PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS

DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO EM VALORES NA MODALIDADE EAD

Rio Claro – SP

2018

DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO EM VALORES NA MODALIDADE EAD

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista "Júlio Mesquita Filho" - Campus de Rio Claro, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Desenvolvimento Humano e Tecnologias.

Orientador: Prof. Dr. Fernando Jaime González

Rio Claro - SP

2018

370.71 Ferreira, Dirlene Almeida
F383e Elaboração, implementação e avaliação de um curso de formação continuada em educação em valores na modalidade EaD / Dirlene Almeida Ferreira. - Rio Claro, 2018
138 f. : il., figs., quadros

Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro
Orientador: Fernando Jaime González

1. Professores - Formação. 2. Formação continuada em EaD. 3. Educação física. 4. Valores. 5. Hellison. I. Título.

Ficha Catalográfica elaborada pela STATI - Biblioteca da UNESP
Campus de Rio Claro/SP - Ana Paula Santulo C. de Medeiros / CRB 8/7336

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA

Câmpus de Rio Claro

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: ELABORAÇÃO, IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO EM VALORES NA MODALIDADE EAD

AUTORA: DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

ORIENTADOR: FERNANDO JAIME GONZÁLEZ

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestre em DESENVOLVIMENTO HUMANO E TECNOLOGIAS, área: TECNOLOGIAS NAS DINÂMICAS CORPORAIS pela Comissão Examinadora:

Prof. Dr. FERNANDO JAIME GONZÁLEZ
Departamento de Pedagogia, Curso de Educação Física / Universidade Regional do Noroeste do estado do rio Grande do Sul – RS (Videoconferência)

Profa. Dra. MARIA ELENI HENRIQUE DA SILVA
Instituto de Educação Física e Esportes / Universidade Federal do Ceará – Fortaleza – CE

Profa. Dra. FERNANDA MORETO IMPOLCETTO
Departamento de Educação Física / UNESP – instituto de Biociências de Rio Claro – SP

Rio Claro, 30 de maio de 2018.

Dedico essa dissertação a Deus, aquele que é capaz de fazer mais do que pedimos ou pensamos. Aos meus pais Ribamar e Ozires Ferreira e ao meu querido companheiro Andrade Junior, pelo amor, paciência e encorajamento.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus em primeiro lugar. Pela minha vida, pela possibilidade de desfrutá-la com saúde, por tornar possível a realização de um objetivo e me fortalecer ao longo desta jornada.

Aos meus pais que na trajetória da minha vida pessoal e profissional não mediram esforços para me ajudar, principalmente quando se trata de estudos. Especialmente, por oferecerem suporte aos meus filhos quando estive fora e quando da escrita final desta dissertação. Obrigada pelos conselhos e exemplo de vida, essenciais para que eu me tornasse o que sou. Seus incentivos tornaram possível a concretização deste momento.

Aos meus filhos, que suportaram minha ausência e infinitas horas ao computador, pela paciência em suportar uma mãe estressada, em virtude da conclusão desta dissertação.

Ao meu amado companheiro de vida pelo cuidado, apoio irrestrito e tolerância, mesmo a distância, esteve presente em todos os momentos dessa caminhada.

Ao Professor Dr. Fernando Jaime González, pela rigorosa e amorosa orientação. Sua paciência e atenção me ajudaram a trilhar caminhos novos na escrita acadêmica. Nesta trajetória de orientação fui me descobrindo e me tornando uma nova professora-pesquisadora.

Aos professores da banca examinadora.

À Professora Dra. Eleni Henrique que me inspira por sua dedicação e compromisso com a Educação Física escolar. Participar do seu grupo de estudo, o Saberes em Ação, viabilizou meu ingresso ao mestrado. Obrigada por sua amizade, encorajamento e contribuições neste meu percurso acadêmico.

À Professora Fernanda Impolcetto pela atenção, confiança e disponibilidade em me ajudar no que foi necessário. Desde a submissão do curso de extensão ao zelo com a escrita desta pesquisa. Sua colaboração foi de grande valor para mim.

À Secretaria de Educação de Maracanaú, na pessoa do Professor Marcelo Farias, pelo meu afastamento em tempo hábil para que eu pudesse me dedicar exclusivamente a Pós-graduação.

À Professora Mestre Maria do Carmo que se solidarizou com a minha inquietude para liberação. De forma atenciosa e amiga intercedeu ao meu favor para tornar possível minha licença. Minha eterna gratidão!

À Professora Suraya Darido por sua amorosidade e simplicidade como ser humano. Por sua competência e enorme contribuição à Educação Física. A alegria e disponibilidade em partilhar conhecimentos é uma característica sua e foram marcantes durante o mestrado. Sinto-me honrada por ter sido sua aluna e ter vivenciado momentos inesquecíveis ao seu lado.

Aos colegas e professores do curso de pós-Graduação pela discussões, críticas e parcerias.

Aos professores colaboradores deste estudo pela coparticipação e boa vontade em cooperar. Tenho um grande respeito por todos que fizeram parte desta pesquisa.

Ao Núcleo de Educação a Distância da UNESP (NEaD) pelo acolhimento, auxílio e apoio na elaboração e realização do curso pela Plataforma Moodle.

Aos amigos do grupo de pesquisa Saberes em Ação (Jansen, Fátima, Halisson, Ronny, Márcio, Liana, Kletianny, Naiara, Paulo Alexandre, Ítala, Silvano, Cesar, Carlinha, Denis, Romilla, Raniellle, Johnyson e Michell), sou grata pela torcida e préstimo nos momentos que mais precisei.

Em especial ao Raphaell Martins que foi ponte para que eu prestasse exame para ingressar na UNESP. Obrigada por acreditar no meu potencial e por sua amizade. Admiro sua caminhada e comprometimento com a Educação Física escolar.

Ao Ribamar Junior por sua ajuda sobretudo na escrita do projeto de pesquisa e por estar disposto a engrandecer nossa profissão.

Ao amigo e companheiro de Maracanaú em Rio Claro, Alison Nascimento, pelo estreitamento de laços de amizade, de estudos e ajuda na finalização deste processo. Exemplo de dedicação, determinação e acima de tudo de confiança em Deus!

Ao LETPEF (Aline, Carina, Denis, Glauber, Mayara, Denise, Renato, Seabra, André Luís, Priscila, Ana Lívia, Irlla, Guy e os demais) pela oportunidade de aprender com a experiência de cada um.

À minha amiga e irmã na fé, Luzia Edna, por sua amizade e orações.

Aos demais amigos de trabalho, parentes e amigos que a vida me apresentou. Vocês contribuíram direta ou indiretamente para a realização deste estudo.

Muito obrigada!

RESUMO

Compreende-se que a escola deve ser um espaço de formação humana em que sejam refletidos e vivenciados valores para uma convivência democrática e respeitosa entre os que a frequentam. Esta instituição precisa estar comprometida com o aprimoramento das relações interpessoais e a formação do estudante para que ele venha responsabilizar-se por suas ações. Sustentada neste entendimento, esta pesquisa se propôs elaborar, implementar e avaliar um curso de Educação em Valores para professores de Educação Física de Ensino Fundamental, no intuito de investigar quais os limites e possibilidades da formação continuada na modalidade EaD com foco nesse tema. O estudo teve como objetivo descrever e analisar a realização de um curso de formação continuada EaD sobre a temática Educação em Valores com professores de Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais. O *lócus* foi a cidade de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza - CE. A população abrangeu os professores de Educação Física da rede Municipal de ensino de Maracanaú. Como sujeitos desta investigação participaram os professores efetivos de Educação Física do Ensino Fundamental, lotados nas turmas de 6° ao 9° ano. Para atingir o objetivo proposto desenvolveu-se uma pesquisa descritiva de natureza qualitativa, que consistiu no planejamento, produção, implementação e análise de um curso de formação continuada em Educação em Valores na modalidade EaD, subdividido nas seguintes etapas: 1) produção/formulação do curso; 2) oferta e desenvolvimento do curso pelos professores participantes e 3) análise do curso. Os dados que subsidiaram a análise foram obtidos das entrevistas e dos textos produzidos pelos docentes durante o curso sendo eles: texto da Atividade 1, memorial reflexivo e relato de experiência. Utilizou-se a análise textual discursiva (MORAES; GALIAZZI, 2016) para esta etapa. As categorias finais foram *Curso de formação continuada EaD em educação em valores* e *Formação em valores em EaD*. Os resultados indicam que não há um consenso por parte dos pesquisados quanto a inclusão da EaD na formação continuada de professores. Parte dos entrevistados concorda com o modelo de ensino, defendendo a forma semipresencial e outra parte prefere os encontros formativos presenciais. Os colaboradores demonstraram conhecimento mínimo tecnológico para participar do curso EaD e razoável proximidade com as ferramentas digitais. O ensino a distância exige mais disciplina e motivação do cursista para sua continuidade e finalização, apesar de propiciar adequação de tempo, espaço e ritmo de vida. Quanto ao uso das tecnologias as principais dificuldades foram: na inserção de arquivo na base de dados e a utilização do fórum. Os docentes indicaram que o curso contribuiu para o trato da temática valores em aulas de Educação Física e que as estratégias propostas pelo Modelo de Hellison proporcionaram um caminho possível para o ensino de valores na escola. As limitações encontradas se referiram à brevidade da investigação e à evasão. Sendo assim, entende-se que a realização desta pesquisa oportunizou a apropriação de novos conhecimentos, estudos, reflexões e discussões sobre o tema valores. Utilizou-se as ferramentas das novas tecnologias de informação e comunicação, a EaD. Colaborou ainda para a formação dos professores de Educação Física, possibilitando a aplicação e apropriação do conteúdo e da metodologia utilizada.

Palavras-chave: Formação continuada em EaD. Educação Física. Valores. Hellison.

ABSTRACT

It is understood that the school must be a space of human formation in which values are reflected and experienced for a democratic and respectful coexistence among those who attend it. This institution needs to be committed to improving interpersonal relationships and training the student so that he can take responsibility for his actions. Based on this understanding, this research proposed to elaborate, implement and evaluate a Value Education course for teachers of Physical Education of Elementary Education, in order to investigate the limits and possibilities of continuing education in the EAD mode with a focus on this theme. The purpose of this study was to describe and analyze the performance of a continuing education course on the subject of Education in Values with Physical Education teachers of the Final Years. The locus was the city of Maracanaú, metropolitan region of Fortaleza - CE. The population covered the Physical Education teachers of the Municipal School of Education of Maracanaú. As subjects of this investigation participated the effective teachers of Physical Education of Elementary School, crowded in the classes of 6th to 9th year. In order to achieve the proposed objective, a qualitative descriptive research was developed, which consisted in the planning, production, implementation and analysis of a continuing education course in Education in Values in the EAD mode, subdivided into the following stages: 1) production / formulation of the course; 2) course offer and development by participating teachers and 3) course analysis. The data that supported the analysis were obtained from the interviews and texts produced by the teachers during the course being: text of Activity 1, reflective memorial and experience report. The discursive textual analysis (MORAES; GALIAZZI, 2016) was used for this stage. The final categories were Continuing education course EaD in education in values and Training in values in EaD. The results indicate that there is no consensus on the part of the respondents regarding the inclusion of ED in continuing teacher education. Part of the interviewees agrees with the teaching model, defending the blended form and another party prefers face-to-face training meetings. Employees demonstrated minimal technological knowledge to participate in the EaD course and reasonable proximity to digital tools. Distance learning requires more discipline and motivation of the trainee for its continuity and completion, in spite of providing adequate time, space and pace of life. As for the use of technologies, the main difficulties were: inserting a file in the database and using the forum. Teachers indicated that the course contributed to the treatment of values in Physical Education classes and that the strategies proposed by the Hellison Model provided a possible way to teach values in school. The limitations encountered referred to the brevity of the investigation and the evasion. Therefore, it is understood that the realization of this research gave opportunities for the appropriation of new knowledge, studies, reflections and discussions on the theme of values. We used the tools of the new information and communication technologies, the EAD. He also collaborated in the training of Physical Education teachers, enabling the application and appropriation of the content and methodology used.

Key words: Continuing education in ED. PE. Values. Hellison.

Lista de Figuras

Figura 1 – Lista de documentos armazenados na pasta *Internals*
Figura 2 – Etapa inicial do curso
Figura 3 – Tema 1 do curso
Figura 4 – Atividade 1 do curso.
Figura 5 – Tema 2 do curso
Figura 6 – Atividade 2 do curso
Figura 7 – Tema 3 do curso
Figura 8 – Atividade 3 do curso
Figura 9 – Tema 4 do curso
Figura 10 – Atividade 4 do curso
Figura 11 – Tema 5 do curso
Figura 12 – Atividade 5 do curso
Figura 13 – Atividade 6 do curso
Figura 14 – Tema 6 do curso
Figura 15 – Atividade 7 do curso

Lista de Quadros

Quadro 1 – Níveis Cumulativos
Quadro 2 – Componente dos Níveis de Responsabilidade
Quadro 3 – Produções escritas
Quadro 4 – Processo percorrido para análise dos dados da pesquisa
Quadro 5 – Número de cursistas analisados por instrumento
Quadro 6 – Lista de unidades de análise
Quadro 7 – Categorias de análise
Quadro 8 – Organização dos subcapítulos de Resultados e Discussão
Quadro 9 – Quantitativo de visualizações por temas do curso
Quadro 10 – Entrega de atividades do curso EaD
Quadro 11 – Cronograma do curso

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO 12
1.1 Objetivo 16
1.2 Objetivos Específicos 16

2 EaD e FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES 17
2.1 Formação continuada de professores mediada por tecnologia 17
2.2 Abordagens EaD 28

3 EDUCAÇÃO EM VALORES E EDUCAÇÃO FÍSICA 30
3.1 Educação em Valores e a Escola 30
3.2 Educação em Valores na Educação Física 35

4 MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL 40
4.1 Atmosfera do Programa e Perfil do Professor 42
4.2 Níveis de Responsabilidade 43
4.2.1 Nível I – Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros 45
4.2.2 Nível II – Esforço e Participação 46
4.2.3 Nível III – Autonomia 47
4.2.4 Nível IV – Liderança e Ajuda aos outros 48
4.2.5 Nível V – Transferência para fora da aula 49
4.3 Desenvolvendo TPSR 49
4.4 Estratégias 50
4.5 Experiências do Modelo de Responsabilidade 52

5 MÉTODO 56
5.1 Produção do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores 60
5.2 Oferta e desenvolvimento do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores 61
5.3 Análise do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores 63

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO 70
6.1 O curso de formação continuada EaD em educação em valores 70
6.1.2 Desenvolvimento do curso 79
6.1.2.1 Primeiros passos: Agenda de abertura e Intervenção pedagógica como prática docente 79
6.1.2.2 Conhecendo o Modelo de Hellison 87
6.1.2.3 Desenvolvendo TPSR 92
6.1.2.4 Planejamento colaborativo do Plano de Aula 94
6.1.2.5 Prática de Intervenção 96
6.1.2.6 Avaliação Final 98
6.2 Formação em valores em EaD 102
6.2.1 Experiência em EaD 102
6.2.2 Aplicação do TPSR 110

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS 114

REFERÊNCIAS 118

APÊNDICES E ANEXOS 130

1 INTRODUÇÃO

Nunca se entendeu suficiente que a educação básica estivesse centrada apenas na transmissão de conhecimentos técnicos-científicos. Diferente disso, a sociedade sempre atribuiu à escola responsabilidades no campo da formação moral de seus estudantes. O que sem dúvida mudou, são as expectativas sobre os conteúdos dessa formação. Os valores que devem ser apreendidos nessa instituição.

Atualmente, o marco legal expressa claramente que a educação brasileira deve ser direcionada pelos propósitos da formação humana integral e a construção de uma sociedade justa, democrática e inclusiva[1]. Consequentemente, espera-se a formação de um indivíduo capaz de participar de forma autoral e qualificada da construção da sua vida e da sociedade, presente e futura.

Entende-se que a escola necessita configurar-se como um ambiente de convivência humana entre estudantes, educadores e comunidade escolar que propicie tanto a aquisição de conhecimentos culturais quanto um bom convívio social. Dessa forma, é imprescindível que se invista tanto no objetivo de possibilitar a todos os alunos a aprendizagem de conteúdos técnico-científicos socialmente válidos, como também no desenvolvimento de valores e experiências que permitam aprender a conviver em uma sociedade republicana e democrática, caracterizada pela participação nas decisões que dizem respeito a todos (FENSTERSEIFER; GONZÁLEZ, 2013).

No entanto, no ambiente escolar se manifestam conflitos e desarranjos culturais, econômicos, morais da nossa sociedade, os quais muitas vezes condicionam de forma contundente as possibilidades de ensinar e aprender os conhecimentos escolares. No cotidiano dos estabelecimentos de ensino sobressaem as queixas por parte de gestores, funcionários e, sobretudo, dos docentes, no que se refere a indisciplina dos alunos dentro e fora da sala de aula, envolvendo comportamentos desrespeitosos, xingamentos, até agressões físicas, entre os pares e para com os profissionais da educação (VINHA et al., 2016).

Assim sendo, o desafio é duplo. Por um lado, investir esforços para possibilitar uma convivência que propicie a aprendizagem dos alunos e o empenho dos

[1] Ver, por exemplo, a Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 2017).

professores no ensino de seus conteúdos. Por outro, trabalhar em prol de uma escola que se constitua num espaço de formação humana orientada à coexistência democrática, no qual valores como o respeito, a justiça, a cooperação, a perseverança, a responsabilidade, a tolerância, entre outros, sejam objeto de reflexão e vivência.

Para que isso seja possível, na escola devem ser pensadas e desenvolvidas ações com o objetivo de promover comportamentos que resultem no aprimoramento das relações sociais, em uma melhor convivência escolar e na capacidade de levar o estudante a responsabilizar-se pelas suas ações (REGUEIRAS, 2012). Para que estas ações venham se concretizar e tragam resultados expressivos a longo prazo é necessário que a instituição como um todo trabalhe com o mesmo propósito. Não podem ser ações pontuais de um ou outro membro, mas um projeto permanente, levado a frente pelos professores de todos os níveis de ensino, com envolvimento dos funcionários e da comunidade. Isso significa também, que as diferentes disciplinas devem instrumentalizar ações específicas que, em articulação com as ações gerais da escola, se constituam em espaços relevantes para a formação em valores.

Nesse sentido, diversos autores, no campo da Educação Física, já elaboraram e testaram propostas orientadas ao desenvolvimento moral durante as aulas do componente, trabalhando os valores no esporte para o ensino da Responsabilidade Social e Pessoal (HELLISON, 2011); explorando valores atribuídos ao olimpismo como alegria do esforço, jogo limpo, respeito pelos outros, busca pela excelência e equilíbrio entre corpo, vontade e mente (BINDER, 2012); no aprofundamento da discussão sobre os temas transversais (DARIDO, 2012); no estímulo à autonomia dos estudante, à luz das proposições de Paulo Freire, por meio de cenários de aprendizagem alicerçados no respeito mútuo, partilha do poder e responsabilidade pelas escolhas (MOLINA; FREIRE; MIRANDA, 2015). Tratam-se de proposições que buscam dar respostas às inquietações educacionais no que diz respeito a contribuir para a formação humana assim como para a melhoria das relações interpessoais a partir da sala de aula. Levam em consideração que as aulas de Educação Física, particularmente no âmbito escolar, configuram-se como um espaço de relações interpessoais intensas e próximas, decorrentes da especificidade dos objetos de conhecimento que são tematizados, apresentando assim grande potencial para o desenvolvimento de valores.

Neste sentido, Prat et al. (2004) ressaltam que os valores individuais possíveis de promover pelo esporte (um dos temas da Educação Física), se vinculam com o esforço, a realização, a criatividade, o desafio pessoal, a disciplina, bem como respeito pelos outros, a cooperação, o compromisso, o sentido de pertença, a responsabilidade. No entanto, os mesmos autores alertam que o esporte (ou qualquer outra prática corporal) não educa por si. Apenas o ensino orientado de forma adequada a esse fim, pode veicular valores de relevância social. Não há educação ética sem uma intervenção pedagógica pautada por essa intencionalidade.

Neste contexto, é possível identificar na proposta de Don Hellison, denominada de *Teaching Personal and Social Responsibility* – TPSR (HELLISON, 2011), uma contribuição importante para pensar a intervenção na Educação Física orientada à Educação em Valores. O referido Modelo foi idealizado tendo como objetivo principal ajudar adolescentes e jovens em contexto social desfavorecido a desenvolverem habilidade e valores de vida para que se tornassem auto responsáveis, tendo o esporte como contexto educativo. Atualmente, a proposta e seu autor contam com importante reconhecimento internacional no que se refere à Educação em Valores (BEAUDOIN, 2012; CABALLERO-BLANCO; DELGADO-NOGUERA; ESCARTÍ-CARBONELL, 2013; ESCARTÍ; GUTIÉRREZ; PASCUAL; MARÍN, 2010; KOH et al., 2017; WALSH; WATSON; WRIGHT, 2012).

Utilizado há décadas em diversos países do mundo, compreende-se que conhecimentos como os desenvolvidos por Hellison devem estar ao alcance do professor brasileiro e, potencialmente, fazer parte da sua prática cotidiana. Para que isso seja possível podem ser viabilizados tanto por meio da formação inicial quanto da continuada e sistematizada para uma maior familiaridade com métodos ou modelos de ensino e aprendizagem diferenciados, instigantes para dar sustentação à sua prática pedagógica. Entende-se aqui a formação como um processo contínuo, permanente, que não tem fim, que venha possibilitar a reflexão sobre a própria *práxis* tendo em vista a compreensão da sua própria atuação.

Nesta lógica, se entende que devem ser oportunizados aos professores encontros formativos que favoreçam tal procedimento no intuito de enriquecer e amadurecer o fazer pedagógico, a partir das situações que surgem em seu cotidiano. Desta forma, a formação continuada pode ajudar a produzir mudança no comportamento docente, resignificando o processo de ensino-aprendizagem.

Imbernón (2009) amplia a questão quando afirma que ao se propor um processo formativo contínuo o contexto político e social deve ser considerado tendo em vista as peculiaridades locais. Afinal, cada pessoa e lugar guardam em si suas particularidades e não se encaixam em padrão específico. Aponta ainda que a escolha deva ser por trabalhos colaborativos como forma de permitir que os professores sejam os autores do processo, não apenas sujeitos da pesquisa.

Por outro lado, a oferta de cursos a distância promoveu novos desafios e perspectivas para a educação tanto no que se refere ao papel do mediador quanto do professor em formação (APARECIDA JACOMINI; PIAI; MORALEZ DE FIGUEIREDO, 2008; BERNARDO, 2015; CARRULA, 2014; CARVALHO, 2016; COSTA, 2016). Particularmente, estas mudanças incorporaram novos entendimentos, por exemplo, no gerenciamento do tempo e espaço que o docente, participante da formação continuada, tem a oportunidade de realizar, escolhendo como e onde quer estudar, mas também se depara com outros níveis de responsabilidade, que passam por dimensões como o de estudar sem a presença de um tutor presencial ou ter uma postura ativa frente ao conhecimento.

Neste cenário, cabe continuar indagando[2] sobre, em que medida, a tecnologia, enquanto instrumento de suporte para novos processos de aprendizagem, pode propiciar uma expansão das possibilidades da partilha e a aquisição de novos conhecimentos na Educação Física, especialmente, quando tratadas temáticas complexas como a Educação em Valores. Mais especificamente, cabe questionar sobre como um processo de formação continuada, por meio da EaD, que trate especificamente de uma proposta para o ensino da responsabilidade pessoal e social, pode ser uma alternativa válida para o desenvolvimento de conhecimentos significativos de professores de Educação Física, em relação à atuação no campo da Educação em Valores.

Diante do exposto, a presente pesquisa elaborou, implementou e analisou um curso de extensão numa rede municipal de ensino no intuito de investigar quais as

[2] Para subsidiar este estudo foi realizada uma busca na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online – SciELO tendo sido encontrado poucos estudos que contemplassem a formação continuada em EaD na área de Educação Física, portanto observa-se uma baixa produção de pesquisas publicadas ressaltando assim a relevância deste estudo. Destaca-se a pesquisa de Mota e Silva (2016) que investigou as contribuições de um curso de extensão a distância voltado à formação de professores para ensinar história e cultura afro-brasileira a partir do conteúdo Atletismo.

possibilidades e limites da modalidade EaD na tematização da Educação em Valores com professores em Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais. Para dar conta da realização deste estudo buscou-se conhecer e explorar as potencialidades da EaD como suporte a ações de educação a distância, compartilhamento e sistematização de conhecimento junto aos professores da rede municipal de Maracanaú.

1.1 Objetivo

Descrever e analisar a realização de um curso de formação continuada EaD sobre a temática Educação em Valores com professores de Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais.

1.2 Objetivos Específicos

a) Elaborar e implementar um curso de formação continuada EaD em Educação em Valores;
b) Analisar o curso de formação continuada EaD em Educação em Valores identificando suas possibilidades e limitações.

2 EaD e FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Este capítulo tem por objetivo apresentar conceitos básicos sobre EaD, as contribuições das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), suas potencialidades para formação continuada de professores por meio de um Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Ainda se disserta sobre aspectos importantes a considerar na construção de um curso em EaD.

2.1 Formação continuada de professores mediada por tecnologia

O uso do computador, do *tablet*, do *smartphone* conectados à rede têm possibilitado novas experiências de comunicação afetando as mais diversas dimensões do cotidiano e tem gerado também mudanças na educação. Esse cenário tem sido marcado com a presença das TIC e sua aplicabilidade, podendo propiciar novas experiências no processo de ensino e aprendizagem.

Por outro lado, ainda que este quadro gere expectativas de transformação na educação, bem como permita vislumbrar uma série de vantagens no uso das tecnologias é essencial concebê-la enquanto uma possibilidade e não como garantia, dito de outra forma, como meio e não como fim (MORAES; GOMES; GOUVEIA JUNIOR, 2013).

Neste sentido, Carvalho (2016) salienta que a busca pelo conhecimento e pela atualização aliada a necessidade de capacitação foram alguns motivos para o surgimento de plataformas didáticas *online*, trazendo à tona a modalidade educação à distância, a EaD. No entanto, esta modalidade de ensino não é uma novidade. Em seus primórdios caracterizou-se por permitir o acesso à educação a pessoas que residiam em áreas isoladas. Uma alternativa de ensino para quem precisava estudar nesses locais (ALMEIDA, 2003). Para um melhor entendimento do quadro atual, considera-se conhecer o percurso progressivo da Educação a Distância no país.

A evolução da EaD no Brasil é relatada por Santos (2001) em três gerações. A primeira a ser considerada foi o ensino por correspondência sendo a pioneira em todo o mundo e esteve presente no país na metade do século XX. Os cursos disponibilizados por correspondência eram pagos e ofertados por meio de representações, no Brasil, de Escolas Internacionais que respondiam a exigência das empresas multinacionais.

A teleducação ou telecurso representa a segunda geração que vigorou no Brasil durante a década de 1970 (SANTOS, 2001). Contava com aulas pré-gravadas que eram transmitidas por meio de emissoras educativas. Além de fazer uso de material impresso servia-se da televisão, de vídeo-aulas, de fitas cassetes e sistemas de telefonia.

Os ambientes interativos se apresentam como a terceira geração da EaD e contam com a inovação das redes de comunicação, com a internet e com videoconferências, incorporadas das primeiras gerações, propiciando assim a criação de redes colaborativas online (SANTOS, 2001).

Essa modalidade de ensino tem crescido no campo da formação profissional. O Relatório Analítico da Aprendizagem a Distância no Brasil 2016 tem por objetivo divulgar dados quantitativos e qualitativos alusivos às atividades de EaD no país, envolvendo todos os níveis educacionais do sistema formal de ensino, iniciativas de ensino não formal e atividades de instituições que fornecem produtos e serviços para o segmento (CENSO EAD.BR, 2017, p. 37)

Segundo o Censo EAD.BR (2017, p.75) o oferecimento dos cursos é proporcional ao número de matrículas. Quanto ao nível acadêmico, a licenciatura apresenta, indiscutivelmente, maior centralização com 135.236 alunos matriculados, o bacharelado conta com 105.622 alunos seguido dos cursos tecnológicos, com 91.086 alunos. Em relação a especialização *latu sensu*, possui 49.400 alunos ofertando maior quantidade de cursos (1098).

O referido relatório indica que a EaD abrange todos os níveis acadêmicos como também todas as áreas de conhecimento. Sendo disponibilizada para diversas necessidades, sendo elas: aperfeiçoamento, atualização, especialização e formação continuada (CENSO EAD.BR, 2017, p.38).

A medida que a EaD progride verificam-se novas perspectivas em diversos âmbitos. No contexto das políticas públicas, Richit e Richit (2012) nos chama atenção para a ampliação do debate acerca da Educação a Distância (EaD) e da formação de professores a partir da implementação da Rede Nacional de Formação para a Inclusão Digital. Configurando assim mudanças no contexto educacional brasileiro especialmente nos paradigmas de formação e prática docente.

> [...] esse movimento tem como mote as mudanças sociais e o impacto dessas na estrutura organizacional e pedagógica da escola, nas relações sociais que

> aí se estabelecem, nos processos educativos clássicos, assim como nos modos de pensar e promover a formação docente (RICHIT; RICHIT, 2012, p. 2).

Diante deste quadro de mudança Valente (1999) aponta que formar um profissional que a sociedade exige acarreta um novo entendimento de aprendizagem e sua relação com o conhecimento. Assinala um redimensionamento de conceitos, desafia a reconsiderar o papel da escola e de modo especial do professor.

Realizar modificações na escola abrange mais do que formar o professor, mesmo concordando que a formação é um elemento significativo do processo de mudança, no entanto, não deve ser visto desvinculado de outros aspectos intervenientes sejam eles: adequação do currículo, mudança na gestão e inclusão de tecnologia.

Dessa forma, manifesta a superação do instrucionismo na educação como processo de transmissão de conhecimento, denominada ‘Educação Bancária’ por Freire (1970), para um movimento de construção de conhecimento pelo estudante no aprimoramento de competências fundamentais para progredir na atual sociedade (VALENTE, 1999).

Partindo do argumento de que formação de professores lida com saberes profissionais, Tardif (2000) os identifica como temporais visto que o conhecimento se dá pelo ‘ser’ e ‘fazer-se professor. Segundo o autor, estes saberes profissionais se apresentam como temporais em três sentidos. O primeiro está relacionado com a história de vida docente. Certa parcela do que eles sabem acerca do ensino, seus papéis e como ensinar, decorre de sua própria história de vida (TARDIF, 2000, p.13).

O segundo sentido está vinculado aos anos iniciais de exercício profissional. O aprendizado no início de carreira é considerado essencial na compreensão do sentimento de competência e no estabelecimento das rotinas de trabalho, na estruturação da sua prática de trabalho (TARDIF, 2000, p.14). Por fim, o terceiro sentido diz respeito ao fato de que estes saberes são desenvolvidos ao longo de uma carreira que permeiam as dimensões identitárias e de socialização profissional, assim como fases e mudanças (TARDIF, 2000, p.14).

Dessa forma, a concepção de formação de professores deve conceber a continuidade do processo formativo, fazer relação com os saberes adquiridos tanto na formação inicial quanto no cotidiano de sala de aula, utilizar a reflexão como elo

condutor para o alcance de novas possibilidades pedagógicas (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Além do mencionado, o contexto formativo na atualidade vem acompanhado de avanços tecnológicos e novas oportunidades no que se refere à comunicação e à instrução. A formação continuada de professores passa a contar com o uso de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) como forma de instrumentalizar a Educação a Distância (EaD), trazendo consigo alguns benefícios como a facilidade de acesso aos novos conhecimentos e a criação de ambientes de aprendizagem ricos e interativos (NEVES, 2013). Desse modo, compreende-se que a difusão do uso das tecnologias articulada à necessidade de formar pessoas para a sociedade do conhecimento tem estimulado a adoção deste modelo de ensino.

Bremgartner et al. (2015) ressaltam que os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) são apoio a cursos na modalidade a distância. Estes ambientes colaboram na comunicação entre os diversos segmentos: professores-cursistas, professores, tutores e a comunidade, favorecendo a interação e possibilitando acesso a materiais didáticos.

Os AVA não foram desenvolvidos inicialmente em plataformas gratuitas, destacam-se no Brasil o AulaNet, o TeleEduc e o E-proinf. Contudo, hoje o AVA gratuito *Moodle* tem sido usado amplamente para oferta de cursos. Apresenta-se numa plataforma desenvolvida como software livre e possui colaboradores em todo o mundo empenhados em seu aprimoramento (PAIVA, 2010). É um software para gestão de aprendizagem e trabalho colaborativo que tem como filosofia uma abordagem social construcionista da educação (DOUGIAMAS, 2008).

De acordo com Nakamura (2008) a palavra *Moodle* vem do acrômio *Modular Object Oriented Distance Learning – MOODLE*. Dito de outra forma, é um programa que foi produzido com o objetivo de simplificar a realização de cursos à distância. Sua proposta é respaldada na pedagogia sócio construtivista, concebe a aprendizagem como atividade social estabelecida por meio da construção de produtos que podem ser textos, vídeos, imagens para serem vistas ou utilizadas por outras pessoas. É empregado em mais de 80 países e diversas instituições de ensino.

Este programa oportuniza ao professor (mediador), por meio de acesso à plataforma, o gerenciamento tanto das informações do curso quanto dos professores-cursistas, formação de grupos, monitoramento e registro do acesso dos alunos, observação das postagens de tarefas de todos os estudantes, estabelecimento de

notas a partir de critérios nos fóruns, trabalhos, diários, questionários, lições e oficinas, disponibiliza envio de arquivos pelos estudantes e professor (mediador) participantes do curso (NAKAMURA, 2008).

Os ambientes virtuais de aprendizagem oferecem atrativos diferenciados de uma sala de aula convencional tais como: fórum, e-mail, blog, mural (assíncrona[3]) e *chat* (síncrona[4]); ferramentas de avaliação e construção coletiva: testes, trabalhos, *wikis*[5], glossários; ferramentas de instrução: textos, atividades, livros, vídeos; ferramentas de pesquisa de opinião: enquetes questionários; e ferramentas de administração: perfil do aluno, cadastro, emissão de senha, criação de grupos, banco de dados, configurações, diários de classe, controle de frequência, geração de relatórios, gráficos e estatísticas de participação (PAIVA, 2010, p. 357).

Observa-se que o uso desses recursos na educação a distância permite uma ampliação, cada vez mais acelerada da oferta dessa modalidade de ensino. Assim, oferecem meios para todos estarem presente, mesmo estando em tempos e espaços diferentes. O uso das ferramentas de construção coletiva gera um ambiente motivador de participação. Desse modo o processo formativo é visto como um espaço de pesquisa e intercâmbio (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Considerando a formação continuada dos professores como um aspecto de relevante valor para a atualização dos saberes do docente, constata-se que a EaD, mediada pelas TIC, vem se estabelecendo como uma alternativa com elevado potencial para atender as demandas e necessidades da educação nos dias de hoje. Garcia e Bizzo (2013) afirmam que a EaD tem sido uma saída para a formação de professores no Brasil. Muitas vantagens têm sido elencadas no uso da EaD das quais destaca-se: a formação de ambientes virtuais de aprendizagem, a partilha de conhecimentos e o trabalho colaborativo (OLIVEIRA, 2002; NEVES, 2013).

---

[3] Ferramentas de comunicação amplamente utilizadas em Educação a Distância, têm como principal vantagem a possibilidade de estabelecer um diálogo entre os participantes sem a necessidade de todos estarem conectados ao mesmo tempo. Essa característica oferece flexibilidade aos estudantes para organizar o tempo destinado às tarefas, assim como elaborar melhores discursos, uma vez que têm mais tempo para pesquisa e reflexão antes de enviar um comentário (DOTTA, 2014).

[4] Comunicação síncrona é todo aquela que exige que os interlocutores estejam conectados ao serviço no mesmo momento para que haja a troca de mensagens (DOTTA, 2014).

[5] O *wiki* é um método rápido de criação de texto sem grupo. É um formato bastante popular na Internet. Não existe, em geral, um coordenador de edição, nenhuma pessoa em particular que tem controle sobre o conteúdo final. Em lugar disso, a comunidade edita e desenvolve o conteúdo de maneira coletiva. Visões consensuais emergem do trabalho de muitas pessoas sobre o documento (AMBIENTES VIRTUAIS, 2015).

Assim, ao participar deste cenário, o docente não é visto como um “simples receptor”. Mas como um sujeito autônomo o que torna pertinente valer-se de espaços de educação a distância nos quais são privilegiadas ações permeadas pelo diálogo e pelas manifestações intersubjetivas (OLIVEIRA, 2002).

Neste sentido Castro et al. (2005) explicam que o papel do professor enquanto aluno em um curso EaD passa a exigir uma nova postura, diferente dos demais cursos ministrados de forma tradicional. Diante dessa nova possibilidade de aprendizagem passam a ser solicitados novos hábitos no que se refere a sistematização dos estudos tendo em vista obter um maior aproveitamento. Alguns requisitos neste novo papel despontam, tais quais: estar motivado para aprender; ter constância, perseverança e responsabilidade; ter hábito de planejamento; ser proativo; ser comprometido e autodisciplinado. Outras características foram identificadas por Rodrigues e Capellini, (2012, p. 622), sendo elas: “ser ativo, ter responsabilidade em seu processo de aprendizagem, receber as atividades e executá-las; durante essa execução, realizar trocas com os colegas e tutor, publicar no Portfólio, além de ler Portfólio dos colegas”.

No ambiente de estudo é fundamental que tenha acesso a um computador com conexão segura e contínua a redes de comunicação, atualização técnica, softwares de comunicação e interação configurados exigindo também do professor conhecimentos de noções básicas de informática, das ferramentas tais como: hipertexto[6]/mídia; aplicativos em geral e navegação em ambientes virtuais. O professor que acompanha os professores-cursistas durante a formação é denominado de tutor. Seu papel de mediador contribui no processo de interação entre os participantes e do aprendente com o objeto de estudo apoiado pelas diversas ferramentas pedagógicas (CASTRO et al., 2005).

Vale ressaltar que as instituições escolares públicas ainda carecem de melhorias como: manutenção periódica e sistemática em seus equipamentos, aquisição de banda larga de qualidade, boa adequação dos espaços destinados para os laboratórios de informática, disponibilidade de computador para que o professor possa utilizar em seu planejamento, dentre outras (OLIVEIRA, 2014).

Nas organizações públicas a EaD para capacitação de pessoas tem acontecido há pouco tempo e ainda tem sido desaprovada, desacreditada, sendo alvo de

---

[6] O hipertexto é o texto disponibilizado pelas redes de computadores, os denominados hiperlinks, ou simplesmente links, que possuem a função de interconectar os diversos conjuntos de informação (SILVA, 2015).

resistência em relação ao seu uso (BERNARDO, 2015). Todavia, vários trabalhos foram publicados abordando o uso dessa ferramenta de forma assertiva para preparação de diversos profissionais, entre as pesquisas sobressaem as seguintes temáticas: gestão colaborativa (BÚRIGO et al., 2016); formação de professores (TERÇARIOL, 2003; SIMONIAN, 2009; BERNARDO, 2015; CARVALHO, 2016; COSTA, 2016); formação de formadores (MOURA et al., 2015); formação continuada de tutores (CARRULA, 2014) e mediação da aprendizagem colaborativa (SOEIRA, 2013).

Os resultados das investigações destacam: as potencialidades da EaD para a formação de professores. Constatam uma ressignificação e melhoria nas práticas pedagógicas dos educadores pesquisados com uso das TIC, identificando o desenvolvimento de aspectos cognitivos, autonomia, flexibilidade espaço-temporal, motivação, interatividade e estímulo a interdisciplinaridade (NEVES, 2013). Também se destaca o fortalecimento do estabelecimento de comunidades de professores que por meio da interação e colaboração on-line aspiram a (res)significação de seu fazer pedagógico (PAULIN; MISKULIN, 2015). Além disso, os pesquisadores constataram que a elaboração e oferta de cursos EaD tem sido influenciada pelas políticas públicas voltadas à formação de professores a distância no direcionamento a aproximação com a universidade buscando atender dois objetivos: a democratização do acesso ao ensino superior e o atendimento à carência de professores para atuarem na Educação Básica (PAULIN; MISKULIN, 2015). Junto com isso, também foi constatado que os recursos tecnológicos empregados adequadamente associados à educação, como o caso do *Moodle*, “podem favorecer ações de efetiva aprendizagem e interatividade que farão a real diferença em um curso de formação de professores” (ALMASSY et al., 2014, p.12).

Em levantamento realizado em duas bases eletrônicas, sendo elas: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no Scientific Electronic Library Online – SciELO encontrou-se poucas pesquisas abordando formação continuada em EaD para o componente curricular Educação Física refletindo assim a escassa publicação de pesquisas na área. Destaca-se o estudo recente de Mota e Silva (2016) que investigou as contribuições de um curso de extensão a distância voltado à formação de professores para ensinar história e cultura afro-brasileira a partir do conteúdo Atletismo. Em seus achados o pesquisador elenca pontos que devem ser atendidos para a modalidade EaD, tais quais: a garantia de interatividade entre os

cursistas, o constante acompanhamento e mediação por parte de um docente responsável por sua tutoria e a construção de um ambiente colaborativo.

A utilização da EaD como modalidade de formação continuada para professores pode ser motivadora tanto para os professores-cursistas quanto para tutores. No entanto, ela difere em comparação com a presencial (GARCIA; BIZZO 2013). Nem tudo acontece de forma exemplar, alguns entraves são percebidos no decorrer do processo formativo.

Neste sentido, Garcia e Bizzo (2013) em sua investigação listam algumas dificuldades apresentadas pelos professores-cursistas no decorrer do curso. Tais contratempos referem-se às tecnologias; aos conteúdos; às questões didático pedagógicas e às questões pessoais. Todavia, quanto a organização pessoal das atividades para conciliar com sua jornada de trabalho, os professores pesquisados apresentaram maiores dificuldades no tocante ao domínio do tempo.

Segundo Garcia e Bizzo (2013), a maneira como cada professor-cursista enfrenta sua gestão de tempo para estudo pode interferir na sua participação, como também na sua aprendizagem durante o percurso formativo. Os autores evidenciam ainda que, dessa forma, a má gestão do tempo pode trazer algumas implicações, sendo elas: os professores-cursistas não obterem êxito na formação em EaD; alcançarem índices de aproveitamento abaixo do pretendido; não levarem a sério a formação na modalidade a distância, tais fatores podem produzir uma ideia desfavorável da formação continuada em EaD (GARCIA; BIZZO 2013).

A evasão também é um contratempo na formação continuada a distância de professores de Educação Física. Sendo assim, Almeida (2008) revela em sua pesquisa os motivos que levaram os docentes a desistirem do Curso de Especialização em Esporte Escolar, do Programa Segundo Tempo, ofertado pelo Ministério do Esporte em parceria com o Centro de Educação a Distância (CEAD) da Universidade de Brasília (UnB).

Na análise da sua investigação Almeida (2008) especifica os motivos apresentados pelos professores-cursistas para o abandono ao curso em cinco categorias:

a) Fatores situacionais: falta de apoio no trabalho; curso simultâneo provocando desinteresse; problemas familiares, falecimento (pai, mãe, irmão ou sobrinho); trauma causado por morte de um aluno; problemas de saúde (descontrole

emocional, depressão, uso de medicamentos para dormir, falta de memória ou concentração, gravidez de risco, uso de remédios);

b) Falta de apoio acadêmico: problemas de comunicação e falta de *feedback* das atividades/avaliações pelo tutor, pouca ou nenhuma orientação para as tarefas, e ausência de encontros presenciais;
c) Problemas com a tecnologia: problemas no envio de tarefas por não possuírem computador e/ou acesso a internet, falta de habilidade no uso do computador, internet e ferramentas de comunicação (chats ou fóruns), não terem acesso ao curso no local de trabalho devido ao bloqueio, pouco acesso à web nas suas residências (inadequada) tendo em vista o alto custo dos provedores de banda larga e elevado gasto em ligações interurbanas para manter contato com o tutor;
d) Falta de apoio administrativo: problemas em relação ao recebimento de módulos, casos de módulos incompletos ou não recebidos, cobrança de entrega de atividades de módulos não entregues, distribuição do material instrucional ineficiente, atrasos nos envios ou não chegaram, falha de comunicação com as IES, polos e alunos e ausência de canais de comunicação quanto aos problemas administrativos e técnicos e
e) Sobrecarga de trabalho: dificuldade em conciliar estudo, trabalho e família acarretando pouco tempo para dedicar ao curso e falta de organização para o estudo.

Em uma outra perspectiva, Abbad, Zerbini e Souza (2010) retratam um panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. O referido estudo teve como objetivo fazer uma breve descrição do contexto e do foco das pesquisas sobre treinamentos a distância no Brasil no período de 2003 a 2009, subsidiado pela pesquisa bibliográfica e de dados do Anuário Brasileiro Estatístico de Educação Aberta e a Distância (ABRAED).

Os resultados da investigação de Abbad, Zerbini e Souza (2010) destacam dois grandes fatores associados à evasão: (1) ligados aos professores-cursistas e ao seu contexto e (2) fatores ligados ao desenho do *e-learning*[7] e *blended learning*[8].

No primeiro fator foram encontrados os seguintes:

> [...] falta de tempo, dificuldades financeiras, falta de condições de estudo no local de trabalho, problemas relacionados ao trabalho, falta de condições de estudo em casa, razões pessoais ou domésticas, dificuldade para deslocar-se até o local destinado a encontros presenciais, falta de habilidade para administrar o tempo de estudo, falta de habilidade para conciliar as atividades concorrentes com as tarefas exigidas pelo curso, falta de experiência como aluno em cursos a distância, dificuldade para redigir textos e mensagens, falta de habilidade para utilizar recursos da internet, problemas com a tecnologia (falta de habilidade para realizar *downloads* de documentos e recursos de áudio e vídeo e para utilizar os recursos da internet) (ABBAD, ZERBINI E SOUZA, 2010, p. 294-295).

No segundo fator estão:

> [...] o não atendimento de expectativas pessoais; a falta de informações sobre a importância do curso; a baixa frequência de uso das ferramentas da *web;* a insatisfação com o desempenho do tutor; o absenteísmo dos tutores; a falta de assistência do tutor ao aluno; o atraso no envio de *feedbacks* ou fornecimento de poucos informativos aos alunos; a separação física entre professor e alunos; a duração e a dificuldade do curso; o modo de entrega do curso (dificuldade em acessar o *website*); a quantidade de trabalhos escritos exigidos; o nível do curso; a falta de atividades face a face; a falta de suporte da unidade de ensino ao aluno; a má qualidade dos materiais de ensino e a falta de interação com colegas (ABBAD, ZERBINI E SOUZA, 2010, p. 295).

Neste estudo identificou-se que o público-alvo de cursos EaD são adultos com responsabilidades familiares e profissionais. Desse modo, esses deveres contrapõem-se aos estudos e quase sempre impossibilita a presença desses professores-cursistas em encontros diurnos no decorrer da semana. No Brasil os participantes dessa

---

[7] O *e-learning* (do inglês *electronic learning*, "aprendizagem eletrônica") ou ensino eletrônico corresponde a um modelo de ensino não presencial apoiado em tecnologia. Atualmente, o modelo de ensino/aprendizagem eletrônico assenta no ambiente *online*, aproveitando as capacidades da Internet para comunicação e distribuição de conteúdos. (WIKIPÉDIA, 2018).

[8] O *blended learning*, ou *B-learning*, é um derivado do E-learning e refere-se a um sistema de formação onde a maior parte dos conteúdos é transmitido em curso à distância, normalmente pela internet, entretanto inclui necessariamente situações presenciais, daí a origem da designação blended, algo misto, combinado. (WIKIPÉDIA, 2018b).

modalidade de ensino têm o hábito de conectar-se aos *websites*[9] no período da noite e aos finais de semana (ABBAD, ZERBINI E SOUZA, 2010).

Outro impedimento que não pode ser esquecido, sobretudo na escola pública é o não cumprimento da garantia de uma carga horária destinada ao planejamento e estudo por parte do município ou estado impossibilitando assim a sua participação no curso. Desse modo, para poder participar e realizar as atividades de uma formação em EaD o docente teria que abrir mão do seu tempo de descanso, do seu momento de lazer, ou de estar com a família.

Percebe-se um avanço neste ponto tendo em vista a promulgação da Lei 11.738/2008 (BRASIL, 2008b) que determina o limite máximo de 2/3 da carga horária do professor para trabalho efetivo com os alunos, este tempo fica garantido para atividades pedagógicas e/ou de estudos. A jornada garantida de 1/3 da carga horária está destinada aos professores e demais profissionais do magistério para que venham se aperfeiçoar sem perdas nos seus vencimentos. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação, Lei Federal nº 9394/96, prevê, desde dezembro de 1996, o direito da jornada extraclasse dentro da jornada normal de trabalho, em seu Artigo 67, inciso V:

> Art. 67. Os sistemas de ensino promoverão a valorização dos profissionais da educação, assegurando-lhes, inclusive nos termos dos estatutos e dos planos de carreira do magistério público:
> V - Período reservado a estudos, planejamento e avaliação, incluído na carga de trabalho (BRASIL, 1996c).

No que diz respeito a abordagem para a EaD, Oliveira (2002) destaca que pesquisas contemporâneas têm apresentado novos caminhos, buscando uma aprendizagem aberta, tais iniciativas têm como pressupostos: a) a flexibilidade para atender a demanda do aprendente e b) a modularidade que está relacionada a estrutura do curso que visa se adequar a necessidades específicas dos participantes. Em seu estudo defende a EaD para formação de educadores apontando as seguintes considerações: desde que valorize o educador com sujeito social; respeite o tempo de cada aluno-educador sem que a intencionalidade pedagógica dos formadores esteja acima das singularidades dos participantes; aconteça de modo integrado à prática do

[9] Página ou conjunto de páginas da internet com informação diversa, acessível através de computador ou de outro meio eletrônico; site, sítio (DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA, 2018).

professor e esteja de acordo com princípios de construção colaborativa e solidária de conhecimento (OLIVEIRA, 2002, p. 96).

2.2 Abordagens EaD

Os cursos EaD apresentam características específicas para sua aplicabilidade, o grau de interação entre professor (mediador) e aluno é um deles. Este nível de comunicação difere de acordo com a abordagem escolhida para o desenvolvimento do curso tendo impacto direto no processo de construção de conhecimento. Neste sentido, Valente (2011) aponta três formas de compreender a EaD a partir da abordagem empregada: a *broadcast*, a virtualização da escola tradicional e o 'estar junto virtual'.

A abordagem *broadcast* é a emissão e transmissão de sons e imagens por meio do rádio ou da televisão, portanto não propicia interação com o aluno. Esse modelo tem foco no armazenamento e transferência das informações, utiliza-se de tutoriais estruturados por sequências pedagógicas para serem ofertados aos estudantes. Por não haver nenhuma interação não evidencia sinais de como a informação está sendo transmitida, como também não há reconhecimento do processo de aprendizagem, tendo em vista que a interação é somente do aluno com o computador.

A virtualização da escola tradicional, segunda abordagem apresentada por Valente (2011), objetiva transpor a aula presencial, ministrada de forma tradicional, ao ambiente virtual. Baseia-se no professor como possuidor da informação e no estudante como receptor. A interação ocorre em nível reduzido entre o mediador e o aprendente comprometendo também a avaliação da aprendizagem, de modo geral, limita-se a certificar se a informação dada foi memorizada. Expõe as mesmas dificuldades do ensino tradicional não ajudando a construção de conhecimento.

A terceira abordagem denominada estar junto virtual manifesta alto grau de interação tanto entre professor e alunos quanto entre os participantes. Por meio da internet são criadas situações de intensa interatividade facilitando a assistência ao estudante em momentos de dúvida, como se o professor estivesse bem perto, denominado 'estar junto'. O mediador assume a função de facilitador do processo de aprendizagem e o aluno tem participação ativa como construtor do seu conhecimento (TAVARES-SILVA, 2003).

Diante dessa análise, apresenta-se outra abordagem que tem subsidiado diversos estudos (SCHLÜNZEN; SCHLÜNZEN JUNIOR; SANTOS, 2011; SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016) e pesquisas na EaD, denominada Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS). Conforme Schlünzen, Di Benedetto e Santos (2012) a abordagem CCS originou-se de estudos de Papert e Valente que apresentaram as TIC sob os aspectos instrucionista e construcionista.

A instrucionista indica o uso da tecnologia para a transmissão da informação o que remete ao ensino tradicional. Sendo a construcionista a que leva o estudante a utilizar as TIC como meio para encontrar respostas para suas questões, revelar seus achados e elaborar o que lhe é relevante.

De acordo com Valente (1999), a definição da palavra **construcionista** faz referência a construção de conhecimento a partir de uma atividade efetiva, capaz de gerar algo concreto, podendo ser um produto ou um objeto, estando ligado a relevância pessoal de quem elabora. **Contextualizada** indica que está relacionada à realidade tanto pessoal quanto local de quem o realiza. Todavia, uma condição indispensável para que a aprendizagem seja **significativa** consiste em firmar vínculo entre o cotidiano do aluno e o conceito a ser tratado sem deixar de levar em conta os interesses pessoais do educando, a sua história de vida, a criação de um ambiente de aprendizagem desafiador e motivante.

Tais procedimentos colaboram para que o educando se torne um observador das suas descobertas pela pesquisa, reflexão e aperfeiçoamento das suas ideias. Predispondo ao professor um papel essencial no processo de aquisição do conhecimento, de intervenção em todos os momentos, consentindo com os diferentes percursos de aprendizagem em diversos ambientes, compreendendo as deficiências e dificuldades do educando. O que confere um outro sentido ao conceito de ensinar: “dar significado a” (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016, p.39).

Verifica-se que mesmo tendo feito a opção por uma abordagem ela ainda é passível de reflexões e adaptações para estarem de acordo com a proposta pedagógica adotada em direção a atingir os objetivos de aprendizagem estabelecidos.

Tem-se ainda muito a percorrer nessa trajetória de formação continuada em EaD que se apresenta para nós ainda como um grande desafio. Que os obstáculos sejam vistos como estímulos para crescimento profissional e como oportunidades de buscar novos conhecimentos de novas formas de interagir e aprender.

3 EDUCAÇÃO EM VALORES E EDUCAÇÃO FÍSICA

Neste capítulo busca-se discutir a formação em valores e sua aproximação com a Educação Física na escola. Inicialmente, discorre-se como vem sendo desenvolvido o tema nessa instituição a partir de um breve percurso histórico, da sua constituição no currículo escolar e de como foi abordada/tratada ao longo deste percurso. Em seguida faz-se algumas discussões acerca desta temática aproximando-a com o componente curricular Educação Física. Ao final do capítulo apresenta-se uma proposta para educação em valores baseada no ensino para a responsabilidade pessoal e social, o Modelo de Hellison.

3.1 Educação em Valores e a Escola

Analisando historicamente o desenrolar da temática valores no contexto educacional percebe-se que sempre se atribui à escola uma intervenção mais contundente neste campo. O primeiro registro é da metade do século XIX, quando foi apresentado à Câmara dos Deputados o projeto de ensino público que contemplava “conhecimentos morais, cívicos e econômicos”. Neste documento a educação moral foi tratada como finalidade de ensino e não como conteúdo (SEED, 2003).

A Lei Orgânica do Ensino Secundário em 1942 abordava “formação da personalidade integral do adolescente” e “formação espiritual, consciência patriótica e consciência humanista” do estudante (SEED, 2003). Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases do Ensino Nacional, em 1961, passou a denominar “formação moral e cívica do educando” e, em 1971 com a reforma, em plena Ditadura Militar, foi instituída a área da educação escolar “Educação Moral e Cívica” (SEED, 2003).

Diante deste contexto, Ponce (2009, p. 2) alerta que a temática da constituição do sujeito moral esteve presente na escola desde seus primórdios. Enfatiza que não houve a omissão do trato desta no processo educativo, mas um entendimento reduzido do seu caráter. A formação moral restringia-se ao “disciplinamento do indivíduo” na tentativa de o modelar como forma de “manutenção do *status quo*”.

Tanto as disciplinas anteriormente citadas quanto a “Estudos de Problemas Brasileiros” tiveram “caráter disciplinatório e doutrinário” (PONCE, 2009, p. 5). Nessa época, final da década de 1960, os militares estavam no poder e sua intervenção na

instituição escolar estava atrelada ao “controle social, político e econômico” para atender os interesses dominantes (PONCE, 2009, p. 5).

No final da década de 1990 com a promulgação da a Lei nº 8.663 a educação moral passou legalmente a fazer parte dos currículos escolares. Neste momento havia se consolidado um forte processo de redemocratização do país. Consequentemente avistava-se a expectativa de se construir uma escola formadora de sujeitos pensantes que pudessem participar das decisões da nação. A construção para a autonomia e a formação cidadã passam a tomar o lugar do ensino moral revestido de civismo (PONCE, 2009).

A elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) na década de 1990, estabeleceu que cabia à escola preocupar-se com a formação moral dos estudantes e naquele momento apresentou uma nova proposta no tratamento das remotas aulas de Moral e Cívica. Suas proposições partiram da justificativa de que a vida em sociedade é que educa as pessoas, ainda que outros fatores intervenham nesta construção como a família e os meios de comunicação (SEED, 2003).

Há mais de vinte anos os PCN preconizam a inserção do tema valores, de forma que transite por todas as disciplinas, vinculado ao contexto escolar. Eles são atrelados a temas transversais, sendo eles: Ética, Meio Ambiente, Pluralidade Cultural, Saúde, Orientação Sexual, como também Trabalho e Consumo (BRASIL, 2002; 1997b; 1998c). O referido documento teve a preocupação de incluir temáticas de cunho social que deveriam ser tratadas por todas as disciplinas buscando em sua abordagem encontrar soluções e conscientizar os sujeitos acerca dos grandes problemas sociais do país (DARIDO, 2012).

Acreditava-se que esta iniciativa geraria debates e discussões, posicionamentos e reflexões quanto a atitudes e valores em diversos aspectos e contextos: no trato com as pessoas, em condutas de respeito ao meio em que vive, no respeito às diferenças, dentre outras. No entanto, for falta de entendimento, ficaram relegados a segundo plano, abordados de forma pontual, ficando a critério do professor utilizá-los ou não (ACEDO, 2009). Todavia, essa transposição didática não se faz sem a devida preparação e sobretudo entendimento da necessidade de mudar a ação educativa do professor.

Neste sentido, faz-se necessário compreender como o tema se apresenta na escola. O ensino de valores é disseminado de diversas formas, tais como: pela postura dos educadores, pelos livros didáticos adotados, pela organização da instituição,

pelos tipos de avaliações aplicadas, como também pelos comportamentos e condutas dos estudantes. Observa-se assim, o currículo oculto (SILVA, 2010) presente no cotidiano da escola. Dessa forma, tudo o que acontece nessa instituição é uma oportunidade de aprendizado por parte do educando.

Portanto, concorda-se que a educação em valores está pautada nas práticas cotidianas escolares, baseadas em modelos dialógicos marcados por princípios de democracia, justiça, solidariedade, que almejam valores socialmente desejáveis (ARAÚJO, 2008). Trazer tais questões para serem discutidas e tratadas de forma explícita juntamente com toda a comunidade escolar é um avanço no desenvolvimento da temática de forma coletiva e não particularizada (SEED, 2003). Na perspectiva de construção de um estudante autônomo, Menin (2002) reitera que os valores, regras e princípios, que conduzem para uma sociedade justa e harmoniosa, precisam ser elucidados, debatidos e reelaborados na escola.

A Educação em Valores vem sendo desenvolvida de maneiras diversas na escola. Aparecem desde a Pedagogia de Projetos (ABRAMOVAY, 2003; PÁTARO, 2008), Pedagogia de Projetos e Direitos Humanos (ARAÚJO, 2008), Educação Moral ou em Valores (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007; CARRERAS, et. al., 1998; LA TAILLE, 2009; MENIN, 2002; MÜLLER; ALENCAR, 2014), em propostas de desenvolvimento da cidadania (SOUZA; SOUSA; BOAVENTURA, 2009), passando pelo enfrentamento ao *bullying* (VERGARA et al., 2013), dentre outras.

Iniciativas governamentais também se encontram a nível federal. A Secretaria Especial dos Direitos Humanos, que em parceria com o Ministério da Educação e outros órgãos governamentais, propuseram um programa intitulado Ética e Cidadania - Construindo Valores na Escola e na Sociedade alicerçado em conceitos de democracia, de ética, de responsabilidade social, de interesse coletivo, de identidade nacional e da própria condição humana (SEED, 2003).

Autores como La Taille (2009), Menin (1996, 2002), Arantes, Araújo e Puig (2007) manifestam o valor da escola como um espaço de aprendizagem por meio da convivência e do desenvolvimento do respeito. Na perspectiva dos autores, compreende-se a escola como um espaço formativo que cotidianamente se depara com os principais problemas sociais refletidos em sala de aula. Desafios estes que influenciam a formação do estudante que ali se encontra.

Neste sentido, também compartem o entendimento, que é fundamental que toda a comunidade escolar esteja comprometida com a formação humana dos

educandos (ARAÚJO; PUIG; ARANTES, 2007). Dar o passo nessa direção é ir além do que apenas escrever em seu projeto político pedagógico - na maioria dos casos engavetado - que se pretende formar cidadãos e cidadãs buscando construir sujeitos críticos e participativos.

Assim, Pátaro e Alves (2011) corroboram esta ideia quando declaram que simultaneamente à instrução a educação objetiva desenvolver cenários para que as crianças e jovens envolvam-se com a vida em comunidade de maneira crítica e autônoma, despertando então a capacidade de indignação diante das injustiças sociais e de aspirarem a dignidade para si e para a coletividade como condição de vida. Carvalho et al. (2004) enfatizam a questão quando reiteram que a ação educativa deve estar alicerçada na preparação para o exercício da cidadania e a formação de uma conduta ética e solidária. O que é acompanhado por Taille e Menin (2009) ao afirmarem que a missão da educação é difundir o conhecimento integrado em uma cultura mediante uma perspectiva ética, em outras palavras, valores que formam o caráter e favorecem um mundo mais justo.

Em contrapartida, Castro (2012) destaca a reestruturação curricular para a incorporação de temas que intencionem refletir as atitudes e práticas educativas no ambiente escolar que sinalizem uma aprendizagem para a vida. Essa mudança, na perspectiva do autor, é indispensável para o alcance desses objetivos educacionais.

Diante dessa necessidade Pátaro e Alves (2011) atentam para a complexidade do desenvolvimento do tema valores na escola em seus múltiplos aspectos: sociais, culturais, psíquicos, políticos, afetivos, entre outros. Ressaltam quão árduos estão os tempos; violência, indisciplina e falta de perspectiva para a juventude trazem à tona discussão sobre o tema valores nos debates entre a escola e a sociedade, considerando o foco então, para a educação em valores compromisso vital para a formação humana no contexto escolar.

Guiado por bases de teorias da complexidade Araújo (2008) defende que a escola assuma um currículo que trabalhe com projetos e utilize temáticas de ética e direitos humanos em todos os componentes curriculares no intuito de envolver neste processo, discentes e docentes em ações costumeiras na escola para que venham a refletir e ocupar-se diariamente com tais pensamentos. Aponta algumas ações para a composição desse ambiente como: a inserção transversal e interdisciplinar de conteúdos de natureza ética no currículo das escolas; a introdução de sistemáticas que visem à melhoria e à democratização das relações interpessoais no dia-a-dia das

escolas; uma articulação dessas ações com a família e com a comunidade na qual vive a criança, de forma que tais preocupações não fiquem limitadas ao espaço, tempo e relações escolares (ARAÚJO, 2008).

Recorrer a uma forma de ensino que utilize o diálogo baseado em valores como democracia, justiça, solidariedade entre outros, implica pensar rotineiramente em normas que sejam socialmente aceitáveis. Para tanto, é necessário sistematização e intencionalidade nesta forma de trabalhar para que não seja uma ação momentânea na escola, mas que venha a ser incorporada em seu dia-a-dia e ser identificado como um hábito (ARAÚJO, 2008).

Pátaro e Alves (2011) destacam a escolha por metodologias diversificadas para abordar um conjunto de problemas vividos em seu contexto social no desenvolvimento da formação ética que seja capaz de propiciar condições de levar o educando a posicionar-se diante da realidade, levando-o a fazer suas escolhas, estabelecer critérios e participar das decisões coletivas com vistas ao estabelecimento desse ideal de escola. Apropriam-se dos princípios da transversalidade para trabalhar os conteúdos curriculares na perspectiva de atribuir significado às aprendizagens escolares.

Schlünzen e Santos (2016) alertam que fazer acontecer tais mudanças no processo educacional, sobretudo na prática pedagógica do professor com vistas a criar novos ambientes de aprendizagem perpassa pela análise de alguns pontos importantes, tais como: a formação e o papel do professor e do estudante e na maneira que se concebe o currículo.

As autoras ponderam sobre a necessidade de posicionar-se diante das mudanças sociais e seus reflexos na educação. Explicitam como elemento chave formar professores com uma ampla flexibilidade de pensamento e poder criativo de modo a superar a concepção de ensino tradicional de transmissão de conteúdos para uma postura que acompanhe as transformações da sociedade. Colocam o professor como foco primordial gerador de mudança. Enfatizam que, de nada adianta um bom currículo, equipamentos modernos, tecnologia e boa estrutura escolar se quem vai conduzir o processo ensino-aprendizagem não se encontrar apto para trabalhar nesse novo contexto escolar que se descortina (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Apontam a necessidade de mudança no papel do estudante para que deixe de ser passivo passando a ser um sujeito ativo, participante, criativo e independente na construção do conhecimento. Ressalta que além do respeito nas relações como o

professor e os demais colegas deva estar presente também a troca e a parceria na partilha de experiências e conhecimentos. O que vem propiciar para que ele venha (re)conhecer sua identidade, desejos pessoais e profissionais no aprimoramento do seu projeto de vida tendo suas habilidades e emoções despertadas (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Nessa perspectiva o estudante é levado a se afirmar como uma pessoa que está em busca da sua formação integral e assumir a aprendizagem como um compromisso. Deixam claro o desejo de contemplar uma educação que esteja atenta para o presente, para as necessidades e a experiência do estudante, que anseie o desenvolvimento do educando em sua totalidade revelando suas potencialidades e habilidades (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Diante deste contexto espera-se ação, atitudes comprometidas que venham dar vida e concretude a esse projeto de educação, para tanto é de grande relevância a formação continuada em valores para dar suporte ao professor na sua ação pedagógica. Além de fornecer subsídios para o docente realizar o trabalho de construção de valores no espaço escolar, oportuniza aos estudantes, sobretudo da rede pública, carentes de maiores oportunidades, terem acesso a esse conhecimento, como também, venham experimentar, vivenciar e serem confrontados com suas responsabilidades pessoais e sociais favorecendo assim o cumprimento da função social[10] da escola.

3.2 Educação em Valores na Educação Física

Antes de se discutir valores no contexto da Educação Física convida-se a refletir acerca deste componente curricular na escola. Haja vista que desde o final da década de 1980 luta-se por sua legitimidade nesta instituição.

Nessa lógica, observa-se o pouco apreço por este componente. Lima (2006) enfatiza que o *status* dessa disciplina era considerado sem valor acadêmico ou educativo, não era ‘séria’, nem ‘produtiva’ e estava sempre relacionada às atividades físicas e lúdicas achando-se em nível hierárquico inferior quando comparada a outros

[10] Função social da escola pode ser compreendida como o papel que a escola desempenha em formar os homens como sujeitos históricos, participantes e atuantes da sociedade. Cumprir a função social objetiva a formação integral do homem, nos seus aspectos físico, social, político, cultural, afetivo, etc.

componentes curriculares. González e Fensterseifer (2009) asseveram que a ruptura com a tradição do que acontecia na escola até início da década de 1990, colocou à Educação Física a necessidade de reinventar o seu espaço nesse contexto. De acordo com os autores a Educação Física se encontra “entre uma prática docente na qual não se acredita mais, e outra que ainda se tem dificuldades de pensar e desenvolver” (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009, p.12).

A prática que não se acredita mais refere-se a forma de ensino essencialmente tradicional, centrada nos aspectos procedimentais, técnicos e mecânicos dos movimentos, precisando de avanços e inovações, fato que já ocorre, muito embora não sendo de forma predominante. O ensino de valores na escola apresenta-se como uma proposição para essa mudança sendo necessário um novo perfil de educador que venha dar mais significado às práticas pedagógicas.

Neste sentido Côrte-Real (2011, p. 53) defende que este componente curricular precisa responsabilizar-se pela intencionalidade, sistematização e rigor para atingir objetivos neste campo, sendo eles: o autoconhecimento; potenciação do diálogo como a melhor forma de resolução de conflitos; desenvolvimento da autonomia pessoal; aproveitamento do fracasso como elemento educativo; promoção do respeito e aceitação das diferenças individuais; desenvolvimento do sentido de responsabilidade pessoal e social. A autora ressalta ainda que “o que torna uma atividade desportiva eminentemente educativa é a forma como ela é vivida pelos alunos, assim como o modo como os professores organizam as atividades, metodologias e estratégias que empregam” (CÔRTE-REAL 2011, p.59).

Para atender tal demanda exige-se dos professores a vivência de situações de ensino, com as devidas intervenções pedagógicas. Neste sentido, deverão estar voltadas para o desenvolvimento das relações interpessoais, do trabalho em equipe, do respeito, da colaboração, da honestidade, da responsabilidade, dentre outros. Este perfil profissional descrito por Mouliaá (2013) vai além dos “*saber fazer técnico”* e “*teórico”* que inclui uma terceira dimensão: os “*saberes sociais e relacionais”*.

Estudos na área apontam as potencialidades do componente Educação Física como espaço privilegiado para desenvolver atitudes e valores como responsabilidade pessoais e sociais. A utilização de dilemas sócio morais, com estudantes que participam do esporte escolar (GUTIÉRREZ; VIVÓ, 2005; ARANDA, 2010), a formação de atitudes na perspectiva da prevenção e resolução de conflitos na escola (GUIMARÃES et al., 2001), projetos bem-sucedidos de educação em valores na

escola pública (MENIN; BATAGLIA; ZECHI, 2013; MOULIAÁ, 2013) e o desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens (SANMARTIN, 1998; REGUEIRAS, 2012) são exemplos do que já vem sendo aplicado.

Algumas pesquisas trazem a discussão para as aulas de Educação Física a partir de dilemas morais que são apresentados durante as atividades e levam o estudante a fazer escolhas, tomar decisões (GUTIÉRREZ; VIVÓ, 2005; MARTÍN, 2014). Por exemplo, Binder (2012), em seu livro *Ensinando Valores Olímpicos: conceitos e atividades para a educação olímpica*, traz histórias e tradições olímpicas para o contexto da escola em busca do desenvolvimento de valores. Na perspectiva do autor, os ideais olímpicos de Pierre Coubertin, o Barão de Coubertin, permitem que sejam desenvolvidos na escola "valores positivos como os do jogo limpo, o respeito pelos outros e o desejo de desafiar suas próprias habilidades ao aplicá-las em situações reais – e, especificamente, nos esportes e jogos" (BINDER, 2012, p. 23).

Na mesma linha, Santos (2012) investigou os valores em jogos como possibilidade de uma educação olímpica na Educação Física escolar a partir de um instrumento didático – Manual de Educação Olímpica. Em suas considerações o pesquisador alerta para a intencionalidade da prática pedagógica por meio do esporte na escola, superando a crença de que essa prática esportiva por si garante uma educação integral.

Armour e Dagkas (2012) oferecem uma revisão crítica completa dos pontos fortes e fracos do Olimpismo no contexto da educação a partir de Dikaia Chatziefstathiou[11], reconhecida autora internacional sobre o tema de valores e esporte.

> Esta autora considera uma gama de abordagens pedagógicas utilizadas na educação olímpica e tenta fazer um argumento robusto e equilibrado para o Olimpismo. A alegação feita neste artigo é que, embora existam numerosas críticas ao Olimpismo, algumas delas têm sido injustificadas. Chatziefstathiou argumenta que legados de valor podem ser alcançados em contextos diversos e que os educadores poderiam considerar o potencial do Olimpismo

[11] Os interesses de investigação da Dra. Chatziefstathiou estão nos Estudos Olímpicos (Jogos Olímpicos, Movimento Olímpico, Olimpismo e áreas afins), globalização e desporto, desporto e cultura. Ela é especialista em Estudos Olímpicos e seu trabalho sobre a ideologia do Olimpismo e dos valores tem sido amplamente publicado e citado em periódicos acadêmicos revisados por pares, nacional e internacionalmente. Ela é a vencedora do primeiro Prêmio Coubertin 2008 concedido pelo Comitê Olímpico Internacional (COI) e pelo Comitê Internacional Pierre de Coubertin (IPCC) por sua pesquisa qualitativa sobre os escritos e discursos de Pierre de Coubertin (CANTERBURY CHRIST CHURCH UNIVERSITY, 2017).

> como uma filosofia educacional nas escolas. (ARMOUR; DAGKAS, 2012, p. 264, tradução nossa)[12]

Noutra perspectiva, Guimarães et al. (2001) realizaram um estudo de caso e analisaram o lugar ocupado pelo processo de discussão e formação de atitudes no dia-a-dia das aulas de Educação Física. A pesquisa acompanhou uma situação real do ensino de uma professora com seus avanços e desafios. Puderam perceber que é evidente que as situações diárias nas aulas deste componente curricular são propícias para o trabalho com atitudes já que os estudantes têm maior contato físico como também o enfrentamento a situações de derrota e sucesso envolvendo aspectos afetivos, cognitivos e morais que implicam tomada de decisões. Apesar da constatação de que esse componente curricular oportunize um espaço rico para discussões e reflexões, salientam que a docente pesquisada não demonstrava consciência do seu papel na formação de valores e atitudes; omitia-se de intervir perdendo "inúmeras oportunidades de confrontar pensamentos e opiniões dos alunos, de fazer com que revissem sua posição" (GUIMARÃES et al., 2001, p. 22) perdendo a chance de favorecer o diálogo e o respeito como forma de resolução de conflitos.

Em pesquisa recente Koh et al. (2017) acompanham a implementação de um programa de formação em valores em Educação Física e desporto em uma escola de Singapura. Em seus achados relatam a importância de professores e treinadores terem a compreensão dos valores a serem 'transmitidos', o domínio das abordagens de ensino e sua integração às atividades diárias de ensino. Destacam a importância da estrutura de apoio por parte das escolas para a promoção da conscientização e a incorporação de valores. Os autores consideram que embora o programa tenha sido de curta duração pode ter uma ação prolongada em auxiliar professores na adoção dessa nova prática em contexto escolar.

Neste contexto e frente as diversas propostas para a educação em valores, optou-se pelas valiosas contribuições de Don Hellison, professor norte-americano, que há décadas projetou e trabalha num modelo de intervenção para o desenvolvimento de valores como forma de contribuir para a formação do indivíduo.

---

[12] This author considers a range of pedagogical approaches used in Olympic education and attempts to make a robust and balanced case for Olympism. The claim made in this paper is that although there are numerous critiques of Olympism, some of these have been unwarranted. Chatziefstathiou argues that value legacies can be achieved in diverse contexts and that educators could usefully consider the potential of Olympism as an educational philosophy in schools.

Trata-se de uma proposta fartamente conhecida no estrangeiro, mas de impacto sumamente modesto no Brasil, motivo pelo qual nos vimos impulsionados a fazer uma apresentação de algumas de suas características centrais no próximo capítulo.

4 MODELO DE RESPONSABILIDADE PESSOAL E SOCIAL

Acreditando na potencialidade de crianças e jovens se desenvolverem de forma assertiva e no seu impacto na transição bem-sucedida para a idade adulta surgiu o modelo de Don Hellison *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) que em português é conhecido como Ensino para a Responsabilidade Pessoal e Social (REGUEIRAS, 2012). Criado por Hellison, jovem professor de Educação Física na década de 70, o modelo foi pensado na perspectiva de ajudar adolescentes e jovens em situação de risco social – inicialmente de bairros marginais da cidade de Chicago – a desenvolverem habilidades e valores de vida que lhes propiciassem tornarem-se responsáveis por si e pelos outros e, de tal forma, pudessem exercer o controle pessoal das suas biografias. Tratava-se de ensinar habilidades de vida envolvendo duas dimensões importantes, o emocional e o social. Enxergar o indivíduo de forma integral (HELLISON, 2011).

Hellison, desde o início, esteve convicto de que comportamentos de responsabilidade poderiam ser ensinados por meio de diversas estratégias. Que tais comportamentos e atitudes auxiliariam no êxito de crianças e jovens adaptarem-se às mudanças da vida, bem como a desenvolverem-se como adultos equilibrados e capazes. Iniciou seu trabalho examinando o que valeria a pena ser feito para ajudar crianças e jovens no enfrentamento dos problemas sociais, buscou proporcionar o desenvolvimento pessoal e social deles, apesar das adversidades. Assumiu um compromisso, uma nova abordagem diante do contexto desfavorecido e ofereceu diretrizes e práticas para que crianças e jovens pudessem assumir a responsabilidade pelo seu bem-estar pessoal e social contribuindo também para o bem-estar do outro (HELLISON; WALSH, 2002; BEAUDOIN, 2012; JUNG; WRIGHT, 2012; CABALLERO-BLANCO; DELGADO-NOGUERA; ESCARTÍ-CARBONELL, 2013).

O modelo de intervenção pedagógica TPSR foi sendo aprimorado por meio da experiência, reflexão e avaliação da sua prática cotidiana até os dias atuais. Despertou a atenção de muitos pesquisadores que tem testado e avaliado em variados contextos e versões. Os estudos passaram a abordar temas mais específicos do modelo de responsabilidade dentre os quais: avaliação de resultados e a formação de professores e monitores (MARTINEK; HELLISON, 1997; LLADÓ, 2007), motivação intrínseca (LI et al., 2008), estudos comparativos (GARCÍA, 2008; CABALLERO-BLANCO; DELGADO-NOGUERA; ESCARTÍ-CARBONELL, 2013); em aulas de

Educação Física escolar (WRIGHT, BURTON, 2008; CÔRTE-REAL, 2011; ESCARTÍ; GUTIÉRREZ; PASCUAL; WRIGHT, 2013) e esporte educacional (HASTIE; BUCHANAN, 2000). Nos dias atuais o TPSR está presente em diversos países desde os Estados Unidos (WRIGHT; BURTON, 2008; WRIGHT, 2012), aonde foi criado, até a Coréia do Sul (JUNG; WRIGHT, 2012), passando por Portugal (REGEIRAS, 2006, 2012), Espanha (ESCARTÍ; GUTIÉRREZ; PASCUAL; MARÍN, 2010), Nova Zelândia (GORDON, 2012) e Brasil (MONTEIRO; PICK; VALENTINI, 2008; PICK et al., 2010).

Hellison escolheu a atividade física como contexto educativo podendo ser aplicado na escola ou fora dela como em clubes ou campos de férias. Contudo, a dimensão da proposta que se manteve sempre constante sempre foi estabelecer uma relação entre o que acontece na aula e a transferência dos valores para as relações interpessoais da vida diária dos estudantes.

O TPSR oferece uma estrutura de valores básicos, ideias e estratégias de implementação que dão suporte "a arte do ensino" e apresenta quatro valores fundamentais (HELLISON; WALSH, 2002; HELLISON, 2011; MARTINEK; HELLISON, 2016). O primeiro, considerado como valor central, é "**colocar as crianças em primeiro lugar**". Este valor está fundamentado na possibilidade de ajudar as crianças e jovens a se tornarem pessoas melhores, para tanto, utiliza-se do segundo fundamento – "**decência humana**" – com o propósito de que venham estabelecer relacionamentos positivos entre si. Propõe a promoção da ajuda mútua acima da competição, a adoção de atitudes de bondade e a capacidade de negociação (diálogo) na resolução de conflitos. O terceiro valor que complementa a ideia é o "**autodesenvolvimento holístico**" sugerindo o desenvolvimento de forma integral do indivíduo. Considera, então, que o desenvolvimento físico deva acontecer paralelamente ao desenvolvimento cognitivo, social e emocional. Ressalta ainda que essas dimensões do ser humano, muitas vezes tratadas separadamente, não estão dissociadas na prática. E o quarto valor não se refere a maneira de ensinar, mas acima de tudo "**uma forma de ser**". Está relacionado com quem vai estar a frente do programa. Sugere que os valores que esperamos desenvolver com os estudantes sejam condutas e valores individuais do líder, no caso o professor do programa.

Hellison (2011, p.19) estabeleceu três pressupostos que são a base para o TPSR:

- Os programas de Educação Física escolar e atividade física oferecem oportunidades únicas de desenvolvimento pessoal e social, mas é preciso mais

do que reivindicações retóricas para transformar essas oportunidades em realidades. O desenvolvimento pessoal e social não é automático: o progresso requer metas, estratégias e qualidades de professores baseadas em responsabilidade.

- Se os programas de Educação Física e atividade física devem ser verdadeiramente desenvolvidos e holísticos, eles também precisam estar focados. Um programa com alguns objetivos terá mais efeito sobre as crianças do que um com muitos objetivos.
- Se as atividades físicas são fundamentais para nossos programas, os professores devem ser competentes para ensiná-las e treiná-las, mesmo que também estejam ensinando TPSR. Ou seja, devemos incorporar ideias e estratégias TPSR no conhecimento do conteúdo atividade física, habilidades pedagógicas e atividades que ensinamos e treinam.

Com base nestes pressupostos tem-se uma visão geral dos princípios que norteiam o TPSR. Sendo assim, passa-se a descrever o clima que se necessita criar para o funcionamento do programa e o perfil do educador.

4.1 Atmosfera do Programa e Perfil do Professor

De acordo com Regueiras (2012) a atmosfera do programa está relacionada ao clima da aula, no estabelecimento de um ambiente propício para a aprendizagem, um ambiente caloroso. Sendo um programa de desenvolvimento pessoal e social para atender às necessidades de jovens em situação de vulnerabilidade Martinek e Hellison (1997) enfatizam esse posicionamento quando afirmam que deve basear-se em um conjunto de princípios, dentre dos que destacam:

> Providencie um ambiente psicologicamente seguro da mesma forma que providencia um ambiente fisicamente seguro. Uma coisa é garantir a liberdade de danos físicos, outra é detectar e controlar o abuso emocional e a ridicularização que são muitas vezes disfarçados de humor, gestos ou insinuações (MARTINEK; HELLISON, 1997, p. 43, tradução nossa)[13].

[13] Provide a psychologically as well as physically safe environment. It is one thing to ensure freedom from physical harm; it is quite another to detect and control emotional abuse and ridicule which are often disguised as humor, gesture, or innuendo.

A atmosfera criada na sessão do modelo TPSR requer envolvimento relacional entre adultos e jovens que favoreça o diálogo buscando a compreensão mútua. Onde os jovens têm voz ativa, recebem atenção individualizada, fazem escolhas significativas e são acordadas responsabilidades (REGUEIRAS, 2012).

A atitude do professor deve demonstrar as *convicções* inerentes ao modelo TPSR. Basicamente, trata-se de formas de proceder na intervenção pedagógica caracterizadas por reconhecer e respeitar a individualidade dos participantes, seus pontos fortes, suas opiniões e a tomada de decisão de cada um, oferecer condições para que todos falem e participem da aula sem medo de errar ou ser ridicularizados. Passa também por estabelecer uma escuta pedagógica, ouvir sugestões dos estudantes, aceitar suas escolhas, propor-lhes desafios, transferir aos poucos a responsabilidade para os aprendizes, ajudar a respeitar, confiar e acreditar nos outros (REGUEIRAS, 2012, p. 67).

Reforçando esse entendimento, destaca-se que Hellison (2011) elenca algumas características que o professor que ensina responsabilidade pessoal e social precisa apresentar. Entre as mais importantes sustenta que o docente deve tratar os alunos como pessoa com necessidades e interesses emocionais, sociais, físicos e intelectuais; reconhecer neles indivíduos lutadores, fortes, com voz própria e capacidade de decisão; criar um ambiente físico e emocionalmente seguro para a aprendizagem e para o desenvolvimento; estabelecer com os discentes ligações pessoais e pedagógicas de qualidade e responsabilizar-lhes tanto quanto eles forem capazes de o ser.

4.2 Níveis de Responsabilidade

O TPSR tem como base, uma representação do desenvolvimento da responsabilidade, em cinco níveis (Quadro 1). Trata-se de um esquema que descreve uma trajetória potencial do desenvolvimento gradativo da responsabilidade dos aprendizes, com base em metas a serem alcançadas, por meio de objetivos planejados. Em cada nível há a definição de comportamentos, atitudes e valores no âmbito da responsabilidade pessoal e social, que permitem tanto identificar o estágio em que o aluno se encontra, como estabelecer metas a serem alcançadas (HELLISON, 2011).

Assim sendo, o programa começa no nível 1 e vai aos poucos procurando conduzir os integrantes aos níveis subsequentes. A finalidade central do TPSR é ajudar as crianças a assumirem mais responsabilidade pessoal e social agregando ideias e estratégias do TPSR por meio de programas de atividade física.

Quadro 1 – Níveis Cumulativos

Categoria	**Níveis**	
Inicial	Nível I Nível II	Respeito Esforço
Avançado	Nível III Nível IV	Auto direção Ajuda
Mais avançado	Nível V	Fora da aula

Fonte: Hellison, 2011, p. 32, tradução nossa.

O Quadro 2 apresenta a concepção do TPRS de forma mais detalhada com os objetivos de cada nível e seus pontos de chegada, ou seja, indicam metas a serem atingidas.

Quadro 2 – Componente dos Níveis de Responsabilidade

Nível		**Componentes**
I	**Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros**	Autocontrole
		Direito de resolução de conflitos de forma pacífica
		Direito de ser incluído e ser cooperativo entre pares
II	**Esforço e participação**	Automotivação
		Explorar o esforço e novas tarefas
		Ficar junto com os outros
III	**Autonomia**	Independência na tarefa
		Progressão dos objetivos
		Coragem para resistir à pressão dos outros
IV	**Liderança e ajuda aos outros**	Cuidado e compaixão
		Sensibilidade e capacidade de resposta
		Trabalhar os pontos fortes
V	**Transferência para fora da aula**	Tentar essas ideias em outras áreas da vida
		Ser um modelo positivo para os outros, especialmente para crianças mais novas

Fonte: Hellison, 2011, p. 21, tradução nossa.

Este quadro fornece um panorama geral dos componentes demonstrando que o TPSR é muito mais abrangente do que meros níveis de reponsabilidade. Trata-se de auxiliar as crianças e jovens a dedicarem-se ao que é primordial para se responsabilizar. Embora estejam didaticamente apresentados e possa induzir a

pensar que se trata de uma ideia linear de progressão, não é essa a proposta, tendo em vista que cada estudante se desenvolve em um ritmo próprio.

4.2.1 Nível I – Respeito pelos direitos e sentimentos dos outros

Este nível tem como proposta criar um ambiente seguro físico e psicologicamente para os estudantes onde se sintam à vontade para manifestarem-se livremente sem serem ignorados ou ridicularizados. Desse modo, eles podem expressar suas emoções e desenvolver suas capacidades. Será necessário que o aluno aprenda a controlar seus impulsos, entender que todos os participantes têm o direito de sentir-se bem (CÔRTE-REAL, 2011). Regueiras (2012) apresenta comportamentos e atitudes que são consideradas incompatíveis com este nível: agredir física ou verbalmente os outros, interromper as tarefas e atividades dos colegas ou do professor, intimidar, ameaçar os colegas ou ignorar algum deles. Para um bom desenvolvimento deste nível devem ser utilizadas estratégias de reflexão e avaliação sobre comportamento em relação as metas pessoais estabelecidas que visam conduzir condutas emocionais para atitudes construtivas responsáveis.

Hellison (2011) explica que crianças e jovens que estão neste nível, em geral, culpam os outros por seus próprios comportamentos abusivos, negando sua responsabilidade pessoal, utilizando-se de desculpas como por exemplo “que o outro é o problema”. Podem até admitir que agem de forma inapropriada, no entanto, argumentam como justificativa desse comportamento o fato de viverem em um mundo em que sobrevive o mais forte. Estar atento ao que eles dizem é importante para compreender e tentar solucionar os problemas, assim como se faz necessário ser assertivo e firme em falas como: “isso não foi legal”, “você se comportou errado com seu colega”, bem como propor algo como “o que você vai fazer para consertar isso?” (HELLISON, 2011).

O Nível I é apresentado com três componentes relacionados: *autocontrole*, *direito de resolução de conflitos de forma pacífica* e *direito a ser incluído e ser cooperativo entre pares*. Como forma de desenvolverem o respeito pelo outro é necessário que os alunos iniciem pelo controle de atitudes egoístas ao mesmo tempo em que se sensibilizam pelos sentimentos e necessidades dos outros movidos por um clima de acolhimento e apoio. Não se deixar controlar pelo que os outros dizem é exercer o autocontrole. Na prática, isso significa que as crianças e jovens devem

manter o domínio do seu temperamento e do que verbalizam de forma que não necessitem de supervisão (HELLISON, 2011).

O direito à resolução de conflitos de forma pacífica é incentivado por meio da negociação e da constatação que opiniões divergentes tornam difícil a definição dos direitos. Este elemento auxilia os estudantes no desenvolvimento de valores democráticos para a resolução de conflitos de forma pacífica (HELLISON, 2011).

O direito a ser incluído e ser cooperativo entre pares caracteriza o direito à inclusão. Todas as crianças e jovens são dignos de envolver-se na atividade independente das suas qualidades físicas e/ou pessoais de gênero, raça, etnia, orientação sexual. Para tanto, é exigido minimamente que todos os participantes cooperem com seus colegas para que, por exemplo em equipe, todos mereçam receber a bola de um colega, favorecendo assim a interação do grupo durante a atividade (HELLISON, 2011).

4.2.2 Nível II – Esforço e Participação

Este nível descreve um estudante que participa sob supervisão, é cooperativo e respeita os direitos e sentimentos dos outros. Os participantes precisam entender que o esforço e o empenho que empreendem em cada atividade deve ser valorizado como forma de melhorar o próprio desempenho independente do resultado obtido e que os insucessos fazem parte do processo de aprendizagem (CÔRTE-REAL, 2011). Visa ajudar as crianças e jovens a vivenciarem de forma positiva o conteúdo do programa, exercitando a capacidade de se dar bem com outros. Propostas de atividades não discriminatórias e motivantes são fundamentais para que os estudantes perseverem ao enfrentarem dificuldades e desafios (HELLISON, 2011).

Neste nível Hellison (2011) aponta três componentes: *automotivação*, *explorar o esforço e novas tarefas* e *ficar junto com os outros*. A automotivação tem como propósito fazer com que os estudantes reconheçam sua responsabilidade por sua motivação pessoal. Espera-se que seja incorporada gradativamente a responsabilidade em participar das atividades como por exemplo: passar por conta própria de uma estação para outra em um circuito ao finalizar o tempo estabelecido. A cooperação também se faz presente para que venham ser estimulados e se auto motivem. Atitudes de zombaria ou críticas desrespeitosas feitas por colegas não devem ser permitidas, pois, afetam de maneira negativa este componente. O explorar

o esforço e novas tarefas relaciona-se às forças pessoais e a experimentação de novos desafios. Segundo o autor, estímulos devem ser expressados pelo professor para evitar a não participação. Nesta ocasião pode ser utilizada a expressão: “Experimente, você pode gostar!” como salientado pelos autores. Hellison (2011, p. 38) cita Martinek quando define melhor este componente com a seguinte frase: “Dê o seu melhor e não desista!”. O estabelecimento de metas pessoais e de alcance de suas conquistas são esperados neste nível como também maior capacidade de envolvimento nas atividades com empenho.

4.2.3 Nível III – Autonomia

O Nível III comemora a variedade das habilidades, necessidades e interesses dos estudantes propiciando a escolha reflexiva (HELLISON, 2011). Está ligado à conduta e ao respeito às regras definidas em grupo. Espera-se conscientização de atitudes certas a adotar e é primordial, por parte dos estudantes, a noção de compromisso (CÔRTE-REAL, 2011).

Este Nível indica três componentes sendo eles: *independência na tarefa*, *progressão dos objetivos* e *coragem para resistir a pressão dos outros*. Independência na tarefa tem como finalidade levar o estudante a ir além do que é proposto pelo professor. Destaca-se que a tarefa sem o gerenciamento direto exerce um caráter educativo de grande importância. O discente passa a redirecionar seus critérios de êxito, percebe suas necessidades individuais colocando em prática o seu plano, momento em que faz escolhas decisivas de objetivos e estratégias. Nesta etapa é primordial que o professor ofereça diversas opções para que o educando exercite suas escolhas (REGUEIRAS, 2012). Em uma proposta para estudantes de ensino médio Hellison (2011, p. 38) relata que propôs a seguinte pergunta: “quem eu posso ser?”. Em seguida foram distribuídos folhetos com opções pessoais: saúde (condicionamento cardiovascular, controle de peso), segurança física (aprender a nadar, autodefesa), aparência (desenvolvimento muscular, controle de peso) e realização (ser competitivo, melhora de habilidades e desempenho). Esta experiência destina-se a contribuir para que o educando dê um passo a mais do que o nível anterior.

A progressão dos objetivos refere-se à definição de metas que sejam alcançáveis. As propostas para este nível precisam ser ajustadas conforme a idade e

características pessoais dos educandos. Uma forma de colocar em prática é indagando se eles têm metas ou objetivos pessoais e em seguida podem ser sugeridos alguns no intuito de facilitar o seu entendimento. Esta tarefa não é das mais fáceis pois requer autoconhecimento do que precisa ser melhorado e conhecimento conceitual. Um exemplo de alcance deste nível poderia ser a escolha de uma atividade física para praticar.

A coragem para resistir a pressão dos outros é um resgate de sua força interior. Nesse nível espera-se que o estudante desenvolva a capacidade de autoconhecimento, sua sensibilidade e o reconhecimento de suas fraquezas para que venham ser fortalecidas por meio de metas pessoais. De modo geral as crianças e jovens tendem a esconder suas limitações ou buscam aceitação do outro em relação a si mesmo. Fazer um trabalho junto a eles de auto aceitação é um meio de tratar dessas questões. Cabe ao professor levá-los a enfrentar seus problemas para que venham traçar planos de melhoria, superação e fortalecimento dos seus talentos. Criar um plano pessoal de suas necessidades e interesses e ser capaz de defendê-lo não se importando com a opinião dos outros é um passo para sua independência neste nível.

4.2.4 Nível IV – Liderança e Ajuda aos outros

Este nível enfoca três componentes: *cuidado e compaixão*, *sensibilidade e capacidade de resposta* e *trabalhar os pontos fortes*. Ao término dessa fase os alunos devem estar habilitados a considerar mais o sentido de grupo do que em aspectos individuais e egoístas. Segundo Hellison (2011), os estudantes que estão neste grau conservam habilidades interpessoais de compaixão, capacidade de resposta para praticar o cuidado e solidariedade para como o outro e colaboram para a coletividade sem esperar retribuição.

Ao atingir este nível almeja-se que os discentes tenham desenvolvido a capacidade de se colocar no lugar do outro, respeitando-o; que sejam capazes de aceitar as diferenças, reconheçam que os outros tenham sentimentos e necessidades. Valoriza-se atitudes solidárias (CÔRTE-REAL, 2011). Chegar a este ponto não é tão simples, visto que tal aquisição:

> [...] está sujeita a avanços e estagnações ao longo de muitas sessões, [...] permite aquisições muito ricas do ponto de vista das destrezas sociais. Trata-

> se de experimentar, sem arrogância, ajudar os colegas que precisam ou que querem ser ajudados (REGUEIRAS, 2012, p. 54).

Nesta perspectiva Hellison (2011) indica as ações essenciais que devem ocorrer: habilidade de ouvir e responder sem julgar, capacidade de ser solidário sem ser arrogante, compreensão da importância ajudar somente quando o outro quer sua ajuda, não se tornar um socorrista e capacidade de ajudar o outro a resolver as diferenças de forma pacífica. O exercício de tais habilidades a partir das atividades promove no educando a capacidade de assumir os papéis de liderança.

4.2.5 Nível V – Transferência para fora da aula

Para este nível estão elencados dois componentes: *tentar essas ideias em outras áreas* e *ser um modelo positivo para os outros*, especialmente para crianças mais novas. Por fim, deseja-se que os alunos utilizem em outros contextos de sua vida o que aprenderam nos níveis anteriores. Último nível da proposta o que a faz a mais importante pois culmina em cumprir com os objetivos e a finalidade da educação (REGUEIRAS, 2012). “Os jovens que ascendem a este nível de responsabilidade manifestam respeito, empenho, autonomia, liderança e compaixão pelos outros, não só no seu clube, mas também em qualquer outro ambiente” (REGUEIRAS, 2012, p. 56). O Nível V torna as crianças e jovens conscientes em relação à expectativa de transferência e estimula-os a discutir e experimentar. Os estudantes assumem um papel de modelo a ser seguido (HELLISON, 2011).

4.3 Desenvolvendo TPSR

Compreendendo o TPSR como um modelo de intervenção pedagógica Hellison (2011) relata quatro convicções pedagógicas básicas nas quais embasa sua forma de intervir: integração, transferência, empoderamento e relação professor-aluno.

I. Integração – enfatiza que o ensino de competências para a vida e dos valores deve estar integrado à aula desenvolvida e não ser trabalhado de forma separada.
II. Transferência – as aprendizagens da aula no ginásio têm que ser planejadas de forma a permitir ao aluno a transferência destas para outros aspectos da sua vida.

III. Empoderamento – a forma de dar instruções deve ter como base a passagem gradual de responsabilidade do professor para o estudante.
IV. Relação professor-aluno – para que o modelo seja um sucesso é primordial que o responsável pela sua aplicação reconheça e respeite a individualidade, os pontos fortes dos alunos, as opiniões, a capacidade de decisão de cada um dos participantes, como também o respeito mútuo e a confiança.

De acordo com Regueiras (2012) a integração é vista com atenção especial por Hellison, visto que há uma necessidade de o professor ser competente em abordar o conteúdo levando-o a experimentar a responsabilidade como parte integrante de cada aula, de forma intencional e contextualizada. O empoderamento é evidenciado quando os estudantes são capazes de exercer suas próprias escolhas ou praticar um aspecto de liderança que pode ser uma monitoria na aula (HELLISON, 2011). Está relacionado com a transferência de responsabilidade do professor para o estudante como forma prepará-lo para uma vida em sociedade desenvolvendo habilidades que direcionem sua vida e possa colaborar de forma positiva na vida do outro. A relação professor-aluno pressupõe o reconhecimento e respeito por parte do professor: da individualidade de cada estudante, dos seus pontos fortes, suas opiniões e capacidade de tomar decisões.

4.4 Estratégias

A prática contínua e diária das responsabilidades do líder do programa e níveis de responsabilidade são traços marcantes da estrutura do TPSR. Sendo assim, Hellison (2011) adota um formato de programa diário como forma de adquirir regularidade na execução do TPSR. Sua proposta oferece dois tipos de estratégias pedagógicas para um bom desenvolvimento do modelo interventivo:

- Estrutura da aula formal: conversa individual, conversa de conscientização, atividade física, reunião do grupo e tempo de reflexão;
- Estratégias de ensino: estratégias de conscientização, instrução direta, estratégias individuais, tomada de decisões individuais, tomada de decisões em grupo.

Esta proposta de aula é fruto da própria experiência pedagógica de Hellison e seu formato estabelece uma rotina com cinco partes:

- **Tempo relacional** – antes ou depois da aula, no decorrer desta ou sempre que possível;
- **Conversa de conscientização** – no início de cada sessão – tem como objetivo principal fazer com que os estudantes compreendam o verdadeiro propósito do programa – assumir responsabilidade;
- **Plano de atividade física** – respeitando o objetivo do desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social na interação com os alunos;
- **Reunião de grupo** – próximo ao final para que os estudantes possam expressar suas opiniões sobre como ocorreu a sessão e das eventuais alterações a fazer para melhorar;
- **Tempo de autorreflexão** – para finalizar, momento que os alunos avaliam o nível de responsabilidade pessoal e social atingido naquela aula.

O **tempo relacional** pode acontecer a qualquer momento da aula, configura-se como um momento oportuno para o professor e aluno estabelecerem uma comunicação mais próxima. Hellison (2011) defende este tempo relacional com crianças e jovens de extrema importância para o sucesso do TPSR. Nesse momento o professor pode perceber como o aluno está se desenvolvendo durante o programa, como está sua vida pessoal e familiar, como também, é um bom momento para orientar nas atividades de auto-gestão e objetivos individuais, entendendo suas dificuldades e conquistas. Trata-se de uma conversa individual com o estudante intencionalmente provocada pelo professor tendo como propósito que o educando se sinta reconhecido pelo docente. O professor deve registrar em um caderno com quem conversou para que facilite o acompanhamento individual oferecendo assim a mesma oportunidade de tempo com cada participante. (REGUEIRAS, 2012).

A **conversa de conscientização** representa o início da aula. Esse momento é com todos os participantes, esclarecendo os conteúdos dos níveis de responsabilidade a serem trabalhados naquela aula e o que se espera deles. Pode ser destinado a estabelecimento de acordos e regras em conjunto que são fundamentais para o bom andamento das atividades, como também definição do que acarretará o seu não cumprimento. Essa prática funciona para que seja criado o hábito de refletir sobre suas atitudes (REGUEIRAS, 2006, 2012).

A **atividade física** tem como objetivo fazer com que as convicções do TPSR logrem êxito sendo integradas ao conteúdo da atividade física. É o momento da ação

pedagógica do professor que favorece ao estudante, a partir de vivência da aula, a tomada de decisões que deverão estar ligadas aos objetivos pessoais a serem atingidos (HELLISON, 2011).

A **reunião de grupo** tem como objetivo dar oportunidade para que crianças e jovens expressem suas opiniões sobre a aula. Regueiras (2012, p. 62) ressalta que é a reunião do grupo no momento de encerramento da aula. Em geral é feita uma roda de conversa em que os alunos relatam seus pontos de vista acerca do desenvolvimento da atividade, do seu comportamento e dos demais participantes. Nesse momento os sentimentos e opiniões são partilhados. Por ser um momento de grande importância para o desenvolvimento de competências do primeiro nível faz-se necessário o cumprimento de algumas regras, para tanto Regueiras (2012) buscou estudos anteriores de Escartí, Hellison e Prado os quais identificaram as seguintes regras: respeitar todos durante a conversa, sem menosprezar ou culpar os outros; incluir todos na discussão; resolver pacificamente os desentendimentos; tomar decisões finais em grupo e proporcionar a oportunidade para os alunos experimentarem as consequências das decisões do grupo, mesmo que estas não pareçam as melhores ao professor.

O **tempo de reflexão** é o momento final da sessão e serve para que cada criança ou jovem medite sobre sua conduta durante a aula. Regueiras (2012) apresenta diversas propostas à luz de sua experiência bem como de Hellison, sendo elas: avaliação feita com a mão mostrando o polegar levantado para cima, de lado ou virado para baixo; preenchimento de ficha com ‘*smiles’* que correspondem a percepção individual de seu comportamento; perguntas que orientem o momento de reflexão pessoal e *checklists*. Ficando também a critério de cada professor utilizar outra estratégia para este momento.

4.5 Experiências do Modelo de Responsabilidade

É importante destacar que diversas pesquisas vêm sendo publicadas com resultados da utilização do TPSR no campo da Educação Física. Algumas versam quanto aos impactos alcançados, a motivação dos participantes, o envolvimento com o contexto escolar e a formação continuada de professores (CABALLERO-BLANCO; DELGADO-NOGUERA; ESCARTÍ-CARBONELL, 2013; CÔRTE-REAL, 2011;

GARCÍA, 2008; JUNG; WRIGHT, 2012; LI et al., 2008; MONTEIRO, PICK E VALENTINI, 2008; PICK et al., 2010).

No que refere aos resultados alcançados os estudos evidenciam que o TPSR tem contribuído para o desenvolvimento positivo das crianças e jovens. A melhoria dos comportamentos de responsabilidade e habilidades sociais é enfatizada por Caballero-Blanco, Delgado-Noguera e Escartí-Carbonel (2013), Martinek e Ruiz (2005) e Escartí et al., 2010.

Outro ponto que é destacado é o envolvimento com o contexto escolar. Os resultados das pesquisas indicam que a promoção de competências gera atitudes em relação à escola em especial o gosto pela vida escolar, no domínio das relações interpessoais e toda a condição que a responsabilidade social de cada um envolve (CÔRTE-REAL, 2011).

Em contexto de formação continuada Beaudoin (2012) salienta os benefícios do compartilhar conquistas e desafios entre os professores que viveram os mesmos episódios e sua contribuição para uma melhor implementação da proposta de Hellison. Nesta mesma perspectiva, Tarín-Moreno, Pascual e Escartí (2013) destacam que os docentes se sentiram motivados a continuar a implementar suas aulas após trabalhar com o modelo TPSR, bem como salientam como ponto positivo o clima de segurança e empatia proporcionados pelos facilitadores do curso.

Embora o TPSR esteja sendo aplicado há mais de 40 anos observa-se que poucos estudos têm sido realizados em contexto de aulas de Educação Física na escola. Em contrapartida, Escartí et al. (2012) descrevem diferentes aplicações do TPSR para o contexto escolar espanhol com suas principais lições aprendidas a partir da pesquisa realizada. Este estudo foi dividido em três fases. Na primeira o modelo de Hellison foi aplicado em aulas de Educação Física para adolescentes em risco de exclusão social. Seus resultados comprovaram a redução significativa no comportamento agressivo e disruptivo dos estudantes. No entanto, no que se refere a atitude de colaborar e ajudar os outros permaneceu inalterado. Tal fato foi justificado tendo em vista que para esta etapa o programa focou nas responsabilidades fundamentais como autocontrole e esforço. Como lição aprendida foram identificadas a viabilidade e utilidade da metodologia observacional para avaliar os efeitos do TPSR em contexto escolar e a necessidade de estender o tempo de implementação para que pudesse ter alcance em todos os níveis de responsabilidade (ESCARTÍ et al., 2012).

Numa segunda fase os estudos foram direcionados para toda a classe durante as aulas de Educação Física escolar no ensino fundamental. Nessa investigação a implementação do Modelo de Hellison foi iniciada não apenas com adolescentes em situação de risco de exclusão social como também em idades mais jovens. Os resultados qualitativos indicaram uma melhora no comportamento responsável entre os participantes do grupo de intervenção. Mostraram também que o TPSR foi um instrumento eficaz auxiliando os professores a melhor estruturar as aulas na promoção da aprendizagem de comportamentos de aprendizagem por parte dos estudantes.

Na continuidade, a terceira fase teve por objetivo adaptar o TPSR a outras áreas do currículo escolar para avaliar a fidelidade de implementação pelos educadores e o alcance da promoção do desenvolvimento positivo dos alunos. Nesta etapa também foi avaliado o processo de treinamento e seu impacto nos educadores (ESCARTÍ et al., 2012).

A referida pesquisa ainda estava em andamento. Participaram do treinamento professores da educação infantil, das séries iniciais, de Educação Física, de música e inglês. Como resultados apresentados os estudos de Escartí et al. (2012) indicaram que a metodologia instrucional do TPSR aplicada no treinamento dos professores demonstrou ser uma ferramenta eficaz para o ensino de responsabilidade nas escolas. A aplicação do programa pode tirar proveito dos recursos da escola incluindo os objetivos do TPSR ao currículo e filosofia da escola. Esse fato, segundo os autores, permitiu a melhora na responsabilidade dos alunos. O estudo apontou a importância de fornecer programas de treinamento para professores adaptados a cada contexto que incorporem os princípios do TPSR. Quanto a fidelidade do programa, os achados foram que os professores utilizavam as estratégias mais fundamentadas para o ensino da responsabilidade. No que se refere aos efeitos foram percebidas melhorias significativas nos grupos de intervenção.

Em recente estudo de revisão sistemática Pozo, Grao-Cruces e Pérez-Ordás (2016) analisam as pesquisas publicadas em periódicos, revisados por pares, do programa baseado em TPSR em sala de aula de Educação Física. Os resultados desta revisão apontaram algumas constatações: o modelo foi exitoso para o ensino e a melhora das habilidades para a vida no entanto deve ser introduzido em outras turmas da escola para melhorar seu efeito; o conteúdo das aulas de Educação Física

devem estar em consonância com os níveis do programa; a desmotivação dos participantes pode ser um impedimento para o desenvolvimento do programa TPSR e a fidelidade de implementação deve ser melhorada oferecendo apoio e monitoramento aos docentes.

Em decorrência do estudo Pozo, Grao-Cruces e Pérez-Ordás (2016) indicam algumas características para um modelo de TPSR de qualidade, sendo elas: o tempo de duração ser de pelo menos um ano letivo, com aulas de 60 minutos oportunizadas duas vezes na semana; o conteúdo deve estar adaptado ao nível do programa, faixa etária e contexto social; o quantitativo de alunos na turma deve ser maior que 15 e o docente deve garantir uma boa atmosfera do programa, o que inclui relacionamentos respeitosos durante toda sua implementação. Tais características precisam ser adaptadas à realidade e ao contexto educacional brasileiro.

O desenvolvimento das aulas permeadas pelos cinco níveis por meio das estratégias apresentadas pode requerer mais do professor no planejamento e intervenção em sala. No entanto, está diretamente associado ao comprometimento em formar jovens para que sejam capazes de assumir suas atribuições e habilidades para a vida em sociedade.

Diante deste contexto, observa-se que a adoção por esta metodologia com pontos de chegada concretos (objetivos), possibilita espaço para discussão com os educandos do que se pretende alcançar ao longo do programa. Fornece subsídios para o docente realizar o trabalho de construção de valores no espaço escolar, oportuniza aos estudantes, sobretudo da rede pública, carentes de maiores oportunidades, terem acesso a esse conhecimento, como também, venham experimentar, vivenciar e serem confrontados com suas responsabilidades pessoais e sociais favorecendo assim o cumprimento da função social da escola.

5 MÉTODO

Para atingir o objetivo proposto nesta pesquisa, foi realizada uma pesquisa qualitativa com enfoque colaborativo. A pesquisa qualitativa se enquadra nas pesquisas das Ciências Sociais, estando ligada ao âmbito “dos significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e nos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2001, p.14). A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim em aprofundar a compreensão de um grupo social, de uma organização (GERHARD; SILVEIRA, 2009). Segundo Lüdke e André (1986), é desenvolvida em um contexto natural, repleto de dados descritivos, possui um plano aberto e flexível evidenciando a realidade em sua contextualização e complexidade.

Por sua vez, a pesquisa colaborativa se constitui por meio de uma combinação dupla entre pesquisadores universitários e docentes, permeada por um objetivo comum (DESGAGNÉ, 2007) quanto a questões alusivas a seu exercício profissional. Em primeiro lugar referindo-se à conciliação entre o espaço escolar e à academia, em segundo lugar está direcionada a relação de coparticipação que é preciso acontecer entre o pesquisador e os pesquisados.

Nascimento (2011) destaca que nesta abordagem os professores/alunos ou os alunos/professores envolvem-se como parceiros produzindo informações que giram em torno do objeto de estudo investigado. Essas informações serão analisadas tendo como objetivo a produção de conhecimentos e em outro momento o pesquisador/formador promove junto aos participantes um processo reflexivo a cerca da prática pedagógica. Dessa forma contribui para a formação de um ambiente de diálogo entre os contextos universitário e escolar considerando as particularidades da Educação Física propiciando assim um caminho para a formação em serviço.

Neste mesmo sentido Ibiapina (2008) ressalta que na educação a pesquisa colaborativa aproxima as seguintes dimensões: a construção de saberes e a formação contínua de professores. Almeja-se o envolvimento e a participação dos colaboradores/autores de modo determinante ao tomar como ponto de partida e considerar suas experiências sociais para a elaboração de conhecimentos e saberes para a educação. Contemplando estes princípios da pesquisa colaborativa, considera-

se que esta metodologia ampara a pretensão deste estudo e satisfaz aos propósitos do que se pretendeu atingir.

Procurando a melhor compreensão do fenômeno investigado optou-se por realizar uma pesquisa em campo implementada com base em uma ação educativa por meio de um curso de formação continuada em Educação em Valores na modalidade EaD.

Segundo Marconi e Lakatos (2013), este tipo de pesquisa serve, justamente, para que se consigam informações ou conhecimentos necessários para a resolução de um problema de pesquisa. Gil (1994) concebe que a pesquisa de campo permite o aprofundamento das questões da pesquisa por focar em um único grupo ou comunidade. Para tanto, desenvolveu-se um estudo que consistiu no: planejamento, produção, implementação, desenvolvimento e análise de um curso de formação continuada em Educação em Valores na modalidade EaD subdividindo-se nas seguintes etapas: 1) produção do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores; 2) oferta e desenvolvimento do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores e 3) análise dos dados do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores.

A formação continuada docente foi desenvolvida mediante um curso de extensão na modalidade EaD com carga horária total de 40 horas/aula distribuídas em 6 (seis) módulos temáticos, apresentados no tópico 6.1 desta dissertação. O curso EaD, ofertou 20 vagas, tendo sido desenvolvido entre os meses de agosto e novembro de 2017 e contou também com dois encontros presenciais.

A investigação deu-se em um ambiente virtual de aprendizagem e a coleta de dados ocorreu de duas formas. Uma foi por meio de um conjunto de entrevistas, a segunda pelos materiais produzidos pelos professores no curso para dar conta das atividades de aprendizagem.

Para a realização do estudo, o campo de investigação escolhido foi a cidade de Maracanaú, região metropolitana de Fortaleza - CE, o que se justificou pela vinculação da pesquisadora ao quadro docente da Secretaria de Educação deste município. Cabe salientar que o município de Maracanaú já desenvolve como política pública proposta de formação continuada de professores em todos os níveis, modalidades de ensino e áreas de conhecimento, ao longo de mais de duas décadas, dessa forma, já tem estruturada a sistematização de encontros mensais. O grupo participante da pesquisa foi um coletivo de docentes que se reúne diligentemente para

socializar e compartilhar informações de seu âmbito de trabalho. De forma mais específica, nesse espaço os professores discutem e propõem formas de desenvolver planos de estudos para a disciplina Educação Física, articulados com a proposta educacional das escolas em que trabalham.

É oportuno ressaltar o valor e a importância do trabalho de formação continuada que já vem sendo desenvolvido nos últimos anos no Sistema Municipal de ensino de Maracanaú com encontros pedagógicos frequentes proporcionando tanto o compartilhar de experiências como o estudo acadêmico envolvendo seus professores com repercussões positivas para o município.

Acredita-se ser nesse espaço de reflexão crítica, coletiva e constante sobre a prática de sala de aula no qual pode se dar: a partilha de experiências, a leitura, a pesquisa, a elaboração de projetos, a avaliação e o replanejamento. No entanto, faz-se necessário aprofundar estas reflexões na busca por mudanças ainda mais significativas que possam contribuir para a construção de um profissional mais preparado, por meio do estudo e da constante socialização dos saberes acumulados ao longo desta caminhada.

A população dessa pesquisa abrangeu os docentes da rede Municipal de ensino de Maracanaú. Como sujeitos desta investigação participaram os professores efetivos de Educação Física do Ensino Fundamental, lotados nas turmas de 6° ao 9° ano. Os educadores foram convidados a participar da pesquisa, tendo garantido o anonimato e a liberdade de retirar-se do processo da pesquisa sem prejuízo próprio, conforme determinação da Resolução 466/12 do Ministério da Saúde que regulamenta a pesquisa envolvendo seres humanos. Os objetivos da pesquisa foram esclarecidos e foi solicitado o preenchimento do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Faço constar que esta investigação foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de São Paulo – UNESP – CEP/UNESP Nº 2.318.767 (ANEXO A)

Utilizou-se a entrevista semiestruturada pois contribui para a descrição dos fenômenos sociais como também para sua explicação e compreensão como um todo, além de manter a presença consciente e atuante do pesquisador no processo de coleta de informações e possibilita diversos olhares por parte do informante no intuito de alcançar a liberdade e a espontaneidade essenciais o que aprimora a investigação (TRIVIÑOS, 1987). Neste sentido, Minayo (1994) enfatiza que a entrevista privilegia a captura de informações por meio da fala individual, a qual revela condições estruturais,

sistemas de valores, normas e símbolos e transmite por meio de um porta-voz, representações de determinados grupos.

Após o término do curso três cursistas foram convidados a participar da entrevista[14], sendo uma professora e dois professores. A escolha deveu-se aos seguintes critérios: ter participado de todas as atividades do curso EaD; ter concluído o curso; querer participar do campo amostral e ter disponibilidade de tempo. Os professores participantes eram do quadro efetivo da rede municipal e, no momento da entrevista, graduados há 4 anos, pelo menos, e com especialização.

Conforme a disponibilidade de cada docente agendou-se uma data para esta etapa. Todas as entrevistas ocorreram nas escolas em que estavam lotados dentro do seu horário de planejamento. As entrevistas foram gravadas em áudio, por meio do celular, com a devida autorização dos colaboradores sendo posteriormente transcritas para análise. Procurou-se para este momento manter o ambiente tranquilo e informal para que se estabelecesse um diálogo espontâneo e natural.

Pretendeu-se verificar por meio da entrevista os pormenores da rotina de estudo do professor durante a formação continuada em EaD, a organização do seu tempo e espaço, a sua percepção da efetividade do curso, o seu nível de satisfação, os aspectos que contribuíram ou prejudicaram sua participação e a possível continuidade do modelo de ensino a distância.

A outra fonte de informações, como antecipado, foram os textos escritos produzidos individualmente pelos participantes no decorrer das atividades do curso. Os textos eram postados na plataforma pelos cursistas traziam considerações da prática pedagógica docente a partir de questões reflexivas. Cada atividade trazia em seu contexto uma intencionalidade, conforme descrito no subcapítulo 6.1.

No decorrer do curso foram utilizados os seguintes instrumentos: entrevistas, escrita de textos, gravações em áudio, diário de campo e relatório. Segundo Bogdan e Biklen (1994) o termo *'dados'* faz referência aos materiais empíricos que o pesquisador recolhe/produz no campo de estudo, por exemplo: notas de campo, transcrições de entrevistas, dentre outros. Embora apresentem-se de forma aparentemente isolada, eles se interligam no contexto da pesquisa para melhor entendimento do ambiente investigado.

---

[14] O roteiro da entrevista realizada está disponível no Apêndice B.

Os materiais produzidos pelos docentes ao longo do curso que subsidiaram a análise dos resultados desta investigação estão discriminados no Quadro 3 sendo apresentados por tema.

Quadro 3 – Produções escritas

TEMA	MATERIAL
Tema 1 A intervenção pedagógica como prática docente	**Texto da Atividade 1** Respostas a 4 questões que foram publicadas no fórum de discussão
Tema 2 Conhecendo o Modelo de Hellison	**Memorial reflexivo da Atividade 2** Publicado no fórum de discussão
Tema 6 Avaliação Final	**Relato de experiência** Publicado na base de dados

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Pôde-se dispor também do diário de campo (APÊNDICE C) utilizado pela pesquisadora para fazer os registros por escrito durante todo o trabalho em campo. As anotações eram feitas rapidamente em forma de tópicos para, em outro momento, ajudar a lembrar os principais pontos a serem mencionados por escrito no relatório final. As fontes de dados foram os textos das atividades 1 e 2, memorial reflexivo, relatos de experiência, transcrição das entrevistas e diário de campo.

Considerando as características desta pesquisa, a abordagem qualitativa apresentou-se como a melhor opção, uma vez que, viabilizou que o problema fosse analisado em seu ambiente natural e com grande flexibilidade de técnicas e instrumentos (ALVES; AQUINO, 2012), o que contribuiu para esclarecer os problemas de pesquisa.

Na sequência serão apresentadas cada uma das fases necessárias para a realização desta investigação.

5.1 Produção do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores

Elaborou-se um curso de extensão na Plataforma *Moodle*, disponibilizada pela Unesp (https://moodle.unesp.br/ava/course/view.php?id=1272). O curso de extensão intitulado *Educação Física e o ensino de valores baseado no Ensino da*

Responsabilidade Pessoal e Social – Modelo de Hellison, foi produzido com apoio do Núcleo de Educação a Distância (NEaD/UNESP). Esta instituição forneceu orientação e suporte para o desenvolvimento desta etapa.

Realizado na modalidade EaD, o curso teve por objetivo capacitar professores de Educação Física da rede municipal de Maracanaú para desenvolver o tema valores na perspectiva da proposta TPSR. Escolheu-se versar sobre valores em virtude da importância do tratamento dessa temática no contexto escolar, em especial nas aulas de Educação Física, para que os docentes se sentissem desafiados a abordarem o tema, bem como para que se apropriassem do modelo de Hellison.

O presente estudo teve a preocupação de conceber atividades que estivessem dirigidas aos professores de Educação Física do ensino fundamental, especificamente de 6º ao 9º ano, abordando o tema valores – Temas Transversais[15] – a partir de vídeos (DARIDO et al., 2006) e textos elaborados pela pesquisadora com base no Modelo de Hellison (HELLISON; WALSH, 2002; HELLISON, 2011; MARTINEK; HELLISON, 2016).

5.2 Oferta e desenvolvimento do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores

O curso de extensão em Educação em Valores na modalidade EaD utilizou a Plataforma *Moodle* do ambiente virtual de aprendizagem da UNESP e contou com 6 (seis) unidades temáticas, sendo elas: 1) A intervenção pedagógica como prática docente; 2) Conhecendo o Modelo de Hellison; 3) Desenvolvendo TPRS; 4) Planejamento colaborativo do Plano de Aula; 5) Prática de Intervenção e 6) Avaliação Final.

Para que os objetivos do curso fossem atingidos estabeleceu-se uma carga horária total de 40h, divididas em seis semanas consecutivas de acordo com calendário pré-estabelecido. Pensou-se nesta carga horária de forma a favorecer que

[15] Os Temas Transversais caracterizam-se por um conjunto de assuntos que aparecem transversalizados em áreas determinadas do currículo, que se constituem na necessidade de um trabalho mais significativo e expressivo de temáticas sociais na escola. Alguns critérios utilizados para a sua constituição se relacionam à urgência social, a abrangência nacional, à possibilidade de ensino e aprendizagem na Educação Básica e no favorecimento à compreensão do ensino/aprendizagem, assim como da realidade e da participação social (CANAL DO EDUCADOR, 2017).

os docentes pudessem participar de forma satisfatória considerando-se que estão em seu pleno exercício profissional. Foram conferidos certificados aos que obtiveram no mínimo 75% de participação no curso.

Seu planejamento contemplou atender a uma quantidade máxima de 20 educadores buscando garantir maior interação e acompanhamento, tendo em vista que a tutoria do curso foi feita, exclusivamente, pela pesquisadora. Este quantitativo aproxima-se do número de participantes (25) que foi estabelecido por Borba, Malheiros e Amaral (2011) quando da realização de um curso de formação continuada com professores de Matemática. Dessa forma, oportuniza que todos possam participar efetivamente das discussões, o que torna possível uma boa interação, podendo suprir a ausência física do docente, a ser minimizada por meio da grande comunicação. Sendo assim, este cenário é capaz de diminuir a sensação de abandono, isolamento e solidão por parte do participante.

O curso foi disponibilizado na Plataforma *Moodle* do ambiente virtual de aprendizagem da Unesp, estando alocado no seguinte endereço: https://moodle.unesp.br/ava/course/view.php?id=1272, cadastrado na Pró-Reitoria de Extensão da Unesp como Curso de Difusão do Conhecimento que de acordo com a Resolução nº. 11, de 02 de fevereiro de 2012, têm como objetivo viabilizar a formação continuada no que se refere a tema de uma determinada área ou questão recente, particularmente o que representa esta proposta, devendo ter uma carga horária entre 16 e 180 horas (UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JULIO DE MESQUITA FILHO”, 2012).

As inscrições aconteceram no período de 15 a 20 de agosto de 2017. Antes do término dessa etapa já se tinha atingido o limite máximo previsto. Considera-se o fato aos seguintes aspectos: interesse pelo tema, gratuidade, certificação pela UNESP e carga horária de 40h. Atendendo à demanda finalizou-se este processo com 21 (vinte e um) professores inscritos.

Para participar do curso os colaboradores da pesquisa atenderam aos seguintes critérios: a) ter interesse na temática valores; b) ser professor de Educação Física efetivo da rede municipal de Maracanaú; c) estar lotado no mínimo 20h/a semanais em uma escola da rede municipal de Maracanaú e d) disponibilizar-se a participar e cumprir as atividades propostas no curso.

Aos professores participantes foi facultada a permissão ou não para a utilização dos dados coletados durante o curso por meio da marcação da opção “sim, aceito

participar da pesquisa" ou "não aceito participar da pesquisa", no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi enviado no formato Google Forms[16] por e-mail, no seguinte link: https://goo.gl/forms/AVqEyfSyLR0OGMll2 (APÊNDICE A). Alguns professores assinaram o termo pessoalmente em um encontro presencial no decorrer do curso.

5.3 Análise do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores

Para esta etapa utilizou-se a metodologia de Análise Textual Discursiva (ATD), proposta por Moraes e Galiazzi (2016), para o trato das informações obtidas na coleta de dados. Esta metodologia é de cunho qualitativo e propicia compreensões acerca de conteúdos discursivos. Considera-se que a ATD é uma pesquisa fenomenológica uma vez que provoca desconstruções e reconstruções pelos pesquisadores envolvidos que estão em busca de melhor compreender os fenômenos do estudo.

A ATD é composta em três fases: a unitarização, a categorização e a comunicação. A primeira fase é o momento de desconstrução dos dados da pesquisa e estabelecimento de unidades de análise colhidos do *corpus*[17] do estudo. Requer do pesquisador uma leitura minuciosa e atenta dos textos/discursos dos sujeitos da investigação.

Esse processo de fragmentação resulta destacar os pormenores pretendendo perceber o sentido do texto/discurso em suas particularidades. Essa primeira fase apresenta três passos: 1) fragmentação dos textos e codificação de cada unidade; 2) reescrita de cada unidade de modo que assuma um significado o mais completo possível em si mesma e 3) atribuição de um nome ou título para cada unidade assim produzida (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 41).

Na segunda fase as unidades de sentido são agrupadas em categorias de acordo com aproximações e semelhanças levando-se em consideração a relação com o contexto e os objetivos da pesquisa. No decorrer do processo chega-se às

---

[16] O Google Forms é um serviço da Google que tem por objetivo facilitar a criação de formulários e questionários diversos. Disponível gratuitamente para todos que possuírem uma conta Google, o serviço pode ser acessado em diversas plataformas, como web, desktop e celular. Ele é útil para todos aqueles que queiram fazer um formulário de pesquisa ou de coleta de opiniões (ALENCAR, 2018).

[17] O *Corpus* da pesquisa refere-se ao conjunto de informações obtidas para análise na forma de documentos, discursos e outros registros textuais. (MORAES; GALIAZZI, 2016).

categorias iniciais, que apresentam um maior quantitativo; categorias intermediárias, por meio do agrupamento das categorias iniciais que decorrem em menor número e as categorias finais, que reúnem as categorias intermediárias originando poucas categorias, no entanto, possuem a característica de serem amplas (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Percorrer este caminho de análise sistematizada das categorias é primordial para a organização do texto. Estas categorias estabelecem os itens para o desenvolvimento do metatexto[18] e servirão de base para as descrições e interpretações com o intuito de explicitar novos entendimentos ocasionados pela análise e se apresenta como a terceira fase da ATD, a produção de metatextos (MORAES; GALIAZZI, 2016).

Contou-se com o *NVivo* 11 para auxiliar a análise dos materiais empíricos da pesquisa. O *NVivo* 11 é um *software* de análise qualitativa de dados considerada uma poderosa ferramenta que oferece recursos para pesquisas que se baseiam em texto. Seu desenvolvimento foi pensado para simplificar técnicas qualitativas no que se refere a organizar, analisar e compartilhar dados de forma a se adaptar ao método escolhido pelo pesquisador. Sendo possível manusear variadas fontes como entrevistas (em áudio, vídeo ou transcritas em Word ou PDF), artigos, conteúdos disponíveis na internet, mídias sociais, dentre outros. Este software permite o gerenciamento inteligente dos dados armazenados viabilizando também o trabalho em equipe (QSR, 2017).

Ao contrário do que possa parecer, o *NVivo* ajuda a gerenciar, explorar e encontrar padrões nos dados, no entanto, não substitui conhecimento analítico do pesquisador.

Utilizou-se o *software* para armazenar, organizar e analisar os dados coletados. O tratamento dos dados foi realizado em três etapas, conforme exposto no Quadro 4.

[18] Produção escrita na Análise Textual Discursiva. É parte de um conjunto de ciclos de pesquisa em que por meio de um processo recursivo de explicitação de significados, pretende-se atingir uma compreensão cada vez mais profunda e comunicada com maior rigor e clareza (MORAES; GALIAZZI, 2016, p. 54).

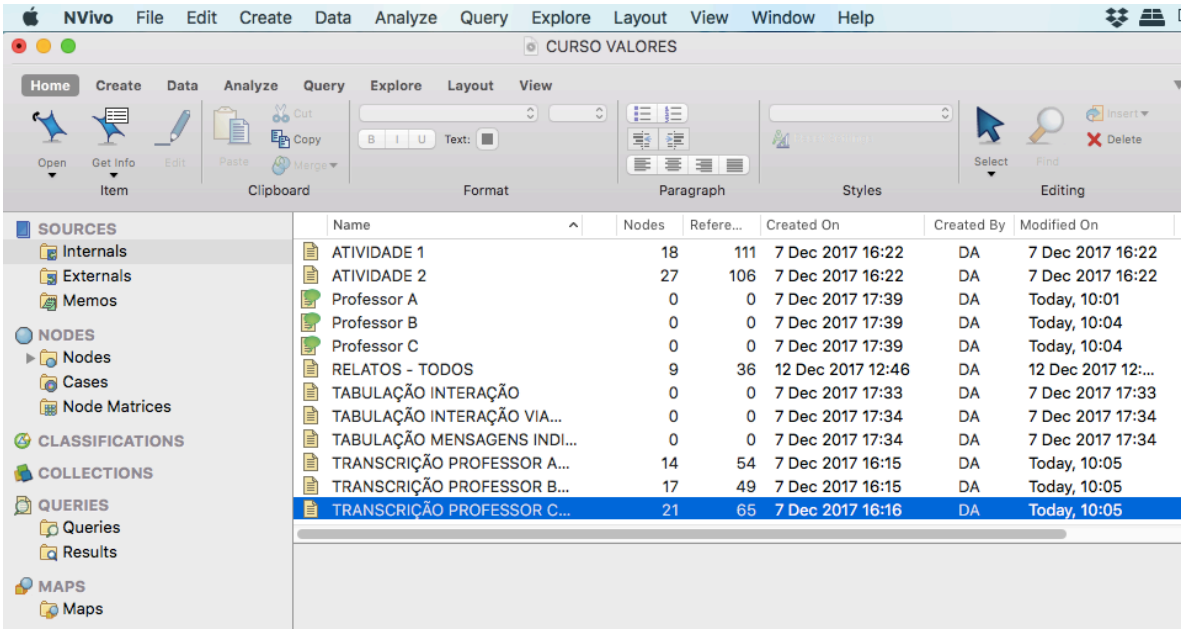
Quadro 4 – Processo percorrido para análise dos dados da pesquisa

	Estruturação do Programa no *NVivo*	Codificação e Análise dos dados	Elaboração do Relatório de Pesquisa
1	Agrupamento das respostas das Atividades 1 e 2 de cada professor em um único documento.	Codificação de todo material em um nó livre.	Elaboração do relatório com as informações relacionadas ao processo de análise dos dados.
2	Organizar os relatos de experiência de forma coletiva e das transcrições das entrevistas de forma individualizada	Criação de árvores de nós com as subcategorias encontradas.	Exportação dos segmentos de textos que ilustram o relatório de pesquisa.
3	Criação do Projeto no *NVivo*.	Análise das categorias e subcategorias	–
4	Importação do conjunto de materiais para a base de dados do *NVivo*.	–	–

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Inicialmente criou-se um “projeto” no *NVivo* 11 com o acervo e fez-se a importação do conjunto de materiais obtidos. A Figura 1 apresenta a lista de documentos da pasta *Internals*.

Figura 1 – Lista de documentos armazenados na pasta *Internals*



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Como pode ser observado na Figura 1, optou-se por não identificar os documentos com os respectivos nomes dos professores objetivando assim manter o anonimato e evitar possíveis constrangimentos. Denominou-se os docentes colaboradores desta pesquisa com a seguinte nomenclatura: “Professor A”, “Professor B” e “Professor C” e assim sucessivamente. Os entrevistados foram os primeiros nominados, em seguida os demais participantes.

Numa atividade inicial de preparação dos dados, agrupou-se as respostas da Atividade 1 em um único documento do Word, procedendo da mesma forma para a Atividade 2 e para o Relato de Experiência. A Atividade 1 foi respondida por 18 (dezoito professores), o quantitativo da Atividade 2 foi de 15 (quinze) e dos relatos de experiência 4 (quatro). As entrevistas dos três professores participantes foram gravadas em áudio e sua transcrição gerou um documento no Word para cada uma. O Quadro 5 ilustra os instrumentos analisados com sua respectiva quantidade de cursistas.

Quadro 5 – Número de cursistas analisados por instrumento

DADOS	QUANTITATIVO DE PROFESSORES
Atividade 1	18
Atividade 2	15
Relatos de experiência	4
Entrevistas	3

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No *NVivo*, para cada documento são geradas duas colunas com informações importantes para o processo de análise: *Nodes* e *Reference*. A coluna *Nodes* indica quantos ‘nós’[19] o documento é referenciado e o quantitativo da coluna *Reference* aponta quantos fragmentos do documento foram codificados. Neste sentido, apresenta-se a título de exemplo que para a Atividade 1 foram registrados 18 (dezoito) *Nodes* e 111 (cento e onze) *Reference*.

Isto é, após a análise dos dados desta pesquisa este documento gerou 18 unidades de análise e 111 trechos do documento estiveram codificados. Vale ressaltar

[19] Nesta pesquisa os ‘nós’ foram elencados como unidades de sentido.

que uma referência pode estar associada a um ou mais ‘nós’. A codificação foi feita por meio de seleção manual dos fragmentos enquanto se fazia um exame primoroso dos documentos.

Para se chegar a estes números realizou-se de forma minuciosa a leitura e releitura de todos os materiais empíricos configurando assim o início do processo de análise que consiste na desconstrução dos textos para posteriormente chegar a unitarização.

Neste processo os textos passaram pela primeira fase da análise, a fragmentação e a codificação de unidades de sentido. Procurou-se reescrever cada unidade para que se aproximasse mais do seu sentido pleno, resultando assim na nomeação de um título para as unidades de análise que podem ser apreciadas no Quadro 6.

Quadro 6 – Lista de unidades de análise

Unidade de Análise	Número de documentos	Quantitativo
Acredita que já vem sendo realizado (valores)	2	6
Afetividade	**3**	**9**
Ambiente de aprendizagem	1	2
Aplicação TPSR	**1**	**14**
Aprendeu o que desejava no curso	1	1
Conhecimento aprofundado do TPSR	1	1
Conhecimento da realidade	2	7
Contribuir para a mudança	**2**	**18**
Contribuiu para a ação pedagógica	3	4
Desenvolvimento de atitudes (Ensino de valores)	**2**	**18**
Dificuldade em participar do curso	**4**	**13**
Exemplo de vida	2	8
Experiência em curso EaD	2	5
Falta conhecimento	1	1
Foco no estudante	2	5
Formação de professores em EaD	**3**	**19**
Formação humana	**3**	**16**
Gestão do ambiente	2	5
Gestão do tempo	**2**	**10**
Interação	**3**	**14**
Locais de acesso	1	3
Local reservado	1	2
Novas posturas	1	3
Novos desafios	**2**	**13**

Unidade de Análise	Número de documentos	Quantitativo
Não se aproxima do TPSR	1	1
Participou do curso prioritariamente à noite	1	2
Perceber o aluno de forma integral	1	1
Planejar	2	2
Política de governo	2	6
Postura interventiva	**4**	**14**
Potencial do aluno	**1**	**13**
Professor sobrecarregado	1	1
Qualidade do curso EaD	**2**	**9**
Reflexão sobre a prática	1	4
Resultado percebido do curso EaD	**4**	**14**
Satisfação em relação ao curso EaD	**3**	**10**
Trabalho pontual	1	1
Valor a ser trabalhado	**2**	**13**

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Neste quadro, verifica-se na primeira coluna denominada *'Unidades de Análise',* os sentidos e significados identificados nesta primeira etapa. Na segunda coluna intitulada '*Número de documentos'* pode-se observar em quantos documentos a unidade foi mencionada e na terceira coluna *'quantitativo'* constata-se o número total de vezes que foram citados. As unidades que aparecem em negrito, com fundo sombreado, foram as que obtiveram um maior quantitativo nesta investigação.

Na fase seguinte agrupou-se as unidades de sentido em categorias a partir de aproximações e semelhanças considerando o contexto e os objetivos da pesquisa resultando no Quadro 7 em que se apresenta as categorias iniciais, intermediárias e finais. As unidades de análise destacadas em negrito com fundo sombreado (Quadro 6) passaram a ser denominadas como categorias iniciais por aparecerem com maior ocorrência. Nesta etapa de aprofundamento de estudo do material tomou-se por base o referencial teórico discutido/apresentado na dissertação. Foi classificado o que se considerou significativo para este estudo.

Considerando-se que nesta fase de categorização a prerrogativa é reunir o que é semelhante como também organizar uma estrutura que venha favorecer uma melhor compreensão do objeto investigado optou-se por escolher algumas dimensões importantes para o alcance deste objetivo. Portanto, tais enfoques estão elencados como categorias intermediárias no Quadro 7, sendo elas: Participação; Desenvolvimento do curso; Experiência em EaD e Aplicação do TPSR.

Quadro 7 – Categorias de análise

CATEGORIAS INICIAIS	CATEGORIAS INTERMEDIÁRIAS	CATEGORIAS FINAIS
Locais de acesso Sobrecarga de trabalho Dificuldade em participar do curso	Participação	**CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EAD EM EDUCAÇÃO EM VALORES**
Reflexão sobre a prática Ambiente de aprendizagem Conhecimento da realidade	Desenvolvimento do curso	
Formação de professores em EaD Gestão do tempo/ambiente Interação Qualidade do curso EaD Satisfação em relação ao curso	Experiência em EaD	**FORMAÇÃO EM VALORES EM EAD**
Aplicação do TPSR Resultado percebido do curso	Aplicação do TPSR	

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A fim de reunir os elementos mais marcantes dos textos analisados de forma ampla anuncia-se duas categorias finais: Curso de formação continuada EaD em educação em valores e Formação em valores em EaD. Estas categorias serão descritas no capítulo 6, ocasião que serão apresentados os resultados da investigação.

Amparada por esta metodologia teve-se como objetivo aprofundar a concepção do que estava retratado no material coletado sem pretensão de validar hipóteses para que fossem comprovadas ou não ao encerramento do estudo, buscou-se como intencionalidade compreender e reconstruir conhecimentos a respeito do tema investigado (MORAES; GALIAZZI, 2016). Para análise e interpretação dos resultados tomou-se por base as contribuições teórico-metodológicas de Moraes e Galiazzi (2016).

6 RESULTADOS E DISCUSSÃO

Neste momento, tem início a descrição e análise dos principais resultados identificados a partir do desenvolvimento desta investigação que foram organizados em duas categorias: (1) O curso de formação continuada EaD em Educação em Valores e (2) Formação em valores em EaD.

Na primeira categoria apresenta-se o *Curso de formação continuada EaD em Educação em valores* de forma detalhada enfocando dois aspectos: a participação dos docentes e o seu desenvolvimento.

Como segunda categoria retrata-se a *Formação em valores em EaD* com duas seções: a experiência em formação EaD e a aplicação do Modelo de Hellison.

Para um melhor entendimento apresenta-se o Quadro 8 com essa distribuição.

Quadro 8: Organização dos subcapítulos de Resultados e Discussão

	SUBCAPÍTULOS	SEÇÕES
6.1	**O CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EAD EM EDUCAÇÃO EM VALORES**	6.1.1 Participação dos professores-cursistas 6.1.2 Desenvolvimento do curso 6.1.2.1 Primeiros passos: 6.1.2.1.1 Agenda de abertura 6.1.2.1.2 A intervenção pedagógica como prática docente 6.1.2.2 Conhecendo o Modelo de Hellison 6.1.2.3 Desenvolvendo TPSR 6.1.2.4 Planejamento colaborativo do Plano de Aula 6.1.2.5 Prática de Intervenção 6.1.2.6 Avaliação Final
6.2	**FORMAÇÃO EM VALORES EM EAD**	6.2.1 Experiência em EaD 6.2.2 Aplicação do TPSR

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A partir de agora inicia-se a descrição e análise da primeira categoria. São os achados iniciais do que se pode perceber até este momento.

6.1 O curso de formação continuada EaD em educação em valores

O curso *Educação Física e o ensino de valores baseado no Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social – Modelo de Hellison*, apresentou o *Teaching Personal and Social Responsibility* (TPSR) aos professores de Educação Física como possibilidade para o ensino de valores nas aulas de Educação Física em Maracanaú.

A proposta pedagógica do curso esteve baseada nos princípios da aprendizagem colaborativa. Para isso, buscou-se privilegiar a ideia de conhecimento como construção e colaboração no sentido de romper com a concepção de ensino da transmissão e armazenamento de informação. O modelo pedagógico escolhido priorizou a interação e o diálogo como essência do processo educativo por meio da proposição de atividades interativas e colaborativas. Adotou-se essa proposta pedagógica como condição primordial para que a interação entre todos os participantes se efetivasse de modo a garantir a qualidade do curso (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011).

Okada (2009, p. 80) descreve aprendizagem colaborativa como um método que enfoca particularmente "[...] o estudo e a construção de certo conhecimento, em equipe. O aluno colabora com elementos do grupo, no seu objetivo comum, e estes ou qualquer um deles colabora com o aluno na sua produção particular". Apoiam este pensamento Brito e Andrade (2009, p. 350), quando ressaltam que a vivência oferecida por ambientes virtuais de aprendizagem, como o *Moodle,* de promoção de "[...] práticas mais colaborativas, propiciando espaços para a emergência de escritas hipertextuais[20] [...]", configuram o ensino *on-line*.

Ofertado na modalidade de extensão universitária o curso foi programado para ser desenvolvido no período de 31 de agosto a 15 de outubro de 2017. No entanto, teve-se que estender o curso até o dia 25 de novembro em decorrência de uma greve de professores deflagrada no início de outubro. Neste período a temática que estava sendo desenvolvida era "Prática de Intervenção" com duas atividades propostas: a primeira, que pôde ser concluída, foi a "Finalização do Plano de Aula" e a segunda tratava da aplicação do plano em turmas da escola.

A paralização dos professores, se deu no contexto da luta desse coletivo pela implantação do Plano de Cargos Carreira e Remuneração (PCCR). Estiveram parados por quarenta e seis dias em tempo parcial ou integral. O fato de o professor não estar em seu local de trabalho – a escola – exercendo plenamente suas funções junto aos

---

[20] Hipertexto é o termo que remete a um texto ao qual se agregam outros conjuntos de informação na forma de blocos de textos, palavras, imagens ou sons, cujo acesso se dá através de referências específicas, no meio digital denominadas hiperligacões. Estas hiperligações ocorrem na forma de termos destacados no corpo de texto principal, ícones gráficos ou imagens e têm a função de interconectar os diversos conjuntos de informação, oferecendo acesso sob demanda às informações que estendem ou complementam o texto principal (WIKIPÉDIA, 2018c).

seus educandos impossibilitou o cumprimento do prazo previsto no cronograma. Em respeito ao momento de luta de classe aguardou-se o fim da greve para disponibilizar um novo prazo para conclusão das atividades.

Utilizou-se o formato semanal para a realização do curso que vai ao encontro de uma das formas de organização possibilitada pela plataforma *Moodle* em que cada semana corresponde a uma unidade temática, nas quais são disponibilizadas as atividades a serem realizadas pelos alunos (NAKAMURA, 2008). Dessa forma, planejou-se 6 (seis) temas para atender o objetivo proposto que foi qualificar professores de Educação Física da rede municipal de Maracanaú para desenvolver o assunto valores na perspectiva da proposta TPSR.

Para ser acessado foi feito um cadastro junto ao Núcleo de Educação a Distância (NEaD) – Unesp com intenção de que pudessem usufruir do ambiente virtual (https://moodle.unesp.br/ava/login/index.php).

No intuito de divulgar a temática do curso junto aos professores de Educação Física de Maracanaú foi promovido um encontro no dia 09 de junho de 2017, por ocasião da formação continuada de professores de Maracanaú. Como a previsão de início do curso estava marcada para agosto optou-se por antecipar a divulgação tendo em vista que o mês de julho seria férias para os docentes. Realizou-se uma oficina com o tema "*Valores e o contexto escolar*". Esta oficina teve como propósito sensibilizar o docente para o trato da temática na escola, em especial nas aulas de Educação Física, refletir acerca dos valores e contra valores veiculados nas mídias, de que forma eles contribuem para a formação dos estudantes e qual o papel do educador nesse contexto.

Apresentou-se um vídeo curto de um episódio ocorrido no dia 16 de abril de 2017, no estádio do Morumbi, durante uma partida de futebol do clássico São Paulo X Corinthians[21] que teve repercussão nacional. A cena *fair play* foi protagonizada pelo zagueiro do São Paulo Rodrigo Caio em um lance com o atacante Jô do Corinthians. Rodrigo Caio assumiu ter sido o responsável pelo toque no goleiro Renan Ribeiro (do time do São Paulo), desta forma, livrou Jô de um cartão amarelo que o tiraria do jogo de volta. A atitude do zagueiro foi amplamente debatida em todos os canais midiáticos.

Na oportunidade foi lido o artigo de opinião intitulado: *Em um mundo corroído*

---

[21] Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=OWw6XS_YjIM. Acesso em 27 abr. 2017.

pela má fé, Rodrigo Caio paga o preço por não ser desleal[22] de Kaio Esteves, do Almanaque Mosqueteiro. Na sequência os professores foram se posicionando a favor ou contra a atitude de Rodrigo Caio. O debate seguiu com considerações acerca de outros exemplos positivos no esporte, da inversão de valores, do retrato da sociedade em que vivemos e do nosso papel enquanto educadores de levar essa problemática para ser discutida na escola com os estudantes na expectativa de contribuir para sua formação humana. Trazer assuntos que retratam os grandes problemas sociais para serem discutidas em aulas de Educação Física é apontado por Darido (2012) como proposta para o trato dos temas transversais.

Para concluir a oficina foi feito o convite para participarem do curso *Educação Física e o ensino de valores baseado no Desenvolvimento da Responsabilidade Pessoal e Social – Modelo de Hellison*, na modalidade EaD. Foram dadas as informações complementares: período de realização, carga horária, temática, inscrições e certificação. Neste momento tomou-se nota do contato de e-mail dos professores interessados para que o convite de inscrição fosse enviado.

A oficina foi bem participativa, percebeu-se uma grande receptividade para o assunto valores e contou com um amplo debate. Foi possível perceber a expectativa quanto a participar do curso, demonstraram grande interesse pela temática, verificou-se que houve identificação com a proposta ofertada. Alguns educadores, no intervalo, vieram relatar o trabalho que já faziam com suas turmas sobre o assunto abordado.

6.1.1 Participação dos professores-cursistas

Nesta etapa apresenta-se como foi a atuação do professor durante a realização do curso. Serão retratados aspectos quanto a visualizações dos temas, entrega das atividades, cumprimento de prazos, locais de acesso e analisa-se também a evasão.

O Quadro 9 apresenta a quantidade de visualizações efetuadas durante o curso por atividade. Refere-se aos acessos à plataforma *Moodle* por tema e por atividade. Verifica-se uma grande participação nas duas primeiras atividades com uma grande parte dos professores. Entretanto, percebe-se uma diminuição gradativa no número de usuários que se conectaram. Os resultados da frequência de acesso estão de

[22] Publicado no site espn.uol.com.br. Disponível em: https://goo.gl/qcUu5w. Acesso em 27 abr. 2017.

acordo como os apresentados por Aparecida Jacomini, Piai e Moralez de Figueiredo (2008).

Quadro 9 – Quantitativo de visualizações por temas do curso

ATIVIDADE	VISUALIZAÇÕES[23]
TEMA 1 Atividade 1 – A intervenção e o meu fazer pedagógico	327 por 24 usuários
TEMA 2 Atividade 2 – Modelo de Hellison: primeiras aproximações	215 por 21 usuários
TEMA 3 Atividade 3 – Elaboração do Plano de Aula	446 por 17 usuários
TEMA 4 Atividade 4 – Contribuições no Plano de Aula	145 por 12 usuários
TEMA 5 Atividade 5 – Finalização do Plano de Aula Atividade 6 – Execução da aula	82 por 9 usuários 52 por 9 usuários
TEMA 6 Atividade 7 – Relato de experiência	69 por 8 usuários

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A participação dos docentes inscritos no curso é detalhada no Quadro 10. Os dados referem-se a entrega das 7 atividades previstas durante o curso. O '(x)' indica que a atividade foi concluída e o '(–)' que não foi concluída. Neste quadro é bem mais evidente o decréscimo na participação.

Observa-se que nas primeiras atividades o quantitativo é bem maior (85,7%) e vai diminuindo à medida que avançam as temáticas ao longo do curso. Constata-se também que dois (9,5%) professores não realizaram nenhuma atividade e que apenas quatro (19%) professores finalizaram o curso.

Foi considerado concluinte quem atingiu o índice mínimo de 75% de atividade finalizadas perfazendo uma taxa de 28,5% de aproveitamento. Este índice foi bem abaixo ao alcançado por Mota e Silva (2016) (44,5%), por Aparecida Jacomini, Piai e

[23] O número de usuários está acrescido de 4 unidades, tendo em vista que no relatório emitido pela plataforma *Moodle* constam, além dos estudantes inscritos, os moderadores.

Moralez de Figueiredo (2008) (44,8%) e por Ribeiro e Lopes (2006) (60,7%) em curso ofertado na modalidade EaD.

Quadro 10 – Entrega de atividades do curso EaD

	ATIVIDADE / NOME	1	2	3	4	5	6	7
01	Professor A	x	x	x	x	x	x	x
02	Professora B	x	x	x	x	x	x	x
03	Professor C	x	x	x	x	–	x	x
04	Professora D	x	x	x	–	–	–	–
05	Professor E	x	–	–	–	–	–	–
06	Professor F	–	–	–	–	–	–	–
07	Professor G	x	x	–	–	–	–	–
08	Professor H	x	x	x	–	–	–	–
09	Professor I	x	x	–	–	–	–	–
10	Professor J	–	x	–	–	–	–	–
11	Professora K	x	x	–	–	–	–	–
12	Professor L	x	x	x	x	x	–	–
13	Professor M	x	–	–	–	–	–	–
14	Professora N	x	x	–	–	–	–	–
15	Professora O	x	x	x	x	x	–	–
16	Professora P	x	x	x	–	–	–	–
17	Professora Q	x	x	x	x	x	x	x
18	Professor R	x	x	x	–	–	–	–
19	Professora S	x	–	–	–	x	–	–
20	Professora T	–	–	–	–	–	–	–
21	Professor U	x	x	x	–	–	–	–

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Algumas razões podem elucidar este fato. Os principais motivos identificados estão associados a sobrecarga de trabalho docente o que dificulta conciliar suas atividades profissionais com sua formação continuada. Embora tenham se disponibilizado a participar por meio da efetivação das inscrições e tenham dado início

ao curso, a demanda da rotina de aulas na escola parece ter inviabilizado a organização de seu tempo de estudo.

Constatou-se em entrevista com os que concluíram o curso outros aspectos acerca das dificuldades enfrentadas, sendo elas: a limitação de acesso com relação ao uso do equipamento e a falta de infraestrutura (computador, internet) em condições de utilização. A escola, em geral, não dispõe ou quando tem está danificada. Neste caso, levou o docente cursista a conectar-se por meio do celular. O gerenciamento do tempo dedicado ao curso foi outro fator apresentado pelo professor. Estas informações são confirmadas a partir dos seguintes relatos[24]:

> [...] A dificuldade maior foi essa de organizar um pouquinho meu tempo, que nessa época eu estava trabalhando com outras coisas aqui (na escola), quando você colocou o período para a gente poder fazer todo o curso (PROFESSOR A)
>
> Porque eu não estava com computador na escola. O computador estava em casa e aí inclusive eu acho que o meu computador nesse período estava com defeito (PROFESSOR C)
>
> E na escola eu não tenho computador para isso. Não tenho disponibilidade de computador na escola. Em nenhuma das duas (PROFESSOR C)
>
> Talvez foi questão da utilização do celular que realmente eu acredito que eu me prejudiquei porque na hora de digitar o texto... Eu tive muita dificuldade na questão de abrir a plataforma de mandar os textos (PROFESSOR C)
>
> A maior dificuldade que eu tive não foi nem a questão do curso, o formato, foi mesmo a execução do plano de aula por conta da nossa greve (PROFESSORA B)
>
> [...] porque eu não organizei bem o tempo de um período para outro, de uma atividade para outra demorava um pouco para responder, como eu demorava muito tempo para estudar às vezes passava o tempo da atividade para eu responder (PROFESSOR A)
>
> [...] eu nunca respondia naquele prazo, eu acho que eu não me organizei bem ou eu demorava muito para ler os textos (PROFESSOR A)

Observou-se também outros argumentos que foram enviados por mensagem via WhatsApp que tratavam de problemas pessoais e/ou familiares e/ou de saúde assim como dificuldade no uso da plataforma *Moodle*. Vale ressaltar que após a greve os professores retornaram desmotivados. Este acontecimento também contribuiu para os números apresentados.

---

[24] Os relatos apresentados nesta dissertação foram corrigidos ortograficamente sem comprometer o sentido do texto.

Os relatos dos docentes estão em conformidade com os obtidos no estudo realizado por Almeida (2008) acerca dos motivos de evasão em curso a distância que constatou: 1) fatores situacionais (problemas familiares, de saúde, etc.; 2) falta de apoio acadêmico (ausência ou demora no feedback pelos professores, falta de orientação para as atividades, dificuldade de comunicação com os docentes, etc.); 3) problemas com a tecnologia (restrição de acesso a computador ou ausência de internet de banda larga); 4) falta de apoio administrativo (problemas na distribuição/recepção de material didático, falta de informações e canais de comunicação quanto aos problemas administrativos e técnicos); e 5) sobrecarga de trabalho (limitação em conciliar vida profissional, familiar com os estudos, dificuldades em organizar o estudo em virtude da falta de tempo, etc.). Os resultados da participação no curso se enquadram nos fatores situacionais, problemas com a tecnologia e sobrecarga de trabalho. O item falta de apoio acadêmico será abordado posteriormente quando será discutida a interação.

Ao longo do curso poucos professores entregavam a atividade dentro do prazo estabelecido, visto que o curso tinha o formato semanal. Geralmente demoravam quase duas semanas para concluírem a atividade. Este fato também foi apontado por Mota e Silva (2016) em curso promovido em EaD.

Quanto aos locais de acesso percebeu-se que o curso foi realizado em dois âmbitos: na escola e em casa. Tendo em conta que o Município de Maracanaú cumpre a Lei 11.738/2008 que determina em seu artigo 2º. § 4º, que “na composição da jornada de trabalho, observar-se-á o limite máximo de 2/3 (dois terços) da carga horária para o desempenho das atividades de interação com alunos” (BRASIL, 2008d), dois dos entrevistados relataram que utilizaram parte desse tempo para fazer as leituras, as atividades propostas, como também para realizar as postagens e interações conforme relatos a seguir:

> Foi na sala dos professores... Eu acho um espaço adequado porque geralmente quem está lá é também quem está planejando. Então é o espaço ideal para fazer esse tipo de atividade, para pesquisa também (PROFESSORA B)

> Eu procurei fazer as atividades, fazer as leituras com meu tempo de planejamento na escola que é o tempo também destinado para você buscar conhecimento e também no horário do almoço... E alguns momentos livre, mas normalmente no horário de planejamento aqui na escola mesmo (PROFESSOR C)

A Lei do Piso Salarial como é mais conhecida, destina 1/3 da jornada para atividade extraclasse, garante parte da carga horária do professor para tarefas pedagógicas e planejamento, fora da sala de aula. A conquista desse tempo pelo professor foi uma luta de classe e verifica-se, neste caso, um bom aproveitamento com atividades de estudo e aperfeiçoamento.

Este resultado vai de encontro ao que Silva e González (2016) apontam em pesquisa com professores da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Seus achados indicam o não cumprimento das disposições legais quanto a carga horária destinada ao planejamento.

Um professor entrevistado dispôs do seu tempo de descanso em casa, de estar com familiares para participar do curso a distância como destaca as falas a seguir:

> Bom, o tempo que eu utilizei para responder as atividades do curso, foram a noite e aos finais de semana, porque durante o dia eu estava aqui na escola, mas eu me foquei bem mais a noite (PROFESSOR A).

> Ler os textos enviados, as atividades, os vídeos, todo tipo de material que era enviado; à noite eu tinha bem mais tempo, organizava sempre meu horário quando eu chegava seis horas, sete horas e aí eu sentava, ficava no computador até mais ou menos oito, nove horas (PROFESSOR A).

Reconhece-se o esforço e o empenho para a permanência e conclusão do curso em EaD mesmo trabalhando dois expedientes. Tal atitude reflete o comprometimento com a sua qualificação e formação continuada.

Ao fazerem uso da sala dos professores é preciso realizar uma boa gestão do ambiente de estudo, escolher um local adequado, manter o espaço silencioso e sem distrações como afirmam os colaboradores da pesquisa:

> Geralmente eu tentava fazer num intervalo que eu estava ou sozinha na sala ou com pelo menos um professor. Porque quando tem mais de dois ou três professores aí sempre tem a conversa, né... Meio que distrai (PROFESSORA B)

> Mesmo aqui na sala dos professores na hora de planejamento cada um desenvolve sua tarefa sem incomodar os demais. Em casa, também, quando eu fiz em casa, no momento só mesmo para fazer atividade (PROFESSOR C)

Tanto lidar com o tempo de planejamento de modo apropriado quanto gerenciar o ambiente de estudo na instituição não são tarefas fáceis, basta ver o cotidiano da escola. No entanto, nota-se que é fundamental que a sala dos professores se encontre

tranquila e sem distrações permitindo assim que o momento de planejamento seja usufruído de forma adequada para o fim que lhe fora destinado.

Garcia e Bizzo (2013) em seu estudo trazem também que as dificuldades em administrar o tempo para estudo e o empenho nas atividades do curso podem interferir na participação na aprendizagem do professor durante o curso.

Na perspectiva de possibilitar uma melhor compreensão de como transcorreu a formação continuada EaD em Educação em Valores e dar visibilidade ao material elaborado para o curso de extensão será apresentado e descrito a seguir cada tema e seus elementos.

6.1.2 Desenvolvimento do curso

Nesta categoria discorre-se de forma detalhada cada etapa do curso. Os temas estudados serão descritos e analisados desde sua fase inicial até a avaliação final. Primeiramente apresenta-se os passos iniciais do curso que contaram com dois momentos: a Agenda de Abertura e A Intervenção pedagógica como prática educativa, o primeiro tema abordado. Dando sequência, serão tratadas as temáticas: Conhecendo o Modelo de Hellison, Desenvolvendo TPSR, Planejamento colaborativo do Plano de Aula, Prática de Intervenção e Avaliação Final.

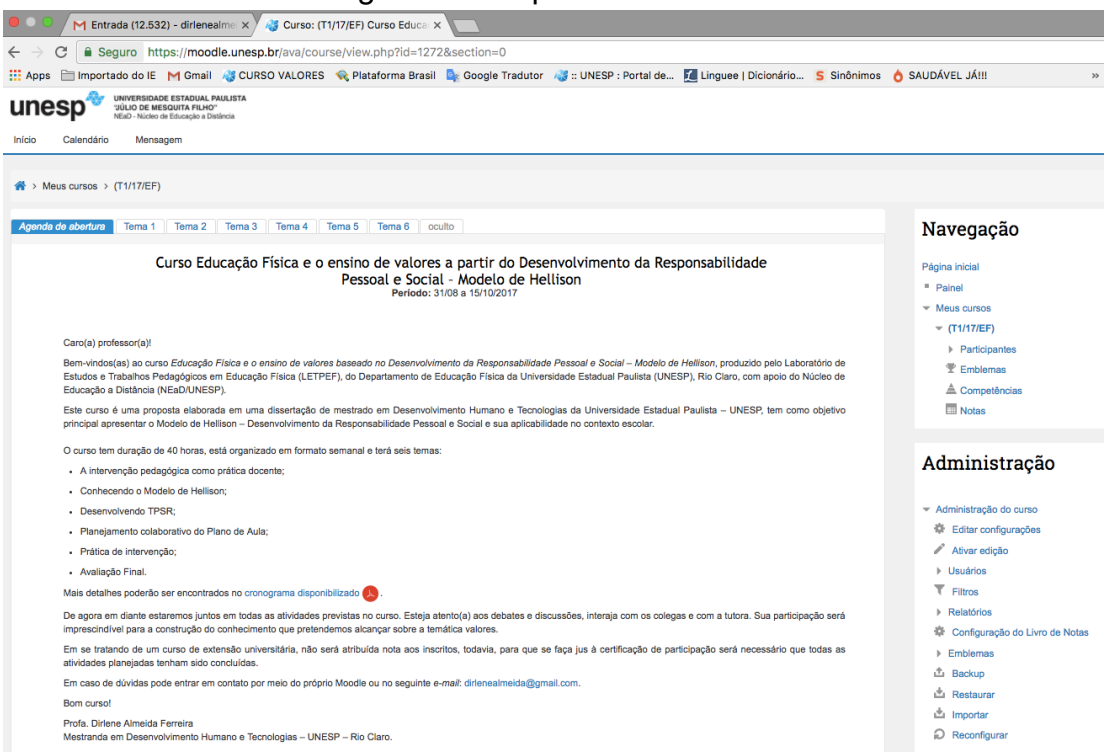
6.1.2.1 Primeiros passos: Agenda de abertura e Intervenção pedagógica como prática docente

Este primeiro momento está dedicado à introdução ao curso. Descreve-se a agenda de abertura e analisa-se o primeiro tema abordado, A Intervenção pedagógica como prática docente.

6.1.2.1.1 Agenda de abertura

Esta etapa inicial que pode ser visualizada na Figura 2 constitui-se de dois pontos: texto introdutório e cronograma.

Figura 2 – Etapa inicial do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No texto de apresentação “Agenda de abertura” desejou-se boas-vindas aos docentes inscritos, explicou-se o objetivo a que se propôs o curso e como seria desenvolvido. Para que o professor pudesse se planejar quanto ao seu tempo e espaço com vistas a obter melhor aproveitamento do curso disponibilizou-se o cronograma (Quadro 11) com as datas previstas de cada tema e sua respectiva carga horária.

Quadro 11 – Cronograma do curso

CRONOGRAMA		
Data / 2017	Conteúdo	Carga horária
15 a 20/08	Inscrição dos professores	**–**
31/08 a 06/09	**Tema 1** – A intervenção pedagógica como prática docente	**6**
07 a 13/09	**Tema 2** – Conhecendo o Modelo de Hellison	**7**
14 a 20/09	**Tema 3** – Desenvolvendo TPRS	**7**
21 a 27/09	**Tema 4** – Planejamento colaborativo do Plano de Aula	**7**
28/09 a 04/10	**Tema 5** – Prática de Intervenção	**5**
05 a 15/10	**Tema 6** – Avaliação Final	**8**
	TOTAL	**40**

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

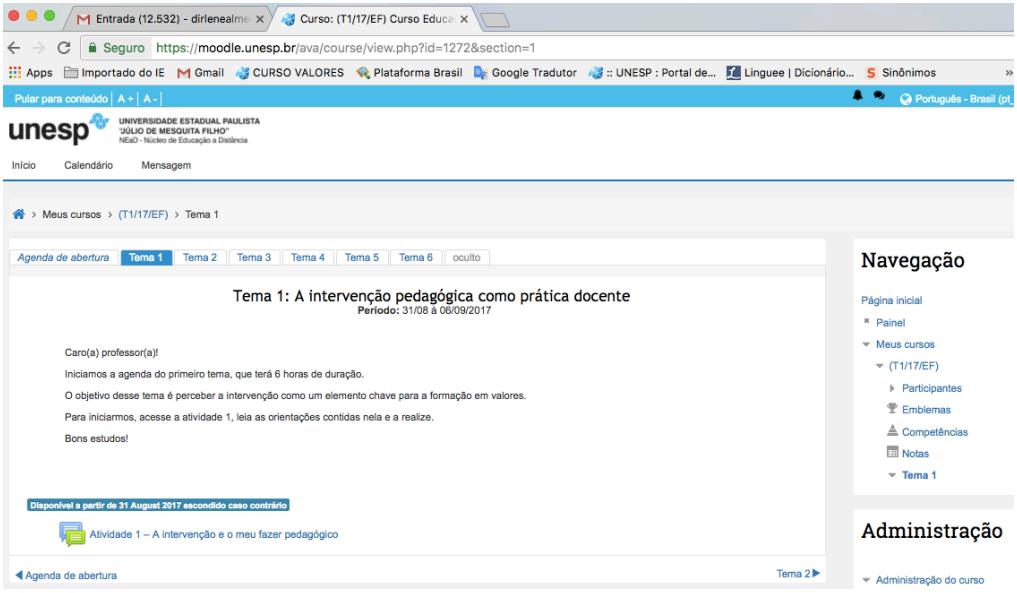
Por ser um assunto novo para os professores esperava-se indagações acerca das temáticas divulgadas. No entanto, constatou-se que nenhum professor inscrito questionou sobre os conteúdos que seriam discutidos ao longo do curso.

De acordo com o cronograma apresentado os temas tiveram uma semana de duração. Percebeu-se que este tempo não foi suficiente para que os professores-cursistas entregassem suas atividades. Este fato contribuiu para que, ao longo do percurso, muitos professores tenham desistido. Ressalta-se que em nenhum momento houveram indagações de que os professores-cursistas precisassem de mais tempo para estudar cada tema. Alguns argumentavam que não estavam organizando o seu tempo de forma que pudesse conciliar com a formação. Este aspecto será analisado mais adiante na categoria Experiência em EaD.

6.1.2.1.1 A intervenção pedagógica como prática docente

Neste primeiro tema foi proposta uma reflexão inicial sobre o papel da intervenção como premissa de uma ação pedagógica intencional. O objetivo desse tema foi levar o professor-cursista a perceber a intervenção como um elemento chave para a formação em valores. O tema 1 pode ser visualizado na Figura 3, contou com carga horária de 6 (seis) horas de duração e apresentou uma atividade.

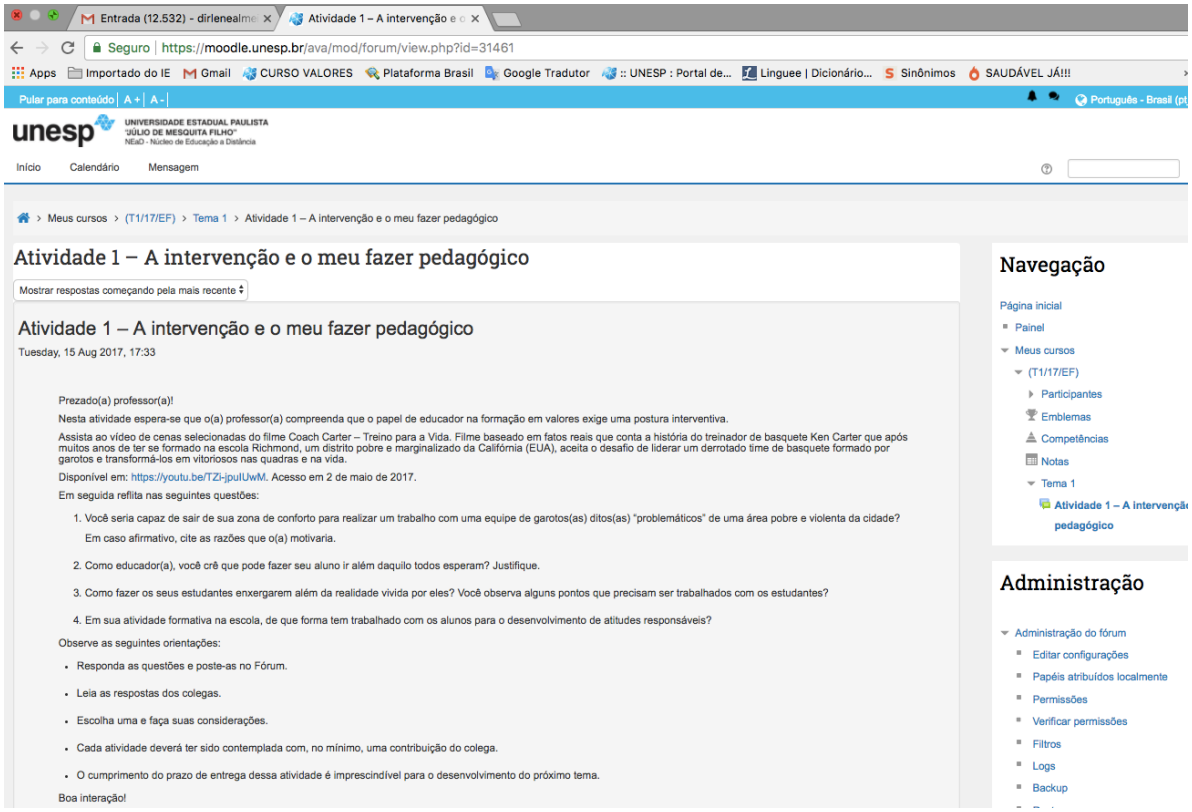
Figura 3 – Tema 1 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A primeira atividade (Figura 4) apresentava inicialmente um vídeo curto com cenas selecionadas do filme *Coach Carter – Treino para a Vida*[25]. Em seguida foram convidados a participar de um fórum de discussão a partir do vídeo assistido e de quatro questões apresentadas que deveriam ser respondidas e postadas.

Figura 4 – Atividade 1 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Como primeiro momento de interação foi pedido que lessem as postagens dos demais participantes e fizessem comentários. Neste momento inicial do curso 18 (dezoito) dos 21 (vinte e um) inscritos realizaram a atividade proposta. Esse foi o momento de maior participação no curso. Pôde-se perceber que todas as atividades postadas foram comentadas.

As cenas do filme juntamente com as questões foram itens essenciais para sensibilizar o professor-cursista e trazê-lo para mais próximo do que pretendeu-se apresentar como proposta. Buscou-se oferecer aspectos importantes para serem

[25] Cenas do Filme Coach Carter. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=TZi-jpuIUwM&feature=youtu.be. Acesso em 2 de maio de 2017.

refletidos e discutidos no que se refere ao seu exercício profissional, à capacidade de estar atento à necessidade dos seus estudantes, do seu papel enquanto educador no contexto de uma escola pública e ao cumprimento da função social da escola.

Teve-se como objetivo também levar o professor a refletir sobre a pertinência do tema valores na escola, em especial em aulas de Educação Física tendo por argumento a intencionalidade pedagógica que se consolida motivada por uma decisão pessoal de uma postura interventiva. Darido (2012) sugere como proposta para o trato do tema valores trazer temas que retratam os grandes problemas sociais para que sejam debatidos em aulas de Educação Física.

As questões que subsidiaram este primeiro momento de reflexão e discussão foram as seguintes:

1. Você seria capaz de sair de sua "*zona de conforto*" para realizar um trabalho com uma equipe de garotos(as) ditos(as) "problemáticos" de uma área pobre e violenta da cidade? Em caso afirmativo, cite as razões que o(a) motivaria.
2. Como educador(a), você crê que pode fazer seu aluno ir além daquilo todos esperam? Justifique.
3. Como fazer os seus estudantes enxergarem além da realidade vivida por eles? Você observa alguns pontos que precisam ser trabalhados com os estudantes?
4. Em sua atividade formativa na escola, de que forma tem trabalhado com os alunos para o desenvolvimento de atitudes responsáveis?

Ao responderem a primeira pergunta desta atividade 61% dos professores-cursistas se consideraram capazes de realizar um trabalho com uma equipe de garotos ditos "problemáticos" que residem em áreas pobres e violentas. Dentre os fatores apresentados que justificam suas motivações estão: que gostariam de poder contribuir para a formação desses discentes; o desejo de experimentar novos trabalhos e desafios e ter o prazer de fazer parte de um projeto que visasse ajudar na transformação do ser humano.

A segunda questão referia-se ao professor perceber a intervenção como parte do processo educativo. Neste momento 100% dos educadores declararam que por meio de sua mediação poderiam fazer com que seus alunos fossem capazes de alcançar seus objetivos. Este fato demonstra que os professores-cursistas acreditam no potencial discente. Seguem alguns fragmentos que evidenciam a afirmativa:

> Acreditar nos alunos é fundamental para continuar o trabalho na educação (PROFESSORA B)
>
> Mostrando a eles o potencial que possuem, que são capazes de chegarem ao lugar que querem, de buscar caminhos e lutarem para alcançar o que desejarem (PROFESSORA D)
>
> Penso que antes de fazê-los ir além do que todos esperam, tenho a missão de fazê-los acreditar que têm o potencial de ir além do que eles mesmos imaginam ir (PROFESSORA K)
>
> O principal tem que vir de dentro do aluno, a vontade de mudar sua realidade (PROFESSOR U)

Dando sequência, os docentes especificaram na terceira questão como poderiam contribuir na vida de seus discentes para que estes viessem a conquistar suas metas. Estimular, conduzir à reflexão, motivar e acreditar foram ações citadas com frequência para justificar suas proposições, e podem ser conferidas nos seguintes trechos:

> Acredito que o educador possa conduzir o educando a realizar uma reflexão da realidade, favorecendo a percepção de outros pontos de vista, assim creio que, os envolvidos no processo educativo, possam se motivar a transformar a sua própria situação de vida (PROFESSOR C)
>
> Motivando, incentivando, contribuindo para que o aluno mostre suas qualidades e anseios (PROFESSOR Q)
>
> Fazendo que nossos alunos entendam e acreditem que são seres transformadores em nossa sociedade e que cada um deles tem potencial para realizar estas mudanças e assim conseguir a participação de outros jovens para o desenvolvimento da nossa região que vivemos e do nosso país (PROFESSOR R)
>
> Acompanhamento constante, passando a mensagem que é possível ter um futuro brilhante por meio de atitudes valorosas (PROFESSOR H)

Outros aspectos também foram citados, sendo eles: relatar exemplos de alunos/pessoas/atletas que conseguiram superar suas limitações e alcançaram seus objetivos; apresentando bons exemplos que venham trabalhar a autoestima, a disciplina, a formação do caráter, a formação moral, o respeito, a autonomia e a disciplina.

No entanto, foram apontados diferentes pontos que precisam ser levados em consideração para a formação do estudante. A compreensão por parte do docente acerca dos novos arranjos familiares que se estabeleceram na sociedade e o reconhecimento de que existem situações de violência doméstica. Em outras palavras, que os professores tenham conhecimento da realidade em que vivem os

estudantes. Importar-se, ser um educador atento às necessidades dos seus alunos e ter uma postura acolhedora e afetiva também são relatados por eles:

> Em minhas aulas busco sempre considerar a realidade do meu aluno, suas condições de vida e experiências (PROFESSORA O)
>
> Conhecer a realidade de cada aluno às vezes é mais difícil para professores de outras disciplinas. Os alunos "problemáticos" costumam se aproximar de quem é mais aberto, de quem não os enxerga como problemas. Conversar com eles é só o início. Entender a realidade deles e a partir daí se mostrar aberto para ajudar, incentivar, gerar sonhos e acreditar junto com eles seria uma alternativa de início. (PROFESSOR S)
>
> [...] a grande maioria dos nossos alunos tem famílias mal estruturadas e situações de violências, investigar se são influências de patologias psicossomáticas (depressão, ansiedades) (PROFESSOR A)
>
> Procuro sempre conhecer, me aproximar, entender a história, o contexto. Sem julgamentos. Ganho a confiança, enxergo além do que eles demonstram, converso e me disponho a ajudar, a traçar um plano de futuro. Uma rota. Dou alternativas, procuro potenciais. Acredito que palavras e atitudes positivas geram pessoas positivas. Fazer com que eles entendam que a responsabilidade é de cada um e passa por um processo de conscientização e orientação (PROFESSOR S)

Neste contexto, a prática pedagógica dos professores-cursistas caminha ao encontro do que preconizam Schlünzen e Santos (2016) quando colocam o docente como o principal gerador de mudança no processo educativo. Dessa forma, os autores enfatizam sobre a necessidade de um posicionamento diante das mudanças sociais e seus reflexos na educação.

Na quarta pergunta os professores-cursistas deveriam expor de que forma trabalhavam com os estudantes para o ensino de atitudes responsáveis. Foram apontados dois pontos importantes: o estabelecimento de um ambiente acolhedor e favorável à aprendizagem e a reflexão com os estudantes. No primeiro constata-se nos seguintes trechos:

> [...] criar um ambiente próprio e estimulante para aprendizagem, que seja adequado para instigar o aluno a mostrar o melhor de si, desenvolvendo ações de cidadania e comprometimento com o outro, possibilitando uma reflexão sobre suas ações (PROFESSORA O)
>
> [...] tento manter ao menos um ambiente em que os estudantes se sintam seguros e abertos ao diálogo (PROFESSORA K)

Schlünzen e Santos (2016, p. 39) afirmam a importância de se estabelecer um ambiente favorável para que venha despertar o interesse do discente. Consideram

características de ambiente favorável a aprendizagem do estudante “aquele que o desafie e o motive a explorar, a pesquisar, a descrever, a refletir e a depurar as suas ideias”.

Assim, o ambiente acolhedor perpassa também por estratégias a serem implementadas no cotidiano de sala de aula. Neste sentido, pode-se verificar nesta atividade que os professores-cursistas mencionaram alguns procedimentos que fazem parte de sua rotina, sendo eles: delegando e dividindo responsabilidades com a turma; atribuindo tarefas que despertem a autoestima, a confiança o respeito e a disciplina; utilizando o diálogo e a conversa sincera; trabalhando questões como ética, solidariedade e companheirismo; valorizando o respeito às regras e aos companheiros; no desenvolvimento de trabalho com projetos científicos observando o interesse, a motivação de pesquisa e aprender os temas abordados; utilização do esporte e demais elementos da cultura corporal para vivenciar a ética, a regra do jogo, o diálogo, o raciocínio, organizações de grupos, direitos e deveres e luta de classes sociais.

O segundo refere-se a propiciar a reflexão junto aos discentes.

> Gosto de gerar situações problemas e depois refletir com a turma sobre aquela situação. Geralmente sei qual é o ponto fraco de cada aluno e procuro ir direto ao ponto (PROFESSOR U)
>
> [...] promovendo uma reflexão diária de suas ações (dos estudantes) juntamente com a equipe, Gestão Escolar. (PROFESSORA N)
>
> [...] tento por exemplo estimular a autorreflexão dos alunos e a minha própria, durante as aulas (PROFESSORA K)

A mudança no papel do estudante para que passe a ser construtor do conhecimento, em detrimento ao de uma atitude de mero receptor de conteúdo é defendida por Schlünzen e Santos (2016). Os autores afirmam que os discentes passam a ser sujeitos ativos, participantes, criativos e independentes na construção do conhecimento. Asseveram que além do respeito nas relações com os colegas e professor, este ambiente deva permitir a parceria e a partilha de experiências e conhecimento.

O papel do professor também é destacado por Schlünzen e Santos (2016, p. 39) quando reiteram ser de sua responsabilidade dar encadeamento ao processo agindo como facilitador e favorecendo aos estudantes a construção de sua própria aprendizagem.

6.1.2.2 Conhecendo o Modelo de Hellison

O segundo tema foi dedicado às primeiras aproximações com o Modelo de Hellison[26]. Uma proposta interventiva que utiliza o esporte e/ou a atividade física como ferramenta para o ensino de valores na escola.

Neste momento os docentes puderam conhecer o Modelo de Hellison, desde o histórico de sua idealização o que possibilitou a compreensão do contexto em que foi concebido assim como apreciar os cinco níveis de responsabilidade que devem ser percorridos de forma gradativa pelos educandos.

A adoção destes níveis contribui para que os discentes venham refletir em suas atitudes procurando estabelecer uma relação entre o que acontece na aula e a transferência dos valores para as relações interpessoais da sua vida cotidiana.

Para tanto foi disponibilizado um texto elaborado pela pesquisadora tendo como título: TPSR – Modelo de Responsabilidade Pessoal e Social[27] e um vídeo em que a Professora Rosiane Pick[28], membro do TPSR Alliance e Representante do TPRS no Brasil, relata sua experiência com o Modelo de Hellison. O tema 2 teve carga horária de 7 (sete) horas, apresentou uma atividade e pode ser observado na Figura 5.

Souza, Franco e Costa (2016) apontam como vantagem que as explicações contidas nas vídeo aulas podem ser assistidas pelo cursista repetidas vezes. Diferentemente de uma aula presencial em que acontece naquele instante que não poderá ser revista.

Após a leitura do texto e de assistir ao vídeo da Atividade 2 (Figura 6) foi pedido que o docente elaborasse um texto reflexivo a partir das questões apresentadas na Atividade 1 do tema anterior levando em consideração a sua prática pedagógica.

Dessa forma, considera-se que o professor tenha feito uma reflexão da sua ação docente, das suas convicções, sendo solicitado que analisasse de que forma o texto se aproximava ou não do que ele já vinha desenvolvendo em suas aulas.

---

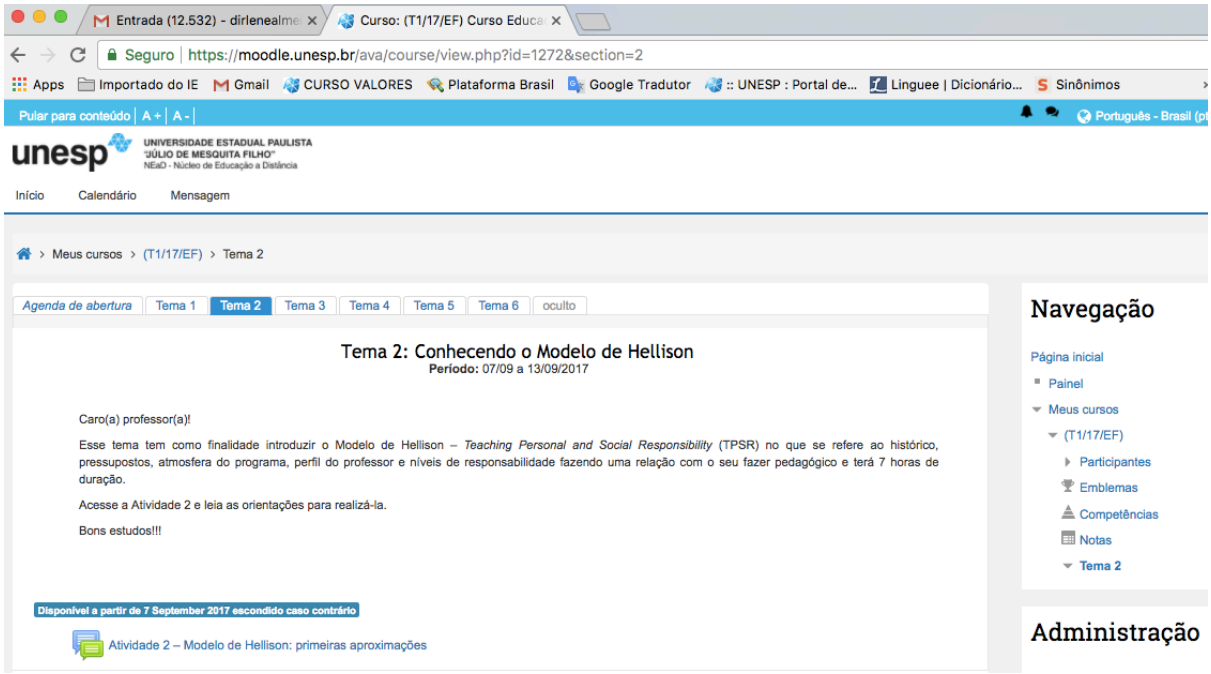
[26] Os pressupostos e estratégias do Modelo de Hellison são descritos de forma detalhada no Capítulo 4 deste estudo que trata do Ensino para a Responsabilidade Pessoal e Social - TPSR.

[27] O referido texto compõe o Capítulo 4, subcapítulo 4.1 e 4.2 deste estudo.

[28] Vídeo da Prof. Rosiane Pick. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=6hlHM_xpFrk). Acesso em 2 maio 2017.

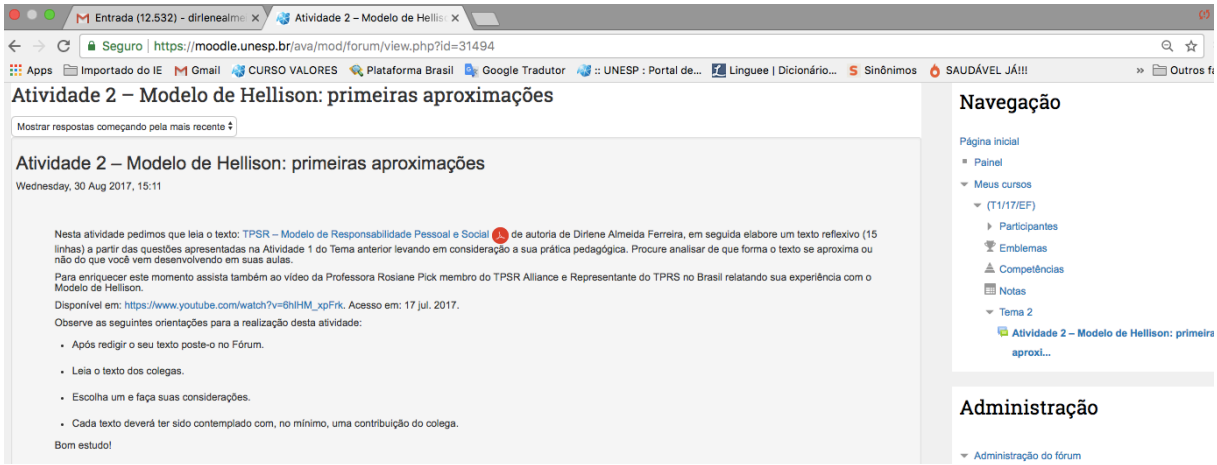
Estabelecer uma relação da sua ação efetiva na escola com a proposta apresentada foi um exercício de auto avaliação.

Figura 5 – Tema 2 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Figura 6 – Atividade 2 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Em seguida os docentes foram novamente convidados a participar do fórum de discussões postando seu texto reflexivo. Teriam que ler o dos demais colegas e escolher um para fazer suas considerações. Este foi o segundo momento interativo

vivenciado no curso. Participaram deste fórum 16 (dezesseis) professores mantendo um bom quantitativo de interações nesta atividade.

A partir da leitura dos memoriais reflexivos ficou evidente que os professores-cursistas dizem já trabalhar com a educação em valores, mesmo não utilizando estratégias bem orientadas como as que o Modelo de Hellison apresenta. Conforme atesta o relato do Professor U "*Em minhas aulas sempre procuro inserir temas ligados aos valores, não de forma sistematizada como sugere o modelo de Hellison*". Já o Professor G considera que sua "*prática tem muita influência de Paulo Freire utilizando da tematização e da abordagem crítico superadora ao mostrar o entendimento de luta de classe aqueles grupos de estudantes*".

Em outra perspectiva foram ressaltadas limitações para o trato do tema valores na escola e a tomada de decisão por esta proposta interventiva, conforme os trechos que seguem:

> Desenvolver um projeto dessa magnitude e grau de complexidade exige um esforço e dedicação que ultrapassam os limites do professor comum que tem como norte as diretrizes curriculares do sistema de ensino do qual faz parte (PROFESSOR I)
>
> Para desenvolver um trabalho com valores é necessário tempo, dedicação, comprometimento como fez o professor Don Hellison. Assumir o compromisso, além disso, o educador tem que, não só acreditar no que faz, mais também viver literalmente o que ensina (PROFESSOR C)

Alguns relatos corresponderam muito bem ao exercício de entremear a prática com a teoria.

> Ao ler o texto sobre TPSR, pude muitas vezes enxergar momentos das minhas aulas coadunando com a proposta, tento por exemplo, estimular a autorreflexão nos alunos, e a minha própria, durante as aulas. É comum alguns alunos reproduzirem atitudes violentas em algumas práticas esportivas, sejam elas psicológicas ou físicas. Fazer a mediação desses momentos é uma tarefa difícil. Costumo insistir para que os agressores percebam seu erro, na maioria das ocasiões por meio de diálogos e rodas de conversa com os demais colegas de turma. Preciso deixar claro também que tais experiências nem sempre são bem-sucedidas. Cada aluno reage de uma maneira diferente, são essas particularidades que me fazem refletir nas minhas metodologias também. Toda aula é feita de tentativas e erros. Tento manter pelo menos um ambiente em que os estudantes se sintam seguros e abertos ao diálogo, o que vier em seguida é discutível (PROFESSORA K)
>
> A partir da primeira atividade do curso pude perceber a minha prática pedagógica próxima as contribuições do Modelo de Hellison, no sentido de perceber o aluno como centro do processo ensino-aprendizagem e agente de sua transformação. Contudo, para que isso aconteça o professor deve ser o mediador desse processo, oferecendo condições de aprendizagem que faça

> o aluno refletir suas atitudes. Um passo de importância fundamental para melhoria da qualidade das minhas aulas de Educação Física foi o desenvolvimento de uma prática pedagógica voltada para o afetivo, porque a partir da aproximação com os educandos pude perceber um ganho significativo nos resultados dos trabalhos propostos por mim. Assim, posso contribuir com a transformação da comunidade escolar, pais, alunos, gestão e docentes, fazendo com que a escola seja um lugar mais atrativo ao jovem e que os mesmos percebam a importância do ambiente escolar para a construção de uma sociedade mais humana, pacífica e igualitária. (PROFESSORA B)

De acordo com Valente e Almeida (2007), o memorial reflexivo em situação de ensino expande o olhar do professor na busca do seu autoconhecimento no sentido de reconhecer a si, os outros e o mundo. Por conseguinte, são desenvolvidas no docente diversas dimensões: cognitivas, estéticas, emocionais e intuitivas. Permitindo assim, observar de que forma a teoria se entremeia com a prática, como o conhecer e o agir se articulam. São reflexões que geram novas aprendizagens e produzem novas reflexões constituindo um processo sucessivo (VALENTE; ALMEIDA, 2007).

No mês de setembro promoveu-se um encontro presencial, uma vez que se percebeu que estava sendo necessário conversar sobre o Modelo de Hellison. O curso já estava em andamento e alguns professores estavam enviando para a tutora mensagens via WhatsApp[29] com dúvidas sobre o tema estudado. No dia 15 de setembro de 2017, dia que estava destinado para a formação continuada em serviço, pôde-se ter um momento para facilitar o entendimento e esclarecer mais detalhes acerca do Modelo de Hellison como também do uso da plataforma *Moodle*. Situação semelhante foi relatada por Mota e Silva (2016) no tocante às dificuldades de uso da plataforma em seu estudo.

Reencontrar o grupo após o início da formação em EaD foi um momento alegre e caloroso. Estavam reunidos os professores de Educação Física da rede municipal de Maracanaú, compareceram a esta reunião cerca de 30 (trinta) professores, portanto teve-se o cuidado de apresentar de forma contextualizada o que estava sendo desenvolvido na plataforma para que os demais pudessem compreender e sentirem-se integrados ao tema estudado.

Apresentou-se os níveis de responsabilidade do Modelo de Hellison e seus

---

[29] WhatsApp Messenger é um aplicativo multiplataforma de mensagens instantâneas e chamadas de voz para smartphones. Além de mensagens de texto, os usuários podem enviar imagens, vídeos e documentos em PDF, além de fazer ligações grátis por meio de uma conexão com a internet (WIKIPÉDIA, 2018d).

pressupostos. A partir de breves relatos alguns educadores comentaram as atividades realizadas até aquele momento. Sempre que necessário fez-se intervenções no sentido de complementar as informações acerca da proposta.

Na oportunidade foi pedido aos que estavam inscritos que descrevessem suas impressões acerca da experiência da formação em EaD em valores. A participação do grupo aconteceu de forma espontânea. Pôde-se perceber satisfação e entusiasmo em compartilhar o que estavam aprendendo. Neste momento a partir do registro do caderno de campo coletou-se algumas impressões de como se sentiam por estarem participando do curso:

> "*O Curso associou com a abordagem crítico superadora. A teoria foi muito útil para aplicação prática em sala de aula. Apresentou uma sistematização*" (PROFESSOR G)
>
> "*O curso on-line é muito acessível e facilitado. O (trecho do) filme muito bem escolhido, retratando muito sobre a realidade do próprio ser. A proposta vai além de saberes. Contempla (formar) o ser por completo. Favorece autorreflexão para os professores*" (PROFESSOR C)
>
> *"(O curso) serviu como base da prática já desenvolvida*" (PROFESSOR U)

Motivados por estas narrativas vários professores que não estavam inscritos desejaram conhecer mais do Modelo de Hellison demonstrando interesse em participar do curso. No momento não era mais possível aceitar inscrição visto que as vagas já estavam todas preenchidas, o período de inscrição tinha se encerrado e já se encaminhava para o terceiro tema.

Diante da grande procura acerca do TPSR foi sugerido que após a conclusão desta pesquisa se constitua um grupo de estudo no município para aprofundamento da temática e aplicação da proposta nas escolas.

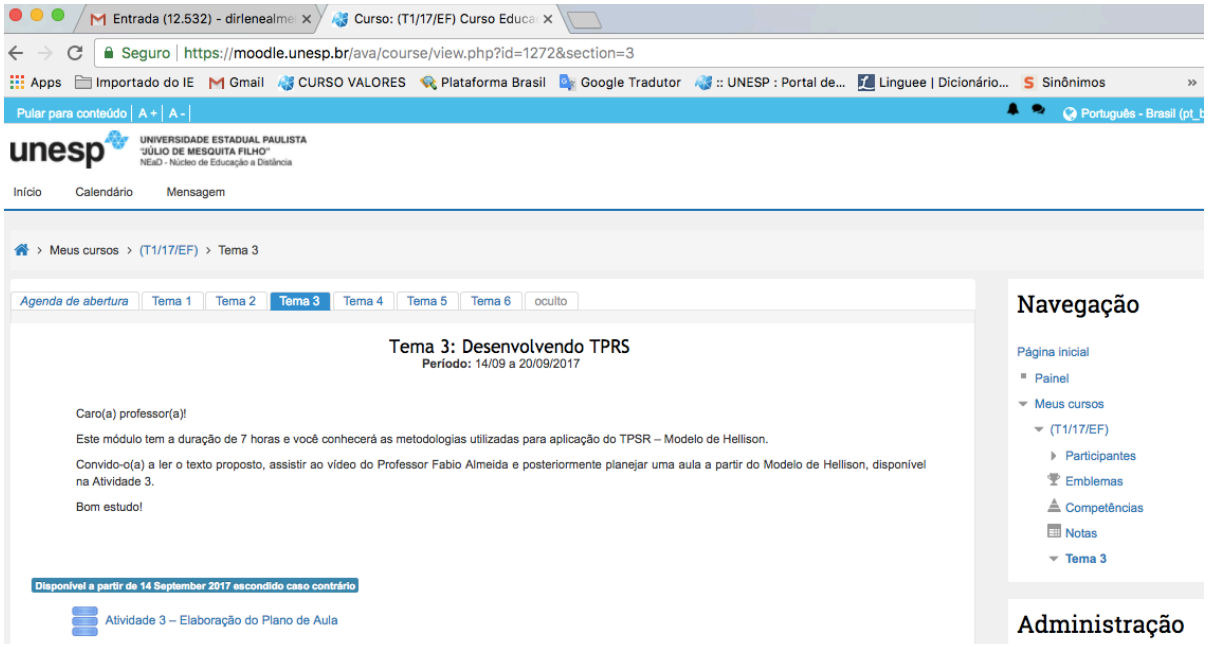
Ao final do encontro alguns professores que ainda não tinham assinado o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) o fizerem pessoalmente, haja visto que o termo havia sido enviado por meio eletrônico. Convidou-se a darem continuidade com as atividades do curso e aproveitou-se o momento para expressar gratidão pela disponibilidade e colaboração dos docentes em participar dessa etapa da pesquisa enfatizando que sua realização só estava sendo possível porque acreditaram na proposta e se dispuseram a percorrer esta jornada juntamente com a pesquisadora.

6.1.2.3 Desenvolvendo TPSR

Em “Desenvolvendo TPSR”, terceiro tema do curso, a principal finalidade foi levar o educador a conhecer as metodologias utilizadas para aplicação do TPSR – Modelo de Hellison, de forma particularizada, para que se apropriassem do Modelo de Hellison. Essa temática se apresenta na Figura 7, teve 7 (sete) horas de duração e ofereceu uma atividade.

O desenvolvimento dessas estratégias de forma sistemática na escola está diretamente associado ao comprometimento do educador em formar jovens para que se tornem capazes de assumir suas atribuições e habilidades para a vida em sociedade. A adoção dessa proposta possibilita espaço para discussão com os educandos do que se pretende alcançar ao longo do programa.

Figura 7 – Tema 3 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Para este fim foi delineada a Atividade 3 (Figura 8) que deveria seguir três passos: 1) ler o texto: Desenvolvendo TPSR[30] que teve por objetivo propiciar ao docente o conhecimento e a apropriação das metodologias necessárias para a

[30] O referido texto compõe o Capítulo 4, itens 4.3 a 4.5 deste estudo.

aplicação do Modelo de Hellison; 2) assistir ao vídeo do Professor Fábio Almeida[31] relatando a sua experiência em aplicar o TPSR em um Projeto Social esportivo em Caxias do Sul e 3) planejar uma aula que atendesse aos objetivos do Modelo de Hellison.

Figura 8 – Atividade 3 do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Considera-se que nesse momento de receptividade a outras ações educativas, de desvelar-se para o novo e de introdução a uma metodologia de trabalho inovadora e sistemática, a escuta se faz necessária, principalmente de pessoas que já têm uma caminhada com a proposta apresentada, como foi o caso dos dois relatos de experiência oportunizados. Subsidiar o docente com estes vídeos semeia confiança e aponta caminhos de que é possível sua realização efetiva.

Para nortear esta tarefa disponibilizou-se um modelo de planejamento. Nesta etapa a atividade tinha por objetivo avaliar a aprendizagem dos professores cursistas quanto ao conteúdo estudado. As propostas de intervenção elaboradas deveriam estar em consonância com o TPSR. Ao concluir deveriam postar sua atividade no

[31] Vídeo do Prof. Fábio Almeida. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=_lkzdLUm5wo). Acesso em: 17 jul. de 2017.

banco de dados. Foram postados 11 (onze) planos de aula perfazendo um total de 50% dos inscritos. Esse resultado foi bem acima do que foi apontado por Mota e Silva (2016) em uma proposta semelhante (6).

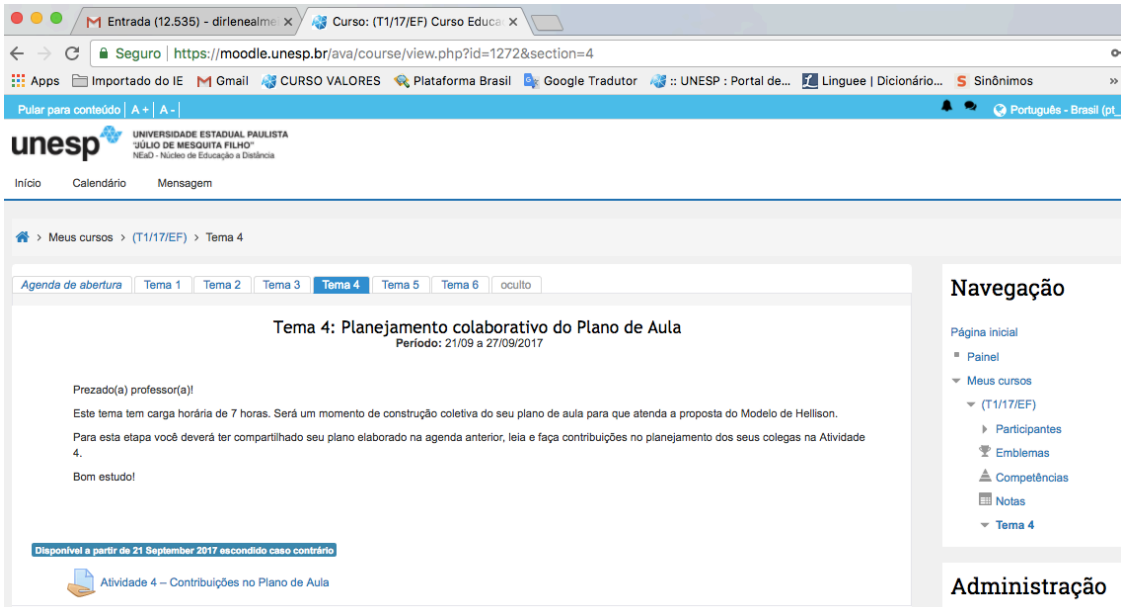
6.1.2.4 Planejamento colaborativo do Plano de Aula

Pensou-se neste tema para oportunizar a construção colaborativa do plano de aula com propostas interventivas acerca da temática valores para aulas de Educação Física na escola baseadas no TPSR. Na expectativa de garantir a interação entre todos solicitou-se que após a postagem da atividade anterior (o plano de aula) os professores deveriam fazer, pelo menos, duas contribuições no plano dos colegas. Nesta etapa exigiu-se grande integração entre os participantes.

A interação, a cooperação e o diálogo como parte do processo educativo na construção do conhecimento são condições primordiais para uma proposta colaborativa (BORBA; MALHEIROS; AMARAL, 2011; OKADA, 2009) apontados também em ambientes virtuais, em curso a distância e formação continuada possibilita que os colaboradores sejam autores do processo e não somente sujeitos da pesquisa (BRITO; ANDRADE, 2009; IMBERNÓN, 2009; KENSKI, 2008).

O tema 4, representado pela Figura 9, contou com carga horária de 7 (sete) horas de duração e disponibilizou uma atividade.

Figura 9 – Tema 4 do curso



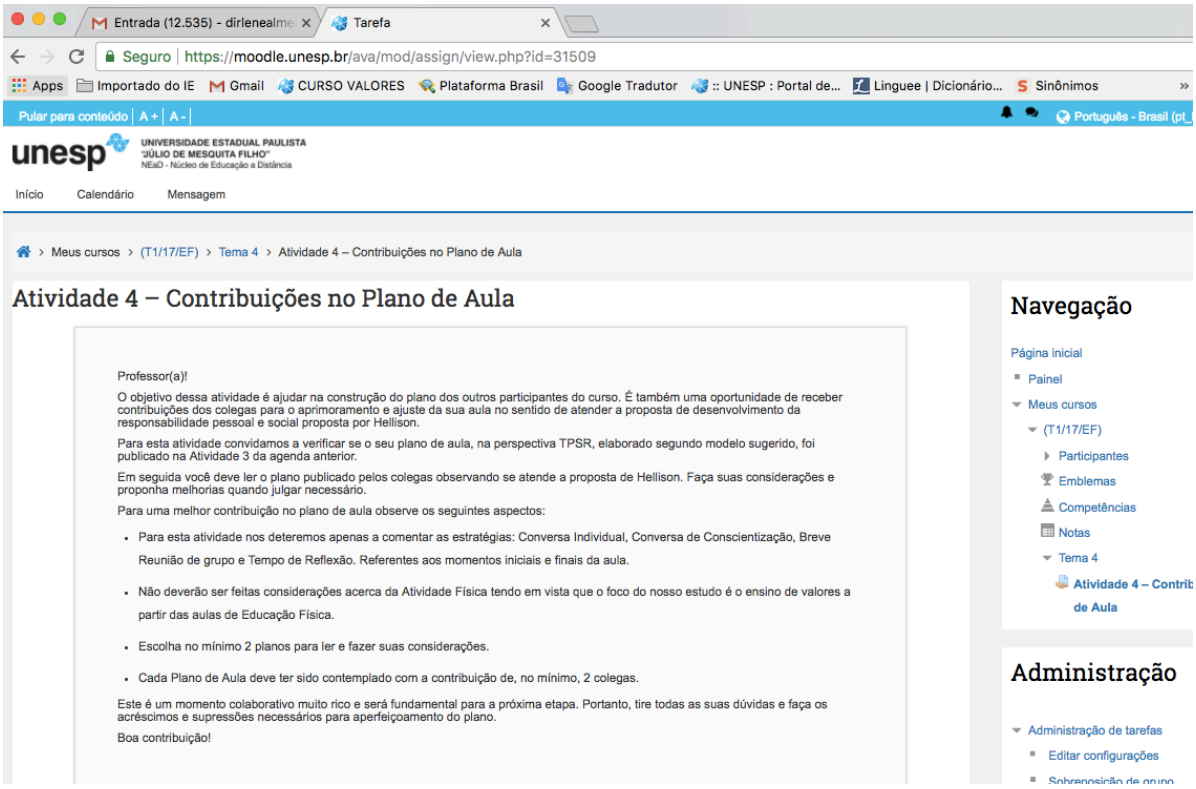
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A atividade 4 (Figura 10) teve como objetivo ajudar na construção do plano dos outros participantes do curso. Foi também uma oportunidade de receber contribuições dos colegas para o aprimoramento e ajuste da aula planejada. O propósito maior era verificar se o plano atendia a proposta de ensino da responsabilidade pessoal e social apresentada no Modelo de Hellison e propor melhorias quando necessário.

Pensando em assegurar que o foco seria mantido no TPSR foram dadas orientações para esse momento, dentre os aspectos destaca-se: que os comentários deveriam ser referentes somente às estratégias TPSR que são realizadas nos momentos iniciais e finais da aula e que não seria comentada a parte principal da aula – Atividade física – tendo em vista que o foco é o ensino de valores por meio das estratégias.

Na perspectiva de incentivar a participação foi pedido que cada professor fizesse comentários em pelo menos duas atividades postadas e sugeriu-se também que cada plano de aula deveria ter sido contemplado com no mínimo duas considerações.

Figura 10 – Atividade 4 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

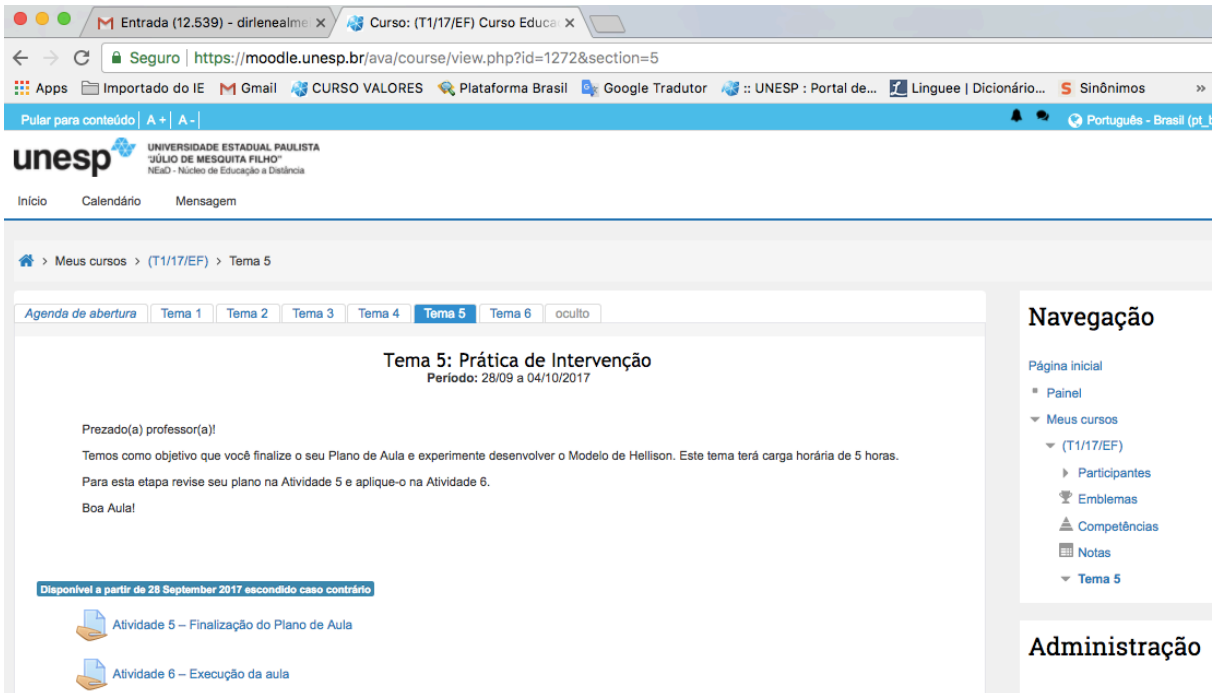
Esperava-se que cada plano de aula pudesse ser lido por todos os cursistas. Neste sentido eles teriam a possibilidade de fazerem sugestões e comentários nas atividades dos demais colegas. A partir dessas leituras teriam outras visões de como desenvolver o TPSR na escola. Foram feitas considerações nos planos enviados como forma de contribuir para a melhor execução do Modelo de Hellison. Embora metade dos cursistas tenham finalizado esta atividade observou-se uma boa interação. Pode-se constatar plano que obteve até 5 comentários.

O planejamento colaborativo também foi apontado por Mota e Silva (2016) em seu estudo no qual descreve uma boa interação entre os participantes no curso EaD.

6.1.2.5 Prática de Intervenção

Este tema foi destinado para que o docente finalizasse o seu plano de Aula e experimentasse desenvolver o Modelo de Hellison em suas turmas. Pode ser observado na Figura 11 e teve 5 horas de duração. A partir deste momento eles iniciariam a implementação do TPSR e possivelmente se depararam com diversas situações novas em sala de aula. Para o alcance dos objetivos deste tema foram propostas duas atividades:

Figura 11 – Tema 5 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A Atividade 5 (Figura 12) foi prevista para possibilitar que o professor revisitasse seu planejamento após as contribuições dos colegas e da tutora. Neste momento os professores teriam que ler todos os comentários do seu plano, analisar sua pertinência ou não e fazer todos os ajustes necessários para o aperfeiçoamento do planejamento da aula.

Este nível de interação vai ao encontro do que Valente (1999) destaca com relação a abordagem construcionista. A proposição de atividades que favoreçam a construção do conhecimento levando em conta as contribuições dos estudantes. Refere-se ao aprimoramento de competências essenciais para se estar em sociedade. Neste mesmo caminho Schlünzen e Santos (2016) corroboram com essa abordagem evidenciando que o aprendente deve se tornar um observador das suas descobertas pela pesquisa, reflexão e aperfeiçoamento das suas ideias.

Foi recomendado que conferissem se o plano atende a proposta TPSR e, em caso de dúvidas, reexaminassem o modelo disponibilizado. Poderiam entrar em contato com a tutora por meio de mensagem na plataforma, e-mail ou recado no WhatsApp para esclarecimento de suas dúvidas e encaminhamentos.

Figura 12 – Atividade 5 do curso

Fonte: Elaborado pela autora (2018)

A aplicação do Modelo de Hellison foi reservada para a atividade 6 (Figura 13). Neste momento o professor teve a oportunidade de aplicar o TPSR junto às suas turmas. Sugeriu-se que eles escolhessem uma ou duas turmas para desenvolver a

aula planejada, que observassem atentamente as reações e o comportamento dos estudantes quanto ao TPSR e fizessem os registros em um diário de campo. Essas anotações seriam importantes para a realização da próxima atividade.

Esta atividade foi concluída por quatro professores. Tendo em vista o decréscimo na participação fica evidenciado que a medida que foi exigido a aplicação dos conhecimentos estudados em sua prática maior foi a evasão. Talvez essa nova temática exigisse um período maior para ser apreendida pelo docente. Levando-se em conta que uma postura interventiva leva tempo para ser incorporada na prática cotidiana, como também a utilização das estratégias apresentadas pelo Modelo de Hellison. Regueiras (2006), em estudo longitudinal, evidencia que a intervenção pedagógica proposta no TPSR exige mais tempo e controle das variáveis para que toda a potencialidade do Modelo de Hellison seja alcançada.

Figura 13 – Atividade 6 do curso

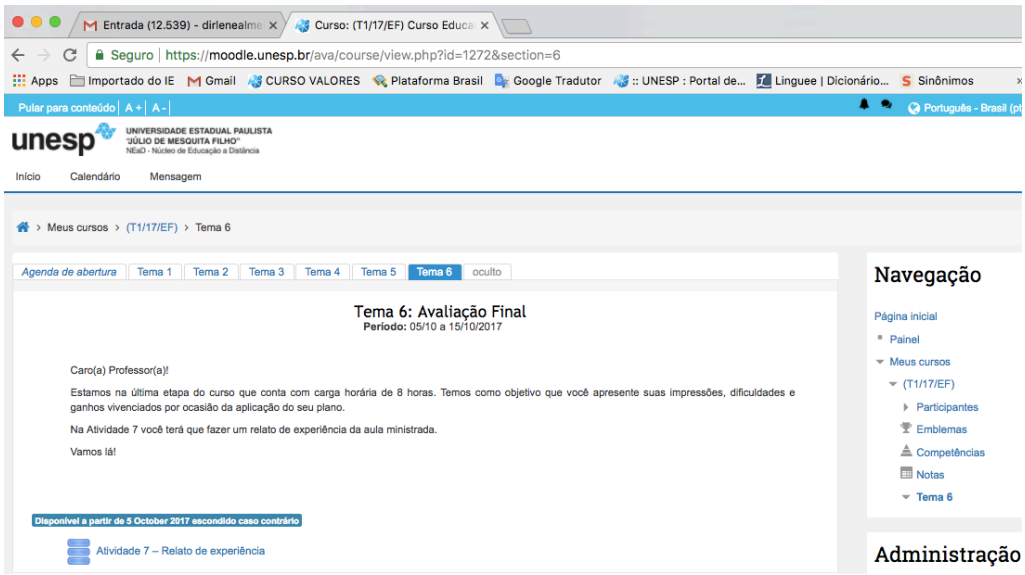
Fonte: Elaborado pela autora (2018)

6.1.2.6 Avaliação Final

Esta etapa final estava destinada à apresentação das impressões, dificuldades e aprendizados vivenciados por ocasião da aplicação do plano de aula. O último tema do curso pode ser examinado na Figura 14, contou com 8 horas de carga horária e foi proposta uma atividade. Nesta oportunidade eles poderiam contribuir de forma relevante para o estudo da temática valores na escola por meio da prática do TPSR.

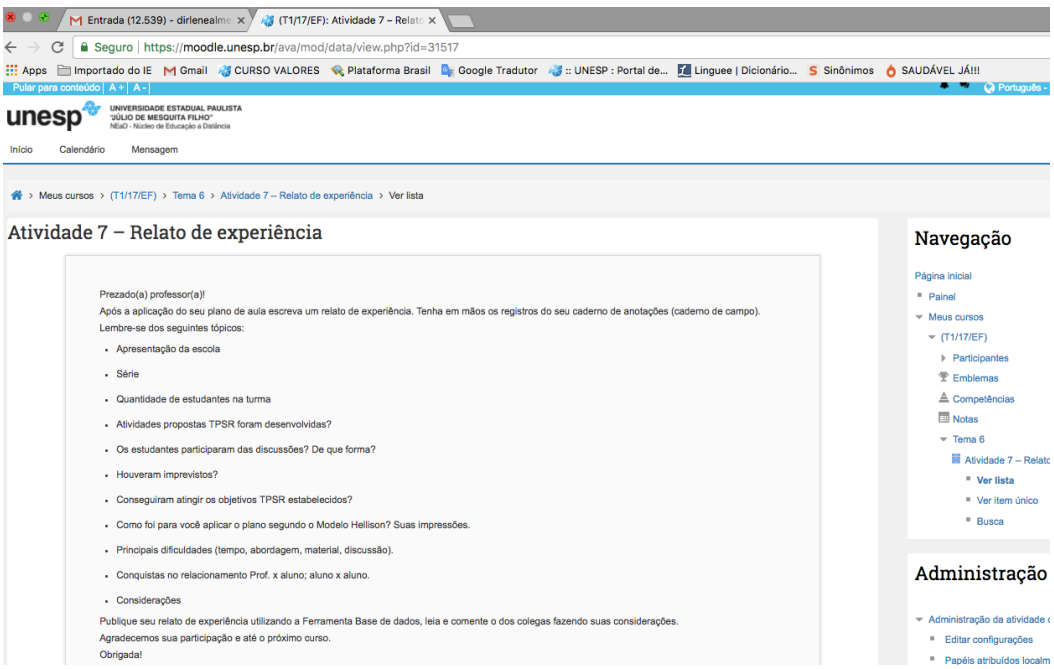
O Relato de experiência (Figura 15) foi a atividade de encerramento do curso e apenas quatro professores a concluíram. A partir das observações das aulas ministradas e dos registros do caderno de campo os docentes deveriam trazer considerações significativas da vivência para a área de estudo em questão. Procurando trazer objetividade para a realização desta tarefa apresentou-se em forma de tópicos o que deveria ser minimamente descrito.

Figura 14 – Tema 6 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

Figura 15 – Atividade 7 do curso



Fonte: Elaborado pela autora (2018)

No primeiro relato o Professor A aplicou o plano em uma turma de 35 alunos do 9º ano. O tema abordado foi autocontrole e o conteúdo foi o xadrez. No momento inicial da aula foi apresentado o tema da aula e a proposta de trabalhar o tema valores. A turma não permitiu que o plano fosse aplicado na primeira tentativa. Os estudantes não chegaram a um consenso a respeito das regras e jogadas do xadrez. Os conflitos foram gerados porque alguns já eram experientes na prática deste jogo e a grande maioria não conhecia. Somando-se a isso não havia tabuleiros suficientes para o quantitativo da turma. À medida que que a conversa transcorria foram sendo esclarecidos os princípios do jogo como também a temática de valores a ser aplicada. Estes fatos geraram muitas discussões tomando assim o tempo destinado à aula. Em uma segunda oportunidade o docente conseguiu superar as limitações de material e teve mais controle sobre a turma no que se refere à temática do TPSR. No momento de roda de conversa no final da aula o professor relata que os estudantes tiveram atitudes respeitosas entre si, mesmo havendo conflitos, e considerou que a atividade proposta foi de grande importância. Como considerações apresentou que o Modelo de Hellison pode contribuir para as aulas de Educação Física.

Percebe-se que para o ensino de valores de acordo com o Modelo de Hellison a intervenção realizada pelo docente é de suma importância. Lidar com os conflitos, mediá-los e levar os estudantes a refletirem sobre suas atitudes é uma tarefa que exige mais do professor.

No segundo relato a Professora Q ministrou a aula com uma turma de 7º ano com 25 alunos. O conteúdo foi o voleibol e o tema autocontrole para o ensino de valores. O momento inicial foi por meio de uma roda de conversa para anunciar a temática valores e o tema da aula. A professora também relata que teve dificuldades em fazer as intervenções e mediar os conflitos no decorrer da aula. No entanto considera que a conversa de intervenção foi positiva, que os estudantes aceitaram suas reflexões mesmo os que se mostraram resistentes à proposta de ensino de valores. Aponta que os estudantes demostraram atitudes egoístas e falta de sensibilidade pelos sentimentos e necessidades dos outros. No entanto descreve que este fato não foi impedimento para que o trabalho com o TPSR fosse realizado. Como considerações indica que foi uma experiência positiva e única na vida dos discentes e que se realizada de forma sistemática e estendida às outras turmas da escola pode contribuir para a formação do educando.

A dificuldade em estabelecer um clima de escuta e respeito é bem presente na escola como um todo. Fazer com que o estudante seja protagonista do seu processo de aprendizagem perpassa por uma rotina de reflexão constante sobre suas atitudes.

No terceiro relato a Professora B aplicou o plano de handebol com uma turma de 8º ano com 30 discentes. As discussões ocorreram em dois momentos: na roda de conversa inicial, momento que foi apresentado o tema respeito como também a proposta da aula e o segundo foi ao final da aula para reflexão, avaliação e discussão. A professora descreve que as discussões aconteceram de forma espontânea, tendo em vista que esta prática se encontra consolidada nas turmas que leciona. Em sua perspectiva enfatiza que foi um momento muito importante aplicar o TPSR e que permitiu aos educandos perceberem que precisam controlar seus impulsos ao mesmo tempo que são responsáveis para que todos se sintam bem na aula. Salienta que deve ser aplicada na escola com o objetivo de promover uma mudança de comportamento favorecendo assim uma melhor convivência escolar. Como dificuldade encontrada evidencia a greve deflagrada pelos professores que interferiu na rotina pedagógica da escola. Considera que o Modelo de Hellison pode colaborar para a formação humana do aluno e para a melhoria do clima escolar se ampliado para ser aplicado em toda escola.

Quando o professor já dispõe de um trabalho permeado pelo diálogo com os estudantes torna-se um pouco mais fácil a aplicação do TPSR. Embora continue exigindo a devida intervenção e os processos reflexivos.

O último relato não será analisado tendo em vista que o professor que o postou não conseguiu aplicar o plano elaborado na atividade anterior por conta da greve de professores. No entanto ele descreveu uma experiência com o tema valores em outro contexto que não o TPSR.

Ao término dessa atividade esperou-se atingir alguns objetivos, sendo eles: oportunizar pensamentos reflexivos no que se refere ao seu fazer cotidiano na escola, avaliar o conhecimento apreendido e aplicabilidade da proposta apresentada, contribuir para a compreensão do fenômeno estudado, para a produção do conhecimento pedagógico e particularmente para que eles se vejam como professores pesquisadores na escola.

Considerando-se que este curso de extensão faz parte da formação continuada de professores procurou-se oportunizar a construção dos saberes docentes visto que o conhecimento se dá pelo ‘ser’ e ‘fazer-se’ professor a partir de ações cotidianas na

escola, nos vínculos formados, fazendo conexão com o saber adquirido na formação inicial (TARDIF, 2000). Lançou-se mão da reflexão como elo condutor para a aquisição de novas possibilidades pedagógicas (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

No próximo subcapítulo desta dissertação inicia-se a descrição e análise da segunda categoria proveniente da experiência do curso de extensão Educação em valores na modalidade EaD.

6.2 Formação em valores em EaD

Nesta segunda categoria, apresenta-se os resultados e discussão referentes à compreensão dos participantes do curso acerca da formação continuada em EaD, sua experiência com a proposta, a aplicabilidade do conteúdo ensinado e a continuidade da modalidade de ensino na rede municipal. Como também, se observa a qualidade e satisfação em relação ao curso destacando suas potencialidades e limitações.

6.2.1 Experiência em EaD

Tendo em vista o desenvolvimento do curso de extensão *Educação Física e o ensino de valores baseado no Ensino para a Responsabilidade Pessoal e Social – Modelo de Hellison* foi possível perceber, a partir de relatos nos encontros presencias e nas entrevistas, a pouca vivência e proximidade com esse modelo de ensino como se pode apreender a partir dos seguintes trechos:

> Eu já tinha feito um, mas faz tempo, se eu não me engano eu fiz um na faculdade, foi na faculdade mesmo quando eu estava na UNIFOR. Eu fiz um curso lá que a UNIFOR ofereceu, acadêmico, eu acho. Eu não me lembro… eu não me lembro se depois que eu me formei que eu fiz um curso EaD, esse foi o primeiro (PROFESSOR A).

> Foi bem interessante, nunca tinha vivenciado, achei muito bacana a EaD eu acho legal porque em casa por exemplo como eu não conhecia, eu tive muito tempo para poder entender isso (PROFESSOR A)

Muito embora desde a década de 1990 esteja-se vivendo um período de avanços na utilização das tecnologias em diversos aspectos (PEREIRA, 2016) percebe-se que a adesão a essa modalidade de ensino não tem seguido o mesmo ritmo.

Por outro lado, o professor que vem acompanhando as mudanças do contexto educacional já demonstra que se adaptou e incorporou a EaD em sua formação continuada, conforme a transcrição a seguir:

> Eu também já faço pós em EaD talvez isso tenha facilitado, né. Porque eu já estou acostumada a estudar assim, a distância. Tem gente que sente dificuldade, eu não sinto. Para mim é muito tranquilo fazer este tipo de atividade (PROFESSORA B)

O professor estar familiarizado com as tecnologias tanto no âmbito pessoal quanto do profissional contribui para que este profissional venha experimentar a formação continuada por meio da EaD. Valente (1999) aponta que o professor precisa estar apto a aprender a aprender, de trabalhar em grupo, de se perceber como cidadão e como membro de uma sociedade que está preocupada com o seu desenvolvimento e da comunidade em que está inserido como um novo perfil docente. Richit e Richit (2012) consideram o desafio do processo formativo em tirar proveito das potencialidades das tecnologias tanto presencial, semipresencial e a distância, como foi o caso aqui estudado.

O planejamento do curso desde sua concepção intentou propiciar a interação entre todos os participantes como também com a tutora. Para tal, optou-se pela abordagem do estar junto virtual de Valente (2011) e pela Construcionista, Contextualizada e Significativa (CCS) de Schlünzen e Santos (2016)[32]. O modelo pedagógico escolhido esteve baseado na interação e no diálogo como essência do processo educativo.

Conforme descrito no subcapítulo 5.1 todas atividades buscavam a construção do conhecimento de forma coletiva, por meio de situações de grande interatividade. Buscou-se assumir a função de facilitadora do processo de aprendizagem propiciando uma participação ativa do docente.

Dito isto, constatou-se pouca compreensão do processo de interação durante o curso. Somente a primeira atividade contou com uma alta interação, nas demais poucos professores faziam comentários como solicitado. Talvez por receio de se expor e ser mal compreendido ou por não saber o que deveria ser realizado. Os depoimentos a seguir demonstram esta afirmação.

---

[32] As abordagens de Valente (2011) e Schlünzen e Santos (2016) foram apresentadas no Capítulo 2.

> Bom, assim dos participantes eu não conversei muito no curso eu realmente, eu acho que… Deixa eu ver… Uma pessoa ou duas que eu conversei de todo o curso mesmo de todas as pessoas que estavam no curso acho que duas (PROFESSOR A)

> Assim eu acho que teve umas duas, num foi?! Foram duas ou três atividades que teve de você ficar comentando o trabalho da outra pessoa, de fazer um comentário, fazer uma interação (PROFESSOR A)

> Pronto, especificamente daquele trabalho de você relatar o trabalho do outro foi fórum, né?! Tipo assim… Bom, nesse aspecto aí sim, a gente teve. Eu tive muitos comentários no meu trabalho, como eu também comentei alguns dos meus colegas, né, também… Nas atividades que você propôs para gente, né, de relatos do trabalho do colega e também dos nossos relatos, né, você mesma também fez o comentário, né, em todos que eu observo… Eu observei que em todos os trabalhos você comentou, né?! Tanto no meu como nos outros e sempre dando dicas, né, para gente poder melhorar em algo ou acrescentar em algo que a gente deixou de colocar, né, a gente não visualizou e você visualizou e podia melhorar. Pronto, nesse aspecto sim, você sempre… Pelo menos em todos que eu li você sempre comentou e sempre deu um acréscimo no nosso trabalho… Com certeza (PROFESSOR A)

> Tinha algumas atividades que propunha você ver o... Acho que foi a do plano de aula. Ver o plano de aula do outro e fazer um comentário e pelo que eu percebi a maioria fez isso. Né, ou seja, existiu aí a troca... de você perceber como é que o outro estava fazendo (PROFESSORA B)

Infere-se que por ser uma modalidade de ensino nova para alguns o termo interação pode ter se apresentado de forma incompreensível. Confundiram conversar com fazer comentário por meio da plataforma que era o que se pedia. Os primeiros participantes a comentar, em geral, traziam os textos mais elaborados e reflexões mais pertinentes. Em linhas gerais as atividades foram realizadas a partir do aprimoramento do seu trabalho com base na reflexão sistemática, na auto avaliação e nas leituras realizadas.

A narrativa a seguir demonstra que a construção coletiva foi compreendida pelo professor de forma positiva.

> A interação foi boa. Foi interessante também, foi muito proveitosa, nessa questão de dar... Da gente perceber como o outro tem uma visão parecida ou até mesmo diferente que possa ajudar a gente interpretar melhor o que a gente está estudando (PROFESSOR C)

Outro aspecto a destacar na interação é do suporte da tutoria que Almeida (2008) aponta em seu estudo: falta de apoio acadêmico (ausência ou demora no feedback pelos professores, falta de orientação para as atividades, dificuldade de comunicação com os docentes, etc.). A fala dos professores retrata que houve o devido acompanhamento durante as atividades, não havendo falha de comunicação

oferecendo sempre o auxílio e direcionamento para o desenvolvimento das atividades do curso. Os trechos a seguir comprovam esta afirmação:

> Qualquer dúvida que eu tinha eu falava diretamente com você (tutora) ou então eu falava lá no portal e era resolvido rápido, por e-mail... (PROFESSORA B)

> Nas atividades que você propôs para gente, né, de relatos do trabalho do colega e também dos nossos relatos, né, você mesma também fez o comentário, né, em todos que eu observo… Eu observei que em todos os trabalhos você comentou, né?! Tanto no meu como nos outros e sempre dando dicas, né, para gente poder melhorar em algo ou acrescentar em algo que a gente deixou de colocar, né, a gente não visualizou e você visualizou e podia melhorar (PROFESSOR A)

> E pedi até ajuda a tutora, né... [...] eu não estava conseguindo (enviar o material a plataforma) eu teria que chegar em casa para fazer e no dia que eu tinha que mandar eu não ia para casa cedo... (PROFESSOR C)

> O acompanhamento da tutora muito bom. Às vezes eu esquecia ela estava lá... Bom dia não esqueça! Bom dia! Você já mandou? Então tudo isso é muito importante porque nossos afazeres e às vezes por ser nessa questão não presencial a gente acaba se envolvendo com nosso dia-a-dia e vai esquecendo alguns pontos. [...] se eu não tivesse essa interação com a tutora de estar ali diariamente ou semanalmente trazendo as informações possivelmente eu não teria cumprido com as tarefas. Então eu achei interessante esta parte também (PROFESSOR C)

O estudo de Borba, Malheiros e Amaral (2011) destaca que uma boa interação pode vir a suprir a ausência física do professor minimizando a sensação, por parte do participante, de isolamento e abandono. Este aspecto é essencial para a formação a distância pois contribui de forma preponderante para a permanência e continuidade do docente no curso. Por outro lado, dados os resultados da pesquisa, poderíamos dizer que uma boa interação não piora a situação (abandono do curso), mas não a salva. A ausência física, tomando como parâmetro estes resultados, não é salva pelo bom trabalho da mediadora.

Além da interação prevista nas atividades a tutora enviou ao longo do curso quinze mensagens coletivas via plataforma *Moodle* com diversos assuntos, sendo eles: acolhida de boas-vindas; instruções para preenchimento de informações e uso da plataforma; comunicar início do curso; orientações para as atividades; mensagens de incentivo e estímulo à participação; dicas para organização e gestão de tempo; comunicação de encontro presencial; lembretes de prazo de entrega de atividade, e; agradecimento pela participação sempre se colocando a disposição para ajudar no que fosse preciso.

Apesar do envio das mensagens por meio da plataforma não se obteve resposta dos cursistas. Portanto, enviou-se as mesmas mensagens via WhatsApp somente assim obteve-se um retorno dos docentes.

Aos professores que não tinham acessado ou estavam com atividades atrasadas foram enviadas mensagens individuais via plataforma e por WhatsApp no sentido de dar oportunidade para que se manifestassem sobre suas dificuldades para que fosse prestado o auxílio necessário.

Destaca-se aqui que dois professores se sentiram incomodados com a chegada de muitos e-mails em sua caixa de mensagens eletrônica. No decorrer do curso a cada comentário que era realizado na atividade gerava um e-mail avisando da atualização. Tal fato aborreceu estes educadores que foram orientados para que desabilitassem via plataforma o envio dessas mensagens.

Quanto à possibilidade de continuidade da formação continuada utilizando a EaD ocorreram três pontos de vista. O primeiro que concordava tendo por argumento a adequação do tempo de cada docente, o segundo que considera uma proposta a ser pensada e o terceiro que inicialmente discordou, mas depois cogita ser semipresencial.

> Sim, sim. Até mesmo porque você... Os integrantes vão ver o seu tempo. Vai ser a partir do seu tempo. E é uma proposta de você ter controle naquilo que você faz. Então você vai se dispor no tempo que você achar que é mais adequado para você. Logicamente tendo um prazo, tendo demandas para ser feitas, mas você vai se encaixando. Então você vai buscar ali o momento (PROFESSOR C)

> É uma ideia que a gente pode amadurecer muito mesmo. Fazer... Que a questão do tempo, a questão das condições também, nem todo mundo pode fazer... É cursos presenciais, né?! Às vezes custa caro. (PROFESSOR A)

> Eu acho complicado principalmente para a Educação Física porque você tem que ter a prática. Como é que você vai ter a prática em EaD? Mas é uma possibilidade, eu só não acredito que na totalidade... [...] parcialmente poderia ser principalmente a questão dos textos, não é? Mas total eu acho que não. (PROFESSORA B)

Não houve consenso entre os professores acerca do uso da EaD na formação continuada. Por um lado, encontram-se os que estão mais abertos ao aproveitamento das tecnologias para a continuidade do seu processo formativo e de outro, aqueles mais tradicionais e receosos quanto a adesão dessa modalidade de ensino. Esta ambiguidade pode ser indicativa da heterogeneidade do contexto da formação inicial e de poucas experiências com as tecnologias. Neste momento de transformações na

educação faz-se necessário associar as vantagens das TIC a novas propostas de ensino com vistas a superação de modelo tradicional de ensino (RODRIGUES; CAPELLINI, 2012).

Um ponto que precisa ser ressaltado é que ainda perdura a concepção de que a formação de Educação Física necessariamente precisa de uma atividade prática. Este comentário merecia uma maior discussão, no entanto por esse não ser o foco deste estudo deixa-se para outro momento.

Foram apresentadas algumas sugestões de melhorias para o curso, dentre elas: tempo maior entre uma temática e outra oportunizando assim que o texto fosse lido com mais tranquilidade disponibilizando um tempo maior também para a conclusão das atividades; o oferecimento de mais cursos nessa modalidade e vídeos demonstrativos com a prática metodológica do TPSR.

> Se fosse formação seria a questão do tempo, né?! Para executar as atividades. [...] E aí sendo formação teria um mês, não é? Para fazer a atividade já que a nossa formação aqui é mensal. Então seria um tempo bem maior. Talvez um tempo hábil para todos os professores fazerem, executarem a atividade (PROFESSORA B)
>
> Aqui eu acredito que na nossa área de Educação Física poderia ser oferecido bem mais curso. São poucos cursos assim (PROFESSOR A)
>
> Eu acho que é para ter vídeos mostrando a metodologia, falando no caso da tutora ou de outro professor ou de uma experiência, mas para ser debatido, para ser não só um vídeo para ser observado pelos alunos, mas sim também como orientação.

O tempo para realizar as atividades foi de uma semana levando em conta a brevidade da pesquisa para sua finalização, certamente que poderá ser estendido para se encaixar melhor com a vida profissional e familiar do participante. Algumas universidades já dispõem de plataforma oferecendo cursos gratuitos e pagos com diversos temas e áreas. Cabe ao professor fazer uma pesquisa por temas para encontrar o que lhe é mais proveitoso.

De acordo com as sugestões apresentadas acerca da metodologia de utilização de vídeos com experiências do Modelo de Hellison explica-se que o TPSR é muito difundido em diversos países[33], poucos artigos foram publicados no Brasil. Vários estudos e vídeos podem ser encontrados, no entanto em língua estrangeira. Este fato

[33] Ver Capítulo 4, subcapítulo 4.5.

comprova a carência de pesquisas no Brasil necessitando assim de maior difusão e estudos sobre o TPSR no país. Os vídeos disponibilizados no curso foram gravados pelos professores especialmente para a realização deste curso. Todas as questões apresentadas servirão de parâmetro para sua melhoria em outra possível implementação.

Outro fato apontado como importante foi mencionado por um professor sobre ser pesquisador na escola, apesar das dificuldades, considera que vale a pena. Ressalta ainda que alguns relatos de experiência resultantes da última atividade do curso foram apresentados no Seminário de Educação Física Escolar realizado pela Universidade Federal do Ceará – UFC no final do ano de 2017. O trecho a seguir narra essa afirmativa.

> [...] do relato de experiência que a gente vai levar para o congresso, acho que isso é de grande valor também. Porque a gente pesquisar dentro da escola é difícil, só quem pesquisa é que sabe quão difícil é. Você coletar dados, você fazer essa pesquisa, você submeter um trabalho e aí o que ficou... mais um ponto importante que a gente vai levar para o seminário da UFC no final do ano agora. O relato de experiência, não sou só eu, mas eu acho que uns dois professores (PROFESSORA B)

Durante o curso propôs-se um constante olhar para sua prática cotidiana, sendo exigido o exercício da reflexão-ação-reflexão fazendo com que os professores avaliassem suas próprias ações o que os levaria a dar novos significados aos conceitos aprendidos anteriormente.

Sabe-se que a intensa rotina escolar dificulta a pesquisa na escola, no entanto, com perseverança e determinação o docente encontra espaços e tempos para realizá-la. Entende-se que se trata de conectar essa dedicação com uma “comunidade” que auxilie, acolha e signifique esse esforço. Ao concretizá-la, como o caso da Professora B, dá ênfase aos esforços e resultados encontrados, colaborando assim para que se torne um investigador de sua própria prática.

No que se refere à qualidade do curso pode-se apreender que o curso atendeu a expectativa do professor. Foram mencionados como pontos fortes abordar a perspectiva de formação humana, a experiência de aprender mais sobre o tema valores que foi considerado um assunto novo. Conforme os transcritos a seguir:

> A experiência que eu tive que mais gostei foi conhecer o tema. Um tema novo para mim foi a coisa que eu mais gostei foi o tema (PROFESSOR A)

> Foi a proposta de trazer os valores para as aulas, né?! Eu acredito que a perspectiva de formação humana passa por isso (PROFESSOR C)

Apesar do tema estar presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) desde 1998 o docente ainda não o conhecia, observa-se a falta de familiaridade e de leitura dos principais documentos que deveriam subsidiar sua ação pedagógica. Identifica-se uma ocasião favorável para a oferta de cursos com temas pertinentes que venham complementar a formação inicial do docente tendo em vista seu permanente processo formativo.

A oportunidade de experimentar o modelo de EaD foi relatada como uma inovação visto que o docente não era acostumado a estudar utilizando essa modalidade de ensino. Essa experiência do curso os fez avistar outras possibilidades de qualificação na área por meio desta modalidade. Neste sentido a facilidade de acesso ao material por meio da internet foi o principal argumento.

Em contrapartida, o Professor A que preferia cursos presenciais declara que aprendeu em EaD tanto quanto se estivesse presente. A EaD ainda é vista com bastante desconfiança por um prejulgamento de que é uma formação aligeirada. Pensamentos como este podem estar relacionados à forma como diversos cursos que eram presenciais passaram a ser ofertados a distância sem dar a devida importância as características da formação EaD (PAULIN; MISKULIN, 2015).

Quanto ao conteúdo foi citado que o material foi simples, textos de fácil compreensão, a sequência dos temas e conteúdos abordados foi considerada bem encadeada dando aprofundamento ao que ia ser trabalhado em seguida.

> O conteúdo do curso foi show. Pelo menos desde o início mesmo, botando tipo assim, você colocou o (trecho do) vídeo do *Coach Carter*, mas tinha tudo a ver, tudo a ver com os valores trabalhados, tudo a ver. E aí o material que você enviou que falava sobre especificamente daquilo que a gente estava estudando, do tema né do Hellison que é a questão da origem, de como ele fez (PROFESSOR A)

Mais uma vez a construção coletiva do plano é colocada em destaque. Além de avaliar o processo ensino aprendizagem oportuniza uma visão de outras realidades e novas formas de realização do plano de aula. Os conceitos eram construídos apoiados nas postagens dos fóruns e reflexões levantadas entre os participantes. Esteve-se atento a sempre acompanhar a publicação das respostas e comentários das atividades em direção a mediação pedagógica. Em contrapartida tinha-se o

entendimento que não se buscava entregar conteúdos prontos aos docentes, mas aproximá-los de sua realidade profissional de forma que fossem significativos.

> Você primeiro criava o plano com tudo que você já tinha estudado… a atividade foi muito legal e depois você a colocar em prática para saber o que deu certo, o que não deu e depois relatar. Dizer "poxa, aconteceu isso? Não, não aconteceu, não deu certo isso, não deu..." Essa sequência que você fez de você colocar… criar o plano, botar ele em prática e depois relatar foi muito bom (PROFESSOR A)
>
> Todas as etapas foram válidas, mas a que eu mais gostei foi de ver os outros planos de aula porque você vê outras realidades e como é que o professor está usando esse método para agregar, né?! (PROFESSORA B)
>
> Da questão de discutir a realidade dentro da realidade, você apontar caminhos que possam minimizar determinadas ações (PROFESSORA B)

Possibilitar que o docente venha construir novos conhecimentos é também saber respeitar o tempo de cada professor, seu modo de ser, cujo amadurecimento segue os distintos ritmos de aprendizagem. Neste processo formativo é preciso prover meios para que a autonomia do professor venha emergir, ajudá-lo a encontrar outras possibilidades de ação e que venha estar convicto de que ele pode realizar a mudança em prol dos seus discentes (SCHLÜNZEN; SANTOS, 2016).

Ao fazer a escolha por uma proposta que partisse da necessidade e da experiência dos professores, desde o início das primeiras atividades, permitiu-os tornarem-se coautores do processo de ensino-aprendizagem numa perspectiva diferenciada de formação que fosse crítica, reflexiva e colaborativa. Dessa forma os docentes saem da condição de meros “receptores”, de uma transmissão de conteúdos prontos e acabados, para autores e produtores de saberes.

6.2.2 Aplicação do TPSR

Nesta categoria discute-se como foi para o professor aplicar o Modelo de Hellison junto a suas turmas na escola a partir do estudo realizado.

No TPSR Hellison assumiu um compromisso, aplicar uma nova abordagem oferecendo diretrizes e práticas para ajudar adolescentes e jovens em situação de risco social a desenvolverem habilidades e valores de vida que lhes propiciassem tornarem-se responsáveis por si e pelos outros (BEAUDOIN, 2012; CABALLERO-

BLANCO; DELGADO-NOGUERA; ESCARTÍ-CARBONELL, 2013; HELLISON, 2011; HELLISON; WALSH, 2002; JUNG; WRIGHT, 2012).

Após estudo e conhecimento da proposta interventiva de Hellison o professor colocou em prática a metodologia em suas turmas na escola. Dos quatro professores que finalizaram o curso, dois docentes relataram que sentiram dificuldades com a adoção de uma nova postura para mediar os conflitos. Revelam que enfrentaram resistência à nova concepção de ensino uma vez que o TPSR exige mais do professor em sua ação pedagógica. Por outro lado, sua aplicação propiciou aos estudantes momentos reflexivos no decorrer da aula acerca de valores. As adversidades podem ser percebidas nos seguintes trechos, o primeiro de uma entrevista e o segundo do relato de experiência:

> [...] durante o jogo como houve algumas discussões e imprevistos não fiz o plano de aula todo pois o tempo não permitiu muitas discussões (regras e jogadas) sobre o jogo e conflitos sobre o colega que sabia mais ou outro que sabia menos jogos onde o autocontrole foi difícil de ser executado pelos alunos com muita conversa foram entendendo o princípio do jogo as temáticas abordadas. [...] colocando o segundo plano em prática foi melhor pois com as correções consegue ter mais controle sobre a turma e a abordagem foi melhor em relação as temáticas principalmente a do TPSR (PROFESSOR A)

> O TPSR foi aplicado, porém tive dificuldades de implantar, desenvolver essa prática com alguns alunos, como bem sabemos, somos educadores, mas em alguns casos, não temos o apoio da família, com isso, dificulta e muito a mudança no pré-adolescente. [...] Mas, a conversa de intervenção foi positiva, bem aceita pelos alunos que se mostravam resistentes ao TPSR, e do meio para o fim da aula, foi possível que todos participassem bem, usando os valores que continham na aula (PROFESSOR Q)

Soma-se a essa situação o fato de os estudantes não estarem habituados a resolverem os conflitos por meio do diálogo, de não exercitarem a escuta e a reflexão de suas atitudes e comportamentos. Observa-se pelas colocações dos docentes acerca das dificuldades enfrentadas que, possivelmente, tais ações têm sido pouco oportunizadas tanto na família como na escola.

Em contrapartida, de acordo com o relato de experiência, uma professora se declara com práticas de rodas de conversa incorporadas no cotidiano das suas aulas. Este é um indicativo de abertura para o diálogo vivenciado com os estudantes conforme fragmentos do relato de experiência e de entrevista que se seguem:

> A turma foi bem receptiva em ouvir as informações sobre as ações que iriam ocorrer ou não durante a aula, os alunos entenderam a importância dos valores na convivência entre eles e com o professor (PROFESSOR Q)

> A discussão aconteceu de forma natural, pois geralmente fazemos roda de conversa nas aulas práticas de educação física (PROFESSORA B)

Espera-se que o exercício do diálogo e da reflexão sejam uma constante por toda a comunidade escolar para que venha dar sua contribuição na formação humana destes estudantes para uma vida adulta responsável, comprometida em pôr em prática tanto a reflexão como o diálogo em outros espaços de convivência pessoal e coletiva. O TPSR propõe estabelecer relação entre o que acontece na aula e a transferência dos valores para as relações interpessoais da vida diária dos estudantes por meio de ambiente propício para aprendizagem (HELLISON, 2011).

Como resultado percebido da aplicação do Modelo de Hellison os quatro educadores que concluíram o curso relataram que foi uma experiência inovadora. Uma docente relata que o trabalho com os aspectos sócio emocionais foi de grande importância para a proposta de formação humana dos estudantes gerando um maior envolvimento e participação nas aulas.

> A partir do plano de aula desenvolvido com a turma de 8º ano, pude perceber o envolvimento dos alunos quando a aula de Educação Física trabalha os aspectos socioemocionais (PROFESSORA B)

Estas relatos iniciais são referendados pelos estudos que evidenciam como impactos alcançados na aplicação do TPSR tais quais: tem contribuído para o desenvolvimento positivo das crianças e jovens: melhoria dos comportamentos de responsabilidade e habilidades sociais (CABALLERO-BLANCO; DELGADO-NOGUERA E ESCARTÍ-CARBONELL, 2013); promovem competências em vários aspectos: nas atitudes em relação à escola em especial o gosto pela vida escolar; no domínio das relações interpessoais e toda a condição que a responsabilidade social de cada um envolve (CÔRTE-REAL, 2011); apresentaram mudanças positivas na frequência dos comportamentos mais esperados e aceitos socialmente, como respeitar direito dos outros, participar, assumir responsabilidades e trabalhar com autonomia (MONTEIRO, PICK E VALENTINI, 2008).

A aplicação do TPSR foi realizada em somente uma turma na escola tendo em vista que era a primeira vez que estariam utilizando esta metodologia de trabalho. Com os primeiros resultados um professor se entusiasma com os impactos e expressa no relato de experiência o desejo de implementar com as demais turmas na escola.

> Creio que a aprendizagem tenha sido muito proveitosa e única na vida desses alunos, ao qual vejo a necessidade da extensão desse momento às outras turmas da escola (PROFESSORA Q)

Quando a professora escreve a expressão “desse momento” está referindo-se à experiência de aplicar as estratégias do modelo de Hellison em sua turma na escola. A docente evidencia o desejo de que outras turmas venham ser contempladas com a aplicação do TPSR.

Este relato aponta que o professor tem consciência do seu papel na formação em valores e está disposto a desenvolvê-lo. Tratar do tema valores é uma escolha, uma decisão pedagógica uma vez que o TPSR é uma proposta com abordagem intervencionista. Para o bom desenvolvimento do Modelo de Hellison o docente deve expressar por meio de atitudes as seguintes convicções: reconhecer e respeitar a individualidade dos participantes, seus pontos fortes, suas opiniões e a tomada de decisão de cada um, oferecer condições para que todos falem e participem da aula sem medo de errar ou ser ridicularizados, estabelecer uma escuta pedagógica ouvindo sugestões dos estudantes, aceitando suas escolhas, propondo-lhes desafios, transferir aos poucos a responsabilidade para os aprendizes, ajudar a respeitar, confiar e acreditar nos outros (REGUEIRAS, 2012, p. 67).

Os resultados desse estudo estão em conformidade ao que apontam Pátaro e Alves (2011) acerca do uso de metodologia diversificada para abordar um conjunto de problemas vividos no contexto social em que o discente está inserido, o desenvolvimento da formação ética oportunizando condições de encorajar o educando a posicionar-se diante da realidade, levando-o a fazer escolhas, estabelecer critérios e participar das decisões coletivas. Castro (2012) também afirma que o docente que faz a opção por realizar a vivência de valores estará mais disposto a transformar as relações interpessoais na escola para uma conduta mais harmoniosa e saudável dando um novo significado à educação.

Durante o curso foi realizada uma ação pedagógica de duas semanas, sendo assim, faz-se necessário ampliar gradativamente a implementação do TPSR para as outras classes com maior tempo de aplicação. Por outro lado, a experiência aponta que, para alguns professores, fazer parte de uma comunidade, ainda que virtual, que conheça e, potencialmente, reconheça seu trabalho (representado aqui pelo AVA), lhe incentiva a experimentar e socializar formas inovadoras de ensino.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente dissertação analisou uma experiência inovadora de formação continuada, na modalidade EaD, com professores de Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais, abordando o tema valores por meio da EaD. Para tanto, utilizou-se das contribuições do Modelo de Hellison para o trato dessa temática. Neste sentido, foi elaborado e implementado um curso de extensão EaD em Educação em Valores por meio da Plataforma *Moodle*.

A experiência formativa colaborativa foi permeada por reflexões e partilhas de experiências a partir da prática pedagógica do professor. O olhar para si, para sua ação cotidiana na escola, foi o ponto de partida para apresentar o TPSR. Pretendeu-se que o conhecimento decorresse com base em uma práxis reflexiva à medida que as temáticas foram sendo introduzidas e discutidas com os professores. As atividades interativas e a cooperação entre os protagonistas do curso foram aspectos importantes para que a aprendizagem fosse favorecida. A construção do conhecimento oportuniza um papel diferente ao participante da EaD no processo de aprendizagem.

Com a tutoria objetivou-se facilitar do processo de aprendizagem, propiciando assim uma participação ativa do docente, auxiliando e direcionando o desenvolvimento das atividades do curso, enviando mensagens de incentivo e apoio, esclarecendo dúvidas que surgiram, em geral e quanto ao uso da plataforma. As dificuldades apresentadas pelos professores-cursistas foram facilmente solucionadas com orientações e esclarecimentos em tempo hábil não comprometendo assim sua participação.

O curso de formação continuada EaD em Educação em valores contou com o esforço e empenho dos professores inscritos para que chegassem ao seu término. Tal fato refletiu o comprometimento com a sua qualificação e formação em serviço. Ficou evidente que gerenciar estudo, trabalho, vida familiar e social não é uma tarefa fácil. A maior parte dos professores inscritos que iniciaram o curso não conseguiu finalizar seu processo formativo.

O ensino a distância apesar de proporcionar a facilidade de poder ser adequado ao tempo, espaço e ritmo de vida com o estudo, requer disciplina e motivação para sua continuidade e finalização. A organização da rotina pessoal com a profissional e de estudo exige muito mais do cursista. Outro fato que contribuiu para o elevado índice

de evasão foi a greve de professores deflagrada durante a realização do curso que durou 46 dias. Professores estavam em luta por implementação do Plano de Cargos Carreira e Remuneração.

O aproveitamento do tempo de planejamento para a realização do curso é um fato que merece destaque. A disponibilidade de 1/3 da carga horária para atividades extraclasse possibilitou, para parte deste grupo, a realização de estudos de aperfeiçoamento para sua formação pessoal.

O estudo propiciou a inclusão das tecnologias na formação de professores de Educação Física participantes do curso, à modalidade EaD. Ressalta-se que o grupo de professores que colaborou com a pesquisa demonstrou, predominantemente, um conhecimento tecnológico mínimo para participar do curso EaD e razoável proximidade com as ferramentas digitais.

As principais dificuldades apresentadas quanto ao uso da tecnologia foram: como inserir um arquivo na base de dados e a utilização do fórum de discussões. Verificou-se entre os cursistas que concluíram a formação pouca vivência e proximidade com a modalidade EaD. Enfatiza-se que uma professora entrevistada relatou que faz Pós-graduação em EaD demonstrando assim familiaridade com as TIC.

O uso de vídeos foi relatado em entrevista como essencial para a reflexão e aproximação da temática valores. Utilizou-se deste recurso para viabilizar a reflexão e discussão quanto ao seu exercício profissional, à capacidade de estar atento à necessidade dos seus estudantes, ao seu papel enquanto educador no contexto de uma escola pública, à pertinência da temática valores na escola e ao cumprimento da função social da escola. Assistir também aos vídeos dos relatos dos professores acerca da experiência com a aplicação do TPSR foi elucidativo para a compreensão de como colocar em prática o Modelo de Hellison.

Em geral os participantes indicaram que o curso contribuiu para o trato da temática valores em aulas de Educação Física na escola. A referida proposta apresentou a necessidade de o educador ter conhecimento da realidade em que os seus alunos vivem e o estabelecimento de um ambiente favorável a aprendizagem dos estudantes para que o ensino de valores venha ser efetivado.

As estratégias propostas pelo Modelo de Hellison proporcionaram um caminho possível para o ensino de valores. Pode-se apreender que o curso atendeu às

expectativas dos professores que listaram como pontos fortes: abordar a perspectiva de formação humana e a experiência de aprender mais sobre o tema valores.

Como resultado percebido da aplicação do TPSR os educadores relataram que foi uma experiência inovadora, proveitosa e de grande potencial para a formação humana dos estudantes. Ressaltam que constataram sinais de maior envolvimento e participação nas aulas de Educação Física. Relataram ainda que as atitudes de respeito prevaleceram entre os estudantes, apesar dos conflitos iniciais. Considera-se que ainda carece de uma adaptação do Modelo de Hellison para o sistema educacional brasileiro.

Ofertar um curso com esta temática a professores de escola pública que lidam diariamente com os desafios de trabalhar com a formação humana de discentes que moram em situações de risco social, permite afirmar que é uma temática que necessita de maior espaço nas propostas de formação continuada. Faz-se necessário estender a investigação a outros componentes curriculares para que venha contribuir de forma ampla para o ensino de valores na escola.

Quanto a uma possível adesão da formação continuada na modalidade EaD não se chegou a um consenso. Entre os que concluíram o curso, há quem concorda com essa modalidade de ensino, fazendo a ressalva de que seja realizado de forma semipresencial, enquanto que outros preferem que os cursos sejam presenciais. Esta ambiguidade pode ser indicativa da heterogeneidade do contexto da formação inicial e de poucas experiências com as tecnologias.

Como sugestões de melhorias os educadores apresentaram: mais tempo para a realização das atividades de cada temática, a oferta de mais cursos nessa modalidade e vídeos demonstrativos com a aplicação do TPSR. Disponibilizar de um período mais longo parece ser uma mudança a ser atendida em uma próxima experiência. Parece contraditório o professor sugerir a oferta de novos cursos e não considerar que a formação continuada seja totalmente EaD.

A baixa produção de artigos e vídeos no Brasil acerca do Modelo de Hellison demonstra assim uma necessidade de maior difusão e estudos sobre o TPSR no país.

Uma professora apontou que, apesar das dificuldades, ser pesquisadora na escola vale a pena. O exercício da reflexão sobre sua prática pedagógica, induzida pela participação no curso potencializou a avaliação de suas ações. Neste sentido, podem dar novos significados aos conceitos aprendidos. A reflexão sobre a prática, acompanhada da possibilidade da sua socialização, dá ênfase aos esforços e

resultados achados, favorecendo para que se torne um investigador de sua própria prática.

No decorrer desta pesquisa surgiram limitações que foram compreendidas pela pesquisadora como observações para futuras investigações. Tais situações se referem: (1) a brevidade de tempo para a realização do curso; um curso no formato quinzenal ou mensal ofereceria maior possibilidade do professor conciliar sua vida profissional e familiar com a sua formação continuada e (2) o abandono de uma grande quantidade de docentes no decorrer do curso foi algo que teve que ser superado; muitos não conseguiram continuar o processo formativo por diversos motivos, sendo eles: sobrecarga de trabalho docente, jornada de 26h semanais; a limitação de acesso quanto ao uso do equipamento e a falta de infraestrutura (computador, internet) em condições de utilização; o gerenciamento do tempo dedicado ao curso; problemas pessoais e/ou familiares e/ou de saúde; pouco conhecimento no uso da plataforma *Moodle* e a greve deflagrada.

Durante o curso foi realizada uma ação pedagógica de execução de duas aulas atendendo poucas turmas na escola. Sendo assim, faz-se necessário ampliar gradativamente a implementação do TPSR para os demais anos escolares. Desse modo oportuniza um estudo mais aprofundado com aplicação e acompanhamento do Modelo de Hellison por mais tempo em diversas turmas ou até mesmo por todos os professores em uma escola para análise dos resultados alcançados.

Sendo assim, entende-se que a realização desta pesquisa oportunizou a apropriação de novos conhecimentos, estudos, reflexões e discussões sobre o tema valores. Utilizou-se as ferramentas das novas tecnologias de informação e comunicação, a EaD. Colaborou ainda para a formação dos professores e pesquisadores de Educação Física que estudam essa temática, possibilitando a aplicação e apropriação do conteúdo e da metodologia utilizada.

Os dados apresentados podem subsidiar a implementação de políticas públicas tendo como objetivo o aperfeiçoamento dos docentes no que se refere ao ensino de valores por meio da EaD. Espera-se que o estudo contribua para a formação continuada de professores e para o trato dessa temática na escola por meio de estratégias e metodologias diversificadas tendo a intervenção como prática cotidiana.

REFERÊNCIAS

ABBAD, G. S.; ZERBINI, T.; SOUZA, D. B. L. Panorama das pesquisas em educação a distância no Brasil. **Estudos de Psicologia**, Natal, v. 15, n. 3, p. 291-298, 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-294X2010000300009&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 25 Feb. 2018. DOI: http://dx.doi.org/10.1590/S1413-294X2010000300009.

ABRAMOVAY, M. et al. Escola e violência. Brasília: Unesco, 2003.

ACEDO, L. M. **Valores e atitudes na prática pedagógica do professor de educação física**. 2009. 111 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Biociências de Rio Claro, 2009. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/96049>.

ALENCAR. F. Google Forms. Disponível em: http://www.techtudo.com.br/tudo-sobre/google-forms.html. Acesso em: 12 fev. 2018.

ALMASSY et al. Avaliação do uso do ambiente virtual de aprendizagem - plataforma moodle - como interface tecnológica auxiliar ao desenvolvimento de curso de graduação vinculado ao PARFOR/UFRB. In COLÓQUIO INTERNACIONAL DE GESTÃO UNIVERSITÁRIA – CIGU, XIV. 2014, Florianópolis. **Anais eletrônicos**... Santa Catariana, 2014, p 2-13. Disponível em: https://repositorio.ufsc.br/xmlui/handle/123456789/132031. Acesso em 28 fev. 2018.

ALMEIDA, M. E. B. Educação a distância na internet: abordagens e contribuições dos ambientes digitais de aprendizagem. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.29, n.2, p. 327-340, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, O. C. S. Evasão em cursos a distância: análise dos motivos de desistência. In **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Trabalhos científicos, 14° Congresso Internacional ABED de Educação a Distância - "Mapeando o Impacto da EAD na Cultura do Ensino-Aprendizagem". Santos, ABED, 2008. Disponível em: http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/552008112738PM.pdf. Acesso em: 14 fev. 2018.

ALVES, E. C.; AQUINO, M. A. A pesquisa qualitativa: origens, desenvolvimento e utilização nas dissertações do PPGCI/UFPB - 2008 a 2012. **Informação e Sociedade**: estudos, João Pessoa, v.22, p. 79-100, Número Especial, 2012. Disponível em: http://www.ies.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/13678/8211. Acesso em: 28 jul. 2017.

AMBIENTES virtuais de aprendizagem. Ferramenta wiki no Moodle, 2015. Disponível em: https://pt.wikiversity.org/wiki/Ambientes_Virtuais_de_Aprendizagem/Ferramenta_wiki_no_Moodle. Acesso em 31 maio 2017.

APARECIDA JACOMINI. R.; PIAI, T. H.; MORALEZ DE FIGUEIREDO, R. Avaliação de um curso de educação á distância sobre hepatite C. **Investigacíon y Educacion em Enfermería**, Medellín, v. 26, n. 2, supl. 1, p. 98-104, set. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-53072008000300008&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2018.

ARANDA, A. F. El desarrolho moral em el deporte escolar em el contexto europeo: un estúdio basado em dilemas sociomorales. **Estudios Pedagógicos**, Valdivia Chile, v. 36, n. 2, p. 83 – 97, 2010.

ARAÚJO, U. F. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-Posições**, São Paulo, v. 19, n. 2 (56) p. 193-204, maio/ago. 2008.

ARAÚJO, U. F.; PUIG, J. M.; ARANTES, V. A. (Org.). A construção social e psicológica dos valores. In: **Educação e valores**: pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARMOUR, K.; DAGKAS, S. Olympism and education: a critical review. **Educacional Review**, UK, v. 64, n.3, p. 261-264, august, 2012. DOI:10.1080/00131911.2012.704742

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA. Censo EaD.br: relatório analítico da aprendizagem a distância no Brasil 2017. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/censo_ead/. Acesso em: 6 maio 2018.

BEAUDOIN, S. Using responsibility-based strategies to empower in service physical education and health teachers to learn and implement TPSR. **Ágora para la EF y el Deporte**. Valladolid, v. 14, n. 2, p. 161-177, mayo/agosto, 2012.

BERNARDO, E. R. S. **O uso da EaD na capacitação continuada de servidores numa Instituição Federal de Ensino**. 2015. 119 p. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

BINDER, D. L. **Ensinando valores olímpicos**: conceitos e atividades para a educação olímpica. COB cultural, 2012.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Porto Editora, 1994.

BORBA, M. C.; MALHEIROS, A. P. S.; AMARAL, R. B. **Educação a distância *online*.** 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular:** Educação é a base. Brasília: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf>. Acesso em: 28 de fev. 2018.

b) BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos**: apresentação dos temas transversais. Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1998.

c) BRASIL. **Lei 9.394/1996**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 de fev. 2018

d) BRASIL. **Parâmetros curriculares nacionais: primeiro e segundo ciclos**, v. 7. educação física / Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF, 1997.

e) BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Referenciais para formação de professores**. Brasília: MEC/SEF, 2002.

f) BRASIL. **Lei 11.738/2008**, de 16 de julho de 2008. Regulamenta a alínea “e” do inciso III do **caput** do art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o piso salarial profissional nacional para os profissionais do magistério público da educação básica. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11738.htm. Acesso em: 15 fev. 2018.

BREMGARTNER et al. Explorando Arquiteturas Pedagógicas Recomendadas por meio de Agentes e Ontologia de Modelo do Aluno em Ambientes Virtuais de Aprendizagem. In: SIMPÓSIO BRASILEIRO DE INFORMÁTICA NA EDUCAÇÃO SBIE, n. 26., 2015. Anais... 2015. p. 1156-1166.

BRITO, M. S. S.; ANDRADE, A. L. L. Ambiente Moodle como apoio ao ensino em publicidade e propaganda. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (org.). **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: Eduneb, 2009. (p. 347-364).

BÚRIGO, C. C. D.; CERNY, R. Z; TEIXEIRA, G. G. S; MARCELINO, L. V. A gestão colaborativa no processo formativo EaD. **Revista Gestão Universitária na América Latina – GUAL**, Florianópolis, v. 9, n. 1, p. 165-176, jan. 2016.

CABALLERO-BLANCO, P.; DELGADO-NOGUERA, M. A.; ESCARTÍ-CARBONELL, A. Analysis of Teaching Personal and Social Responsibility model-based programmes applied in USA and Spain. **Journal of Human Sport and Exercise**. v.8, n. 2, p. 427-441, 2013.

CANAL DO EDUCADOR. Disponível em: http://educador.brasilescola.uol.com.br/gestao-educacional/os-temas-transversais-na-escola-basica.htm. Acesso em: 30 jul. 2017.

CANTERBURY CHRIST CHURCH UNIVERSITY**.** Disponível em: https://www.canterbury.ac.uk/social-and-applied-sciences/human-and-life-sciences/staff/Profile.aspx?staff=de01d481d153996e. Acesso em: 17 mar. 2017.

CARRERAS, L.; EIJO, P.; ESTANY, A.; GÓMEZ, MT. T; GUICH, R.; MIR, V.; OJEDA, F.; PLANAS, T.; SERREATS, M. A. Como educar em valores: materiales, textos, recursos y técnicas. 6. ed., Madrid: Narcea AS de Ediciones, 1998.

CARRULA, L. M. **Avaliação de eficácia da formação continuada de tutores**: o caso EaD SEBRAE (2014). Dissertação (Mestrado) – Universidade de Brasília, Brasília, 2014.

CARVALHO, J. S. et. al. Formação de professores e educação em direitos humanos e cidadania: dos conceitos às ações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 3, p. 435-445, set. /dez., 2004.

CARVALHO, L. F. **Formação continuada em letramento informacional na modalidade EaD de professores e bibliotecários**. 2016. 172p. Tese (Doutorado Ciência da Informação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

CASTRO et al. **O Estudo a Distância com o Apoio da Internet**. Rio de Janeiro, 2005. Disponível em: http://www.abed.org.br/site/pt/midiateca/textos_ead/683/2005/11/o_estudo_a_distancia_com_apoio_da_internet_. Acesso em: 02 dez 2017.

CASTRO, L. M. D. **Valores humanos na escola**: em busca da sensibilidade nas práticas docentes. 2012. 146 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2012.

CÔRTE-REAL, M. A. (2011). **Escola, Inclusão e Responsabilidade Pessoal e Social... Que papel para o desporto**? 97 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2012.

COSTA, J. S. MATEMÁTICA A DISTÂNCIA: que história é essa? In: ENCONTRO BRASILEIRO DE ESTUDANTES DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MATEMÁTICA, n. 20., 2016, Curitiba. **Anais...** Curitiba: EBRAPEM, 2016.

DARIDO, S. C. **Temas transversais e educação física escolar**. UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA. Caderno de formação: formação de professores didática dos conteúdos. São Paulo: Cultura Acadêmica. v. 6, p. 76-89, 2012.

DESGAGNÉ, Serge. O conceito de pesquisa colaborativa: a idéia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Educação em Questão,** Natal, v. 29, n. 15, p. 7-35, maio/ago. 2007.

DICIONÁRIO INFOPÉDIA DA LÍNGUA PORTUGUESA. Disponível em: https://www.infopedia.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/website. Acesso em: 25 fev. 2018.

DOUGIAMAS; M. Moodle. **Acerca do Moodle**. Disponível em: https: //docs.moodle.org/all/pt_br/Acerca_do_Moodle. Acesso em: 31 maio 2017.

DOTTA, S. (Coord.) **Curso**: uso de webconferência em educação a distância, 2014 Disponível em: http://ensinoadistancia.wikidot.com/comunicacao-e-assistencia-nas-eads. Acesso em: 25 fev. 2018.

ESCARTÍ, A; GUTIÉRREZ, M; PASCUAL, C; MARÍN, D. Application of Hellison's Teaching Personal and Social Responsibility Model in Physical Education to Improve Self-Eficacy for Adolescents at Risk of Dropping-out of School. **The Spanish Journal of Psychology**, València, v.13, n.2, p. 667-676, 2010.

ESCARTÍ, A.; GUTIÉRREZ, M. PASCUAL. C.; WRIGHT, P. Observación de las estrategias que emplean los profesores de educación física para enseñar responsabilidad personal y social. **Revista de Psicología del Deporte**. Illes Balears – Spain, v. 22, n. 1, p. 159-166, 2013.

Ética e cidadania: construindo valores na escola e na sociedade/coordenadora-geral: Lucia Helena Lodi. - Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

FENSTERSEIFER, P. E.; GONZÁLEZ, F. J. Desafios da legitimação da educação física na escola republicana. Horizontes - Revista de Educação, v. 1, p. 33, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1970.

GARCIA, P. S.; BIZZO, N. Formação contínua a distância: gestão da aprendizagem e dificuldades dos professores. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, v. 43, n. 149, p. 662-681, mai. – ago., 2013.

GARCÍA, R. P. **La transmisión de valores a jóvenes socialmente desfavorecidos através de la actividad física y el deporte**. estudio múltiple dec: Getafe, L'aquila Ylos Ángeles. 2008. 551 p. Tese (Doutorado) - Universidade Politécnica de Madrid, Madrid, 2008.

GERHARDT, T.E.; SILVEIRA, D.T. **Métodos de pesquisa**. Porto alegre: UFRGS, 2009.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. São Paulo: Atlas, 1994

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o "não mais" e o "ainda não": pensando saídas do não lugar da Educação Física I. **Cadernos de Formação RBCE**, p. 9-24, set. 2009.

GORDON, B. Teaching Personal and Social Responsibility Through Secondary School Physical Education: the New Zealand experience. Ágora para la EF y el Deporte. Valladolid, v. 1, n. 14, p. 1-4, enero/abril, 2012.

GUIMARÃES, A. A. et al. Educação Física Escolar: atitudes e valores. **Motriz**, Rio Claro – SP, v. 7, n. 1, p. 17 – 22, 2001.

GUTIÉRREZ, M.; VIVÓ, P. Enseñando razoamento moral em las clases de educación física escolar. **Motricidad European Journal of Human Movement**, Cáceres – España, n.14, 2005.

HASTIE, P. A.; BUCHANAN, A. M. Teaching Responsibility Through Sport Education: Prospects of a Coalition. **Physical Education, Recreation and Dance**, v. 71, n. 1, p. 25-35, march, 2000.

HELLISON, D. **Teaching Personal and Social Responsibility Through Physical Activity**. 3ª edição. Human Kinetics, 2011.

HELLISON, D.; WALSH, D. Responsibility-Based Youth Programs Evaluation: investigating the investigations. **Quest**, UK, v. 54, p. 292-307, 2002.

IBIAPINA, I. M. L. M. **Pesquisa colaborativa: investigação, formação e produção de conhecimentos**, Brasília: Liber Livro Editora, 2008.

IMBERNÓN, F. Formação docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza. 2 ed., São Paulo: Cortez, 2009.

JUNG, J.; WRIGHT, P. Aplication of Helisson's responsibility model in South Korea: a multiple case study of 'at-risk' middle school students in physical education. **Ágora para la EF y el Deporte**. Valladolid, v. 14, n. 2, p. 140-160, mayo/agosto, 2012.

KENSKI, V. M. **Educação e tecnologias**: o novo ritmo da informação. Campinas: Papirus, 2008.

KOH, K.T. et al. Implementation of a values training program in physical education and sport: a follow-up study. **Physical Education and Sport Pedagogy**. v. 22, n. 2, p. 197-211, 2017.

LA TAILLE, Y. Formação ética: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre, Artmed, 2009.

LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. M. (Org.). Crise de valores ou valores em crise? Porto Alegre: Artmed, 2009.

LI, W. et al. Measuring Students Perceptions of Personal and Social Responsibility and the Relationship to Intrinsic Motivation in Urban Physical Education. **Journal of Teaching in Physical Education**, Champaign, v. 27, p. 167-178, 2008.

LIMA, L. M. A ação educativa dos professores de Educação Física: teoria e prática. **Pensar a Prática**, [S.l.], v. 4, p. 46-66, nov. 2006. ISSN 1980-6183. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/76/2672>. Acesso em: 18 mar. 2017. doi: http://dx.doi.org/10.5216/rpp.v4i0.76.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M.E.D.A. **Pesquisa em educação***:* abordagens qualitativas. 2. ed., Rio de Janeiro: EPU, 2015.

MARCONI, M. A.; LAKATOS, E. M. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. 7. reimpr. São Paulo: Atlas, 2013.

MARTÍN, O. G. El dilema moral em el área de educación fisica: uma propuesta prática. **La Peonza – Revista de Educación Física para la paz**, Valladolid, España, n. 8, p. 40 – 50, mar, 2014.

MARTINEK, T. RUIZ, L. M. Promoting positive youth development through a values-base sport program. International Journal of Sport Science. v. 1, nº 1, p. 1-13, oct. 2005.

MARTINEK, T. J.; HELLISON, D. Fostering Resiliency in Underserved Youth Through Physical Activity. **Quest**, UK, v.49, p. 34-49, 1997.

MARTINEK, T. J; HELLISON, D. Teaching Personal and Social Responsibility: Past, Present and Future, **Journal of Physical Education, Recreation & Dance**, 87:5, 9-13, 2016. DOI: 10.1080/07303084.2016.1157382.

MENIN, M. S. S. Desenvolvimento moral. In: MACEDO. L (org.). **Cinco estudos de educação moral**. p. 37 – 104, São Paulo: Casa do Psicólogo, 1996.

MENIN, M. S. S. Valores na escola. **Educação e Pesquisa***,* v. 28, n. 1, p. 91-100, 2002.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. São Paulo: Cortez, 2013.

MINAYO, M.C.S. **O desafio do conhecimento**: pesquisa qualitativa em saúde. Rio de Janeiro: UCITEC-ABRASCO, 1994.

MINAYO, M.C.S. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 2001.

MOLINA, F. F; FREIRE, E. S; MIRANDA, M. L. J. A construção da autonomia nas aulas de educação física: aplicação e avaliação de uma proposta pedagógica. **Pensar a Prática**, Goiânia, v. 18, n. 3, jul./set. 2015. DOI 10.5216/rpp.v18i3.35199.

MONTEIRO, T. R.; PICK, R. K.; VALENTINI, N. C. Responsabilidade social e pessoal de crianças participantes de um programa de intervenção motora inclusiva. **Temas sobre Desenvolvimento**. [S.l.], v. 16, n. 94, p. 2012-214, 2008.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva. 3. ed. rev. e ampl., Ijuí: Editora Ijuí, 2016.

MORAES, D. A. F.; GOMES, J. G.; GOUVEIA JUNIOR, S.A. Tecnologias digitais e formação dos futuros professores: percepções dos discentes. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XI., 2013, Curitiba. Anais... Curitiba: Pontifícia Universidade Católica do Paraná, 2013, p. 5107-5123.

MORAN, J. M. **Como utilizar a Internet na educação**. *Ci. Inf.* [online]. 1997, vol.26, n.2, pp.-. ISSN 0100-1965. Disponível em: http://dx.doi.org/10.1590/S0100-19651997000200006. Acesso em 16 jun. 2017.

MOTA E SILVA, E. V. **Ensino da história e cultura afro-brasileira por meio do atletismo**: contribuições de um curso de extensão a distância para professores de educação física. 2016. 135 f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2016.

MOULIAÁ, L. R. V. (2013). **Desenvolvimento de Valores Sociais e Relacionais através da Educação Física**: orientações curriculares para a Educação Técnico-Profissional e Vocacional. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação da Universidade Eduardo Mondlane, Lorca, Murcia, Espanha, 2013.

MOURA et al. Formação docente para atuar na EaD: reflexões e proposta. Em Rede – Revista de Educação a Distância, Porto Alegre, v. 2, n. 1, 2015.

MÜLLER, A.; ALENCAR, H. M. Educação moral: o aprender e o ensinar sobre justiça na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, p. 453-468, abr./jun. 2012.

NAKAMURA, R. Moodle: como criar um curso usando a plataforma de ensino a distância. São Paulo: Farol do Forte, 2008.

NASCIMENTO, D. M. **Saberes docentes na organização do ensino-aprendizagem:** uma construção reflexiva com professoras do ensino fundamental. 2011. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Programa de Pós-Graduação em Educação. Natal, 2011.

NEVES, D. V. S. **Educação a distância e suas potencialidades na formação de formadores**: um estudo de caso. (2013). 151 p. Dissertação (Mestrado) – Centro Universitário Univates, Lajeado, 2013.

OKADA, S. A intermediação pedagógica múltipla no universo das TIC e Moodle. In: ALVES, L.; BARROS, D.; OKADA, A. (org.). **Moodle**: estratégias pedagógicas e estudos de caso. Salvador: Eduneb, 2009. (p. 55-92).

OLIVEIRA, L. M. P. Educação a distância: novas perspectivas à formação de educadores. In: Moraes, M.C. (org.) **Educação a Distância:** fundamentos e práticas. Campinas, SP: NIED-UNICAMP. p. 91 – 97, 2002.

PAIVA, V. M. O. Ambientes virtuais de aprendizagem: implicações epistemológicas. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 26, n. 3, p. 353-370, 2010.

PÁTARO, R. F.; ALVES, C. D. Educação em Valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea. In: ENCONTRO DE PRODUÇÃO CIENTÍFICA E TECNOLÓGICA. 6., 2011, Campos Mourão. **Anais**... Campos de Mourão: Fecilcam, 2011. p. 1 – 15. Disponível em: http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf. Acesso em: 21 de set. 2016.

PÁTARO, Ricardo Fernandes. **O trabalho com projetos na escola: um estudo a partir de teorias de complexidade, interdisciplinaridade e transversalidade**. 2008. 234 f. Dissertação de Mestrado – Faculdade de Educação, UNICAMP,

Campinas, 2008. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/jspui/handle/REPOSIP/251955. Acesso em: 25 jan. 2018.

PAULIN, J. F. V.; MISKULIN, R. G. S. Educação a Distância Online e Formação de Professores: práticas de pesquisas em Educação Matemática no estado de São Paulo. **Bolema**, Rio Claro, v. 29, n. 53, p. 1084-1114, Dec. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-636X2015000301084&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 01 mar. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/1980-4415v29n53a15.

PEREIRA, D. O. A educação a distância nas políticas públicas de formação continuada de professores. In: SIED: EnPED-Simpósio Internacional de Educação a Distância e Encontro de Pesquisadores em Educação a Distância, 2016, São Carlos. **Anais eletrônicos**... São Paulo. 2016, p. 2-12. Disponível em: http://www.sied-enped2016.ead.ufscar.br/ojs/index.php/2016/article/view/1473/602. Acesso em 1 mar. 2018.

PICK, R. K.; HELLISON, D.; BALAGUE, G.; VALENTINI, N. C. O Ensino da Responsabilidade Social e Pessoal: um relato de experiência em aulas de educação física nos EUA. In: CONGRESSO DE CIÊNCIAS DO DESPORTO E EDUCAÇÃO FÍSICA DOS PAÍSES DA LÍNGUA PORTUGUESA, XIII, 2010, Maputo/Moçambique. Congresso de Ciências do Desporto e Educação Física dos Países da Língua Portuguesa. p. 112-113, 2010.

PONCE, B. J. A educação em valores no currículo escolar. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 5, n. 1, p. 1-15, dez. 2009.

POZO, P.; GRAO-CRUCES, A.; PÉREZ-ORDÁS, R. Teaching personal and social responsibility model-based programmes in physical education: A systematic review. **European Physical Education Review**, p. 56-75, 2016. https://doi.org/10.1177/1356336X16664749.

PRAT, M.; et al. Educación en valores, deporte y nuevas tecnologias. **Apunts**: **Educación física y deportes**. Cataluña, n. 78, p. 83-90, set. – dez., 2004. Disponível em: http://www.revista-apunts.com/en/library?article=240. Acesso em: 22 set. 2016.

PRETTO, N. L.; RICCIO, C.R. A formação continuada de professores universitários e as tecnologias digitais. Educar, Curitiba, n. 37, p. 153-169, maio/ago. 2010. Editora UFPR.

QSR International. **NVivo Product**. Disponível em: http://www.qsrinternational.com/nvivo/nvivo-products/nvivo-mac. Acesso em: 17 jan. 2018.

QUEIROZ, E. S. C. Educação a distância: uma investigação sobre possíveis contribuições para a educação continuada de professores de língua estrangeira (Inglês). **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**. Belo Horizonte, v. 4, n. 2, p. 12 – 44, 2004.

REGUEIRAS, M. L. V. (2006). **Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social de jovens em risco, através do desporto:** será possível? 167 p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, 2006.

REGUEIRAS, M. L. V. (2012). **Desenvolvimento da responsabilidade pessoal e social dos jovens através do desporto**: uma análise centrada na perspectiva dos especialistas. 304 p. Dissertação (Doutoramento) – Faculdade de Desporto da Universidade do Porto, Porto, 2012.

RIBEIRO, M. A. S.; LOPES, M. H. B. M. Desenvolvimento, aplicação e avaliação de um curso à distância sobre tratamento de feridas. **Revista Latino-Americana de Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 14, n. 1, p. 77-84, fev. 2006. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692006000100011&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S0104-11692006000100011.

RICHT, Adriana; RICHT, Andriceli. Educação a Distância e a Formação Continuada Docente: um processo de inclusão digital. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE INCLUSÃO DIGITAL, 2012, Passo Fundo. Anais... Rio Grande do Sul.

RODRIGUES, L. M. B. C.; CAPELLINI, V. L. M. F. Educação a Distância e formação continuada do professor. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v.18, n. 4, p. 615-628, dez. 2012. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-65382012000400006&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382012000400006.

SANMARTIN, M. G. Desarrollo de valores em la educación física y el deporte. **Apunts**: **Educación física y deportes**. Cataluña, n. 51, p. 100 – 108, 1998.

SANTOS, E. G. T. Educação a Distância: entraves e avanços. **Revista Brasileira de Educação a Distância**, Rio de Janeiro. n. 110, ano 20, p. 16-20, jan./fev. 2012.

SANTOS, F. B. **Valores em jogos**: possibilidades de uma educação olímpica na Educação Física escolar. 2012. 182 p. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, V. V. (2001). **Educação a distância: estratégias para criação e implementação de modelos**. Tese (Doutorado), UFSC, Florianópolis, 2001.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SANTOS, D. A. N. **Práticas pedagógicas do professor**: abordagem construcionista, contextualizada e significativa para uma educação inclusiva. Curitiba: Appris, 2016.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; DI BENEDETTO, L. S.; SANTOS, D. A. N. História das pessoas surdas: da exclusão à política educacional brasileira atual – v. 11, D 24. Unesp/UNIVESP, 2012.

SCHLÜNZEN, E. T. M.; SCHLÜNZEN JUNIOR, K.; SANTOS, D.A.N. Formação de professores, uso de tecnologias digitais de informação e comunicação e escola inclusiva: possibilidades de construção de uma abordagem de formação construcionista, contextualizada e significativa. **Revista Pedagógica**, UNOCHAPECÓ, ano 14, n. 26, v. 1, jan./jun. 2011.

SILVA, A. M.; GONZÁLEZ, F. J. O planejamento de professores de Educação Física após a lei federal 11.738/2008 na rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. **Revista Querubim**, ano 12, n. 30. v. 1. p. 55-60, 2016.

SILVA, D. Hipertexto: qual o significado e importância. Disponível em: https://www.estudopratico.com.br/hipertexto-qual-o-significado-e-importancia/. Acesso em 5 dez. 2017.

SILVA, T. T. **Documentos de Identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. 1a reimp. – Belo Horizonte: Autentica, 2010.

SIMONIAN, M. Formação continuada em ambiente virtual de aprendizagem: elementos reveladores da experiência de professores da educação básica (2009). Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba.

SOEIRA, E. R. **Mediação da aprendizagem colaborativa na EaD**: percepções de tutores a distância (2003). Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Sergipe, Sergipe.

SOUZA, K. S. G.; SOUSA, A. K.; BOAVENTURA, R. Opará: uma proposta além da sala de aula. **Revista E-Curriculum**, São Paulo, v. 4, n. 2, jun, 2009.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, mar. 2016. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000100099&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 19 mar. 2018. http://dx.doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875.

TARDIF, Maurice. Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários. **Revista Brasileira de Educação**, n. 13. Campinas: Autores Associados, 2000.

TARÍN-MORENO, S.; PASCUAL, C.; ESCARTÍ, A. **La formación en el proceso de implementación del programa de responsabilidad personal y social**: un estudio de casos, Sevilla, v. 14, p. 125-146, 2013.

TAVARES-SILVA, Tania. **Mediação pedagógica, nos ambientes telemáticos, como recurso de expressão das relações interpessoais e da construção do conhecimento**. 2003. Dissertação (Mestrado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

TERÇARIOL, A. A. L. **Um desafio na formação de educadores: a vivência e desenvolvimento de valores humanos usando as tecnologias**. 2003. 313 f. Dissertação – Mestrado em Educação – Faculdade de Ciências e Tecnologia,

Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/11449/92361>. Acesso em: 21 set. 2016.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. 1. ed. São Paulo: Atlas, 1987.

VALENTE, J. A. **O computador na sociedade do conhecimento**. Campinas: Unicamp/NIED, 1999.

VALENTE, J. A. Educação a distância: criando abordagens educacionais que possibilitem a construção de conhecimento. In: **Educação a distância: pontos e contrapontos**, São Paulo: Summus Editorial, 2011.

VERGARA, G. A. A.; CORREDIN, J. A.; LÓPEZ, R. M. Propuesta pedagógica para disminuir el bullying en la clase de educación física en el curso 404 de la i.e.d antonio nariño de bogotá. Trabalho de graduação - Licenciatura en Educación Básica con Énfasis en Educación Física, Recreación y Deporte. Universidad libre de Colombia, Bogotá, 2013.

VINHA, T. P. et al., 2016. O clima escolar e a convivência respeitosa nas instituições educativas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 27, n. 64, p. 96-127, jan./abr. 2016.

WALSH, D.; WATSON, D.; WRIGHT, P. (Eds.) TPSR hhrought physical activity (II): implementations in different contexts. **Ágora para la EF y el Deporte**. Valladolid, v. 14, n. 2, mayo/agosto, 2012.

WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/E-learning. Acesso em: 12 fev. 2018.

b) WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Blended_learning. Acesso em: 12 fev. 2018.

c) WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/Hipertexto. Acesso em: 12 fev. 2018.

d) WIKIPÉDIA. Disponível em: https://pt.wikipedia.org/wiki/WhatsApp. Acesso em 12 fev. 2018.

WRIGHT, P. M. Offering a TPSR physical activity club to adolescent boys labeled “at risk” in partnership with a community-based youth serving program. **Ágora para la EF y el Deporte**. Valladolid, v. 14, n. 1, p. 94-114, enero/abril, 2012.

WRIGHT, P.M.; BURTON, S. Implementation and Outcomes of a Responsibility-Based Physical Activity Program Integrated into an Intact High School Physical Education Class. **Journal of Teaching in Physical Education**, v. 27, p. 138-154, 2008.

APÊNDICES E ANEXOS

APÊNDICE A

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - (TCLE)
(Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/12)

Eu, Dirlene Almeida Ferreira, portadora do RG: 930.021.213-28, aluna do curso de Pós-graduação em Desenvolvimento Humano e Tecnologias da UNESP campus de Rio Claro, sob orientação do Prof. Dr. Fernando Jaime González, venho por meio deste, convidá-lo (a) a participar da pesquisa que estou desenvolvendo no mestrado.

A pesquisa tem por objetivo desenvolver, acompanhar e avaliar um curso de formação continuada na rede municipal de Maracanaú com a finalidade de investigar quais os limites e possibilidades de um curso de formação continuada em Educação em Valores na modalidade Educação a Distância (EaD) para professores em Educação Física do Ensino Fundamental Anos Finais.

Convido-o (a), portanto, a participar do curso de formação continuada EaD em Educação em Valores. Durante a participação no curso você poderá ser convidado a ser acompanhado para ser observado pelo pesquisador em seu local de estudo por acasião do seu acesso a plataforma. Neste momento a pesquisadora acompanhará a sua participação no curso apenas como observadora fazendo os registros no diário de campo. Posteriormente você poderá ser convidado para participar de entrevista semi-estruturada no intuito de identificar as potencialidades e os limites do curso nas dimensões de conteúdo, interação e eficácia. As entrevistas ocorrerão em horários nos quais você esteja livre, sendo realizadas em seu ambiente de trabalho, e serão gravadas em áudio.

Como qualquer pesquisa que envolve a participação de seres humanos, esta também oferece alguns riscos, relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposição de sua rotina de acesso ao curso e na entrevista, tais como desconforto, vergonha, inibição, etc. Para minimizar estes riscos a pesquisadora não fará nenhum tipo de intervenção durante as visitas aos locais em que os professores estarão acessando a plataforma do curso, procurando ficar em um local que não interfira na rotina estabelecida. Você pode solicitar ainda que qualquer parte da observação deixe de ser registrada no diário de campo, a suspensão da gravação como também a não autorização de imagens. Quanto a entrevista, os riscos envolvem vergonha, inibição e desconforto, diante da expressão de suas opiniões sobre a participação do curso a distância. No sentido de minimizar tais riscos, a entrevista será realizada em locais privados, sem questões de foro íntimo ou pessoal. Você poderá recusar-se a responder qualquer questão e solicitar a suspensão da gravação em áudio a qualquer momento, nesse caso a pesquisadora anotará suas respostas. Você poderá também recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalização. Todas as dúvidas que surgirem, necessidades de informação ou esclarecimentos poderão ser explicados pela pesquisadora em qualquer momento do estudo.

Em relação aos benefícios, sua colaboração nesta pesquisa contribuirá para o aumento da compreensão sobre o tema valores a partir das aulas de Educação Física bem como para identificar de que forma a EaD contribui para a formação dos professores de Maracanaú.

Os dados coletados neste estudo e os resultados obtidos serão utilizados exclusivamente para fins de pesquisa e publicados em revistas e congressos científicos, de forma que sua identidade pessoal será mantida em sigilo.

Você não terá nenhum tipo de despesa com a participação nessa pesquisa, como também, não será remunerado para participar da mesma.

Se você se sentir suficientemente esclarecido sobre essa pesquisa, seus objetivos, eventuais riscos e benefícios, convido-o (a) a assinar este Termo, elaborado em duas vias, sendo que uma ficará com você e outra com a pesquisadora.

Rio Claro, _____ de _____ de _____.

_____	_____
Pesquisadora Responsável	Participante da Pesquisa

Dados sobre a Pesquisa

Título do Projeto: Elaboração, Implementação e Avaliação de um Curso de Formação Continuada em Educação em Valores na Modalidade EaD.

Pesquisadora Responsável: Dirlene Almeida Ferreira
Instituição: Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho".
Cargo/Função: Mestranda
Endereço: Av. 24A, 1515, Bela Vista. CEP: 13.506-900 – Rio Claro – SP.
Dados para contato: (85) 9 9679.1990 **e-mail:** dirlenealmeida@gmail.com

Orientador: Fernando Jaime González
Instituição: Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul
Cargo/Função: Professor
Endereço: Rua São Francisco 510, Centro, CEP 98.700-000 - Ijui, RS - Brasil - Caixa-postal: 560
Dados para Contato: (55) 332.0200 / 3332.9100

CEP-IB/UNESP-CRC
Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP
Telefone: (19) 3526.9678

Dados do participante da pesquisa:
Nome: _____
Documento de Identidade: _____
Sexo: _____ Data de Nascimento: ____/____/_____
Endereço: _____
Telefone para contato: _____

APÊNDICE B

ROTEIRO DE ENTREVISTA

	QUESTÃO	DIMENSÃO
1	Como você organizou seu tempo para participar deste curso EaD?	Gestão do tempo
2	Você teve dificuldade para acompanhar o ritmo das atividades deste curso? Por quê?	Gestão do tempo
3	Os locais que você acessou o curso EaD ou estudou foram adequados? Existiram coisas ou pessoas que lhe distraíram?	Gestão do ambiente
4	Como você fez para organizar seu ambiente de estudo para evitar distrações enquanto estudava ou realizava uma atividade?	Estratégias de esforço / Gestão do ambiente
5	Você aprendeu o que desejava no curso?	Efetividade do curso / Resultado percebido
6	Como foi estudar sobre educação em valores em EaD?	Efetividade do curso / Resultado percebido
7	Você diria que o curso foi proveitoso? O que você estudou sobre o tema valores contribuiu para sua ação pedagógica na escola?	Efetividade do curso / Resultado percebido
8	Descreva como você percebeu a interação entre os participantes e entre tutor /participante no decorrer do curso.	Interação
9	Na sua opinião quais foram as principais qualidades, os pontos fortes do Curso de Formação em EaD que você participou?	Qualidade do curso
10	Quais foram as maiores dificuldades que você encontrou na realização deste curso de formação em EaD?	Dificuldades no curso
11	O que você mais gostou no curso de formação em EaD?	Satisfação em relação ao curso
12	E o que menos gostou?	Satisfação em relação ao curso
13	Você acredita ser possível a continuidade da utilização da EaD para a formação continuada de professores? Justifique.	Formação de professores em EaD
14	Que melhorias você sugere para potencializar a EaD como ferramenta na formação continuada?	Formação de professores em EaD

APÊNDICE C

DIÁRIO DE CAMPO

DADOS DE IDENTIFICAÇÃO
Data: ____ / ____/ _____. Horário: _____ Local: _____ Atividade / Situações vivenciadas: _____
RELATO DA EXPERIÊNCIA

ANEXO A
PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: IMPLEMENTAÇÃO E AVALIAÇÃO DE UM CURSO DE FORMAÇÃO CONTINUADA EM EDUCAÇÃO EM VALORES NA MODALIDADE EAD

Pesquisador: DIRLENE ALMEIDA FERREIRA

Área Temática:

Versão: 3

CAAE: 67756517.5.0000.5465

Instituição Proponente: Instituto de Biociências de Rio Claro/ Universidade Estadual Paulista -

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.318.767

Apresentação do Projeto:

Como já informado em parecer anterior: Trata-se de uma pesquisa de mestrado a ser desenvolvida pela mestranda Dirlene Almeida Ferreira, sob a orientação do prof. Dr. Fernando Jaime Gonzáles, tendo como temática IMPLEMENTACAO E AVALIACAO DE UM CURSO DE FORMACAO CONTINUADA EM EDUCACAO EM VALORES NA MODALIDADE EAD.

Objetivo da Pesquisa:

Como já informado em parecer anterior a pesquisa tem por objetivo, segundo as IBPs: "Analisar as possibilidades e limites de um curso de formacao continuada EaD em Educacao em Valores para professores de Educacao Fisica do Ensino Fundamental Anos Finais".

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Quanto aos riscos as novas IBPs indicam que: Como qualquer pesquisa que envolve a participacao de seres humanos, esta tambem oferece alguns riscos, relacionados especialmente aos sentimentos decorrentes da exposicao de sua rotina de acesso ao curso e na entrevista, tais como desconforto, vergonha, inibicao,etc. Para minimizar estes riscos a pesquisadora nao fara nenhum tipo de intervencao durante as visitas aos locais em que os professores estarao acessando a plataforma do curso, procurando ficar em um local que nao interfira na rotina estabelecida. Voce pode solicitar ainda que qualquer parte da observacao deixe de ser registrada no diario de campo,

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br

a suspensao da gravacao como tambem a nao autorizacao de imagens. Quanto a entrevista, os riscos envolvem vergonha, inibicao e desconforto, diante da expressao de suas opinioes sobre a participacao do curso a distancia. No sentido de minimizar tais riscos, a entrevista sera realizada em locais privados, sem questoes de foro intimo ou pessoal. Voce podera recusar-se a responder qualquer questao e solicitar a suspensao da gravacao em audio a qualquer momento, nesse caso a pesquisadora anotara suas respostas. Voce podera tambem recusar-se a participar ou ainda abandonar o estudo a qualquer momento, sem qualquer tipo de penalizacao.

Quanto aos benefícios as novas IBPs informam: "Em relacao aos beneficios, sua colaboracao nesta pesquisa contribuira para o aumento da compreensao sobre o tema valores a partir das aulas de Educacao Fisica bem como para identificar de que forma a EaD contribui para a formacao dos professores de Maracanau".

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Como já informado em parecer anterior: "Esta pesquisa se propoe a implementar, acompanhar e avaliar um curso de Educacao em Valores para professores de Educacao Fisica de Ensino Fundamental - Anos Finais - de uma rede municipal, no intuito de investigar quais os limites e possibilidades de propostas de formacao continuada sobre essa tematica na modalidade EaD. Escolhemos discorrer sobre valores em virtude da importancia do tratamento dessa tematica no contexto escolar, em especial nas aulas de Educacao Fisica, para que os professores se sintam preparados e motivados a abordar o tema, bem como para que se apropriem do modelo de Hellison. Para realizar o estudo, nos propomos a conhecer e explorar as potencialidades da EaD como suporte a acoes de educacao a distancia, compartilhamento e sistematizacao de conhecimento junto aos professores da rede municipal. O locus escolhido para a realizacao da pesquisa e a cidade de Maracanau, regiao metropolitana de Fortaleza - CE, o que se justifica pela vinculacao da pesquisadora ao quadro docente da Secretaria de Educacao deste municipio. Para atingir o objetivo proposto desenvolveremos uma pesquisa colaborativa de natureza qualitativa, que consistira no planejamento, producao, implementacao, acompanhamento e avaliacao de um curso de formacao continuada em Educacao em Valores na modalidade EaD subdividindo-se nas seguintes etapas: 1) producao/formulacao do curso; 2) oferta e desenvolvimento do curso pelos professores participantes e 3) analise do curso. A analise do curso sera realizada por meio de entrevista semiestruturada e para o tratamento dos dados sera utilizada a tecnica de analise do conteudo de Bardin. A populacao dessa pesquisa abrange os professores de Educacao Fisica da rede Municipal de ensino de Maracanau. Como sujeitos desta investigacao participarao os professores efetivos de Educacao Fisica do Ensino Fundamental, lotados nas turmas de 6° ao 9°

ano".

Nas IBPs informam que o número de participantes é de 20 professores.

Quanto ao cronograma apresentado nas novas IBPs a coleta de dados terá inicio em 04 de outubro de 2017 com término em 19 de novembro de 2017.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Quanto ao TCLE:

Os proponentes atenderam às solicitações apontadas em parecer anterior.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Sou de parecer pela Aprovação".

Considerações Finais a critério do CEP:

O projeto encontra-se APROVADO para execução. Pedimos atenção aos seguintes itens:

1) De acordo com a Resolução CNS nº 466/12, o pesquisador deverá apresentar relatório final.

2) Eventuais emendas (modificações) ao protocolo devem ser apresentadas, com justificativa, ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada.

3) Sobre o TCLE: caso o termo tenha DUAS páginas ou mais, lembramos que no momento da sua assinatura, tanto o participante da pesquisa (ou seu representante legal) quanto o pesquisador responsável deverão RUBRICAR todas as folhas , colocando as assinaturas na última página.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_897839.pdf	15/08/2017 11:40:03		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_DIRLENE_ALMEIDA.docx	15/08/2017 11:35:51	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA_DIRLENE_ALMEIDA.docx	15/08/2017 11:35:29	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Projeto Detalhado	PROJETO_DIRLENE_ALMEIDA.docx	15/08/2017	DIRLENE ALMEIDA	Aceito

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL

Continuação do Parecer: 2.318.767

/ Brochura Investigador	PROJETO_DIRLENE_ALMEIDA.docx	11:35:11	FERREIRA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO_DIRLENE.pdf	25/04/2017 19:11:42	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito
Outros	ROTEIRO_DE_ENTREVISTA_DIRLENE.docx	06/04/2017 22:08:24	DIRLENE ALMEIDA FERREIRA	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

RIO CLARO, 06 de Outubro de 2017

Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador)

Endereço: Av.24-A n.º 1515
Bairro: Bela Vista **CEP:** 13.506-900
UF: SP **Município:** RIO CLARO
Telefone: (19)3526-9678 **Fax:** (19)3534-0009 **E-mail:** cepib@rc.unesp.br