

A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD

The reflective practice in the training of Physical Education teachers through the distance education modality

ANVERSA ALB, SILVA JÚNIOR AP, BARBOSA IPR, OLIVEIRA AAB. A prática reflexiva na formação de professores de Educação Física na modalidade EAD. *R. bras. Ci. e Mov* 2017;25(2):122-136.

RESUMO: A pesquisa teve por objetivo analisar como a prática reflexiva é contemplada na proposta pedagógica de um curso de Educação Física na modalidade de Educação a Distância. A pesquisa caracterizou-se como estudo de caso de caráter descritivo documental de uma Instituição de Ensino Superior, localizada na região dos Campos Gerais do Paraná. Os documentos foram organizados por meio de uma matriz analítica, tratados com base na análise de conteúdo, com o auxílio do *software* de análise qualitativa NVivo 10. Os resultados foram categorizados, apresentados e discutidos em quatro eixos temáticos inter-relacionados: Caracterização do caso - apresentação do contexto da pesquisa; Promoção da prática reflexiva nos Ambientes Virtuais de Aprendizagem; Valorização das práticas presenciais como estratégia de fomento à ação reflexiva no processo de ensino aprendizagem e; Acompanhamento e reflexão sobre a ação interventiva durante os estágios curriculares supervisionados/ práticas educativas integradas. A partir da análise deste caso, a pesquisa indica que a prática reflexiva pode ser oportunizada na formação inicial de professores em Educação Física na Educação a Distância, sobretudo nos momentos de discussões e trocas de experiências, durante o estágio curricular supervisionado e por meio dos momentos presenciais. Entretanto, é necessário considerar o objeto de estudo da área, bem como as limitações e estratégias de ensino-aprendizagem, a fim de amenizar os reflexos do distanciamento físico, espacial e temporal entre os atores envolvidos. Ressalta-se que a pesquisa se limitou à realidade de um único curso e seus respectivos documentos oficiais. Não foram acompanhadas as aulas ou entrevistados os sujeitos envolvidos nesse processo formativo, de forma a certificar a relação entre os documentos e o vivenciado.

Palavras-chave: Educação à distância; Prática reflexiva; Formação docente; Educação Física.

ABSTRACT: The aim of the current study is to analyze the way the reflective practice is approached in the pedagogical proposal of a Physical Education course attended through the Distance Education Modality. The research was featured as a document-descriptive case study comprising a higher education institution located in the region of general fields of Paraná. The documents were organized through an analytical matrix and treated through content analysis using the NVivo 10 qualitative analysis software. The results were categorized, presented and discussed in four interrelated themes: Featuring the case - presentation of the research context; Promoting the reflective practice in Virtual Learning Environments; Valuing classroom practices as strategy to encourage reflective actions in the teaching and learning process and; Monitoring and reflecting on the interventional action during supervised internships / integrated educational practices. The analysis of the current case indicated that the reflective practice may be nurtured in the initial training of Physical Education teachers through the distance education modality, especially in times to debate and exchange experiences, as well as in classroom moments. However, the object of study in the field, as well as the limitations and the teaching-learning strategies, must be taken into consideration in order to mitigate the consequences of the physical, spatial and temporal distance between the actors involved in such education modality. It is worth emphasizing that the current study was focused on the reality of a single course and on its official documents. The lessons were not monitored and the subjects involved in the educational process were not interviewed in order to prove the relation between the documents and what was experienced.

Key Words: Distance education; Reflective practice; Teacher's education; Physical Education.

Ana Luiza B. Anversa¹
Arestides P. da S. Júnior²
Ieda Parra R. Barbosa¹
Mauro A. B. de Oliveira¹

¹Universidade Estadual de Maringá

²Universidade Estadual do Oeste do Paraná

Introdução

A formação e intervenção docente vêm sendo continuamente discutida devido a constante e necessária busca de aprimoramento e atualização do processo de ensino-aprendizagem no contexto educacional. Várias são as transformações, sobretudo a partir da implantação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) - Lei nº 9.394/1996¹ (contemplando as atualizações dessa lei) e do aumento significativo dos referenciais teóricos que tratam desta temática. Entretanto, mesmo com os avanços oriundos da legislação, juntamente com o fortalecimento teórico acerca da profissionalização docente, das práticas pedagógicas, da formação continuada e das diversas ações no processo de ensino-aprendizagem, pesquisas realizadas nas duas últimas décadas apontam que a procura pelos cursos de licenciatura e a opção por ser professor vem diminuindo consideravelmente^{2,3,4,5,6,7}.

De acordo com o Censo da Educação Superior do ano de 2013⁸, o número de matrículas em cursos voltados para a formação de professores, não acompanha a de outros cursos de graduação. Pereira e Martins⁹ ressaltam que a baixa procura por cursos de licenciatura se deve principalmente à desvalorização do docente, ao discutível reconhecimento social da profissão, a baixa remuneração financeira e ao descontentamento e/ou frustração na atuação pedagógica devido às inúmeras dificuldades no cenário educativo contemporâneo.

Visando reverter esse panorama, o Governo Federal tem implantado nos últimos anos, programas de incentivo a carreira docente, como o Programa de Bolsa Institucional de Iniciação à Docência (PIBID), o Prodocência, o Plano Nacional de Formação de Professores (PARFOR) e o Programa de Desenvolvimento Profissional para Professores (PDPP)¹⁰. Além desses programas, existem ações voltadas para políticas de expansão do Ensino Superior e o direcionamento de fomentos para a Educação à Distância (EaD), incluindo-se as licenciaturas.

A expansão dessa modalidade de ensino tem ocorrido, sobretudo após a implantação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), que tem como foco a formação de professores que atuam na Educação Básica nas mais diversas áreas do conhecimento. A UAB é um sistema composto por universidades públicas que ofertam cursos superiores, no formato EaD, para a população que tem dificuldade de acesso ao Ensino Superior, favorecendo, desta forma, a expansão da oferta de vagas aos cursos e programas de formação de professores¹¹.

No entanto, apesar da expansão da EaD no Brasil, vale ressaltar que a aceitação dessa modalidade de ensino junto a sociedade ainda não é unanimidade e vem enfrentando desafios desde o seu surgimento. Dentre eles, pode-se citar a dificuldade de inclusão e democratização do acesso às tecnologias da informação, a falta de preparação adequada dos professores em relação às ferramentas da *internet* no contexto da educação e a necessidade de aprimoramento das estratégias pedagógicas e dos métodos de avaliação utilizados. A principal crítica ainda está na ausência de contato físico entre professor e aluno no processo de ensino-aprendizagem e na redução do papel do docente neste processo, levando ao distanciamento entre os sujeitos envolvidos^{12,13,14}.

Por outro lado, é importante salientar que situações de aprendizagem vão além da relação física entre professores e alunos, constituindo-se no ato de planejar, propor atividades e identificar representações dos alunos, cabendo ao professor/mediador fornecer informações relevantes, incentivar a busca por informações, elucidar momentos de reflexão e propiciar a interatividade e a aprendizagem significativa do aluno¹⁵. Ou seja, o professor não deixa de assumir fundamental importância no contexto educacional, no entanto, o contato direto com o aluno, em algumas situações, pode ser realizado por meio de outros recursos que não necessariamente precisam da presença física e que podem apresentar efeitos iguais e/ou até mais eficazes aos dos métodos convencionais do processo ensino-aprendizagem.

Nesse contexto, várias pesquisas nacionais^{12,13,14,16,17,18,19,20,21} e internacionais^{22,23,24,25,26} vêm retratando que o modelo de EaD trazem resultados satisfatórios e que superam as necessidades quantitativas de democratização ao Ensino Superior, possibilitando também avanços na qualidade da educação, sobretudo por favorecer a integração das

tecnologias ao contexto educacional, possibilitar inovações metodológicas de ensino e a modernização do sistema educacional ao reconhecer e valorizar o alinhamento do ensino às culturas das novas gerações e às demandas contemporâneas da sociedade.

Além disso, pesquisas como as de Gomes e Caldeira¹⁶, Stecanela; Soares e Erbs¹⁷, Cunha e Vilarinho¹⁸, Gabini *et al.*¹⁹ revelam ser possível utilizar e se apropriar de práticas pedagógicas reflexivas na EaD, considerando suas possibilidades e limitações. A prática reflexiva na ação docente justifica-se por ser um instrumento do desenvolvimento e da ação, e atualmente ganha evidência no campo educacional, sobretudo pela possibilidade de transcendência e superação de modelos tradicionais no processo ensino-aprendizagem. Sua difusão ganhou corpo nos estudos de Schön²⁷ a partir do conceito de reflexão na ação, alegando que o professor aprende a partir da análise e interpretação de sua própria atividade.

Schön também afirma que o processo de ensino envolve confusão e incerteza, “o grande inimigo da confusão é a resposta que se assume como verdade única. Se só houver uma única resposta certa, que é suposto o professor saber e o aluno aprender, então não há lugar legítimo para a confusão”^{27(p.85)}. Um professor reflexivo tem a tarefa de encorajar e reconhecer a confusão dos seus alunos e as suas próprias confusões e incertezas. Nesse sentido, na EaD é fundamental que o professor e/ou tutor estejam integrados e próximos dos alunos (mesmo que distantes fisicamente), no intuito de possibilitar tal apropriação reflexiva na aprendizagem.

Diante do exposto, verifica-se que a EaD vem se configurando como tendência nos cursos de formação de professores no Brasil. Na mesma direção, as licenciaturas em EF, mesmo que timidamente, também têm se inserindo neste contexto, uma vez que de acordo com o Censo da Educação Superior de 2013⁸, os cursos de EF Licenciatura a Distância são ofertados por 17 Instituições de Ensino Superior (IES), sendo 10 por meio do Sistema UAB¹¹.

Vale destacar de acordo com Lisbôa e Pires^{28(p.61)} que devido ao objeto de estudo da área, existem muitas críticas em relação à formação em EF EaD, considerando-a inviável, uma vez que vislumbram e valorizam a “presença física em/com/através do movimento condição fundamental para a formação inicial dos futuros professores”. Na mesma direção, Lazzaroti Filho *et al.*²⁹ apontam que a vivência corporal é requisito indispensável na formação de professores de EF, mas ressaltam que nos últimos anos a área vem incorporando preocupação mais pedagógica sobre o saber fazer, o que se reflete em dúvidas e embates em relação às modalidades de ensino presencial e EaD. Os autores justificam que as preocupações sobre a execução de técnicas e movimentos têm cedido lugar para um saber pedagógico que oriente sobre o como fazer e crie situações de ensino e aprendizagem que favoreçam a socialização dos alunos, a experimentação dos movimentos e a compreensão da teoria aplicada, por meio de seus aspectos conceitual (conhecimento em si, em suas possibilidades e limitações), procedimental (como fazer) e atitudinal (autoconhecimento e relações estabelecidas).

Conforme o levantamento bibliográfico realizado, evidencia-se nos últimos anos, mesmo que de forma limitada, o surgimento de pesquisas e estudos que abordam a EaD na formação de professores na EF^{28,29,30,31,32,33,34}. No entanto, neste levantamento constatou-se como lacuna a inexistência de pesquisas que investiguem de forma específica a prática reflexiva na formação de professores de EF na modalidade EaD.

Considerando esse quadro que vem se instaurando na formação de professores da área, questiona-se, *de que forma acontece a prática reflexiva na formação de professores de EF na modalidade EaD? Ela é possível? Como ela é estimulada? Ela supre a falta de contato físico?* Diante dessas indagações, a presente pesquisa, teve por objetivo analisar como a prática reflexiva é contemplada na proposta pedagógica de um curso de EF na modalidade EaD em uma IES pública do Paraná.

Procedimentos metodológicos

A presente pesquisa caracteriza-se como estudo de caso de caráter descritivo documental³⁵. Segundo a UAB Capes, existem dez IES que ofertam o curso de Licenciatura em EF na modalidade EaD em cinco regiões geográficas do Brasil, sendo: Norte - Universidade Federal do Amazonas (UFAM), Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); Nordeste - Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade do Estado da Bahia (UNEB); Centro-Oeste - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Universidade de Brasília (UNB), Universidade Federal de Goiás (UFG); Sudeste - Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF); Sul - Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)¹¹. A escolha por uma IES do Paraná, localizada na região dos Campos Gerais, se deu por critério de seleção intencional, uma vez que, neste tipo de seleção o pesquisador pode ter acesso a informações mais qualificadas sobre seu objeto de pesquisa por se tratar de um contexto propício para o desenvolvimento da mesma³⁶.

Definida a IES a ser pesquisada, fez-se o contato com a coordenação do curso de EF EaD para obtenção de autorização da pesquisa. Na sequência, foram disponibilizados aos pesquisadores os documentos físicos para sua análise, sendo: a) Projeto Pedagógico do Curso (PPC); b) Regulamento de Estágio Curricular Supervisionado (ECS) do Curso de EF Licenciatura EaD, c) Regulamento de ECS dos Cursos de Licenciatura na Modalidade a Distância da IES; d) Manual de Introdução à Educação a Distância; e) Manual do Estudante para a Educação a Distância; f) Manual Didático do Componente Curricular ECS em EF, de I a IV; e g) Manual do Componente Curricular de Atividades Interdisciplinares. Informações adicionais, quando necessárias, foram obtidas no site da IES.

Em um segundo momento, os materiais selecionados foram organizados por meio de uma matriz analítica e tratados com base na análise de conteúdo³⁷ apoiando-se nas fases de pré-análise; exploração do material, inferência e interpretação, com o auxílio do *software* de análise qualitativa NVivo 10. A partir das análises foram identificadas subcategorias, que foram agrupadas em quatro eixos temáticos, sendo: a) caracterização do caso - apresentação do contexto da pesquisa (histórico da EaD na IES, instituição do curso de EF a distância, características do curso e perfil do egresso, direcionamentos da UAB - recursos humanos e direcionamentos de aprendizagem e metodológico); b) promoção da prática reflexiva no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) - destacando a necessidade de reflexões interdisciplinares com acompanhamento efetivo de professores, tutores e discentes nas atividades desenvolvidas (recursos disponibilizados, uso da ferramenta pelas disciplinas, atividades propostas e mediação do professor tutor, indicativos da prática reflexiva); c) valorização das práticas presenciais como estratégia de fomento à ação reflexiva no processo de ensino aprendizagem na EF - EaD - analisando as vivências práticas proporcionadas ao longo da formação e possíveis indicativos de aprofundamento das ações desenvolvidas no AVA e relação com a prática reflexiva (momentos presenciais das disciplinas, ECS e trabalho de conclusão de curso) e; d) acompanhamento e reflexão sobre a ação interventiva durante os ECS na EF - EaD, verificando como este momento se coloca como fator integrador, para a formação de professores reflexivos, a fim de elucidar indicativos da prática reflexiva na formação de professores de EF na modalidade EaD (direcionamentos, acompanhamento e possíveis relações com a prática reflexiva).

A pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Maringá (UEM), sob o Parecer 1.166.676/2015.

Resultados e discussão

Para melhor organização e visualização dos resultados obtidos na pesquisa, a apresentação dos resultados e discussão se deu a partir dos quatro eixos supradescritos, possibilitando um panorama das características do curso, a sistematização de conceitos e ideias relacionadas à prática reflexiva nos momentos formativos e interventivos e suas inter-relações.

Caracterização do caso

Como forma de conhecer e compreender o contexto da pesquisa e caracterizar o caso, faz-se necessário uma breve contextualização da IES participante, do curso de EF e suas relações com a EaD, bem como apresentar os principais pressupostos e estratégias metodológicas desta modalidade de ensino.

Os cursos na modalidade EaD, começaram a ser ofertados pela IES investigada no ano de 2000, e no ano de 2004 a IES foi credenciada pelo Ministério da Educação (MEC), conforme a Portaria n. 652. Já o curso de graduação em EF - licenciatura, na modalidade EaD, teve seu primeiro vestibular realizado em 2009. O curso é ofertado em parceria com a UAB, e foi reconhecido pelo Parecer CEE/CES nº 014/2013.

De acordo com PPC³⁸, o período de formação inicial está estruturado em 3.464 horas divididas em 1.462 horas em disciplinas de Formação Básica Geral, 986 horas em disciplinas de Formação Específica Profissional, 408 horas em disciplinas de Diversificação ou Aprofundamento e 408 horas em disciplinas de ECS, além das 200 horas de atividades extracurriculares, distribuídas em no mínimo oito e no máximo doze semestres letivos.

O documento aponta que o curso foi elaborado para atender as necessidades locais, regionais e nacionais e tem por objetivo formar profissionais aptos a exercerem a docência em EF, nos diferentes níveis e modalidades de ensino, sintonizados com as novas abordagens e tendências metodológicas, de modo a promover o desenvolvimento humano, bem como propiciar a compreensão de que a EF se insere na ética do gênero humano, focalizando o estudo da sensibilidade produzida no e pelo movimento humano, visando o desenvolvimento da consciência de que o humano é ao mesmo tempo indivíduo e parte da sociedade³⁸.

O perfil profissional do egresso enfatiza o licenciado em EF com formação generalista, humana, crítica e reflexiva, qualificado para o exercício profissional, com base no rigor científico e intelectual e pautado no princípio ético. Formando-se para estudar, pesquisar, esclarecer e intervir de forma profissional no contexto específico e histórico-cultural, a partir de conhecimentos de natureza científica, técnica e cultural, de modo a atender as diferentes manifestações e expressões de Atividade Física/Movimento Humano. Ainda segundo o PPC, almeja-se que o profissional seja capaz de atuar na EF Básica, promovendo uma educação de qualidade, pautando-se na tomada de decisões, leitura da realidade, levantamento e análise das hipóteses postas no cotidiano, adequando-as para as finalidades visadas. Além disso, espera que o profissional se volte para o conhecimento e formação continuada, a fim de estabelecer relações entre a EF e as demais áreas do conhecimento, trabalhando de maneira multi e interdisciplinar, articulando teoria e prática, saber e fazer e ensino e pesquisa³⁸.

A partir dos indicativos do Manual do Estudante da Instituição³⁹, os cursos, ofertados pela UAB, contam com uma equipe multidisciplinar, sendo o corpo docente e administrativo composto por: a) Equipe colaboradora, responsável pela assessoria na concepção e elaboração do projeto do curso e acompanhamento de sua implantação, desenvolvimento e avaliação; b) Professor coordenador de curso, responsável por organizar e desenvolver o PPC e garantir a qualidade do processo de ensino aprendizagem por meio do desenvolvimento do currículo, processo de avaliação, materiais didáticos e ações docentes e discentes; c) Professor coordenador de polo, responsável pelo bom funcionamento das extensões do curso, zelando pela organização e segurança do polo, orientando o trabalho dos tutores locais e supervisionando aspectos técnicos administrativos; d) Professor autor, responsável pela concepção teórica e estruturação do livro didático; e) Professor formador, é o professor da disciplina, apoia os tutores na condução do processo de ensino aprendizagem, participam da organização, realização e avaliação da disciplina e insere as atividades na plataforma de aprendizagem; f) Tutor *online*, acompanha a turma nas atividades *online*, mediando o processo de ensino aprendizagem; g) Tutor presencial, acompanha o desenvolvimento das atividades nos polos presenciais, auxiliando os alunos em chats, fóruns, atividades *online*, vídeo e *web* conferencias e atividades e provas presenciais; e h) Secretários e técnicos, auxiliam nas questões burocráticas, administrativas e de informativa³⁹.

Segundo o Manual do Estudante da Instituição³⁹ os sujeitos supracitados são responsáveis pelo cotidiano de ações, direcionadas pelos aspectos legais e também pela metodologia do curso a distância. A metodologia da EaD deve pautar-se na interatividade, interdisciplinaridade, cooperação e autonomia, a fim de que sejam fomentadas ações de problematização, reflexão, investigação, análise, síntese e produções técnico-científicas. Destaca-se que professores e alunos devem tornar-se parceiros no processo de produção do conhecimento, e essa relação se constituirá por meio de uma interatividade que propicie a relação na rede, ir além da simples busca de informação⁴⁰.

Pautando-se nesse perfil de aprendizagem, a metodologia dos cursos em EaD se centram em materiais e ações didáticas, sendo: a) Livros textos; b) Livros de apoio didático; c) Biblioteca virtual; d) Vídeos e *web* conferências; e e) Momentos AVA, que se subdividem em atividades síncronas, como *chats* de bate papo e videoconferências; e atividades assíncronas como e-mail, fóruns de discussão, *links*, arquivos de transferência. Além disso, os cursos contam com momentos de atividades presenciais, visando desenvolver nos discentes competências e habilidades voltadas para a interação, cooperação, trocas de experiências e autonomia frente ao conhecimento.

Posto isso, com a intenção de manter a ordem de exposição dos dados em conformidade com o objetivo do estudo e eixos temáticos, far-se-á uma análise de como essas ações didáticas são propostas nos documentos, buscando apontar indicativos da prática reflexiva na formação de professores de EF, na modalidade EaD.

A ação reflexiva no AVA

O AVA, nos cursos de licenciatura, é uma ferramenta que contribui para o processo de ensino-aprendizagem, tanto na modalidade presencial quanto à distância, uma vez que, a partir do armazenamento, administração e disponibilização de conteúdos no formato *web*, amplia as possibilidades de criatividade, beneficiando a metodologia de trabalho educativo e de comunicação⁴⁰.

No manual de Introdução a Educação à Distância, disponibilizado pela IES é apontado que o uso de recursos diversificados por meio do AVA garante um eixo de ensino centrado na interação professor-aluno, favorecendo que o aluno assuma um papel participante na operacionalização dos *chats* e fóruns, no estudo dos materiais didáticos e nas buscas independentes na *internet*. Além disso, este recurso permite ao aluno potencializar sua aprendizagem e aproveitar melhor o tempo em aula para discussões, questões e resolução de problemas⁴¹.

Partindo desse pressuposto, o curso menciona nos documentos analisados, que faz uso, ao longo do processo de formação inicial, de *web* conferências, ações no AVA, materiais impressos e disponibilizados na *internet*. Cada disciplina possui seu ambiente, com atividades interativas que ficam acessíveis aos alunos por quatro semanas, e são elaboradas de forma a incentivar a interação entre os discentes e a resolução de problemas a partir dos conteúdos anteriormente discutidos. Prata, Nascimento e Pietrocola⁴², destacam que as atividades devem facilitar a compreensão e interpretação dos conceitos, desafiando os estudantes a solucionar problemas complexos para que este conhecimento possa ser utilizado, reutilizado e combinado com outros objetos, tendo um ambiente de aprendizagem rico e flexível.

Essas atividades se dão por: avaliação do curso - atividades que favorecem a reflexão sobre os processos de aprendizagem por meio de pesquisa de opinião, reflexões e resoluções de questões problema, entre outros; *chats* - discussão virtual em tempo real norteada por pontos-chaves que serão utilizados para revisão e administração da discussão; fóruns - discussões sobre diversos tópicos, como notícias, conversas e orientações do tutor, apresentação e discussão de temáticas; glossário - lista de definições de termos e conceitos, construídos pelos próprios alunos, professores e tutores, com base em pesquisas na *web* e materiais didáticos; questionário - voltado para avaliação do componente curricular, pode ser composto por questões de múltipla escolha, verdadeiro ou falso, respostas breves, construções de texto, entre outras e; ferramenta *wiki* - página *web* que pode ser editada de forma colaborativa, fomentando a construção coletiva de um texto comum, compartilhando conhecimento e construindo uma proposta

centrada no aprendiz, em seu desenvolvimento cognitivo e em uma intervenção pautada na reflexão⁴³.

Perante o exposto, constata-se que as ações no AVA podem ampliar a interação entre os sujeitos envolvidos no processo ensino-aprendizagem, entretanto, devem ser contextualizadas, fazendo-se necessário a promoção e integração de discussões que estimulem o pensamento crítico e reflexivo. Sendo assim, cabe aos professores e principalmente aos tutores, contribuir para a constituição de espaços colaborativos que levem à ação reflexiva, fomentando a formação de professores atuantes em seu futuro contexto de ação.

De acordo com o Manual do Professor, proposto por Pulino Filho⁴⁴, o uso do *Moodle* se dá no intuito de possibilitar a prática participativa e contribuir para a aprendizagem significativa, o AVA deve adotar o construtivismo social, no qual uma pessoa aprende melhor quando engajada a um processo social de construção do conhecimento coletivo. Sendo assim, a mediação do processo ensino-aprendizagem na EaD deve focar-se na relação dialógica, com interconectividade entre os atores envolvidos, fazendo-se necessário transcender a visão de sujeito limitado à conhecimentos externos e percepções dos sentidos.

Sendo assim, o tutor atua como mediador do processo de ensino e de aprendizagem, cabendo a ele estimular ações instigantes que assegurem a atenção dos alunos, a fim de que esses adquiram curiosidade pelo desconhecido e interesse pela pesquisa. Para isso, os tutores podem fazer uso de exemplos ligados a situações reais de vida, para que a aprendizagem interaja com aspectos pessoais e emocionais, não restringindo o processo apenas à assimilação intelectual, estabelecendo um clima motivacional favorável entre os sujeitos envolvidos, contribuindo para os alunos confiarem na instituição, na orientação prestada e construam o hábito de recorrer ao tutor sempre que necessário⁴⁵. Devido a esse importante papel do tutor na mediação no processo de ensino aprendizagem, os documentos da IES apontam que o acompanhamento e correção das atividades propostas, são feitos pelo tutor a distância, geralmente um tutor para cada quinze alunos, que deve ser formado na área e ter no mínimo especialização, uma vez que ele é responsável pela mediação entre os agentes envolvidos no processo e deve ser capaz de enfrentar os problemas referentes ao conteúdo, a questões administrativas e as dificuldades individuais dos alunos.

Diante da estruturação das atividades do curso, constata-se que a promoção da prática reflexiva, depende de diversos fatores, como a opção metodológica adotada pelo professor em suas aulas; a qualidade didática e teórica dos materiais pedagógicos disponibilizados no AVA; o acompanhamento das tarefas por parte do tutor e suporte constante aos discentes quanto às dúvidas administrativas e de conteúdo do curso. Prado e Almeida⁴⁶ apontam que é possível desenvolver situações de aprendizagem no AVA voltadas para propiciar a reflexão na e sobre a ação, por meio da descrição da prática que acontece no contexto de atuação, no caso do curso analisado, nas atividades presenciais e de ECS, e discussão sobre a mesma em espaços de comunicação síncrona e assíncrona, e a intervenção do professor/tutor pode levar o discente a refletir e depurar sobre a ação.

Conforme Zeichner⁴⁷ a prática reflexiva na formação de professores deve partir do pensamento individual do aluno para a análise conjunta, que proporcione a mudança ou melhora da realidade e ao longo do processo ensino-aprendizagem, para isso, faz-se necessário o posicionamento ativo dos sujeitos, alicerçado por discussões entre os pares, teorias que subsidiem seus posicionamentos e autonomia de reflexão.

Na mesma direção Pimentel *et al.*³⁴ apontam que as ações presenciais e de ECS podem intensificar a visão sobre a realidade social e rotina profissional. No curso investigado, as práticas curriculares e de ECS, semana pedagógica e atividades complementares, são postas como estratégias para fomentar a reflexão sobre a prática formativa e interventiva, entretanto ressalta-se que devido a não institucionalização, essas ações encontram limitações para se desenvolverem. Sendo assim, a qualidade da formação e seus indicativos para uma prática reflexiva podem variar de acordo com as decisões adotadas pela equipe de ensino, no que se refere às etapas e itens que compõem o curso.

Além disso, fazem-se necessários momentos de vivências presenciais, uma vez que o perfil didático de cada

professor se estabelece a partir da relação com o ambiente, com os conhecimentos prévios dos alunos e do desenvolvimento de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores constituídos a partir das demandas que o ensino e a prática social apresentam em seu cotidiano⁴⁸.

Nesse sentido, é importante que as práticas pedagógicas valorizem situações didáticas que envolvam os alunos em discussões que considerem o contexto do que se trata, de modo a estimular o processo reflexivo na incorporação do conhecimento. Torna-se pertinente que professores e alunos discutam o conteúdo de forma horizontal e aplicada à realidade e contexto dos envolvidos, fortalecendo a relação entre o conteúdo exposto e as práticas demandadas pelo cotidiano de ações. Almeida e Prado⁴⁹ destacam que a partir de registros de experiências compartilhados, questionamentos e reflexões na e sobre a ação, cria-se uma rede humana de aprendizagem, de modo que o educador e os alunos aprendem simultaneamente.

Assim, diante dos documentos analisados, constata-se que a IES almeja que as decisões didáticas do curso e as ações interativas por meio do AVA, proporcionem o estímulo ao processo reflexivo e autônomo dos acadêmicos, uma vez que buscam contemplar pressupostos teóricos e metodológicos e ações condizentes com os requisitos exigidos na modalidade EaD e atendendo as demandas contemporâneas da educação.

Os indicativos apresentados neste tópico da discussão não são específicos da EF e abrangem a formação de professores como um todo, uma vez que os pressupostos básicos preconizados no processo formativo devem ser contemplados nos diversos cursos de licenciatura, considerando e resguardando as características e peculiaridades específicas de cada área.

Práticas presenciais como estratégia de fomento à ação reflexiva no processo de ensino aprendizagem na EF - EaD

Ainda há grande controvérsia em relação à modalidade EaD, principalmente nos cursos de formação de professores, nos quais as relações diretas e intersubjetivas da sala de aula são defendidas como indispensáveis no processo ensino-aprendizagem^{22,23,24,25,26}. No caso da EF, discussões em AVA parecem restringir o objeto de estudo da área, uma vez que a presença física para a análise e discussão do movimento humano é vista como essencial para uma prática pedagógica apropriada^{28,29}. Além disso, Lisboa e Pires²⁸ apontam que a formação em EF na EaD deve buscar um equilíbrio entre as diversas dimensões (acadêmica, prática, tecnológica, pessoal e crítica social) para que não traga prejuízo na qualidade da atuação profissional.

Considerando a prática reflexiva, que é objeto desta pesquisa na EF - modalidade EaD, Schön²⁷ afirma que a prática com reflexão requer do docente a capacidade de aproximar-se do aluno, buscando entender o seu pensamento e assim contribuir na articulação do seu conhecimento na ação com o saber escolar. O autor afirma que durante o processo de ensino é fundamental que o professor preste atenção, seja curioso e saiba ouvir seus alunos, promovendo a capacidade de individualizar, mesmo em turmas numerosas.

Ainda de acordo com o autor supracitado, o ideal na formação de professores é uma prática pedagógica de reflexão-na-ação, na qual o futuro professor é estimulado à criação de uma nova realidade, experimentando, corrigindo e inventando por meio do diálogo que estabelece com a mesma realidade. Assim, o conhecimento que o professor deve adquirir vai além de regras estabelecidas, fatos, procedimentos prontos e teorias determinadas pela investigação científica. Ou seja, nas situações decorrentes da prática, não existe um conhecimento profissional para cada caso problema com uma solução correta. O profissional reflexivo constrói de forma peculiar o seu próprio conhecimento profissional, no qual incorpora e transcende o conhecimento emergente da racionalidade técnica.

Tal prática reflexiva proposta por Schön²⁷ e amplamente valorizada na formação de professores, não é tarefa das mais fáceis nos cursos presenciais, no qual professor e alunos trabalham lado a lado. *E na modalidade EaD, será que é possível uma prática reflexiva na formação de professores de EF? A teoria da reflexão-na-ação proposta por*

Shön pode ser adotada na EaD? Qual o lugar do corpo em uma proposta de EaD na EF?

Como sendo uma discussão recente e repleta de contrapontos, o objetivo neste trabalho não é posicionar-se a favor ou contra a EaD na formação de professores de EF. Também não se pretende apresentar respostas prontas e definitivas para esta tendência educacional que vem se configurando também na EF. Salienta-se que é necessário ampliar o debate para identificar as possibilidades e limitações e se ter mais clareza nas questões levantadas.

Desta forma, ressalta-se que a valorização das práticas presenciais como estratégia de fomento à ação reflexiva na prática pedagógica, distribuídas proporcionalmente ao longo da formação e com o devido aprofundamento das ações desenvolvidas no AVA é fundamental para aproximar os agentes educacionais no processo ensino-aprendizagem. Nesse sentido, Delizoicov⁵⁰ apresentam um método nomeado em momentos pedagógicos, elucidando a importância da formação se estruturar em três fases, a primeira referente à problematização inicial, seguida da organização do conhecimento e, por fim, a aplicação do conhecimento. Diante desses momentos citados pelo autor, aponta-se que as duas primeiras fases se estruturam e consolidam por meio do AVA e cabe aos professores, tutores e alunos estenderem esses conteúdos para à prática, por meio de atividades que demandem a aplicabilidade de ações, seja no polo/aulas presenciais ou em práticas pedagógicas aplicadas e momentos de ECS.

Constatou-se que no PPC, há a preocupação de como os conteúdos deverão ser trabalhados para atender as exigências educacionais do professor de EF, visando o conhecimento da sociedade como um todo e a extensão das discussões propostas em situações reais de intervenção. Conforme o documento, os conhecimentos teórico-práticos aplicados à formação docente serão fomentados pela ação-reflexão-ação³⁸.

A formação pretendida é a de professores para atuarem de forma interdisciplinar, tendo em vista as múltiplas e variadas tarefas, nas quais devem se engajar e pelas quais terão responsabilidades. Outro ponto que merece destaque na redação do documento refere-se ao perfil profissional, no qual se espera que o profissional seja capaz de perceber a importância da articulação entre a teoria e a prática, entre o saber e o fazer, entre o ensino e a pesquisa³⁸. Tal descrição apresentada no PPC é importante, pois demonstra a atenção e preocupação às tendências educacionais atuais na formação de professores e precisam ser efetivadas na prática pedagógica, possibilitando uma formação de qualidade, sobretudo considerando as especificidades da EF.

Dentre os indicativos que valorizam as práticas presenciais, ressaltando que devem compor 30% da carga horária do curso, e que são evidenciados no PPC, destacam-se:

- a) Parte presencial das disciplinas – cada disciplina tem um módulo prático que é realizado no final de semana com a presença dos alunos, tutores à distância, tutor presencial e o docente responsável. Gonçalves⁵¹ aponta que esses momentos são importantes para socialização e interação, criando vínculo socioafetivo e fomentando o processo interativo e dialético entre os atores envolvidos no ensino-aprendizagem;
- b) Atividades acadêmico-científico-culturais e os projetos extensionistas – o qual o acadêmico tem que cumprir a carga horária complementar, destaca-se a extensão universitária como um processo educativo, cultural e científico que deve articular o ensino e a pesquisa viabilizando a articulação entre universidade e sociedade. Pinho Júnior *et al.*⁵² apresentam algumas possibilidades de projeto de extensão em cursos EaD, como a criação de blogs informativos, promoção de palestras informativas, *web* conferências para discussão entre acadêmicos em formação e professores;
- c) Trabalho de conclusão de curso - desenvolvido mediante controle, orientação e avaliação docente, por meio da disciplina de orientação de trabalho de conclusão de curso e de defesa do trabalho perante banca examinadora, conforme regulamento específico. Real e Corbellini⁵³ apontam que os trabalhos de conclusão de curso na EaD podem ser norteados por uma discussão entre os conceitos vistos ao longo do curso com as experiências

construídas, propondo a partir de ações interativas e fórum de discussão que os alunos proponham ou relatem inovações pedagógicas que possam vir a ser desenvolvidas.

Além destas práticas presenciais, o ECS é outra estratégia de fomento à ação reflexiva no processo ensino aprendizagem, que será apresentada e discutida a seguir.

Acompanhamento e reflexão sobre a ação interventiva durante os ecs na EF - EaD

Com base nos documentos analisados nessa pesquisa, a seguir será apresentado como o ECS é organizado, estruturado e desenvolvido na IES investigada, haja vista a importância destas vivências no intento formativo dos futuros professores de EF. A análise dos documentos se deu de forma a responder os seguintes questionamentos: *como esta vivência se apresenta nos cursos de modalidade EaD? É possível fomentar a ação reflexiva na realização do ECS na modalidade EaD de EF?* Ressalta-se que por ser uma modalidade de ensino com uma história recente, ainda existem são restritos os estudos a respeito do assunto.

De acordo com o Regulamento de ECS do Curso de EF licenciatura EaD⁵⁴, essa prática consiste na aplicação dos fundamentos teórico/prático, mediante vivências pedagógicas. O material pedagógico, utilizado ao longo das disciplinas de ECS da IES em questão, apresenta como objetivo central, compreender a importância dos saberes pedagógicos, técnicos e profissionais no exercício da função do professor, bem como os procedimentos que permeiam as ações do cotidiano escolar, em seus diferentes níveis de ensino e proporcionar aos acadêmicos o exercício da atividade docente no contexto da formação acadêmica.

Ressalta-se que o ECS é um componente indispensável no processo de formação, no qual se oportuniza ao futuro professor a possibilidade de colocar em prática os conhecimentos, habilidades e competências, além disso, deve possibilitar aos estudantes o cumprimento de uma atividade teórico-prática, crítico-reflexiva, respaldada pelo conhecimento teórico e da realidade de atuação, procurando articular ensino, pesquisa e extensão⁵⁵. De acordo com Scherer⁵⁶, na formação de professores de EF, o ECS deve ser entendido como uma etapa em que seja privilegiado o processo de reflexão crítica do aluno frente à realidade com a qual está interagindo, aliado aos conhecimentos e competências necessárias para a prática pedagógica do licenciado da área.

Hora, Gonçalves e Costa⁵⁷ ressaltam que o ECS na EaD se difere dos demais componentes por ser obrigatoriamente presencial, demandando uma proposta de trabalho específica, que precisa ser edificada como um componente interdisciplinar. Segundo o PPC, o ECS é desenvolvido a partir do início da segunda metade do curso, estando distribuído ao longo de quatro componentes curriculares: ECS em EF I, II, III e IV (Educação Infantil, anos iniciais do Ensino Fundamental, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio), cada qual com carga horária de 102 (cento e duas) horas, num total de 408 (quatrocentas e oito) horas e que são realizadas nos 5º, 6º, 7º e 8º semestres respectivamente. As ações desenvolvidas são acompanhadas pelo professor autor do livro didático, professor formador com sua ação voltada para o AVA, tutor de estágio a distância (*online*), coordenador de estágio, professor supervisor técnico e tutor presencial³⁸.

Conforme exposto no Regulamento de ECS dos Cursos de Licenciatura na Modalidade a Distância da Instituição⁵⁴ e no Material Didático, o curso adota a perspectiva de formação crítica reflexiva, almejando que ao fim dos ECS o discente seja capaz de refletir sobre sua própria prática fomentando suas discussões com os fundamentos teóricos trabalhados ao longo do curso e norteados pelos apontamentos de professores orientadores e tutores de ECS. As ações do estágio devem ser norteadas por um Plano de Trabalho Docente, que leve em consideração a realidade do aluno em formação, os espaços disponíveis para o acompanhamento e os momentos para exposição das percepções dos graduandos e suas reflexões sobre a formação acadêmica e a realidade escolar.

Com base em Schön²⁷ o ECS é o momento propício para exercer a prática reflexiva, considerando que implica

um tipo de aprender fazendo, os alunos começam a praticar, mesmo antes de compreenderem racionalmente o que estão a fazer. É importante estimular este processo na formação inicial, nos espaços de supervisão e na formação contínua. O autor destaca que é necessário aproximar três dimensões da reflexão sobre a prática: 1) a compreensão das matérias pelos alunos (*como compreendem os modelos? como interpretaram as instruções?*); 2) a interação interpessoal entre professor e aluno (*como o professor compreende e responde a outros indivíduos a partir do ponto de vista da sua ansiedade, controle, diplomacia, conflito ou autoridade?*) e 3) a dimensão burocrática da prática (*como é que o professor vive e trabalha na escola e procura a liberdade essencial à prática reflexiva?*).

Para elucidar essas questões, é necessário um acompanhamento efetivo ao longo das ações de ECS. Dal-Forno, Cardoso e Rinaldi⁵⁸ destacam que os supervisores e os tutores presenciais têm papel importante dentro do ECS uma vez que eles atuam como facilitadores do processo, orientando e auxiliando na execução das atividades e encorajamento e superação dos desafios apresentados durante o componente.

De acordo com os indicativos do Regulamento de ECS do Curso de EF Licenciatura EaD analisado, a supervisão das atividades do estágio se dá sob a forma de orientação indireta, que consiste no acompanhamento feito pelo tutor *online* e professor formador por meio de registros diários, relatórios periódicos, seminários, web conferências, atividades presenciais e contatos no AVA. Sistemáticamente no decorrer da disciplina acontecerá o acompanhamento e a mediação pedagógica direta, pelo professor supervisor técnico, com assessoria administrativa do tutor presencial, no campo de ECS, a qual engloba a Educação Infantil, séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio, atendendo também as escolas de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

A partir do Manual de ECS I e II, cedido pela IES, constata-se que essa prática procura oportunizar a aproximação entre universidade e escola, uma vez que os alunos vão ao seu futuro campo de atuação para observar, identificar, analisar e registrar o cotidiano de ações para que em seguida, ao retornar a universidade, serem estimulados para pesquisas, leituras, estudos e reanálise das observações e atividades detectadas, retomando a teoria para propor novas leituras e metodologias, retornando a escola com novas práticas pedagógicas^{59,60}. Para isso, o ECS envolve tarefas de observação, análise crítica, elaboração e discussão de planos de ação pedagógica e consequentemente aplicação sob a supervisão do professor orientador.

Em estudo desenvolvido por Quaranta e Pires³³ foi investigado como os acadêmicos de um curso de licenciatura em EF na modalidade EaD compreendem e interpretam a sua imersão na cultura escolar durante o ECS. Os pesquisadores constataram que apesar das limitações de condições de execução e de supervisão do estágio, os depoimentos dos futuros professores indicam que as experiências docentes foram positivas e que as histórias de vida influenciam na escolha das estratégias didáticas dos estagiários, bem como na forma como eles interpretam suas experiências docentes no ECS. No entanto, os autores reiteram a importância da criação de mecanismos de acompanhamento e supervisão por parte da instituição formadora e do seu polo presencial.

Zanotto, Santos e Sommerhalder⁶¹ destacam a importância de ocorrer ao final do processo de ECS, um Fórum de Socialização, um evento presencial envolvendo a equipe de estágio (docente, tutores virtuais, tutores presenciais de estágio, professores das escolas, etc.), a fim de proporcionar a interação entre os agentes, o compartilhamento e reflexão sobre as aprendizagens e vivências.

Além do ECS, outra vivência apontada como importante ao longo do curso e que valoriza os momentos presenciais como estratégias de promoção ao processo reflexivo na formação inicial da modalidade EaD é a prática como componente curricular. No curso analisado, tal prática será vivenciada ao longo da formação como disciplinas de Prática Educativa - Projeto Integrado I, II, III, IV, V, VI, VII e VIII, num total de 408 (quatrocentas e oito) horas. As disciplinas devem permear todo o processo de formação do professor numa perspectiva interdisciplinar contemplando dimensões teóricas e práticas, configurando-se por meio do Projeto Articulador da série. A Prática Educativa - Projeto

Integrado consiste em estudos dos processos de desenvolvimento de atividades ligadas às práticas da cultura corporal relativos ao conhecimento sobre o corpo, às atividades rítmicas expressivas, a ginástica e aos esportes ao longo da história, por meio de estudos de caso, pesquisas bibliográficas e documentais. Questões ligadas ao desenvolvimento de atividades significativas em programas de EF escolar na Educação Infantil, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio³⁸.

Considerando a análise documental do ECS e das práticas educativas - projeto integrado do curso de licenciatura em EF EaD, constatou-se que os documentos estão estruturados e organizados de forma que subsidiem indicativos favoráveis para uma prática reflexiva na formação de professores em EF, bem como valorizam e aproximam as três dimensões da reflexão sobre a prática propostas por Shön²⁷. No entanto, ressalta-se as limitações que a formação de professores em um curso EaD apresentam e que ainda nos deixam em dúvida quanto ao preparo crítico, reflexivo e comprometido na formação docente modalidade EaD.

Considerações finais

A formação de professores na modalidade EaD vem se configurando como uma nova tendência para atender as exigências, necessidades e demandas atuais no contexto educacional. Não diferente desta disposição, a formação de professores de EF também vem ganhando espaço nesta modalidade de ensino, que ainda não é consenso pelos estudiosos da área educacional.

Ao analisar os dados coletados apoiados em referenciais teóricos que sustentam os pontos apresentados, mostrou-se necessário voltar o olhar para o processo formativo do profissional de EF na modalidade à distância, uma vez que os documentos analisados indicam a possibilidade da prática reflexiva ser oportunizada ao longo da formação inicial. No entanto, os indicativos verificados na análise documental não garantem por si só que as ações reflexivas sejam concretizadas e levadas a cabo, possibilitando uma formação fidedigna ao exposto nos documentos analisados.

A partir da análise desse caso, a pesquisa referendou que a prática reflexiva pode ser oportunizada na formação inicial de professores em EF na EaD, sobretudo nos momentos de discussões e trocas de experiências, durante o ECS e por meio dos momentos presenciais. Entretanto, é necessário considerar o objeto de estudo da área, bem como as limitações e estratégias de ensino-aprendizagem, a fim de amenizar os reflexos de um distanciamento físico, espacial e temporal entre os atores envolvidos.

Por fim, vale ressaltar que o estudo se limita na medida em que reflete a realidade de um único curso, traçados por meio de análise documental, não sendo acompanhadas as aulas ou entrevistados os sujeitos envolvidos nesse processo formativo, de forma a certificar a relação entre os documentos e o vivenciado. Assim, sugere-se que pesquisas sejam feitas junto aos sujeitos envolvidos no processo formativo, acompanhando a efetivação ou impasses dos direcionamentos documentais no cotidiano de ações, tornando possível ampliar a reflexão e análise ao confrontar os documentos, com o discurso e a prática, de forma de certificar a presença de práticas reflexivas ao longo da formação de professores de EF no EaD.

Referências

1. Brasil. Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: MEC; 1996.
2. Sacristán G. A Consciência e Acção Sobre a Prática Como Libertação Profissional dos Professores. In: Nóvoa A, organizador. *Profissão Professor*. 2 v. Porto: Porto Editora; 1995. p. 63-92.
3. Apple MW. *Política Cultural e Educação*. São Paulo (SP): Cortês; 2000.
4. Correia JA, Matos M. Da crise da escola ao escolocentrismo. In: Stoer S, Cortesão RL, Correia JA, organizadores.

Transnacionalização da educação: da crise da educação à “educação” da crise. Porto: Edições Afrontamento; 2001. p. 91-117.

5. Contreras JA. A autonomia de professores. São Paulo (SP): Cortez; 2002.
6. Fidalgo F, Fidalgo NLR. Trabalho docente e a lógica produtivista: conformação e subjetividade. In: Fidalgo F, Oliveira MAM, Fidalgo NLR. Intensificação do trabalho docente: tecnologias e produtividade. Campinas (SP): Papirus; 2009. p. 91-112.
7. Rebole F, Teixeira LRM, Perrelli MAS, Nogueira EGD, Brostolin MR. Mal estar no início da docência: narrativas produzidas em diferentes cenários de pesquisa. *Eccos Revista Científica*. 2013; 30: 183-198.
8. Brasil. Ministério da Educação – MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Censo da educação superior: 2011 - resumo técnico. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2013.
9. Pereira LLS, Martins ZIOM. A identidade e a crise do profissional docente. In: Brzezinski I, organizador. Profissão professor: identidade e profissionalização docente. Brasília (DF): Plano Editora; 2002.
10. Brasil. Ministério da Educação. Site do Ministério da Educação. Ações e Programas do Ministério da Educação, 2016. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/acoes-e-programas/> [2016 jan 08].
11. BRASIL. Ministério da Educação. Site da Universidade Aberta do Brasil. 2016. Disponível em <http://uab.capes.gov.br/> [2016 jan 26].
12. Lück EH. Educação à distância: contrapondo críticas, tecendo argumentos. *Educação*. 2008; 31(3): 258-267.
13. Belloni ML. Educação à distância e mídia-educação: da modalidade ao método. *ComCiência* [online]. 2012; 141.
14. Torres LT, Behrens MA, Matos EM. Prática pedagógica numa visão complexa na educação presencial e a distância: os ‘REAS’ como recurso para pesquisar, ensinar e aprender. *Rev. Diálogo Educ*. 2015; 15(45): 443-471.
15. Almeida MEB. Incorporação da tecnologia de informação na escola: vencendo desafios, articulando saberes, tecendo a rede. In: Moraes MC, organizador. Educação à distância: fundamentos e práticas. Campinas (SP): NIED/Unicamp; 2002.
16. Gomes CJ, Caldeira H. As TIC na formação de professores para um maior desenvolvimento de atitudes reflexivas. *Enseñanza de Las Ciencias*. 2005; Número extra: 1-4.
17. Stecanela N, Soares SEM, Erbs RTC. A construção do professor reflexivo na EAD: um estudo sobre indicadores de ‘simetria invertida’ e de ‘transposição didática’. [Anais do Congresso ABED], 2007.
18. Cunha ML, Vilarinho LRG. Concepção emancipatória: uma orientação na formação continuada à distância de professores. *Rev. Diálogo Educ*. 2009; 9(26): 133-148.
19. Gabini WS, Mengalli NM, Garbin TR, Dainese CA. Ambientes colaborativos em educação à distância: abordagens sobre uma ação de formação continuada. *Revista e-curriculum*. 2010; 5(2): 1-17.
20. Borba MC, Malheiros APS, Amaral RB. Educação à Distância Online. 3. ed. Belo Horizonte (MG): Autêntica; 2011.
21. Campos MLIL, Mendes EG. Formação de professores para a educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. *Revista Cocar*. 2015; 1: 209-227.
22. Liyanagunawardena TR, Adams AA, Williams SA. MOOCs: A systematic study of the published literature 2008-2012. *The International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2013; 14(3): 202-227.
23. McAndrew P, Scanlon E. Open learning at a distance: lessons for struggling MOOCs. *Science*. 2013; 342(6165): 1450-1451.
24. Baggaley J. MOOC postscript. *Distance Education*. 2014; 35(1): 126-132.
25. Hoy MB. MOOCs 101: an introduction to massive open online courses. *Medical reference services quarterly*. 2014; 33(1): 85-91.
26. Vargas YH, Solís II, Espinosa JCM, Olivares FM. Distance Learning vs on Site Learning “A Comparative Study in a Public University in Mexico”. *Education*. 2016; 6(3): 69-74.
27. Schön DA. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa A, organizador. Os professores e a sua formação. Lisboa: Dom Quixote; 1992. p. 77-91.
28. Lisbôa MM, Pires GL. Tecnologias e a formação inicial do professor de educação física: reflexões sobre a educação à distância. *Atos de pesquisa em educação*. 2013; 8(1): 60-81.

29. Lazzaroti Filho A, Cruvinel F, Silva AM, Silva MZ, Almeida GCF. A dinâmica, os principais problemas e as qualidades no desenvolvimento de um curso de licenciatura em educação física na modalidade à distância. *Pensar a Prática*. 2015; 18(3): 636-650.
30. Pimentel FC, Lazzarotti Filho A, Inácio HLD, Húngaro EM, Mascarenhas F. Expansão do ensino superior e formação profissional em educação física: um mapeamento dos cursos na modalidade de educação à distância. *Pensar a Prática*. 2013; 16(4): 1187-1201.
31. Lazzarotti Filho A, Silva AM, Pires GL. Saberes e práticas corporais na formação de professores de educação física na modalidade à distância. *Rev. Bras. Ciênc. Esporte*. 2013; 35(3): 701-715.
32. Pimentel FC, Mascarenhas F. O cenário dos cursos de licenciatura em educação física à distância no contexto do sistema Universidade Aberta do Brasil. [Anais do XVIII Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte]. Brasília, 2013.
33. Quaranta AM, Pires GL. Histórias de vida e experiências docentes no estágio supervisionado de licenciandos em Educação Física - modalidade EAD. *Movimento*. 2013; 19(2): 185-205.
34. Pimentel FC, Lazzarotti Filho A, Hungaro EM, Mascarenhas F. Formação de professores de Educação Física à distância: a experiência da Universidade de Brasília. *Motrivivência*. 2014; 26(43): 55-69.
35. Triviños ANS. Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo (SP): Atlas; 2009.
36. Mayan MJ. An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals. Edmonton: Universidade of Alberta; 2001.
37. Minayo MCS. O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. 9. ed. Revista e aprimorada. São Paulo (SP): Hucitec; 2006.
38. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Curso de Educação Física. Projeto Pedagógico de Curso. Ponta Grossa, 2013.
39. Núcleo de Tecnologia e Educação Aberta e a Distância (Nutead). Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa; 2009. [Manual do estudante para a educação à distância].
40. Matias-Pereira J. Educação Superior a Distância, Tecnologia de Informação e Comunicação e Inclusão Social no Brasil. *Eptic On Line - Revista de Economia Política de las tecnologías de la información y comunicación*. 2010; 7(2): 1-20.
41. Rodrigues CAF. Introdução à Educação a Distância. Ponta Grossa (PR): UEPG/NUTEAD; 2010.
42. Prata CL, Nascimento AAA, Pietrocola M. Políticas para fomento de produção e uso de objetos de aprendizagem. In: Prata CL, Nascimento ACAA, organizadores. *Objetos de aprendizagem: uma proposta de recursos pedagógicos*. Brasília (DF): Ministério da Educação; 2007. p. 107-122.
43. Demo P. Educação hoje: "novas" tecnologias, pressões e oportunidades. São Paulo (SP): Atlas; 2009.
44. Pulino Filho AR. Ambiente de aprendizagem Moodle UnB: manual do professor. Brasília; 2005. [Manual do Professor].
45. Rodrigues CAF, Schmidt LM, Marinho HB. Tutoria em educação à distância. Ponta Grossa (PR): UEPG/NUTED; 2011.
46. Prado MEBB, Almeida MEB. Formação de Professores: fundamentos reflexivos para o contexto da educação à distância. In: Valente JA, Bustamante SBV, organizador. *Educação à distância: prática e formação do profissional reflexivo*. São Paulo (SP): Avercamp; 2009.
47. Zeichner KM. Uma análise crítica sobre a "Reflexão como conceito estruturante na formação docente". *Educação & Sociedade*. 2008; 29(103): 535-554.
48. Pimenta SG. O estágio na formação de professores: unidade teórica e prática. São Paulo (SP): Cortez; 2005.
49. Almeida MEB, Prado MEBB. A formação de gestores para a incorporação de tecnologias na escola: Uma experiência de EAD com foco na realidade da escola, em processos interativos e atendimento em larga escala. [Anais do 12º Congresso Internacional de Educação a Distância, Educação a Distância e a Integração das Américas]. Florianópolis; 2005.
50. Delizoicov D. Conhecimento, tensões e transições. [Tese de Doutorado]. São Paulo: Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo; 1991.
51. Gonçalves AMH. O Perfil do Professor/Tutor em Cursos Online. [Dissertação de Mestrado]. Lisboa: Universidade Aberta; 2008.

52. Pinho Júnior SR, Lacerda FKD, Assis OS, Oliveira AN. A extensão universitária em um polo de educação à distância: o caso de Nova Friburgo/RJ. *Fundação Cecierj*. 2014; 4(1): 100-111.
53. Real LM, Corbellini S. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) em um Curso de Graduação Modalidade EAD: uma Proposta Cooperativa Construída em Ambiente a Distância. *Novas Tecnologias na Educação*. 2011; 9(1): 1-10.
54. Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Resolução CEPE nº 088, de 08 de dezembro de 2010. Regulamento de estágio dos cursos de licenciaturas na modalidade a distância da UEPG. 2010.
55. Andrade RCR, Resende MR. Aspectos legais do estágio na formação de professores: uma retrospectiva histórica. *Educação em Perspectiva*. 2010; 1(2): 230-252.
56. Scherer A. O desafio da mudança na formação inicial de professores: o estágio curricular no curso de licenciatura em Educação Física. [Tese de Doutorado]. Porto Alegre: Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 2008.
57. Hora DM, Gonçalves RR, Costa W. A construção de uma proposta para o Estágio Supervisionado na modalidade à distância. *EccoS*. 2008; 10(1): 125-142.
58. Dal-Forno JP, Cardoso LC, Rinaldi RP. Da construção de uma proposta de estágio na modalidade à distância: a experiência da UFSCar. *Olh@res*. 2013; 1(1): 349-377.
59. Tavares HF, Marinho HRB, Machado JLL, Matos Junior MA, Sales Filho NA, Scremin RT. Educação Física: Estágio Curricular Supervisionado em Educação Física I. Ponta Grossa (PR): UEPG/NUTEAD; 2011.
60. Capri FS, Tavares HF, Marinho HRB, Machado JLL, Mello MC, Matos Junior MA, Sales Filho NA, *et al.* Educação Física: Estágio curricular supervisionado em Educação Física II. Ponta Grossa (PR): UEPG/NUTEAD; 2012.
61. Zanotto L, Santos CM, Sommerhalder A. Percepções de tutoras virtuais sobre o estágio curricular da educação infantil: que lugar ocupa o estágio na formação de professores? [Anais do Simpósio Internacional de educação a Distância]. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2014.