culturais dos sujeitos envolvidos na prática educativa.

A pesquisa de Gozzi (2011) nos possibilitou outro olhar sobre as principais influências dos processos de aprendizagem na mediação docente on-line porque privilegia uma contextualização da história de vida de cada professor. Os traços da identidade profissional presentes na trajetória desses sujeitos interferem nos modos como eles estabelecem um envolvimento e a participação nos debates em fóruns para uma interação com os conteúdos de ensino do currículo.

A influência das trajetórias de vida e formativas na vida profissional de professores são elementos que moldam as formas de interagir com um conteúdo de ensino, segundo Masetto (2013). E o desenvolvimento de uma prática colaborativa de aprendizagem, princípio da interação, para este autor, está na relação entre professores e alunos que colaboram para o processo de aprendizagem do grupo por meio do diálogo permanente, na troca de experiências, bem como no debate de dúvidas que levem a apresentação de questões orientadoras e encaminhamento de ações para dar conta de algumas das carências dos professores, sejam elas técnicas ou de conteúdo.

Além disso, o professor deve desenvolver um ambiente dinâmico da aprendizagem com a proposição de situações problemas e desafios que incentivem a reflexão, a conexão entre os conhecimentos aprendidos e os novos conceitos, uma postura crítica perante o conteúdo informacional disponibilizado para o aluno e uma atitude ativa perante o uso da tecnologia. Dentre outras funções uma condição de intercambiar a aprendizagem com questões existentes na sociedade, desde uma visão tradicional do professor no seu papel de comunicar até nas formas de produção do conhecimento na prática educativa(MASETTO, 2013).

As discussões sobre as formas de interação mediadas por artefatos tecnológicos, como o computador, é uma característica do debate sobre as práticas de ensino e aprendizagem na EAD, como apresentamos nesse levantamento bibliográfico.

A interação necessária entre professor e aluno para a construção do conhecimento não está restrita a uma experiência comunicativa, segundo Maria Teresa Quiroz Velasco (2010), mas também está na capacidade do professor de selecionar, interpretar e refletir a informação, ou seja, filtrar um conteúdo que favoreça a construção de experiências significativas, para desenvolver o conhecimento do aluno.

Contudo, a tecnologia sozinha não tem o poder de criar ambientes integradores e interativos entre professores e alunos, já que outros fatores estão envolvidos nas relações de ensino e aprendizagem, como por exemplo, a presença de uma comunicação hierárquica entre professores e alunos que impeça elaborar um saber construído num processo social negociado (VELASCO, 2010).

Diante disso, temos que apreender que a discussão sobre os processos de ensino e aprendizagem mediados pela tecnologia na EAD está para além da questão tecnológica, pois se a concepção de educação se fundamentar em um modelo vertical e sequencial e pouco interativo entre os sujeitos, com pouca abertura para o diálogo, a tecnologia não altera por si só este contexto.

A concepção de ensino e de educação que define a possibilidade de potencializar as formas de consolidação de um ambiente de aprendizagem afetivo e colaborativo podem contribuir para a ruptura de modelos tradicionais do ensino do que a simples inserção de uma tecnologia educacional.

Dentre as tecnologias educacionais mais presentes no contexto atual da EAD destacam-se o computador e a *internet*. A *Web* se apresenta como o dispositivo¹⁷ mais contemporâneo das tecnologias da informação e comunicação, segundo Peraya (2012) e, o AVA como predominante nas práticas de ensino a distância.

A *Web* é a ferramenta tecnológica que contribui para a elaboração de sentido e construção das representações veiculadas no ambiente virtual, de modo que “[...] se as TIC veiculam mensagens, elas contribuem, ao mesmo tempo, para sua significação, impondo-lhes forma e estrutura” (PERAYA, 2012, p. 28). Assim, o uso pedagógico dos dispositivos midiáticos, como plataformas educativas *on-line*, na EAD deve compreender que as práticas de ensino escapam dos limites e das determinações desse dispositivo porque se constrói na relação professor-aluno.

¹⁷ O termo “dispositivo” é definido por Peraya (2012) como uma “[...] instância, um lugar social de interação e de cooperação com intenções, funcionamento e modos de interação próprios” (PERAYA, 2012, p.27) tem o seu funcionamento determinado pelas suas intenções que se fazem a partir da organização estruturada dos meios materiais, tecnológicos, simbólicos, relacionais, naturais e artificiais. Assim, todos os dispositivos são tecno-semioprágmatismos envolvendo todo um conjunto de interações, com todas as tecnologias da informação e comunicação, com as mídias e as máquinas de comunicar, entre os universos técnico, semiótico e social ou relacional.

A Ciência de Informação tem aprofundado o debate sobre a importância das práticas educativas permeado no contexto informacional existente na *Web* criado via *internet*, evocando a escola como um *lócus* primordial para apropriação da informação e para a construção de conhecimentos¹⁸ (PIERUCCINI, 2004). Os atos de significação “[...] como processo de atribuir sentido ao mundo e aos seus fenômenos [...]” (PIERUCCINI, 2004, p. 53) estão cada vez mais dependentes de artefatos técnicos, instituições, rede e circuitos especializados e outros processos de informar que se constituem e se tornam mais complexos e especializados. Na conjectura atual “[...] o indivíduo não é mais o centro exclusivo dos processos de significação do mundo, passando a partilhá-los com os objetos, os artefatos, as ferramentas e os não-humanos em geral” (PIERUCCINI, 2004, p. 42).

Essa noção sobre o ato de significação dependente de artefatos técnicos para a apropriação da informação é importante para a área da Educação na medida que identifica que a mesma passa a ter uma dimensão material e simbólica capaz de desencadear processos formativos para uma aprendizagem, que deve estar pautada nos princípios de produção de sentidos e significados. (PIERUCCINI, 2004).

Em virtude disso, o conceito de interação, deve estar relacionado a um interesse pessoal e deve ter a capacidade de desenvolver uma personalização dos registros e do processamento dos hábitos dos usuários, no caso das plataformas educativas. Então, o aprendizado se estabelece na articulação entre uma informação e às necessidades individuais de modo a garantir uma personalização dos debates nos fóruns e nas trocas de mensagens sobre o aprendizado de cada aluno atendido.

Toda essa discussão que se apresenta nos campos de estudos da Comunicação Social e da Ciência da Informação e da Educação sobre as características do uso das tecnologias nas práticas de ensino na EAD, juntamente, na formação de professores ajudaram a elaborar a escolha de um referencial teórico que pudesse envolver uma interpretação dos dados que privilegiasse menos os aspectos tecnológicos para a aprendizagem de um conteúdo de ensino e mais os aspectos socioculturais nos processos de aprendizagem. Com isso, estabelecemos um entendimento sobre os principais fatores que interferem nos processos formativos com base numa análise dos aspectos da subjetividade dos sujeitos, via o conhecimento da História de

¹⁸ O trabalho dos professores Edmir Perrotti e Ivete Perrucini constitui-se referência para os estudos sobre o uso da Educação e Ciência da Informação. PERROTTI, E.; PIERUCCINI, I. Novos saberes para o século XXI. In: MENDONÇA, R.H.; MARTÍNS, M. F. (orgs.). **Novos saberes para a Educação**. Rio de Janeiro: ACERP; Brasília, DF: TV Escola, 2013. p. 9-25 (TV, educação e formação de professores: salto para o futuro 20 anos). Disponível em: http://tvescola.mec.gov.br/images/stories/publicacoes/salto_para_o_futuro/salto_20anos/vol_4_salto_para_o_futuro_20_anos.pdf. Acesso em: 20 de fevereiro de 2014.

Vida, influenciadores da constituição característica coletivas e individuais presentes nas relações estabelecidas para uma interação entre com os saberes e conhecimentos elaborados na trajetória formativa.

Com base na leitura crítica dessa revisão de literatura seguimos adiante, apresentando as análises dos dados da pesquisa com base no referencial teórico de Bourdieu (2005) e seu conceito de *habitus*, que possibilitou traçar características comuns aos treze professores-alunos do Polo de Vila Velha, influenciador na trajetória formativa desses sujeitos para a constituição dos saberes docentes, de acordo com o conceito de Tardif (2008), e de uma aprendizagem significativa, com base no conceito de Meirieu (1998).

Mas, antes de apresentarmos essas análises, buscamos inicialmente compreender como foi possível apreender elementos dessa trajetória que demarcasse o perfil desses professores-alunos, assim no Capítulo três, apresentaremos o processo de elaboração das narrativas durante o curso PROLICEN/CEFD/UFES.

3. A ELABORAÇÃO DA MEMÓRIA DE FORMAÇÃO PROFISSIONAL NO CURSO PROLICEN/CEFD/UFES.

Seguimos apresentando o contexto de investigação da pesquisa que é o curso PROLICEN/CEFD/UFES, com destaque neste capítulo para a apresentação das fontes primárias da pesquisa constituídas pelos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC) sobre a *Memória de Formação Profissional*, desenvolvidos pelo conjunto de treze professores-alunos do Polo de Vila Velha. Para que no próximo capítulo seja esboçada uma caracterização do perfil desses sujeitos, com base nas informações fornecidas por esta fonte, que apresenta as experiências formativas significativas vividas na trajetória do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Os TCCs foram produzidos por meio da escrita narrativa (auto) biográfica, denominada *Memória de Formação Profissional*, entendida aqui como um dispositivo de aprendizagem para a construção de um pensamento crítico-reflexivo sobre a trajetória formativa dos professores-alunos no curso PROLICEN/CEFD/UFES, tal como consta no Projeto Político Pedagógico.

A partir da leitura do fascículo da disciplina *Elaboração de Memória Profissional II* (EMP II), ocorrida no último módulo de curso, desenvolvida para a elaboração desse tipo de escrita, pudemos apreender algumas das estratégias didáticas e a fundamentação teórica-metodológica que justifica a relevância do uso da narrativa (auto)biográfica para a construção dos TCCs.

De forma resumida, a escrita sobre a *Memória de Formação Profissional* foi pensada e criada para estabelecer um diálogo entre o conhecimento científico, acadêmico e o saber da experiência docente partindo dos registros elaborados pelos professores-alunos no decorrer do curso, construídos por meio do acompanhamento feito pelos dos tutores das disciplinas *Elaboração de Memória Profissional I* (EMP I), *Seminário de Estudos* (SEST) e *Elaboração de Memória Profissional II* (EMP II).

O que é importante destacar aqui é que essa atividade formativa, como mostra o currículo do PROLICEN/CEFD/UFES, foi gestada desde o segundo módulo do curso, iniciada por meio da disciplina EMP I, que apresenta os objetivos da prática de registro na formação docente e a importância da escrita para a elaboração de um pensamento reflexivo da prática. Nos módulos seguintes, o acompanhamento e orientação para a produção dos registros na trajetória formativa foi desenvolvido pela disciplina SEST e, no último módulo, foi acompanhado pela disciplina EMP II, que estabelece diretrizes teórico- metodológicas para o desenvolvimento das narrativas sobre a trajetória formativa.

Como elemento-chave esboçado no fascículo da disciplina EMP I destacou-se o protagonismo do Licenciando no processo formativo via a reflexão, como se vê na seguinte

frase: “[...] de modo a provocar você a perceber-se como sujeito ativo deste processo de formação” (CAPARROZ, 2009, p.32). A reflexão deveria ocorrer pela escrita, sistemática, metódica, rigorosa, autônoma, criativa, original e reflexiva” (CAPARROZ, 2009, p.33) das experiências docentes, a fim de promover a valorização da leitura e da escrita como perspectiva de construção de saber.

A proposta foi criar condições para o desenvolvimento do registro da trajetória formativa por meio da escrita sobre temas e fatos significativos vivenciados no curso, que deveriam ser organizados em pastas de arquivos, denominadas Portfólios, com a finalidade de criar um material de reflexão sobre conhecimentos presentes no curso para a constituição dos saberes docentes, a partir de dois elementos: a memória e o registro.

Assim, o tutor de SEST, cumpriria a função de realizar a mediação pedagógica no ambiente virtual de aprendizagem (AVA) para o acompanhamento e orientação da elaboração Portfólio, contribuindo para que os professores-alunos articulassem suas experiências docentes aos conteúdos de ensino do currículo.

Os Portfólios – documento para armazenar as atividades de formação e as reflexões sobre as experiências formativas vivenciadas pelos professores-alunos passam a ser concebidos como um artefato didático para a aprendizagem de um pensamento crítico-reflexivo e um recurso para acompanhar, auto-avaliar e identificar os avanços dos estudantes nos seus percursos formativos. “O portfólio se configura como um elemento de formação e articulação da, e na prática pedagógica de reflexão-ação-reflexão e não só mais uma tarefa para se cumprir” (CAPARROZ, 2009, p. 51).

A orientação para a elaboração dos registros nos Portfólios inicia-se com orientações dos tutores de EMP I e depois com os tutores à distância de SEST, ao final do curso, os tutores de EMP II acompanham as produções sobre a *Memória de Formação Profissional* apresentadas como Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC).

Entretanto, alguns descaminhos no processo de orientação e produção desses registros fizeram com que alguns dos maiores desafios para a escrita dos Portfólios fossem identificados pelos tutores de SEST. Com base nos relatos sobre as atividades de SEST, escritas pelas professoras especialistas da disciplina de EMP II e apresentados no fascículo dessa disciplina, constatou-se a pouca reflexão sobre os processos formativos na elaboração dos Portfólios, juntamente, com uma baixa qualidade dos diálogos com o tutor nos fóruns virtuais de discussão para a elaboração dos mesmos. Esses resultados sinalizaram uma dificuldade dos professores-alunos com relação a escrita de textos reflexivos e, parte dessa produção foi identificada como

frágil pelo conjunto de tutores de SEST devido ao caráter muito descritivo e pouco reflexivo das práticas formativas no curso.

Por outro lado, esse desafio provocou a mobilização de outras estratégias didáticas para a escrita das experiências formativas, dentre elas: a realização de encontros presenciais nos Polos com os tutores à distância de SEST, que faziam a mediação pedagógica on-line, a criação de grupos menores de professores-alunos por tutor e a maior articulação entre alunos e tutores envolvidos nas demais disciplinas do currículo; a melhoria da estruturação do AVA e a mudança no *status* de SEST com a possibilidade de reprovação na disciplina, deixando de ser atividade complementar. Além disso, o acompanhamento dos tutores de SEST nas produções escritas dos estudantes sobre as práticas de ensino vivenciadas na unidade curricular *Oficinas de Docência* e depois nas disciplinas de *Estágio Supervisionado*. Essas ações foram fundamentais para a melhoria das produções dos estudantes.

Todas essas mudanças criaram a possibilidade de elaboração de um diálogo com as experiências de ensino vivenciadas pelos professores-alunos durante o curso, propiciando a perspectiva de ação-reflexão-ação na formação docente cunhada no Projeto Político Pedagógico do mesmo.

[...] Essa nova configuração de Seminário de Estudos (agora, sim, dialogada e potencialmente reflexiva) demandou de nós e dos Professores-alunos-alunos um esforço de escrita que contemplasse a necessidade de se compreender a relação teoria e prática na tentativa de articular saberes. [...] Nesse momento, a escrita reflexiva começava a se materializar com maior visibilidade, tendo **como ponto de partida as experiências significativas vividas e nós tutora, tendo que aprender a dialogar (às vezes também em silêncio)** com a beleza de cada história de cada aluno que a nós se apresenta (PAIVA *et al.*, 2013, p 99, grifo nosso).

No geral, todo o esforço empreendido pelos tutores de SEST para a construção de um processo de ensino e aprendizagem a respeito de como problematizar a prática de ensino, prevista no eixo V do currículo (*Pesquisa na Educação Física*), para a elaboração de um pensamento crítico-reflexivo, que possibilitasse o protagonismo do professor, foi previsto como uma prática formativa.

No último módulo do curso, a disciplina EMP II, se encarregou de sistematizar essas intervenções e produções escritas, retomando a relevância da relação escrita-pesquisa-trabalho docente. Para isso, elaborou-se a proposta de escrita sobre a *Memória de Formação Profissional*, a partir da metodologia da narrativa (auto)biográfica para que pudesse resgatar as memórias formativas e romper com uma tradição acadêmica de dissertar, nos Trabalhos de Conclusão de Curso, aspectos externos à trajetória formativa do sujeito.

Vemos, então, também por esse ângulo, onde se ancora a elaboração do TCC. Evidentemente, as práticas investigativas não se realizam no processo de formação só na elaboração de um TCC. Contudo, elas também se realizam com ele. É essa marcação que abre espaço para o nosso terceiro argumento: explicitar com o nosso currículo compreende, articula e propõem esse preparo para que o docente se valha da formação recebida para o aprimoramento em práticas investigativas na escola (PAIVA *et all.*, 2013, p.25).

Além da reflexão sobre o processo formativo, outro ponto importante previsto como objetivo da escrita da *Memória de Formação Profissional* foi a perspectiva de desenvolver uma formação para a construção de um perfil profissional que desenvolva no professor a capacidade de serem “[...] sujeitos ativos na elaboração e reflexão de suas práticas, pesquisadores legítimos do seu fazer”. Para isso, foi necessário favorecer o “[...] aprimoramento das práticas investigativas na escola” (PAIVA *et all.*, 2013, p. 25).

Esta perspectiva, como descrito no fascículo da disciplina EMP II, teve como objetivo principal mobilizar fatos significativos da trajetória no curso por meio da problematização e reflexão desse processo, de modo a gerar a avaliação do percurso por meio da identificação das práticas de permanências e de conflitos geradas sobre as concepções de ensino da Educação Física.

Para sustentar esta perspectiva de formação, as professoras especialistas de EMP II elegeram os referenciais teóricos-metodológicos da pesquisa (auto)biográfica como fundamentos dessa proposta de atividade, definindo a memória docente como “[...] registrar o que julgava interessante de ser lembrado, para ser lembrado e analisado, na sua (re)constituição como profissional [...]” (PAIVA, *et all.*, 2013, p. 43). Com isso, a escrita da narrativa (auto)biográfica deveria envolver a trajetória pessoal e profissional “[...] recortada a partir do seu diálogo com o seu processo de formação” (PAIVA, *et all.*, 2013, p. 45).

A produção de narrativas (auto)biográficas como um processo de autoformação foi proposto na disciplina EMP II e desenvolvidas a exemplo do que propõe Josso (2004) sobre a mediação do trabalho biográfico: usar as recordações que são consideradas pelos narradores “experiências significativas” da aprendizagem, da evolução dos itinerários socioculturais e das representações sobre si mesmos e seu ambiente.

Segundo Josso (2004), as experiências são significativas na relação que se estabelece com a questão que norteia a elaboração da narrativa e é formadora quando se refere a uma aprendizagem, seja atitudes, comportamentos, pensamentos, saber-fazer, sentimentos que caracterizam uma subjetividade e identidades. Nesse sentido, a experiência formadora é uma articulação consciente entre atividade, sensibilidade, afetividade e ideação. “Assim, por definição, a formação é experiencial ou então não é formação, mas a sua incidência nas

transformações da nossa subjetividade e das nossas identidades pode ser mais ou menos significativa” (JOSSO, 2004, p. 48). Assim, nas experiências representativas dos processos de formação conseguimos distinguir conhecimento e aprendizagem e diferenciar as experiências coletivas e individuais que são resultado da “[...] dialética entre saber e conhecimento, entre interioridade e exterioridade, entre individual e coletivo [...]” (JOSSO, 2004, p. 49). Com isso, as biografias educativas podem evidenciar a diversidade das aprendizagens em contextos socioculturais parecidos.

Para se compreender melhor o que são experiências formadoras, a autora identifica três modalidades de elaboração dessas experiências:

a) ‘ter experiências’ é viver situações e acontecimentos durante a vida, que se tornaram significativos, mas sem tê-los provocados; b) ‘fazer experiências’ são as vivências de situações e acontecimentos que nós próprios provocamos, isto é, somos nós mesmos que criamos, de propósito, as situações para fazer experiências; c) ‘pensar sobre as experiências’, tanto aquelas que tivemos sem procurá-las (modalidade a), quanto aqueles que nos mesmo criamos (modalidade b)” (JOSSO, 2004, p. 51)

Nessa perspectiva, as histórias de vida situam-se na aprendizagem refletida e na organização de uma significação existencial de um conjunto de experiências. “Pensar sobre as experiências” permite pensar sobre os contextos nos quais elas se dão, considerando os referenciais socioculturais formalizados, que coloca as experiências em relação a outras experiências de vida e cria outras significações, porque desenvolve novas relações e novos significados. “Ter experiências” e “fazer experiências” são fundamentais nos processos de aprendizagem, de conhecimento e de formação, porque possibilitam a mudança, a criatividade, a autonomização, a responsabilização e o alargamento da consciência. Então, “ter experiências” e “pensar sobre as experiências” constituem o conjunto de vivências trabalhadas para se tornarem experiências.

Então, “pensar sobre as experiências”, como proposto por Josso (2004), foi o que provocou a elaboração da disciplina EMP II e a proposta de elaboração das narrativas (auto)biográficas sobre a *Memória de Formação Profissional* no curso PROLICEN/CEFD/UFES. As estratégias didáticas para a elaboração dessas narrativas tiveram esboçadas no Mapa de Atividades da disciplina EMP II – que pode ser visualizada no **Anexo 3** – que foi primeiramente pensado e estruturado a partir das vivências desenvolvidas no Projeto

de Extensão Universitária *Ateliê de Biografias Educativas (PROJABE)*¹⁹, que ocorreu presencialmente no *campus* da UFES, em Vitória, no semestre anterior à oferta da disciplina EMPII, no primeiro semestre de 2013, com a participação de dez tutores de SEST e vinte e dois professores-alunos de diferentes polos.

Para compreendermos os principais saberes que fundamentaram a elaboração das estratégias didáticas para a escrita das narrativas, buscamos compreender a concepção de formação docente fundamentada no Projeto Político Pedagógico do curso, nos fascículos das disciplinas EMPI e EMPII e nas normas de elaboração do TCC.

Assim, foram identificadas e selecionadas palavras-chave utilizadas nesses documentos classificadas de acordo com os tipos de saberes docentes, com base na teoria de Tardif (2008). Esses documentos balizaram a proposta de produção da *Memória de Formação Profissional* do curso e a sistematização da leitura e análises desses documentos pode ser visualizado na categorização apresentada na tabela abaixo:

¹⁹ O projeto de extensão universitária denominado *Ateliê de Biografias Educativas (PROJABE)* tinha como proposta capacitar quarenta tutores e vinte Professores-alunos-alunos a fim de que estes pudessem orientar de maneira mais apropriada os estudantes na realização das atividades previstas em *Elaboração de Memória Profissional II*. O PROJABE caracterizou-se como uma atividade laboratorial sobre a narrativa (auto)biográfica, pautada nas orientações teórico-metodológicas de Josso (2004) acerca do conceito de Biografia Educativa. A construção das narrativas individuais e coletivas dentro de um contexto de *Ateliê* de escrita (auto)biográfica oferecido pelo curso de Pró-Licenciatura em Educação Física na modalidade à distância pretendeu experienciar a metodologia que seria retomada no momento de escrita do TCC, ou seja, da *Memória de Formação Profissional*. Ao todo, o PROJABE teve uma carga horária de 180h, distribuídas em 80h presenciais e 100h a distância. As atividades presenciais foram desenvolvidas no *campus* da Universidade Federal do Espírito Santo, no Centro de Educação Física e Desportos, a partir de vivências e dinâmicas de grupo pensadas para colaborar com a escrita da narrativa.

Tabela 2 - Conceitos-chave da concepção de formação do PROLICEN/CEFD/UFES segundo a classificação de Tardif (2008) sobre Saberes Docentes.

SABERES DOCENTES	PROJETO PEDAGÓGICO DO CURSO	FASCÍCULO EMPI	FASCÍCULO EMPII	NORMAS DE ELABORAÇÃO E AVALIAÇÃO DO TCC/ MEMÓRIA
<i>Saberes Experienciais</i>	A qualificação do ser professor perpassa pela valorização da individualidade e subjetividade envolvendo a história de vida, a trajetória escolar e a atuação profissional.	A valorização da experiência do trabalho docente é um dos princípios da disciplina.	O saber-fazer pedagógico e a experiência escolar do professor devem ser envolvidas na escrita dos relatos memorialísticos.	O saber e o fazer pedagógico desenvolvidos por uma experiência docente são um dos elementos norteadores para a escrita narrativas (auto)biográfica sobre a Memória de Formação Profissional.
<i>Saberes Curriculares</i>	Os professores em formação devem compreender os fundamentos das teorias metodológicas da Educação Física , assim como o processo educativo escolar e as interações com as práticas culturais mediadas por questões pedagógicas, históricas, sociais, econômicas e políticas. Também é importante ter uma formação teórico-prática para uma compreensão da complexa relação entre o cotidiano escolar e a cultura.	Privilegia o desenvolvimento de uma habilidade para a escrita com a finalidade de construir uma memória e um registo com cunho reflexivo para uma valorização do processo dialógico e do protagonismo no processo formativo. Desenvolvimento de uma reflexão crítica a partir da problematização de uma prática pedagógica.		O desenvolvimento de um saber escolar presente na experiência formativa do curso deverá compor a escrita da Memória de Formação Profissional.
<i>Saberes Profissionais – conjunto de saberes transmitidos pelas IES de formação de professores.</i>	A formação deve desenvolver uma autonomia pedagógica por meio da reflexão sobre a prática e a seleção e a organização do conhecimento. Os professores devem se constituir como atores das práticas pedagógicas e (re)constructores de conhecimentos na relação escolar.	A prática de registro deve ser fundamentada numa orientação metodológica.	A problematização e o desenvolvimento investigativo de um tema do processo de formação em diálogo com o fazer pedagógico deve compor o relato reflexivo de experiência por meio da pesquisa autobiográfica.	O registro reflexivo juntamente com a fundamentação teórica-metodológica de escrita autobiográfica deve estar presente no desenvolvimento investigativo sobre a experiência de formação.

Fonte: Documentos do PROLICEN/CEFD/UFES.

O conjunto de saberes docentes sistematizados na tabela 2 são: os saberes experienciais – elaborados da experiência do trabalho cotidiano do professor, que incorpora “[...] à experiência individual e coletiva sob a forma de *habitus* e de habilidade de saber-fazer e saber-ser” (TARDIF, 2008, p. 39) - ; os saberes curriculares – presentes nos programas escolares – e; os saberes da formação profissional – elaborados para a formação científica e erudita dos professores - e, de acordo com a teoria de Tardif (2008), esses saberes compõem a natureza social do trabalho do professor porque são partilhados por um grupo, ou seja, só ganham sentido quando estão em situações coletivas de trabalho.

Esses saberes docentes são definidos por um sistema de legitimidade, como universidades, sindicatos, grupos científicos etc e têm como objeto as práticas sociais, o que se ensina e como se ensina, ou seja, a didática, a pedagogia, a aprendizagem e o ensino. Por fim, os saberes docentes estão atrelados à história da profissão.

Para enfrentar e solucionar as situações cotidianas do trabalho, os professores precisam utilizar os saberes de que dispõem a partir das relações mediadas pelo próprio trabalho. Em síntese, o saber dos professores é:

[...] sempre ligado a uma situação de trabalho com outros (professores, colegas, pais etc.), um saber ancorado numa tarefa complexa (ensinar), situado num espaço de trabalho (a sala de aula, a escola), enraizado numa instituição e numa sociedade (TARDIF, 2008, p. 15).

Além disso, é plural e temporal, porque envolve um saber-fazer diverso, oriundo de saberes curriculares, familiares, institucionais e não está ligado somente à história escolar ou familiar, mas à carreira profissional que tem o viés temporal (TARDIF, 2008, p. 21).

Se admitirmos que o saber dos professores não provém de uma fonte única, mas de várias fontes e de diferentes momentos da história de vida e da carreira profissional, essa própria diversidade levanta o problema da unificação e da recomposição dos saberes no e pelo trabalho (TARDIF, 2008, p. 21).

“[...] Os saberes científicos e pedagógicos integrados à formação dos professores precedem e dominam a prática da profissão, mas não provém dela” (TARDIF, 2008, p. 41). Já os saberes experienciais não estão sistematizados em teorias, mas orientam o professor em sua prática cotidiana. Os objetos desses saberes experienciais são:

a) as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais atores no campo de sua prática; b) as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; c) a instituição enquanto meio organizado e composto de funções diversificadas. (TARDIF, 2008, p. 50)

Em resumo, não é possível uma formação docente baseada em um saber único, uma ciência ou pedagogia específica devido ao “[...] ‘saber ensinar’ possuir uma especificidade prática, que deve ser buscada naquilo que se pode chamar de cultura profissional dos professores e professoras” (TARDIF, 2008, p. 180). Esta cultura profissional fundamenta-se na capacidade do professor de julgar situações de ação contingente como, por exemplo, uma opinião ou emoção que o torna capaz de compreender sutilezas nas interações com os outros sujeitos do cotidiano escolar.

Em resumo, podemos destacar que a valorização da individualidade e da subjetividade, presente na história de vida e nas experiências pedagógicas dos professores, são consideradas importantes para a elaboração de um saber docente, segundo Tardif (2008).

A reflexão da prática pedagógica, prevista nos documentos que balizaram a elaboração da produção da *Memória de Formação Profissional*, teve como objetivo o desenvolvimento da autonomia pedagógica. Para isso, a prática de registro e o caráter investigativo do fazer pedagógico por meio da escrita das narrativas (auto)biográficas foram os elementos em destaque para a constituição dos saberes docentes, identificados como conceitos -chaves dos documentos analisados.

A partir da delimitação desses elementos, que compuseram os saberes docentes previstos na concepção de formação do curso PROLICEN/CEFD/UFES, foram mobilizadas estratégias didáticas no AVA, especificamente nas disciplinas de SEST e EMP II, objetivando a construção de um ambiente aberto e pessoal de comunicação entre alunos e tutores.

As **Figuras 4 e 5**, abaixo, mostram como foi criado o AVA para possibilitar discussões sobre o processo de acompanhamento e orientação das narrativas (auto)biográficas, que teve como principal meio de comunicação o fórum virtual individual de discussão entre os tutores e os professores-alunos.

Figura 4 - O Ambiente Virtual de Aprendizagem para a Elaboração da Memória de Formação Profissional do curso PROLICEN/CEFD/UFES

Fonte: Website da Plataforma Educativa do Curso PROLICEN/CEFD/UFES. Disponível em: <www.ef.neaad.ufes.br>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

Figura 5 - O Ambiente de Aprendizagem Virtual – Fórum Individual de Aprendizagem das disciplinas *Seminários de Estudos VII e VIII* e *Elaboração de Memória Profissional II* do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Fonte: Website da Plataforma Educativa do Curso PROLICEN/CEFD/UFES. Disponível em: <www.ef.neaad.ufes.br>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

No fórum virtual individual, mostrado na **Figura 5**, foram apresentadas as orientações para escrita da narrativa, que teve início com o levantamento de dados por meio da atividade “Inventários de Fontes”. Esta atividade consistia no levantamento das principais fontes e registros das atividades realizadas durante a disciplina SEST sobre a trajetória formativa que pudesse traduzir numa reconstituição dos momentos vivenciados no curso que foram significativos para o professor-aluno.

Para exemplificar, como se desenvolveu essa atividade, mostramos algumas mensagens publicadas no fórum virtual individual da disciplina SEST VII e VIII resgatada no AVA do curso. As mensagens trocadas entre um dos tutores e um dos professores-aluno do Polo de Vila Velha objetivaram a mobilização de dados para a escrita da narrativa (auto)biográfica sobre a *Memória de Formação Profissional*.

Abaixo retomamos a mensagem postada pelo Tutor de SEST Edmundo²⁰ para um de seus alunos, no dia 26 de janeiro de 2013, com o objetivo de informar os objetivos da atividade “Inventários de Fontes” e iniciar a mobilização de recursos para a escrita das narrativas.

Tutor Edmundo publica: Olá alunos....Seguindo com as orientações referentes ao TCC, foi solicitado que você elaborasse uma relação de fontes para produção do TCC, mapeando os registros do processo de (re)memorar a constituição docente e o processo de formação profissional. Esse mapeamento corresponde a uma das atividades finais do SEST 2012-2 que se encerra esta semana. Neste sentido, você deve agora produzir um texto ou a ‘redação’ que resgate esse processo, mediante a análise dessas fontes. Espalhe esse material no quarto, pendure nas paredes, coloque na cama e olhe com carinho para todas essas fontes e escreva sua redação. Como tema central, faça a seguinte pergunta: o que eu vejo quando olho para esse material/documentos que registram minha passagem pela UFES? Reforço que essa atividade deve ser enviada até o dia 17 de fevereiro. Vai aqui um agradecimento especial ao tutor Zico pela ajuda (informação informal)²¹.

Dentre as várias trocas de mensagens, também selecionou algumas das mensagens trocadas entre o professor-aluno Neymar e a Tutora Hortência, como a do dia 02 de Outubro de 2012, que envolveu uma conversa sobre o tema do TCC: Neymar diz: “Hortência pretendo fazer meu TCC com o tema relacionando atividade física escolar para alunos especiais na área de DV [Deficiência Visual]. Hortência responde no dia 4 de outubro de 2012: “vc vai trabalhar com deficiência visual??? vc está intervindo ou vai intervir com esse tipo de deficiência? como vc pensa em desenvolver este tema? me diga para eu poder pensar junto com vc...te aguardo”. E

²⁰ Vale ressaltar que os nomes são fictícios porque as conversas foram publicadas nos fóruns virtuais individuais que era um espaço para conversa privada entre o tutor e o aluno, não sendo permitido o acesso dessas mensagens para outras pessoas.

²¹ Mensagem enviada ao endereço < <http://www.ef.neaad.ufes.br/mod/forum/view.php?id=826>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

Neymar responde para Hortência no dia 2 de dezembro de 2012: “Esquece o tema deficiência visual, essa situação vai estar no meu TCC como um dos motivos que me levou a fazer curso de Educação Física ok. Vou começar a escrever o meu início no curso”. Hortência responde para Neymar em 28 de dezembro de 2012. “Vc vai esquecer o tema da deficiência visual?? entendi nada! E preciso que vc converse comigo mais vezes...vc entra a cada 3 meses. aí é difícil, Neymar. abraço”. (informação pessoal)²².

Esses trechos de mensagens apenas ilustram algumas das muitas conversas realizadas entre tutores e professores-alunos do Polo de Vila Velha no AVA que tiveram o objetivo de orientar e acompanhar a reflexão desenvolvida em torno de uma temática que pudesse problematizar as experiências formativas.

Este tipo de intervenção foi mais intensa, principalmente, no segundo semestre de 2012 e no ano de 2013, para criar subsídios que esboçassem a elaboração da *Memória de Formação Profissional*. Além dessa mediação pedagógica on-line desenvolvida pelos tutores de SEST, acrescentaram-se encontros semanais nos polos com os tutores presenciais da disciplina EMPII a partir do segundo semestre de 2013 para a finalização da escrita do texto narrativo.

Cabe destacar que a mediação pedagógica on-line foi permeada por uma dificuldade do uso das Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), principalmente por alguns professores-alunos do Polo de Vila Velha, que não tinham experiência com a Educação a Distância (EAD). Ao longo do curso, eles contaram com a ajuda dos tutores e dos colegas para a localização das ações no interior do AVA. Estes sujeitos buscaram uma aprendizagem para os usos das tecnologias para o desenvolvimento das atividades do curso. Algumas dessas experiências sobre os usos das TDIC na EAD, foram apresentadas nas narrativas.

Dentre elas, destacamos a narrativa do professor-aluno Renato Fernandes Rosa (2013), com 36 anos de idade e professor de Educação Física há mais de dez anos, atuante em escolas localizadas na área rural do município de Guarapari, local sem acesso à *internet*. Ele relata que tinha pouca experiência com o uso do computador antes do ingresso no PROLICEN/CEFD/UFES, como podemos ver na citação abaixo:

Uma grande parte dos alunos do prolicen já não são tão jovens, estou incluso nesse grupo que não fez parte da geração da *internet*, computadores e outros. A forma apresentada de estudo era através de fascículos, e as atividades eram todas online por um portal chamado de plataforma moodle. A coisa começou a ficar desesperadora, pois eu era praticamente um analfabeto digital, tinha o mínimo de conhecimento com computadores, tipo, ligar o estabilizador e escrever algumas palavras no

²² Mensagem enviada ao endereço < <http://www.ef.neaad.ufes.br/mod/forum/view.php?id=826>>. Acesso em: 20 de jan. 2017.

Word, nada mais do que isso. Pesquisar algo na *internet* era algo fora de cogitação, **devido à falta de conhecimento com o aparelho e com os veículos de comunicação online. [...] Outro obstáculo a ser ultrapassado era a falta de *internet*, devido minha região onde moro. Sou de uma localidade rural que naquela época há cinco anos, não tinha sinal de telefone celular e muito menos *internet* nos computadores.** Por isso, tornou-se uma grande dificuldade em postar as atividades em tempo hábil (ROSA, 2013, f.01, grifos nossos).

Ele também conta como enfrentou os desafios com relação ao uso das TDIC's na EAD e com a falta de familiaridade com o computador e com a interface do AVA do curso, que também foi um dificultador para o acompanhamento das atividades. No decorrer do curso, o estudante relata que conseguiu desenvolver habilidades para manipular as ferramentas tecnológicas.

[...] No ano de 2010 consegui colocar *internet* na minha casa para poder fazer minhas atividades com mais tranquilidade, entretanto, minha *internet* era ligada a um telefone celular residencial. **A *internet* era muito lenta, e acessá-la era um exercício de paciência devido sua baixa velocidade.** Neste período eu já tinha maior habilidade com o computador e fazia minhas atividades com mais facilidades do que anteriormente, criando uma satisfação imensa após concluir uma atividade e enviá-la pela plataforma (ROSA, 2013, f. 07. grifos nossos).

Uma outra narrativa que fala sobre a experiência com o uso das TDIC na EAD foi de Marco Aurélio Maria (2013), 48 anos de idade. Ele destaca a falta de contato dele com o computador fazendo-o questionar sua capacidade para acompanhar o curso na modalidade à distância.

Entendi neste primeiro contato com o tutor presencial, que nós alunos do curso dependeríamos diretamente da ferramenta do computador para dar sequência ao curso. Fiquei assustado, pois, não tinha nenhum conhecimento, nunca havia encostado um dedo num computador. Me senti, naquele momento, incapaz de dar sequência no curso. A insegurança bateu e acabei me afastando por 2 semanas do curso e do polo de Venda Nova [...] Num primeiro momento do curso eu realizava as atividades, e os colegas me ajudavam a postar na plataforma, observando os colegas e me interagindo da demanda do curso, eu mesmo já postava as atividades. **O curso do PROLICEN, me proporcionou além das disciplinas do curso, me familiarizar com o computador e a *internet*, ferramentas que eu até então desconhecia, mas tão importantes para os dias de hoje** (MARIA, 2013, f. 05, grifos nossos).

O que podemos presumir a partir das trajetórias escolares de Renato Rosa (2013) e de Marco Aurélio Maria (2013) e de tantos outros professores-alunos do polo de Vila Velha é que a entrada no curso PROLICEN/CEFD/UFES também mobilizou um aprendizado sobre uso das TDIC's. O fato da EAD deslocar a presença física do professor e flexibilizar os espaços e tempos de aprendizagem, mostra que dentro desse contexto de formação do curso

PROLICEN/CEFD/UFES, especificamente neste grupo de sujeitos, a mediação pedagógica on-line sofre interferências, também, para a aquisição de novas habilidades com relação ao uso da tecnologia em questão.

Os processos de aprendizagem são diversos e ligados também a uma ordem da comunicação na educação²³ voltada para o uso das tecnologias digitais de informação e comunicação. Então, presumimos que o deslocamento dos saberes escolares dos espaços físicos presenciais para o AVA, no qual os processos comunicativos são mediados pelas TDIC's, são tensionados por outros modos de aprender, como relata a professora-aluna Larissa Benfica Ruas (2013), 21 anos de idade, sobre a função da tutoria na educação a distância.

Até aqui tudo certo, o pior estava por vir conhecer **nosso canal de comunicação plataforma moodle, um instrumento capaz de facilitar nossas comunicações, mas tornaram-se pesadelos de muitos. [...] Não confunda, sou tutor e não professor. Mas, o que é tutor? Qual sua verdadeira função? Uma das coisas que dificilmente no pólo de Vila Velha conseguimos compreender** (RUAS, 2013, f. 01 grifo nosso).

Ao entrar em contato com os tutores e professores especialistas nos encontros presenciais realizados no âmbito do Seminário Articulador de Conhecimento (SAC), no campus da UFES, ela compreendeu melhor a dinâmica de trabalho no ensino e aprendizado na EAD.

[...] Algumas coisas começaram a fazer sentido a partir do nosso primeiro SAC, momento de encontros e reencontros, que possibilitavam **contato de forma física com os tutores à distância e professores especialistas. A partir de nosso encontro, minhas concepções com relação ao ensino à distância foram gradativamente mudando** (RUAS, 2013, f. 06 grifo nosso).

A narrativa do professor Carlos Coutinho (2013), 29 anos de idade, também elucida bem a sensação que ele teve com relação a comunicação com o tutor mediada na interface com o AVA e como era importante para ele a presença física do tutor para a mediação dos conteúdos de ensino do currículo.

[...] A mudança significativa se deu quando apareceu um tutor em nosso polo que já havia sido tutor à distância e foi designado a ser tutor presencial do

²³ De acordo com a Teoria de Martín-Barbero (2014) escrita no livro *A Comunicação na Educação*, as universidades virtuais que compõem o modelo de ensino a distância via *internet*, com plataformas educativas que exigem dos sujeitos uma capacidade de interação com as tecnologias de comunicação, tem suas práticas de mediação pedagógica influenciada pela aproximação entre a experimentação tecnológica e a estética de corpos interconectados, que não estão mais reunidos presencialmente, mas conectados por uma rede social. A dificuldade de uso de uma tecnologia extrapola a relação com a técnica porque, se considerarmos que tecnologia não é neutra, ela é “[...] interação de mediações sociais, conflitos simbólicos e interesses econômicos e políticos” (MARTÍN-BARBERO, 2014, p. 111), de luta por representações, a tecnologia também pode ser (re)significada na experiência social, na confluência de interesses por uma formação profissional.

nosso polo, preenchendo aquele distanciamento, aquele contato humano que não existe na maioria do processo da Educação a Distância (COUTINHO, 2013, f. 09).

Essa experiência formativa com a EAD marcou, também, a trajetória da professora- aluna Lessandra Santana Pereira Krause (2013), 30 anos de idade.

[...] muitas vezes deixei de postar as atividades por não conseguir manusear a plataforma da maneira devida. [...]E quando consegui entender a plataforma, ficou mais fácil. Até ensinei a alguns amigos como funcionava.[...] E quando tudo parecia flores no meu relacionamento com a plataforma, veio à modificação da mesma. Como eu odiei...[...]Mas com muita curiosidade e necessidade, tive que reaprender a utilizar a plataforma (KRAUSE, 2013, f 01, grifos nossos).

Essa experiencia com a EAD na trajetória formativa da professora-aluna Lessandra Santana Pereira Krause (2013) foi provocadora de novas aprendizagens, comparando com as formas de estudos dela no ensino presencial, como ela apresenta no trecho da narrativa abaixo:

Aprendi muito pois, quando cursava no presencial, ficava muito focada em apenas decorar nomes dos ossos, músculos, enervações. E não procurava aprender, e tive esta oportunidade durante o curso no PROLICEN, nestas disciplinas que mesmo muito difícil, tenho que admitir, me fascinou, com tanta informação grandiosa sobre o nosso corpo. Mas neste curso semipresencial, tive que aprender e me disciplinar a estudar pelo menos 01 (uma) hora por dia[...]E quando comecei a me organizar para estudar, comecei a ter mais bagagem, se tinha dúvida em algumas leituras buscava sana-las. **Ansiava por respostas, vi que as minhas dificuldades em aprender era apenas falta de disciplina nos meus estudos.** E no momento em que me organizei consegui aprender mais, a compreender melhor o que estava estudando (KRAUSE, 2013, f. 08, grifos nossos).

As dificuldades sobre os usos das TDIC's na EAD narradas nas experiências formativas significativas dos professores-alunos do Polo de Vila Velha indicaram a capacidade de ressignificar os tempos e espaços de aprendizagem mobilizando o desenvolvimento de outras aprendizagens para o estudo na modalidade à distância, voltados para uma motivação pessoal em realizar a formação em nível superior. Como podemos identificar, também, na narrativa da professora-aluna Paula Marques (2013), 33 anos de idade, que buscou enfrentar os desafios e as dificuldades dela no ensino à distância.

[...]acredito que em EAD precisa ter mais motivação e disciplina, pois temos que criar uma rotina de horários de estudo. É preciso mais participação online, tempo de leitura, de buscar o conhecimento e de desenvolver melhor a escrita [...]eu não tinha o habito do estudar, do escrever, do registrar, do refletir e principalmente do reescrever, para mim e para minha turma foi algo enriquecedor (MARQUES, 2013, f. 14, grifos nossos).

[...]Os alunos em EAD são perceptíveis, esforçados e maduros, que possuem experiência esportiva e escolar, não desistem do curso, pois dependem dele para seu futuro profissional [...] (MARQUES, 2013, f. 16, grifos nossos).

Em resumo, a apresentação dessas experiências formativas mostrou como os professores-alunos do Polo de Vila Velha lidaram com a questão do ensino mediada pela TDIC e de como a especificidade das práticas de ensino e aprendizagem na EAD são perpassadas não só por processos comunicativos, mas também por motivações pessoais para a superação dos desafios para a conclusão dos estudos.

O que garantiu a permanência desses sujeitos no curso, ou seja, quais foram os desejos e as motivações para se obter o diploma de Licenciatura em Educação Física, que os ajudaram a elaborar os significados para uma aprendizagem dos conteúdos do currículo do curso PROLICEN/CEFD/UFES, é o que vamos revelar no capítulo seguinte.

No Capítulo quatro, nós desenvolvemos uma caracterização do perfil dos treze professores-alunos do Polo de Vila Velha, identificada na análise das narrativas, e dos fatores que os mobilizaram para continuarem os estudos independente das dificuldades encontradas com relação ao ensino à distância, contribuindo para a criação de significados para a formação em Licenciatura Educação Física. Para isso, foram analisados os elementos descritos nas narrativas sobre a trajetória de vida e profissional desses sujeitos, que influenciaram na elaboração de um interesse comum em torno de um objetivo para a formação em nível superior.

4. A REDE DE RELAÇÕES CONSTITUÍDAS EM TORNO DA LEGITIMIDADE DO DIPLOMA: O GOSTO PELO ESPORTE NA TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES-ALUNOS DO POLO DE VILA VELHA

O Polo de Vila Velha teve vinte professores-alunos ingressantes em 2008, composto por seis mulheres e quatorze homens e foi o segundo Polo com a menor quantidade de alunos matriculados no curso, sendo que sete deles evadiram, concluíram treze, no ano 2013. A média de idade desses concluintes, quando iniciaram o curso, era de 34 anos: o mais novo tinha 21 anos e o mais velho 51 anos. Cabe informar que nem todos moravam no município de Vila Velha, mas também em Guarapari, que fica em torno de 40 km de distância.

Com o objetivo de compreender as principais características do grupo de treze professores-alunos que concluíram o curso, buscamos apreender os significados que eles agregaram à formação no curso PROLICEN/CEFD/UFES. Para isso questionou-se quem são esses sujeitos e suas trajetórias de vida? Quais os interesses e as motivações que os levaram a realizar um curso de formação superior de Licenciatura em Educação Física na modalidade à distância? O que esperavam dessa formação? Quais são as trajetórias desses sujeitos no curso? Estas perguntas foram norteadoras para a elaboração da caracterização desse grupo construída a partir da análise das experiências formativas significativas narradas como *Memória de Formação Profissional*.

Para compreender as motivações para o ingresso e permanência no curso PROLICEN/CEFD/UFES, a informação inicial que temos é que existiu o interesse na formação motivada pela possibilidade do diploma permitir o reconhecimento e a legitimidade social necessária para atuar como Professores de Educação Física. Para além desse fato, as narrativas analisadas sobre as experiências formativas também foram capazes de expressar as subjetividades presentes nas trajetórias de vida e profissional desses sujeitos e mostravam as relações estabelecidas para a constituição dos saberes docentes – experienciais e disciplinares – e os interesses individuais e coletivos com o curso que condicionaram a permanência e a conclusão dessa formação profissional.

A análise dos dados mostrou que existia uma similaridade entre as experiências de vida e profissionais desses sujeitos que justificava o ingresso e a permanência no curso, independente da trajetória individual de cada um trilhada do curso e independente das dificuldades identificadas para a aprendizagem dos saberes formativos. deles.

No que diz respeito às motivações para a entrada no curso, estava presente, em quase todas as narrativas analisadas, a experiência com a prática corporal esportiva na trajetória de vida e profissional desses sujeitos. Essa informação foi relevante para a pesquisa porque

identificou a presença de uma “marca comum” desse grupo que agregava seus membros, os unia, levando-os a criar uma identidade comum que os fortaleciam diante das dificuldades e dos desafios do curso, aproximando-os e fazendo com que eles se sentissem acolhidos pelo grupo, no qual encontravam consolo e conforto e, conseqüentemente, favorecendo o estabelecimento de relações afetivas durante esta etapa da trajetória formativa. Essa marca foi aqui intitulada de Gosto pelo Esporte.

Para entender as relações que se estabeleceram entre os interesses particulares desse grupo e os saberes formativos do curso, especificamente os saberes disciplinares contidos no currículo do curso, descritos nas narrativas (auto)biográficas apresentadas como *Memória de Formação Profissional* o ponto de partida foi entender como esse Gosto pelo Esporte agregou valor ao curso PROLICEN/CEFD/UFES. Para isso, foi mobilizado o conceito de *habitus* e de tipos de capitais de Pierre Bourdieu (2005). O *habitus*, na concepção de Bourdieu (2005), é capaz de influenciar a ação de um sujeito dentro de um espaço social. Esse conceito refere-se a “[...] um conhecimento adquirido e também um *haver*, um capital [...]” (BOURDIEU, 2005, p. 61).

Segundo Wacquant (2017), o conceito de *habitus* de Pierre Bourdieu constitui-se a partir de uma interpretação da capacidade inventiva dos agentes para construir uma “economia das práticas generalizadas”, tem categorias invariantes como: o interesse, o capital, o mercado, a racionalidade e transcende a oposição entre objetivismo e subjetivismo. Assim, “[...] o *habitus* é uma noção mediadora que ajuda a romper com a dualidade de um senso comum entre indivíduo e sociedade ao captar a interiorização da exterioridade e a exteriorização da interioridade” (WACQUANT, 2017, p. 214).

Como disposições duráveis, o *habitus* é uma proposição estruturada para se pensar, sentir e agir a partir de modos determinados que foram sendo depositados nas pessoas dentro de um convívio social que são capazes de guiá-las em seu meio social, ou seja, para uma inventividade ou solicitações que são exigidas. Assim, o *habitus* produz práticas que se moldam a partir de estruturas sociais, numa relação dialética entre a situação social e estrutura, é uma mentalidade que se adquire a partir de práticas anteriores. Mas, pode-se perceber também a existência de hiatos entre determinações passadas e atuais (WACQUANT, 2017).

O *habitus* confere uma relativa autonomia das práticas sociais que funcionam como um capital acumulado que produzido no passado – ordenado e atuante – asseguram aos seus agentes uma permanência no interior da mudança “[...] um mundo no interior do mundo [...]” (WACQUANT, 2017, p. 215). O conceito envolve, também, princípios de associação e individuação, ou seja, o *habitus* partilhado por um grupo de pessoas que foram submetidas a

condições sociais similares (condicionamentos), entretanto cada um os internalizada de acordo com a sua trajetória, constituindo uma combinação de esquemas únicos.

Com base neste referencial teórico, o que se observou na análise das narrativas foi que o Gosto pelo Esporte se constituiu como uma proposição estruturada para o pensar, o agir e o sentir desses sujeitos que, no convívio social, se fez presente nas experiências formativas guiando as ações no curso. Por isso, o Gosto pelo Esporte foi interpretado com um *habitus* capaz de estabelecer relações entre os sujeitos e o curso PROLICEN/CEFD/UFES.

O *habitus*, associado nesta pesquisa como o Gosto pelo Esporte, constituiu-se na trajetória de vida e profissional desses sujeitos, que estabeleceram uma relação marcante com a prática corporal esportiva, e atuou como núcleo estruturante para a criação dos significados atribuídos à aprendizagem dos saberes que faziam parte da proposta curricular do PROLICEN/CEFD/UFES, sendo, portanto, decisivo para a sua permanência no curso.

A associação da experiência formativa com o gosto por uma prática corporal esportiva na trajetória de vida e profissional desses sujeitos, a partir da noção de *habitus*, permitiu compreender a rede de relações sociais constituídas no interior deste grupo para o estabelecimento de aproximações e distanciamentos com os saberes disciplinares previstos no currículo do curso.

Este *habitus* funciona como um capital²⁴ acumulado durante a trajetória desses sujeitos que possibilitaram a obtenção de lucros simbólicos e materiais dentro de um espaço social, como foi possível notar, nas narrativas analisadas. A presença de um capital simbólico acumulado e internalizado – conjunto de propriedades distintivas com efeitos simbólicos, em graus diferentes, econômico, cultural, social – funcionou como um reconhecimento no interior de um espaço social, de acordo com a trajetória de cada sujeito.

²⁴ Segundo Frédéric Lebarom (2017) a teoria de Bourdieu designa como capital um recurso que pode ser possuído pelo indivíduo ou grupo e tem a capacidade de conferir poder, podendo ser investido e acumulado de modo ilimitado, dependente de fatores sociais. O capital pode ser de quatro tipos e dependendo de cada contexto social tem um valor, podendo ser acumulado, transmitido para outras gerações. O capital econômico é um indicador de posição econômica podendo ser medido pela extensão do patrimônio, pelo rendimento e consumo, serve para compreender o grau de distribuição do fluxo de riqueza e a relação com o bem-estar material que se mede pelo nível de riqueza e felicidade. O capital cultural, conceito criado para explicar as desigualdades sociais em nível educacional, cultural e as diferenças comportamentais com relação à saúde, etc, é uma noção que remete a um conjunto de competências e de disposições que se institucionaliza por diversas entidades jurídicas, diplomas escolares. O capital social são as relações sociais, os recursos possuídos por uma pessoa, família ou rede, pode ser concebido em uma entidade, comunidade, que pode determinar as formas de poder e reconhecimento. O capital simbólico é o valor dado sobre um indivíduo pela sociedade, tendo uma dimensão relacional e coletiva, o fato de ser reconhecido e valorizado, e esse capital se associa as outras formas de capital.

Os efeitos de um capital simbólico é o capital social que pode proporcionar o estabelecimento de relações sociais que ajudam a fortalecer e multiplicar os outros tipos de capital, econômico e cultural.

Então, delimitou como categoria de análise o capital social, que foi identificado na rede de relações sociais investidas em torno da legitimidade do diploma para a instauração e manutenção das relações duráveis e úteis construídas na trajetória dos trezes professores-alunos do Polo de Vila Velha, que favoreceram a entrada e atuação profissional na área da Educação Física. Esta “[...] rede de ligações é o produto de estratégias de investimento social consciente ou inconsciente orientadas para a instituição ou a reprodução de relações sociais diretamente utilizáveis, a curto ou longo prazo [...]” (BOURDIEU, 1998, p. 68). O objetivo foi compreender um dos efeitos do capital simbólico presente na trajetória desses sujeitos que influenciaram na aquisição de um diploma, dentre eles o capital social, que é definido como:

O capital social é o conjunto de recursos atuais ou potenciais que estão ligados à posse de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas de interconhecimento e de inter-reconhecimento ou, em outros termos, à vinculação a um grupo, como conjunto de agentes que não somente são dotados de propriedades comuns (passíveis de serem percebidas pelo observador, pelos outros ou por eles mesmos). Mas também são unidos por ligações permanentes e úteis (BOURDIEU, 1998, p.67).

O capital social tem como um de seus efeitos não se reduzir ao conjunto das propriedades individuais e, compreende as ações nas relações entre indivíduos. Tais relações são fundadas em trocas materiais e simbólicas e são inseparáveis de um reconhecimento da proximidade que ajuda na instauração e perpetuação de um tipo de capital. Ou seja, essa relação não se reduz a um espaço físico, econômico e social, e o volume de capital social de um indivíduo relaciona-se à extensão da rede de relações que ele pode mobilizar e de seu volume de capital econômico, cultural ou simbólico.

O capital social foi considerado uma categoria importante elemento para compreender as ações dos sujeitos nas trajetórias formativas porque ajudou a interpretar como cada um, na sua singularidade, se moveu dentro do curso, por meio de um interesse em buscar uma formação superior para o fortalecimento das relações que se consistiram em torno de um *habitus*.

De acordo com a especificidade de cada um foi possível identificar diferentes gradações do nível desse capital social – forte, moderado, fraco – presente na base das redes de relações duráveis constituídas na trajetória de vida e profissional com a prática corporal esportiva, narradas como representativas de um Gosto pelo Esporte e capazes de estruturar as ações dentro

de um espaço social. Esse capital social funcionou como um reconhecimento dos sentidos e significados mobilizados para o ingresso e permanência no curso.

A escolha do capital social como uma categoria de análise, para se compreender os diversos sentidos e significados para o ingresso e permanência no curso, levou em consideração as principais características desse capital. É importante dizer que o limite de um capital social pode ser representado pelos detentores de um capital herdado – um sobrenome importante, por exemplo – cujas condições de transformar as relações circunstanciais em ligações duráveis são enormes, pois tais indivíduos têm valor porque são “conhecidos”. Essa condição foi levada em consideração nas leituras das narrativas quando nos deparamos com fatos que apresentam um reconhecimento social a partir de títulos e honrarias conquistadas por algum ente familiar, citado como elemento importante para a escolha profissional.

Uma outra característica do capital social considerada nesta pesquisa foi a condição tributária desse capital, ou seja, a produção e reprodução depende de um trabalho de sociabilidade e de uma competência específica, da disposição para mantê-la, de investimento de tempo e esforços e que o “rendimento de acumulação e manutenção do capital social é tanto maior quanto mais importante for esse capital [...] (BOURDIEU, 1998, p. 69).

Também o fato de que os efeitos do capital social na trajetória formativa dos sujeitos, o que sociólogo francês também chama a atenção, em suas análises, é dependente de outros tipos de capital - econômico, cultural e simbólico -, que, no caso da presente pesquisa, está dependente de um capital cultural, devido à importância atribuída à aquisição de um diploma de Licenciatura em Educação Física, que corresponde ao estado institucionalizado deste capital. Segundo Bourdieu (1998), o conceito de capital cultural apresenta-se em três estados:

- 1) O **estado objetivado** caracterizado pelos bens culturais, corresponde a um certo número de propriedades e suportes materiais (pintura, monumentos, livros) que pode ser transmitido pela materialidade. A apropriação desses instrumentos de produção deve encontrar o meio para a sua aquisição – que é o capital incorporado ou os serviços dos detentores desse capital incorporado.
- 2) O **estado institucionalizado** representado pelos certificados que permitem o reconhecimento institucional, a comparação entre os diplomas e possível conversão do mesmo em capital econômico “[...] o investimento escolar só tem sentido se um mínimo de reversibilidade da conversão que ele implica for objetivamente garantido” (BOURDIEU, 1998, p. 79).
- 3) O **estado incorporado** possui disposições duráveis e pode ser adquirido de modo dissimulado e inconsciente. É um trabalho de inculcação e de assimilação “[...] é um ter que se tornou ser [...] um *habitus*” (BOURDIEU, 1998, p.75). Não é transmitido instantaneamente e não pode ser acumulado. Ele perde o seu valor e morre com o portador dele tendo um grau de dissimulação elevado.

Em resumo, nós fomos provocados a compreender que foi a partir dos conceitos de *habitus* e desses tipos de capital – social e cultural - de Pierre Bourdieu (2015), que os efeitos de um capital simbólico se constituíram em torno da valorização da legitimidade de um diploma de Licenciatura em Educação Física na trajetória formativa desses sujeitos. Mas, é importante dizer que esses efeitos foram influenciados pelos diferentes graus de capital social – forte, moderado, fraco – acumulado pelos professores-alunos do Polo de Vila Velha, segundo a descrição feita por eles nas narrativas analisadas aqui.

Assim, de acordo com a rede de relações sociais constituídas pelos sujeitos é que os mesmos desencadearam esforços para investimentos de tempo e esforço na trajetória formativa para a consolidação de um *habitus* - identificado com o Gosto pelo Esporte.

Apresentaremos, abaixo, a descrição das características do capital social moldado pelas experiências profissionais desses sujeitos com a prática corporal esportiva na trajetória de vida e profissional, de acordo com as narrativas analisadas. Além disso, a classificação dos graus – forte, moderado e fraco - que influenciaram para o ingresso e permanência no curso PROLICEN/CEFD/UFES.

- a) **Capital Social Forte:** para os estudantes que tem uma rede de relações duráveis forte constituídas em torno de uma experiência com uma prática corporal esportiva que lhes garantem prestígio para atuarem na área da Educação Física e possibilitam constituir uma carreira profissional consolidada no ensino do esporte em espaços escolares. O conhecimento prático adquirido na trajetória profissional como atleta/treinador é reconhecido no campo social em que estão presentes. Esse grupo busca uma valorização desse capital social por meio da aquisição de um conhecimento acadêmico-científico específico da área da Educação Física para converter num capital cultural que lhes possam garantir um maior *status* profissional no tocante à sua atuação com as práticas corporais esportivas. Os sujeitos pertencentes a este grupo valorizam os saberes disciplinares que dialogam com a atuação na área do esporte.
- b) **Capital Social Moderado:** neste caso, os estudantes almejam, com a formação, o fortalecimento das relações sociais constituídas na experiência com uma prática corporal esportiva que possibilitaram a atuação na área da Educação Física, como professores, mas não lhes garantiram profissionalidade docente. Eles estão em busca de melhores condições de trabalho e o desenvolvimento de uma carreira profissional que os retirem de uma condição precária por não terem a formação superior. O mais importante para este grupo é o vínculo com uma instituição formativa, no caso a UFES, que lhes garanta um valor agregado ao capital social existente, convertendo-o em capital cultural para a consolidação de uma carreira profissional. Esses sujeitos estão mais dispostos a reconhecer a importância dos saberes disciplinares e pedagógicos específicos da área da Educação Física, que não sejam necessariamente atrelados a uma prática corporal esportiva.
- c) **Capital Social Fraco:** neste grupo enquadram-se os estudantes que desejam construir e/ou qualificar de uma carreira profissional na área da Educação Física, mas as relações

sociais constituídas em torno da experiência com a prática esportiva não foram fortes o suficientes para tal, exigindo converter esse capital social em um capital cultural que legitimasse a experiência profissional deles. Por conta disso, a formação se torna importante para atuarem na docência em Educação Física. Ou seja, a formação é a condição para estabelecer novas relações sociais para o desenvolvimento da profissão.

Com base nessa classificação, identificamos em subgrupos os graus do capital social de cada professor-aluno do Polo de Vila Velha com base nas experiências desses sujeitos com as práticas corporais esportivas, que fomentaram a elaboração de rede de relações sociais duráveis. Com isso, foi organizado a **Tabela 3**, a qual consta de modo resumido, o nome de cada um dos professores-alunos²⁵, a idade, a experiência profissional, motivação para a formação e a ocupação profissional atual²⁶.

²⁵ Os nomes de cada professor-aluno não foram inventados, mas apresentado como consta no Trabalho de Conclusão de Curso, que teve a divulgação em defesa pública.

²⁶ Com relação a ocupação profissional atual, não foi possível identificar a ocupação de todos os professores-alunos. Alguns deles não responderam os e-mails enviados e, então, deixamos em branco essa informação por não termos conhecimento. Essa informação não foi fundamental para a análise da pesquisa, ela foi tomada apenas como curiosidade para saber se depois da conclusão do curso foi possível conseguir emprego na área.

Tabela 3 - Classificação dos níveis de graus do capital social dos professores-alunos do Polo de Vila Velha do curso PROLICEN/CEFD/UFES

Grau de Capital Social	Nome	Idade	Experiência Profissional Anterior	Motivação para a Formação	Ocupação Profissional Atual
Capital Social Forte – valorização da formação superior para aquisição de um conhecimento acadêmico/ científico, específico da área Educação Física	Marco Aurélio Maria	48 anos	Ex-atleta profissional de Futebol por 15 anos, dentre os times que atuou, foi o renomado Fluminense do Rio de Janeiro. Dos 30 anos de idade até os 41 anos atuou como auxiliar de obras, porteiros, vendedor, auxiliar de contabilidade e almoxarife. Aos 42 anos de idade começou atuar como professor de Futebol a convite de escolinhas de esporte em Associações e Clubes Esportivos. Depois disso, foi convidado para atuar na Secretaria de Educação com projetos esportivos para crianças jovens, permanecendo por 10 anos, até mesmo durante a formação.	O interesse em ser professor de Educação Física surgiu na época escolar quando praticava o Futsal nas aulas de Educação Física. Participava e organizava torneios de futsal fora da escola quando criança, e aos 14 anos de idade iniciou a carreira como jogador de Futsal e aos 16 anos no Futebol. Além da experiência como professor de Futebol em escolinhas de esportes.	
	Wilson Roberto Shwambach	50 anos	Ex-atleta profissional de Futebol, começou nessa carreira aos 15 anos de idade e jogou no renomado time Fluminense do Rio de Janeiro. Abandonou a carreira de jogador profissional, devido à idade avançada, e seguiu como professor de Futebol em projetos sociais, mantidos pelo órgão público municipal, mediante uma licença concedida pelo CONFEF/CREF.	O interesse em ser professor de Educação Física surgiu na época escolar praticando o Futebol nas aulas de Educação Física. Também pelo incentivo que teve de um professor de Educação Física, que era um ente da família, o estimulando a seguir a carreira de jogador profissional de Futebol. Além da experiência como professor de Futebol em Projetos Sociais.	
	Paula Ribeiro Marques	33 anos	Ex-atleta profissional de Handebol e treinadora do Time de Handebol Masculino do município de Guarapari – ES. Presidente da Associação de Modalidades Esportivas de Guarapari-ES (AMEG).	O interesse em ser professora de Educação Física foi motivado pela atuação como treinadora de Handebol, motivada pela trajetória do pai como treinador de futebol.	Em 2017, atuava como Coordenadora de uma escola municipal de Guarapari, treinadora de Handebol e Tutora do Curso de Bacharel em Educação Física da UNIP.

Grau de Capital Social	Nome	Idade	Experiência Profissional Anterior	Motivação para a Formação	Ocupação Profissional Atual
	Braz Luiz Amigo Guarnier	51 anos	Ex- Atleta Profissional de Futebol e professor de Futebol em escolinhas de esporte em projetos sociais, clubes e escolas particulares, mediante uma licença concedida pelo CONFEF/CREF.	O interesse em ser professor de Educação Física surgiu na época escolar pelo envolvimento nas aulas de Educação Física com as atividades físicas, com o Futebol e pelo fato de admirar o Professor de Educação Física. Além da atuação como professor voluntário de Futsal no Programa Escola Aberta.	
Capital Social Moderado- valorização da formação superior para o fortalecimento da profissionalidade docente	Renato Fernandes Rosa	36 anos	Fez a Habilitação Magistério em nível médio, depois disso fez um curso de capacitação em esporte escolar e atuou como professor de Educação Física por 10 anos numa escola de zona rural. Também atuou como recreador no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (PETI) da Secretaria Estadual de Assistência e Desenvolvimento Social durante quatro anos. Fez a Licenciatura em Geografia e concluiu pouco antes de terminar a Licenciatura em Educação Física.	O interesse em ser professor de Educação Física foi pelo fato de atuar como professor dessa disciplina sem habilitação.	Em 2017, atuava como professor de Geografia da rede Estadual do Espírito Santo.
	Julisson Alves da Costa	28 anos	Em 1998 atuou como auxiliar de professor de Futsal. De 2001 até 2006 atuou como professor de Educação Física na rede pública municipal de Guarapari e em escolas particulares, na função de regente de classe, treinador de modalidades esportivas e recreador de projetos sociais. Em 2007, inicia o curso de Licenciatura em Educação Física numa faculdade particular, mas por motivos financeiros desiste do curso.	O interesse em ser professor de Educação Física surge na época escolar, nas aulas de Educação Física, pelo forte interesse que tinha no Futebol e pela atividade física, além de atuar como professor dessa disciplina sem habilitação.	Em 2017, atuava como professor de Educação Física no Projeto Altas Habilidades na rede municipal de Vitória para cadeirantes. Realizou capacitação na modalidade EAD na UFES sobre Educação em Tempo Integral.
	Jorge Antonio Feres	43 anos	Tem 17 anos de experiência como professor de Educação Física na mesma escola que concluiu a Habilitação Magistério em nível médio. Para isso fez cursos técnicos na área da Educação Física paralelo ao curso de nível	O interesse em ser professor de Educação Física surge na época escolar pelo grande interesse pelas práticas corporais e atividade física desenvolvidas nas aulas de Educação Física. Também por participar dos	

Grau de Capital Social	Nome	Idade	Experiência Profissional Anterior	Motivação para a Formação	Ocupação Profissional Atual
			médio. Atuou em projeto para o ensino de Futsal.	jogos esportivos na adolescência promovidos pela comunidade que morava. Além de atuar como professor dessa disciplina sem habilitação.	
Capital Social Fraco – valorização da formação superior para construção de uma nova carreira profissional	Paulo Sergio Antunes.	39 anos	Buscou desenvolver uma carreira como jogador profissional de Futebol, mas não foi adiante. Trabalhou como secretário escolar, como Professor voluntário em Projetos Sociais e esportivos na modalidade Futebol da rede de ensino pública do município de Vila Velha – ES.	O interesse em ser professor de Educação Física surge na idade escolar, nas aulas dessa disciplina, pelo contato com as práticas esportivas e pela admiração que tinha pelo professor de Educação Física e por participar de campeonatos esportivos escolares. Além da experiência como professor voluntário de Futebol.	Em 2017, atuava como professor de Educação Física da rede municipal e como técnico da Secretaria Municipal de Cultura, Esporte e Lazer de Vila Velha.
	Carlos Henrique Vicente Coutinho	29 anos	Informa apenas que atuava como professor não habilitado.	O interesse em ser professor de Educação Física surgiu pelo envolvimento com esporte ainda na infância e por gostar muito das aulas de Educação Física na idade escolar.	
	Joelma Pompermayer Merguete	38 anos	A primeira graduação foi em Administração de empresas. Atuava como professora Voluntária de Handebol em Projeto Social. Durante a formação superior em Educação Física atuou como Gestora da Secretaria de Esporte do município de Guarapari-ES	O interesse em ser professora de Educação Física foi pelo envolvimento com o esporte na infância e adolescência incentivada pela família e pelas aulas de Educação Física no Ensino Médio. Além de ser professora voluntária de Handebol em projeto social.	Em 2017, atuava como Gestora na Secretaria de Administração do município de Guarapari e trabalhava como professora voluntária no projeto de esporte de handebol.
	Larissa Benfica Ruas	21 anos	Fez curso técnico na área de Design de Interiores. Tinha experiência como bailarina de Dança Clássica e atuava como Professora de Dança em escolinhas de esportes em centros esportivos municipais e em escolas particulares.	O interesse em ser professora de Educação Física surgiu durante a formação no PROLICEN/CEFD/UFES quando descobriu que poderia trabalhar com o conteúdo dança nessa disciplina	
	Lessandra Santana	30 anos	Atuava como Monitora do Projeto Segundo Tempo do Ministério de Esportes. Começou o	O interesse em ser professora de Educação Física surge na época	

Grau de Capital Social	Nome	Idade	Experiência Profissional Anterior	Motivação para a Formação	Ocupação Profissional Atual
	Pereira Krause		curso de Licenciatura em Educação Física em uma instituição particular e se desligou quando iniciou o curso PROLICEN/CEFD/UFES.	escolar com o envolvimento na prática do handebol nas aulas de Educação Física o que possibilitou a participação em campeonatos escolares.	
	Marcelo de Azevedo Coutinho	39 anos	Foi jogador de Futebol profissional, mas não alcançou o sucesso. Fez Pedagogia, concluiu em 2000. Especializou-se em Educação Infantil e Educação Especial. Atuou por 10 anos como Pedagogo efetivo na rede de ensino municipal de Vila Velha - ES. Em 2003, atuando como Pedagogo na União de Cegos Dom Pedro II, foi convidado para atuar com Futsal para Cegos e aproveitou para se especializar em Educação Física para Cegos pelo Instituto Benjamin Constant. Atuou como Diretor escolar por dois anos.	O interesse em ser professor de Educação Física surgiu pela atuação com o ensino de Futsal para cegos.	

A elaboração desta tipologia, que demarca os subgrupos - conforme evidenciada na Tabela 3 -, foi realizada com base no grau de força do capital social acumulado pelas relações sociais dos indivíduos e construídas a partir de uma experiência com as práticas corporais esportivas, que tem como elemento agregador o Gosto pelo Esporte. É importante dizer que os subgrupos apresentam características comuns, com algumas diferenças percebidas entre a trajetória de cada sujeito de um mesmo subgrupo. A pretensão foi traçar semelhanças nas trajetórias desses sujeitos que colaboraram para definir os significados de cada um com relação a formação em nível superior.

Os investimentos para a construção de relações sociais duráveis nas experiências com as práticas corporais esportivas, como treinadores, atletas ou professores de alguma modalidade esportiva asseguraram o interesse por um capital cultural institucionalizado para uma maior valorização da atuação profissional. O diploma é condição para a aquisição de um capital cultural institucionalizado, que mobiliza inicialmente os professores-alunos do Polo de Vila Velha para o ingresso no curso e o sentido criado para a permanência se estabelece a partir da trajetória profissional desses sujeitos. Com isso, podemos entender que as motivações para o ingresso e a permanência no curso PROLICEN/CEFD/UFES possuíram significados diversos e foram mobilizadores para a aprendizagem de conhecimentos sobre o ensino de Educação Física presentes nas disciplinas do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

O subgrupo identificado como de capital social forte procura legitimar seus saberes experienciais sobre a prática corporal esportiva por meio da aquisição de um conhecimento acadêmico-científico específico da área da Educação Física para um maior reconhecimento social. Já o grupo de professores-alunos identificados com o capital social moderado elegeu a formação como possibilidade de conquistar uma profissionalidade docente na área da Educação Física. Por fim, o grupo com capital social fraco buscou constituir e/ou qualificar uma carreira profissional na área da Educação Física como possibilidade de conquistar uma profissão. As análises de todos os respectivos subgrupos serão apresentadas nos subcapítulos seguintes.

4.1. De Treinador/Atleta a Professor de Educação Física: os significados do PROLICEN/CEFD/UFES para os professores-alunos com capital social forte.

Esse subgrupo identificado com capital social forte, para quem interessa legitimar um saber prático a respeito do ensino da prática esportiva, via uma aproximação com o conhecimento científico da área da Educação Física, considera o curso como forma de ampliar o *status* profissional construído até então como atletas e treinadores.

Para apresentar como os significados da formação se constituíram a partir da análise das narrativas dos professores-alunos, retomaremos alguns trechos das mesmas. Nós começamos pelo relato da professora-aluna Paula Ribeiro Marques (2013), 33 anos de idade, segundo a qual o interesse pelo Esporte e pela Educação Física surgiu na sua trajetória de vida inspirada pela trajetória do pai como treinador de Futebol. “Sempre estive rodeada pelo esporte, desde minha infância influenciada pelo meu pai, onde aprendi muito mais que gestos técnicos, aprendi a ser gente” (MARQUES, 2013, f.01).

O esporte foi o grande mobilizador na trajetória profissional de Paula Ribeiro Marques (2013) pelo fato de seu pai ser famoso no município de Guarapari pela atuação como treinador de Futebol do time da cidade.

O esporte entrou na minha vida de modo natural, pois fui criada dentro de um campo de futebol, minha casa era no Estádio Davino Matos em Guarapari no Espírito Santo, é verdade? Meu pai sempre foi treinador de futebol, me orgulhava muito disso na verdade me orgulho até hoje, pois ele ainda atua aos 64 anos de idade e é o maior colecionador de títulos no futebol do Estado. Desde nova estava inserida nesse meio (MARQUES, 2013, f.03, grifos nossos).

Ela escolheu a mesma profissão do pai porque “[...] **imaginava ser no futuro uma boa treinadora como ele**” (MARQUES, 2013, f.05, grifo nosso). O interesse pela profissão do pai a fez alcançar a função de treinadora da equipe masculina de Handebol do time de Guarapari-ES, chamado Guarahand.

Sou treinadora de handebol masculino, minha vida é estar dentro de uma quadra comandando meus atletas, não é futebol como a modalidade de meu pai, mas se pensarmos bem, o handebol não deixa de ser “*futebol com as mãos*”, muitos leigos associam e pensam assim (MARQUES, 2013, f.07).

A escolha por esta modalidade esportiva se dá pela sua atuação como atleta por 17 anos, jogando em equipes escolares de Handebol importantes da cidade. “[...] **É com orgulho e satisfação que demonstro ter feito parte da história esportiva das escolas por onde passei e pelo time da minha cidade que defendi por 17 anos e que atualmente defendo como treinadora**” (MARQUES, 2013, f.12, grifo nosso)

O relato de Paula Ribeiro Marques (2013) conta uma história de sucesso no esporte que se consagra com a sua nomeação para presidente da Associação de Modalidades Esportivas de

Guarapari-ES, que representa o esporte no município onde ela mora. Isso potencializou o capital social que ela dispunha, por ser uma ex-atleta profissional de renome, e admirada no município pela atuação como treinadora do time masculino de Handebol. O que agregou maior valor para atuar profissionalmente foi o fato de poder atuar junto com uma outra atleta de grande prestígio no esporte nacional, como ela relata abaixo:

[...] Hoje sou realizada em minha vida profissional, sou presidente de uma Associação esportiva chamada AMEG-Associação de Modalidades Esportivas de Guarapari **acreditamos na prática de um desporto baseado em um trabalho planejado auxiliando no desempenho do atleta**, seja ele escolar, afetivo, cultural e social, pois assim estaremos desenvolvendo aspectos básicos de sua formação, que estruturarão seu desenvolvimento cognitivo, psicomotor e afetivo, lhe proporcionando condições de se tornar uma pessoa independente, crítica e consciente. [...] **Trabalho com a ex-atleta de handebol da Seleção Brasileira, minha parceira e amiga Aline Silva mais conhecida no meio esportivo como Aline Chicória melhor jogadora de handebol de todos os tempos. Imaginem hoje sou amiga da ex-jogadora que sempre fui fã de assistir nos jogos da Seleção Brasileira pela tv, é engraçado como esse mundo dá voltas.** Trabalhamos e mantemos na associação os projetos de handebol (**GUARAHAND**) e de voleibol (**GUARAVOLEI**), times esses que representam o Município dentro e fora do Estado e que já vem colhendo frutos do belíssimo trabalho desenvolvido (MARQUES, 2013, f.07, grifos nossos).

A Licenciatura em Educação Física na trajetória profissional de Paula Ribeiro Marques (2013) permitiu-lhe legitimar os seus conhecimentos sobre o ensino do esporte por meio da formação em nível superior, respaldando suas práticas com o conhecimento científico que lhe faltava e que tinha um significado importante para ela: **“[...] estava atuando como treinadora sem formação e, na minha cidade, os professores já estavam jogando piadinhas da nossa situação não habilitada, e estamos indo atrás de algo que regularizasse tal situação”** (MARQUES, 2013, f.13, grifo nosso).

A formação no PROLICEN/CEFD/UFES ajudou-a, portanto, a resolver esse problema da legitimidade de atuação profissional sem o diploma em Educação Física e, além disso, a instituição responsável pelo curso é um lugar reconhecido, em seu entender: **“Para alcançar uma formação eficaz é necessário escolher uma instituição séria como escolhemos a UFES - Universidade Federal do Espírito Santo”** (MARQUES, 2013, f.16, grifo nosso).

Essa formação, para Paula Marques (2013), além de permitir-lhe obter reconhecimento para um saber construído na sua experiência como treinadora, também ampliou as suas

possibilidades de atuação profissional, uma vez que ela passou a atuar como supervisora de uma escola da rede municipal pública de Guarapari e Tutora do Curso de Bacharelado em Educação Física na modalidade à distância da Universidade Paulista (UNIP).

O interesse em ser professor de Educação Física, presente na quase que na totalidade das narrativas analisadas, surge ainda na idade escolar, com o envolvimento nas aulas dessa disciplina, que proporcionou a prática de atividades físicas e esportivas, além da inserção em eventos como torneios e campeonatos esportivos. Como exemplo disso, segue um trecho da narrativa de Marco Aurélio Maria (2013), 48 anos de idade, que nos informa que o seu interesse pela atuação profissional nessa área aumentou a partir da inserção dele como professor de Futebol, depois que largou a carreira de jogador.

Sempre estava motivado a participar das atividades de educação física, pelo envolvimento pessoal com esta disciplina e principalmente por poder participar do jogo do futsal, modalidade esportiva que sempre acompanhou o meu processo de vida (tínhamos duas aulas na semana). Neste período formei junto com os colegas da escola um time de futsal que atuava fora do ambiente da escola, disputando torneios na cidade, o meu envolvimento era tanto que assumia toda a responsabilidade de organizar a equipe, convidar os alunos, buscar patrocínio para os uniformes da equipe, fazer reuniões, participar da confecção das tabelas dos jogos [...] (MARIA, 2013, f. 02).

Ele começou a carreira de atleta profissional de futebol muito jovem aos 14 anos de idade, no Estado do Espírito Santo, e, aos 19 anos, foi para o clube Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, retornando aos 21 anos para o Espírito Santo e, aos 30 anos, encerrou a carreira de jogador de futebol. Como sabemos a carreira de atleta é curta, devido ao desgaste físico que os treinamentos e a dedicação ao esporte exigem do corpo. No caso específico da carreira de jogador de futebol, temos acompanhado na mídia a divulgação de atletas que aposentam antes da idade mínima de outras profissões, devido ao fato de não terem a mesma condição física de quando se é mais jovem.

A instabilidade da carreira de jogador e a idade que estava se avançando, fez com que eu tomasse esta decisão. Os 15 anos em que passei dentro do futebol como atleta amador depois atleta profissional foram de suma importância para o meu amadurecimento pessoal. Se pudesse voltar no tempo faria tudo de novo, pelo amor da profissão. Longe do futebol profissional, mas ainda batendo a minha bolinha no futebol amador, pois o esporte e a atividade física sempre estiveram presentes na minha vida, tive outras profissões como, por exemplo: auxiliar de obras, porteiro, auxiliar de contabilidade, almoxarife, vendedor. (MARIA, 2013, f. 03)

No caso de Marco Aurélio Maria (2013), a experiência como jogador profissional de futebol, lhe rendeu condições para que aos 42 anos de idade fosse convidado a trabalhar como auxiliar do técnico da equipe no núcleo do Flamengo no Estado do Espírito Santo, no ano de 2002, depois na escolinha de esportes da Associação do Banco do Brasil no município da Grande Vitória, Serra-ES, em 2003, e por fim, na Secretaria de Educação do município de Marechal Floriano - ES com projeto social para atender crianças e jovens para o ensino do esporte, onde permaneceu por 10 anos. Isso tudo ocorreu anos antes de entrar no PROLICEN/CEFD/UFES aos 48 anos de idade. Todo esse reconhecimento social como integrante de equipes de times reconhecidos do Estado do Espírito Santo e, também, do Rio de Janeiro, foi importante para ele atuar como professor de Futebol nesses locais.

O principal significado do PROLICEN/CEFD/UFES, para Marco Aurélio Maria (2013), assim como para a Paula Marques (2013), foi a possibilidade de legitimar um saber da experiência constituído com o ensino do esporte. A formação superior em Educação Física permitiria ampliar as oportunidades de atuação profissional, como professores, devidamente qualificados, e, por consequência garantir melhores condições de trabalho. A entrada no curso foi importante para isso:

Hoje com a capacitação do curso de formação do PROLICEN, já tive oportunidade de atender também as escolas como professor titular de educação física (MARIA, 2013, f. 04. grifo nosso).

Neste início de ano [2013] a convite da Secretária de Educação do município de Marechal Floriano, **tive a oportunidade de atuar como professor titular de uma escola da zona rural do município** (MARIA, 2013, f. 14. grifo nosso).

Também foi identificado na narrativa de Wilson Roberto Shwambach (2013), 50 anos de idade, como o Gosto pelo Esporte se desenvolveu nas aulas de Educação Física ainda na idade escolar:

Já, naqueles tempos, surgiu a vontade de cursar Educação Física e ser professor. [...] Tinha um sonho: um dia seria um professor de Educação Física. Eu me identificava com as aulas, me destacava e, por isso, também era incentivado pelo professor. Este professor era de minha família e via em mim qualidades técnicas para ser um atleta profissional mais adiante. **Nas aulas de Educação Física, era sempre o primeiro a chegar à quadra, gostava de fazer as aulas, tinha incentivo e esse incentivo fez que com que eu me tornasse um jogador profissional de futebol** (Shwambach, 2013, f. 01, grifo nosso).

Wilson Roberto Shwambach (2013) iniciou a carreira de jogador de Futebol profissional aos 15 anos de idade jogando em times dos estados do Espírito Santo e do Rio de Janeiro e encerrou a carreira de jogador de Futebol, por conta da idade avançada e problemas físicos. “[...] Após sofrer contusões sérias e também pela idade considerada avançada para um jogador de futebol, fui obrigado a parar de jogar futebol profissionalmente” (SHWAMBACH, 2013, f. 02). Mesmo encerrada a carreira de jogador profissional, ele continuou trabalhando com o futebol, mas como professor num projeto social.

Veio, então, a ideia de trabalhar com escolinhas de futebol. Foi uma oportunidade de emprego que surgiu na hora certa. Trabalhei em várias escolinhas de esportes até chegar à Escolinha de Futebol do Projeto Criança Cidadã nas Artes e no Esporte da Prefeitura Municipal de Domingos Martins – ES (SHWAMBACH, 2013, f. 02).

Apesar dele não ter a formação superior em Licenciatura, ele conseguiu uma habilitação para atuar como professor de Futebol por meio de uma formação desenvolvida pelo Conselho Regional de Educação Física (CREF)²⁷.

Até então, minha vida como ‘professor’ era respaldada porque consegui uma licença do CREF (Conselho Regional de Educação Física) para atuar como professor de futebol. Para exercer essa função, fiz um curso de um ano e, após concluí-lo com sucesso, recebi minha Cédula de Identidade Profissional. Esta identidade me possibilitou acesso ao trabalho em escolinhas. Tinha plena consciência de que ainda faltava muito. Cursar licenciatura em Educação Física, ter acesso a uma faculdade e cursar o ensino superior, com certeza, acrescentaria muito à minha vida profissional (SHWAMBACH, 2013, f.03).

Além da experiência como jogador profissional e o curso de curta duração para atuar como professor de Futebol, para Wilson Roberto Shwambach (2013) isso não era suficiente, porque segundo ele:

Planejava minhas aulas sempre considerando as práticas de treinamento que havia vivenciado. Era o que sabia fazer já que não tinha a formação adequada e necessária. Não tive oportunidade de fazer um curso de graduação que pudesse me dar subsídio nos planejamentos diários de treinamentos da escolinha. **Minhas aulas eram baseadas naquilo que aprendera como**

²⁷ Especificamente, no caso da Educação Física, que tem o sistema CONFEF/CREF como entidade fiscalizadora da Lei 9.696/98 que regulamenta a Profissão de Educação Física, os treinadores e instrutores esportivos tiveram o direito garantido ao exercício legal da profissão após o enquadramento dessa atividade profissional como Profissionais de Educação Física, de acordo com a Resolução CONFEF n. 46/202, via o registro provisionado como não-graduados, mediante a comprovação de atuação profissional antes da promulgação da Lei 9.696/98 e mediante a frequência no Programa de Instrução do CONFEF como requisitos obrigatórios previsto na Resolução CONFEF n.45/202 para o exercício legal da profissão aos não-graduados.

atleta. Havia esforço por fazer o melhor, mas sentia que faltava algo para sustentar aquilo que eu fazia por conhecimento empírico, por instinto (SHWAMBACH, 2013, f. 02 grifos nossos).

O trecho selecionado da narrativa de Wilson Shwambach (2013) demonstra que a condição necessária para ele sentir-se seguro como professor era o saber disciplinar da formação em Licenciatura em Educação Física, o que conferiria uma relação mais durável com a docência. Então, percebe-se aqui a necessidade de incorporar um capital cultural institucionalizado ao capital social desenvolvido como ex-atleta profissional de Futebol.

Acredito que meu futuro será de sucesso, já que estou me transformando em um profissional habilitado e competente. Ao finalizar a licenciatura em Educação Física, vou ter condição de atuar com tranquilidade e capacidade nas escolas exercendo meu ofício de professor licenciado e graduado (SHWAMBACH, 2013, f. 05 grifo nosso).

A experiência com o esporte é marcante na trajetória desses sujeitos, como identificamos também na narrativa de Braz Luis Amigo Guarnier (2013), 51 anos, que foi jogador de Futebol e relata que o interesse pela Educação Física, foi o gosto pelo esporte e pela atividade física adquirido na época de estudante.

O aspecto que mais me envolvia na escola de ensino fundamental era **fazer atividades físicas, e havia um confronto entre estudar e jogar futebol, pois o que eu mais gostava de fazer era jogar** [...] Outras atividades físicas me chamavam a atenção, mas não como o futebol, considerada uma paixão nacional (GUARNIER, 2013, f.01, grifo nosso).

Vivo e respiro educação física, porque desde que me entendo por gente, eu gostava de atividade física, e lembro que, muitas vezes, ficava olhando meu professor dando aula passando exercícios físicos e me identificava com tudo aquilo (GUARNIER, 2013, f.02, grifo nosso).

O relato de Braz Luis Amigo Guarnier (2013) mostra que ele: “[...]trabalhava com escolinhas de futebol em clubes, nas prefeituras municipais e escolas particulares. Minha experiência se limitava ao que aprendi como atleta profissional no meu dia a dia de trabalho. **Tinha muito prática e nada de teoria**” (GUARNIER, 2013, f.03, grifo nosso). Ele trabalhava no projeto chamado SAPECA, da Secretaria de Trabalho, Assistência e Desenvolvimento Social, da Prefeitura de Conceição do Castelo-ES, ensinando Futebol e Futsal para crianças e jovens das escolas públicas do município no horário de contraturno. E para conseguir esse emprego, ele precisou fazer um curso de curta duração promovido pelo Conselho Federal de Educação Física (CREF). **Para mim, foi ótimo conseguir uma licença do CREF (Conselho**

Regional de Educação Física) como professor de futebol (GUARNIER, 2013, f.03, grifo nosso).

Apesar de ter a qualificação que garantia a condição de atuar com o ensino do Futebol, Braz Luis Amigo Guarnier (2013), desejava o título superior, para lhe conferir um conhecimento teórico, aqui interpretado como o conhecimento científico da área da Educação Física, que respaldasse o conhecimento prático que ele tinha adquirido com a experiência profissional.

A partir do momento em que comecei a cursar Educação Física, eu passei a ser uma pessoa com muito mais objetivos e maior postura nas relações profissionais e pessoais. Passei a ser muito mais crítico em relação a mim mesmo, comecei a criar raízes mais profundas nos meus conhecimentos, na minha prática profissional (GUARNIER, 2013, f.02).

Esse conjunto de narrativas demonstrou que as motivações para o ingresso no curso PROLICEN/CEFD/UFES partiram de uma experiência profissional com o ensino de uma prática corporal esportiva, seja na carreira de atleta ou treinador. Essa experiência permitiu a construção de um capital social que se somou a um interesse pessoal para atuar com o ensino do esporte no âmbito da Educação Física.

O fato dos professores-alunos terem a oportunidade de realizarem uma formação superior em Educação Física, convertendo um capital social em capital cultural institucionaliza, foi o sentido criado para a busca de um diploma em Licenciatura Educação Física. A conquista do diploma denota a aquisição de um capital simbólico capaz de legitimar as experiências profissionais dos estudantes com o ensino do esporte por meio da aquisição de um saber disciplinar da área de Educação Física.

É justamente o significado atribuído ao diploma, especificamente por esse subgrupo, que nos permitiu compreender não só o interesse desses sujeitos pelo curso, mas também a permanência na formação. O curso representava um maior *status* social e a garantia da atuação profissional, que com o título de professor de Educação Física ultrapassa a denominação de ex-atletas e treinadores, possibilitando aos detentores dos diplomas usufruírem de um capital simbólico de maior valor agregado no espaço social ao qual pertenciam. A seguir apresentaremos o outro significado constituído em torno da formação no subgrupo identificado como capital social moderado.

4.2. Da precariedade da atuação docente para a profissionalidade docente: os significados do PROLICEN/CEFD/UFES para os professores-alunos com capital social moderado

O que move os sujeitos deste subgrupo para a formação no curso é a condição precária em que atuavam como professores de Educação Física, alguns tinham apenas uma capacitação técnica, em nível Médio, com Habilitação Específica para Magistério (HEM) e na área de esporte. Ou seja, estavam em busca de melhores condições de trabalho na carreira profissional e a Licenciatura foi importante para a profissionalização desses sujeitos.

Dentre as narrativas que categorizamos neste subgrupo está a de Renato Fernandes Rosa (2013), 36 anos de idade. Ele fez a HEM, ingressou no curso de Licenciatura em Geografia um pouco ano antes de ingressar no PROLICEN/CEFD/UFES. “Neste período já fazia outra faculdade, licenciatura em Geografia e estava buscando realizar meu sonho de ser professor de Educação Física, formado (habilitado) através de uma Universidade bem conceituada no Brasil” (ROSA, 2013, f.01). Ele já atuava como professor de Educação Física há dez anos em uma escola da área rural somente com os conhecimentos que tinha da HEM e de um curso de capacitação em esporte escolar. **“Foi um desafio, porém, antes de começar a dar aulas, fiz um curso de capacitação pela Cecal - Central de Cursos Avulsos Linharenses Ltda em Linhares no período de férias de verão, me ajudando a trabalhar com esportes na escola”** (ROSA, 2013, f. 05). Nas palavras de Renato Fernandes Rosa (2013):

No ano de 1997 fiquei sabendo que na escola em que eu estudei o meu Ensino Fundamental na zona rural de Guarapari, Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Rio Claro estava sem professor de Educação Física, devido o difícil acesso à comunidade local. Meu irmão era professor de História nesta escola e citou o meu nome para a diretora, discorrendo que meu ensino médio era o magistério (professor das séries iniciais). **Mediante a necessidade vigente, fui convidado a trabalhar como professor de Educação Física para o Ensino Fundamental II e Ensino Médio** (ROSA, 2013, f.05, grifo nosso).

A narrativa de Renato Fernandes Rosa (2013) indica que a admiração que ele tinha pelo professor de Educação Física da época escolar foi mobilizadora do gosto pela disciplina e para sua atuação como professor dessa disciplina, mesmo sem habilitação específica para tal.

A Educação Física sempre foi a minha disciplina preferida e não perdia uma aula. Tudo acontecia num campinho ao lado da escola e lá jogávamos futebol, voleibol, basquetebol, handebol, fazia corrida de revezamento, salto em distância, e, também, tinha os dias que eram dedicados a danças na sala de aula, principalmente nos dias de chuva (ROSA, 2013, f. 05).

A experiência docente em Educação Física de Renato Fernandes Rosa (2015) foi mobilizadora de um conjunto de saberes da época escolar e da formação em HEM.

No início buscava me espelhar no meu professor do Ensino Fundamental, devido ter somente como experiência as aulas que vivenciei neste período escolar. Entretanto, com o tempo, comecei a correlacionar meu trabalho com meus estudos do magistério (ensino médio) e nesse sentido fui criando minha própria identidade profissional. **A docência entrou na minha vida por acaso, porém, a partir da oportunidade de ser professor de Educação Física pude encontrar meu caminho no que se refere à profissão, norteando minha estrada rumo à graduação em busca da formação acadêmica na área antes só desenvolvida pela prática e experiências advindas da minha caminhada como estudante do Ensino Fundamental e Médio** (ROSA, 2013, f. 05, grifo nosso).

A motivação de Renato Fernandes Rosa (2013) para a formação em Educação Física relaciona-se à oportunidade de consolidação de uma carreira profissional que já estava em curso, entretanto sem a formação específica para tal. O que gerou nele um significado para a permanência no PROLICEN/CEFD/UFES foi a constituição da profissionalidade docente.

A narrativa de Jorge Antonio Feres (2013), 43 anos de idade, relata que após a conclusão da Habilitação Específica para Magistério (HEM) ele começou a atuar com o ensino da Educação Física escolar e permaneceu por 17 anos na profissão, sem a licenciatura específica. Ele também desenvolveu uma relação positiva com essa disciplina na idade escolar pelo bom desempenho nas atividades físicas. “Com o passar do tempo, já ingressado na escola, eu me destacava muito nas aulas de Educação Física pelo meu biotipo, destreza e aptidão física, desenvolvendo sempre com eficácia as atividades apresentadas pelo professor” (FERES, 2013, f. 01).

A inserção na docência em Educação Física, logo depois da conclusão da HEM, em nível médio, foi complementada pela realização de cursos técnicos na área da Educação Física, que possibilitou atuar na mesma escola na qual concluiu sua escolarização em nível médio.

Paralelamente ao meu curso de magistério (que teve duração de três anos), eu sempre fazia cursos de formação técnica na área de Educação Física nas épocas de férias (RJ, MG, SP, ES). Em 1987 conclui o segundo grau. Pelo fato do meu estágio ter sido muito bom e eu ter feito muitos cursos técnicos na área, fui convidado a lecionar a disciplina da Educação Física na mesma instituição que eu havia estudado e concluído o meu segundo grau, a escola Filomena Quitiba. Trabalhei nesta instituição durante 17 anos autorizados pela Sedu [Secretaria Estadual de Educação] (FERES, 2013, f. 01-02, grifo nosso).

Ao ingressar no PROLICEN/CEFD/UFES, em 2008, Jorge Antonio Feres (2013) também atuava como professor em um projeto social no ensino do Futsal e, de acordo com o seu relato, a prática de ensino dele baseava-se na experiência que ele também teve com o esporte.

[...] eu também fazia um trabalho como treinador de futsal em um projeto educacional realizado pela Secretaria Municipal de Educação na cidade de Piúma (Projeto Juntos), colocando em prática todo o conhecimento de esportista, estudante e dos cursos técnicos que eu tenho na área, objetivando formação de caráter, personalidade e posteriormente equipes para futuras competições esportivas. Durante muitos anos participei com minhas equipes em vários tipos de competições, me consagrando em 2010 como campeão estadual de futsal sub-20 e representando o estado do Espírito Santo na Copa Brasil de Futsal Sub-20 em Palmas-TO (FERES, 2013, f. 08, grifo nosso).

Para ele, as relações estabelecidas com o curso, com os professores, com os colegas e com os tutores permitiram desenvolver outro conhecimento sobre a disciplina Educação Física, baseada em outra concepção de docência atrelada àquela proposta pelo currículo do curso PROLICEN/CEFD/UFES, que agregou valores diferentes aos que ele desenvolveu na experiência prática:

Quando ingressei no PROLICEN, vim carregado de vários valores culturais. **Nesse processo de formação, gradualmente fui adquirindo outras influências culturais através do currículo acadêmico, pela influência do professor especialista (material didático), pelos tutores presenciais e os tutores a distância, na relação (troca de experiência) com outros alunos cursistas, e na relação com meus alunos.** Acredito que este foi o ponto de partida (FERES, 2013, f. 02, grifo nosso).

Além disso, na opinião dele, o curso permitiu legitimar a atuação profissional que somente o diploma podia conferir e ressalta, ainda no seu relato, a importância do PROLICEN/CEFD/UFES, principalmente no que concerne aos conhecimentos aprendidos, possibilitando a consagração da sua atuação profissional, que sem a realização desse curso não seria alcançada.

Perante todos os anos de Prolicen/EF o mais significativo e importante foi saber que um professor leigo com dificuldade de ingressar numa faculdade por motivo financeiro e, também, por se localizar distante das instituições formadoras de profissionais com nível superior hoje se tornou um professor de Educação Física formado pela UFES em uma modalidade EAD (FERES, 2013, f. 10).

A Licenciatura, para Jorge Fernando Feres (2013), permitiu seu reconhecimento social como professor devidamente habilitado, garantindo-lhe uma estabilidade em sua carreira profissional. “Hoje eu me vejo um profissional mais responsável, harmonioso e flexível, tornando as minhas aulas mais atraentes e dinâmicas e atingindo os objetivos com mais facilidade, transparência e clareza” (FERES, 2013, f. 03).

Nesta narrativa, e nas demais identificadas neste subgrupo de capital social moderado, podemos apreender que os sujeitos estão mais dispostos a reconhecer a importância de outros saberes disciplinares que vão para além dos conhecimentos sobre a prática corporal esportiva, mesmo porque pretendem fortalecer as relações constituídas com a atuação no ambiente escolar. Ou seja, o subgrupo com capital social moderado é constituído por sujeitos com relações menos duráveis em sua atuação profissional pela precariedade que se encontravam devido atuarem como professores não habilitados em Licenciatura e veem na formação em nível superior uma possibilidade de fortalecer a profissionalidade via o capital cultural institucionalizado por meio da obtenção de um diploma de ensino superior oferecido pela UFES.

Outra narrativa que evidenciou o interesse em legitimar a atuação docente prévia e que se enquadra dentro deste subgrupo foi a de Julisson Alves da Costa (2013), 28 anos de idade. Ele mostrou que a inspiração para a atuação na Educação Física veio pela experiência que ele teve como monitor de uma escolinha de Futebol, que o ajudou na escolha de uma profissão ainda muito jovem, com 18 anos de idade. Desde então, ele passou também a realizar cursos técnicos na área da Educação Física e teve a oportunidade de desenvolver o ensino dessa disciplina na rede pública e privada de Guarapari-ES.

Em 1998, tive meu primeiro contato com a Educação Física de forma diferenciada, dessa vez como auxiliar de professor de futsal. Nesse período, observei a necessidade de conhecimento técnico e científico para que pudesse atuar com mais qualidade com esses alunos/ atletas. **Participei no período de 1998 a 2006 de diversos cursos de formação técnica voltado para a área de Educação Física. Em 2001, fui convidado pela primeira vez para atuar como docente na rede municipal de ensino no município de Guarapari. Atuei como professor não habilitado na rede municipal e privada até o ano de 2006** no município de Guarapari, exercendo funções de regente de classes, treinador de modalidades esportivas, recreador em projetos sociais, entre outros (COSTA, 2013, f. 01-02, grifos nossos).

Destaca-se da narrativa de Julisson Alves da Costa (2013) a preocupação com a qualidade da graduação oferecida na modalidade à distância e o modo como esta poderia trazer benefícios

para a rede de relações sociais construída por ele no ambiente escolar. Os dilemas dele sobre a modalidade de ensino a distância relacionaram-se ao método de aprendizagem e à credibilidade da titulação de um curso a distância para a carreira profissional. A relevância dada ao *status* que a formação a distância poderia atribuir a carreira profissional dele foi o tema da narrativa, questionando a qualidade do método de ensino a distância.

Mas, realmente seria possível se fazer uma educação pública de qualidade e ainda num método semipresencial? Foi muito difícil responder essa e outras perguntas no início do curso. [...] Não foi fácil, certamente para a grande maioria, nos convenceremos dessa nova proposta educacional. Para muitos seria uma forma de aligeirar a formação de professores em defasagem de estudos e, ou, uma forma de suprir a demanda da falta desses profissionais habilitados em diversos municípios (COSTA, 2013, f. 06).

A possibilidade de sair de uma condição pouco estável, atuando como professor não habilitado de Educação Física, para ele o PROLICEN/CEFD/UFES foi uma condição para o fortalecimento da profissionalidade docente via o diploma em Licenciatura. Entretanto, esse aspecto, quando analisado sob a perspectiva de Julisson Alves da Costa (2013), não poderia sobre interferências ou dúvidas com relação a qualidade do ensino na modalidade à distância. Com isso, a narrativa dele realça uma impressão que ele tem sobre uma descrença inicial a respeito da pouca qualidade formativa da Educação a Distância (EAD), que com o decorrer da trajetória formativa no curso, essa preocupação se desfaz.

Uma das coisas que mais me chateou, no início foi o preconceito, tanto por parte de alunos do modo presencial como por parte de professores desse mesmo modo. Frequentemente via notícias em jornais e ou, revistas, que citavam o método EAD como uma revolução nos métodos de ensino, mas ao mesmo tempo, tão próximo ouvia críticas destrutivas oriundas de profissionais da própria instituição federal na qual eu estudava e até mesmo de tutores. [...] **Isso me assustava de uma tal forma, que cheguei numa determinada ocasião a questionar à coordenadora do curso de educação física EAD, se no meu diploma estaria explícito que minha graduação era a distância. Essa preocupação partia do pressuposto de como a sociedade me aceitaria depois de formado** (COSTA, 2013, f.08, grifo nosso).

A questão do reconhecimento social do diploma ofertado na modalidade à distância que poderia impactar a carreira profissional de Julisson Alves da Costa (2013) permeou o debate da narrativa dele quase que por inteira. Para ao final, demonstrar que ele confiava na formação oferecida pelo curso.

Com o passar do tempo procurei ler alguns artigos sobre a educação a distância e as inquietações foram diminuindo. Pude descobrir, que o ensino a

distância já existe no Brasil há mais de um século e somente com a propagação da internet, foi que, esse método ganhou forças, respaldo jurídico e acadêmico após um longo processo de ressignificações. (COSTA, 2013, f.10)

O que foi importante para ele, assim como para os demais sujeitos identificados neste subgrupo, foi construir uma trajetória formativa que pudesse agregar um valor à carreira profissional, por meio da formação profissional em nível superior, que propiciasse o desenvolvimento de um *status* social gerador de uma das condições necessárias para o reconhecimento num grupo social de uma profissionalidade docente, requerida e amparada por uma boa qualidade da formação profissional.

4.3. Um novo caminho para a carreira docente: os significados do PROLICEN/CEFD/UFES para os professores-alunos com capital social fraco

O que diferencia este subgrupo do anterior é justamente o fato dos sujeitos narrarem a vontade de construir e/ou qualificar a carreira docente em Educação Física, porque são professores voluntários ou são formados em outra área profissional. Assim, a rede de relações deles não foi capaz de garantir estabilidade profissional na docência em Educação Física com a experiência que tiveram com uma prática corporal esportiva, obtendo pouco reconhecimento social e, conseqüentemente, um capital social fraco se compararmos a trajetória dos outros subgrupos.

Alguns deles atuavam como professores voluntários, após concluir o Ensino Médio, outros ainda não tinham uma profissão e, ainda, havia aqueles que tinham uma formação superior numa outra área. Com relação às experiências profissionais deste subgrupo, elas são mais heterogêneas. O que eles têm em comum é o interesse em estabelecer como prioridade na trajetória formativa no curso PROLICEN/CEFD/UFES e a construção de novas relações com a profissão docente, que possam ser geradoras de um novo caminho para a construção da carreira docente na Educação Física.

Começamos pelo exemplo da narrativa de Paulo Sergio Antunes (2013), 39 anos de idade, que nos mostra uma trajetória como jogador de Futebol, mas com pouco sucesso, o que não angariou um valor significativo às relações sociais de forma a garantir um certo prestígio à estas experiências com o esporte. “Existia um sonho de ser jogador de futebol, e isso me fez peregrinar por vários estados e conseqüentemente não conseguia conciliar a atividade esportiva com os estudos” (ANTUNES, 2013, f. 04).

O interesse dele pela carreira de jogador de Futebol, foi motivado pela influência de um professor de Educação Física, que “[...] foi o professor de Educação Física que me marcou positivamente e me influenciou na escolha da carreira a ser seguida [...] Foi muito marcante para mim, as experiências vividas com esse professor” (ANTUNES, 2013, f.01). A boa relação com o professor de Educação Física e com a disciplina na época escolar o fez gostar de participar dos campeonatos esportivos escolares na juventude.

Ao concluir o Ensino Médio, o pouco sucesso na experiência como jogador de Futebol e atleta de jogos escolares, foi suficiente apenas para garantir sua atuação como professor voluntário em escolinhas de esportes de projetos sociais no espaço escolar. Sua renda financeira vinha da atuação como Secretário Escolar e não como professor de Futebol. “Nesse momento eu ocupava a função de Secretário Escolar nessa unidade de ensino na rede municipal de Vila Velha, e atuava nos projetos sociais/esportivos da escola como voluntário” (ANTUNES, 2013, f.04). Então, a entrada no PROLICEN/CEFD/UFES foi um reencontro com o desejo de ser professor, de estudar na UFES, ampliado pelo fato dele ser o primeiro da família a realizar um curso superior: **“Nesse exato momento começa minha relação oficial com a UFES e com a Educação Física”** (ANTUNES, 2013, f.05, grifo nosso).

O interesse pela formação em Licenciatura Educação Física e o significado cunhado por Paulo Sergio Antunes (2013) era de construir uma carreira “oficial” como professor da disciplina, garantindo uma profissão via formação em nível superior, como ele mesmo narra no trecho abaixo:

Me lembro bem nos primeiros encontros no Polo. As Tutoras fizeram um bate papo com a turma no intuito de nos apresentarmos e que todos pudessem socializar suas experiências. E aí surgiram algumas perguntas: O que desejávamos do curso? Como pensávamos um curso em EAD? **Fui enfático ao responder ‘desejo a minha graduação’** (ANTUNES, 2013, f.05, grifo nosso).

O interesse pela graduação, ou seja, pela formação em Licenciatura Educação Física, foi construído ao longo da trajetória de vida e profissional de Paulo Sergio Antunes (2013), que no insucesso de uma carreira como jogador de Futebol, o fez despertar para a possibilidade do ensino de uma prática corporal esportiva, mas que sem o diploma, não lhe era possível.

O diploma como possibilidade de constituição de uma carreira docente também esteve presente na narrativa de Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013), 29 anos de idade, que “Desde criança estava envolvido no meio esportivo, primeiramente como espectador. O meu pai sempre me levava ao estádio para ver jogos de futebol” (COUTINHO, 2013, f.01). Este

interesse pelo esporte o mobilizou para uma aproximação com as aulas de Educação Física na época escolar.

O tempo foi passando e, ao entrar na escola, gostava muito das aulas de Educação Física. Esperava ansiosamente pela chegada da aula de Educação Física, a qual sempre tinha o prazer de participar, pois era um momento único, em que se podia correr, brincar, jogar, sair daquela hegemonia pregada nas escolas em que os alunos mantêm seus comportamentos robotizados e oprimidos e que se perpetua até os dias atuais. (COUTINHO, 2013, f.01).

Para ele, a experiência que teve na escola com as práticas corporais e a influência do pai ao levá-lo para assistir aos jogos de futebol no estádio despertaram um interesse pela profissão. “O tempo foi passando e ao entrar no ensino médio não tinha noção exata de qual profissão seguir, mas quando foi se aproximando o momento da escolha, escolhi a Educação Física” (COUTINHO, 2013, f.01).

A boa recordação das aulas de Educação Física, na narrativa de Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013), o leva a acreditar que ser professor de Educação Física é importante para sua vida. E foi com este interesse que ele ingressa no PROLICEN/CEFD/UFES e desenvolve novas amizades que o ajudaram na trajetória formativa. Isso é importante porque na medida em que se busca a construção da carreira docente, as relações interpessoais que se estabelecem na trajetória formativa são muito importantes para a ampliação do capital social.

[...] bons acontecimentos [...] pessoas maravilhosas (um casal) que também estava fazendo o curso de Educação Física - EAD, as quais foram como irmãos ou como pais mesmo. [...] o pólo de Vila Velha também encontrei três pessoas maravilhosas que também estavam fazendo o curso e ambas de Guarapari (COUTINHO, 2013, f.03).

As relações afetivas presentes na trajetória de vida e profissional de Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013) envolveram as experiências dele com a Educação Física e foram mobilizadas pelo Gosto pelo Esporte e como uma prática corporal determinante para a escolha profissional. A impressão que temos foi que estas relações se estenderam para a trajetória formativa buscando a consolidação de novas relações, como um movimento de um novo caminho para o ensino das práticas esportivas. Com isso, a trajetória formativa é marcada pela busca de relações duráveis em torno da legitimidade do diploma, que experiências anteriores ao curso não foram suficientes para garantir na atuação profissional. Ou seja, para este subgrupo o diploma se torna ainda mais relevante e valioso para a constituição da carreira docente.

As relações sociais construídas na trajetória formativa tomam uma importância tão significativa, que passam a ser foco de questionamento a respeito da capacidade de elaboração de relações sociais duráveis em um curso na modalidade à distância, como problematiza Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013):

Nesse sentido organizei minhas ideias a fim de relatar e refletir sobre um assunto que me chamou a atenção no decorrer do Curso de Educação Física em EAD que foi a distância em EAD (COUTINHO, 2013, f.03).

As relações sociais, principalmente as demarcadas na narrativa de Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013) entre colegas de Polo e entre os professores e tutores, é uma característica que encontramos em algumas narrativas e que evidenciam a importância da proximidade entre professores alunos na disciplina Educação Física.

Os SACS [Seminários Articuladores de Conhecimento] eram muito mais que encontros. Era o momento que faltava para acabar com a desconfiança, com a insegurança, com a sensação de que estávamos sozinhos e de que a distância poderia estragar o processo de ensino aprendizagem (COUTINHO, 2013, f.08).

As lembranças rememoradas nas narrativas sobre a trajetória formativa, foram marcadas por expressarem sentimentos positivos e de afetividade e que se constituíram como importante influenciadores da escolha profissional destes professores-alunos. Nós identificamos essa condição na escrita de Lessandra Santana Pereira (2013), 30 anos de idade, que desenvolveu o interesse pelo esporte Handebol nas aulas de Educação Física a partir de um prazer sentido com a prática corporal.

[...] tive o contato com o Handebol, como me encantaram as aulas de Educação Física, aprender a manusear a bola de maneira mais rápida, saltar, arremessar, fazer barreira, e fazer gols, como foi bom tantos aprendizados. Assim aprendi muito, e comecei a participar de torneios e cheguei a entrar no time da cidade (PEREIRA, 2013, f.16).

A escolha por ser professora, de acordo com a narrativa de Lessandra Santana Pereira (2013), foi porque ela tinha “[...] admiração pela ‘profissão professor’” (PEREIRA, 2013, f.18). Em 2007, antes da entrada no curso PROLICEN/CEFD/UFES, ela realizava a Licenciatura numa faculdade particular e atuava como monitora no *Projeto Segundo Tempo* do Ministério de Esporte. Mas, abandonou o curso da faculdade particular e viu no PROLICEN/CEFD/UFES a oportunidade de construir uma carreira docente.

Para outros, o ingresso no PROLICEN/CEFD/UFES representou o interesse em desenvolver uma qualificação na carreira docente profissional, como identificamos na narrativa de Larissa Benfica Ruas (2013), de 21 anos de idade. Antes da entrada no curso, ela atuava como professora de Dança em projetos sociais em centros esportivos e escolas, devido a experiência e prática que ela tinha com o balé clássico.

Em 2004, após concluir o ensino básico, recebi uma proposta para trabalhar em projetos, assim comecei a dar aulas num centro esportivo e em escolas particulares. As coisas foram acontecendo vagarosamente. Foram quase dois anos dando aulas, mas apesar de anos de estudo e conhecer bem a dança clássica, encontrava dificuldades em ensinar, pois não concordava com algumas questões e apenas reproduzia os ensinamentos que adquiri (RUAS, 2013, f.05).

A narrativa Larissa Benfica Ruas (2013) é construída em torno da relação que ela busca estabelecer entre a paixão dela pela Dança e a formação docente que ela considerava necessária para melhorar sua atuação com o ensino da modalidade artística.

A escolha pela profissão professora de Educação Física não estava nos planos dela logo de início, quando escolheu dar aulas de dança, mas esse interesse foi sendo construído ao longo da trajetória formativa dela, principalmente depois que soube que a dança também constituía conteúdo de ensino da disciplina Educação Física.

Na disciplina Conhecimento e Metodologia do Ensino da Dança, aprendi que a dança é um elemento na construção da cultura do movimento, não apenas como arte, mas como prática corporal, podendo ser um conteúdo de Educação Física. [...] Antes de ter acesso ao conteúdo dessa disciplina, era impossível, para mim, enxergar a dança nas aulas de Educação Física (RUAS, 2013, f. 08).

Destaca-se da narrativa de Larissa Benfica Ruas (2013) a percepção da oportunidade de realizar uma formação superior em Educação Física relacionando a experiência de vida e profissional dela com a dança e os novos conhecimentos para o ensino desta modalidade artística.

A qualificação da carreira docente também foi o significado identificado na narrativa Joelma Pompermayer Merguete (2013), 38 anos, que atuava como administradora de empresas e como professora voluntária de Handebol em um projeto social para crianças “[...] que acabou despertando a vontade de estudar Educação Física” (MERGUETE, 2013, f.02).

Um ano após o ingresso no PROLICEN/CEFD/UFES (isto, é em 2009), ela foi convidada para atuar como Gerente de Esporte da Secretaria de Esporte da Prefeitura de Guarapari-ES. Ela explica que foi seu engajamento na organização e realização dos jogos escolares da rede municipal de Guarapari- ES e sua atuação como professora voluntária de esporte que fez com que ela alcançasse esse cargo:

[...] no início do mês de fevereiro de 2009 [...] Ofereceram o cargo que comandava o esporte no município, o de Gerente de Esportes. Mesmo sendo um cargo político acreditava que fui convidada por meus méritos, considerando o bom trabalho que fazia voluntariamente e que era muito bem reconhecido, pois, o projeto reviveu o handebol do município e outros esportes escolares também (MERGUETE, 2013, f.02).

O interesse dela pela formação em Educação Física também foi decorrente do envolvimento com a prática esportiva que “[...] durante todo o ensino médio praticava todos os esportes individuais e coletivos na escola, se destacando mais nos coletivos, sua preferência era o handebol, mas se destacava em todos” (MERGUETE, 2013, f. 01).

A influência do esporte na vida de Joelma Pompermayer Merguete (2013) foi motivadora para a escolha do curso, assim como o fato da instituição promotora ser a UFES. Este fato, na opinião dela, garantiu o capital cultural institucionalizado necessário para a carreira de gestora de esportes e, ainda, para o acúmulo de um maior capital econômico com o cargo assumido na Secretaria Municipal de Esporte de Guarapari – ES: “ [...] **satisfação de poder cursar uma Universidade Federal era uma carga muito grande a se carregar, devido ao nome dessa universidade tão respeitada no estado**, e por isso, teria que se fazer por onde, também ser respeitado quando em sua formação” (MERGUETE, 2013, f.10, grifos nosso).

Ao longo da narrativa de Joelma Pompermayer Merguete (2013) podemos entender que a Licenciatura ampliou a rede de relações dela com o ambiente escolar, para além da experiência profissional dela como professora voluntária e organizadora de competições escolares. Isto, de certo modo, confere-lhe um reconhecimento social importante para assumir a Gerência da Secretaria de Esportes visto que também precisaria compreender melhor as relações de ensino do esporte na escola para a organização dos campeonatos escolares, eventos dos quais ela tanto se orgulha.

Assim, a formação em Educação Física permitiu estreitar as relações e fortalecer o capital social que ela dispunha. Para ela, estar na escola como professora em formação foi a possibilidade de trocar experiências e buscar estabelecer relações mais duradouras, assim como

angariar lucros simbólicos, por exemplo, na preparação de alunos para a realização de campeonatos esportivos na cidade onde atuou como Gestora na Secretaria de Esporte.

Obtive várias oportunidades de convivência com professores já formados, em que os mesmos eram coordenados por ela em projetos que atuavam e aprendeu muito com eles e também incentivou a terem mais interesse pelos alunos na prática das modalidades coletivas, os incentivando a treiná-los para participarem dos jogos escolares, para um dia terem oportunidade de saírem com seus alunos para competições fora da cidade e até mesmo fora do estado e esses treinos aconteciam em contra turno na escola e alguns professores montavam escolinhas particulares para algumas modalidades (MERGUETE, 2013, f.04).

Com isso, percebe-se um envolvimento de Joelma Pompermayer Merguete (2013) com o ensino da Educação Física escolar sem desvincular-se dos valores do esporte competitivo, que esteve presente na sua trajetória de vida e profissional, uma vez que ela foi professora de Educação Física voluntária em escolinhas de esportes. “[...] trazer a participação das escolas para competição com seus alunos, podendo proporcionar prazer de aprender a ganhar e a perder interagindo com outros alunos.” (MERGUETE, 2013, f.04)

A qualificação para a carreira docente em Educação Física foi o significado identificado na trajetória formativa de Marcelo Azevedo Coutinho (2013), 39 anos de idade, licenciado em Pedagogia, com especialização em Educação Infantil. Ele atuou por dez anos como Pedagogo na rede municipal de ensino de Vila Velha, porém a paixão dele era com o ensino de Futebol para alunos cegos.

Em 2003, quando atuava como pedagogo na União de Cegos Dom Pedro II, apareceu a oportunidade de trabalhar como técnico da equipe de futsal de cegos e com minha experiência de ex-jogador me adaptei rápido a modalidade, aproveitei para fazer um curso de especialização na área educacional de pessoas com deficiência visual e um curso de Educação Física para cegos no Instituto Benjamin Constant, onde me aperfeiçoei em Goolbal, Guia de atletismo, Futsal de cinco cegos e Futsal B2/B3 (COUTINHO, 2013, f. 01, grifos nossos).

A aproximação de Marcelo Azevedo Coutinho (2013) com a Educação Física veio da época em que o próprio pai era atleta profissional de futebol. Embora desejasse seguir essa carreira, ele não alcançou o sucesso como jogador:

Sou filho de um ex-atleta profissional e como ele, tinha um sonho de seguir a mesma carreira, ser um atleta profissional. Era uma situação que tinha traçado em minha vida, fui jogador de escolinha de futebol do bairro que me

fez chegar até o profissionalismo e chegando ao futebol profissional, aconteceu a minha grande frustração no esporte: **não consegui ter sucesso e me deparei com a realidade do futebol no Espírito Santo**. Em nosso Estado os problemas financeiros que os clubes enfrentam, afetam diretamente a qualidade do trabalho. Além disso, os dirigentes amadores, os baixos salários e a falta de apoio aos atletas da base me levaram a desistir do futebol e a voltar a estudar. **A frustração foi tão grande que resolvi fazer um curso superior que não tinha nada a ver com esporte. Em julho de 2000 me formei em pedagogia** (COUTINHO, 2013, f. 01, grifos nossos).

A Licenciatura em Educação Física, para Marcelo Azevedo Coutinho (2013) representava a realização de um desejo pessoal de trabalhar com o esporte e a educação:

Hoje, com a licenciatura em Educação Física tenho a oportunidade de conciliar duas paixões: o esporte e a educação. Acredito que o esporte no âmbito escolar propicia ao aluno uma formação com base cultural, crítica e social. Esses foram os motivadores pela escolha da licenciatura em minha carreira profissional. (COUTINHO, 2013, f. 02).

O ingresso no PROLICEN/CEFD/UFES para Marcelo Azevedo Coutinho (2013) representava seguir um novo caminho na carreira docente:

Já no final do ano 2012 decidi priorizar a minha graduação em Educação Física e abandonar a gestão da escola. Acredito que fiz a melhor escolha, porque passei a ver a formação em Educação física um novo caminho em minha vida. Caminho esse que é de trabalhar com os alunos com necessidades especiais no contexto escolar, porque as nossas crianças especiais têm poucas oportunidades que envolve atividades físicas (COUTINHO, 2013, f. 08, grifo nosso).

A oportunidade de construir e/ou qualificar a carreira docente, para aqueles que não puderam escolher a Educação Física como primeira formação ou para os que também a possuíam na escolha da primeira profissão, foi o significado que mobilizou este subgrupo para a realização do curso PROLICEN/CEFD/UFES. O elemento agregador de todos os subgrupos foi Gosto pelo Esporte. Em todas as narrativas, podemos identificar que a primeira relação estabelecida com a profissão docente foi com o ensino de uma prática corporal esportiva. No capítulo seguinte, vamos apresentar as interações que se estabelecem no diálogo entre os saberes disciplinares do currículo do curso e experienciais das prática de ensino dos professores-alunos, ampliando a análise sobre os sentidos assumidos pelos sujeitos desta pesquisa, que colaboraram para o desenvolvimento dos processos formativos na trajetória deles.

5. AS INTERAÇÕES PARA A APRENDIZAGEM DOS SABERES FORMATIVOS NA TRAJETÓRIA DOS PROFESSORES-ALUNOS DO POLO DE VILA VELHA .

Na análise do conjunto das narrativas buscamos evidenciar os processos formativos que possibilitaram o desenvolvimento de uma aprendizagem dos professores-alunos do Polo de Vila Velha pelos saberes disciplinares do currículo do curso PROLICEN/CEFD/UFES. É importante frisar que tais estratégias foram elaboradas a partir de um *habitus*, constituído na trajetória de vida e profissional destes sujeitos a partir de um Gosto pelo Esporte, capaz de construir os significados para o ingresso e a permanência no curso via os investimentos para o fortalecimento de um capital social e cultural.

Segundo com essas análises, neste capítulo vamos destacar os elementos presentes nas experiências formativas que dão indicativos do desenvolvimento de uma aprendizagem significativa dos saberes disciplinares relacionados à Educação Física presente no curso. O objetivo é compreender como ocorreram as aprendizagens na trajetória formativa, com base na teoria de Meirieu (1998) sobre aprendizagem significativa, concebida como aquela que ocorre quando o sujeito toma uma informação em seu meio em função do desenvolvimento de um projeto considerado relevante o indivíduo.

Segundo Meirieu (1998), o aprendizado de uma informação só ocorre quando ela é assimilada em um projeto de utilização que esteja integrado à dinâmica do sujeito a partir de uma interação entre identificação e utilização:

[...] uma informação só é identificada se já estiver, de uma certa forma, assimilada em um projeto de utilização, integrada na dinâmica do sujeito e que é este o processo de interação entre a identificação e a utilização que é gerador de significação, isto é, de compreensão. [...] pode-se dizer que uma aprendizagem se realiza quando um indivíduo toma a informação em seu meio em função de um projeto pessoal (MEIRIEU, 1998, p.54).

O papel do professor é preparar esta interação “[...] de forma que ela seja acessível e geradora de sentido para o sujeito: pois os materiais podem ser complexos ou numerosos demais para uma tarefa pequena demais que então não parecerá capaz de organizá-los, nem mesmo de finalizá-los” (MEIRIEU, 1998, p.54). Com isso, esse autor aponta que um dos problemas para elaborar o plano didático para uma turma é criar condições para que haja uma interação que resulte em identificação/utilização para cada aluno, de modo que os materiais didáticos possam ser integrados de forma a mobilizar a todos.

Especificamente, nesta Tese, a exemplo da construção teórica de Meirieu (1998) sobre a aprendizagem, buscou-se identificar na análise das narrativas as interações entre as informações presentes nos saberes disciplinares e a utilização nas situações vivenciadas pelos estudantes no ensino da Educação Física. Porque, como identificamos nos dados analisados, os processos formativos foram influenciados por uma característica comum presentes nas trajetórias dos sujeitos, ou seja, um *habitus*, que foi mobilizador para a interação entre os saberes curriculares e experiências nas práticas formativas oferecidas pelo curso.

A noção de interação como base de toda prática educativa foi extraída da teoria de Tardif (2008) sobre a constituição dos saberes docentes. Na formação de professores tem-se a compreensão de que a elaboração de um saber docente acontece na interação entre os saberes científicos, pedagógicos e os das experiências para o enfrentamento das situações transitórias e variáveis do cotidiano escolar. A interação entre os saberes científicos e os pedagógicos quando está em diálogo com as situações vivenciadas no cotidiano escolar possibilita uma compreensão plena da atuação profissional.

Nesta Tese podemos apreender que algumas das interações entre os saberes disciplinares (científicos e pedagógicos) e experienciais (prática docente) se estabeleceram num jogo de forças entre o que se elegeu como relevante para a constituição dos saberes docentes na trajetória formativa de cada um. Com base nisso, interpretamos que os processos formativos na trajetória dos treze professores-alunos do Polo de Vila Velha desencadearam uma aprendizagem segundo o modelo desenvolvido por Meirieu (1998): identificação/utilização = significação.

Segundo este autor, toda aprendizagem paradoxalmente parte de um já-existente, de modo que as aprendizagens dos sujeitos não se constituem de uma ignorância total sobre a informação “[...] ele vai de uma representação a outra mais elaborada, que dispõem de um poder explicativo maior e que lhe permite elaborar um projeto mais ambicioso que, por sua vez, contribui para estruturá-la” (MEIRIEU, 1998, p.59). Isto porque a aprendizagem não surge de uma ideia de inato, ou seja, naturalmente, mas ela se constrói na interação entre as representações que se tem sobre o objeto conhecido. (MEIRIEU, 1998)

O pressuposto, segundo Meirieu (1998), para a reorganização da antiga representação integrando elementos da nova representação é um indicativo de progresso, que se desenvolve a partir do conflito entre duas representações sobre uma informação. O autor compreende que antes de qualquer intervenção didática o sujeito já tem um nível de formulação sobre um conhecimento ou um conceito definido como uma representação designária – aquela que se

refere a uma realidade e que possibilita apreender o mundo, um conhecimento anterior que auxilia no contato com as coisas, uma ideia que se tem sobre elas, parafraseando Meirieu (1998) “*conhece-se sobre um conhecimento anterior*”.

Esta foi a chave para se interpretar as aprendizagens descritas pelos sujeitos desta Tese nas narrativas sobre a *Memória de Formação Profissional*. Ou seja, identificaram-se os tipos de aquisições prévias dos professores-alunos, conforme Meirieu (1998), como sendo os conhecimentos, os saberes e as representações designadas como competências e o *savoir-faire* que é a capacidade desenvolvida sobre o ensino da Educação Física presente na trajetória de cada.

Para que uma aquisição prévia aconteça a apropriação de algo novo são utilizadas capacidades bem precisas e sobretudo a capacidade de uma operação mental denominada de indução. “Mas essa indução, você pode efetuar de mil maneiras ...e é a sua maneira própria, aquela que você construiu para si em sua história, aquela que condiciona sua eficácia que podemos chamar de sua ‘estratégia’” (MEIRIEU, 1998, p. 131).

Com isso, compreendemos que cada estudante teve estratégias de aprendizagem traçadas de acordo com as competências e capacidades desenvolvidas nas suas trajetórias de vida e profissional. O conhecimento sobre o ensino da Educação Física apropriado na experiência formativa foi construído a partir de uma competência dominada e de uma capacidade já existente, gerando estratégias novas que se sobrepuseram as anteriores: “[...] podemos assim afirmar que há ‘situação de aprendizagem’ quando um sujeito mobiliza uma ou mais capacidades fazendo com que entrem em interação com suas competências” (MEIRIEU, 1998, p. 133).

A estratégia é entendida como uma atividade pessoal e aleatória que está atrelada à história de cada um, permitindo a construção de novos saberes e um *savoir-faire* que permite o desconhecido tornar conhecido. A aquisição de competências ou de capacidades é a base para se desenvolver novas estratégias e aquisições. Com isso, a situação de aprendizagem se desenvolve “[...] quando apoiamos uma capacidade para permitir a aquisição de uma competência, ou, em uma competência, para permitir a aquisição de uma capacidade [...] e a estratégia é a “[...] atividade original que o sujeito desenvolve para realizar essa aquisição”.

(MEIRIEU, 1998, p. 134)

Para a identificação das competências e capacidades geradoras de estratégias para a aprendizagem partimos dos significados descritos pelos estudantes nas narrativas para o

ingresso e permanência no curso. As estratégias mobilizadas pelos sujeitos para a aquisição de novas competências e capacidades foram interpretadas por meio da interação entre os saberes disciplinares e experienciais descritos nos relatos.

Para exemplificar como desenvolvemos a análise, criamos a ilustração abaixo com um esquema sobre a aprendizagem significativa dos professores-alunos do Polo de Vila Velha. A fórmula apresentada foi criada para interpretar a interação entre a identificação de uma informação presente no currículo do curso e a utilização no projeto pessoal com base no significado atribuído para a formação de cada subgrupo.

Figura 6 - Esquema aprendizagem significativa dos professores -alunos do Polo de Vila Velha do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

<p>IDENTIFICAÇÃO/ UTILIZAÇÃO DA INFORMAÇÃO= APRENDIZAGEM SIGNIFICATIVA</p> <p>TRAJETÓRIA DE VIDA E PROFISSIONAL (A) = AQUISIÇÃO DE UM SABER EXPERIENCIAL</p> <p>TRAJETÓRIA FORMATIVA (B)= AQUISIÇÃO DE UM SABER DISCIPLINAR</p> <p>Identificação em A/ Utilização da Informação em B= Aprendizagem Significativa</p>
<p>A- Elementos da Trajetória de Vida e Profissional que geram competências - saberes, conhecimentos e representações – e capacidades – <i>savoir-faire</i> - para constituição de um saber experiencial.</p> <p>B- Elementos da Trajetória Formativa em Licenciatura Educação Física que geram novas competências e capacidades a partir de um saber disciplinar.</p> <p>Competências e Capacidades em A (saberes experienciais) que interagem com uma informação proveniente de B (saber disciplinar) e permitem a sua utilização para o projeto. Assim, o sujeito constrói um saber-fazer a partir da significação de uma informação.</p>

As competências identificadas como A são aquelas construídas no decorrer da trajetória de vida e profissional que elaboram os sentidos para uma escolha profissional e são mobilizadoras para a elaboração de estratégias para a aprendizagem. As novas competências e capacidades desenvolvidas na interação em B são construídas por meio da identificação de uma informação de um saber disciplinar para utilização num projeto. A interação entre as competências e capacidades em A com B são geradoras de aprendizagem.

Com o objetivo de apresentar de uma forma sistemática os modos pelos quais se desenvolveram as aprendizagens significativas apresentamos a **Tabela 4** abaixo, dentro de cada subgrupo, as aprendizagens elaboradas pelos sujeitos no curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Tabela 4 – Elementos que compõem as aprendizagens significativas dos Professores do Polo de Vila Velha do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Capital Social e o sentido para a formação	Professores-alunos	Trajetória de Vida/ Trajetória Profissional (A)	Trajetória Formativa (B)	Aprendizagem Significativa
Capital Social Forte – valorização da formação superior para aquisição de um conhecimento acadêmico científico específico da área de Educação Física	Marco Aurélio Maria	Jogador e professor de Futebol.	Aquisição de um conhecimento sobre a perspectiva investigativa na prática de ensino da Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre o papel do professor privilegiando uma perspectiva que envolve a investigação das capacidades de desenvolvimento do aluno.
	Wilson Roberto Shwambach	Jogador e professor de Futebol	Aquisição de um conhecimento sobre o planejamento nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre as formas de organização e o planejamento das aulas de Educação Física.
	Braz Luiz Amigo Guarnier	Jogador e professor de Futebol	Aquisição de um conhecimento sobre o ensino do conteúdo Futebol nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre os pressupostos pedagógicos para o ensino do Futebol nas aulas de Educação Física.
	Paula Ribeiro Marques	Jogadora e treinadora de Handebol.	Aquisição de um conhecimento sobre o desenvolvimento humano no aspecto psicológico e social nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre as diferenças entre a função do professor de Educação Física do treinador esportivo.
Capital Social Moderado-valorização da formação superior para o fortalecimento da profissionalidade docente	Renato Fernandes Rosa	Professor de Educação Física.	Aquisição de um conhecimento sobre a prática de ensino dos professores de Educação Física na EJA.	Reelabora os conceitos sobre didática de ensino nas aulas de Educação Física na EJA.
	Julisson Alves da Costa	Professor de Futebol e Educação Física na rede pública e privada.	Aquisição de um conhecimento sobre a formação docente no ensino a Educação a Distância.	Reelabora os conceitos sobre o ensino e a aprendizagem na Educação a Distância.
	Jorge Antonio Feres	Professor de Educação Física na escola pública.	Aquisição de um conhecimento sobre a perspectiva investigativa na prática de ensino da Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre a prática da pesquisa no cotidiano das práticas de ensino do professor de Educação Física.
Capital Social Fraco – valorização da formação superior para construção e/ou qualificação da carreira profissional	Paulo Sergio Antunes	Jogador e Professor de Futebol.	Aquisição de um conhecimento o ensino da Educação Física como um componente curricular.	Reelabora os conceitos sobre a função pedagógica da Educação Física e a importância da pesquisa para a prática de ensino do professor.
	Carlos Henrique Vicente Coutinho	Professor de Esportes em Projetos Sociais.	Aquisição de um conhecimento sobre o desenvolvimento social e cultural do aluno nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre a relevância da experiência do aluno para o desenvolvimento das aulas de Educação Física.

Capital Social e o sentido para a formação	Professores-alunos	Trajetória de Vida/ Trajetória Profissional (A)	Trajetória Formativa (B)	Aprendizagem Significativa
	Joelma Pompermayer Merguete	Jogadora e Professora de Handebol. Gestora de Esportes.	Aquisição de um conhecimento sobre o ensino do Handebol nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre o ensino das modalidades esportivas nas aulas de Educação Física.
	Larissa Benfica Ruas	Bailarina de Dança Clássica e Professora de Dança.	Aquisição de um conhecimento sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre o ensino da Dança nas aulas de Educação Física como um conteúdo para a inclusão social.
	Lessandra Santana Pereira Krause.	Jogadora de Handebol e Professora no ensino de Esportes em Projeto Social.	Aquisição de um conhecimento sobre avaliação nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos de avaliação nas Educação Física escolar.
	Marcelo de Azevedo Coutinho	Pedagogo e Professor de Futebol para Pessoas com Deficiência Visual.	Aquisição de um conhecimento sobre a inclusão nas aulas de Educação Física.	Reelabora os conceitos sobre a organização pedagógica da disciplina Educação Física.

Com base nesta categorização identificamos as competências e as capacidades desenvolvidas na trajetória formativa, apresentadas detalhadamente nos subcapítulos seguintes, com o objetivo de mostrar como se desenvolveu a aprendizagem descritos nos processos formativos dos professores-alunos do Polo de Vila Velha.

5.1. A ruptura com a técnica na prática de ensino da Educação Física: a concepção de docência para os professores-alunos de capital social forte.

Este subgrupo de professores-alunos, identificados na Tese como os que possuem capital social forte, atribuíram um significado à formação docente como condição para uma valorização do saber experiencial desenvolvido na trajetória profissional, via a aquisição de um conhecimento acadêmico científico específico da área da Educação Física, capaz de legitimar a experiência docente no ensino de uma prática corporal esportiva.

Para mostrar as aprendizagens desenvolvidas nas diferentes trajetórias formativas apresentaremos as interações presentes entre os saberes experienciais e disciplinares desenvolvidas neste subgrupo com base no significado dado à formação. Assim, começamos com a narrativa de Marco Aurélio Maria (2013) que mostra como a relação entre a teoria e a prática estabelecida na trajetória formativa dele que permitiu uma reflexão sobre a importância do saber disciplinar para a prática de ensino dele, que antes da formação era pautada exclusivamente num saber experiencial.

Em nossa prática docente, devemos ter a consciência que a teoria e a prática devem constantemente ser fortalecidos para melhor ensinar. A teoria vai dar a decisão aos professores de educação física escolar de como agir, indicando o melhor caminho, a melhor técnica a seguir, para que isto aconteça a nossa prática precisa ser pensante e reflexiva (MARIA, 2013, f.11).

Reconhecendo a importância do conhecimento teórico científico para a compreensão da função de professor, a narrativa de Marco Aurélio Maria (2013) questiona a perspectiva pedagógica que fundamenta sua ação docente no ensino de uma prática corporal esportiva. Ele a classifica como tecnicista por compreender que se pautava no ensino de uma técnica do movimento sem uma reflexão sobre a mesma. “Comecei a ter uma nova visão do que é ser professor e a minha identidade como professor foi se transformando, ganhando novos rumos e novas perspectivas de atuação foram se apresentando”. (MARIA, 2013, f. 12)

A partir da comparação estabelecida por ele sobre a prática de ensino antes e depois do curso, ele analisa que após a formação integrou ao seu fazer docente uma nova perspectiva teórica para a compreensão da função do professor, da elaboração de uma perspectiva tecnicista

para uma perspectiva investigativa da prática docente que possibilita a construção de uma capacidade autônoma do professor.

[...] **Antes do PROLICEN, eu tinha uma visão mais tecnicista**, creio por ter sido um atleta de futebol e desenvolver apenas a atividade desta modalidade, entretanto, **foi através do curso e da formação e do conhecimento adquirido que eu fui adquirindo novos conceitos do que é ser professor de Educação Física Escolar** (MARIA, 2013, f. 08, grifos nossos).

Em nossa prática docente não podemos ser meros consumidores daquilo que os outros produzem, e sim autônomos de nossa prática. Ao longo de nossas atividades profissionais vamos construindo um conhecimento, um saber profissional que vai se constituindo como um conjunto de verdades de nossas verdades e convicções. **Elas nos orientam e nos dão autonomia de conhecimento para que possamos exercer um aprendizado de qualidade aos nossos alunos** (MARIA, 2013, f. 09, grifos nossos).

O que Marco Aurélio Maria (2013) destaca na narrativa sobre sua experiência formativa é a reelaboração de alguns conceitos sobre o papel do professor de Educação Física, como por exemplo, o conceito de professor tecnicista, tendo como referência a experiência profissional dele como professor de Futebol. Ou seja, na visão do professor Marco Aurélio Maria (2013), o que limitava a sua intervenção na escola era o modo como ele entendia o ensino de um movimento, que fosse capaz de limitar ou não o desenvolvimento dos alunos, visto que é necessário respeitar o a fase de desenvolvimento de cada um para a aprendizagem das destrezas motoras. Também não pode desconsiderar a experiência profissional do professor e adotar uma didática de ensino pautada na técnica do ensino, sem uma capacidade reflexiva do sobre a prática de ensino dele.

Estabelecer relações humanas com as pessoas a quem se ensina requer respeitar o outro nas suas dificuldades de aprendizado. Cada aluno se encontra em um processo de construção do saber e cabe a nós professores desenvolvermos o aprendizado respeitando cada aluno e sua etapa de desenvolvimento (MARIA, 2013, f. 08).

Assim, ele classificou a prática dele como tecnicista, conceito possivelmente apreendido no curso, porque parte do entendimento de que ele não respeitava a fase de desenvolvimento de cada aluno, uniformizando as etapas de aprendizagem e desenvolvia o ensino sem refletir sobre a individualidade de cada aluno.

Ele tinha como objetivo buscar uma ruptura com a prática de ensino anterior alterando a prática de ensino dele, e compreendia a aquisição de um saber disciplinar como aquele capaz de: “[...] conhecer o que faz parte constante da prática docente de nós professores, o

conhecimento em relação a seleção de conteúdos, o planejamento das aulas, os saberes pedagógicos que mobilizamos na constituição de nossa docência” (MARIA, 2013, f. 08).

Por conta disso, os processos de aprendizagem de acordo com a narrativa de Marco Aurélio Maria (2013) ocorreram, principalmente, nas disciplinas que faziam parte do eixo III do currículo: *Conhecimento Pedagógico e Pedagogia da Educação Física*, integrado as capacidades da atuação docente dele às novas competências sobre o ensino da Educação Física.

Outra trajetória formativa analisada nesta pesquisa foi de Wilson Roberto Shwambach (2013). Ele é enfático em dizer que, aos seus 50 anos de idade, alcançou a tão desejada formação em Educação Física depois de uma larga experiência de jogador profissional de Futebol. Ele reconhece que tal experiência influenciou muito a sua prática de ensino porque o ajudou a desenvolver um conhecimento sobre a organização das atividades de ensino.

Planejava minhas aulas sempre considerando as práticas de treinamento que havia vivenciado. Era o que sabia fazer já que não tinha a formação adequada e necessária. Não tive oportunidade de fazer um curso de graduação que pudesse me dar subsídio nos planejamentos diários de treinamentos da escolinha. **Minhas aulas eram baseadas naquilo que aprendera como atleta.** Havia esforço por fazer o melhor, mas sentia que faltava algo para sustentar aquilo que eu fazia por conhecimento empírico, por instinto (SHWAMBACH, 2013, f. 02 grifos nossos).

O professor Wilson Roberto Shwambach (2013) destaca em sua narrativa a relevância do Estágio Supervisionado como disciplina capaz de fomentar esses conhecimentos sobre a organização das aulas de Educação Física que desencadearam na trajetória formativa dele uma reflexão sobre o cotidiano escolar:

[...] Tive muito apoio do professor titular [estágio supervisionado]. Este me passou muitas dicas, me ajudou no planejamento, sugeriu o que deveria fazer ou modificar na aula, como deveria me expressar na aula com os professores. Tivemos conversas importantes sobre manejo de classe, como garantir disciplina sem ser autoritário, maneiras de o professor se relacionar bem com os professores, importância da tolerância e paciência, a necessidade de se transmitir confiança para os educandos, formas de se relacionar com os alunos mais indisciplinados. **Enfim, conhecimentos importantes vivenciados por aqueles que estão no dia a dia da sala de aula. É importante darmos valor a esses saberes vivenciados e aprendidos no “chão” da sala de aula** (SHWAMBACH, 2013, f. 04, grifo nosso).

A relação que Wilson Roberto Shwambach (2013) estabelece com a experiência profissional de atleta e de professor de Futebol, na trajetória formativa, foi a aquisição de uma competência sobre as situações de ensino no cotidiano escolar da Educação Física.

Além disso, a experiência formativa foi significativa para ele porque o ajudou a desenvolver uma capacidade crítica para compreender as estratégias didáticas previstas no currículo do curso PROLICEN/CEFD/UFES, importantes para a formação docente dele.

Como ele analisa no trecho abaixo sobre a participação nos debates promovidos pelos Seminários Articuladores de Conhecimento (SAC) e nas Oficinas de Docência:

É importante registrar que acontecem, como proposta do curso, muitas palestras, debates, conferências entre outros. Essas atividades são consideradas cansativas para nós, apesar de necessárias. Ouvimos e, depois, expressamos nossa opinião. **Penso que seja necessário incrementar e potencializar os conhecimentos que articulam a teoria à prática em todas as oficinas oferecidas pela coordenação. É fundamental que sejam oferecidas vivências aplicáveis e planejadas a partir da realidade das escolas e dos professores reais. Precisamos aprender a planejar e prever situações possíveis de acontecer em nossas aulas. Trazer para a escola algo novo** e concreto a fim de oferecer aos nossos professores o melhor a fim de que eles possam sentir interesse e vontade de participar das aulas de Educação Física. **O professor do século XXI deve ser preparado com boa base teórica e muita prática.** [...] Assim, ele será um professor capacitado a dar aulas em qualquer escola e estará preparado para os desafios que venham acontecer no cotidiano (SHWAMBACH, 2013, f. 06, grifos nossos).

As aprendizagens desenvolvidas por Wilson Roberto Shwambach (2013) o ajudaram a desenvolver uma compreensão da especificidade da Educação Física enquanto componente curricular: “Apreendi sobre a importância, por exemplo, da obrigatoriedade dessa disciplina na organização curricular das escolas, principalmente, nos anos iniciais do Ensino Fundamental bem como na Educação Infantil” (SHWAMBACH, 2013, f. 02).

A concepção docente de Wilson Roberto Shwambach (2013) foi reelaborada depois dessa experiência formativa, na medida em que ele registra e reflete em sua narrativa as competências e capacidades necessárias para o professor de Educação Física:

De forma geral, o curso me trouxe muitas experiências inovadoras, novos conhecimentos. **Apreendi que para ser um bom professor não é preciso saber fazer, mas é necessário saber ensinar, ter disposição para aprender e é fundamental fazer com que o aluno compreenda e aprenda de uma forma simples e em seu próprio ritmo** (SHWAMBACH, 2013, f. 04, grifo nosso)

Hoje, percebo que conhecer a prática é importante para atuar como professor, todavia somente a prática nos deixa inseguros e, muitas vezes, torna o ato de planejar sem rumo. Ao se aprender a teoria e trazê-la para a prática é possível (re) significar. Dessa forma, as aulas ministradas por mim nas escolinhas esportivas foram pouco a pouco se modificando (SHWAMBACH, 2013, f. 05, grifo nosso).

A interação entre os saberes experienciais e disciplinares na trajetória formativa de Wilson Roberto Shwambach (2013), característica da sua aprendizagem significativa, indica o que ele poderia melhorar nas aulas enquanto professor de Futebol, por exemplo, ao dar prioridade ao conhecimento científico pedagógico no que se refere à organização do trabalho docente.

Aprendemos que é muito importante ter bem claro tudo que se pretende fazer durante uma aula. Ter um plano detalhado que registre nossos objetivos, o conteúdo que será trabalhado, o material e recursos que serão utilizados, ou seja, o que será feito e quanto tempo vai levar proporciona uma organização que pode ser a diferença entre uma aula bem sucedida ou não. Alguns professores consideram o planejamento desnecessário, mas ao aprofundar as leituras e associar a teoria à prática de forma significativa, percebemos no dia a dia como a falta dessa organização e planejamento podem levar ao fracasso total. Principalmente quando estamos trabalhando com aulas em que se pretende obter resultados a curto prazo como acontece com as escolinhas esportivas. Em meu caso, estou trabalhando em uma escolinha de futsal/futebol e, após começar a fazer planos de aulas, minhas aulas começaram a render de forma incontestável. O rendimento das crianças atletas é visível após serem adotadas aulas planejadas com objetivos e cronogramas claros. É necessário ressaltar que ministrar aulas em escolinhas esportivas é bem diferente que trabalhar com turmas em escolas regulares (SHWAMBACH, 2013, f. 07-08).

Também destacamos as aprendizagens ocorridas na trajetória formativa na análise da narrativa de Braz Luiz Amigo Guarnier (2013). Ele informa que “Só tinha o conhecimento prático por ainda não ter feito o curso de Educação Física e por não ter atentado para a importância de um conhecimento mais consistente, fundamentado em pesquisas” (GUARNIER, 2013, f.09). Para ele, a unidade curricular *Oficina de Docência em Futebol* o ajudou elaborar nova uma competência para o ensino da prática corporal esportiva a partir de um confronto com os conhecimentos científicos pedagógicos do currículo e a sua experiência profissional como professor de Futebol.

Para ele, a ideia do ensino da técnica de um movimento corporal prevalecia na prática docente em Educação Física. A situação de aprendizagem vivida no confronto entre o que ele tinha como capacidade para o ensino da Educação Física e as novas competências adquiridas na trajetória formativa do curso PROLICEN/CEFD/UFES está destacada no trecho da narrativa abaixo:

A Oficina de Futebol foi a mais complicada para mim, porque como eu tenho uma vasta experiência em futebol, uma vez que fui jogador profissional por muitos anos, possuo os meus costumes e vícios próprios. **Mas o futebol que aprendi nas aulas de educação física como disciplina pedagógica, é**

totalmente diferente. Eu teria que fazer uso do sistema didático para ensinar o futebol na escola, isso me fez confundir o futebol que pratiquei com o futebol pedagógico da escola. [...]O futebol na escola que me foi transmitido abrangeu as habilidades físicas e emocionais uma maneira diferente. Além disso, eu aprendi que as atitudes, os procedimentos e a cultura corporal dependem de máxima ajuda profissional de um professor de Educação Física. Para que pudesse transmitir tais conhecimentos aos meus alunos teria que fazê-los perceber que, além de ser jogado, o futebol também sociabiliza e nos possibilita uma coletividade participativa. [...]O futebol nas aulas de educação física me ensinou a visualizar que a ênfase não visa somente as habilidades e as destrezas. A partir deste olhar, o futebol nos oferece uma abrangência muito maior, possibilitando ao indivíduo maior capacidade de refletir suas possibilidades corporais com autonomia, exercendo-o de maneira muito mais significativa (GUARNIER, 2013, f.07).

Outra narrativa que nos mostra como desenvolveu o processo de aprendizagem na trajetória formativa foi a de Paula Ribeiro Marques (2013). Ela tinha experiência com a prática corporal do Handebol, como jogadora e treinadora, e elaborou sua estratégia de aprendizagem a partir da comparação que ela estabelece entre as diferenças entre o papel da profissão de treinadora e de professora.

Eu sempre tive uma dúvida, será que eu posso ser chamada de professora sendo somente uma treinadora? [...]O treinador deve ser capaz de provocar, através da sua ação, o interesse e motivação dos que aprendem, treinam e estão na quadra com ele diariamente, pois não há progresso nem êxitos possíveis sem a participação motivada dos atletas. Entendo que ser professor é estar acompanhado de uma grande responsabilidade e sensibilidade principalmente que deve ser de vocação, porque depende de nós a formação das crianças e adolescentes. Em primeira instância, os educadores são formadores de opinião, que nos ensinam as coisas mais básicas para nossas vidas, nos mostram o mundo, nos querem próximos e nos ensinam todas as coisas que contribuem para nossa formação cidadã. Então ser professor de Educação Física é um papel de suma importância dentro da escola. [...]Nossos ensinamentos rompem as barreiras das quatro bolas (futebol, handebol, voleibol e basquetebol), pois somos também pesquisadores [...]Trabalhamos com princípios de inclusão e diversidade, dando oportunidade a todos de forma igual, respeitando suas capacidades conforme sua idade ou dificuldade [...]Hoje sei distinguir e diferenciar como tenho que atuar nas duas profissões a UFES me proporcionou isso, me encantei com o mundo escolar, claro que tem seus pontos altos e baixos com os alunos, as pessoas que lá trabalham, todos são diferentes uns dos outros e tem problemas diferentes, esse é o desafio por isso me encantei [...]com gestos de carinho, com o domínio de estar à frente de uma aula, com o respeito mútuo, com a sensibilidade que antes achei que não tinha, pois vivia num mundo em que achava que atletas eram máquinas de fazer gols. então entender e compreender os alunos na escola (MARQUES, 2013, f.23-24, grifos nossos).

O que chama a atenção na narrativa de Paula Ribeiro Marques (2013) é a busca pela elaboração de novas competências e capacidades para o ensino de uma prática corporal

esportiva, que é o Handebol, para além do ensino da técnica do movimento corporal, mas que seja capaz de provocar o desenvolvimento social e psicológico dos atletas. Esses conhecimentos foram apreendidos no momento em que ela participou da disciplina *Educação Física, Aprendizagem e Desenvolvimento Humano* do eixo II do currículo *Conhecimento sobre crianças, jovens e adultos*.

sobre as bases psicológicas do desenvolvimento e da aprendizagem,[...] foi nesse fascículo que me identifiquei como possível professora escolar futura, e tivemos um maior contato com as teorias de Piaget e Vygotsky, [...] a atividade esportiva praticada na escola deve ter o intuito exclusivamente voltado para o lazer, jamais devendo focar a especialização e o treinamento, como aconteciam nas minhas aulas [...] Os objetivos da educação física escolar contemplam o desenvolvimento motor, afetivo-social e cognitivo (MARQUES, 2013, f.11).

Na narrativa de Paula Ribeiro Marques (2013) identificamos que ela desenvolveu um conhecimento sobre as diferenças entre como se ensina uma prática corporal esportiva no contexto formal e informal de ensino. E esta descoberta se deu quando ela teve a oportunidade de desenvolver a prática de ensino no Estágio Supervisionado.

Era como se estivesse em outro planeta, mas mesmo assim deu para perceber que os esportes coletivos e individuais auxiliam a formação de conceitos básicos de cidadania, ou seja, os aspectos afetivos, sociais, cognitivos, culturais e biológicos do esporte nas aulas de Educação Física muito contribuem para questionamento de situações e problemas [...]Através da Educação Física Escolar os alunos aprendem a melhorar o convívio com os colegas da sala, respeitando-os, levando esse respeito com os semelhantes para toda a vida. Aprendem que não existe somente a competitividade, tão presente nos esportes, mas além dele, existe a cooperação no próprio esporte e através dos jogos cooperativos os quais o importante é cooperar para alcançar um objetivo comum. [...]onde fiz meu estágio o esporte proporciona momentos de aprendizagem [...]reproduzi e reformulei conceitos, mudando minha forma de ensinar. Não vivencio cotidianamente o universo escolar, mas quero e me interessa muito em fazer parte desse mundo. (MARQUES, 2013, f.18-19, grifos nossos).

Sobre os processos de aprendizagem identificados na trajetória formativa descritas nas narrativas deste subgrupo nós apreendemos que as estratégias identificadas na interação entre os saberes experienciais e curriculares foram mobilizadas a partir de um significado atribuído à trajetória formativa que foi a aquisição de um conhecimento acadêmico científico específico da área de Educação Física capaz de legitimar um saber constituído na trajetória profissional.

Entretanto, as situações de aprendizagens em destaque foram diversas como: a articulação entre a teoria e prática, a organização do trabalho pedagógico, o conhecimento sobre

desenvolvimento humano relacionado aos aspectos sociais, culturais e psicológicos nas aulas de Educação Física e, a especificidade do papel do professor para a ruptura da perspectiva técnica de ensino.

5.2. A Educação a Distância na formação de professores: a concepção de docência para os professores-alunos com capital social moderado.

Este subgrupo desenvolveu o significado da formação em torno do fortalecimento da profissionalidade docente via a conquista do diploma como garantia de melhores condições de trabalho em virtude da maioria atuar no ensino da Educação Física por alguns anos sem habilitação em Licenciatura. No geral, o que pudemos apreender na análise das narrativas desse subgrupo foi a preocupação com a qualidade da formação na trajetória formativa e a capacidade de conferir uma outra relação com o ensino da Educação Física considerando os tantos anos de ensino desta disciplina.

Como é o caso do professor-aluno Renato Fernandes Rosa (2013) que ingressou na docência em Educação Física logo que concluiu a Habilitação Específica para Magistério (HEM). Ele reconhece que com a formação no curso PROLICEN/CEFD/UFES **“Certamente a minha volta à escola, como professor de Educação Física não será do mesmo jeito**, pois hoje tenho um maior conhecimento, uma maior bagagem para auxiliar meus futuros alunos com tudo aquilo que aprendi e ainda estou aprendendo nesta universidade [UFES]” (ROSA, 2013, f. 07, grifo nosso).

A narrativa de Renato Fernandes Rosa (2013) mostra que os saberes necessários para o ensino da Educação Física foram constituídos quando desenvolveu a HEM e que foram reelaborados por meio da aprendizagem de novas competências e capacidades no curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Foi através do magistério em toda sua didática e pedagogia, que compreendi a diferença de olhar o aluno como aluno e não como atleta em detrimento dos demais não habilitados [...] Nesse sentido, compreendo que as reflexões de vários professores especialistas do curso do Prolicen, corroboraram com minha visão pedagógica sobre os professores e todas as suas subjetividades que se apresentam no cotidiano escolar e fora dele. A cada fascículo lido, estudado e discutido, estou cada vez mais convencido em continuar objetivando as minhas práticas pedagógicas, primeiramente advindas do meu magistério e reestruturadas agora, com maior conhecimento através de minha formação docente em Educação Física (ROSA, 2013, f.06).

A constituição dos saberes docentes de Renato Fernandes Rosa (2013) ganhou novos contornos com a reordenação da concepção de docência em Educação Física, principalmente

pela oportunidade que ele teve no Estágio Supervisionado de atuar na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

[...] Minha experiência foi muito profícua, onde pude confrontar minha visão de professor de Educação Física de épocas atrás com minha visão de aluno do Prolicen com conhecimentos acadêmicos. Tudo isso enriqueceu muito meu trabalho na escola, dessa maneira as minhas aulas fluíram com maior intensidade **mediante umas turmas da EJA. Nesse momento tive a oportunidade de lidar com várias diferenças decorrentes ao gênero, idade e ao cansaço de vários professores que trabalhavam muito durante o dia. Essas diferenças trouxeram muitas indagações e reflexões junto às turmas que no final deu tudo certo** (ROSA, 2013, f.08 grifo nosso).

Podemos perceber na análise da experiência formativa de Renato Fernandes Rosa (2013) que estratégia dele foi comparar a experiência docente anterior com a aquisição das novas competências e capacidades desenvolvidas sobre o ensino da Educação Física no Estágio Supervisionado do curso PROLICEN/CEFD/UFES. Diferente da estratégia mobilizada por Julisson Alves da Costa (2013), que apresenta os processos formativos refletindo sobre o tema do ensino à distância e analisa as dificuldades e dúvidas enfrentadas por ele, principalmente na relação com o tutor na Educação a Distância.

A reflexão apresentada na narrativa de Julisson Alves da Costa (2013) mobiliza uma estratégia de comparar a experiências de formação docente vividas por ele em duas realidades diferentes: uma na instituição particular que ofereceu atividades de caráter semi-presencial e a outra com a trajetória vivida no curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Em 2007, na primeira oportunidade de estudar a Educação Física num curso de graduação presencial numa faculdade particular, estudei na ocasião, com os métodos tradicionais de ensino presencial. Nessa faculdade, num determinado dia, li um cartaz que dizia o seguinte: Já está disponível as disciplinas Fisiologia do Exercício, História da Educação e Biologia no método à distância. Ao ler aquele aviso, lembro que **meu primeiro impulso foi rir do que eu acabara de ver, pois não entrava na minha cabeça como seria possível estudar fisiologia e biologia num método à distância, sem estar presente nos laboratórios, e por se tratar de um disciplina bem complexa, como seria possível obter êxito sem o auxílio direto do professor.**[...]Eu, como cursando da disciplina presencial de Conhecimentos Biológicos, sempre observei com atenção a complexidade da disciplina e mesmo com muito esforço não conseguia obter boas notas. **Fiquei pensando como poderia alguém aprender fisiologia e biologia no método à distância e confesso que não acreditei que fosse possível essa façanha** (COSTA, 2013, f. 08, grifos nossos).

Então, a narrativa de Julisson Alves da Costa (2013) foi permeada pelo exercício de convencimento sobre a qualidade do ensino à distância, envolvido pelo interesse em refletir

sobre os processos de aprendizagem para o fortalecimento da profissionalidade dele, identificando que isso estava associado a uma mudança de postura com relação aos seus hábitos de estudos. “A acomodação de muitos de nós, que por muitos anos passamos pelo modelo tradicional de educação, ‘Sofistas’, onde nos eram transmitido o conhecimento pelo mestre e nós ‘engolíamos’ sem nenhum contestamento e, ou reflexão” (COSTA, 2013, f. 04-05).

A narrativa de Julisson Alves da Costa (2013) é permeada pelo questionamento se no ensino à distância ele pode desenvolver uma outra relação com o processo de aprendizagem. Isso foi significativo na sua trajetória formativa, porque ele não imaginava que a “[...] formação acadêmica fosse modificar tanto a minha trajetória, a minha identidade e os meus saberes. Por estar há tantos anos envolvido com a prática constante de ensino, me julgava com bagagem suficiente para ser um bom professor” (COSTA, 2013, f. 13).

O aprendizado construído com base na estratégia de comparar duas modalidades de ensino (presencial e a distância) vividas por ele foi considerada por nós como uma aprendizagem significativa, porque ele parte de um conhecimento pré-existente que o leva a refletir sobre como se elabora a autonomia do aluno.

Uma das principais dificuldades era a de criarmos autonomia pra estudar e ao mesmo tempo ter mais disciplina, pois não teríamos os tradicionais professores presentes na sala de aula e tão pouco com as mesmas responsabilidades acadêmicas [...] Os tutores nos orientavam a buscar o conhecimento por nós mesmos, e não depender dos professores e tutores para chegarmos ao entendimento de determinado conhecimento. A grosso modo falando, os tutores eram as pessoas responsáveis por nos apresentar a vara de pescar e nos direcionar ao lago, mas não seriam os responsáveis por pescar por nós (COSTA, 2013, f. 05).

Com isso, a percepção de Julisson Alves Costa (2013) sobre como poderia ser a aprendizagem na modalidade à distância o levou a questionar o próprio processo formativo, principalmente com relação a formação docente porque gera condições para uma “[...] reflexão sobre a minha prática, as minhas experiências e a necessidade de reinventarmos sempre” (COSTA, 2013, f. 06).

A dificuldade com a prática de estudos na modalidade de ensino à distância foi um desafio para a maioria dos sujeitos, mas na narrativa de Jorge Antônio Feres de Souza (2014) foi enfatizada como uma possibilidade de revisar o entendimento que ele tinha sobre a docência, principalmente sobre o conhecimento pedagógico científico que ele considerou importante para o desenvolvimento de uma capacidade investigativa da prática que ensino. Então a formação foi importante para desenvolver outra “[...] condição de ser um professor voltado ao diálogo e

à pesquisa e muito interessado em outras novas possibilidades de ensino da Educação Física. Muito diferente daquele professor leigo dos anos anteriores” (SOUZA, 2013, f.12).

Apesar da narrativa de Jorge Antônio Feres de Souza (2013) ter apresentado poucos elementos sobre a estratégia mobilizada para uma interação entre os saberes disciplinares e experienciais, ele indica que o significado da sua formação foi criar condições para a aquisição de um conhecimento científico capaz de o qualificar como Professor de Educação Física:

Perante todos os anos de Prolicen/EF o mais significativo e importante foi saber que um professor leigo com dificuldade de ingressar numa faculdade por motivo financeiro e por se localizar distante das instituições formadoras de profissionais com nível superior hoje se tornou um professor de Educação Física formado pela UFES em uma modalidade EAD (SOUZA, 2013, f.11).

Em resumo, os processos formativos desse subgrupo apontaram para o desenvolvimento de aprendizagens no âmbito de uma didática de ensino da Educação Física na modalidade EJA e EAD e na capacidade de reflexão sobre a especificidade da docência na elaboração de uma capacidade investigativa para o desenvolvimento de práticas de ensino e de aprendizagem que priorize o diálogo com as experiências dos sujeitos.

5.3. Do trabalho com o esporte a professor de Educação Física: a concepção de docência para os professores-alunos com capital social fraco

A especificidade deste subgrupo está no significado atribuído para a formação no curso PROLICEN/CEFD/UFES que almeja a construção e/ou qualificação de uma carreira docente em Educação Física a partir da retomada da experiência profissional anterior como professor voluntário no ensino de uma prática corporal esportiva ou como professores de outra área profissional.

Como exemplo da elaboração de uma aprendizagem significativa em torno dessa relação com a trajetória formativa, analisamos a narrativa de Paulo Sergio Antunes (2013), que era professor voluntário de Futebol em um projeto social desenvolvido na escola na qual ele atuava também como funcionário da Secretaria Escolar.

Ele informa claramente que o desejo de ser professor de Educação Física. “[...] foi saber que um esportista, se tornou um Professor de Educação Física escolar, e que isso não foi doloroso, e sim prazeroso, construir essa nova identidade profissional” (ANTUNES, 2013, f.10).

Este interesse criado pela formação docente estava relacionado a capacidade de Paulo Sergio Antunes (2013) perceber que a experiência profissional dele com o ensino do Futebol poderia ser reelaborada a partir dos conhecimentos adquiridos no curso.

Penso também que jamais posso abandonar o meu conteúdo prático, pois foi ele que me trouxe até aqui. Porém, propiciado pelo Prolicenciatura, o conhecimento técnico da Educação Física vem tirando o lodo dos meus olhos. A junção desses dois fatores – a vivência prática conciliada ao embasamento teórico científico – tem esclarecido muitas coisas que até então, por extinto ou por reprodução, vinham dando certo nas minhas práticas (ANTUNES, 2013, f07).

O argumento desenvolvido por Antunes (2013) para justificar a importância da formação está em superar, talvez, uma visão ultrapassada, “velha” que ele tinha sobre o ensino da Educação Física, contribuindo para a elaboração de outra concepção sobre a docência na disciplina.

Hoje percebo, através dos conhecimentos adquiridos no decorrer da minha graduação em Licenciatura, que as modalidades esportivas não devem ser apenas ensinadas para desenvolver o físico e o conhecimento técnico em determinada modalidade, mas utilizar a Educação Física em um contexto maior e integrado de uma cultura corporal de movimento (ANTUNES, 2013, f.08).

No decorrer dessa minha caminhada de formação, fui percebendo que a Educação Física é muito mais do que troféus e medalhas penduradas na sala dos professores, e que através das nossas práticas, tenho a oportunidade de moldar o caráter desses sujeitos, nos tornando, cidadãos críticos capazes de conviver em sociedade.

A “nova” Educação Física que Paulo Sergio Antunes (2013) pretende desenvolver a partir dos aprendizados realizados no curso cria condições para a elaboração de uma carreira docente comprometida com o desenvolvimento das capacidades cognitivas e afetivas dos alunos, não envolvendo somente o ensino de uma destreza física, ancorada pelo desenvolvimento de uma técnica corporal.

Uma outra característica importante para a concepção docente que ele pretendeu destacar como relevante para sua atuação profissional foi a postura investigativa do professor como condição para a elaboração da autonomia na prática de ensino.

[...] Percebo que a pesquisa, é fundamental para o profissional, que queira ter autonomia sobre a sua prática, e não, somente um mero reproduzidor de outros autores. [...] Se não lançarmos um olhar investigativo sobre as nossas práticas, elas serão somente, mais uma aula no nosso cotidiano. Portanto acredito, que esse processo de formação me faz pensar que agindo de forma investigativa,

crítico reflexiva, estamos construindo uma Identidade Profissional.
(ANTUNES, 2013, f.09)

Paulo Sergio Antunes (2013), ao descrever as principais características que ele valoriza na atuação docente, associa a formação docente à construção de uma “nova” identidade profissional: “Hoje me vejo como um Professor Educador [...] um Professor voltado ao diálogo e a pesquisa e, muito interessado em outras novas possibilidades de ensino da Educação Física” (ANTUNES, 2013, f.10).

Nós observamos que a estratégia de aprendizagem adotada por Paulo Sergio Antunes (2013) no processo formativo foi relaciona o estabelecimento de uma “nova” atuação profissional comparando com o conhecimento prévio que ele tinha a respeito da docência. Então, ele destacou a ruptura entre o “velho” e o “novo”. “[...] essa relação com o curso me fez repensar algumas das minhas concepções. Pois quando eu ingressei no Prolicen, eu vim carregado de vários valores culturais. Nesse processo de formação, gradualmente, fui adquirindo outras influências culturais.” (ANTUNES, 2013, f.06)

O que buscamos destacar das narrativas foram a intensidade dos processos formativos no que se refere a interação com os saberes disciplinares e as experiências de ensino dos professores que foram capazes de gerar uma aprendizagem.

A narrativa de Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013) mostra que os ruídos provocados na comunicação no AVA dificultaram a elaboração de uma aprendizagem que pudesse estabelecer um diálogo com os saberes disciplinares.

Algumas comunicações com os tutores ficaram perdidas, ninguém se entendia, gerando inquietações, frustrações, desentendimentos; deixando muitas lacunas em aberto no processo de comunicação; às vezes algumas palavras são mal interpretadas por ambas as partes (estudantes e tutores) fazendo com que uma bomba se exploda, podendo ser em forma de desabafos, silêncio, ou até abandono do curso, como presenciei (COUTINHO, 2013, f.07)

Segundo Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013), a impressão que ele tinha era que não era dada a devida importância aos saberes experienciais para a elaboração da aprendizagem, dificultando uma interação entre estes saberes e os disciplinares.

Em algumas vezes os tutores não consideravam nossas respectivas experiências, levando-nos a pensar que o nosso conhecimento, mesmo que em sua maioria fossem empíricos, não valia de nada, deixando-nos desmotivados e prestes a abandonar o barco (COUTINHO, 2013, f.08).

Com isso, ele passou a valorizar mais os encontros presenciais nas atividades desenvolvidas pelos SACs e, principalmente, as atividades desenvolvidas nos Polos.

[...]a participação nos SACS (Seminário Articulador de Conhecimentos) que foram marcados por encontros na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), encontros esses, que geravam grandes expectativas, pois tínhamos a oportunidade de conhecer os agentes envolvidos no desenvolvimento do curso (tutores à distância, organização, professores das disciplinas, etc.), e, também, os colegas de outros polos, os quais só conhecíamos através do ambiente virtual. Os SACS eram muito mais que encontros. Era o momento que faltava para acabar com a desconfiança, com a insegurança, com a sensação de que estávamos sozinhos e de que a distância poderia estragar o processo de ensino aprendizagem (COUTINHO, 2013, f.08).

Mas tudo mudou quando os agentes envolvidos na construção do curso (coordenação do curso, tutores a distância) começaram a se aproximar, a frequentar o polo onde aconteciam os encontros semanais, procurando entender mais sobre nossas dúvidas. A mudança significativa se deu quando apareceu um tutor em nosso polo que já havia sido tutor à distância e foi designado a ser tutor presencial do nosso polo, preenchendo aquele distanciamento, aquele contato humano que não existe na maioria do processo da Educação à Distância (COUTINHO, 2013, f.09).

As barreiras identificadas no desenvolvimento dos estudos na modalidade à distância foram vencidas por ele porque **“A distância me ensinou várias coisas, e a mais importante é que ela não significa nada mediante a um objetivo tão nobre; a de ser um professor formado.”** (COUTINHO, 2013, f.09, grifo nosso). Para Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013) o objetivo maior era a possibilidade de construir a carreira docente.

Destaca-se, além disso, a possibilidade que Coutinho (2013) vislumbrou de reelaborar a concepção de docente que ele possuía a partir da experiência vivida no PROLICEN/CEFD/UFES. Sobre suas percepções sobre a profissão docente, Coutinho (2013) indica que antes da formação ele não levava em consideração os aspectos sócios culturais presentes na trajetória dos alunos, não levando em consideração as experiências que os alunos tinham a respeito de um conhecimento:

[...] O erro que cometi quando atuava de forma leiga e que hoje não vai mais acontecer, foi o erro gravíssimo de não levar em conta a bagagem cultural que todo indivíduo tem e que pode, de alguma forma, contribuir para a melhora do trabalho do Professor e de toda a comunidade em que o indivíduo vive. [...]antes desse curso, eu era um Professor que não era interessado em transformar o aluno. Somente “depositava” o conhecimento que certamente, muitas vezes o aluno já possuía. Hoje, o ser Professor para mim, é muito mais que ser um fomentador do conhecimento. É ser um agente capaz de transformar o indivíduo em um ser reflexivo perante a sociedade (COUTINHO, 2013, f.09-10).

Na narrativa de Carlos Henrique Vicente Coutinho (2013) há o reconhecimento de uma nova competência sobre o papel da docência na prática de ensino dele, enfocando a necessidade de uma formação que favoreça o diálogo entre professores e alunos. Uma estratégia mobilizada por ele a partir da própria experiência formativa que ele viveu no curso, que foi a de melhorar comunicação com os tutores.

Outro exemplo de reflexão sobre a concepção de docência em Educação Física foi identificada na narrativa de Marcelo de Azevedo Coutinho (2013) sobre o tema da inclusão nas aulas de Educação Física. “[...] outro grande momento foi estudar as disciplinas que trataram, em seus conteúdos, a inclusão das pessoas com necessidades especiais. Porque essa é a minha realidade em meu município, como já comentei anteriormente sou professor de educação especial (COUTINHO, 2013, f.07).

Para Marcelo de Azevedo Coutinho (2013), as disciplinas que se destacaram na sua trajetória formativa foram: EMPI que desenvolveu nele o entendimento sobre a importância do ato do registro na prática docente; a disciplina de Psicologia da Educação; Introdução a Educação Física; Educação Física, Formação Docente e Currículo. Além destas, a disciplina Corpo, Movimento e Conhecimentos Anatômicos e Cinesiológicos, o ajudou a compreender melhor um drama familiar vivenciado por ele: a doença no sistema cardiorrespiratório de um ente querido.

Enfim, uma variedade de elementos foi mobilizada para a aprendizagem de Marcelo de Azevedo Coutinho: “Eu já tinha uma visão crítica em relação aos atendimentos oferecidos, aos alunos especiais pelas escolas, o PROLICEN veio acrescentar ainda mais conhecimentos significativos para que eu possa melhorar o atendimento em meu município” (COUTINHO, 2013, f.09).

O Estágio Supervisionado também trouxe conhecimentos importantes para Marcelo de Azevedo Coutinho (2013), especialmente os relacionados à organização das aulas e ao planejamento escolar.

[...] percebi a importância de um bom planejamento, em cima das atividades a serem trabalhadas na escola, pessoas que ali estão no caso pedagogos e coordenadores olham pra você com respeito e ficam observando o seu trabalho. [...] Fui bem-visto pela equipe pedagógica e as coordenadoras que comentaram que as atividades que aconteciam na escola com o estagiário não tinham a famosa bagunça. Acredito que era porque alunos participavam sem se dispersar, o grupo se envolvia na aula, destaco ainda o planejamento das aulas que já estava bem elaborado as aulas aconteciam naturalmente sem improvisos e com acompanhamento do professor no caso eu (Coutinho, 2013, f.10).

A mudança de postura com relação ao entendimento sobre a docência em Educação Física depois da formação no PROLICEN/CEFD/UFES também foi identificada na narrativa de Larissa Benfica Ruas (2013), 21 anos. Ela informa que jamais teve interesse pela profissão docente, mas com o ingresso no curso a fez reestabelecer outras relações com a Educação Física e, como professora de Dança, que modificou visão dela sobre o ensino desta modalidade artística na Educação Física.

Desde a infância, a dança me foi apresentada como arte, e não muito aceita pelos espaços escolares, utilizada pela mesma apenas em datas festivas ou como atividade extracurricular. **Antes de ter acesso ao conteúdo dessa disciplina, era impossível, para mim, enxergar a dança nas aulas de Educação Física** (RUAS, 2013, f. 08, grifo nosso).

A mudança de postura de Larissa Benfica Ruas (2013) com relação a ser professora de Educação Física aconteceu pelas aprendizagens realizadas na disciplina *Dança e Educação Física Inclusiva*, a partir das quais ela compreendeu que a inclusão é feita pelo professor. A conscientização sobre a relevância do tema inclusão aconteceu nas relações que ela estabeleceu entre sua experiência profissional como professora de dança.

[...] **Entre todas as disciplinas, a de maior impacto foram às disciplinas de Educação Inclusiva e Educação Física e Adaptação.** Ocasinou-me certas desordens no pensamento, surgindo preocupações e dúvidas com relação ao método inclusivo que as escolas utilizam, e como se dá essa relação entre educando deficiente e todo corpo docente. (RUAS, 2013, f. 08, grifo nosso)

Outra situação de aprendizagem que podemos apresentar e que identificamos na análise das narrativas foi a experiência formativa foi da professora Lessandra Krause (2013), 30 anos de idade. Ela narra um conflito que viveu com relação à concepção de docência que tinha antes da formação, moldada pela prática esportiva voltada para o desenvolvimento de uma aptidão física e para o esporte competitivo e uma outra concepção docente, pautada no ensino da técnica de um movimento.

Esta professora teve uma trajetória influenciada pelo Gosto pelo Esporte e percebe que o ensino da Educação Física como componente curricular envolve outras habilidades para além do desempenho físico. “[...]não sabia muito qual o papel do professor de Educação Física, pensava que bastava gostar de esporte e estava tudo certo” (KRAUSE, 2013, f.09).

A transformação do conceito da profissão docente levou Lessandra Krause (2013) a rever suas práticas avaliativas, considerando que a avaliação não se relaciona somente com a verificação de uma aprendizagem motora de um movimento corporal.

[...] Tenho que deixar claro que antes eu pensava que o professor de Educação Física apenas avaliava os professores, dentro de uma quadra, não levava em consideração o aprendizado em si, apenas a prática. E agora não, após aprender no curso sobre avaliação, vejo que a mesma tem que apontar o que está ocorrendo no processo de ensino – aprendizado, prevendo que haja um entendimento entre o professor e aluno sobre o que está sendo estudado e como o estudo está ocorrendo. E a avaliação pode se dar na medida que, esse estudo se desenvolve, havendo um acompanhamento do processo de aquisição de conhecimentos (KRAUSE, 2013, f.14, grifos nossos).

A aprendizagem significativa também foi identificada na narrativa de Joelma Pompermayer Merquete (2013) na experiência que ela teve com o Estágio Supervisionado durante o curso e nas experiências anteriores como treinadora e gestora de esporte. Comparando o esporte praticado no contexto escolar e em outros contextos, ela conseguiu perceber diferenças importantes.

[...] estagiando com um professor que não entendia muito de Handebol, e era a modalidade que ela tinha mais facilidade de lidar e era a que estava sendo ensinado. Chegou até a ensinar ao professor atividades que ele nunca tinha aprendido, por ela ter recentemente, vindo de uma das Oficinas da UFES de Handebol, então pode mostrar algumas vivências pedagógicas de jogos lúdicos e ele aprendeu muito com ela, os alunos aprenderam e ela também aprendeu com eles situações que nunca tinha presenciado, como exemplo, ter que dar aula para alunos de calça jeans, de chinelo, descalço, em que para ela como professora, não teria como cobrar certo exercício que exigiria mais flexibilidade e para um aluno com calça jeans isso seria difícil, mas não impossível, uns não queriam fazer a aula inventando desculpas e ela como professora abordava essa desculpa com uma solução para aquele aluno. Obteve várias oportunidades de convivência com professores já formados, em que os mesmos eram coordenados por ela em projetos que atuavam e aprendeu muito com eles e também incentivou a terem mais interesse pelos alunos na prática das modalidades coletivas, os incentivando a treiná-los para participarem dos jogos escolares, para um dia terem oportunidade de saírem com seus alunos para competições fora da cidade e até mesmo fora do estado e esses treinos aconteciam em contra turno na escola e alguns professores montavam escolinhas particulares para algumas modalidades (MERQUETE, 2013, f.03-04, grifo nosso).

Joelma Pompermayer Merquete (2013) percebeu que o trabalho que desenvolve como professora de Handebol em projetos sociais e como Gestora da Secretaria de Esportes de Guarapari é diferente daquele desenvolvido pelo professor de Educação Física no contexto escolar e, esta percepção foi elaborada por ela no cumprimento do Estágio Supervisionado do curso.

O interesse dela pelo curso se desenvolve pelo empenho em promover o esporte no município por meio de atividades no âmbito escolar. O objetivo de Joelma Pompermayer

Merquete (2013) foi buscar o apoio dos professores de Educação Física para o desenvolvimento dos eventos esportivos escolares. O contato com os professores de Educação Física da rede municipal foi muito importante para incentivar a prática dos jogos escolares e partir do convencimento dos mesmos para o desenvolvimento das atividades sugeridas na gestão dela, agora com o respaldo da legitimidade que o diploma lhe conferiu.

Os professores começaram a pegar gosto pelos jogos e no primeiro ano ela pode perceber que o nível das equipes e até de alguns professores eram muito baixo e deveria ter mais investimentos em cursos específicos de modalidades. Para melhorar esse nível, foram elaborados alguns materiais e palestras em parceria com a secretaria de educação para até então, tentar modificar esse cenário na Educação Física escolar e alguns professores foram indicados a fazerem alguns cursos que o estado oferecia para essa área. Percebeu que a relação, tanto com professor de sala de aula, como com o professor em meio a convivência do trabalho, pôde aprender e as vezes até ensinar a um professor já formado, e essa situação despertou e deu mais força para continuar atuando como uma docente confiante, para uma fase de aprendizado da forma de sentir um orgulho, do trabalho que pode proporcionar a crianças adolescentes, mesmo não estando na escola, podendo assim trazer a participação das escolas para competição com seus alunos, podendo proporcionar prazer de aprender a ganhar e a perder interagindo com outros alunos. Devido à convivência com professores que eram direcionados por seu trabalho, aprendeu a delegar funções, para um melhor ensinamento em alguns projetos sociais idealizados em parceria com a secretaria de educação e percebeu que alguns professores tinham dificuldade em atuar com projetos sociais, que atendiam crianças de todas escolas não como treinamentos e sim ludicamente, e tinha que orientá-los informando que o nome projeto social era para atender a todos de forma igual, não diferenciando o melhor do pior e nem do ruim ao bom, sem discriminar ninguém, e que estavam ali para ajudar a dar inclusão para aquela criança ou adolescente na sociedade, ajudando da melhor forma possível a sua família (MERQUETE, 2013, f. 04, grifos nossos).

Com isso, o significado da formação docente em Educação Física para ela foi a possibilidade de desenvolver uma qualificação de carreira, principalmente porque não tinha essa formação, como gestora, era graduada em administradora, o que não fornecia uma capacidade para o desenvolvimento das práticas esportivas em instituições escolares. Joelma Pompermayer Merquete (2013) está em busca de atrelar os dois interesses: o gosto com o esporte e o trabalho em administração.

E depois de cinco anos de trabalho e estudo, podem perceber que essas duas pessoas, a gerente e a professora, sempre foram apenas uma pessoa, que se desdobrou e continua se desdobrando, para atuar e continuar atuando de forma a melhorar a educação escolar na área da Educação Física e a incentivar professores a atuarem da melhor forma possível, dentro e fora da escola. (MERQUETE, 2013, f.12).

Assim, concluímos as análises das treze narrativas elaboradas pelos professores concluintes do Polo de Vila Velha. Em resumo, nós compreendemos que todos eles desenvolvem um interesse em ingressar e permanecer no curso, via o Gosto pelo Esporte. O mais interessante foi perceber como eles desenvolveram as interações entre um *habitus* e os saberes disciplinares. Com isso, podemos apreender que por mais diversa que essas trajetórias tivessem, pontos em comuns entrelaçavam as experiências desses sujeitos que o fizeram criar condições para a superação das dificuldades enfrentadas no curso, e se unirem para um interesse comum, que era o fortalecimento das relações sociais constituídas em torno do Gosto pelo Esporte.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente Tese analisou os processos formativos de um grupo de treze professores matriculados no Polo de Vila Velha do curso PROLICEN/CEFD/UFES, que apresentou o maior índice de aprovação do curso (65%), oferecido no ano de 2008 a 2013, descritos nas narrativas (auto) biográficas do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) sobre a *Memória de Formação Profissional* com o objetivo de identificar as aprendizagens estabelecidas na interação entre os saberes disciplinas do currículo do curso e os saberes experienciais desenvolvidos nas práticas de ensino dos professores-alunos.

O objetivo geral foi analisar os processos formativos desse grupo de professores concluintes presentes na *Memória de Formação Profissional*. Os pressupostos teóricos para a elaboração dessas narrativas fundamentam-se na abordagem metodológica (auto) biográfica que busca colocar o professor no centro do debate educacional e dos problemas investigativos (NÓVOA, 2013). A escolha dessas fontes permitiu esboçar um conjunto de elementos que procuram dar lugar central à vida e à dimensão pessoal do professor por meio da história da vida e seus desdobramentos na trajetória formativa dos estudantes do Polo de Vila Velha.

Além dessas, também constituíram fontes das pesquisas os dados presentes nos documentos produzidos pela secretaria do curso com o objetivo de mapear dados sobre a estrutura, a organização curricular e a concepção de formação docente, presentes no Projeto Pedagógico do Curso, nos fascículos das disciplinas do curso e nos Memorandos e Ofícios Circulares.

A hipótese que se desenvolveu no decorrer da pesquisa foi que a presença de uma característica comum desse grupo de treze professores concluintes do Polo de Vila Velha, identificada como um Gosto pelo Esporte, influenciou a trajetória formativa desses sujeitos, indicando as relações estabelecidas entre os conteúdos curriculares do PROLICEN/CEFD/UFES e as experiências profissionais, atribuindo um significado para o ingresso e permanência no curso. Essa marca comum foi interpretada com base no conceito de *habitus* (BOURDIEU, 2005) que mediou a aprendizagem desses sujeitos na interação entre os saberes formativos (TARDIF, 2008).

Para a análise dos dados escolhemos o referencial teórico de Tardif (2008), sobre a constituição dos saberes docentes, de Bourdieu (2001, 2005, 2008) sobre o conceito de *habitus* e tipos de capital - social e cultural - e, de Meirieu (1998) sobre o conceito de aprendizagem significativa.

O que se apresenta nesta Tese foi um ponto de vista sociológico sobre os significados atribuídos à formação docente em Educação Física presentes nas experiências formativas de cada professor-aluno do Polo de Vila Velha vividas no curso. Tal pesquisa não teve a pretensão de mapear todo o processo formativo desenvolvido no curso, mas identificar as principais características desse grupo capazes de influenciar a elaboração dos significados para o ingresso e permanência no curso e os fatores que influenciaram para uma aprendizagem dos conteúdos de ensino do currículo.

Dentre os fatores identificados na pesquisa foram a constituição de um *habitus* (Bourdieu, 2005), presente na trajetória desses sujeitos ligado ao Gosto pelo Esporte, que se desenvolveu na experiência com a prática corporal esportiva durante a trajetória e contribuiu para a elaboração de uma identidade comum ao grupo influenciando os interesses para o ingresso e permanência no curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Esse *habitus* atuou como núcleo estruturante para a criação dos significados atribuídos à aprendizagem dos saberes que faziam parte da proposta curricular do PROLICEN/CEFD/UFES. Com isso, interpretamos que o *habitus* atuou com o um dos elementos principais na mediação para a interação entre os saberes disciplinares e experienciais para uma aprendizagem no curso.

Como resultados da pesquisa entendemos que as aprendizagens identificadas nos processos formativos foram influenciadas pelo investimento na constituição de um *habitus* por meio do fortalecimento de um capital simbólico presente na trajetória desses sujeitos, que valorizou e legitimou o diploma de Licenciatura em Educação Física, para a instauração e manutenção das redes sociais duráveis e úteis para a trajetória profissional desses sujeitos.

Nós identificamos esforços e investimentos diversos de acordo com diferentes graus de capital social – forte, moderado, fraco – acumulado pelos professores-alunos do Polo de Vila Velha. Essa constatação permitiu identificar as aprendizagens significativas desenvolvidas na trajetória formativa para o desenvolvimento de um conhecimento sobre o ensino na Educação Física que estiveram associadas a interesses como ampliar e/ou estabilizar atuação como professores na Educação Física, para o enriquecimento dos conhecimentos da prática docente e busca por uma maior legitimidade para a sua atuação na área via a aquisição de um saber científico.

Isto mostrou que, no caso desses treze professores -alunos do Polo de Vila Velha, as situações de aprendizagem ocorreram numa relação de diálogo com a trajetória desses sujeitos traçadas de acordo com as competências e capacidades desenvolvidas por eles sobre o ensino da Educação Física. Na experiência formativa a aprendizagem significativa foi construída a

partir de uma competência dominada e de uma capacidade já existente, gerando novas estratégias que se justapõem as anteriores permitindo a construção de novos saberes. Assim, identificamos a aquisição de competências ou de capacidades na trajetória formativa ligadas a uma reelaboração de conceitos sobre a concepção de docente no que se refere a função social do professor, a organização do trabalho pedagógico, as práticas de inclusão na educação, avaliação escolar, a prática de pesquisa e a relação professor e aluno.

Nesta tese, conclui que os estudos sobre a formação docente na Educação a Distância devem considerar os fatores sócio-culturais presentes na história de vida por evidenciar as influências das subjetividades nos processos de aprendizagem, porque são dependentes dos processos de socialização desenvolvidos na trajetória de vida dos sujeitos e dos processos formativos que foram desenvolvidos no PROLICEN/CEFD/UFES.

REFERÊNCIAS LISTA DE FONTES PRIMÁRIAS

ANTUNES, P. S. **Uma reflexão do ser professor em formação**. 2013. 11.f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

COSTA, J. A. da. **Memória de uma formação: um diálogo com a reflexão**. 2013. 15f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

COUTINHO, C. H. V. **A distância em EAD**. 2013. 11f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

COUTINHO, M. de A. **Minha trajetória na formação em educação física** 2013. 13.f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

GUARNIER, B. L. A. **Vida e Universidade**. 2013. 11f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

MARIA, M. A. **Minha identificação com a educação física e os desafios de formação** 2013. 16.f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

MARQUES, P. R. **A educação física e o esporte na minha vida**. 2013. 25.f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

MERIGUETE, J. P. **A gestão no esporte e a professora de educação física**. 2013. 12f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

PEREIRA, L. S. **Minha formação: lutas, medos, angústias, vivências e vitórias**. 2013. 22.f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

ROSA, R. F. **Minha formação em educação física no prolicen**. 2013. 12.f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

RUAS, L. B. **Memória do caminhar e a constituição da minha identidade docente**. 2013. 11f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

SCHWAMBACH, W. R. **Graduação a distância em educação física: uma oportunidade e um recomeço**. 2013. 12.f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

SOUZA, J. A. F. de. **Resgate da memória: lembranças histórias de um professor em formação**. 2013. 12f. Trabalho de Conclusão de Curso. (Licenciatura em Educação Física) – Centro de Educação Física e Desportos, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013. Disponível em:<<http://www.neadd.ufes.br>> Acesso em: 21 nov.2017.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABRAHÃO, M. H. Menna-Barreto. (Auto) Biográfico, um método possível de pesquisa? In: SOUZA, E; PASSEGGI, M. C; VICENTINI, P. P. **Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação**. 1 ed. Curitiba; CRV, 2013. p. 7-16.

ALBUQUERQUE, S. **Experiência Formadora em Educação a Distância**: diálogos com as professoras do Prolicen em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo. 2016. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Espírito Santo, 2016.

ALMEIDA, G. C. F. de. **As mediações pedagógicas na formação docente a distância em educação física**: uma análise das disciplinas que tratam das práticas corporais. 2013. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, 2013.

ALVES, C. **Os saberes profissionais dos professores**: formações, carreiras e experiências nas reformas da rede pública de ensino do estado de São Paulo (1980 a 2010). 2016. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2016.

ANDRADE, J. B. F. **A mediação na tutoria online**: o entrelace que confere significado à aprendizagem. 2007. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará e Universidade Norte do Paraná, 2007.

ANDRADE, L. S. de. **Formação de professores em nível médio na modalidade à distância: a experiência do Proformação**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

AZANHA, J. M. **Uma ideia de pesquisa educacional**. São Paulo, EDUSP, 1992.

BELUCE, A. C. **Estratégias de Ensino e de Aprendizagem e Motivação em ambientes virtuais de aprendizagem**. 2012. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual de Londrina, 2012.

BEVENUTTI, Z. M. S. **O processo de ensino e de aprender nos dizeres do acadêmico e das acadêmicas de um curso de pedagogia a distância**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade Regional de Blumenau, 2011.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas em educação física. **Cadernos Cedes**, ano XIX, nº 48, Agosto/99. p. 69-88.

BOURDIEU, P. PASSERON, J.C. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Petrópolis: Editora Vozes, 2008.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 8. Ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 2005.

_____. **Razões Práticas**: sobre a teoria da ação. Campinas: Papirus. 1996.

_____. O capital Social: notas provisórias. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.(Orgs). **Escritos de Educação**. Petropolis: Vozes, 1998.p. 65-70.

_____. Os três estados do capital cultural. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.(Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.p. 71-80.

_____. O diploma e o cargo: relações entre o sistema de produção e o sistema de reprodução. In: CATANI, A. M.; NOGUEIRA, M. A.(Orgs). **Escritos de Educação**. Petrópolis: Vozes, 1998.p.127-144.

_____.Compreender. In: BOURDIEU, P. et al. **A miséria do mundo**. 4 .ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001. p.693-713.

_____. A ilusão biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes; AMADO, Janaina. **Usos e abusos da história oral**. Rio de Janeiro: Editora da FGV, 1998. p. 183-191.

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, 26 maio 2013. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/decreto/D9057.htm. Acesso em: 17 jan.2018.

BRASIL. Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro De 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Brasília, DF: agosto de 2007. Disponível em< <http://portal.mec.gov.br/pet/193-secretarias-112877938/seed-educacao-a-distancia-96734370/12777-referenciais-de-qualidade-para-ead>>. Acesso em: 17 jan.2018.

BRASIL. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: notas estatísticas. Brasília, DF: fevereiro de 2017. Disponível em:< http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Resolução Nº. 34, de 09 de agosto de 2005. Estabelece os critérios e os procedimentos para a apresentação, seleção e execução de projetos de cursos de licenciatura para professores em exercício nas redes públicas nos anos/séries finais do ensino fundamental e/ou no ensino médio, na modalidade de educação a distância. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 agos. 2005. Disponível em:< http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/proli_res34.pdf>. Acesso em 17 de jan.2018.

BRASIL. Lei. Nº 9.696, de 01 de Setembro de 1998. Dispõe sobre a regulamentação da Profissão de Educação Física e cria os respectivos Conselho Federal e Conselhos Regionais de Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de set. 1998. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19696.htm>. Acesso em 17 jan. 2018.

BRASIL, Resolução Nº 46, de 29 de Dezembro de 2006. Estabelece orientações e diretrizes para a concessão de bolsas de estudo e de pesquisa para participantes do Pró-Licenciatura, no âmbito do Ministério da Educação. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 02 de jan. 2007. Disponível

em:<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/pro_licen/res_fnde_49_29_12_06.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL, Resolução CNE/CES N° 07, de 31 de Março de 2004. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação em Educação Física, em nível superior de graduação plena. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 05 de abril de 2004. Disponível em:<<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/ces0704edfisica.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 01, de 18 de Fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 09 de abril de 2002. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CP N° 02, de 19 de Fevereiro de 2002. Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 04 de março de 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CP022002.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRASIL. Parecer CNE/CP N° 138, de 25 de Abril de 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Educação Física. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de abr. de 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/13802EducFisica.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2018.

BRITO, A. E. Narrativa escrita na interface com a pesquisa e a formação de professores. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 53-68.

CAPARROZ, F. E. **Elaboração de Memória Profissional I**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo, Pró-Licenciatura em EF modalidade EAD, 2009.

CATANI, A .M. et al. **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.

CONFEEF. Resolução N° 39-A, de 20 de Julho 2001. Dispõe sobre a nova data limite para o registro dos não graduados no CONFEEF. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 de ago. 2001. Disponível em:< <http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/66>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONFEEF. Resolução N° 45, de 18 de Fevereiro de 2002. Dispõe sobre o registro de não-graduados em Educação Física no Sistema CONFEEF/CREFs. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 de fev. 2002. Disponível em: < <http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/81>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CONFEEF. Resolução N° 46, 18 de Fevereiro de 2002. Dispõe sobre a Intervenção do Profissional de Educação Física e respectivas competências e define os seus campos de atuação profissional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 de mar. de 2002. Disponível em:<<http://www.confef.org.br/confef/resolucoes/82>>. Acesso em: 15 abr. 2018.

CORDEIRO, V.M.R. Imagens e Miragens: fragmentos de memória e autoconhecimento em O espelho de Guimarães Roda. In: MORAES, D. Z.; LUGLI, R. S. G. (Orgs). **Docência, pesquisa e aprendizagem**: (auto)biografias como espaços de formação/investigação. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 21-36.

GALASSO, B. J. B. **Do ensino em linha ao ensino online**: perspectivas para a educação *online* basEADa na mediação professor-aluno. 2013. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 2013.

GINZBURG, C. **Mitos, emblemas, sinais**: morfologia e história. São Paulo: Cia das Letras, 1989.

GOODSON, I. F. Dar voz ao professor: as histórias de vida dos professores e o seu desenvolvimentos profissional. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora. 2013. p. 63-78.

GOZZI, Marcelo Pupim. **Mediação online em cursos de pós-graduação**: especialização em engenharia. 2011. Tese (Doutorado) - Universidade de São Paulo, 2011

JOSSO, Marie-Cristine. A experiência formadora: um conceito em construção. In: JOSSO, Marie-Cristine. **Experiências de vida e formação**. São Paulo: Cortez, 2004. p.47-56.

LEBARON, F. Capital. In: CATANI, A .M. et al. (Orgs).**Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 101-103.

LIRA, L. A. R.; LIMA, B. F. Z. Desafios da gestão de políticas públicas educacionais para formação de professores no âmbito do Sistema Universidade Aberta do Brasil. In: **Em Rede**: Revista de Educação à Distância. v. 1. n. 1. 2014. p. 117-151.

MARTÍN-BARBERO, J. **A comunicação na educação**. São Paulo: Contexto, 2014.

MARTÍNS, R. X. Análise de pesquisas em Educação à Distância no Brasil: produção de instituições de ensino superior públicas no período 2010-2015. In: **Em Rede**: Revista de Educação à Distância. v.2.n.2, 2015. P. 56-75

MASETTO, Marcos T. Mediação Pedagógica e Tecnologias de Informação e Comunicação. In: MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T. ; BEHRENS, Marilda Aparecida. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. São Paulo: Papirus, 2013. P. 141-171.

MEIRIEU, P. **Aprender...sim, mas como?**7.ed.Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

MILLS, C. W. **A imaginação sociológica**. Rio de Janeiro: Zahar, 1965.

NÓVOA, A. Os professores e as histórias da sua vida. In: NÓVOA, A. (Org.). Vidas de professores. 2 ed. Porto: Porto Editora. 2013. p.11-30.PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PAIVA, F. Formação em Forma-ção: Memória da constituição do ser tutor na perspectiva do Prolicen/CEFD/UFES. In: PAIVA, Fernanda; VAGO, Tarcício Mauro (Orgs.). **Escritas de**

Coragem: experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. p. 164-199.

PAIVA, F. et al. **Elaboração de memória profissional II**. Vitória: Universidade Federal do Espírito Santo – Núcleo de Educação Aberta e a Distância. 2013.

PAIVA, F. **Sobre o pensamento médico-higienista oitocentista e a escolarização:** condições de possibilidades para o engendramento do campo da Educação Física no Brasil. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, 2003.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar:** histórias de submissão e rebeldia. São Paulo: T.A. Queiroz, 1991.

PERAYA, D. O ciberespaço: um dispositivo de comunicação e de formação midiaticizada. In: ALAVA, S., org. Ciberespaço e formações abertas. Porto Alegre: Artmed, 2002 p.25-52.

PIERUCCINI, I. **A ordem informacional dialógica:** estudo sobre a busca de informação em Educação. São Paulo. 2004. 194f. Tese (Doutorado) – Escola de Comunicações e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo.

PETERS, Otto. **A Educação a Distância em Transição:** tendências e desafios. Rio Grande do Sul: Editora UNISINOS, 2003.

PREMAOR, Vânia Bem. El rol del tutor en el contexto europeo y latino-americano una experiencia en la educación *online*. In: NEVADO, Rosane Aragón de; CARVALHO, Marie Jane Soares; MENEZES, Crediné Silva de. Aprendizagem em rede na Educação a Distância: estudos e recursos para formação de professores. Porto Alegre: Ricardo Lenz, 2007. p. 243-258.

RODIGUES, C. A. C. **Mediações na Formação a distância de professores:** autonomia, comunicação e prática pedagógica. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade Federal da Bahia, 2006.

SARAIVA, Karla. **Educação à Distância:** outros temas, outros espaços. Ponta Grossa: Editora UEPG, 2010.

SOARES, C. L. **Educação Física:** raízes europeias e Brasil. Campinas: Autores Associados, 1994.

SCHWEITZER, Fernanda; RODRIGUES, Rosângela Schwarz. Teses e Dissertações em tecnologias de informação e comunicação integradas com a educação: uma análise da BDTD do IBICT. **Revista ACB:** Biblioteconomia em Santa Catarina, Florianópolis, v.15, n.2, p. 90-111, jul./dez., 2010.

SOFISTE, A. F. S. A formação docente em EAD: saberes e fazeres na prática de tutoria. In: PAIVA, Fernanda; VAGO, Tarcício Mauro (Orgs.). **Escritas de Coragem:** experiências de tutoras do Pró-Licenciatura Educação Física da UFES. Vitória: UFES, Núcleo de Educação Aberta e a Distância, 2012. P. 22-32.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Coord.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa, Portugal: Dom Quixote, Instituto de Inovação Educacional, 1992.

SOUZA, E; PASSEGGI, M. C; VICENTINI, P. P. Reflexões teórico-metodológicas sobre as narrativas autobiográficas como dispositivo de formação e método de pesquisa. In: SOUZA, E; PASSEGGI, M. C; VICENTINI, P. P. Pesquisa (auto) biográfica: narrativas de si e formação. 1 ed. Curitiba; CRV, 2013. p. 17-28.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 9.ed.Petrópolis: Vozes, 2008.

TOSCHI, Mirza Seabra. **Currículo em Educação à Distância**. In: Educação à Distância: ressignificando práticas. PRETI, Oreste (Org.) Brasília: Liber Livro Editora, 2005. p. 167-180.

_____. Processos Comunicacionais em Educação à Distância: políticas, modelos e teorias. In: **Revista Latino Americana de Tecnologia Educativa**. v. 3. n. 2. 2004.

VAZ, Paulo. Mediação e Tecnologia. In: Martins e SILVA (orgs.) **A genealogia do Virtual**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

VELASCO, Maria Tereza Quiroz. Educar en otros tempos. El valor de la comunicación. In: APARICE, Roberto (Org.). **Educomunicación: más allá del 2.0**. Madri:Gedisa Editorial, 2010. p. 187-202.

VILCHES, Lorenzo. **A migração digital**. São Paulo: Edições Loyola, 2003.

WACQUANT, L. Habitus. In: CATANI, A .M. et al. (Orgs). **Vocabulário Bourdieu**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017. p. 213-217.

WARSCHAUER, Mark. **Tecnologia e inclusão social**. São Paulo: Senac, 2006. p. 55-77.

ANEXO 1- A Pesquisa Bibliográfica: procedimentos e constatações.

O objetivo deste levantamento foi criar condições para a construção do problema de pesquisa a partir do tema de estudo investigado: formação de professores na Educação a Distância. Como objetivos específicos privilegiou-se: a) identificar Teses, dissertações e artigos acadêmicos que envolvem uma discussão sobre os processos de mediação na formação de professores presentes em práticas de ensino e aprendizagem a distância *online*; b) identificar recorrências e tendências presentes nas publicações selecionadas; c) analisar as principais abordagens dos discursos presentes nas bibliografias, principalmente as que estabelecem diálogo com o estudo e; d) propor reflexões a partir de algumas das orientações teórico-metodológicas identificadas.

Este levantamento bibliográfico priorizou uma abordagem quali-quantitativa por meio da realização de uma pesquisa exploratória. Desse modo, empreendeu-se o esforço de mapear as principais produções acadêmicas que fossem relevantes para a pesquisa em questão. Para isto, foi necessário definir os critérios de seleção e de organização das bibliografias nas fontes investigadas.

Por conta de um grande volume de informações geradas na coleta dos dados, foi necessário criar um Banco de Dados a partir do programa ACESS. Nele foi registrado o conteúdo dos resumos, como o ano, o autor, a instituição, o tipo do documento e a palavra-chave identificadora. Isto permitiu a construção de tabelas que ajudou no mapeamento das recorrências e das abordagens de pesquisa.

Para os procedimentos de busca da bibliografia considerou-se a realização de diferentes percursos para alcançar os resultados esperados. Para o levantamento de Teses e Dissertações Nacionais as fontes de consulta foram *Banco de Teses da CAPES* e a *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD). Uma boa parte do acervo da CAPES não estava disponibilizado *online*, apenas as pesquisas defendidas entre os anos de 2011 e 2012, devido o site informar que o sistema operacional estava em manutenção. Isto fez com que o Portal de Dados da *Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações* (BDTD) ganhasse maior relevância por cobrir um período maior de pesquisas. A escolha desses dois bancos de dados identificou, em alguns momentos, a presença de um mesmo título.

Foram realizados dois tipos de busca nesses sistemas de informação: a *Busca Simples* para identificar as palavras-chave em todos os campos do documento, como título, resumo, identificadores e outros; a *Busca Avançada* para filtrar o levantamento das bibliografias por

meio da combinação de duas ou mais das palavras-chave²⁸, descritas apenas nos títulos das Teses e Dissertações. Isso permitiu identificar outras poucas bibliografias que ainda não haviam sido identificadas, como pode ser visualizado na **tabela 1**.

Tabela 1 -Registros Encontrados sobre Teses e Dissertações Nacionais

Tipo	Descritores	CAPEs	BDTD	Registro Selecionados
Busca Simples	Formação Docente Educação à Distância	174	101	9
	Mediação <i>Online</i>	44	67	13
	Ambiente Virtual de Aprendizagem	292	500	14
	Aprendizagem <i>Online</i>	159	380	9
	Total	669	1048	45
Busca Avançada	Educação à Distância AND Formação Docente	2	5	1
	Educação à Distância AND Mediação	1	8*	6
	Educação à Distância AND Formação Docente AND Mediação	0	0	0
	Ambiente Virtual de Aprendizagem AND Mediação	2*	2*	0
	Total	5	15	6

Fonte: Portal de Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

*Na busca avançada o resultado mostrado nos descritores *Educação à Distância AND Mediação* e *Ambiente Virtual de Aprendizagem AND Mediação* mostrou os mesmos títulos indicados e selecionados na *Busca Simples*.

Em ambos os processos de busca, *Simples* ou *Avançada*, as palavras-chave foram definidas com a intenção de abarcar um maior número de Teses e Dissertações que centralizam o debate sobre a mediação nas práticas de ensino e aprendizagem em cursos de formação profissional superior na modalidade à distância - semi-presencial ou *online* - com uso das tecnologias de informação e comunicação em atividades educativas via *internet*.

Apesar do período de busca, que se pretendeu mapear neste levantamento, tivesse como referências os anos de 2005 a 2014, devido à criação da Resolução/CD/FNDE/Nº34 que regulamentou o Curso de Licenciatura na modalidade à distância para professores em exercício da rede pública de ensino. Isto não foi tão relevante, pois o que se verificou foi a presença de

²⁸ A princípio não se tinha um critério claro sobre qual a melhor palavra-chave a ser usada como descritor de busca. Na medida que se percebeu que o termo Mediação, o primeiro descritor usado por ser o conceito presente no objeto de estudo da pesquisa, não ter mostrado uma quantidade de mais de 100 títulos, suspeitou-se que esse termo poderia ser muito específico e se recorreu ao uso dos termos mais genéricos, como *Aprendizagem On-line*, *Ambiente Virtual de Aprendizagem*. Também porque esses termos mais genéricos são muito usados pelos professores e professores que atuam nessa modalidade de ensino. Essa pista, no primeiro momento, foi mais intuitiva do que preditiva.

poucas pesquisas anteriores a esta data. Isto pode estar relacionado ao fato de que uma série de políticas de formação a distância no Ensino Superior foram criadas a pouco tempo, como os Referências de Qualidade do Ensino da Educação à Distância e da Universidade Aberta do Brasil no ano de 2007.

Após a seleção e organização das Teses e Dissertações identificou que o descritor *Ambiente Virtual de Aprendizagem* é o que mostrou um maior número de títulos, mas isto não é um acaso desta pesquisa, pois esse termo tem ganhado bastante relevância nas pesquisas nacionais. Essa constatação foi apresentada no levantamento realizado por Barreto et al.,¹ (2006), que analisa as tendências dos estudos que tem uma aproximação da educação e tecnologias. Segundo a autora, a maioria das Teses e Dissertações nacionais, produzidas entre os anos 1996 a 2002, tem atribuído a inserção das tecnologias de comunicação e informação como vetores importantes para as mudanças estruturais na formação continuada de professores. O interesse em compreender como a aprendizagem se desenvolve a partir do uso da *internet* tem provocado um deslocamento das pesquisas para as práticas de ensino que se desenvolvem no ambiente virtual. Isto pode ser considerado com um sintoma da sofisticação das tecnologias e da configuração dos discursos que tem priorizado a mediação tecnológica, a qual coloca em jogo os critérios para o uso da tecnologia na educação. O próprio termo ambiente de aprendizagem se define como palavra-chave para a construção de propostas de virtualização do ensino. Ela serve para designar outros espaços de aprendizagem que rompem com o físico e com o espaço da sala de aula e da escola. Contudo, os discursos vêm embutidos de um viés de inovação e modernização dos processos educacionais, com pouco questionamento sobre os modos e sentidos de acesso a essas tecnologias. (BARRETO, et al.,¹ 2006)

Entretanto, quando se analisa os resumos do total dos 52 títulos selecionados no levantamento bibliográfico desta pesquisa, 62% corresponderam a Dissertações e 38% a Teses com predomínio de trabalhos defendidos entre os anos de 2011 e 2012, localizados em sua maioria em Instituições de Ensino Superior presentes na região Sudeste, como mostra o **gráfico 1 e 2**.

Gráfico 1 - Teses e Dissertações por Ano

Fonte: Portal de Banco de Teses da Capes.

Gráfico 2 - Teses e Dissertações por Regiões

Com relação aos elementos priorizados para a análise e discussão dos temas, presentes nos resumos, foi possível identificar e classificá-las em três eixos de abordagem dos discursos: a) os que priorizaram as tecnologias no debate sobre as mediações pedagógicas, enfatizando os usos que se faz das ferramentas tecnológicas; b) os que privilegiam os sujeitos nas mediações pedagógicas, principalmente no âmbito do trabalho docente *online*; c) os que discutem os processos de ensino e aprendizagem a distância *online* nas mediações pedagógicas.

Tabela 2 - Abordagens das Teses e Dissertações Nacionais

Eixos	Centralidade das Discussões	Elementos priorizados nas análises.	Total
Tecnologia	Os discursos priorizam um debate sobre as mediações pedagógicas a partir do uso das tecnologias no ensino e aprendizagem.	A utilização das tecnologias digitais de comunicação e informação (hipertexto, chats, fóruns, simuladores virtuais 3D, wikis, Web aulas; Moodle -plataformas educativas) na mediação do ensino e da aprendizagem em cursos de formação profissional; Os avanços, os limites e as potencialidades das ferramentas tecnológicas digitais de comunicação (síncronas/assíncronas) para a mediação e para a interação em um Ambiente Virtual de Aprendizagem colaborativo; A usabilidade da ferramenta tecnológica Moodle e do material didático no Ambiente Virtual de Aprendizagem. O uso de ferramentas tecnológicas digitais para a mineração de dados no processo de mediação pedagógica no Ambiente Virtual.	8
Sujeitos	Os discursos focalizam a mediação pedagógica no âmbito do trabalho docente <i>online</i> .	O processo de interação e mediação pedagógica do professor no Ambiente Virtual de Aprendizagem. As características da mediação docente no fórum de discussão <i>online</i> ; As práticas pedagógicas dos Tutores; As ações mediadoras de professores em fóruns de debates <i>online</i> ; As relações entre as estratégias de ensino e as motivações de estudantes para a aprendizagem; A relação entre a docência e o desenho didático no Ambiente Virtual de Aprendizagem. O desempenho dos docentes na elaboração do material didático.	8
Ensino e aprendizagem a distância	Os discursos analisam as mediações pedagógicas nos processos de ensino e aprendizagem a distância <i>online</i> .	A interatividade e a mediação nas estratégias de ensino e aprendizagem no Ambiente Virtual de Aprendizagem; A produção colaborativa do conhecimento no ensino e aprendizagem a distância; As mediações comunicacionais presentes na prática pedagógica de cursos a distância; As práticas pedagógicas e as trocas sócio-cognitivas entre professores e professores; As sequências didáticas no ensino e aprendizagem a distância; A mediação tecnológica na Educação. O ensino e aprendizagem a distância de práticas corporais.	6

Fonte: Portal de Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações.

Esta classificação permitiu identificar as Teses e Dissertações que mais se aproximam com a proposta desta pesquisa, contribuindo para a composição da revisão de literatura sobre o tema investigado.

As Teses e Dissertações agrupadas no eixo **Tecnologia**, não serão consultadas para leitura na íntegra, pois não são o foco desta pesquisa por considerar que esse tipo de análise enfatizava o uso dos recursos digitais nas práticas educativas. Isto reforça o uso das tecnologias nas práticas de ensino como uma força motriz para o desenvolvimento da formação na Educação à Distância.

Segundo Peixoto (2015), em seu artigo sobre a orientação teórica -metodológica dos estudos que discutem o tema tecnologia e educação, existe um conjunto de pesquisas sobre a Educação à Distância que predomina uma abordagem tecnocentrada sobre os processos formativos *online*. O Ambiente Virtual de Aprendizagem é pensado como um instrumento neutro dependente do uso que são dados pelos sujeitos. Como por exemplo: “Em um contexto

de aplicação do método transmissivo, esses ambientes virtuais serão disseminadores de uma pedagogia transmissiva com base na reprodução de conteúdos. Porém, se forem integrados a uma dinâmica colaborativa, implantarão uma educação em rede, conectada com as dinâmicas da Sociedade tecnológica” (PEIXOTO, 2015, p. 323).

Este tipo de abordagem tecnocentrada, como define Peixoto (2015), tem uma visão determinista e instrumental que impõem a sociedade as forças técnicas e prescrevem as mudanças sociais e culturais. “[...] como se os meios de comunicação implicassem, necessariamente e em função de sua configuração, a existência de um único *modus operandi*, como se seus usuários não tivessem nenhuma capacidade de ação sobre eles” (PEIXOTO, 2015, p.321). De modo que o uso estaria inscrito na ferramenta, fazendo supor, por exemplo, que “[...] a *internet* é um meio pedagógico interativo e que essa possibilidade interativa inerente a rede, transfere-se automaticamente para as práticas educativas que nela se realizam”. (p. 321).

A não presença da dimensão ativa dos sujeitos no uso das tecnologias embutem uma responsabilidade para o não sucesso de uma prática interativa dos sujeitos aos professores “[...] que não conseguem produzir uma educação à altura das qualidades inerentes às TIC” (p.321). Esta visão instrumental da tecnologia é realçada a partir da ideia de que uma ferramenta está a serviço da vontade humana como um instrumento neutro. Seja ela para transformar a educação, segundo os paradigmas construtivistas, ou para reproduzir relações de opressão ou dominação. Assim, a tecnologia é integrada a educação como recursos didáticos pedagógicos. (PEIXOTO, 2015).

A neutralização da técnica pode levar a uma dicotomia entre seus meios e fins e cria uma ilusão do seu potencial tecnológico. Dentro desta perspectiva de análise está um esvaziamento dos fatores macroestruturais, que analisam vínculos entre os projetos educativos para as TIC e os processo de exclusão econômica e social. (PEIXOTO, 2015).

Em resumo, existe uma lacuna no campo científico sobre a necessidade de apreender a cultura, a localização geográfica e as condições sociais e econômicas como elementos influenciáveis na apropriação social e cognitiva dos objetos técnicos. “As pesquisas, por exemplo, não precisam colocar o foco principal nas características técnicas das ferramentas de comunicação e de pesquisa disponibilizadas pela *internet* e podem centrar-se nos sujeitos que delas se apropriam”. (PEIXOTO, 2015, p.324-325). Para Peixoto (2015), a tecnologia quando integrante dos usos inverte uma lógica de interpretação dos contextos sociais. A condição indiscutível de neutralidade da tecnologia, isenta o sujeito da sua condição ativa exclui as marcas aos tipos de uso individual e coletivo de sua condição material e subjetiva. Ou seja, não

é o contexto que permite entender os usos, mas os usos que permitem entender a construção dos contextos sociais.

Desse modo, justifica-se o interesse pela leitura na íntegra de algumas das Teses e Dissertações identificadas no eixo **Sujeitos e Ensino e Aprendizagem a Distância**, que mais se aproximam com os pressupostos teóricos-metodológicos da pesquisa. Isto porque apresentam em seus elementos de análises condições para a elaboração de uma abordagem menos instrumental das práticas de ensino e aprendizagem, que fazem uso da *internet* e das tecnologias digitais de comunicação para a formação profissional a distância.

Algumas das principais abordagens teórico- metodológicas foram identificadas e analisadas a fim de compreender alguns dos limites e avanços da discussão do tema de estudo. O fichamento realizado pode ser visualizado no Anexo 2, no qual se descrevem as abordagens teórico-metodológicas identificadas a partir da leitura das Teses e Dissertações escolhidas para compor a Revisão de Literatura. A princípio foram escolhidos oito títulos, mas não foi disponibilizado o texto na íntegra da dissertação de Nogueira (2012).

Além de Teses e Dissertações Nacionais um outro tipo de fonte investigada, que possibilitou conhecer a produção internacional sobre o tema, foram os artigos acadêmicos publicados em periódicos especializados. Para isto foi escolhida duas importantes bases de dados: o Portal de Periódico CAPES e o acervo digital do Educational Resources Information Center (ERIC). Neste momento, também foi possível identificar estudos sobre o estado da arte ou do conhecimento da Educação à Distância - artigos que fazem um balanço das produções acadêmicas.

Tabela 3 - Artigos Portal Periódicos CAPES: Descritores Inglês

Descritores	Registros Encontrados	Período
Distance Education AND Online Learning	876	2000 a 2015
Distance Education AND Virtual Environment	49	2002 a 2014
Distance Education AND Online Learning Environment	68	2000 a 2014
Online Learning OR Virtual Classrooms	21	1998 a 2015
Distance Education AND Virtual Classrooms	2	1998 a 1999

Fonte: Portal de Banco de Teses da Capes.

Na base internacional de dados, disponibilizada para consulta possibilitou identificar artigos do final da década de 1990. Mas, vale salientar que o uso dos descritores na língua portuguesa foi aplicado no Portal DE Periódicos CAPES, devido o interesse de obter artigos que não apresentaram versão na língua inglesa. Nesse momento, identificou que um grande volume de artigos em um dos descritores, como mostra a **tabela 4**

Tabela 4 - Artigos Portal Periódicos CAPES: Descritores Português

Descritores	Registros Encontrados
Mediação Pedagógica OR Educação à Distância	317
Mediação Pedagógica AND Educação à Distância	2
Aprendizagem Online	35
Mediação Online	4

Fonte: Portal de Banco de Teses da Capes.

Neste momento, descobriu-se que a inserção de termos mais específicos foi essencial para identificar com precisão e com agilidade os trabalhos de maior interesse para a pesquisa. Como no caso do uso da ferramenta Tesauro na base de dados ERIC, mantida pela Departamento de Educação dos Estados Unidos, que identificou relações entre os termos, como sinônimos e correspondentes hierárquicos, da palavra inglesa *Distance Education*. Dentre eles: *Virtual Universities; Home Study; Electronic Learning; Open Universities; Computer Mediated Communication; Virtual Classrooms; Online Courses; Asynchronous Communication; Blended Learning; Synchronous Communication*.

Tabela 5 - Artigos Encontrados no Portal Eric

Tipo de Busca	Palavra -Chave	Registros Encontrados	Período
Busca sem o uso do Tesauro	Distance Education AND <i>Online Learning</i>	875	2002 a 2015
	Distance Education AND Virtual Environment	87	2002 a 2014
Tesauro	Distance Education AND <i>Online Learning</i> Environment	128	2002 a 2015
	Distance Education AND Virtual Classromms	213	2002 a 2015
Busca com uso do Tesauro	Distance Education AND <i>Online Learning</i>	31	2004 a 2014
	Distance Education AND Virtual Environment	10	2005 a 2012
Tesauro	Distance Education AND <i>Online Learning</i> Environment	5	2006 a 2012

Fonte: Portal ERIC.

Em ambas as bases de dados pode-se compreender que a combinação dos termos *Distance Education AND Online Learning* como descritores da busca mostrou que existe um volume considerável de pesquisas sobre este assunto.

O Portal EBSCO foi consultado também devido esta base apresentar dados do acervo do Library, Information, Science & Technology - que disponibiliza texto completo de mais de 330 periódicos. Nele foram identificados 143 registros a partir da palavra-chave *Online Learning Environment*. Na medida que se verificou a recorrência da presença predominante de artigos em uma determinada revista também teve o interesse de consultar alguns dos acervos digitais desses periódicos para identificar possíveis outros trabalhos não encontrados nos Portais de grande base de dados. Nesta busca foram aplicados descritores mais amplos, como as palavras-chave: *Educação à Distância e Mediação Pedagógica*. Neste momento alguns dos títulos já identificados foram mostrados novamente. Assim, pôde-se selecionar uma boa quantidade de artigos presentes nas seguintes revistas especializadas, como mostra a **tabela 6**.

Tabela 6 - Quadro Geral de Artigos Selecionados por Revista

Quantidade de Artigos mostrados por Revista	Revistas	Quantidade Total de Artigos Selecionados
6	Quarterly Review of Distance Education	6
5	The International Review of Research in Open and Distance Learning	5
4	Internet and Higher Education	4
3	Distance Education	6
	Computers & Education,	
	International Journal of Information and Communication Technology Education	
2	Turkish Online Journal of Distance Education	10
	Journal of Distance Education	
	Journal of Educational Media & Library Sciences	
	Revista Brasileira de Linguística Aplicada	
	British Journal of Educational Technology	
	E-Learning	
	Journal of Technology and Teacher Education	
	Journal of Political Science Education	
	Journal of Technical Writing and Communication	
	Education & Training	
	Paradígma	
	TechTrends: Linking Research and Practice to Improve Learning	
	Computers in Human Behavior	
1	Computers and Education	20
	ETD: Educação Temática Digital	
	Revista do Centro de Educação	
	Revista Iberoamericana de educación	
	London Review of Education	
	Teaching Theology & Religion	
	Educação Temática Digital	
	RIED: revista Iberoamericana de Educación a Distancia	
	Christian Higher Education	
	Revista Brasileira de Educação	
	International Journal of Information and Education Technology	
	TOTAL	51

Fonte: Portal EBSCO.

Nesse levantamento ganharam destaque duas revistas, tiveram o maior volume de concentração de artigos sobre o tema da mediação na Educação à Distância :*Quarterly Review of Distance Education*; *The International Review of Research in Open and Distance Learning*., respectivamente, da Dinamarca e do Canadá. A partir da leitura dos títulos foram selecionados

51 artigos que estiveram podem também ser agrupados de acordo com os descritores de busca como mostra a **tabela 7**.

Tabela 7 - Quadro Geral dos Artigos Selecionados por Palavras-Chave.

Palavras-Chave	Quantidade
Distance Education AND <i>Online Learning Enviromnent</i>	22
<i>Online Learning OR Virtual Classrooms</i>	10
<i>Online Learning Environment</i>	3
Educação à Distância	3
Mediação Pedagógica <i>Online</i>	2
Mediação <i>Online</i>	2
Aprendizagem <i>Online</i>	2
Mediação Pedagógica OR Educação à Distância	2
Distance Education AND <i>Online Learning</i>	2
Mediação Pedagógica AND Educação à Distância	1
Distance Education AND Virtual Environment	1
Distance Education AND Virtual Classrooms	1
TOTAL	51

Este conjunto de 51 artigos apresenta a mesma tendência identificada na análise das Teses e Dissertações Nacionais, de que o descritor *Ambiente de Aprendizagem Online*, neste caso traduzido para a língua inglesa e combinado com a palavra *Distance Education*, é o que mais se associa às pesquisas que têm como foco o debate sobre a mediação na Educação à Distância.

Quanto ao ano de publicação desses 51 artigos, como mostra o **gráfico 3**, permitiu observar que, como no levantamento das Teses e Dissertações, houve uma maior concentração de Artigos no ano de 2011. Contudo, a distribuição entre os anos foi menos desigual em relação as Teses e Dissertações.

Gráfico 3- Artigos por Ano

Desse conjunto de 51 artigos selecionados, após a leitura dos resumos foram selecionados 10 para a leitura na íntegra.

Referência Bibliográfica

BARRETO ET ALL. As tecnologias da informação e da comunicação na formação de professores. **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 31 jan./abr. 2006.

NOGUEIRA, Eliana Cristina. **O professor-tutor, as TIC e os professores no cenário da EAD: vozes e tensões**. Dissertação (Mestrado) - Centro Universitário Moura Lacerda, 2012.

PEIXOTO, Joana. Relações entre sujeitos sociais e objetos técnicos: uma reflexão necessária para investigar os processos educativos mediados por tecnologias. **Revista Brasileira de Educação**. v. 20,n. 61,abr./jun. 2015.

ANEXO 2- Lista dos documentos selecionados como fontes complementares coletados na secretaria do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Documento	Tipo	Ano	Autor	Conteúdo
Relatório de Estágio	Relatório	2012	Aluno	Relatório de Estágio de Professores escritas como narrativas das experiências desenvolvidas no Estágio II.
Relatório de Estágio	Relatório	2013	Aluno	Relatório de Estágio dos Professores escrita como narrativas das experiências desenvolvidas no Estágio I.
Normatizações Currículo	Projeto	Data não identificada	CEFD	Documentos que normatizam o estágio, as atividades complementares e a elaboração de TCC. Documentos elaborados em datas diversas.
Programas Disciplinas	Texto	2008	CEFD	Programa descritivo das disciplinas ministradas no curso de todos os módulos.
Projeto Curso	Projeto	2008	CEFD	Projeto do Curso de Licenciatura em EF a distância.
Distribuição de Disciplina por eixos	Texto	2009	CEFD	Organização das disciplinas por eixos.
Grade Curricular	Texto	2010	CEFD	Grade Curricular do Curso de Licenciatura modalidade presencial.
Aprovações SEST	Texto	2009 2013	a Coordenação	Tabela com Nomes dos Professores e Aprovações.
Matricula Oficinas Docência	Texto	2011 2013	a Coordenação	Tabela com a relação de Nomes de Professores e matrículas realizadas nas Oficinas de Docência, com amostragem de professores aprovados e reprovados.
Aproveitamento de Estudos	Ofício	Data não identificada	Coordenação	Apresenta a deliberação concedida ao aluno a respeito de aproveitamento de carga horária no curso mediante realização anterior de outro curso superior com disciplinas correspondentes. No documento não apresenta a data de concessão.
Fotos	Imagem	Data não identificada	Coordenação	Fotos sobre as principais atividades do curso.
Representantes de Turma	Ficha	Data não identificada	Coordenação	Nomes dos professores que são representantes de turma de cada Polo.
Ofertas de Vagas Oficinas	Texto	2010 2014	a Coordenação	Lista de todas as Oficinas ofertadas em cada módulo do curso e seus respectivos professores.
Calendário Acadêmico	Texto	2009 2014	a Coordenação	Calendários das atividades acadêmicas de cada semestre.

Documento	Tipo	Ano	Autor	Conteúdo
Comunicados	Comunicado	2008 2015	a Coordenação	Comunicados da Coordenação aos Professores, Professores e Tutores.
Memorandos	Memorando	2008 2014	a Coordenação	Memorando solicitando ou informando atividades da coordenação do curso com fins administrativos e também pedagógico.
Reunião Tutores	Ata	2008 2012	a Coordenação	Ata de Reuniões de Formação com Tutores. Mas não está constando de todas as reuniões realizadas. Também não foi encontrada as Atas de 2011

ANEXO 3 – Mapa de atividade da disciplina de elaboração de *Memória Profissional II* (EMP II) do curso PROLICEN/CEFD/UFES.

Disciplina: EMP II

Carga horária: 60 horas

Período: 29 de julho a 04 de agosto de 2013

Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Período 1

Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Atividades	Materiais
Sensibilização para a escrita da Memória de Formação Profissional (MFP).	1. Apresentação da disciplina (objetivos, conteúdos, cronograma, avaliações); 2. Promoção da narrativa como Memória.	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler o mapa de atividades da disciplina postado no AVA. ✓ Acessar e participar do fórum de discussão individual de EMP II. ✓ Participar do ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) ✓ (Re)Ler a Introdução do fascículo de EMP II. ✓ Fazer exercícios de narrativa propostos na plataforma. ✓ Escrever a MPF. <p>Tutor presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conduzir o ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) – Atividade com o texto <i>Memória de Livros</i>, disponível no Material Didático da sala de Elaboração de TCC. <p>Tutor à distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhar e discutir a elaboração da MPF no Fórum Individual ✓ Acompanhar exercícios narrativos na plataforma. 	<p>Equipamento portátil para produzir textos (<i>notebook</i> ou papel e caneta). Equipamento portátil para gravação de depoimentos.</p> <p>Textos: RIBEIRO, João Ubaldo. <i>Memória de Livros</i>. PAIVA, Fernanda et al.,i. <i>Elaboração de Memória de Formação Profissional</i>. Vitória: Cefd/Ufes, 2013.</p>

Disciplina: EMP II

Carga horária: 60 horas

Período: 05 a 11 de agosto de 2013

Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Período 2

Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Atividades	Materiais
Escrita assistida da MPF.	1. Articulação e ampliação de texto.	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acessar e participar do fórum de discussão individual de EMP II. ✓ Participar do ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) ✓ (Re)Ler o capítulo IV do fascículo de EMP II. ✓ Postar texto(s) no Repositório ✓ Postar 2ª versão do seu MFP em link específico para esse fim (que se fecha em 11 de agosto, às 23:55h). ✓ Escrever a MPF. <p>Tutor presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conduzir o ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) – Atividade: tabuleiro de palavras. Tomar como consignias as senhas (polifônicas) de leitura do Capítulo IV. <p>Tutor à distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhar e discutir a elaboração da MPF no Fórum Individual ✓ Acompanhar exercícios narrativos na plataforma. 	<p>Equipamento portátil para produzir textos (<i>notebook</i> ou papel e caneta).</p> <p>Equipamento portátil para gravação de depoimentos.</p> <p>Texto:</p> <p>PAIVA, Fernanda et al.,i. <i>Elaboração de Memória de Formação Profissional</i>. Vitória: Cefed/Ufes, 2013.</p>

Disciplina: EMP II

Carga horária: 60 horas

Período: 12 a 18 de agosto de 2013

Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Período 3

Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Atividades	Materiais
Narrativas em MPF.	1. Escrita assistida da MPF.	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acessar e participar do fórum de discussão individual de EMP II. ✓ Participar do ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) ✓ (Re)Ler o capítulo III do fascículo de EMP II. ✓ Postar texto(s) no Repositório ✓ Escrever a MPF. <p>Tutor presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conduzir o ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) – Atividade: Leituras de mim e do outro. Atividade de leitura silenciosa em dupla, com troca comentada de textos. <p>Tutor à distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhar e discutir a elaboração da MPF no Fórum Individual ✓ Acompanha exercícios narrativos na plataforma. ✓ Iniciar a leitura e fazer os comentários de orientação e/ou correção à 2ª versão do texto. 	<p>Equipamento portátil para produzir textos (<i>notebook</i> ou papel e caneta).</p> <p>Equipamento portátil para gravação de depoimentos.</p> <p>Versão impressa do texto postado pelo aluno.</p> <p>Texto:</p> <p>PAIVA, Fernanda et al.,i. <i>Elaboração de Memória de Formação Profissional</i>. Vitória: Cefd/Ufes, 2013.</p> <p>PRADO, Guilherme; CUNHA, Renata; SOLIGO, Rosaura. Memória de formação: uma narrativa pedagógica de profissionais da educação. In PASSEGGI, Maria da Conceição; BARBOSA, Tatyana Mabel Nobre (Org.). <i>Memória, Memória: pesquisa e formação de professores</i>. São Paulo: Paulus, 2008.</p>

Disciplina: EMP II

Carga horária: 60 horas

Período: 19 a 25 de agosto de 2013

Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Período 4

Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Atividades	Materiais
Narrativas em MPF.	1. Remexendo o baú de lembranças.	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acessar e participar do fórum de discussão individual de EMP II. ✓ Participar do ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) ✓ (Re)Ler o capítulo I do fascículo de EMP II. ✓ Postar texto(s) no Repositório ✓ Escrever a MPF. <p>Tutor presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conduzir o ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) – Atividade: Abrindo o baú de lembranças (Relicário). <p>Tutor à distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhar e discutir a elaboração da MPF no Fórum Individual ✓ Acompanhar exercícios narrativos na plataforma. ✓ Ler e fazer os comentários de orientação e/ou correção à 2ª versão do texto. 	<p>Artefatos significativos do seu baú de lembranças, ligados à formação em EF. Equipamento portátil para gravação de depoimentos.</p> <p>Texto: PAIVA, Fernanda et al.,i. <i>Elaboração de Memória de Formação Profissional</i>. Vitória: Cefd/Ufes, 2013.</p>

Disciplina: EMP II

Carga horária: 60 horas

Período: 26 de agosto a 01 de setembro de 2013

Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Período 5

Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Atividades	Materiais
Narrativas em MPF.	1. Escrita assistida da MPF.	<p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acessar e participar do fórum de discussão individual de EMP II. ✓ Participar do ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo). ✓ (Re)Ler o capítulo II do fascículo de EMP II. ✓ Postar texto(s) no Repositório ✓ Escrever a MPF. <p>Tutor presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Conduzir o ABEP (Atelier de Biografia Educativa no Polo) – Atividade: Leituras de mim e do outro. Atividade de leitura silenciosa em dupla, com troca comentada de textos. <p>Tutor à distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhar e discutir a elaboração da MPF no Fórum Individual ✓ Acompanhar exercícios narrativos na plataforma. ✓ Ler e fazer os comentários de orientação e/ou correção à 2ª versão do texto. 	<p>Equipamento portátil para produzir textos (<i>notebook</i> ou papel e caneta).</p> <p>Equipamento portátil para gravação de depoimentos.</p> <p>Versão impressa do texto postado pelo aluno.</p> <p>Texto: PAIVA, Fernanda et al., i. <i>Elaboração de Memória de Formação Profissional</i>. Vitória: Cefd/Ufes, 2013.</p>

Disciplina: EMP II

Carga horária: 60 horas

Período: 02 de setembro a 14 de novembro de 2013

Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Períodos 6 e 7

Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Atividades	Materiais
Narrativas em MPF.	1. Escrita e finalização da MPF. 2. Narrativa em imagens: vídeo e/ou álbum digital de fim de curso	<p>Produção e finalização de mídias digitais para apresentação.</p> <p>Aluno:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Incorporar ao seu texto, processualmente, a contribuição advinda do ABEP e as sugestões do tutor a distância a fim de finalizar sua narrativa escrita de MPF no prazo estabelecido. ✓ Postar textos no Repositório ✓ Postar a MFP até 13 de outubro, às 23:55, em link especificamente aberto para esse fim. ✓ Roteirizar, produzir e finalizar seu vídeo e/ou álbum digital. ✓ Postar o vídeo/álbum digital até 14 de novembro, às 23:55, em link especificamente aberto para esse fim. <p>Tutor presencial:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Lembrar aos professores o prazo de postagem da versão final da MPF. ✓ Lembrar aos professores o prazo de postagem da versão final da mídia. ✓ Ler as MPFs como Banca Examinadora, conforme escala da Coordenação de Curso. <p>Tutor a distância:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Acompanhar a finalização da mídia. ✓ Validar os textos postados para apresentação pública e defesa. ✓ Ler MPFs como Banca Examinadora, conforme escala da Coordenação de Curso. <p>Professores do CEFD:</p> <ul style="list-style-type: none"> ✓ Ler as MPFs conforme escala da Coordenação de Curso. 	<p>Imagens captadas ao longo do curso ou produzidas especialmente para a composição do vídeo e/ou álbum digital.</p> <p>Elaboração de roteiro para dar sentido à produção do vídeo e/ou álbum digital. Esse roteiro é um esboço para que o aluno se guie na composição e produção da sua mídia. Não é necessário apresentar o roteiro de modo escrito para o tutor, mas é necessário discuti-lo com o Tutor a Distância.</p>

Disciplina: EMP II

Carga horária: 60 horas

Período: 15 de novembro de 2013

Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Período 8

Unidade (Tema principal)	Subunidades (Subtemas)	Atividades	Materiais
Tema: compartilhamentos - apresentação e defesa pública das MPFs.	1. MPF: minha história. 2. MPF: a história do outro. 3. MPFs: nossas histórias na tessitura coletiva da(s) história(s) do Prolicen/EF.	<p>Participação no Seminário de Apresentação e Defesas Públicas das Memória de Formação Profissional do Curso de Licenciatura em Educação Física do CEFD/Ufes, modalidade à distância: Todos os professores matriculados na disciplina deverão participar da atividade como ouvintes. ✓ Todos os professores que tiverem suas narrativas de MPF validadas deverão apresentar seus trabalhos no evento e se submeter a defesa pública.</p> <p>Participação na foto oficial do curso, a ser tirada com todos os professores, tutores e professores, em horário a ser agendado pela Coordenação nesse dia. ✓ Todos os professores matriculados na disciplina, os tutores em exercício e professores que atuaram no curso deverão participar da atividade.</p> <p>Tutor presencial e a distância: ✓ Participar das Bancas Examinadoras, presididas pelos Professores do CEFD, conforme escala específica.</p> <p>Professores do CEFD: ✓ Presidir Bancas Examinadoras e conduzir a organização dos trabalhos das salas de apresentação e defesa das MFP. ✓ Recolher as fichas de avaliação dos membros da Banca. ✓ Organizar planilha final de notas da sala de apresentação e defesa sob sua responsabilidade. ✓ Entregar documentação oficial à Coordenação de Curso.</p>	<p>Folha de rosto em 3 vias da MPF, a ser levado pelo aluno, para assinatura da banca após a apreciação do trabalho apresentado.</p> <p>Material necessário para a sua apresentação da MPF.</p> <p>Mídia digital em diferentes suportes (CD, email, nuvem, pen-drive) para evitar inconvenientes de incompatibilidade na hora da projeção.</p> <p>Protocolo de avaliação (para professores da Banca Examinadora, a ser disponibilizado pela Coordenação de Curso)</p> <p>O aluno deve se organizar para uma apresentação de 20 minutos, sendo até 5 minutos destinados a exibição do vídeo e/ou álbum digital e 15 minutos destinados à apresentação oral da MPF. Depois da apresentação, haverá arguição da Banca Examinadora.</p>

Disciplina: EMP II
Carga horária: 60 horas
Período: 15 de novembro de 2013
Professor: Fernanda Paiva; Sabrina Albuquerque; Aline Britto; Ana Flávia Sofiste

Cultura

SUGESTÃO DE LEITURAS

(mencionadas pelas professoras Paula Vicentini e Rita Gallego na mesa redonda do IX SAC)

BOSI, Ecléa. **Memória & sociedade: lembrança de velhos**. São Paulo, SP. T.A. Editor, 1979.
BOURDIEU, Pierre. **Esboço de auto-análise**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.
BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A turma de trás. MORAIS, Regis (org.) Sala de aula. Que espaço é esse? Campinas: Papirus, 1994, p. 105-122.
CAMUS, Albert. **Primeiro Homem**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2005.
CANETTI, Elias. **A Língua Absolvida**: história de uma juventude. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.
CONY, Carlos Heitor. **Quase memória**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
GALLEGO, R. C. *Tempo social e tempos vividos*: as narrativas autobiográficas e seus marcadores temporais. In: SOUZA, E. C. de; GALLEGU, RC.. (Org.). **Espaços, tempos e gerações: perspectivas (auto)biográficas**. 1 ed. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010, v. 5, p. 1-12.
RAMOS, Graciliano. **Infância**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
_____. **Memória do Cárcere**. Rio de Janeiro: Record, 1996. (Prefácio)
TELLES, Lygia Fagundes. Papoulas de feltro negro. In: _____. **A noite escura mais eu**. São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

AVALIAÇÃO DA DISCIPLINA

1) **Nível I:**

a) **Práticas de estudo** (valor total 10 pontos):

Valor total de 5 pontos para as atividades presenciais realizadas no ABEP. Compõem esta avaliação a frequência e a participação qualitativa no Atelier, procedendo aos exercícios de escrita e colaborando na produção de discussões pertinentes.

Valor total de 5 pontos para as atividades realizadas no AVA. Compõem esta avaliação a frequência e a participação qualitativa no fórum individual e demais ferramentas de diálogo e a elaboração de atividades programadas (Repositório de Textos).

2) **Nível II:**

b) **Memória de Formação Profissional** (valor 10 pontos): apenas serão considerados para avaliação os textos válidos, isto é, aqueles escritos com acompanhamento dos tutores e de acordo com as normas acadêmicas.

c) **Apresentação e Defesa Pública, com apresentação de vídeo e/ou álbum digital** (valor 10 pontos).

Para aprovação na disciplina, as notas do item A devem ser diferentes de zero e as notas B e C devem ser, cada uma, superior a cinco.

Equação para contabilizar nota final da disciplina:

$$(NÍVEL I + NÍVEL II B + NÍVEL II C) \div 3$$