



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**OS VALORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS
PARTICIPANTES DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

AMANDA GABRIELE MILANI

RIO CLARO - SP
2020

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DE MESTRADO PROFISSIONAL EM
EDUCAÇÃO FÍSICA EM REDE NACIONAL (PROEF)**

**OS VALORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA:
LIMITES E POSSIBILIDADES NA PERCEPÇÃO DOS ALUNOS
PARTICIPANTES DO
PROGRAMA RESIDÊNCIA PEDAGÓGICA**

AMANDA GABRIELE MILANI

Orientadora: Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva

Dissertação apresentada ao Instituto de Biociências do Câmpus de Rio Claro, Universidade Estadual Paulista, como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação Física Escolar.

RIO CLARO- SP
2020

M637v

Milani, Amanda Gabriele

Os valores nas aulas de Educação Física: : limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do programa residência pedagógica / Amanda Gabriele Milani. -- Rio Claro, 2020

167 p. + objeto educacional

Dissertação (Mestrado) - Programa de Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF da Universidade Estadual Paulista (Unesp), Instituto de Biociências, Rio Claro

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

1. Valores. 2. Educação Física. 3. Residência Pedagógica. 4. Ensino. 5. Neoliberalismo. I. Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp. Biblioteca do Instituto de Biociências, Rio Claro. Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

CERTIFICADO DE APROVAÇÃO

TÍTULO DA DISSERTAÇÃO: OS VALORES NAS AULAS DE EDUCAÇÃO FÍSICA: limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do Programa Residência Pedagógica

AUTORA: AMANDA GABRIELE MILANI

ORIENTADORA: LUCIENE FERREIRA DA SILVA

Aprovada como parte das exigências para obtenção do Título de Mestra em EDUCAÇÃO FÍSICA ,
área: Educação Física Escolar pela Comissão Examinadora:

A handwritten signature in blue ink, appearing to be "Luciene Ferreira da Silva".

Profa. Dra. LUCIENE FERREIRA DA SILVA (Participação Virtual)
Departamento de Educação / UNESP - Faculdade de Ciências de Bauru - SP

Profa. Dra. DIJNANE FERNANDA VEDOVATTO MACHADO (Participação Virtual)
Centro de Educação e Ciências Humanas, Departamento de Metodologia de Ensino / UFSCar - Universidade Federal de São Carlos/ SP

Profa. Dra. DENISE IVANA DE PAULA ALBUQUERQUE (Participação Virtual)
Departamento de Educação Física / UNESP - Faculdade de Ciências e Tecnologia de Presidente Prudente - SP

Rio Claro, 25 de novembro de 2020

Dedico este trabalho à professora Suraya Cristina Darido, por idealizar e não medir esforços para que o Mestrado Profissional fosse uma realidade para os docentes de Educação Física.

A todos os colegas de profissão que acreditam e defendem a escola pública como possibilidade educativa para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa e menos desigual.

A todos os meus alunos, os que já foram e os que ainda serão, pelos aprendizados compartilhados e por me incentivarem a continuar na docência.

AGRADECIMENTOS

A DEUS, por me proporcionar saúde e sabedoria para continuar no meu processo de formação pessoal, espiritual e profissional.

À minha família, representada pela minha mãe Elaine, minha avó Irene e pelo meu tio Roberto, por sempre me apoiarem nas minhas tomadas de decisões e por me incentivarem a concluir essa dissertação. Ao meu pai que mesmo distante sei que apoia as minhas escolhas e se alegra com as minhas conquistas.

À minha querida orientadora Luciene Ferreira da Silva, por me oportunizar a compreender a educação a partir de outra perspectiva, me auxiliando no entendimento das contradições existentes. Agradeço-lhe pelo exemplo inspirador de comprometimento e luta pela permanência da educação pública e gratuita. Agradeço-lhe mais ainda pela paciência e compreensão das minhas dificuldades durante todo o processo.

À professora Suraya Cristina Darido, pela trajetória de vida inspiradora, marcada pela dedicação, empenho, trabalho, amor e sensibilidade. Você possibilitou a transformação da minha vida em diferentes aspectos. Obrigada por fazer a diferença.

Aos professores do ProEF Rio Claro e São Carlos: Fernanda, Osmar, Roberto, Flávio, Yara, Glauco e Daniela, por todos os ensinamentos, trocas compartilhadas e momentos divididos.

Aos meus colegas de ProEF Rio Claro e São Carlos, por dividirem o fardo desse processo que ao mesmo tempo foi tão rico e prazeroso, mas também bastante doloroso. Agradeço de modo especial às amigas que fiz: Estevam, Daniela, Priscila, Dayane, Flavia, Carol, João, Érika, Adria, Tininha, Márcio, Rosangela, Rogério e Vinícius.

Ao professor Samuel de Souza Netto, por me convidar para participar do Programa Residência Pedagógica e pelo exemplo de profissional.

A todos os participantes do Programa Residência Pedagógica, pelas trocas de experiência e pelas aprendizagens: a preceptora Caria, o preceptor Rogério e os residentes Amanda, Bruno, Antonino, Lorenzo, Pietra, Marcela, Leonardo Citadini, Leonardo Ribeiro, Ana Beatriz, Maria Beatriz, Jossei e Laís.

Ao LETamigos por me apoiarem e me incentivarem nesse processo, apesar da distância: Irlla, Aline, Mariana, Dandara e Nara . Muito obrigada, minhas queridas amigas.

Às minhas amigas Fernanda, Keila, Andreza, Karen e Joice e `a minha prima Helen, por também fazer parte desse momento.

A todos os funcionários da seção-técnica de pós-graduação do Instituto de Biociências UNESP- Rio Claro, em especial à supervisora Ivana Terezinha Brandt, pela paciência e esclarecimento das dúvidas.

Às professoras Denise Ivana de Paula Albuquerque e Dijnane Fernanda Vedovatto Machado, por aceitarem o convite para participar da banca e por contribuírem para o aperfeiçoamento deste trabalho.

Agradeço também à coordenadora do ProEF, Profa Dra. Denise Ivana de Paula Albuquerque e à vice-coordenadora Profa. Dra. Maria Cândida Soares Del-Masso, por não medirem esforços para que o sonho do ProEF se tornasse uma realidade.

À CAPES/PROEB – Programa de Educação Básica, pelo oferecimento do Programa de Pós-Graduação em Educação Física em Rede Nacional – ProEF.

Não junto a minha voz à dos que, falando em paz, pedem aos oprimidos, aos esfarrapados do mundo, a sua resignação. Minha voz tem outra semântica, tem outra música. Falo da resistência, da indignação, da “justa ira” dos traídos e dos enganados. Do seu direito e do seu dever de rebelar-se contra as transgressões éticas de que são vítimas cada vez mais sofridas. (FREIRE, 1996, p. 101).

Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra licenciosidade, da democracia contra a ditadura da direita e da esquerda. Sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. Sou professor contra a ordem capitalista vigente que incentivou esta aberração: a miséria na fartura. (FREIRE, 1996, p. 102-103).

MILANI, Amanda Gabriele. **Os valores nas aulas de Educação Física: limites e possibilidades na percepção dos alunos participantes do programa Residência Pedagógica**. 2020. 167f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional – ProEF) – Instituto de Biociências/ Departamento de Educação Física, Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Rio Claro, 2020.

RESUMO

O presente estudo tem como objetivo geral refletir sobre a necessidade do trato dos valores nas aulas de Educação Física em conjunto com os licenciandos participantes do programa de Residência Pedagógica (PRP) e, como objetivos específicos, construir e desenvolver ações didáticas para as aulas de Educação Física, buscando proporcionar aos alunos da educação básica uma formação mais crítica e humanizada em relação aos componentes da cultura corporal de movimento. O método utilizado foi de caráter qualitativo e do tipo etnográfico. A preceptora e quatro licenciandos integrantes do PRP participaram da pesquisa. O estudo foi desenvolvido nas aulas de Educação Física de uma escola municipal da cidade de Rio Claro, São Paulo. Os dados foram coletados por meio da observação participante, com registros no diário de campo e grupo focal, sendo estes analisados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), com o emprego da técnica de categorização temática. Três categorias foram criadas, sendo elas Valores, família e sociedade; Valores e Educação; e, por fim, Valores e Educação Física. Os resultados foram apresentados e discutidos à luz dos limites e possibilidades para o alcance dos objetivos propostos. Como limites, destacam-se o ensino de valores para a melhoria da socialização sem o comprometimento com a justiça social; a análise ingênua e superficial do cenário político, das políticas educacionais e da escola pública brasileira; e a consideração do ensino de valores nas aulas de Educação Física como prática espontânea para a resolução dos conflitos. As potencialidades se referem à compreensão da escola como responsável pelo desenvolvimento do ser humano; ao trabalho colaborativo entre a preceptora e os participantes, que proporcionou aos alunos da escola a superação de valores tradicionais das aulas; e ao desenvolvimento de uma prática pedagógica com base no respeito, diálogo, contextualização, afetividade, diversidade e relações de gênero. Considera-se que foi possível encontrar brechas no PRP para propiciar aos licenciandos, à preceptora e aos alunos da escola uma educação que busque encontrar caminhos para o desenvolvimento de uma sociedade mais justa. Para a realização do produto educacional foi utilizado o programa de apresentação Sway, cuja finalidade é compartilhar com outros professores as reflexões sobre o trato de valores nas aulas de Educação Física escolar.

Palavras-chave: Valores. Educação Física. Residência Pedagógica. Ensino. Neoliberalismo. Educação. Justiça Social.

MILANI, Amanda Gabriele. The values in Physical Education classes: limits and possibilities in the perception of participating students in the Pedagogical Residency Program. 2020. 167f. Master's dissertation. (Professional Master in Physical Education in National Network – ProEF) – Institute of Biosciences / São Paulo State University “Júlio de Mesquita Filho”- UNESP, Rio Claro, 2020.

ABSTRACT

The present study has the general objective to reflect on the need to treat values in Physical Education classes together with participating students of the Pedagogical Residency Program (PRP) and, as specific objectives, build and develop didactic actions for Physical Education classes, searching to provide to basic education students a more critical and humanized formation in relation to the components of body culture of the movement. The method used was qualitative and ethnographic. The preceptor and four graduate students members of the PRP participated in the research. The study was developed in Physical Education classes at a municipal school in the city of Rio Claro, São Paulo. The data were collected through participant observation, with records in a field diary and focus group, which were analyzed using the content analysis proposed by Bardin (2011), using the thematic categorization technique. Three categories were created: Values, family and society; Values and Education; and, finally, Values and Physical Education. The results were presented and discussed in the light of the limits and possibilities for achieving the proposed objectives. As limits, the teaching of values for the improvement of socialization without the commitment to social justice, a naive analysis of the political scenario and educational policies and the consideration of teaching values in Physical Education classes as a spontaneous practice of conflict resolution stand out. The potentials refer to the understanding of the school as responsible for the development of the human being; the collaborative work between the preceptor and the participants, which provided school students with overcoming traditional classroom values; and the development of a pedagogical practice based on respect, dialogue, contextualization, affectivity, diversity and gender relations. Gaps were found in the PRP to provide to undergraduate students, to preceptor and school students an education that search to find ways to develop a more just society. The Sway presentation program was used to produce the educational product, in order to share with other teachers the reflection on the treatment of values in school Physical Education classes.

Keywords: Values. Physical Education. Pedagogical Residence. Teaching. Neoliberalism. Education. Social Justice.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	16
1 EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA	24
1.1 Educação pública, dualismo educacional e as políticas neoliberais	24
1.2 Educação Física escolar	35
1.3 Educação e valores	43
2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL	58
2.1 As políticas de formação de professores: um olhar para a Educação Física	58
2.2 O programa residência pedagógica: aspectos históricos e panorama atual	65
2.2.1 Programa de Residência Pedagógica CAPES	72
3 MÉTODO.....	82
3.1 Universo da pesquisa	82
3.2 Participantes	84
3.3 Instrumentos para coleta de dados	85
3.4 Procedimentos para análise dos dados	88
4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO	91
4.1 Caracterização da realidade escolar	99
4.1.2 Desenvolvimento do programa Residência Pedagógica na escola: resultados descritos a partir do diário de campo.....	95
4.2 Categoria 1 - Valores, família e sociedade	110
4.3 Categoria 2 - Valores e Escola	125
4.4 Categoria 3 - Valores e Educação Física.....	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS.....	149
APÊNDICE A - Produto educacional.....	162
ANEXO A - Parecer consubstanciado do CEP.....	163
ANEXO B - Termo de consentimento livre e esclarecido – (TCLE)	167

APRESENTAÇÃO

Para o melhor entendimento do trabalho desenvolvido é importante compreender a trajetória acadêmica e profissional da pesquisadora, por isso apresento-me para os leitores compartilhando um pouco dos caminhos percorridos até aqui.

Iniciei os meus estudos no Ensino Superior em 2007, na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - UNESP Rio Claro. A opção para o curso de Licenciatura Plena em Educação Física ocorreu por três motivos: o primeiro foi decorrente de uma adolescência bastante ativa e envolvida com as práticas corporais. O segundo refere-se à inconformidade diante do descaso com as aulas de Educação Física durante o Ensino Médio, pois os meus professores não apresentavam um compromisso com a organização e planejamento das aulas, o que motivava a desvalorização do componente curricular por parte dos alunos.

Ao longo de todo o Ensino Fundamental tive a oportunidade de ter boas experiências nas aulas de Educação Física escolar, com o professor Carlos, que foi um professor “SENSACIONAL”, jargão utilizado por ele.

A terceira motivação foi decorrente da oportunidade de conhecer a professora Dra. Suraya Cristina Darido, durante a Feira de Profissões realizada na UNESP de Araraquara no ano de 2006. Na ocasião, a professora falou com tanto empenho e alegria do curso de Educação Física, que naquele momento eu me senti tocada por ela e me empenhei para poder cursar Licenciatura Plena em Educação Física na UNESP de Rio Claro.

Ao ingressar no curso, fui me apresentar para a Professora Dra. Suraya, para agradecê-la pelas palavras motivadoras e para solicitar que ela fosse a minha professora supervisora, pois eu havia conseguido a Bolsa de Apoio Acadêmico e Extensão (BAAE) I, destinada a alunos com dificuldades financeiras. Daquele momento em diante, trabalhei com a professora Suraya por aproximadamente oito anos.

O vínculo com a professora Suraya me possibilitou participar do grupo do Laboratório de Estudos e Trabalhos Pedagógicos em Educação Física (LETPEF), destinado aos alunos de graduação e aos professores da rede. Realizei um projeto de iniciação científica pelo Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica e

Tecnológica (PIBIC) UNESP, recebendo o financiamento da Capes. Nesse processo ocorreu o meu primeiro contato com o tema dos valores, pois durante a iniciação científica estudei os valores nas Tendências Pedagógicas da Educação Física escolar.

Fui orientanda da referida professora no Trabalho de Conclusão de Curso em 2010, cuja temática foi a história de vida e a concepção pedagógica de um professor. Durante esses anos, participei de eventos acadêmicos, apresentando diferentes trabalhos.

Em 2011, trabalhei como professora contratada da rede municipal de Rio Claro e continuei participando do grupo de Estudos LETPEF. No mesmo ano, ingressei no curso de especialização “Ética, valores e cidadania na escola”, oferecido pela Universidade de São Paulo (USP). Em 2012, atuei como professora contratada na prefeitura municipal de Araraquara e ingressei no curso de especialização em Educação Física Escolar, na Universidade Federal de São Carlos (UFSCar) - São Carlos, cuja orientação do trabalho final foi do professor Osmar Moreira de Souza Júnior. Com a realização do trabalho final de conclusão de curso obtive a oportunidade de continuar os estudos referentes aos valores e à Educação Física escolar, porém agora a partir da percepção dos professores atuantes na Educação Básica.

Em 2013 ingressei, como bolsista, no mestrado acadêmico, no Programa de Desenvolvimento Humano e Tecnologias, com a orientação da Professora Dra. Suraya. O foco do trabalho foi o trato das questões de gênero e as práticas corporais, utilizando o *facebook* como recurso pedagógico. Compreende-se que o estudo das questões de gênero perpassa implicitamente os valores, os quais, mesmo que de forma indireta, continuaram sendo objeto de meu interesse.

No ano de 2014, fui efetivada no concurso da Prefeitura Municipal de Rio Claro, mas entrei com o pedido de licença para estudos para que pudesse concluir o curso de mestrado. Ao defender o mestrado em 2015, iniciei minha trajetória como professora efetiva na rede.

O mestrado acadêmico foi uma experiência de muitos aprendizados, porém bastante dolorosa, compreendi que a área acadêmica não correspondia aos meus desejos profissionais.

A partir do envolvimento com a prática pedagógica, pude compreender o quanto eu gostava e me identificava com a escola, sendo isso o que realmente me fazia feliz e motivada. Com isso, o mestrado profissional foi uma nova oportunidade de investigar a minha prática, almejando torná-la ainda mais consciente e responsável. Em 2016 fui aprovada no processo seletivo para ingresso no Programa de Mestrado Profissional Educação Física em Rede, porém pelas questões políticas e institucionais não havia previsão para o início do curso.

Com a possibilidade de o mestrado profissional não ocorrer, em 2017 prestei vestibular e fui aprovada no curso de Pedagogia da Universidade Virtual do Estado de São Paulo (UNIVESP), desde então estou realizando o curso.

Em 2018, iniciei o curso do mestrado profissional no campus de Rio Claro. Cabe ressaltar que durante esses dois anos de espera para a realização do curso, eu já não era a mesma Amanda que havia se organizado para se dedicar integralmente ao mestrado, chegando até a reduzir a jornada de trabalho. Em 2018 eu já estava com outras prioridades, carga horária de trabalho completa, cursando Pedagogia e me dedicando aos concursos para o Instituto Federal.

No ano de 2019, recebi o convite por parte do professor Samuel de Souza Neto, docente do Departamento de Educação do Instituto de Biociências UNESP Rio Claro, para participar do Programa de Residência Pedagógica. Aceitei o convite com entusiasmo, pois seria uma oportunidade para trocar experiências e uma forma de me aprofundar nas questões de formação de professores no ensino de Educação Física.

A temática da educação em valores permeou os meus estudos desde a iniciação científica, passando pelos trabalhos da especialização e, agora, no mestrado profissional surge novamente a oportunidade de estudar essa temática e relacioná-la com a experiência do Programa de Residência Pedagógica em um contexto diferenciado, ocasionado pela mudança de orientação e por meu processo de formação em trabalho.

Desse modo, o trabalho foi organizado a fim de apresentar um panorama de como ocorreu o processo de educação formal institucionalizada no Brasil. Com a apresentação de alguns recortes históricos, pretendeu-se compreender como a educação pública brasileira esteve e ainda está afastada da concepção de uma formação direcionada para a humanização e emancipação.

Assim, no primeiro tópico, intitulado **Educação Pública Brasileira**, objetivou-se realizar a retrospectiva histórica da educação pública no Brasil. Com isso, na seção **Educação pública, dualismo escolar e as políticas neoliberais**, discute-se a organização educacional no Brasil nos diferentes períodos, apresentando o conceito de dualismo educacional e como as políticas implementadas acabaram reforçando esse conceito. Ainda nesse momento, expõe-se uma discussão sobre as reformas educacionais e as suas consequências para a educação como um todo. Finaliza-se esse tópico com a abordagem das ações das políticas neoliberais na educação com o avanço do setor privado na educação pública e o enfoque do ensino pautado no desenvolvimento de habilidades e competências.

No subtítulo **Educação Física escolar** faz-se uma análise de como a Educação Física, na instituição escolar, esteve associada em diferentes momentos históricos à disciplinarização dos corpos, mostrando-se excludente e desarticulada da formação do cidadão. Discute-se também sobre os movimentos renovadores¹ da Educação Física, as perspectivas críticas e a cultura corporal de movimento como objeto de estudo e finalidade da referida disciplina na escola. Outro ponto discutido nesse tópico refere-se às práticas dos professores de Educação Física no cenário atual, em relação aos casos de desinvestimento pedagógico e inovação pedagógica, assim como a reflexão sobre tal componente curricular na Base Nacional Comum Curricular.

Já o subtítulo **Educação e Valores** apresenta o conceito de valores a partir de diferentes perspectivas e reflete sobre as possibilidades de desenvolvimento da prática pedagógica comprometida com a justiça e a superação das desigualdades sociais.

O tópico **A formação de professores no Brasil** buscou discutir, no subtítulo **As políticas de formação de professores: um olhar para a educação física**, o modo como ocorreram as políticas de formação de professores e como em alguns momentos o curso de Educação Física percorreu caminhos distintos em relação às demais licenciaturas. O subtítulo **O programa de residência pedagógica: aspectos históricos e panorama atual** apresenta aspectos históricos da Residência

¹ Os movimentos renovadores ocorreram nos anos de 1980, sendo um período de intensa produção na área que teve como objetivo contestar o modelo de Educação Física empregado nas décadas de 1960 e 1970 com a ênfase nos esportes e preparação de atletas. (DARIDO, 2003).

Pedagógica, revelando alguns pontos de convergência e divergência entre os diferentes programas.

No tópico **Método** aborda-se os aspectos metodológicos da pesquisa, a apresentação dos participantes, a caracterização do universo escolar, os instrumentos e as coletas de dados realizadas, assim como o modo como os dados foram analisados e categorizados. Por fim, no tópico **Análise dos dados à luz dos referenciais teóricos**, discute-se os resultados, dialogando com o referencial teórico utilizado no estudo, que é demarcado por uma perspectiva crítica de educação humanista.

Contudo, destaca-se ainda que em contato com a realidade do meio educacional, minha percepção se ampliou, notando a importância dos processos históricos para a compreensão da sociedade, da educação e do ser humano, a partir da perspectiva crítica. Com esse trabalho, finalizo mais um processo de formação continuada. Processo este que me oportunizou trocar experiências com professores e professoras incríveis, que me auxiliaram a crescer e a amadurecer como ser humano e profissional da educação, o que tem gerado reflexos na minha prática pedagógica e na formação dos meus alunos.

INTRODUÇÃO

O homem, diferentemente dos animais que se adaptam ao meio natural, necessita se apropriar de uma série de recursos para agir na natureza e assim garantir a sua sobrevivência. Como já descrito por Saviani (2019, p. 921), o homem não nasce homem, ele forma-se homem, “[...] aprendendo a produzir a sua própria existência”, por meio do processo educativo.

O modo como o ser humano se relacionou ao longo da história, dividindo-se em classes, possibilitou a diferenciação das formas de educação entre os indivíduos. Aos proprietários a educação era destinada ao desenvolvimento das atividades intelectuais, da arte da palavra e dos exercícios físicos de caráter lúdico ou militar; já para os escravos e os serviçais, a educação ocorria pelo processo do próprio trabalho.

Assim, há a compreensão de que a partir do momento em que ocorreu a distinção da sociedade em duas classes, com interesses antagônicos entre elas, iniciou-se um processo conflituoso que se repetiu no decorrer da história e estende-se até os tempos atuais. (LIBÂNEO, 2018; SAVIANI, 1999, 2019).

Na sociedade moderna, com o advento da Revolução Industrial, ocorreu um novo modo de produção e com ele nova organização das relações sociais. O momento histórico se caracterizava pelo uso da razão e da ciência e, com isso, houve a necessidade da capacitação de trabalhadores para o manuseio das maquinarias. Assim, ganha forma o projeto de universalização da instituição escolar, que até aquele momento era destinado para poucos, ou seja, para os filhos dos proprietários.

Desse modo, como explica Saviani (2019), o projeto de universalização da escola é uma proposta burguesa, pois foi criado a partir da necessidade da formação e qualificação dos trabalhadores para o exercício laboral nas fábricas. A instituição escolar, na “[...] sociedade atual se constituiu como a forma principal e dominante de educação” (SAVIANI, 2019, p. 1034). Sua função é possibilitar ao ser humano o acesso à cultura erudita valorizada na sociedade contemporânea.

Sendo assim, considera-se necessário que os agentes responsáveis pela educação escolarizada tenham clareza sobre o ideal de ser humano e de sociedade que se almeja. Isto se justifica pelo fato de se viver em uma sociedade dividida em classes, o que requer a tomada de posição de um dos lados. Em outras palavras, ou

as ações estão comprometidas com a manutenção da ordem vigente, pela qual poucos detêm o acesso e o controle dos recursos culturais, econômicos, políticos e sociais; ou o compromisso está com a democratização desses recursos para toda a população, propondo a transformação das relações nesses diferentes setores.

O momento histórico caracterizado pela sociedade contemporânea ou pós-moderna tem como característica o desenvolvimento do avanço tecnológico, o que influenciou e modificou as relações em diferentes setores da vida social. Com a revolução informacional, foi possível encurtar os espaços geográficos e aproximar as pessoas, o que fez surgir a ideia de se viver em uma grande aldeia global. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Convive-se com intenso acesso à informação, somado às praticidades e comodidades adquiridas por meio da internet, dos aplicativos e dos variados serviços oferecidos. Giroux, entretanto, denuncia questões preocupantes da atualidade:

No meio de um enorme ataque global ao estado do bem-estar social e às cláusulas sociais, alimentadas por políticas neoliberais, o contrato social central das democracias liberais foi destruído e com ele também qualquer noção viável de solidariedade, justiça econômica e bem comum. O progresso foi transformado em seu oposto e registra mais desigualdades, sofrimentos e violência. A antiga linguagem dos direitos coletivos deu lugar ao discurso dos direitos individuais, e o vocabulário da colaboração e solidariedade foi deslocado pelo discurso do individualismo radical e o *ethos* áspero da sobrevivência do mais forte. A “liberdade” se transformou em sinônimo de interesse próprio desenfreado e em racional para abdicar de qualquer senso de responsabilidade moral e política. (GIROUX, 2017 apud FREITAS, 2018, p. 56).

O cenário descrito se repete em vários outros países em desenvolvimento como o Brasil. Nos últimos anos os brasileiros têm sofrido em decorrência das crises política, econômica e consequente o agravamento dos problemas sociais. Os diversos escândalos de corrupção geram insatisfação com as instituições e os serviços públicos (GOERGEN, 2001, p. 743).

Com a globalização, o modelo econômico capitalista neoliberal avança com suas ideias de mercado livre e “Estado Mínimo”; mas, conforme já salientado por Giroux (2017), há também o agravamento das desigualdades sociais e a parcela da

população menos favorecida torna-se ainda mais excluída, mantendo-se na margem da sociedade, sobretudo com as mudanças ocorridas em relação ao trabalho.

Candau (2013) destaca que o fenômeno da globalização não se restringe apenas ao setor econômico, pois ela se difunde aos diferentes setores da sociedade, influenciando ativamente as reformas curriculares, a formação de professores e a gestão dos sistemas escolares. Percebe-se um esforço para estabelecer “parâmetros globais” para educação, os quais privilegiam a lógica do capitalismo global. (CANDAU, 2013, p. 9).

Não há como discutir educação sem considerar os aspectos políticos e econômicos, dada a interferência direta e indireta das políticas públicas, entre outros fatores. Como foi visto, a instituição escolar com proposta de universalização nasce articulada com as necessidades e interesses da classe burguesa na sociedade moderna. Desse modo, verifica-se diferentes ações e políticas que buscaram articular a educação formalizada aos interesses econômicos e de grupos específicos, os quais compreendem a formação dos indivíduos a partir do desenvolvimento de competências e habilidades como forma de inserção no mundo do trabalho.

As políticas públicas de formação dos professores presentes no Parecer 009/2001, o qual institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, propõe o desenvolvimento de competências e habilidades para a formação inicial dos cursos de licenciaturas (BRASIL, 2002a). Nota-se uma uniformidade nos discursos, que estão articulados aos interesses do mercado, para a formação dos alunos com competências múltiplas, inteligência emocional e habilidades sociais.

Entende-se a importância do trabalho para a manutenção da vida do ser humano e da sociedade; entretanto o que é questionado, nesse estudo, é o modo como a escola, instituição responsável pelo ensino sistematizado, tem contribuído consideravelmente, ao longo dos anos, para a perpetuação e manutenção do sistema capitalista, o qual, para garantir sua manutenção, acentua as desigualdades sociais, com a exploração da classe trabalhadora, e esgota os recursos naturais, em prol da produção em massa.

Desse modo, mesmo diante das contradições apresentadas, defende-se a importância da escola para a quebra desse paradigma. Defende-se ainda o

desenvolvimento do ser humano em todas as suas potencialidades criativas e críticas, por meio de uma educação que, busque contribuir de forma significativa para o processo de humanização.

A prática educativa não está desarticulada dos processos de formação, sejam eles iniciais ou continuados. As disputas políticas e a falta de diálogo entre os legisladores e os educadores, atuantes nas diferentes etapas da Educação Básica, marcaram as políticas públicas para a formação de professores no Brasil.

Nos últimos anos, algumas políticas de iniciação à docência foram elaboradas para incentivar o interesse pela carreira docente, assim como contribuir para a melhoria da Educação Básica e dos cursos de licenciaturas do Ensino Superior. Nesse caso, destacam-se como exemplos o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e o programa Residência Pedagógica.

Diferentes iniciativas de Residência Pedagógica foram realizadas nos últimos anos, em Instituições de Ensino Superior, em níveis Federal, Estadual e Municipal. Esses programas foram oferecidos tanto na modalidade de formação inicial como na de formação continuada e seus objetivos foram respectivamente: auxiliar os professores recém formados a lidarem com os desafios da prática docente nos primeiros anos de carreira e inserir os discentes no ambiente educacional, para que, em conjunto com o professor preceptor, pudessem refletir e compreender a complexidade das ações inerentes à profissão docente.

O Programa Residência Pedagógica foi escolhido por ser uma política de apoio à formação de professores, implantado nesse período histórico, no qual a Educação sofre restrições orçamentárias (PEC do fim do mundo²). O programa Residência Pedagógica (PRP) (CAPES, 2018a), instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), foi desenvolvido na Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- IB/Rio Claro, por meio do trabalho colaborativo entre pesquisadora/preceptora e um grupo de discentes participantes do referido programa, estudantes do curso de licenciatura em Educação Física.

Com isso, verificou-se nessa experiência formativa com os licenciandos a oportunidade de se refletir conjuntamente sobre os valores que marcam a Educação

² Pec 55/2016 propõe o congelamento dos gastos públicos por um período de 20 anos.

Física escolar historicamente, bem como os valores presentes na sociedade atual e sua repercussão na educação escolar. Pode-se, assim, instigar os futuros professores a terem um olhar atento para a necessidade do trato dos valores, ao se objetivar uma educação progressista e humanizada.

Na sociedade pós-moderna, é percebido um mal-estar ético, ou uma crise de valores ou ainda uma crise moral, o que afeta diretamente o espaço escolar. (CORTELLA; LA TAILLE, 2005; GOERGEN, 2005).

A Educação Física, como componente curricular, também deve colaborar para a formação dos alunos nessa perspectiva, comprometendo-se com todos os processos educativos presentes na escola. É na convivência, durante as aulas e de forma mais descontraída, que emergem diferentes conflitos e o desenvolvimento da socialização; pois o fato de os alunos estarem expostos a um ambiente aberto, livres para se movimentarem com a realização de diferentes atividades, faz com que sejam evidenciadas situações de euforia, animação, competição e frustração.

A convivência em aulas de Educação Física proporciona uma rica oportunidade para se desenvolver um trabalho de formação do ser humano, possibilitando aos alunos uma rica reflexão sobre situações decorrentes da natureza humana, tendo como premissa o diálogo acerca da compreensão de si e do outro.

Segundo Darido (2003), a Educação Física, ao longo de sua história, esteve distanciada do processo de formação do cidadão crítico. Inicialmente a inserção das aulas de ginásticas no ambiente escolar contribuiu para reforçar uma concepção higiênica, eugênica e sexista de educação.

O compromisso com a educação transformadora e como direito do cidadão se sustenta na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2019) e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96) (BRASIL, 1996a). Assim, esse compromisso deve ser de responsabilidade de todos os professores que atuam na educação, independente do componente curricular pelo qual é responsável. Trata-se de um dever coletivo, que deve ser articulado entre todas as pessoas envolvidas no processo educativo institucionalizado.

As políticas públicas educacionais ocorridas nos últimos anos tendem a afastar a escola e seus agentes da prerrogativa da educação para a emancipação e, o ensino

passa a ser subjugado à formação de sujeitos flexíveis e facilmente adaptáveis, considerando a precariedade do mundo do trabalho e da realidade social vivida.

Sendo assim, nesse estudo, a educação, mais especificamente as aulas de Educação Física, em tempos de neoliberalismo e os valores para o desenvolvimento humano são objetos de atenção. Com isso, busca-se analisar, em conjunto com os alunos do programa de Residência Pedagógica da Educação Física, sobre as possibilidades de ações para o trato de valores que sejam significativos para uma educação humanista e progressista.

O desenvolvimento dessa pesquisa está embasado no argumento de se viver na atualidade momentos bastante precários em relação à educação e à situação das escolas públicas, decorrentes do processo de globalização, o qual vê na educação pública um meio para disseminar os ideais do neoliberalismo. Somada à compreensão de que as aulas de Educação Física ao longo da história contribuíram para reforçar valores que não se coadunam com a formação de cidadãos críticos e comprometidos com a transformação da sociedade.

Com isso, busca-se possibilitar, em conjunto com os futuros professores de Educação Física, a reflexão sobre a formação que está sendo proporcionada pela escola pública e o tipo de formação necessária para a construção de uma sociedade menos desigual.

Espera-se, com essa pesquisa, plantar a semente para a germinação de um trabalho, na perspectiva de uma educação crítica e transformadora, que supere a preparação dos alunos unicamente para o mundo do trabalho precário e a superficialidade de conhecimentos científicos acumulados historicamente.

Objetivo

Considerando a problemática com os contrapontos e as contradições apresentadas sobre a educação nos dias atuais, essa pesquisa tem como **objetivo geral** analisar, em conjunto com os licenciandos participantes do programa de Residência Pedagógica, a necessidade do trato dos valores nas aulas de Educação Física, a fim de contribuir para a superação dos valores que marcaram a história da

Educação Física escolar e a educação dualista, a partir do aprofundamento dos conhecimentos de forma objetiva e sistematizada.

Ademais, o presente trabalho tem como **objetivos específicos**: compreender e desenvolver, em conjunto com os licenciandos participantes do programa Residência Pedagógica, ações didáticas para as aulas de Educação Física, buscando proporcionar aos alunos da educação básica uma formação mais crítica e humanizada em relação aos componentes da cultura corporal de movimento.

Problemática

Esse estudo parte da problemática do ensino de valores em aulas de Educação Física, considerando que nem os valores nem a Educação Física se encontram isolados da Educação que, por sua vez, na sua forma escolarizada, está condicionada pelo contexto sociopolítico e econômico.

Destaca-se que a Educação Física, ao longo de sua história, esteve articulada a valores que pouco contribuíram para o processo de humanização, assim como a organização socioeconômica e política determinante para o desenvolvimento das políticas educacionais na atualidade pouco contribuem para o desenvolvimento do aluno crítico e consciente da escola pública, das classes populares ou proletárias, o que impede a transformação dessa realidade.

Desse modo, tem-se como questão motivadora para o desenvolvimento do estudo: Como os licenciandos participantes do programa Residência Pedagógica compreendem o trato de valores nas aulas de Educação Física escolar? O programa Residência Pedagógica, como política de investimento na formação docente, pode contribuir para sensibilizar os participantes da importância do trato de valores para o desenvolvimento da educação comprometida com a formação humana?

Assim, nessa pesquisa, a problemática será abordada de forma contextualizada, buscando compreender os espaços socioculturais e a educação escolarizada, para se chegar à Educação Física e ao desenvolvimento humano.

Por se tratar de uma dissertação de curso de mestrado profissional, tem-se o interesse em estudar, compreender e avançar no ensino da Educação Física escolar,

por meio de intervenções que ocorreram durante a pesquisa de campo e de um produto educacional⁴ que será apresentado ao final do trabalho.

A pesquisa se justifica na compreensão de que o processo educativo é um ato político e, portanto, não neutro. Desse modo, os valores permeiam todo e qualquer processo educacional, por isso considera-se necessário que os professores e futuros professores tenham clareza dos valores que embasam a própria prática pedagógica, a fim de garantir o desenvolvimento da educação transformadora, a qual é legitimada pela Constituição Federal (1988) e pela LDB (1996).

⁴ Disponível em: <https://sway.office.com/oGbc4IZINaajNVmP?ref=Link>

1 EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA

1.1 Educação pública, dualismo educacional e as políticas neoliberais

Nesse estudo que buscou refletir sobre o ensino de valores nas aulas de educação física e os licenciandos participantes do programa de Residência Pedagógica, não se isola a temática do contexto da educação na atualidade.

Aborda-se a educação e a educação física nesse momento histórico marcado tanto pelas dificuldades oriundas da diminuição de investimentos na área educacional como um todo, especificamente na educação básica, quanto pela presença de uma educação dualista, caracterizada por Saviani (1999) por possuir desfechos diferenciados para os estratos sociais. Para o autor atualmente, na educação brasileira, há duas funções antagônicas destinadas às escolas e essa posição também é apresentada por Libâneo (2012):

Ambas as posições explicitariam tendências polarizadas, indicando o dualismo da escola brasileira em que, num extremo, estaria a escola assentada no conhecimento, na aprendizagem e nas tecnologias, voltada aos filhos dos ricos, e, em outro, a escola do acolhimento social, da integração social, voltada aos pobres e dedicada, primordialmente, a missões sociais de assistência e apoio às crianças. (LIBÂNEO, 2012, p. 16).

Embora a educação pública no Brasil tenha avançado em vários aspectos, ela ainda enfrenta muitos desafios, dentre eles a superação do dualismo educacional. De acordo com Aranha (2006), o dualismo educacional surge com o fim das organizações tribais.

Na Antiguidade Oriental, com o desenvolvimento das primeiras civilizações, as várias mudanças ocorridas nessas sociedades tornaram-nas mais complexas, o que exigiu “uma revolução na educação, que deixou de ser igualitária e difusa, portanto, acessível a todos” (ARANHA, 2006, p. 45). Segundo a autora:

[...] estabeleceu-se uma diferenciação entre os destinados aos estudos do sagrado e da administração e aqueles voltados ao adestramento para os diversos ofícios especializados. Teve início, então o dualismo escolar, que destina um tipo de ensino para o povo e outro para os filhos dos nobres e de altos funcionários. A grande

massa era excluída da escola e submetida à educação escolar familiar informal. (ARANHA, 2006, p. 45).

A questão da escola dualista remonta à Antiguidade, quando teve início a diferenciação entre os ofícios a serem desempenhados pelos indivíduos. Com isso, o ser humano já tinha o seu destino definido desde o seu nascimento, cabendo apenas cumprir as regras presentes na sociedade em que vivia.

Por meio da educação, o ser humano tem a possibilidade de se desenvolver em diferentes aspectos, sejam eles físicos, intelectuais, afetivos, sociais ou criativos. Privar o ser humano desse processo é negá-lo do direito de se desenvolver integralmente.

Vale lembrar que a educação universal foi uma reivindicação da burguesia no século XVIII, pós Revolução Francesa, inspirada nos ideais iluministas de liberdade, igualdade e fraternidade. A partir disso, iniciou-se o movimento de defesa da escola pública laica e gratuita. Verifica-se assim que a educação pública e universal foi uma bandeira defendida pelos liberais. Para o liberalismo, o Estado é o responsável por assegurar e oferecer o ensino. (SAVIANI, 2019).

A educação brasileira, ao longo de sua história, foi marcada por ser exclusividade da classe dominante, da elite. Esse cenário começou a mudar a partir das décadas de 1920 e 1930, com os movimentos sociais em prol da educação. Os entusiastas da Escola Nova, defendiam “[...] uma escola única (não dualista), obrigatória e gratuita” e almejavam “[...] democratizar e transformar a sociedade por meio da escola” (ARANHA, 2006 p. 302).

Segundo Saviani (1999) e Aranha (2006), a década de 1920 é apontada pelo professor Jorge Nagle como um período de muito “entusiasmo pela educação” e “otimismo pedagógico”, pois o lema “escola para todos” ecoava na sociedade brasileira. No período compreendido entre as décadas de 1930 a 1950, houve um aumento significativo da expansão do ensino, com a criação de escolas primárias, secundárias e ensino técnico industrial, abrangendo maior número de alunos, uma vez que a fase de desenvolvimento industrial requeria pessoal mais qualificado.

Saviani (1999), entretanto, sinaliza que o movimento da Escola Nova contribuiu para reforçar ainda mais a hegemonia da classe dominante; pois, com a inserção do povo na escola e, conseqüentemente, o “aumento” da sua participação nas tomadas

de decisões da sociedade, os conflitos de interesses entre os diferentes estratos sociais ficaram evidentes. Segundo o autor, a Escola Nova surge nesse contexto, o que possibilitou, ao mesmo tempo, “[...] o aprimoramento do ensino destinado às elites, e o rebaixamento do nível de ensino destinado às camadas populares” (SAVIANI, 1999, p. 63).

Nas sociedades capitalistas a escola dualista continuou persistindo, a educação das classes sociais menos favorecidas sempre esteve desarticulada dos seus próprios interesses, ou seja, a educação esteve a serviço e interesses da lógica do mercado de trabalho, que seguiu no período de desenvolvimento industrial atrelado à dicotomia entre trabalho braçal e intelectual.

Com a Terceira Revolução, o direito à educação passou a ser assegurado por meio de políticas públicas de acesso e permanência na escola. A garantia desse direito se ampliou para as pessoas que até então eram privadas dele, pois muitas que residiam no campo até a década de 1950 e 1960 representavam quase metade da população. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; PÁTARO; CALSA, 2015).

O processo de democratização por meio de acesso à educação foi acelerado por motivos de ordem sociocultural, econômica e pela LDB 9694/96, que abriu espaço para a diversidade nas instituições escolares, as quais passaram a ser espaços de convívio entre pessoas de diferentes classes sociais, etnia, religião e gênero. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; OLIVEIRA, 2007).

Com a democratização da educação, ampliou-se os conflitos e interesses, pois havia mais crianças nas escolas, incluindo as que não a frequentavam e passaram a ser “obrigadas” a realizar a educação formal.

A pedagogia tecnicista foi o modelo adotado para a educação da classe trabalhadora, já que seus princípios assemelhavam-se ao sistema de uma linha de produção, no qual a complexidade do processo educacional é reduzida a um sistema objetivo, burocrático e operacional.

A partir do pressuposto da neutralidade científica e inspirada nos princípios de racionalidade, eficiência e produtividade, essa pedagogia advoga a reordenação do processo educativo de maneira a torná-lo objetivo e operacional. De modo semelhante ao que ocorreu no trabalho fabril, pretende-se a objetivação do trabalho pedagógico. (SAVIANI, 1999 p. 23).

Nesse contexto, não havia a prioridade da formação humana nem o aprofundamento de conhecimentos que proporcionassem a reflexão crítica sobre o mundo físico e social e a compreensão das desigualdades e injustiças sociais. O objetivo era formar o aluno para o mercado de trabalho, no qual ele deveria cumprir com eficiência as suas obrigações sem a possibilidade de contestar a sua realidade. Na atualidade, continuam os processos de trabalho e aceleração do desenvolvimento tecnológico, enquanto a educação se distancia ainda mais do desenvolvimento humano e justiça social. (LIBÂNEO, 2018).

Melo et al. (2014) analisaram o projeto de Educação Básica da Confederação Nacional da Indústria (CNI). Esse documento reflete os interesses da burguesia industrial, a qual visa formar o aluno para tornar-se um “cidadão-trabalhador produtivo”. Segundo os autores, esse objetivo é alcançado por meio das seguintes relações:

O empresariado se interessa pela educação tendo em vista as exigências de formação de trabalhadores produtivos. O Estado, por sua vez, respondendo ao primado da exigência de formação de força de trabalho para a melhoria das condições econômicas do país, abraça o projeto educacional empresarial. Dessa forma, com a participação do Estado, que elabora políticas públicas para a educação básica e profissional, aquele projeto empresarial se transforma em projeto de toda a sociedade. (MELO et al., 2014, p. 335-336).

Com isso, o setor privado usa recursos da esfera pública em prol dos seus próprios interesses, pois a parceria público-privado é uma característica presente nas políticas neoliberais. Verifica-se que os objetivos e princípios da lógica empresarial são incorporados pela educação básica pública. Tem-se assim uma educação voltada para a formação do cidadão trabalhador, produtivo, competitivo e flexível. Cabe ao indivíduo ser capaz de adaptar-se às exigências e constantes transformações do mercado, produzir com qualidade, rapidamente e com menor custo. (MELO et al., 2014).

As mudanças ocorridas em virtude da globalização modificaram os setores políticos, sociais, econômicos e as maneiras como os seres humanos se relacionam na vida social em função do modo de produção. Com isso, compreende-se a

sociedade como sociedade do conhecimento, sociedade técnico-informacional e sociedade tecnológica, como Libâneo, Oliveira e Toschi, (2012), ou sociedade da informação, como Kenski (2010), ou ainda sociedade informacional, como Castells (1999).

O trabalho se viu reconfigurado e a educação, que foi modificada, se encontra ainda em fase de transformação. As demandas apresentadas pelo desenvolvimento humano aumentam quando os problemas sociais explodem e impedem, inclusive, o desenvolvimento econômico desejado.

Avançando na reflexão sobre a educação, tem-se a Quarta Revolução Educacional que, segundo Araújo (2011), na atual conjuntura, torna necessária a reinvenção da educação. Essa nova revolução está em consonância com a Revolução Industrial 4.0, com o surgimento da inteligência artificial, da robótica, da internet, das tecnologias digitais da informação e comunicação, da nanotecnologia, pois tudo isso gerou grandes transformações sociais.

Diante desse cenário, é cada vez maior a preocupação com uso de tecnologias da informação e comunicação na prática educativa. Assim, ocorreram a montagem de laboratórios de informática nas escolas e o incentivo ao uso de metodologias ativas e de plataformas educacionais, com a garantia de maior qualidade na educação. Entretanto, muitas escolas ainda não têm computadores ou rede de internet suficientes para suprir a demanda dos alunos. Ademais, também não houve um programa que garantisse a manutenção constantes dos equipamentos. Dessa forma, a educação pública brasileira, em plena sociedade da tecnologia, ainda esbarra na falta de acesso a recursos básicos.

A qualidade da Educação no Brasil é muito discutida atualmente e essa discussão está intrinsecamente interligada às avaliações externas de larga escala, o que Freitas (2018) compreende por reforma empresarial da educação.

Segundo Rossielli Soares (BRASIL, 2018), ministro da Educação no governo Temer, a educação brasileira se configura com um grande número de alunos matriculados nas escolas, ou seja, “[...] temos 99% da população de 6 a 14 anos dentro da escola”; entretanto o ex-ministro também evidencia que 80 milhões de jovens apresentam ensino fundamental e médio incompletos ou estão fora da escola.

Soma-se a esse retrato o julgamento da qualidade da educação oferecida pelas

escolas públicas, que além de ser alvo de disputa política, é bastante questionada e discutida nos mais diferentes espaços como, por exemplo, no interior das escolas, na comunidade escolar, nas universidades e em eventos acadêmicos.

Historicamente se observa que no início da década de 1990 os princípios empresariais foram incorporados em diferentes documentos voltados para a Educação⁵. Com a ampliação e universalização do ensino; dadas as condições atuais da educação brasileira e a diversidade existente, não foi possível manter o padrão de eficiência e qualidade. Na visão dos neoliberais, a saída seria tornar o ensino mais competitivo, visando à excelência. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012).

Essa visão demonstra uma compreensão de educação reducionista e utilitarista, desconsiderando que em um país como o Brasil, marcado pelas desigualdades, as oportunidades não são as mesmas para todos os indivíduos, sendo essa competição muito desleal.

As políticas educacionais atuais, exigidas nos acordos internacionais, demonstram uma concepção de qualidade restrita, restritiva e ilusória. De acordo com Libâneo (2018), ela é restritiva porque possui um caráter instrumental e utilitarista que visa a atender os objetivos da economia. É ilusória porque não consegue garantir o alívio da pobreza, uma vez que a formação oferecida aos alunos pobres não é suficiente nem para a empregabilidade no mercado de trabalho atual.

A conjuntura por trás do paradigma da liberdade econômica, qualidade e eficiência denuncia a transformação da educação pública e gratuita em uma mercadoria. Desse modo, a educação de melhor qualidade fica novamente restrita a uma parcela que pode pagar por ela, enquanto é reservada para a maioria da população uma educação mais precária e de qualidade duvidosa. Verifica-se que na sociedade capitalista e globalizada a educação está apoiada,

[...] em conceitos como modernização, diversidade, flexibilidade, competitividade, excelência, desempenho, *ranking*, eficiência, descentralização, integração, autonomia, equidade etc. Esses

⁵ Documentos nos quais foram enfatizados os princípios do paradigma da liberdade econômica, qualidade e eficiência, por exemplo: Satisfação das necessidades básicas de aprendizagem: uma visão para o decênio de 1990; Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Conferência de Jomtien, Tailândia, 1990); Unesco: transformação produtiva com equidade (1990) e Educação e Conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade; Plano decenal de Educação para todos (Ministério da Educação, Brasil, 1990).

conceitos e valores encontram fundamentação sobretudo na ótica da esfera privada, tendo a ver com a lógica empresarial e com a nova ordem econômica mundial. (LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2012, p. 107).

A expansão das políticas neoliberais nos países da América Latina iniciou-se no final dos anos de 1980. Nesse período, vários países latinos passaram por várias crises econômicas decorrentes de problemas gerados pela dívida externa, estagnação da economia e falta de controle da inflação. O Consenso de Washington ocorreu em 1989 com a conferência entre oito países da América-Latina (Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, México, Peru e Venezuela), cuja finalidade foi a de analisar possíveis estratégias para superação da crise. (BANDEIRA, 2002).

Nessa conferência, foi apresentado pelo economista norte-americano *Jhon Williamson* um documento composto por dez orientações para serem seguidas, a fim de superar a crise e movimentar a economia. As ações presentes no documento foram:

1 – disciplina fiscal; 2 – mudanças das prioridades no gasto público; 3 – reforma tributária; 4 – taxas de juros positivas; 5 – taxas de câmbio de acordo com as leis do mercado; 6 – liberalização do comércio; 7 – fim das restrições aos investimentos estrangeiros; 8 – privatização das empresas estatais; 9 – desregulamentação das atividades econômicas; 10 – garantia dos direitos de propriedade. (BANDEIRA, 2002, p. 135).

Percebe-se que o documento apresentado tinha como finalidade diminuir as ações do Estado para que assim a livre iniciativa tivesse maior liberdade e espaço para alcançar os seus interesses econômicos. Bandeira (2002) aponta que essas ações ocasionaram o aumento da pobreza em vários países da América Latina. O autor ressalta também que a crise já preexistia antes das medidas sinalizadas pelo Consenso de Washington, contudo ocorreu um agravamento das condições políticas, sociais e econômicas que refletiram diretamente na população menos favorecida.

Silva (2005, p. 259) também destaca que os governos que adotaram as medidas referidas no Consenso de Washington tiveram o aumento de suas dívidas, sem a estabilização do setor econômico e, por fim, apresentaram resultados “[...] financeiros e econômicos insatisfatórios acompanhados de graves desigualdades sociais e aumento da miséria e penúria”.

No caso do Brasil, essas medidas foram colocadas em prática de forma gradual; porém, ao estabelecer acordos com o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional (FMI), algumas políticas sociais como as de saúde, educação e previdência foram destinadas para a esfera privada. Com isso, essas políticas deixaram de ser responsabilidade do Estado e passaram a ser geridas em parcerias público-privado ou foram totalmente privatizadas. (SILVA, 2005).

Silva (2005) aponta que essas ações já foram incorporadas pelo Brasil e fazem parte da estrutura dos órgãos públicos, como no caso de elaboração das políticas educacionais. Segundo a autora:

É exemplar o artigo 8º, §1º, da Lei n. 9.394/1996: “Caberá à União a coordenação da política nacional de educação, articulando os diferentes níveis e sistema e exercendo função normativa, redistributiva e supletiva em relação às demais instâncias educacionais”. Há uma mudança de concepção. Nos anos 80, o papel do Estado era o de executor da política nacional de educação, e nos anos 90 passa a ser o coordenador desta política, cumprindo papéis supletivo e distributivo. Esses são alguns dos mecanismos introduzidos na legislação educacional estruturantes da ordem privada neoliberal, e uma das estratégias do Estado é a de organizar a educação, disponibilizando-a, em seguida, ao setor empresarial. (SILVA, 2005, p. 260).

Verifica-se também a presença de tecnocratas como membros do governo, atuando nos ministérios e secretarias educacionais. Com isso, é facilitada a articulação de “[...] políticas, programas e princípios comerciais para a educação brasileira com pretensa suposição de melhorar a gestão da educação e da escola no circuito e indicadores internacional” (PEREIRA; SILVA, 2018, p. 525).

Segundo Magalhães e Cruz (2018), o movimento “Todos pela Educação” buscou para si o direito de fala e ação de todas as questões que envolvem a educação, qualidade, gestão, formação de professores, organização do trabalho pedagógico, investimento e avaliação. De acordo com os autores:

Nesse caso, entenda-se “reivindicar para si” como sinônimo do esforço dos grupos empresariais do setor de telecomunicações e publicidade, do mercado financeiro, das diversas fundações e instituições ligadas às grandes corporações em assumir a prioridade na definição das políticas para a educação. Portanto, o conluio dos parceiros locais do grande capital, grupos Roberto Marinho, Victor Civita, Gerdau, Bancos

Itaú/Unibanco, Bradesco e Santander, entre outros, com o propósito de balizar todo o sistema público de ensino do país, orientando desde a destinação dos recursos, passando pela gestão das escolas, até a organização curricular. (MAGALHÃES; CRUZ, 2018, p. 07).

Todas essas ações ainda fazem parte da lógica que visa massificar e instrumentalizar os alunos para a adequação das exigências presentes no mercado atual. Além disso, tais práticas veem na gerência dos recursos públicos a possibilidade de maior lucratividade, retirando do Estado a responsabilidade de gerir os recursos da educação. O dinheiro público vai para as empresas de educação ou a ela relacionada indiretamente, com o objetivo de gerar lucro e, portanto, se distanciando da finalidade social precípua que tem. Nessa perspectiva, o ensino está focado no desenvolvimento de habilidades e competências, reservando para a educação um caráter técnico e instrumental, desvinculado da formação humana e do desenvolvimento da capacidade reflexiva e crítica. (PEREIRA; SILVA, 2018).

A pedagogia das competências tem como plano de fundo o Construtivismo. As ações educativas permeadas pelo construtivismo correspondem tanto aos processos de ensino e aprendizagem na esfera micro das instituições escolares como aos parâmetros macros de processos globais, nas mais diversas expressões do discurso educacional na contemporaneidade. (MIRANDA, 2000).

Com base na teoria da equilibração e acomodação de Piaget, as competências são consideradas ações e operações mentais responsáveis pela interação dinâmica entre os saberes prévios dos indivíduos, construídos mediante as experiências e os saberes formalizados. (RAMOS, 2001; SAVIANI, 2019).

A pedagogia das competências tem o sujeito como foco do processo educativo e, com isso, as ações pedagógicas visam o aprimoramento das qualidades cognitivas, psicológicas e afetivo-social, qualidades essas cada vez mais presentes nas relações produtivas do trabalho nas sociedades pós-moderna. (RAMOS, 2010).

Para Ramos (2010), essa concepção de educação busca a adaptação do sujeito à instabilidade social, assim o homem é tido como ser natural e biológico, voltado para si e para a sua sobrevivência. Dessa maneira, a dimensão social e histórica do ser humano é desprezada, impedindo-o de se apropriar da realidade concreta, para transformá-la e transformar-se permanentemente.

Freitas (2018) caracteriza a presença de políticas neoliberais no âmbito educacional, como a reforma empresarial da educação. Sob o argumento de o setor público não ter condições para administrar a educação e garantir o padrão de qualidade necessário para o desenvolvimento da sociedade do conhecimento, os setores empresariais apontam para a iniciativa privada como uma possibilidade de saída.

Na concepção dos grandes empresários, a finalidade da educação é o desenvolvimento de competências e habilidades básicas que são fundamentais para a atividade econômica na sociedade atual. Para Freitas (2018), o objetivo final do modelo econômico do neoliberalismo é a transformação dos direitos em serviços. Desse modo, a educação não seria mais um direito que deve ser garantido pelo Estado e sim um serviço a ser contratado. O autor sinaliza para o lado oculto da reforma empresarial da educação:

A reforma empresarial da educação tem uma agenda oculta no seu discurso da “qualidade da educação para todos” que está além das reformas que vai assumindo: trata-se da destruição do sistema público de educação, por meio de sua conversão em uma organização empresarial inserida no livre mercado. (FREITAS, 2018, p. 56).

Freitas (2018), contudo, afirma que as privatizações ou as parcerias realizadas entre o público e o privado não melhoraram significativamente a eficiência em relação às escolas públicas e acentuaram a segregação entre os estudantes. Desse modo, esse modelo de educação não tem sustentação ética, pois ele apenas visa ao “controle político e ideológico do aparato escolar”. (FREITAS, 2018, p.75).

O interesse da política neoliberal não se restringe apenas à Educação Básica, se estendendo também para o Ensino Superior. Nesse sentido, algumas propostas de parâmetros globais para a educação a nível internacional já vêm sendo discutidas. A fim de aumentar a competitividade entre as universidades europeias no âmbito internacional, a declaração de Bolonha, assinada em 1999, teve como objetivo estabelecer uma harmonização entre os currículos e diplomas das instituições de ensino superior da Europa, criando um Espaço Europeu de Ensino Superior (EEES). Com isso, seria possível haver uma equivalência entre as estruturas dos cursos superiores e reconhecimento dos títulos, além de incentivar o interesse dos

estudantes de outros países e continentes para as universidades europeias e um intercâmbio entre os próprios estudantes europeus. (CANDAU, 2013; SIEBIGER, 2010).

Mello (2011) afirma que dez anos após implementação do processo do EEES, alguns objetivos definidos na Declaração de Bolonha foram alcançados, contudo esse processo de implementação foi alvo de muitas críticas por parte da sociedade civil, insatisfeita com mercantilização da educação superior na Europa. De acordo com os autores,

Para muitos, o processo de Bolonha representa um álibi para fazer passar reformas não compatíveis com seus objetivos anunciados. Ali se encontra um estímulo à privatização, direta ou indireta, da educação superior e a transmissão de conteúdos que buscam favorecer mais a competência laboral, com vistas à inserção no mercado atual e ao atendimento das necessidades das grandes empresas, que a formação da cidadania e a elaboração de um contrato social entre educação superior e sociedade (MELLO; DIAS, 2011, p. 416).

O reflexo do estabelecimento de parâmetros globais para a Educação Superior na América-Latina ocorre com o processo de privatização das universidades públicas, retirando dessas instituições sua autonomia. Com isso, a formação e a produção de conhecimento voltam-se para os interesses do mercado.

Nota-se que a formação do ser humano não é valorizada por essas políticas. Saviani (2013, p. 61) compreende que uma formação voltada para a promoção do homem exige conhecimento da realidade, para que assim possa agir sobre ela, em prol da “[...] ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

Paulo Freire, educador e estudioso brasileiro reconhecido mundialmente, apresenta em suas obras com clareza a responsabilidade ética no exercício da tarefa docente. O autor sinaliza no seu livro *Pedagogia da autonomia*, que a ética pedagógica a qual ele defende não é a ética menor, que busca atender aos interesses do mercado e do lucro. (FREIRE, 1996).

Para o autor, a prática pedagógica baseia-se no princípio da ética universal do ser humano, a qual condena a lógica presente no neoliberalismo, condena a mentira e a falsidade e é afrontosa em relação à discriminação de raça, gênero e classe. Freire

(1996, p. 16) considera que “[...] a melhor maneira de por ela lutar e vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles”.

Ressalta-se que o argumento a favor da formação dos educandos numa perspectiva humana e ética se justifica, pois a ética é uma marca da natureza humana, sendo fundamental para a convivência na sociedade. A ética é parte integrante do ser, sua presença se constituiu social e historicamente e só, por isso, foi possível reconhecer a presença humana no mundo. (FREIRE, 1996).

Desse modo, compreende-se nesse trabalho que, ao se pautar em uma formação humanista e direcionada para a convivência democrática, adota-se os valores presentes nas obras de Demerval Saviani (2003) e Paulo Freire (1996), os quais tem por finalidade auxiliar os educandos, por meio do diálogo, na compreensão da realidade, da justiça, da autonomia, da liberdade, da solidariedade, da igualdade, da equidade, da ética, enfim, da possibilidade de transformação da sociedade.

1.2 Educação Física escolar

Esse subtítulo buscou refletir sobre o panorama da Educação Física escolar no Brasil e, para isso, recorreu a elementos históricos, a fim de compreender o seu cenário atual. Isso se justifica pelo fato de muitos acontecimentos desses diferentes contextos históricos ainda repercutirem na educação escolar.

No decorrer da história da Educação Física na educação brasileira, em diversos momentos, esse componente curricular esteve distanciado da formação do cidadão. A reforma Couto Ferraz, ocorrida em 1851, inseriu os exercícios físicos nas instituições escolares, o que se configurou como o marco oficial da inserção da Educação Física na escola; porém apenas os meninos possuíam o direito de participar das aulas, fato que explica parte das características da sociedade da época. (DARIDO, 2003; DARIDO; SANCHES NETO, 2005).

Segundo Darido e Sanches Neto (2005), em 1882, ocorreu a obrigatoriedade do ensino da ginástica para ambos os sexos; entretanto isso não aconteceu imediatamente, pois esse processo foi mais lento em alguns Estados. Só em 1920 é que a ginástica passou a ser desenvolvida nas instituições educacionais da maioria dos Estados brasileiros para ambos os sexos. Conforme expõe Romero (1994),

A história da Educação Física mostra que ela foi sempre discriminatória mantendo os papéis sexuais distintos e determinados, caracterizando os comportamentos tipicamente masculinos e femininos, a serviço de uma ideologia sexista. (ROMERO, 1994, p.229).

Verifica-se que desde o início já foi estabelecida uma relação diferenciada entre meninos e meninas nas aulas de ginástica. Nesse contexto, a presença do conhecimento médico-biológico foi uma característica marcante desse período e seu principal objetivo foi a promoção da saúde e o “[...] desenvolvimento integral do homem no sentido do desenvolvimento de todas as suas potencialidades” (BRACHT; GONZÁLEZ, 2005). A forte influência dos médicos e militares na constituição da Educação Física como campo de conhecimento atribuem-lhe um caráter utilitário, eugênico e higiênico. (SOUZA NETO et al., 2004).

A primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 4.024/1961) (BRASIL, 1961), em seu artigo 22, contempla a Educação Física em seu texto. De acordo com Castellani (1998), o oferecimento da Educação Física na escola representava o desejo dos governantes em desenvolver nos alunos aptidões físicas necessárias para o mercado de trabalho. Nas palavras do autor:

A necessidade do adestramento físico — era esse o termo utilizado pela Carta Magna do Estado Novo — estava associada à formatação de um corpo produtivo, portanto forte e saudável, que fosse ao mesmo tempo dócil o bastante para submeter-se à lógica do trabalho fabril sem questioná-la, portanto obediente e disciplinado nos padrões hierárquicos da instituição militar. A extensão da obrigatoriedade de sua prática — sim, dela, pois não se cogitava de uma Educação Física que não se subordinasse ao eixo paradigmático da aptidão física e que não centrasse sua ação pedagógica, na atividade física — até o limite de dezoito anos de idade. (CASTELLANI, 1998, p. 5-6).

Verifica-se que a presença da Educação Física na instituição escolar não se justificava pelo aporte de conhecimentos que possuía, mais sim pela sua capacidade de adestramento e disciplinarização dos corpos.

Em 1971, conforme exposto no artigo 7º da Lei nº 5.692/71 (BRASIL, 1971), a prática da Educação Física passou a ser obrigatória para todos os níveis e ensino, porém era facultativa ao aluno que trabalhasse mais de seis horas por dia, tivesse mais de trinta anos, estivesse prestando serviço militar e fosse fisicamente

incapacitado. Tais condições facultativas revelam uma concepção de Educação Física estritamente vinculada à prática, sendo a sua única função o desenvolvimento da melhoria do condicionamento físico dos alunos. Assim, até o início da década de 1980, o modelo hegemônico no qual as aulas de Educação Física estavam alicerçadas baseou-se na aptidão física, higiene e formação moral dos trabalhadores. (CASTELLANI, 1998; BETTI, 2008).

Com a ditadura militar, inicia-se o processo de esportivização, sendo o esporte o conteúdo hegemônico tratado nas aulas de Educação Física. Esse modelo foi muito criticado no interior da área, devido ao processo de exclusão dos alunos menos habilidosos ocorrido nesse período. A finalidade da Educação Física na escola era a preparação de atletas, a fim de representar o país em competições esportivas. Com isso, as características do esporte de alto rendimento estavam presentes nas aulas, a competição e a vitória eram muito valorizadas e não havia uma preocupação com a formação do cidadão em uma perspectiva crítica e emancipatória. (BETTI, 2008; BRACHT; GONZÁLEZ, 2005; DARIDO, 2003).

A área da Educação Física escolar passou por uma transformação, sobretudo a partir da década de 1980. As condições sociopolíticas presentes naquele período de abertura possibilitaram mudanças que foram significativas para o desenvolvimento de diferentes concepções sobre a Educação Física escolar. Todas essas tendências tinham como finalidade romper com os modelos tecnicista, esportivista e biologista que norteavam as aulas. (DARIDO, 2003).

Algumas dessas abordagens renovadoras possuíam um caráter crítico e progressista, sobretudo as abordagens Crítico-Superadora e Crítico-Emancipatória e também a Concepção de Aulas Abertas. (BRACHT et al., 2007).

O trato da Educação Física em uma perspectiva progressista nos anos 1980 gerou uma série de mal-entendidos, segundo Bracht et al. (2007). Seus reflexos recaíram na falta de maturidade acadêmica que não foram suficientes para mudanças efetivas na prática pedagógica, ou seja, limitaram-se aos espaços dos muros acadêmicos. Os autores mencionam que os professores estabelecem ao mesmo tempo uma relação de familiaridade e distanciamento com as abordagens progressistas: familiaridade no discurso e distanciamento na prática pedagógica.

Nos anos de 1990, com a Lei nº 9.394/1996, a Educação Física passa a ser componente curricular integrado ao Projeto Político e Pedagógico da escola (PPP), “[...] ajustando-se às faixas etárias e às condições da população escolar, sendo facultativa nos cursos noturnos” (BRASIL, 1996b).

Mesmo com as discussões teóricas ocorridas na década de 1980 na área da Educação Física, as ações não foram suficientes para modificar a visão desse componente curricular, pois nas entrelinhas do texto de lei exposto é possível verificar uma concepção de Educação Física ainda pautada na visão biológica, segundo a qual os alunos devem ser agrupados de acordo com as características de desenvolvimento. O texto também não avança em relação ao profissional que deveria ser o responsável por ministrar essas aulas e não garante a presença das aulas em todas as etapas da educação básica. (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

No ano de 2001, foi incorporado o termo “obrigatório” no texto do artigo 26, estendendo a obrigatoriedade da Educação Física para todas as etapas da educação básica. Em 2003, ocorreu a alteração do texto da Lei nº 9.394/1996, sendo promulgado da seguinte maneira:

§ 3º A educação física, integrada à proposta pedagógica da escola, é componente curricular obrigatório da educação básica, sendo sua prática facultativa ao aluno:

I – que cumpra jornada de trabalho igual ou superior a seis horas;

II – maior de trinta anos de idade;

III – que estiver prestando serviço militar inicial ou que, em situação similar, estiver obrigado à prática da educação física;

IV – amparado pelo Decreto-Lei no 1.0441, de 21 de outubro de 1969;

V – (VETADO)

VI – que tenha prole.

De acordo com Silva e Venâncio (2005), esse novo texto pouco alterou a realidade da Educação Física na escola e a ambiguidade na sua facultatividade continua gerando vários problemas para área, além de reforçar o baixo status em relação aos outros componentes curriculares, os quais os alunos são obrigados a cursar. Segundo Impolcetto e Darido (2018):

Sabemos que o papel que a Educação Física assumiu historicamente no cenário escolar contribuiu para a construção de um estereótipo da disciplina que faz com que os alunos, professores e a comunidade escolar, bem como a sociedade de maneira geral, tenham dificuldade

de reconhecer o professor de Educação Física e suas aulas como parte integrante do Projeto Político Pedagógico da escola. Ainda em muitas escolas, a Educação Física é considerada como atividade extracurricular voltada para objetivos diversos como o treinamento, a saúde e o lazer, apesar de a partir da LDB de 1996, constituir-se como componente curricular. (IMPOLCETTO; DARIDO, 2018, p. 3).

Os professores de Educação Física lidam cotidianamente com questões relacionadas a esse estereótipo no contexto escolar. Com frequência, eles precisam desconstruir essa imagem de tal componente curricular para os alunos, para os seus pais, bem como para outros professores e até mesmo para a equipe gestora, com o intuito de legitimar a importância da Educação Física para a formação crítica dos educandos.

Todo esse panorama demonstrou os percalços percorridos para a garantia da Educação Física no âmbito escolar. Embora em um momento da sua história ela estivesse dissociada da formação do cidadão crítico, reflexivo e atuante na transformação da sociedade, verifica-se mudanças nesse cenário, uma vez que práticas pedagógicas desse componente curricular têm sinalizado para a compreensão da sua importância para a formação do cidadão em uma perspectiva emancipatória.

Nessa pesquisa, a cultura corporal de movimento é adotada como objeto de estudo e finalidade da Educação Física na escola. Desse modo, a Educação Física é o componente curricular responsável por inserir o aluno na esfera da cultura corporal de movimento, sendo esse capaz de conhecer, reconhecer e usufruir com autonomia e criticidade dos seus diversos elementos, além de compreender suas relações na esfera política e social. (BETTI, 2009; BRACHT et al., 2007).

A literatura da área tem demonstrado o aumento da compreensão da cultura corporal de movimento como o objetivo da Educação Física na escola; entretanto, mesmo com essas mudanças, o esporte ainda continua sendo o conteúdo mais trabalhado nas aulas e muitas vezes é utilizado como justificativa para a presença da Educação Física na escola, pela comunidade escolar.

De acordo com Bracht et al. (2007), o modelo da esportivização ainda está presente no imaginário social, sendo utilizado por professores, alunos e até mesmo por diretores de escolas para justificar a legitimidade da Educação Física na escola, na formação dos alunos.

Ao reconhecer a Educação Física escolar como responsável por propiciar aos alunos a compreensão crítica dos elementos da cultura corporal de movimento, abre-se um leque de oportunidades para que eles sejam capazes de entender as relações históricas, políticas e sociais que estão relacionadas aos jogos, brincadeiras, danças, ginásticas, lutas e esportes. Só assim os alunos poderão usufruir desses elementos com autonomia, criticidade e responsabilidade.

Segundo González e Fensterseifer (2009), a Educação Física encontra-se entre o “não mais e o ainda não”, isso quer dizer que já se sabe qual o modelo de Educação Física escolar que se quer abandonar, ou seja, que não corresponde ao atual entendimento da área; todavia ainda não há clareza e compreensão por parte dos professores, seja os atuantes na Educação Básica ou no Ensino Superior, a respeito de como as práticas da Educação Física na escola devem ser desenvolvidas.

A intensa produção de conhecimento no campo acadêmico ocorrida nos anos 1980, com a elaboração de diferentes abordagens pedagógicas, contribuíram para a dificuldade de entendimento presente na área, pois não há convergência entre os autores, o que acaba por refletir nos espaços escolares, nos quais muitos professores, ao simpatizarem com elementos das diferentes abordagens, criam um ecletismo em suas práticas pedagógicas, sem muitas vezes ter consciência dos fundamentos presentes nessas propostas. (GONZÁLEZ; FENSTERSEIFER, 2009).

Em relação às diferentes atuações dos professores de Educação Física na escola, Silva e Bracht (2012) identificaram três tipos de práticas pedagógicas, sendo elas caracterizadas como a tradicional, a relacionada com desinvestimento pedagógico e a inovação pedagógica.

O professor que apresenta a prática pedagógica com características tradicionais é aquele que mantém as tomadas de decisões todas concentradas em si, não há diversificação dos conteúdos, ou seja, o esporte é o conteúdo hegemônico, não há a inclusão de todos os alunos e o aspecto físico é muito valorizado. Essas características estavam presentes nas práticas pedagógicas de muitos professores da década de 1960 e 1970, embora nesse período também houvesse professores que questionassem esse modelo e desenvolvessem práticas pedagógicas diferenciadas. (SILVA; BRACHT, 2012).

Para os autores supracitados, o desinvestimento pedagógico é compreendido como um estado e não uma fase da carreira do professor, sendo este decorrente de diferentes fatores. De forma pejorativa, tal estado ficou popularmente conhecido na área como “rola-bola”, ou seja, o professor que apenas disponibiliza e administra os materiais para que os alunos se organizem do modo que desejarem, logo não há planejamento prévio nem ação educativa, o professor assume a postura de um recreacionista, limitando-se a ocupar os alunos. (SILVA; BRACHT, 2012).

Por fim, a prática pedagógica compreendida como inovadora busca romper com os elementos das duas práticas anteriores. Os professores que possuem práticas pedagógicas inovadoras planejam as aulas, procuram diversificar os conteúdos ao abordar as manifestações da cultura corporal de movimento, sendo estes discutidos a partir dos diferentes aspectos (fisiológicos, antropológicos, sociológicos, filosóficos, históricos, entre outros). Há a cogestão das aulas, ou seja, os alunos também participam das tomadas de decisões, a avaliação é tratada por outras perspectivas como a autoavaliação, por exemplo, e busca-se a articulação da Educação Física ao PPP da escola. (SILVA; BRACHT, 2012).

Ao analisar, mesmo que superficialmente, a prática que corresponde ao desinvestimento pedagógico, não há dificuldade em verificar que ela não está articulada à Educação Física numa perspectiva crítica de educação, isto porque a atuação nessa perspectiva requer tomada de posicionamento e compromisso com a prática educativa, para que os alunos se apropriem do acervo cultural e científico que historicamente foi produzido, acumulado e sistematizado. Ao se eximir da responsabilidade educativa, o professor está negando aos alunos o acesso a esse conhecimento, contribuindo diretamente para a manutenção da ordem social vigente.

Já as práticas de inovação pedagógicas apresentam potencial para o desenvolvimento do trabalho na perspectiva progressista, uma vez que propõe ruptura com os aspectos tradicionais da Educação Física, que tinham como objetivos preparar o aluno para ser o futuro trabalhador possuidor de um corpo forte e resistente ou o atleta competitivo. (BETTI, 2008; BRACHT; GONZÁLEZ, 2005; DARIDO, 2003).

A prática de desinvestimento pedagógico e investimento pedagógico apresentam causas multifatoriais, relacionadas às questões subjetivas dos professores, como também influenciada pela cultura escolar em que ele exerce a

docência. Os autores Souza, Nascimento e Fensterseifer (2018) buscaram identificar e compreender as causas que levam os professores a atuarem com investimento pedagógico ou desinvestimento pedagógico. Eles apontaram para sete fatores que são determinantes para a atuação docente, sendo eles: fatores pessoais; tipo de formação; formação continuada; reflexos da formação; cultura escolar; fatores atitudinais e profissionais.

Os fatores pessoais estão relacionados às razões que culminaram na escolha da profissão, sendo este resultado de um conjunto de fatores culturais e sociais, somados às condições subjetivas, que acompanham o professor ao longo de toda a sua trajetória profissional. O tipo de formação também interfere diretamente nas escolhas da atuação do professor, sendo a sua prática pautada no modelo de formação que recebeu. A formação continuada é fundamental para que o professor continue em contato com as produções mais recentes da área e possa compartilhar seus anseios, angústias e dificuldades com outros professores.

Os reflexos da formação referem-se às dificuldades que o professor apresenta em compreender e justificar a importância da Educação Física para todos da comunidade escolar. A formação precarizada acaba sendo refletida em uma prática pedagógica também precarizada. A forma como a disciplina é compreendida pelos atores da escola gera uma cultura escolar que pode se mostrar resistente às mudanças, interferindo na atuação do professor. Os fatores profissionais relacionam-se com a busca pelo reconhecimento, valorização da disciplina e atuação do próprio professor. Caso não haja esse reconhecimento, o professor pode se sentir desestimulado, entrando em um estado de desinvestimento pedagógico.

A compreensão das práticas de desenvolvimento pedagógico envolve os diferentes fatores apresentados, sendo de extrema importância tanto o trabalho colaborativo para a superação das culturas escolares quanto as propostas de formação continuada, para que o professor tenha uma rede de apoio diante desses desafios. Nesse contexto, a formação inicial também desempenha um papel fundamental, que implicará diretamente na atuação dos professores.

Considera-se que os momentos de imersão na realidade escolar são essenciais para que os licenciandos comecem a olhar para a escola, sobretudo para as aulas de Educação Física, por uma nova ótica. Os estágios supervisionados no Brasil têm

apresentado dificuldades em propiciar uma formação articulada entre as Universidades e as escolas, sendo em muitos casos essa formação “[...] marcada pela fragmentação do processo formativo” (VEDOVATTO IZA; NETO, 2015, p. 114).

Segundo Vedovatto Iza e Souza Neto (2015), é preciso superar as fragilidades presentes na forma como o estágio curricular supervisionado na Educação Física tem ocorrido. Para os autores, as práticas de ensino não estão entre as prioridades das políticas de formação de professores, sendo necessário analisá-las com maior cuidado. Os desafios a serem superados exigem a “[...] construção de uma estrada de mão dupla entre universidade e escola exigindo-se uma relação mais horizontal e uma cultura de colaboração” (VEDOVATTO IZA; SOUZA NETO, 2015, p. 120). Tais desafios acarretam a reflexão sobre a prática pedagógica como centro do processo formativo, sendo os agentes da universidade e das escolas protagonistas do processo formativos dos futuros professores.

Nesse contexto de políticas educacionais neoliberais, o programa Residência Pedagógica foi criado na tentativa de superar as lacunas presente nos estágios supervisionados, com a intenção de possibilitar maior articulação entre as ações da universidade e as instituições escolares, a fim de contribuir para a melhora da formação inicial oferecidas nas instituições de nível superior.

Verifica-se o esforço para que a formação inicial consiga preparar o futuro professor para agir diante dos desafios encontrados no exercício da profissão docente. Ressalta-se para a necessidade desse processo inicial ser capaz de mobilizar o desenvolvimento de boas práticas pedagógicas capazes de assegurar aos educandos da educação básica o acesso ao conhecimento científico, histórico e filosófico, que foi historicamente produzido e acumulado, a fim de que eles possam por meio do conhecimento transformar a própria realidade.

1.3 Educação e valores

A educação é fundamental para o desenvolvimento do ser humano, seja no seu aspecto individual ou no social; entretanto a educação oferecida para os proletários na escola se diferencia da que é oferecida para a classe dominante. Enquanto aos proletários a educação está voltada para uma aprendizagem reduzida e técnica, à

classe dominante são oferecidos diferentes estímulos para o desenvolvimento integral do indivíduo, com acesso aos conhecimentos científicos. (SAVIANI, 1999).

A instituição escolar é a responsável pela educação formal das pessoas, cidadãos de direitos (BRASIL, 2019), e nas sociedades capitalistas ela é compreendida por alguns autores como um Aparelho Ideológico do Estado (AIE). O conceito de aparelho ideológico do Estado foi discutido por Althusser (1980), ele se refere a esta designação como dada “[...] a um certo número de realidade que se apresenta ao observador imediato sob a forma de instituições distintas e especializadas” (1980, p. 43). A escola, segundo o autor, é uma instituição que reproduz os interesses e ideais da classe dominante. Sobre o assunto, Dore (2006) comenta,

Como os aparelhos ideológicos do Estado reproduzem as relações de produção, então a escola realiza essa função. Por meio da aprendizagem, é massivamente inculcada a ideologia da classe dominante com o objetivo de reproduzir as relações de exploração que caracterizam a sociedade capitalista, embora esse mecanismo seja camuflado e a escola apresentada como um terreno neutro. Assim, é a ideologia que faz os sujeitos pensarem que o sistema escolar é universal, quando, ao contrário, ele serve para manter os interesses dos grupos dominantes. (DORE, 2006, p. 332).

Reconhece-se o argumento apresentado por Dore (2006), contudo é sabido que quando os docentes e os gestores compreendem essas relações e são conscientes da responsabilidade do seu papel como formadores encontram espaços nesta dinâmica para atuar em direção à transformação dessa realidade, a fim de uma educação crítica e emancipada.

Assim, se a escola é uma instituição que, ao mesmo tempo, retrata e reproduz a sociedade, ela “também projeta a sociedade que se quer” (PIMENTA, 2002, p. 38). No esforço de torná-la mais justa e menos desigual, faz-se necessário que objetivos sejam contrapostos às práticas pedagógicas, caso contrário a escola colaborará para manutenção das desigualdades na sociedade brasileira e perpetuação do *status quo*.

As instituições escolares, sendo um espaço de ensino, aprendizagem e de convívio entre os diferentes cidadãos, deve priorizar e incentivar valores coletivos, de solidariedade e respeito às diversidades; entretanto os princípios que orientam a

política do neoliberalismo são: lucro máximo, a eficiência, a eficácia, a individualidade e a competitividade. (FREIRE, 1996; GOERGEN, 2007; LIBÂNEO, 2018).

Há um conflito de interesses que tem sido vencido politicamente, não ao acaso, quando as políticas públicas desrespeitam a Constituição Federal de 1988 e a LDB/96 e se submetem aos organismos internacionais.

A temática dos valores há tempos é de interesse da pesquisadora, pois considera-se a escola como espaço de manifestação de várias culturas, um espaço plural, rico em crenças, atitudes e valores que pode contribuir positivamente para a formação do ser humano, para além dos conhecimentos técnicos e cognitivos. (ARAÚJO; AQUINO, 2001; LA TAILLE, 2006). A diversidade sociocultural só é possível quando “as culturas” são respeitadas e não banidas.

Segundo Forquin (1993, p. 11), o termo cultura “[...] é um dos mais equívocos e mais enganadores”. Para o autor, a cultura pode ser analisada a partir de uma faceta individual e outra coletiva, com isso a partir da primeira perspectiva:

[...] a cultura considerada como o conjunto das disposições e das qualidades características do espírito “cultivado”, isto é, a posse de um amplo leque de conhecimentos e competências cognitivas gerais, uma capacidade de avaliação inteligente e de julgamento pessoal em matéria intelectual e artística, um senso da “profundidade temporal” das realizações humanas e do poder de escapar do mero presente. Na outra extremidade no campo semântico desta palavra, encontremos, ao contrário, a acepção puramente descritiva e objetiva desenvolvida pelas ciências sociais contemporâneas: a cultura considerada como o conjunto dos traços característicos do modo de vida de uma sociedade, de uma comunidade ou grupo, aí compreendidos os aspectos que se podem considerar como os mais cotidianos, os mais triviais ou os mais “inconfessáveis” (FORQUIN, 1993, p. 11).

Com isso, compreender essas relações contraditórias desse “jogo” da cultura como conhecimento elitista/erudito e a cultura como conjunto de características mais triviais de uma comunidade, acarreta uma tensão, que é refletida no meio escolar: cabe ao professor auxiliar o aluno a perceber e a superar essas contradições.

Ao se propor o estudo sobre os valores, necessariamente se estabelece direta ou indiretamente uma relação com o campo da ética e da moral. Bicudo (1982 p. 13) aponta que a “educação intencional é ética, quer aqueles que a realizam estejam

conscientes ou não”, ou seja, o ato de ensinar requer a seleção, um julgamento do que é bom e que deverá ser ensinado.

Embora o ambiente escolar se constitua em uma rica oportunidade para o desenvolvimento do trabalho na perspectiva dos valores, Aranha e Martins (1998) sinalizam que abordar esse tema no mundo contemporâneo apresenta alguns desafios. Isso porque a sociedade está cada vez mais individualista e narcísica, sendo as pessoas incapazes de agir em prol da solidariedade e tolerância. Há uma educação que acontece fora da escola e que também exerce influência na formação dos educandos. Desse modo, cabe à escola propiciar aos alunos uma formação que os auxiliem a questionar esses valores. (ARANHA; MARTINS, 1998).

Entre os desafios que tematizam as questões de cunho ético e de valores na escola, há a diversidade presente nessa realidade, mostrando-se plural e desigual. Ao estudar e refletir sobre essa temática, lida-se diretamente com a complexidade que é a realidade humana – sociopolítica, cultural e histórica – e com a ambiguidade do ser humano, por ser, simultaneamente, um ser individual e social. Os autores que se dedicaram a compreender esse tema objetivaram analisar os valores e o sujeito ou os valores e o meio social e outras abordagens estabeleceram a intersubjetividade destes dois fatores. (GOERGEN, 2005).

O conceito de valores é tratado de diferentes maneiras nas diferentes áreas do conhecimento, como Filosofia, Psicologia, Educação e Economia. Goergen (2005) sinaliza que não há um consenso entre os autores em relação ao conceito de valor, que é marcado por ambiguidades e assume novos significados de acordo com as épocas.

No dicionário de filosofia, Abbagnano (2007, p. 992) faz uma breve descrição de como o termo valor foi retratado por alguns dos principais filósofos que se empenharam em estudar o tema, desde a antiguidade até a contemporaneidade. O autor destaca que a teoria dos valores adentra no campo da crítica, e que “[...] nesse sentido a crítica dos valores, nada mais é que a disciplina inteligente das escolhas humanas”.

Saviani (2013 p. 45) compreende valores como “[...] uma relação de não indiferença entre o homem os elementos com que ele se defronta”. Para o autor, os valores e a valorização ocorrem no processo de satisfazer as necessidades do

homem. Na mesma linha, Aranha e Martins (1998, p.117) afirmam: “[...] atribuir valor a alguma coisa é não ficar indiferente a ela”, sendo a não-indiferença a característica fundamental do valor. Ressalta-se também que o valor ocorre na relação estabelecida entre o sujeito que valora e o objeto valorado.

Ainda para as autoras, os valores residem no campo da afetividade, pois afetam as coisas ou pessoas nas quais são estabelecidas uma relação de não-indiferença. Outra dimensão dos valores abordada é a do dever ser, com isso eles orientam as ações que devem ser alcançadas, por exemplo, as pessoas não devem poluir o meio ambiente porque ele é essencial para a vida dos seres vivos. (ARANHA; MARTINS, 1998).

Valores relacionam-se com a dimensão da ética e da moral. Esses termos muitas vezes são usados como sinônimos de uma maneira equivocada. O estabelecimento de acordos ou definição de regras de condutas, a fim de melhorar as relações e convivência de um determinado grupo, referem-se à moral. A ética diz respeito às questões mais abstratas, é uma parte da filosofia a qual se ocupa da reflexão sobre os princípios que regem a vida moral. (ARANHA; MARTINS, 1998).

Valores morais existem para que as sociedades sejam preservadas e se desenvolvam. Sem o estabelecimento dos acordos morais, cada um dos indivíduos, com os seus próprios interesses, poderiam pôr em risco toda humanidade. A moralidade caracteriza-se pela tensão estabelecida entre o jogo do individual e social. Faz-se necessário, então, encontrar o equilíbrio entre os interesses e desejos próprios e os interesses e desejos dos outros, a fim de garantir a convivência justa e pacífica. (GOERGEN, 2005; ARANHA; MARTINS, 1998).

Na sociedade capitalista, com a divisão das classes, os valores da classe dominante se diferem dos valores das classes mais empobrecidas, muitas vezes o que é ensinado como sendo positivo e bom para todos na verdade é bom só para um dos grupos que deseja manter os seus privilégios. Por isso, é necessário que o professor esteja atento à sua prática pedagógica e aos valores vigentes, “[...] a fim de verificar em que medida ela se orienta em favor da vida ou da alienação” (ARANHA; MARTINS, 1998, p. 118).

Há duas correntes que tratam da questão dos valores e da moral, sendo elas a culturalista e a universalista. A abordagem culturalista considera que os valores e a

moral se modificam de acordo com o momento histórico, político, econômico e social. Desse modo, para eles os valores e a moral são dinâmicos e se modificam ao longo do tempo. Já para os defensores da corrente universalista, da qual La Taille faz parte, consideram que há “[...] traços morais que se encontram em qualquer cultura e época, notadamente no que tange ao desenvolvimento do juízo moral” (LA TAILLE, 2019, p. 9).

Os trabalhos realizados por Puig (1998; 2007), Araújo (2007), Vinha, Nunes e Moro (2019) seguem a corrente universalista. Tais autores têm se debruçado em estudar propostas sobre como os valores podem ser desenvolvidos nas escolas. Todos eles desenvolveram os seus trabalhos a partir das pesquisas de Jean Piaget, para o qual o valor é compreendido como uma troca afetiva que o sujeito realiza com o exterior, objetos ou pessoas.

Araújo (2007 p.19), ao se referir à Piaget, relata: “[...] nesse sentido, para ele (Piaget) os valores e as avaliações que fazemos no cotidiano pertencem à dimensão geral da afetividade e o valor é resultado, é construído com base nas projeções afetivas que o sujeito faz sobre objetos e pessoa”. Em outras palavras, os valores se referem ao que a pessoa gosta e valoriza e estabelece uma relação afetiva com o objeto. Cabe destacar que essa concepção de valores apresenta uma perspectiva do construtivismo radical, uma vez que “os valores nem estão predeterminados nem são simples internalizações (de fora para dentro), mas resultantes das ações do sujeito sobre o mundo objetivo e subjetivo em que ele vive” (ARAÚJO, 2007, p. 20).

A partir dos estudos de Piaget, Araújo (2007, p. 21) modificou sua compreensão sobre o conceito de valores, ampliando-a para “[...] a projeção de sentimentos positivos que o sujeito tem sobre objetos e/ou pessoas e/ou relações e/ou sobre si mesmo”. Do mesmo modo que o sujeito é capaz de estabelecer uma relação afetiva, por meio da projeção de sentimentos positivos, pode também ocorrer a projeção de sentimentos negativos e, nesse caso, se configuram contravalores. (ARAÚJO, 2007).

De acordo com Puig, o processo educativo visa a uma adaptação ao meio, entretanto, a educação “[...] não busca uma adaptação física e sim uma adaptação sempre inacabada: uma adaptação otimizante; crítica e evolutiva” (PUIG, 1998, p. 24 *apud* GOERGEN, 2005, p. 1006). A sociedade atual é caracterizada por constantes mudanças e transformações e “este processo envolve o sujeito numa relação de troca

constante com o curso da realidade que o expõe ao risco de uma submissão constante às urgências dessa realidade” (GOERGEN, 2005, p. 1006).

A adaptação otimizante descrita por Puig é uma adaptação crítica e acontece em diferentes níveis, ocorrendo por meio de um processo aberto, criativo e evolutivo. Nas palavras do autor: “um processo no qual não estão decididos de antemão nem a direção nem a forma como a adaptação se dará; não estão decididas as finalidades que os mecanismos adaptativos irão perseguir nem o modo como serão alcançadas tais finalidade” (PUIG, 1998, p. 25 *apud* GOERGEN, 2005, p. 1006).

Goergen (2005, p. 1007), ao analisar a realidade brasileira, marcada pela desigualdade social, gritantes injustiças sociais e a miséria que assola grande parte da população, afirma que a adaptação otimizante mostra-se como uma perspectiva insuficiente e até mesmo “acomodada”, aproximando-se do “tradicional individualismo subjetivista que parece superado na perspectiva de Habermas”.

A pedagogia das competências, cuja base é piagetiana, embasa a educação pública brasileira e é criticada por autores da pedagogia histórico-crítica, pois não tem como compromisso a mudança do *status quo*, ou seja, não busca a mudança da estrutura da ordem que está posta, a qual é marcada pela exclusão, desigualdade social e miséria.

Para Habermas, a educação moral assume as características de uma educação política, quando está focada na melhoria de condições sociais. A educação deve ser entendida como um modo de práxis social que, “[...] mediante a comunicação, promova a assunção de convicções e práticas comprometidas com a superação da desumanidade e barbárie que marcam a sociedade contemporânea” (GOERGEN, 2005, p. 1001).

De acordo com Goergen (2005), Jürgen Habermas e Karl Otto Apel defendem a “ética da discussão”. Para esses autores, as leis que orientam o comportamento das pessoas devem ser discutidas e decididas pelas pessoas que por elas serão afetadas. Com isso, a razão moral é compreendida como dialógico-comunicativa, “[...] trata-se de um diálogo entre todos aqueles que são afetados pelas normas e que os leva ao convencimento de que as normas em discussão são as melhores para todos” (GOERGEN, 2005, p. 1002).

A discussão ética requer duas considerações importantes: a primeira delas refere-se ao fato dos participantes terem condições de emitir juízos argumentados; a segunda é ter disposição para a proposição de acordos racionais aceitáveis para todos os envolvidos e todos que forem afetados por eles. Verifica-se o incentivo ao envolvimento e ao estímulo do exercício político, com maior possibilidade de participação nas tomadas de decisão e de consciência das suas consequências. (GOERGEN, 2005).

A discussão de ser ou não responsabilidade da escola tratar do ensino dos valores demonstra-se na literatura como algo aparentemente superado. O desafio está em compreender quais os valores que devem orientar a prática pedagógica e quais os valores que dão sustentação à educação. (GOERGEN, 2005; LA TAILLE, 2006; ARANHA; MARTINS, 1993).

O ensino de valores, em outros períodos históricos, sobretudo na ditadura, teve como objetivo inculcar determinados valores aos cidadãos, por meio de disciplinas específicas. Não se pretende fazer o resgate dessas disciplinas, considera-se que a formação humanizada que discuta as problemáticas dos valores e da ética deva ser o objetivo da educação escolar como um todo, não se restringindo a uma disciplina específica. Desse modo, é importante que esse compromisso seja firmado no Projeto Político Pedagógico da escola, para que essa formação se concretize nos diferentes espaços da instituição.

Cabe ressaltar que o ensino, na perspectiva da ética e da moralidade, está diretamente relacionado às atitudes e funções do educador. Por meio do discurso argumentativo, o educador conduz o educando para gradativamente assumir sua autonomia pessoal e desenvolver consciência sobre a responsabilidade social. Sendo assim, conforme explica Goergen (2005), a prática pedagógica não deve se caracterizar por um processo de doutrinação, mas sim pela motivação para que sujeitos livres desenvolvam a emancipação. Segundo o autor:

A tarefa educativa fica reduzida ao estímulo da reflexão pessoal e do esclarecimento pessoal dos alunos. Cada indivíduo é responsável pela construção de sua própria vida e, no que se refere aos valores de ordem pública e social, serão as contribuições científicas e técnicas que irão decidir. (GOERGEN, 2005, p. 1005).

Sendo assim, a escola oportuniza, ou ao menos deveria oportunizar, aos seus agentes, o diálogo em conjunto sobre as questões pertinentes para a sua realidade, a fim de decidir coletivamente quais os valores necessários para a configuração do melhor arranjo da comunidade escolar. Verifica-se que em alguns casos, embora a escola assuma a gestão democrática no projeto político pedagógico, na realidade as tomadas de decisões limitam-se à equipe gestora, sendo apenas compartilhada com os professores e dificilmente as decisões são partilhadas com os alunos e comunidade.

Pela pertinência junto a esse estudo, faz-se necessária a abordagem da Constituição Federal 1988, da Lei nº 9394/96, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) de 1997, e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de 2017, realizando uma breve análise desses documentos, sem perder de vista os valores e princípios tratados nesses documentos.

Em seu artigo primeiro, a Constituição Federal apresenta os princípios fundamentais: a soberania, a cidadania, a dignidade da pessoa humana, os valores sociais do trabalho e da livre iniciativa e o pluralismo político. O capítulo III trata da educação, da cultura e do desporto e apresenta, no artigo 206, os princípios pelos quais o ensino deve estar pautado:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais. (BRASIL, 1988).

Para Espit (2007, p. 58), “a constituição aponta para uma sociedade democrática e de direito, fraterna, plural e sem preconceitos assentada em valores como liberdade, segurança, bem estar, igualdade e justiça”, sendo um marco dos direitos do cidadão. Ao analisar a LDBN/96, Espit (2007) critica o processo da construção da lei. O autor ainda aponta que a lei representa o esforço para adequar a educação brasileira aos interesses das políticas neoliberais. Nas palavras do autor,

[...] em síntese, a LDB aprovada não foi aquela resultante de um amplo debate feito entre eminentes educadores, nas universidades de todo o país e com diferentes setores da sociedade; mas aquela, fruto

de arranjos políticos que atendia as políticas neoliberais do Banco Mundial, ou seja, a privatização da educação. Talvez por isso, a LDB, após de 10 anos de aprovação, caminha a passos lentos e, o que é pior, em círculos. (ESPIT, 2007, p. 59).

Saviani (2016) concorda com Espit (2007), ao apontar que o projeto original da LDB

[...] surgiu por iniciativa da comunidade educacional que se encontrava fortemente mobilizada para assegurar, na Constituição e, em seguida, na LDB, suas propostas para a organização da educação”, contudo na tramitação o projeto aprovado “foi objeto de uma manobra que mudou inteiramente o seu rumo. (SAVIANI, 2016, p. 381).

Embora a LDB/96 apresente diferentes contradições, é fundamental que se pense em alternativas para superá-las, para que a educação pública possa avançar em relação aos objetivos, qualidade e condições de trabalho para os professores.

Em relação aos princípios que regem o documento no Título II, referente aos princípios e fins da Educação Nacional, tem-se no Art. 2º que a educação é inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana. O Art. 3º apresenta os princípios da igualdade, da liberdade, do pluralismo de ideias e concepções pedagógicas, do respeito à liberdade e apreço à tolerância, da gestão democrática do ensino público e a consideração da diversidade étnico-racial, entre outros. (BRASIL, 1996).

A análise desses princípios evidencia que as instituições escolares devem ser espaços formativos, nos quais haja liberdade e solidariedade entre as pessoas, sendo assegurados o respeito à liberdade, à diversidade étnico-racial e à tolerância perante o pluralismo de ideias e as concepções pedagógicas.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) (BRASIL, 1997) são documentos que foram elaborados para nortear a prática pedagógica dos professores, com isso foi elaborado um documento para cada um dos componentes curriculares. Nesse estudo analisa-se o documento referente ao componente curricular Educação Física.

Ao tratar da cultura corporal e da cidadania, os PCNs (1997) assumem que a metodologia utilizada nas aulas de Educação Física deva almejar “o desenvolvimento

da autonomia, a cooperação, a participação social e a afirmação de valores e princípios democráticos” (BRASIL, 1997, p. 24).

Em relação aos conteúdos, o documento apresenta que estes devem ser tratados de modo conceitual, procedimental e atitudinal. Os conteúdos conceituais relacionam-se com as capacidades intelectuais, da compreensão dos fatos históricos e dos conceitos, por exemplo. Já os conteúdos procedimentais referem-se à capacidade de conseguir realizar uma tarefa nas aulas de Educação Física, por exemplo, o saber executar a bandeja do basquete é um procedimento. Já os conteúdos atitudinais referem-se aos valores, normas e atitudes.

Darido (2003) aponta que, historicamente, as aulas de Educação Física na escola priorizaram os conteúdos procedimentais em detrimento dos demais. Com isso, promover a aprendizagem de todos esses conteúdos é um grande desafio, dada a complexidade desse processo. A superação desse desafio, contudo, se faz necessária quando se almeja uma sociedade mais respeitosa, justa, solidária e menos desigual.

Os PCNs (BRASIL, 1997) apresentam para toda a comunidade educacional os Temas Transversais, que se resumem a temáticas relevantes para a vida social e que devem ser pensados por todos da comunidade escolar de modo transversal, a fim de propor soluções conjuntas para essas questões. Foram eleitos cinco Temas Transversais, sendo eles: Ética, Saúde, Pluralidade Cultural, Orientação Sexual e Trabalho e Consumo. Sugere-se que os temas sejam tratados de modo transversal, nas práticas pedagógicas de todos os componentes curriculares, ou seja, em conjunto com os demais conteúdos abordados na sala de aula. Fica evidente nos PCNs (BRASIL, 1997) a perspectiva da educação em valores, ao se assumir a dimensão atitudinal como um conteúdo que deve ser trabalhado com os alunos, no mesmo grau de importância dos conteúdos conceituais e procedimentais.

O fato de os valores (atitudinais) estarem presentes em um documento oficial garante ao professor legitimidade para agir nessa perspectiva, caso venha a ter as suas práticas pedagógicas contestadas; entretanto isso também não garante que todos os professores ajam em prol de uma educação humanizadora, ou que estejam dispostos, ou ainda que se sintam preparados para desenvolver um trabalho nesse sentido.

O próprio documento sinaliza ao final da sua apresentação a possibilidade de ocorrer desencontros entre os objetivos estabelecidos. Isso é decorrente do fato de, por vezes, o processo educativo e o trabalho pedagógico assumirem uma concepção de neutralidade ao longo do tempo. (ESPIT, 2007).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (BRASIL, 2017) é o documento referência normativo mais recente da educação brasileira. A análise da BNCC permitiu identificar que ela está em consonância com os princípios presentes em outros documentos, como a LDB/96 e as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) (BRASIL, 2013) que defendem os princípios necessários para o desenvolvimento de “uma sociedade justa, democrática e inclusiva” (BRASIL, 2017, p. 19).

Os fundamentos pedagógicos da BNCC focam no desenvolvimento de competências, que no documento

[...] é definida como a mobilização de conhecimentos (conceitos e procedimentos), habilidades (práticas, cognitivas e socioemocionais), atitudes e valores para resolver demandas complexas da vida cotidiana, do pleno exercício da cidadania e do mundo do trabalho. (BRASIL, 2017, p. 19).

Desde a LDB/96, o ensino brasileiro está pautado no desenvolvimento de competências. A adequação do ensino para o desenvolvimento de competências tem sido preocupação de outros países, pois o Pisa (*Programme for International Student Assessment*) defende a importância do desenvolvimento de competências globais, que serão cobradas nas avaliações desse programa. (VINHA; NUNES; MORO, 2019).

De acordo com o documento, as competências desenvolvidas nas escolas deverão oportunizar, aos alunos, a utilização dos conhecimentos historicamente construídos para o desenvolvimento de uma sociedade justa, democrática e inclusiva. Espera-se assim que eles sejam capazes de valorizar a diversidade de saberes e vivências culturais utilizando-as com liberdade, autonomia, consciência crítica e responsabilidade.

O documento traz como competência a capacidade de reconhecer o outro a partir da prática da empatia, do diálogo, da resolução de conflitos e da cooperação, com o respeito a si e ao outro, sem preconceito, e com as ações pessoais e coletivas baseadas em princípios éticos, democráticos, inclusivos, sustentáveis e solidários.

Outra competência é utilizar-se de tecnologias da informação e comunicação de forma crítica e reflexiva, para a comunicação e resolução de problemas pessoais ou coletivos. (BRASIL, 2017).

Para Vinha, Nunes e Moro (2019), tanto os PCNs (1997) como a BNCC (2017) apresentam o valor da convivência democrática como valor universal a ser tratado na escola. Segundo os autores, a convivência democrática ocorre na escola “[...] quando coloca em ação a justiça, o respeito, a solidariedade, a igualdade e a equidade”. (VINHA; NUNES; MORO, 2019, p. 138).

Vinha, Nunes, Moro (2019) e Araújo (2007) defendem que esses valores são pressupostos basilares da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) e, por isso, são os valores universais que devem estar presentes nas práticas pedagógicas. Saviani, entretanto, argumenta:

[...] claro que tal objetivo não poderá ser atingido com currículos que pretendam conferir competências para a realização das tarefas de certo modo mecânicas e corriqueiras demandadas pela estrutura ocupacional, concentrando-se, de forma limitada, na questão da qualificação profissional e secundarizando o pleno desenvolvimento da pessoa e o preparo para o exercício da cidadania. (SAVIANI, 2019, p. 308).

O desenvolvimento do pleno exercício da cidadania implica em questionar e transformar a ordem vigente. A formação oferecida nas escolas não está compromissada com a modificação dessa realidade, visto que o desenvolvimento de competências está articulado ao cumprimento de tarefas e não à perspectiva de reflexão e criticidade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos corresponde a um documento, o qual foi elaborado por representantes de diferentes origens jurídicas e culturais de todas as regiões do mundo. Ela foi proclamada em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 1948, na França, e sua finalidade foi estabelecer uma norma comum a ser alcançada por todos os povos e nações.

Embora a Declaração Universal dos Direitos Humanos seja um marco histórico e civilizatório de suma importância, os países estão longe de alcançar e cumprir o que foi estabelecido no documento, visto que ele não apresenta um caráter jurídico. De acordo com Vieira (2002, p. 26):

Embora seja o principal instrumento e certamente o mais conhecido dos documentos de direitos humanos produzidos na esfera das Nações Unidas, não é um tratado internacional, mas uma simples declaração decorrente de uma resolução da Assembleia Geral das Nações Unidas. Não sendo um tratado, não pôde ser ratificada e, portanto, não tinha originalmente pretensão de obrigar os Estados juridicamente. Mas, sim, de servir como paradigma moral.

Verifica-se uma ambiguidade em relação à ética, ao que é assegurado no campo teórico e ao que é vivido. Em outras palavras, a população mais necessitada tem cotidianamente vários direitos infringidos pelo próprio Estado. No Brasil, vive-se contradições, uma vez que, numa extremidade, encontra-se uma parcela da população que tem os seus direitos assegurados e, na outra, estão os que apresentam os seus direitos infringidos! Sendo assim, como estabelecer valores universais diante de uma realidade tão desigual? (GOERGEN, 2005).

Verifica-se que a Declaração Universal dos direitos humanos é um marco importante na história, mas não suficiente. Há divergência de interesses das classes, no capitalismo, que impedem a garantia dos valores universais e dos direitos humanos, por isso é necessária a superação desse modelo econômico e social.

Após o estudo e análise da temática nas políticas públicas e de todos esses apontamentos e reflexões sobre a Educação Física e o ensino de valores, considera-se a necessidade de se assumir o desafio de realizar a prática pedagógica articulada com a ética, a moralidade e a educação em valores; pois entende-se que valores são “[...] princípios consensuados, dignos de servirem de orientação para as decisões e comportamentos éticos das pessoas que buscam uma vida digna, respeitosa e solidária numa sociedade justa e democrática” (GOERGEN, 2005, p. 989).

Diante da diversidade cultural, étnico-racial e social presente na escola, os valores a serem trabalhados e desenvolvidos com cada comunidade deverão ser acordados coletivamente, por meio da ética dialógica, que é construída em conjunto, por todas as pessoas que por ela serão afetadas. Desse modo, não há como impor determinados valores. Como foi apontado, a prática educativa limita-se a motivar e a estimular os alunos a se aproximarem da valoração para o desenvolvimento da própria autonomia e responsabilidade social.

Sendo assim, o que é possível para o docente é comprometer-se a alicerçar sua prática pedagógica, sustentada em sua visão de mundo, de sociedade e de homem, visando à superação das desigualdades sociais e injustiças, tendo a prática social como o início e o fim do processo educativo, enfim, oportunizando um ambiente acolhedor, no qual todos os alunos participem ativamente dos processos de tomadas de decisões. A ação pedagógica está baseada no conhecimento, no afeto, no diálogo e na compreensão de que educar é um ato sociopolítico e dialógico, de empatia e reciprocidade, que deve ser construído coletivamente.

2 A FORMAÇÃO DE PROFESSORES NO BRASIL

2.1 As políticas de formação de professores: um olhar para a Educação Física

Nesse capítulo buscou-se realizar uma reflexão sobre as políticas de formação de professores dos últimos anos, com um olhar mais atento para a formação de professores em Educação Física. Esse processo de formação de professores de Educação Física no Brasil inicia-se em 1939 com a criação da primeira escola civil de formação de professores em Educação Física. Nesse período tal formação pautava-se em um currículo para a capacitação de um técnico, capaz de atuar em diferentes campos. (SOARES et al., 1992; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Em 1987 ocorreu um marco para a área, com a publicação do parecer CFE 2015/87 e da Resolução CFE 03/87, os quais delimitaram a formação dos profissionais de Educação Física em duas áreas de atuação: o bacharelado e a licenciatura. (ANES, 2013; BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; DAVID, 2009; SOUZA NETO et al., 2004).

Ressalta-se que a Educação Física em alguns momentos não esteve alinhada com as políticas de formação de professores das outras licenciaturas, “[...] sendo que muitas das deliberações foram incorporadas no “seu ritmo”, mas não no mesmo “tempo” das licenciaturas” (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p. 345).

De acordo com Benites, Souza Neto e Hunger (2008), a delimitação desses dois campos de atuação representou um grande salto de qualidade para a Educação Física no século XX. A criação do bacharelado correspondeu ao esforço de assegurar o campo de conhecimento científico que desse maior legitimidade para a área, que estava em processo de profissionalização, e atendesse às exigências do mercado. (SOUZA NETO et al., 2004).

A divisão do curso de formação em Educação Física foi objeto de disputas no interior da área, não sendo bem recebida por uma parte da sociedade civil (movimentos sociais organizados), como o ENEEF (estudantes), MNCR (movimento contra a regulamentação), CBCE (comunidade científica) e os intelectuais e educadores progressistas. “Neste campo de disputas, venceu a perspectiva neoliberalizante de se criar este profissional (consenso entre formar pesquisadores/profissionais)” referente ao bacharelado (DAVID, 2009, p. 07).

Mesmo com essa demarcação, muitos cursos de formação ofereceram a Licenciatura ampliada, que dava a possibilidade ao profissional formado de atuar nos diferentes espaços sociais, ou seja, dentro e fora da escola. Segundo Benites, Souza Neto e Hunger (2008, p. 345), “[...] esse fato pode ser considerado um fator determinante, no processo histórico, sobre a formação de professores da Educação Física”.

Isso possibilitou maior autonomia para as Instituições de Ensino Superior, com a flexibilização do currículo, fato inédito em relação aos outros cursos de formação de professores, no qual o currículo estava estruturado em áreas de conhecimento. Nesse contexto, os cursos de formação de professores apresentaram duas possibilidades de currículos: o tradicional-esportivo e o técnico-científico. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008; DARIDO, 1995; BETTI; BETTI, 1996).

Os cursos oferecidos pelas instituições de ensino privadas, no geral, utilizaram o currículo tradicional-esportivo, o qual enfatizava os conhecimentos esportivos e aprendizagem dos gestos técnicos na prática. A teoria era aprendida na sala de aula, sendo abordadas disciplinas com bases na biologia e na fisiologia, por exemplo. (BETTI; BETTI, 1996).

Por sua vez, as instituições públicas e algumas particulares, sobretudo Universidades Confessionais, utilizaram-se do currículo técnico-científico, cuja característica é a valorização da fundamentação teórica para o exercício da prática. Abriu-se assim também uma oportunidade para as disciplinas pautadas nas Ciências Humanas, como a Filosofia e a Sociologia. (BETTI; BETTI, 1996).

A adoção do novo paradigma curricular para a licenciatura, segundo Darido (1995), proporcionou algumas mudanças nas práticas pedagógicas dos professores, formados na perspectiva do currículo técnico-científico como, por exemplo, maior preocupação com a inclusão de todos os alunos nas aulas. Desse modo, o discurso mais articulado com as abordagens pedagógicas da área e o trabalho com a coeducação ocorreram com mais facilidade e os professores foram capazes de buscar soluções para os problemas da escola, como a falta de material.

A autora, todavia, também aponta que não ocorreram mudanças desses professores em relação à diversificação dos conteúdos, pois eles continuaram sendo os atores principais nas tomadas de decisões, em relação à organização e ao

gerenciamento das aulas. Com isso, os métodos de ensino tradicionais continuaram sendo utilizados nas aulas. (DARIDO, 1995).

O cenário nacional da década de 1980 é marcado pelas mudanças políticas ocorridas com os governos democraticamente eleitos. Essas mudanças também refletiram na área educacional, o que proporcionou transformações significativas nas propostas de formação de professores e na habilitação do magistério, aproximando essa formação das problemáticas presentes na realidade da escola. (PIMENTA, 2002).

Com isso, ocorreram novas propostas curriculares a nível Estadual. A parceria entre as Secretarias de Educação e as Universidades possibilitaram a formação continuada dos professores, o que acarretou mudanças das práticas pedagógicas. Iniciou-se uma valorização da pesquisa da prática como uma proposta formativa. (PIMENTA, 2002).

Verificou-se o aumento das pesquisas qualitativas com análise do contexto escolar, que evidenciaram a prática pedagógica do professor, na sua realidade, como um aspecto importante a ser analisado nos cursos, por meio da articulação entre a formação inicial e continuada e pelos estágios. (PIMENTA, 2002).

Nesse contexto, Pimenta (2002) aponta que mesmo com toda a produção das Universidades, que evidenciaram a importância da pesquisa da prática pedagógica na formação dos professores como oportunidade de aproximar a escola e a universidade, o texto aprovado na LDBEN/96 não considerou essas reivindicações dos educadores.

A LDB/96 manteve a formação dos professores para os anos iniciais no nível médio por mais dez anos. Para a Formação no Ensino Superior criou as Instituições de Ensino Superior (IES), que apresentaram apenas caráter de ensino, sem a realização de pesquisas. Tal fato, para Pimenta (2002, p. 34), comprometeu “[...] significativamente o conceito e a identidade do profissional a ser formado”.

Outra discussão muito importante, ocorrida entre a década de 1980 e 1990, foi a articulação entre a qualidade da formação profissional e as condições de trabalho e de exercício profissional, defendida por diferentes entidades de todo o país. Durante a Conferência Nacional de Educação para Todos (1993), foi aprovado o Plano Decenal de Educação para todos (1993-2003) e, entre as pautas, estava o

compromisso dos governos Estaduais e Municipais de elevação salarial em todo território nacional, com o estabelecimento de um piso mínimo salarial.

No entanto, a valorização profissional, incluindo salários e condições de trabalho, foi totalmente abolida dos discursos, das propostas e das políticas do governo subsequente, que passou a normatizar exaustivamente a formação inicial de professores e a financiar amplos programas de formação continuada. (PIMENTA, 2002, p. 34).

Percebe-se que ao longo do desenvolvimento das políticas de formação dos professores, houve um descompasso entre políticas governamentais e as reivindicações dos educadores, representados tanto pelos sindicatos e associações como também pelas pesquisas realizadas nas universidades. Essa falta de articulação, entre outros fatores, se configurou como uma tentativa de desmobilização das ações dos educadores.

As novas orientações para a formação de professores presentes na LDB/96 propuseram a reorganização curricular para todas as licenciaturas, inclusive para a Educação Física. Benites, Souza Neto e Hunger (2008) destacam, entretanto, que com o parecer CFE nº 03/87 os cursos de formação em Educação Física já haviam se adiantado em relação a essas orientações, com a elaboração das reformas curriculares. Os autores ainda apontam que, no Brasil, a grande discussão realizada na área da Educação Física referiu-se ao processo de regulamentação do profissional, ocorrido no ano de 1998.

Nos anos 2000, surgiram novas orientações para a formação dos professores com a promulgação do Parecer CNE/CP 009/2001, que estabeleceu a formação baseada em competências como núcleo orientador da formação, assim como maior articulação da atuação profissional com as pesquisas. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Com o parecer 009/2001, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível Superior, abrangendo todos os cursos de licenciatura. As DCNs (2001) foram criticadas por diversas organizações representativas dos educadores e pesquisadores brasileiros, como por exemplo: ANFOPE, ANPED, ANPAE, FORUMDIR. (TAFFAREL; LACKS, 2005).

As principais críticas corresponderam ao não reconhecimento, no processo de elaboração das DCNs, das solicitações dos pesquisadores e educadores que encaminharam documentos para as comissões de especialistas das diversas áreas. A fragmentação do curso em licenciatura e bacharelado para o profissional que irá atuar como docente em espaço extra escolar foi outra crítica apontada.

As DCNs correspondem à tentativa de formar o professor para implementar na sala de aula o projeto de Educação proposto pelo Ministério da Educação, o qual busca desenvolver um rol de competências reducionistas, afastando-se da educação pautada na perspectiva crítica e emancipadora. (TAFFAREL; LACKS, 2005).

A resolução CNE/CP 028/2001 buscou discutir a importância da integração entre teoria e prática e a realização dos estágios supervisionados a partir da segunda metade do curso. Com isso, a prática passa a ser considerada componente curricular, sendo distribuída ao longo do curso, totalizando a carga horária de 400 horas. O estágio curricular supervisionado também passa a apresentar 400 horas. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Em 2002, a resolução CNE/CP 1/2002 apresentou como princípios orientadores para a formação de professores: I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso, reafirmando as orientações anteriores; II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor; e III - a pesquisa, com foco no processo de ensino e de aprendizagem. Além disso, tal resolução propôs o desenvolvimento de diferentes competências para compreender o aluno nas diferentes etapas da educação básica, em articulação com a função social da escola e os aspectos políticos, sociais e econômicos. (BRASIL, 2002b).

Para Saviani (2019, p. 1039), a pedagogia das competências apresenta a mesma perspectiva da “pedagogia do aprender a aprender”, a qual não está comprometida com a formação para a emancipação, pois “[...] seu objetivo é dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis que lhes permitam ajustar-se às condições de uma sociedade em que as próprias necessidades de sobrevivência não estão garantidas”. Com isso, cada indivíduo é responsabilizado pelo seu próprio “sucesso ou fracasso”, não havendo espaço para ações coletivas que busquem quebrar a ordem imposta pelo mercado.

As resoluções CNE/CP 1/2002 e CNE/CP 2/2002 corresponderam às orientações para os cursos de formação de Pedagogos e Licenciaturas; entretanto, como os cursos de formação já haviam em parte se adiantado com a adequação curricular em 1987, foi com a resolução CNE/CES 7/2004 que houve maior preocupação com a adequação dos currículos de formação em Educação Física às novas resoluções. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

De acordo com Taffarel e Lacks (2005), vários foram os esforços e tentativas para que os pontos de divergência presentes no interior da área fossem repensados, criando-se para isso diferentes comissões com especialistas. Os pontos de conflitos referiam-se à divisão da formação entre licenciatura e bacharelado, ao conteúdo curricular baseado no desenvolvimento de competências e à definição do movimento humano como objeto de estudo da Educação Física em detrimento da cultura corporal. Mesmo com as divergências e discussões, os pontos apontados continuaram presentes na resolução publicada.

Com a resolução CNE/CES 7/2004, ocorreu a delimitação da Educação Física como uma área acadêmico-profissional e buscou-se com essa resolução a garantia de um núcleo básico de conteúdos interdependentes, propostos para a formação do Profissional de Educação Física, sendo ele licenciado ou bacharel, que foram contemplados quase em sua totalidade nos cursos de formação. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008).

Desse modo, Benites, Souza Neto e Hunger (2008) argumentam a presença de duas propostas de formação de profissionais de acordo com essas novas organizações curriculares.

A primeira apresentou o Profissional de Educação Física como alguém que deve estar capacitado para analisar a realidade social e intervir acadêmico e profissionalmente nas diferentes manifestações do movimento. Com relação à segunda, sobre o Professor de Educação Física, este foi visto como um profissional que também deveria estar capacitado, prioritariamente, no âmbito da docência. (BENITES; SOUZA NETO; HUNGER, 2008, p.353).

Nos últimos anos houve grande mobilização da área da Educação Física para se legitimar como profissão e muitos esforços para que os cursos de formação dessem conta de formar o profissional que fosse crítico diante das modificações ocorridas na

sociedade e, ao mesmo tempo, atendesse às expectativas decorrentes desse novo contexto social.

As divergências a respeito dos cursos de formação em Educação Física se mantiveram presentes entre os estudiosos, mas coube às instituições formadoras adequar os currículos dos cursos de formação superior de acordo com o perfil do profissional que se pretendia formar.

No caso das licenciaturas, Cesário (2008) aponta que a adequação dos cursos, de acordo com as Resoluções CNE 01 e 02 de 2002, correspondeu à aproximação da formação do licenciado em Educação Física às demais licenciaturas. Para a autora, isso se configurou como o reconhecimento e a valorização da Educação Física como componente curricular da Educação.

Conforme expressam Rufino, Benites e Souza Neto (2020), a presença da Educação Física no campo das políticas educacionais apresenta-se como um avanço para a área que, em meio a espaços de lutas e disputas, tem conseguido fortalecer a sua identidade. Os autores, contudo, apontam que ainda falta mais clareza sobre os reflexos dessas ações na conjuntura social.

Diante das disputas e lutas que demarcam o âmbito educacional, sobretudo o campo das políticas educacionais, destaca-se as contribuições de Rufino, Benites e Souza Neto (2020), os quais consideram que o entendimento da Educação Física como prática profissional requer o desenvolvimento de três subcampos que apresentam interpelação entre si: 1) alterações nas políticas públicas atuais; 2) transformações nos currículos e estruturas na formação universitária; 3) maior articulação entre as pesquisas com os problemas da prática profissional.

De acordo com os autores, é fundamental o amplo debate entre o campo político e a sociedade civil sobre os papéis e as responsabilidades da Educação Física na sociedade, o que implica as modificações das políticas públicas, buscando maior articulação com a realidade desses profissionais. Para os autores, faz-se necessário repensar os currículos dos cursos de formação universitária, objetivando a superação do desafio da formação articulada com a prática, bem como rever as modalidades do bacharelado e da licenciatura. Eles propõem ainda maior interdisciplinaridade entre os conhecimentos e as áreas de atuação profissional. Por último, os autores ressaltam a importância da articulação das pesquisas com os problemas da prática profissional,

sendo necessária maior aproximação entre os membros dos diferentes setores: os que estudam esse fenômeno, os que elaboram as leis e os que são diretamente afetados por elas.

Em suma, verificou-se que as políticas públicas se configuram como campo de luta e de disputas, no qual a Educação Física, de certo modo, tem conseguido fortalecer a sua identidade. A presente pesquisa concorda com Rufino Benites e Souza Neto (2020) em relação à necessidade da compreensão da Educação Física como prática profissional. Ressalta-se assim a necessidade da superação da valorização da perspectiva biológica presente nos cursos de formação inicial, que contribui para que os professores tenham maior envolvimento com as questões relacionadas à saúde e às práticas esportivas, afastando-se da formação do ser humano e desconsiderando a dimensão afetiva, política e social. No próximo tópico refletimos sobre o programa residência pedagógica e suas possibilidades na formação docente.

2.2 O programa residência pedagógica: aspectos históricos e panorama atual

As mudanças ocorridas na sociedade contemporânea, com o avanço das tecnologias e a democratização do ensino, aumentaram os questionamentos sobre a qualidade da educação no Brasil. As críticas incidiram sobre os cursos de formação inicial, pois consideravam que essa formação não estava sendo suficiente para preparar o profissional capaz de atender às demandas presentes nas diferentes realidades educacionais do país. (FARIA; PEREIRA, 2019).

A precarização da carreira docente, com más condições de trabalho, como a falta de materiais, elevado número de alunos por sala de aula, burocratização do ensino e cobranças por resultados nas avaliações externas, somadas aos baixos salários e um plano de carreira pouco atrativo, contribuíram para o aumento do abandono da docência e diminuição do interesse pelos cursos de licenciatura. Verifica-se o avanço de políticas neoliberais para educação, seguindo o modelo americano (SAVIANI, 2019).

É nesse contexto que os programas de iniciação à docência são inseridos no âmbito da formação dos professores, cujo objetivo é incentivar o interesse pelas

licenciaturas e possibilitar a imersão do estudante na realidade escolar, por meio de intervenções colaborativas e em conjunto com o docente da escola e o docente orientador da IES. Esses programas são custeados, com a oferta de uma bolsa para os docentes e alunos envolvidos.

A Residência Pedagógica (RP) é uma proposta inspirada na Residência Médica e tem com finalidade contribuir para a melhora da formação docente e consequentemente para a melhora da educação brasileira. Para Nóvoa (2009), o modelo de formação utilizado na residência médica apresenta características interessantes para serem adotadas na formação de professores.

Em primeiro lugar, a referência sistemática a casos concretos, e o desejo de encontrar soluções que permitam resolvê-los. Estes casos são «práticos», mas só podem ser resolvidos através de uma análise que, partindo deles, mobiliza conhecimentos teóricos. A formação de professores ganharia muito se se organizasse, preferentemente, em torno de situações concretas, de insucesso escolar, de problemas escolares ou de programas de acção educativa. E se inspirasse junto dos futuros professores a mesma obstinação e persistência que os médicos revelam na procura das melhores soluções para cada caso. (NÓVOA, 2009, p. 34).

O que o autor defende é a aproximação da formação dos professores da realidade, na qual o trabalho docente é desenvolvido, ou seja, o espaço escolar. Com isso, a Residência Pedagógica tem como premissa a imersão do futuro professor na escola para que, em conjunto com os outros profissionais mais experientes, elabore soluções coletivas e aprenda a enfrentar os desafios educacionais oriundos da prática docente com maior confiança.

O trabalho realizado por Pacca e Horii (2012) reconhece que o modelo utilizado na residência médica apresenta caminhos positivos e geram bons resultados em relação à formação de médicos confiáveis e competentes, sendo esta uma inspiração para formar professores. Entretanto, ao se propor nas licenciaturas uma residência que parte da visão da residência médica, na qual os médicos são imersos no cotidiano hospitalar, a residência pedagógica se materializa parcialmente, pois o residente não fica imerso na escola, como o residente da área da medicina fica, ele comparece às escolas apenas duas vezes por semana.

As primeiras iniciativas da Residência Pedagógica ocorreram a partir de 2007⁶ e, de lá para cá, algumas propostas de RP foram implementadas por iniciativas de diferentes instituições da esfera municipal, estadual ou federal.

Percebeu-se diferenças entre os programas de RP como, por exemplo, a nomenclatura, sendo utilizados os seguintes termos: Residência Educacional, Residência Docente, Residência Pedagógica ou Imersão Docente. Outra diferença está relacionada ao fato de algumas iniciativas estarem associadas à formação continuada e outras à formação inicial. (FARIA; PEREIRA, 2019; SILVA; CRUZ, 2018).

As propostas de RP relacionadas à formação continuada, presentes na literatura, foram resumidas no quadro a seguir. A discussão mais aprofundada sobre as características de cada programa aqui apresentado pode ser encontrada nos trabalhos de Silva e Cruz (2018) e Faria e Pereira (2019).

⁶ Projeto de Lei nº 227/2007 propunha instituir a residência educacional como obrigatoriedade para os professores habilitados para atuar na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, configurando-se como uma etapa posterior da formação inicial. Contudo, o projeto chegou a ser discutido em audiência pública, em 2009, mas foi arquivado em 2011. Em 2012, esse projeto foi retomado com algumas modificações, passando a ser chamado de Residência Pedagógica, e passou a apresentar um caráter de certificação, revelando-se uma proposta de curso de atualização profissional, podendo a sua certificação ser utilizada para o progresso no plano de carreira. Em 2014, o projeto foi aprovado pelo parecer nº 336/2014, sendo estendido para todas as licenciaturas, com o mínimo de 1.600 horas.

Quadro 1- Propostas de Residência Docente na perspectiva de formação continuada

Propostas de Formação Continuada				
Instituição	Título do programa	Ano	Público Alvo	Bolsa/duração/Certificação
Colégio Pedro II	Programa de Residência Docente	2012 2019 (em andamento)	Professores recém formados com licenciatura em qualquer área e que atuem na Educação Básica da rede pública	Fomento de bolsas pela Capes por 9 meses, nos anos de 2012, 2013 e 2014; Fomento de bolsas pelo Colégio Pedro II, em 2015; Não foram encontradas informações sobre bolsas, após 2015; Duração: 360 horas distribuídas em um ano letivo; Certificados de Especialista da Educação Básica (Pós-graduação <i>lato-sensu</i>).
Centro Pedagógico da Universidade de Minas Gerais	Projeto de Residência Docente	2014	Professores efetivos da educação Básica com até 3 anos de formação	Fomento de Bolsas pela Capes nos anos de 2014 e 2015; 2016 - não houve bolsas;
	Residência Docente para formação de educadores da Educação Básica	2018 (em andamento)	Professores efetivos da Educação Básica	2018- Curso de Especialização (Pós-graduação <i>lato-sensu</i>); Duração: 04 semestres; Sem bolsas.
Colégio Visconde de Porto Seguro	Programa de Residência Docente	2015 (Piloto)	Alunos do último ano da licenciatura ou professores recém formados	Sem bolsas; Duração: 1 ano; Baseado na metodologia alemã <i>Referendariat</i> .

Fonte: adaptado de Silva e Cruz (2018) e Faria e Pereira (2019).

As propostas de Residência docente são iniciativas voltadas para a formação continuada dos professores recém formados. Embora os programas de residência, tanto a pedagógica como a docente, tenham se inspirado nas residências médicas, a residência docente é a proposta que mais se aproxima da perspectiva da medicina, ocorrendo após a formação inicial, com a intenção de auxiliar os professores inexperientes a lidarem com as dificuldades presentes nos primeiros anos da carreira.

A nomenclatura referente à Residência Pedagógica tem sido mais utilizada para as propostas articuladas ao período da formação inicial, podendo ou não estar associadas aos estágios supervisionados. O quadro 2 apresenta algumas dessas iniciativas.

Quadro 2 - Propostas de Residência Docente na perspectiva de formação continuada

Propostas de Formação Inicial				
Instituição	Título do programa	Ano	Público Alvo	Características Gerais
Estado de São Paulo Decretos nº 57.978/ 2012 e 59.150 / 2013	Programa de Residência Educacional	2012 2013 2014 (programa foi encerrado)	Alunos matriculados nos cursos de licenciaturas	Vinculado ao Estágio Supervisionado; Desenvolvimento de projetos educacionais em escolas com alto índice de vulnerabilidade social; Bolsa-estágio; Auxílio-transporte; Duração: 15 horas semanais por 12 meses.
Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/ Unifesp- Campus Guarulhos)	Residência Pedagógica	2009 - Atualmente	Alunos do curso de Pedagogia	Inspirado na Pedagogia da Alternância; Programa de estágio supervisionado; Contato sistemático entre estudantes, professores da IES (Preceptor) e professores da educação básica (professor formador); Plano de ação e intervenções pedagógicas.

Instituição	Título do programa	Ano	Público Alvo	Características Gerais
Prefeitura Municipal de Jundiá	Residência Pedagógica	2014 (após essa experiência não houve continuidade do programa)	Alunos dos cursos de Pedagogia, Letras, Psicologia e Educação Física	Estágio remunerado (R\$950,00); Carga horária diária de 5 horas; Auxílio nas atividades pedagógicas e de Gestão.
Instituto Superior de Educação Ivoti (ISEI)	Residência Pedagógica	2008 - Atual	Alunos matriculados na instituição	Realização de estágios supervisionados de uma semana, em colégios da rede Sinodal de Educação.
Centro Pedagógico UFMG	Projeto de Imersão Docente (PID)	2011- Atual	Alunos dos cursos de licenciatura, Artes, Ciências Biológicas, Geografia, História, Letras, Matemática e Pedagogia	30 bolsas de monitoria; Acompanhamento dos alunos no cotidiano escolar (aulas, horário de almoço, intervalo). Encontros com os coordenadores do projeto. Planejamento e implementação de atividades.
Pesquisa Realizada por Nogueira et al. (2011; 2013)	Residência Pedagógica	Essa informação não foi encontrada nos trabalhos	Professores iniciantes na docência da Educação Infantil; Graduandos no curso de Pedagogia.	Acompanhamento das práticas dos professores. Reuniões mensais da Pesquisa. Duração: 1 vez por mês durante 18 meses.

Fonte: adaptado de Silva e Cruz (2018) e Faria e Pereira (2019).

As características dos programas de RP, apresentadas no quadro 2, estão relacionadas ao fato dos graduandos receberem o acompanhamento e o auxílio do professor da escola durante o processo de imersão. Verifica-se uma valorização da aprendizagem do processo de se tornar professor no próprio ambiente de trabalho, atribuindo ao docente da escola um papel importante nesse processo de formação e construção da identidade profissional.

A análise dos quadros 1 e 2 permite apontar que o programa de Residência Pedagógica não é uma novidade no cenário da educação nacional. Algumas dessas propostas se mostraram mais frágeis do que outras, ocorrendo o término desses programas, como nos casos das propostas realizadas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo e do Município de Jundiaí.

No entanto, outras propostas se mostraram mais consolidadas, como as que possuem um projeto pedagógico bem definido, acumulando anos de experiências, como as realizadas pelo Colégio Pedro II (Residência Docente), pelo Centro Pedagógico da UFMG (Residência Docente e Projeto de Imersão Docente) e pela Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Paulo (EFLCH/UNIFESP- Campus Guarulhos) (Residência Pedagógica), por exemplo.

Todas essas experiências demonstraram que a Residência Pedagógica tem sido desenvolvida de diferentes maneiras e contextos. Assim, nota-se que não há uma uniformidade nas propostas. Para Faria e Pereira (2019), as instâncias políticas veem, nos programas de Residência Pedagógica, a possibilidade de modificação das práticas realizadas nos cursos de formação de professores, objetivando a melhora da formação docente e, conseqüentemente, da educação, entretanto essas discussões estão desarticuladas de iniciativas de valorização da carreira e remuneração. Em relação à esfera Federal, a Residência Pedagógica e a Residência Docente só foram integradas à Política Nacional de Formação dos Profissionais da Educação Básica com o Decreto nº 8752/2016. (FARIA; PEREIRA, 2019).

Dando continuidade à iniciativa da Residência para a área da educação, no ano de 2018, foi aberto um edital para o Programa de Residência Pedagógica (PRP), financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Assim, o próximo tópico tem a finalidade de apresentar uma melhor compreensão das características do Programa de Residência Pedagógica proposto tanto pelo Edital Capes nº 06/2018 quanto pelo Edital Capes nº 1/2020.

2.2.1 Programa de Residência Pedagógica CAPES

Os programas de iniciação à docência são iniciativas criadas pelas políticas de formação de professores, cuja finalidade é aproximar a escola e a universidade, na tentativa de intensificar as experiências práticas durante a formação inicial. Sims, Vedovatto (2019) e Cardoso (2019) consideraram o Programa Residência Pedagógica (PRP) uma modernização do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID).

O PIBID foi lançado em 2007, acumulando mais de uma década de experiências exitosas no campo educacional, contudo nos anos de 2015 e 2018, em virtude do contexto político, sofreu cortes devido à redução orçamentária e à possibilidade de o programa ser encerrado para ser substituído pelo PRP.

A luta pela permanência do PIBID foi liderada pelos educadores ligados ao campo da atuação de formação de professores e pelos *pibidianos*, denominação dada aos estudantes participantes do PIBID. Em meio a embates e incertezas, no ano de 2018 o PIBID se manteve e “a Residência Pedagógica se estabeleceu em uma relação de proximidade e continuidade” (CARDOSO, 2019, p. 8) com a proposta anterior.

O Edital CAPES 06/2018 instituiu o Programa de Residência Pedagógica (PRP), cuja finalidade é “[...] apoiar Instituições de Ensino Superior (IES) na implementação de projetos inovadores que estimulem a articulação entre teoria e prática nos cursos de licenciatura, conduzidos em parceria com as redes públicas de educação básica” (CAPES, 2018).

O programa “[...] tem por objetivo induzir o aperfeiçoamento da formação prática nos cursos de licenciatura, promovendo a imersão do licenciando na escola de educação básica, a partir da segunda metade de seu curso” (CAPES, 2018a). Dentre os objetivos estipulados para o referido programa destaca-se:

- I-Aperfeiçoar a formação dos discentes de cursos de licenciatura, por meio do desenvolvimento de projetos que fortaleçam o campo da prática e conduzam o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente, utilizando coleta de dados e diagnóstico sobre o ensino e a aprendizagem escolar, entre outras didáticas e metodologias;
- II-Induzir a reformulação do estágio supervisionado nos cursos de licenciatura, tendo por base a experiência da residência pedagógica;

III-Fortalecer, ampliar e consolidar a relação entre a IES e a escola, promovendo sinergia entre a entidade que forma e a que recebe o egresso da licenciatura e estimulando o protagonismo das redes de ensino na formação de professores.

IV-Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). (CAPES, 2018).

Verificou-se que a proposta apresentada pela CAPES se assemelha a alguns objetivos das propostas anteriormente apresentadas no que se refere à melhora dos cursos de formação inicial, visando a maior articulação entre teoria e prática, assim como o fortalecimento das ações entre as IES e as escolas. Nessa proposta, o professor da escola-campo é chamando de preceptor, o professor da IES é o docente orientador e os alunos do curso de licenciatura são os residentes.

No ano de 2020, a Capes publicou um novo edital para dar continuidade ao PRP, pois o edital de 2018 encerrou o seu tempo de vigência. Ao analisar o edital Capes 1/2020, notou-se diferenças entre os objetivos presentes no primeiro edital lançado. Seguem os objetivos presentes no novo edital:

- I - Incentivar a formação de docentes em nível superior para a educação básica, conduzindo o licenciando a exercitar de forma ativa a relação entre teoria e prática profissional docente;
- II - Promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC);
- III - Fortalecer e ampliar a relação entre as Instituições de Ensino Superior (IES) e as escolas públicas de educação básica para a formação inicial de professores da educação básica; e
- IV - Fortalecer o papel das redes de ensino na formação de futuros professores. (CAPES, 2020, p.02).

A mudança no novo edital refere-se à retirada do objetivo de reformulação do estágio supervisionado a partir das experiências realizadas com a PRP. Acredita-se que esse objetivo era uma das potencialidades presentes no PRP de 2018, pois a sua estrutura de organização, com o contato frequente entre os preceptores, residentes e docente orientador, possibilitava uma maior aproximação da construção coletiva das ações e a superação dos desafios, sendo essa uma contribuição significativa, que poderia ser adotada para os estágios supervisionados. Sendo conveniente lembrar que no RP os bolsistas e os docentes das IES e das escolas recebiam bolsas da

Capes e que este incentivo proporcionava o desenvolvimento dos projetos pelos discentes.

Em relação aos estágios a pesquisa realizada por Sims e Vedovatto (2019, p. 411), com licenciandos do curso de Educação Física da UFSCAR, verificou que, de acordo com os participantes do seu estudo, o estágio é o momento no qual se tem contato direto com a profissão, com a oportunidade de conhecer os desafios e as diferentes possibilidades diante da realidade escolar, e “o programa Residência Pedagógica vem a agregar e contribuir para uma maior imersão, devido a maior carga horária que os estágios, bem como fornecer um auxílio financeiro”.

Outra mudança refere-se tanto à quantidade da carga horária quanto à sua distribuição nas atividades. No primeiro programa, a carga horária total correspondia a 440 horas distribuída da seguinte forma:

[...] 60 horas destinadas à ambientação na escola; 320 horas de imersão, sendo 100 de regência, que incluirá o planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica; e 60 horas destinadas à elaboração de relatório final, avaliação e socialização de atividades. (CAPES, 2018)

No novo edital, ocorreu a diminuição da carga horária para o total de 414 horas, que foram organizadas em três módulos de seis meses, com carga de 138 horas. As atividades dos módulos foram organizadas de modo que 86 horas foram destinadas para a preparação da equipe, com o estudo de temáticas sobre a docência e organização das atividades a serem realizadas na escola-campo; 12 horas de planejamento de planos de aula e 40 horas de regência com o acompanhamento do preceptor. (CAPES, 2020).

Nessa nova organização percebe-se uma redução de 26 horas da carga horária total do PRP e não foram discriminadas as horas destinadas para a realização do relatório e atividades finais. Ainda não há como saber o efeito dessa diminuição da carga horária para o PRP; contudo, considerando a exigência e as demandas presentes nos cursos superiores, no caso das instituições públicas, os alunos são estimulados a se envolverem com atividades destinadas ao ensino, pesquisa e extensão e essa diminuição poderá comprometer a realização das atividades finais.

Em relação à regência, no primeiro edital, foram reservadas 100 horas para atividades de planejamento e execução de pelo menos uma intervenção pedagógica. Uma possível interpretação é que, dentre todas essas horas, os alunos deverão realizar no mínimo uma intervenção, ficando a critério deles e do preceptor a realização de mais intervenções.

No segundo edital, as horas destinadas para a regência foram discriminadas em 12 horas para planejamento e 40 horas de regência. A interpretação que se tem é que os alunos deverão assumir obrigatoriamente a responsabilidade da regência de atividades pedagógicas por 40 horas, ou seja, ficou mais bem explicitada a carga horária a ser cumprida. Com isso, ao término da realização dos três módulos, os alunos terão se dedicado a 120 horas de regência, uma carga horária maior que a descrita do edital anterior.

O PRP da Capes 2018 recebeu algumas críticas em decorrência da vinculação do programa à Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O Artigo 2º inciso IV da Portaria nº 38, de 28 de fevereiro de 2018, que instituiu o Programa Residência Pedagógica, aponta como parte dos seus objetivos: “Promover a adequação dos currículos e das propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)” (CAPES, 2018b). Esse objetivo está presente no edital 1/2020 e corresponde ao inciso II dos objetivos do PRP: “II- promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de licenciatura às orientações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)”. (CAPES, 2020, p. 1).

Cabe ressaltar que a elaboração da Base Nacional Comum Curricular dividiu as opiniões dos diferentes setores da sociedade, principalmente aqueles envolvidos diretamente com o campo da educação. Embora a BNCC seja considerada por muitos como um passo importante para a educação brasileira há, em contrapartida, muitas críticas que vão desde o seu processo de elaboração até as modificações ocorridas no documento durante o governo Temer.

A Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), em conjunto com outras entidades⁷, publicou um manifesto contra a exigência da

⁷ Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), Fórum Nacional de Diretores de Faculdades,

CAPES em relação à articulação do Programa Residência Pedagógica e do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) à BNCC.

Entre os argumentos do manifesto é destacada a vinculação direta da BNCC às avaliações em larga escala, que buscam reduzir a educação à preparação dos alunos para a realização de avaliações externas. A segunda justificativa refere-se à tentativa de retirar a autonomia das Instituições de Ensino Superior (IES) na formação dos licenciados, uma vez que a BNCC passará a orientar as ações das IES (ANPED et al., 2018). De acordo com os manifestantes:

O PRP tem como um de seus objetivos centrais “promover a adequação dos currículos e propostas pedagógicas dos cursos de formação inicial de professores da educação básica às orientações da BNCC”, e consiste em uma proposta de reformulação do atual modelo de Estágios Supervisionados dos cursos de Licenciatura das IES públicas e privadas sem fins lucrativos. Sublinhamos que a vinculação do Programa de Residência Pedagógica à BNCC fere a autonomia universitária, ao induzir nas IES projetos institucionais de formação que destoam das concepções de formação docente presentes nos seus próprios projetos pedagógicos, violando o preconizado no Parecer e na Resolução CNE/CP n. 2/2015, que definem as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial e Continuada de Professores no Brasil. (ANPED et. al., 2018).

As políticas educacionais brasileira são marcadas por contradições e percebe-se que em alguns momentos elas se apresentam desarticuladas das necessidades dos professores e das escolas. (LIMA; GOMES, 2002).

Especificamente em relação à BNCC da Educação Física, de acordo com Neira (2018, p. 22), o documento homologado vai na contramão da produção acadêmica da área, pautando-se em elementos que retratam a “racionalidade técnica revestida pelo discurso neoliberal”, além de advogar em prol de uma educação voltada para a aceitação e conformidade e não para a superação das desigualdades sociais.

Nesse contexto, cabe ao professor bem preparado, crítico e consciente do seu papel social compreender que as políticas educacionais estão articuladas às

Centros de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras (FORUMDIR), Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE), Associação Brasileira de Currículo (ABdC), Centro de Estudos Educação e Sociedade (CEDES), Associação Nacional de Pesquisa em Financiamento da Educação (FINEDUCA), Campanha Nacional pelo Direito à Educação, Ação Educativa Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (MNDEM), Rede Escola Pública e Universidade (REPU).

demandas econômicas e que, segundo Libâneo (2018), elas jamais podem se subordinar a essas demandas, uma vez que os objetivos educacionais superam a preparação dos indivíduos para o trabalho e consumo.

Nesse sentido, verifica-se o poder estratégico das pesquisas como forma de resistência e superação das lacunas presentes nos documentos oficiais. No caso da BNCC, é fundamental que a escola organize espaços para estudo e discussão do documento e, a partir disso, em consonância com as necessidades da sua comunidade, estabeleça o currículo a ser desenvolvido no projeto político pedagógico da escola.

O PRP apresenta aspectos interessantes de serem explorados e que podem contribuir efetivamente para enfrentamento dos dilemas presentes na formação dos professores. O PRP assemelha-se em alguns aspectos ao modelo de formação de professores proposto por Nóvoa (2009). Para o autor, é fundamental que os componentes práticos e a cultura profissional sejam alicerces da formação dos professores.

Com isso, entende-se que essas dimensões são atendidas no PRP ao estabelecer um maior estreitamento das relações entre o preceptor, o residente e o docente orientador, fortalecendo o vínculo entre a IES e a escola-campo. Essa é uma oportunidade para o residente lidar com as condições de trabalho e com o contexto que envolve a educação e conhecer a cultura profissional a partir das experiências práticas e da peculiaridade do espaço escolar, o qual é demarcado pelas relações afetuosas e conflitantes com os alunos, pelos desafios da aprendizagem, pelas relações com os demais professores, com a equipe gestora, com os funcionários e com os responsáveis pelos alunos.

O grande diferencial estará na relação estabelecida entre o residente e o preceptor, que o auxiliará na compreensão de todo esse processo, sendo fundamental entender que essas diversas questões, muitas vezes, se repetem em diferentes realidades educacionais. Por isso é essencial que os professores aprendam a trabalhar coletivamente, para que juntos possam propor soluções para a superação dos desafios. (LIMA; GOMES, 2002).

Assim como sinalizado por Nóvoa (2009, p. 5), é fundamental “[...] devolver a formação de professores aos professores”. Verifica-se no PRP o reconhecimento e a

valorização do conhecimento dos preceptores no processo de formação dos futuros professores, auxiliando-os a compreender e a enfrentar as dificuldades presentes na docência.

Considera-se que, por meio do PRP, o residente, a partir das experiências adquiridas com o estágio supervisionado, tem a possibilidade de ter maior contato e aproximação com a escola-campo e, assim, compreender a complexidade e os desafios da profissão docente. Com isso, as propostas de reflexão sobre a prática, com o uso de diferentes instrumentos, são interessantes para estimular o desenvolvimento das dimensões pessoais da profissão docente, tão necessárias para o processo educacional. Dessa maneira, o residente tem a oportunidade de observar as condições de trabalho a que os docentes são submetidos e, a partir disso, analisar toda a complexidade do processo educacional. Possíveis por meio do financiamento, os estágios nas escolas dariam conta da sua função se as instituições proporcionassem aos docentes das escolas alguma contrapartida, tal qual ocorre no PRP.

Em consonância com Lima e Gomes (2002) considera-se que o ponto de partida e de chegada da reflexão deve ser o projeto de emancipação humana, assim como a categoria profissional dos professores. Desse modo,

[...] a reflexão não é uma atitude individual, ela pressupõe relações sociais, revela valores e interesses sociais, culturais e políticos, não é um processo mecânico nem tampouco gerador de novas ideias. É antes uma prática que deve expressar o nosso poder de reconstrução social. (LIMA; GOMES, 2002, p. 164).

Considera-se que o trabalho com o PRP poderá instigar os futuros professores sobre a necessidade de assumir a reflexão como uma ação coletiva e importante para a prática pedagógica. A ação é colocada em prática de forma conjunta com os preceptores. Assim, ambos compartilham suas reflexões sobre as ações realizadas, buscando melhorá-las a cada dia. O processo de formação do PRP estimula o trabalho compartilhado tão necessário para o processo educativo, o que, de acordo com Nóvoa (2009), é uma demanda da sociedade do século XXI.

O trabalho em equipe é fundamental para lidar com os diversos dilemas que ocorrem no cotidiano da escola. Desse modo, os residentes começam a perceber que

muitos problemas educacionais não começam nem se encerram na escola e, por isso, são frequentemente estimulados em diferentes situações a trabalhar coletivamente, aprendendo a desenvolver a escuta, a comunicação, o diálogo, a perseverança, a empatia, a solidariedade, a cooperação, bem como a compreensão sobre a realidade sociopolítica.

Destaca-se mais uma vez, a oferta de bolsas (financiamento) para todos os participantes é outro aspecto positivo que está presente nos dois editais publicados pela CAPES. A bolsa é um incentivo para que o residente possa se dedicar exclusivamente para os estudos, sem ter que se dividir entre os estudos e o trabalho. Para o preceptor, isso representa o reconhecimento do aumento da demanda de trabalho ao participar do PRP, sendo também um incentivo para sua participação. Para os professores coordenadores do PRP a bolsa auxilia nos gastos referentes à execução do PRP e contribui para a continuidade das pesquisas na área de formação docente.

Pesquisadores têm investigado o impacto dos programas de iniciação na docência, na formação dos licenciados. André (2018) realizou uma pesquisa cujo objetivo geral foi analisar como ocorre o processo de inserção, na profissão docente, de alunos egressos de programas de iniciação à docência (PIBID, Bolsa Alfabetização e PRP). Os objetivos específicos foram caracterizar os participantes, identificar as instituições nas quais eles estão trabalhando, analisar as condições de trabalho que são oferecidas a esses profissionais, identificar os elementos facilitadores ou dificultadores da iniciação à docência e realizar com os gestores das escolas uma avaliação da atuação profissional desses egressos.

Os participantes dessa pesquisa eram originários de diferentes cursos como História, Geografia, Matemática, Física, Educação Física, Artes, Intercultural indígena, Letras, Ciências Sociais, Música, mas a maioria dos participantes foram egressos dos cursos de Pedagogia, Ciências Biológica e Química. (ANDRÉ, 2018).

Os resultados apontaram para um quadro de licenciados jovens, pois 39% tinham idade abaixo de 24 anos, e oriundos de famílias pouco abastadas, uma vez que mais de 70% dos participantes estudaram em escolas públicas no Ensino Fundamental e Ensino Médio. Esse dado reforça a importância das bolsas desses

programas para auxiliar os estudantes a se manterem durante o processo de formação.

A pesquisa de André (2018) verificou que os investimentos nos programas de iniciação à docência retornaram para a educação pública, uma vez que 61% dos egressos estavam atuando em instituições públicas de ensino. A pesquisa apresentou também um dado preocupante em relação ao regime de trabalho com o qual 27% declararam ter vínculo temporário: 15,4% são celetistas e 14,3%, servidores públicos concursados. Esse dado reflete a precarização do trabalho docente, com a pouca abertura dos concursos públicos e planos de carreira atrativos.

Em relação ao reconhecimento e apoio dos colegas de trabalho, da equipe gestora, ou familiares e amigos, 80% declararam sentir-se apoiados. A autora aponta, entretanto, que 82% dos egressos recorreram a apoio externo dos familiares, de amigos ou ainda de cursos e ex-professores. Para ela, esse dado revela a iniciativa dos professores para buscar soluções em fontes mais adequadas; todavia é verificada a dificuldade do trabalho coletivo entre os pares na escola. A autora também relembra que o desenvolvimento da postura investigativa do professor é um dos princípios dos programas por ela pesquisados.

Outro dado encontrado na pesquisa foi que 86% dos egressos consideraram ter experiências positivas em relação à gestão da sala de aula no contato com os alunos. André (2018) verificou em seu estudo que, embora os egressos se considerem preparados para enfrentar os desafios, eles se depararam com os problemas que afetam a classe dos professores, como a indisciplina, as condições de trabalhos ruins e salários não condizentes com a relevância da profissão exercida.

Uma parte significativa dos egressos, ou seja, 87% consideraram que a participação em programas de iniciação à docência contribuiu positivamente para a formação e foi um facilitador para a inserção profissional.

A partir dos resultados, afirma-se que os programas de iniciação à docência “[...] estão cumprindo uma função social e política, oferecendo oportunidade de qualificação em uma área que tanto necessita de profissionais bem formados, a educação básica” (ANDRÉ, 2018, p. 17).

Os programas de iniciação à docência, embora possuam lacunas, podem apresentar contribuições significativas para a formação inicial de professores. Para

isso, é necessário que seja desenvolvido um trabalho sério e comprometido com as suas finalidades. Há um esforço das instituições formadoras de nível superior em se aproximar das instituições escolares de educação básica, para que juntas possam lidar com os desafios da atuação profissional.

Não se pode deixar de lado os cortes orçamentários que a área da educação, vem sofrendo nos últimos anos, sobretudo nas universidades. Os impactos desses cortes recaem diretamente sobre os cursos de licenciaturas, comprometendo a realização de pesquisas na área. Há ainda os constantes ataques que diminuem os benefícios da carreira dos professores e comprometem a melhoria da educação.

Considera-se assim a necessidade de mais estudos sobre as contribuições dos programas de iniciação à docência para a educação, mais especificamente sobre as contribuições do PRP para a melhora da atuação profissional. Embora a Residência Pedagógica esteja há mais de dez anos presente na educação brasileira são poucos os trabalhos que objetivaram essa análise.

3 MÉTODO

3.1 Universo da pesquisa

A presente pesquisa buscou cumprir tanto o objetivo geral de analisar, em conjunto com os licenciandos participantes do programa de Residência Pedagógica, sobre a necessidade do trato dos valores nas aulas de Educação Física, a fim de contribuir para a superação dos valores que marcaram a história da Educação Física escolar e a educação dualista, a partir do aprofundamento dos conhecimentos de forma objetiva e sistematizada. Bem como os objetivos específicos de compreender e desenvolver ações didáticas alicerçadas nas aulas de Educação Física, a fim de proporcionar aos alunos da educação básica uma formação mais crítica e humanizada em relação aos componentes da cultura corporal de movimento.

A pesquisa qualitativa permite uma análise profunda e possibilita maior compreensão do fenômeno estudado. Nessa pesquisa a inserção dos residentes pedagógicos no espaço escolar, mais especificamente, nas aulas de Educação Física, é objeto de atenção.

Em relação às características da pesquisa qualitativa pode-se afirmar que ela se preocupa com a descrição dos dados, que são coletados por meio da participação direta do pesquisador com a realidade estudada, valoriza mais o processo do que o produto e retrata a perspectiva dos participantes. (BOGDAN; BIKLEN, 1982 apud LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O programa Residência Pedagógica, como já citado, é uma iniciativa para que os futuros professores adquiram experiências com o universo escolar ao longo da formação inicial. O programa foi desenvolvido no ano de 2019, em uma escola municipal da cidade de Rio Claro, interior do Estado de São Paulo, com o início em abril de 2019 e o término em dezembro de 2019.

O fato da pesquisadora ser também a preceptora dos residentes pedagógicos possibilitou um maior contato com esses estudantes nos encontros da escola, como nas orientações de planejamento das atividades fora do horário de aula, ou ainda, nas reuniões semanais, ocorridas na universidade, com o docente orientador do programa.

A etnografia é um tipo de pesquisa que visa estudar a cultura e a sociedade, sendo muito utilizada por antropólogos. O interesse deles está na compreensão dos hábitos, crenças, valores, práticas e significados presentes em um determinado grupo social. Diferentemente desses objetivos, no campo educacional, o emprego dos estudos etnográficos dispõe-se a investigar o processo educativo. (ANDRÉ, 1995).

Em virtude das diferenças entre os objetivos assumidos pelas pesquisas sociais e educacionais, não é necessário que o pesquisador, ao investigar o campo da educação, cumpra todos os requisitos que caracterizam a etnografia. Com isso, André (1995) destaca que são desenvolvidos estudos do tipo etnográficos e não etnografia em si. De acordo com Wolcott (1988), para o emprego dos estudos etnográficos na educação, não é necessário que o pesquisador permaneça um longo período em campo, tenha contato com outras culturas e utilize amplas categorias sociais na análise dos dados. (WOLCOTT, 1988 apud ANDRÉ, 1995).

O emprego das técnicas presentes na etnografia, como a observação participante, a entrevista e a análise de documentos podem caracterizar o estudo como sendo do tipo etnográfico. Assim, esse estudo, além de qualitativo, é do tipo etnográfico. (ANDRÉ, 1995).

A observação participante permite que o pesquisador tenha interação com a realidade estudada e com isso há uma troca entre os envolvidos, uma vez que todos são afetados. Com o grupo focal é possível aprofundar questões e esclarecer as dúvidas geradas a partir da observação. Os documentos permitem contextualizar o fenômeno, explicando-o por meio de coleta de informações por diferentes fontes.

As vantagens do uso do grupo focal é que ele pode ser empregado sozinho ou em conjunto com outras técnicas. O uso de tal grupo pode se dar com outras estratégias de pesquisa qualitativa, como nesse estudo, que o utiliza em conjunto com a pesquisa do tipo etnográfico. Outra vantagem do uso do grupo focal é que as interações estabelecidas durante o processo podem viabilizar maior profundidade na dimensão do conhecimento. (GOMES, 2005).

3.2 Participantes

Os participantes da pesquisa foram: a professora preceptora, que também é a pesquisadora desse estudo, e um grupo de quatro licenciandos, integrantes do programa de Residência Pedagógica em Educação Física.

Para a caracterização dos participantes utilizou-se como referência a sigla RP (residente pedagógico) e um número para diferenciá-los. Desse modo, os participantes foram intitulados de RP1, RP2, RP3 e RP4.

Os participantes foram estudantes do curso de Licenciatura em Educação Física de uma Universidade pública e estavam cursando entre o terceiro e o quinto ano do curso. Alguns já haviam cursado o Estágio Curricular Supervisionado I. Entre eles, alguns estavam no primeiro ano do programa de Residência Pedagógica e outros, no segundo ano. Eles possuíam entre dezenove e vinte e três anos de idade. O quadro três apresenta as características dos participantes.

Quadro 3 - Caracterização dos participantes da pesquisa

Participantes	Sexo	Idade	Ano de Docência/Ano de faculdade	Estágio Supervisionado 1	Ano do Residência Pedagógica
Preceptora	F	33 anos	8 anos	Realizou durante a formação inicial	1º ano
RP1	F	23 anos	4º ano	Realizou no ano de 2018	2º ano
RP2	M	23 anos	3º ano	Realizou em 2019	1º ano
RP3	M	19 anos	3º ano	Realizou em 2019	1º ano
RP 4	F	22 anos	5º ano	Realizou no ano de 2017	2º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Ressalta-se que participaram do programa Residência Pedagógica, junto com a preceptora, 11 licenciandos. Destes, oito aceitaram participar da pesquisa, porém

apenas quatro deles compareceram nas atividades do grupo focal. Com isso, os outros quatro licenciandos não puderam ser incluídos no estudo.

As funções dos participantes na pesquisa vão ao encontro das estabelecidas pelo programa de Residência Pedagógica. Os participantes precisavam acompanhar as aulas da professora preceptora, realizar o planejamento e a regência das aulas no ambiente escolar e aceitar voluntariamente a participar do grupo focal, que foi um dos instrumentos para a coleta dos dados. O critério para a escolha dos participantes foi o fato de a pessoa estar incluída no programa de Residência Pedagógica na escola onde a preceptora atuava e a sua disponibilidade para participar do grupo focal.

Destaca-se que aos participantes da referida pesquisa foi garantida total liberdade de participação, podendo estes a qualquer momento desistir ou solicitar a sua retirada do estudo, sem qualquer prejuízo. Foram assegurados também o respeito da sua integridade, ocorrendo a preservação dos dados que poderão de alguma forma identificá-los, garantindo-lhes, a privacidade, o sigilo e a confidencialidade.

Ademais, esse projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa em Seres Humanos do Instituto de Biociências da Unesp de Rio Claro e foi aprovado com o número de registro 117605/2019. Todos os licenciandos participantes receberam o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), contendo todas as informações da pesquisa.

Ressalta-se que o programa Residência Pedagógica contou como docente orientador o Professor Dr. Cicero (nome fictício), responsável pela articulação entre as escolas e a universidade, o qual teve a função de orientar e organizar as ações gerais referentes ao programa. Embora o docente orientador não seja um participante desse estudo, foi essencial para o desenvolvimento do referido programa.

3.3 Instrumentos para coleta de dados

A observação participante com os registros no diário de campo e o grupo focal foram utilizados como instrumentos para o desenvolvimento da pesquisa. Conforme afirmam Lüdke e André (1986), a observação é um instrumento que ganhou lugar privilegiado nas novas abordagens de pesquisa educacional, sendo também utilizada nesse estudo.

Na observação participante o pesquisador assume a sua identidade e objetivos do estudo para o grupo desde o contato inicial. Sua vantagem é conseguir variadas informações e contar com a cooperação do grupo pesquisado. É importante, antes do início das observações, que o pesquisador tenha clareza do que será observado e saiba distinguir o que é essencial do que é apenas trivial. (LÜDKE; ANDRÉ, 1986).

O uso do diário de campo está muito associado ao emprego da técnica de observação. Esse instrumento de coleta de dados pode ser considerado um instrumento básico do pesquisador, sendo muito utilizado por antropólogos em pesquisas etnográficas, qualitativas, mas também em pesquisas quantitativas, experimentais. (ROESE et al., 2006).

Bogdan e Biklen (1980 apud LÜDKE; ANDRÉ, 2018), a respeito do conteúdo a ser anotado no diário de campo, afirmam que ele possui tanto uma parte descritiva dos eventos ocorridos ao longo do período de observação, quanto uma parte reflexiva, na qual o pesquisador registra suas impressões dos eventos descritos.

As anotações realizadas no diário de campo foram utilizadas a fim de registrar as ações ocorridas em conjunto com os residentes ao longo do desenvolvimento da pesquisa. No registro constaram informações sobre os conteúdos que foram desenvolvidos nas aulas; as conversas e orientações realizadas antes e durante as regências das aulas pelos residentes; as impressões da pesquisadora/preceptora sobre as regências dos licenciandos; além de fatos e conversas relevantes, como as reuniões realizadas na universidade com o coordenador do Programa Residência Pedagógica e as dificuldades ocorridas durante o trabalho com os residentes.

Outro instrumento utilizado para a coleta dos dados foi a técnica do grupo focal, a qual deriva “[...] das diferentes formas de trabalho com grupos, amplamente desenvolvidas na psicologia social” (GATTI, 2005, p.7). O grupo focal consiste na seleção de pessoas pelos pesquisadores, que são reunidas para discutirem sobre um determinado assunto, que é o tema da pesquisa, apresentando suas opiniões a partir das experiências vivenciadas. (POWELL; SINGLE, 1996 apud GATTI, 2005).

De acordo com Gatti (2005), ao utilizar o grupo focal, o moderador do grupo deve assumir o princípio da não diretividade, ou seja, ele não deve direcionar o grupo nas respostas, dar a sua opinião sobre o tema ou ainda fazer síntese. É importante analisar

a interação e as trocas ocorridas entre o grupo, pois é nesse aspecto que está a riqueza das informações a serem analisadas. Segundo a autora:

O grupo focal permite fazer emergir uma multiplicidade de pontos de vista e processos emocionais, pelo próprio contexto de interação criado, permitindo a captação de significados que, com outros meios, poderiam ser difíceis de se manifestar. (GATTI, 2005, p. 9).

Ao se utilizar o grupo focal busca-se extrair das atitudes e respostas dos participantes opiniões, sentimentos, valores e impressões que podem resultar em um novo conhecimento. (GOMES, 2005).

Desse modo, os residentes pedagógicos foram convidados a participar do grupo focal, sendo voluntária essa participação. Ao utilizar essa técnica buscou-se analisar o diálogo, a interação e a opinião dos residentes sobre a prática pedagógica realizada durante o desenvolvimento da pesquisa, a fim de analisar os limites e as possibilidades para a formação humanizadora, com o trato de valores, ética e moral nas aulas de Educação Física na escola.

A composição do grupo de participantes deve possuir características homogêneas, entretanto também é importante que haja variação entre eles. No caso desse estudo, a homogeneidade dos participantes está no fato deles serem estudantes do curso de Educação Física da mesma universidade e serem membros do programa Residência Pedagógica. As diferenças estão relacionadas a idade, sexo, classe socioeconômica e período do curso no qual se encontram, entre outros.

Alguns cuidados foram necessários para a realização das atividades do grupo focal, entre eles a organização de um ambiente favorável e confortável para a participação de todos os envolvidos. Para Gomes (2005):

[...] o ambiente proporcionado pela organização do grupo focal permite interação entre os membros do grupo; as informações prestadas por um dos integrantes estimulam os demais a falar sobre o assunto; o debate entre eles enriquece a qualidade das informações; o fato de se encontrar um grupo de iguais dá mais segurança ao participante para expressar suas opiniões, com respostas mais espontâneas e genuínas. (GOMES, 2005, p. 281).

Assim, os participantes puderam conversar sobre a temática sugerida e expressar suas opiniões de forma descontraída, utilizando-se de exemplos para

relatar uma ideia, bem como recorrer a experiências anteriores para embasar os seus argumentos.

Nesse estudo, o grupo focal foi realizado em uma das salas de aula das dependências do Instituto de Biociências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” - Campus Rio Claro. Utilizou-se um aplicativo de gravador de voz, chamado “Gravador de voz avançado”, que foi instalado no celular modelo *Moto G6 Plus* e uma câmera fotográfica *Canon*, modelo *EOS Rebel T5*, a qual possibilitou uma gravação com boa resolução de imagem e captura do som.

Os participantes foram dispostos em um círculo e usaram um crachá de identificação. Não houve restrição à captura dos dados por áudio ou imagem por parte de nenhum participante. O moderador contou com o auxílio de uma assistente que anotou os fatos importantes ocorridos durante a realização do grupo focal. Os assistentes não devem realizar nenhum tipo de interação com o grupo, apenas anotar as informações pertinentes. (GATTI, 2005).

O momento inicial é de fundamental importância para o desenvolvimento do grupo focal, por isso a moderadora buscou criar uma atmosfera acolhedora e permissiva para que os participantes se sentissem à vontade para expressar suas ideias e opiniões. A duração da reunião do grupo focal foi de 1h21min27s.

Roteiro para o grupo focal

- 1- Como vocês compreendem na atualidade a função social da escola?
- 2- Como vocês compreendem o papel da Educação Física na escola atual?
- 3- O que são valores?
- 4- Como os valores estão presentes na sociedade atual?
- 5- Comentem sobre os valores e a escola na atualidade?
- 6- Comentem sobre os valores e as aulas de Educação Física?

3.4 Procedimentos para análise dos dados

As observações ocorreram durante todo o processo de desenvolvimento da pesquisa. Ao final das aulas, as observações foram anotadas em um diário de campo.

O grupo focal ocorreu após a realização das intervenções no ambiente escolar, sendo realizado no mês de dezembro. Destaca-se que ao longo da pesquisa ocorreram várias reuniões com os residentes, porém apenas um encontro foi destinado ao grupo focal.

Após a realização do grupo focal, as informações foram transcritas. As informações coletadas com as anotações e a transcrição das falas do grupo focal foram examinados por meio da análise de conteúdo proposta por Bardin (2011). Ademais, foi utilizada a técnica de categorização temática, que consiste em agrupar os resultados a partir de um tema comum presente na fala dos participantes.

De acordo com Bardin (2011), essa técnica consiste em desvendar, nos discursos, estruturas e modelos presentes nos fragmentos da mensagem. Para utilização dessa técnica deve-se respeitar três fases: a primeira é a pré-análise, que se destina a selecionar as estratégias e o modo como o material será organizado para posterior análise; a segunda refere-se à exploração do material e tratamento dos resultados, sendo composta pela codificação, classificação e categorização dos dados; e pôr fim a terceira etapa, que é a inferência e interpretação, ocorrendo um aprofundamento da análise da etapa anterior.

Após a transcrição na íntegra, foi realizada uma análise prévia dos resultados. Ao término dessa fase, deu-se início à exploração e tratamento dos dados. Com isso, as respostas dos participantes que correspondiam ao trato de um mesmo assunto foram agrupadas, após esse processo novamente foram realizadas novas análises, buscando identificar mais fragmentos comuns que possibilitavam relações. A partir de mais uma análise aprofundada, ocorreu uma nova reestruturação dos dados e verificou-se que eles desvelaram temas que se relacionavam direta ou indiretamente aos valores na sociedade, no ambiente escolar e nas aulas de Educação Física.

Sendo assim, buscou-se por meio dessa metodologia desvendar os resultados mais significativos da pesquisa, a fim de alcançar os objetivos que foram propostos, com isso os resultados foram agrupados em três categorias, sendo elas: 1- Valores, família e sociedade; 2- Valores e Escola e 3- Valores e Educação Física.

Quadro 4 - Categorias de análise

Categorias de análise	1- Valores, família e sociedade
	2- Valores e Escola
	3- Valores e Educação Física

Fonte: Elaborado pela autora

No capítulo a seguir, serão apresentadas a caracterização da realidade escolar e as categorias de análise, que foram discutidas à luz dos referenciais teóricos utilizados no presente estudo.

4 DISCUSSÃO DOS RESULTADOS À LUZ DO REFERENCIAL TEÓRICO

Antes de iniciar a apresentação das categorias que emergiram da análise dos dados, será realizada uma breve descrição da realidade escolar, a fim de contextualizar o leitor sobre onde a pesquisa foi desenvolvida.

4.1 Caracterização da realidade escolar

O PRP foi realizado em uma escola municipal da cidade de Rio Claro, localizada no interior do Estado de São Paulo. A escola atende a alunos que pertencem a grupos socioeconômico e cultural menos favorecidos, a diferentes tipos de estruturas familiares, com significativos índices de vulnerabilidade econômica, social e cultural.

A escola possui o total de aproximadamente seiscentos alunos, divididos entre a Educação Infantil e o Ensino Fundamental I, nos períodos da manhã e da tarde. A instituição conta com uma equipe gestora composta por uma diretora, duas vice-diretoras e duas professoras coordenadoras.

Em relação aos espaços físicos, há uma excelente infraestrutura, pois o prédio está sempre limpo, organizado e com pintura nova. As salas de aulas possuem armários, ventiladores e nas salas da Educação Infantil há televisão e aparelho de DVD. A escola possui uma sala multimídia, uma brinquedoteca, um parquinho, dois tanques de areia, uma quadra coberta e extensa área verde.

Havia um laboratório de informática; porém, como a prefeitura não ofereceu suporte para a manutenção nem internet, os equipamentos foram devolvidos para a Secretaria da Educação e o espaço passou a ser utilizado como sala de horário de trabalho pedagógico individual (HTPI) dos professores. Posteriormente, as coordenadoras também passaram a utilizar a sala.

A escola possui quatro professores de Educação Física para atender a toda a demanda de alunos. Embora ela ofereça um amplo espaço para a realização das aulas de Educação Física, ainda assim os professores enfrentam dificuldades de espaço em dias de muito sol ou chuva, pois nesses casos é preciso dividir a quadra. Há também uma boa quantidade de materiais; mas, quando todos os professores estão dando aula simultaneamente, esse material não é suficiente.

Durante a Residência Pedagógica, os licenciandos puderam lidar com essas situações, conheceram um pouco mais da realidade dos professores de Educação Física daquela unidade escolar, mais especificamente da professora preceptora.

As aulas de Educação Física eram oferecidas no mesmo período que os alunos estudavam, sendo duas horas-aula semanais de 50 minutos para os alunos do Ensino Fundamental I, de primeiro ao quinto ano, e três aulas semanais de 50 minutos para os alunos da Educação Infantil, do Maternal I ao Infantil II.

Os licenciandos do PRP tiveram a oportunidade de atuar com os alunos do Maternal I, Maternal II, Infantil I, 3º ano e 5º ano. No primeiro semestre de 2019, as participantes RP1 e RP4 realizavam a Residência Pedagógica com a mesma turma, mas em dias diferentes; porém, no segundo semestre, elas atuaram no projeto em conjunto, no mesmo dia e horário. Os participantes RP2 e RP3 passaram a realizar a Residência Pedagógica no mesmo dia, período e turmas apenas no segundo semestre.

Quadro 5 - Grupos dos residentes pedagógicos e as turmas nas quais o programa foi desenvolvido

Residentes Pedagógicos	Turmas
RP1 e RP4	Maternal I, Maternal II e 5º ano
RP2 e RP3	Infantil I e 3º ano

Fonte: Elaborado pela autora.

Caracterização das turmas

Ressalta-se que os alunos da Educação Básica não foram participantes do estudo. A caracterização das turmas nas quais o programa residência pedagógica foi desenvolvido tem a intenção de possibilitar ao leitor melhor compreensão do contexto em que o estudo foi realizado.

Maternal 1

A turma do M1A era composta por 19 alunos, sendo 12 meninas e 7 meninos. A maioria dos alunos possuía 2 anos, apenas dois deles haviam completado três anos

de idade no início do ano letivo, entretanto eram poucos os alunos que usavam fralda e, de modo geral, já apresentavam a fala desenvolvida. A turma era tranquila e cumpriam com frequência os combinados estabelecidos. Os alunos eram participativos e realizavam as atividades com entusiasmo e alegria. Em relação ao aspecto social, eles apresentavam um bom convívio entre eles, com a professora e com os residentes pedagógicos, porém não conseguiam utilizar o diálogo para resolverem os conflitos. A respeito do aspecto físico, os alunos estavam em processo de exploração das suas possibilidades de movimento e conseguiam andar, correr com facilidade e compreender as brincadeiras propostas. Todos apresentavam movimentos característicos da idade.

Maternal 2

A turma do M2A era composta por 22 alunos, sendo 16 meninas e 6 meninos. Eles eram animados, participativos e compreendiam com facilidade as atividades propostas; contudo se distraíam com facilidade e alguns apresentavam dificuldades para respeitar os combinados, sendo necessário com frequência lembrá-los dos acordos coletivos, como naturalmente ocorre. Havia na turma duas alunas que eram tímidas e recusavam-se constantemente a participar das atividades. Os alunos apresentavam um bom convívio entre eles, com a professora e com os residentes pedagógicos. Em relação ao aspecto físico, eles apresentavam domínio de vários movimentos, como correr, saltar e arremessar. Além disso, possuíam um bom repertório de brincadeiras e conseguiam estabelecer relações entre os elementos da cultura corporal de movimento e o contexto social no qual estavam inseridos.

Infantil 1

A turma era composta por 17 alunos, sendo 10 meninas e 7 meninos. Os alunos eram participativos, interessados e comunicativos. De modo geral, a turma era agitada, mas a maioria dos alunos respeitava os combinados. Apenas um dos alunos, que possuía o laudo de autismo e era acompanhado por uma monitora, apresentava maior dificuldade para lidar com as frustrações e interação com as outras crianças. Na turma havia uma aluna de inclusão que utilizava cadeira de rodas e ela era bem acolhida por todos os alunos. No início do ano letivo, ela não utilizava a cadeira de

rodas na aula de Educação Física e participava de todas as atividades no chão, engatinhando, já no segundo semestre ela não pôde mais descer da cadeira, mas continuou participando de todas as atividades da aula. Os alunos apresentavam um bom convívio entre eles, com a professora e com os residentes pedagógicos. Em relação ao aspecto físico, eles possuíam um amplo repertório de brincadeiras, apresentavam domínio de vários movimentos, como correr, saltar, arremessar, quicar, rolar e eram capazes de estabelecer relações entre os elementos da cultura corporal de movimento e o contexto social, no qual estavam inseridos.

3º ano

A turma do 3º era composta por 23 alunos, sendo 13 meninas e 10 meninos. Os alunos eram muito animados e interessados, pois todos participam das aulas com envolvimento e empolgação. A turma era tranquila e os alunos, de modo geral, apresentavam um bom convívio entre eles, eram carinhosos e respeitosos com a professora e com os residentes pedagógicos. Havia uma aluna imigrante do Haiti, ela obteve uma boa socialização com os alunos, era participativa na maioria das vezes, mas em determinados momentos se recusava a realizar algumas atividades. De modo geral, os alunos eram capazes de resolver os conflitos utilizando o diálogo. Em relação ao movimento, os alunos estavam no processo de realização de movimentos mais complexos e combinados, sendo todos capazes de realizar movimentos básicos. Eles apresentaram um bom conhecimento sobre a Educação Física, com um amplo repertório dos jogos e brincadeiras, e também eram capazes de relacionar e reconhecer os elementos da cultura corporal de movimento nos diversos contextos sociais.

5º ano

A turma do 5º ano era composta por 20 alunos, sendo 10 meninas e 10 meninos. De modo geral, os alunos se mostraram animados, participativos e interessados. Sobre o comportamento, eles eram muito indisciplinados e competitivos, o que gerava bastante conflitos. Eles não apresentavam autonomia para solucionar os conflitos por meio do diálogo e a todo momento era necessária a mediação dos conflitos pela professora ou pelos residentes pedagógicos. Os alunos se revelaram

bastante receptivos com a professora e apresentaram uma boa relação com ela e com os residentes pedagógicos. Em relação ao corpo em movimento, os alunos possuíam domínio de várias possibilidades de movimentação corporal, com a realização de movimentos simples e complexos. Os alunos possuíam um amplo conhecimento sobre os elementos da cultura corporal de movimento, sendo capazes de estabelecer relação entre esses elementos e os diversos contextos sociais nos quais eles ocorrem.

4.1.2 Desenvolvimento do programa Residência Pedagógica na escola: resultados descritos a partir do diário de campo

Em virtude de questões burocráticas, os residentes pedagógicos iniciaram as atividades na escola no mês de abril. A chegada dos licenciandos na instituição causou um certo estranhamento aos alunos do Maternal I e Maternal II, que já estavam adaptados à rotina da escola. No início, eles ficaram um pouco desconfiados, mas logo se acostumaram com a presença dos residentes pedagógicos. Já os alunos do Infantil I, 3º ano e 5º ano foram receptivos e acolhedores com eles.

No mês de abril, os licenciandos foram apresentados para a comunidade escolar e acompanharam as aulas da preceptora. Nesse período, eles foram orientados a observar os alunos, suas características, o modo como se relacionavam uns com os outros e com os demais adultos. Observaram também as características físicas da escola, materiais disponíveis e a rotina dela.

Percebeu-se que, no início, os residentes apresentaram uma postura distante dos alunos, em alguns momentos eles se colocaram afastados das interações com as crianças, como, por exemplo, durante a realização das atividades ou mesmo na roda de conversa, mas constantemente eram convidados pela preceptora a participarem de todos os momentos da aula.

No início das ações do programa Residência Pedagógica na escola, o docente orientador Cicero solicitou que fosse definido um plano de ação para ser desenvolvido ao longo do semestre. Cabe ressaltar que a metodologia utilizada pelo docente orientador foi participativa e colaborativa e, com isso, todas as tomadas de decisões ocorreram em conjunto com todos os envolvidos no programa.

O método participativo e colaborativo também foi utilizado pela preceptora com os licenciandos na escola. A preceptora sugeriu a eles que utilizassem como estratégia para esse primeiro semestre o trabalho por projetos, pois o seu desenvolvimento requer participação e diálogo entre os envolvidos. (RANGEL; GONÇALVES, 2011).

Após o levantamento de diversas possibilidades de temáticas para serem desenvolvidas, decidiu-se coletivamente que seria realizado um projeto sobre jogos. Com isso, na Educação Infantil, o projeto intitulado “Jogos e o reino animal” foi direcionado para o estímulo e desenvolvimento dos aspectos de “faz de conta”, imaginação e criatividade. Já com os alunos do Ensino Fundamental, no período de observação da realidade escolar, os residentes pedagógicos verificaram que ocorreram diferentes conflitos e competitividade entre os alunos, por isso optaram por abordar no projeto os jogos cooperativos.

Para a elaboração dos projetos foram utilizados recursos tecnológicos para facilitar a comunicação entre os residentes pedagógicos e a preceptora, com isso optou-se por criar um grupo na rede social de mensagens instantâneas *WhatsApp* e uma pasta no *Google Drive*, serviço de armazenamento e sincronização de arquivos, na qual foram compartilhados textos sobre as temáticas estudadas.

No início do desenvolvimento das ações do Programa da Residência Pedagógica na escola ocorreram algumas dificuldades. Os residentes pedagógicos sentiram um pouco de dificuldade para articular e elaborar o desenvolvimento dos projetos. A comunicação não foi efetiva nesse primeiro momento, mesmo com o uso dos instrumentos criados para facilitá-la. As propostas dos diferentes grupos de residentes, embora retratassem o mesmo tema, não apresentavam uma sequência ou articulação.

Reconhece-se que a preceptora também apresentou dificuldades para fazer a mediação entre os residentes pedagógicos, nesse primeiro momento, e com isso foi necessário auxiliar mais diretamente os residentes no processo de elaboração do projeto. As orientações aos residentes ocorreram por meio de conversas durante as aulas, na escola, nos momentos de intervalo com os grupos cujos horários coincidiam, via *WhatsApp* e nas reuniões semanais, às quintas-feiras, na universidade. Mesmo com todas essas possibilidades, foi difícil fazer com que todos conseguissem, num

primeiro momento, realizar ações articuladas para o desenvolvimento do projeto. Foram necessárias duas reuniões extras com todos os residentes para que esse problema fosse solucionado.

Durante o desenvolvimento dos projetos percebeu-se um maior envolvimento e compromisso dos residentes pedagógicos, pois eles se mostraram cada vez mais seguros na condução das atividades, com proposições de atividades mais atrativas e interessantes aos alunos. A comunicação e o envolvimento com os alunos melhoraram de forma significativa. Para o segundo semestre compreendeu-se a necessidade de os residentes pedagógicos terem outras experiências relacionadas à prática docente, por isso, em conjunto com os licenciandos, optou-se em trabalhar com os conteúdos presentes no planejamento da preceptora.

Quadro 6 - Conteúdos desenvolvidos no segundo semestre

Turmas	Conteúdos
Maternal I Maternal II Infantil I	▪ Jogos e brincadeiras tradicionais; ▪ Atividades de orientação espacial; ▪ Atividades sensoriais; ▪ Atividade da semana da consciência negra; ▪ Menina bonita do laço de fita; ▪ Jogos de origem africana; ▪ Capoeira.
3º ano	▪ Jogos e brincadeiras tradicionais; ▪ Jogos de salão; ▪ Semana da consciência negra; ▪ Jogos de luta.
Turmas	Conteúdos
5º ano	▪ Jogos e brincadeiras tradicionais; ▪ Jogos de invasão; ▪ Semana da consciência negra; ▪ Jogos de luta.

Fonte: Elaborado pela autora.

As reuniões com o docente orientador Cícero ocorreram semanalmente, às quintas-feiras. Elas eram realizadas na universidade, em conjunto com os demais preceptores, residentes pedagógicos e alguns orientandos do docente orientador. Essas reuniões tiveram o objetivo de acompanhar os trabalhos realizados ao longo da

semana, como também oportunizar momentos de formação para os preceptores e residentes pedagógicos, com a discussão de temas sobre a profissão docente.

No primeiro semestre, as reuniões apresentaram uma pauta bastante flexível, pois o docente orientador Cícero havia adotado uma metodologia participativa e colaborativa, deixando aberto para todos os envolvidos autogerirem as reuniões. Entretanto, na avaliação do primeiro semestre do programa, os residentes pedagógicos apontaram a necessidade de as reuniões serem mais direcionadas com pautas pré-estabelecidas.

Desse modo, por meio de uma dinâmica coletiva, todos puderam sugerir temas para serem abordados e discutidos nas reuniões futuras. Entre os temas sugeridos foi destacada a importância do *feedback* dos preceptores para os residentes pedagógicos, assim como a discussão sobre assuntos como os meios de ingresso na carreira docente e os cuidados com a voz na prática pedagógica, entre outros.

Durante as reuniões, ocorreram as maiores interações com os outros preceptores. Embora houvesse um grupo no *WhatsApp*, as trocas de experiências e compartilhamento de questionamentos ocorreram nesses momentos. Alguns desses encontros foram marcantes, principalmente durante o relato dos preceptores sobre as suas experiências, fossem elas exitosas ou com desafios para serem enfrentados na carreira docente.

Outro momento marcante foi a mobilização dos licenciandos contra os cortes de verbas na educação e no ensino superior, ocorridos em 2019. O programa de Residência Pedagógica foi representado pelos estudantes e preceptores no ato realizado em praça pública no centro da cidade, que por meio da exposição dos projetos realizados nas escolas e do diálogo, explicaram para os cidadãos que ali circulavam, o que era o programa da Residência Pedagógica e a importância da valorização da universidade para a manutenção do programa e da educação de qualidade.

Diante do exposto, verificou-se que a forma como o programa residência pedagógica foi organizado e desenvolvido permitiu a interação constante entre a preceptora e os residentes em diferentes momentos, contribuindo para o estreitamento das relações e trocas de experiências. A seguir será realizada a apresentação das categorias.

4.2 Categoria 1- Valores, família e sociedade

A partir do objetivo geral da pesquisa, propôs-se a analisar em conjunto com os licenciandos sobre a necessidade do trato de valores nas aulas de Educação Física, a fim de contribuir para a superação dos valores que marcaram a história da Educação Física escolar e a educação dualista, a partir do aprofundamento do conhecimento de forma objetiva e sistematizada. Ademais, buscou-se atender aos objetivos específicos de compreender e desenvolver, em conjunto com os licenciandos participantes do programa Residência Pedagógica, ações didáticas para as aulas de Educação Física, proporcionando aos alunos da Educação Básica uma formação crítica e humanizada em relação aos componentes da cultura corporal de movimento. Os resultados aqui apresentados foram discutidos à luz dos limites e das possibilidades encontradas durante esse processo.

O trabalho requer a constatação do momento histórico em que ocorreu a pesquisa, sendo esse marcado por grandes incertezas. A influência dos valores do neoliberalismo nas instituições escolares ameaça a educação pública, com o congelamento dos gastos com a PEC do Fim do Mundo para a universidade e educação. Ademais, a polarização política na sociedade e o aumento do desemprego, da fome e da pobreza são características da sociedade atual. Vivencia-se momentos de grande dificuldade para a sociedade brasileira, não sendo possível realizar estudos sobre o ensino e a educação desconsiderando o contexto social e político. (BAUMAN, 1997; FREITAS, 2018; LIBÂNEO, 2018; SAVIANI, 2019).

Outro fato a ser destacado é o momento acadêmico da preceptora/pesquisadora, que após a realização da pesquisa com os licenciandos, por meio do aprofundamento dos estudos teóricos e da pesquisa, passou a ter maior compreensão e clareza a respeito desse panorama, marcado por diferentes interesses e contradições.

Desse modo, parte-se da compreensão de que o capitalismo e as políticas neoliberais no Brasil intensificam as desigualdades sociais que se materializaram entre outras formas, na educação, com a diferenciação da educação para os alunos das escolas públicas e a educação para os alunos da classe dominante. (SAVIANI, 2019; SOARES et al., 1992).

Desse modo, propugna-se a educação compromissada com a transformação dessa realidade, marcada pela desigualdade e entendida como direito do cidadão, cujo alicerce encontra-se na Constituição Federal do Brasil (BRASIL, 2019), na Lei n. 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (BRASIL, 1996a) e nos princípios e valores presentes nas obras de Saviani (2003) e Freire (1996).

A sociedade pós-moderna é caracterizada pelos avanços tecnológicos que modificaram a forma de se viver e se relacionar. Nesse contexto, foram incorporadas facilidades e praticidades na vida das pessoas, no entanto vive-se uma superficialidade das relações, há um distanciamento pessoal e uma conexão virtual. As relações são fluidas, facilmente adaptáveis e pouco duradouras. (BAUMAN, 2001; VINHA; NUNES; MORO, 2019).

O termo pós-moderno é utilizado por alguns autores como Zygmunt Bauman e Gilles Lipovetsky para caracterizar o atual momento histórico. O anúncio da “crise moral pós-moderna” é decorrente das ambiguidades morais fortemente sentidas. Os tempos atuais oportunizaram liberdade de escolhas jamais gozadas em outro período, em contrapartida o sentimento de incerteza e insegurança nunca foi tão angustiante, gerando desconfianças generalizadas. (BAUMAN, 1997).

A sociedade moderna falhou na garantia da promessa do bem-estar social e na liberdade de todos os cidadãos, pois nela “alguns indivíduos são mais livres que outros, alguns são mais dependentes que outros” (BAUMAN, 1997, p. 38). Tal fato é reforçado pela educação dualista, uma vez que os alunos da classe dominante são ensinados a perpetuar os seus valores e manutenção dos seus privilégios enquanto os alunos da educação pública, da classe dos trabalhadores, são ensinados a conviver com essa realidade sem contestá-la. (FREITAS, 2018; SAVIANI, 2019).

Segundo Bauman (1997), a falha da modernidade resultou na descoberta do convívio com as incertezas e o constante enfrentamento dos dilemas morais, sem saber onde encontrar as soluções ou se realmente seria bom encontrá-las, é o que caracteriza a crise moral pós-moderna. Além disso, esse contexto político e social destacado pelo autor supracitado também esteve presente nos discursos dos participantes RP1, RP3 e RP4.

Então eu acho assim que tá retrocedendo um pouco, na questão da circunstância atual do governo parece que está retrocedendo. (RP4).

Antes da RP4 falar eu pensei na palavra retrocesso, assim que os valores estão retrocedendo se invertendo também. As falas do nosso presidente parecem que incentiva mais tudo aquilo que a gente luta contra na história, homofobia principalmente. (RP1).

a gente vê que vem crescendo a nível de preconceito, racismo e homofobia. E aí, o pessoal encontrou uma pessoa, meio que uma pessoa que os representam. Eles entendem como possível se expressar novamente em relação a isso. Sendo que já foi o tempo que era legal fazer piada, era normal fazer piada. Enfim, e isso a gente encontra na escola, seguindo orientação das famílias das crianças. (RP3).

Os participantes RP1 e RP3 demonstraram tanto o reconhecimento das conquistas da população negra e LGBTQIA+⁸ como o descontentamento com o crescente discurso conservador e racista nos últimos anos. Esse discurso é legitimado por representantes que ocupam cargos nas diferentes esferas políticas como, por exemplo, a bancada evangélica no Congresso Nacional Brasileiro. Esse tipo de pensamento desconsidera a parcela da população brasileira que não se enquadra nos ideais conservadores do homem branco, heterossexual e pertencente à elite, com isso as reivindicações dessa população continuam marginalizadas.

De acordo com Saviani (2019, p. 5865), estamos vivendo no atual governo uma democracia suicida; pois o povo, ludibriado por possibilidades de mudanças, elegeu o representante que governa contra o próprio povo. Nesse contexto, “a morte da educação pública está mais que anunciada”. O levantamento desse tema pelos participantes se deu simultaneamente com limites e possibilidades.

O limite é justificado por não apresentarem uma análise mais profunda diante desses fatos e a possibilidade pode ser notada a partir do reconhecimento da conquista dos direitos de diferentes grupos sociais, sendo esta uma premissa importante para a educação humanizadora que atenda à necessidade de toda a população, principalmente as mais marginalizadas.

Recorre-se ao diário de campo para relatar um momento que também foi considerado como uma possibilidade para a formação na perspectiva crítica. Em

⁸ Lésbicas; Gays; Bissexuais; Transgêneros, Transsexuais e Travesti; Queer; Intersexo; Assexuais; + designa outras possibilidades

2019, o Ministério da Educação realizou o congelamento da verba destinada às universidades. Tal fato gerou mobilização das universidades em todo o território nacional, sendo pauta de discussão inclusive durante as reuniões semanais do Programa Residência Pedagógica, na universidade, o que resultou no engajamento e participação dos residentes e preceptores nas ações realizadas com a comunidade.

Entre as ações, foi realizado um ato na praça central da cidade de Rio Claro, onde foram expostos os projetos desenvolvidos no meio acadêmico, com a intenção de aproximar a comunidade da universidade e apontar os prejuízos que o congelamento acarretaria para os estudantes, professores, pesquisadores e para a própria comunidade.

Considera-se esse contexto um momento importante para a formação dos residentes pedagógicos, para a sua formação política, que de modo geral não tem sido objeto de atenção e preocupação dos cursos de formação inicial, com os constantes ataques às disciplinas de Filosofia da Educação, História da Educação e Sociologia da Educação, com a diminuição dos seus créditos nos currículos das universidades.

Ainda na análise do contexto social, o avanço do conservadorismo tem intensificado os conflitos e as divergências de opiniões, sobretudo na esfera política, fato ocorrido em diversos contextos, inclusive nas redes sociais. A polarização das opiniões sobre os mais variados assuntos tem demonstrado postagens carregadas de violência, desrespeito e preconceito, como foi observado pelos participantes RP3 e RP4;

É muito esquisito alguém que trabalha, que a vida inteira cuidou dos filhos, tá lá no *facebook* agredindo alguém, agredindo quem pensa diferente do que ele vive. Eu acho isso assim inexplicável, não sei o motivo disso. Não sei se é a sociedade ou ser humano, mas é muito curioso a gente observar esse tipo de coisas. Eles montaram um movimento onde é super normal você ofender as pessoas, criticar e assim colocar a pessoa com palavras, você agredindo realmente a pessoa, uma situação difícil. *Facebook*, página de *facebook*, a própria família, grupo de *whatssap* da família, não saber respeitar, é complicado isso. Enfim eu fico chateado com isso, quando isso acontece na minha família. (RP3).

[...] às vezes na rede social, você manifesta uma opinião e a pessoa que é contra, não fica no simplesmente em aceitar, quer tentar convencer a pessoa do contrário. (RP4).

Em relação ao que foi exposto, considera-se a contribuição do avanço da globalização e da internet, que possibilitou a ampliação da interação entre os indivíduos, nos espaços virtuais. Esses fenômenos se mostram como facilitadores tanto para agregar pessoas que apresentam os mesmos gostos e interesses e utilizam-nos de modo positivo, em benefício próprio ou coletivo, quanto para aproximar pessoas que disseminam o ódio, a intolerância e as *fake news*.

Ainda com o argumento acima apresentado pelos licenciandos, observa-se que no meio social há pessoas que se encorajam pela rede social e manifestam comentários preconceituosos e ofensivos. Inclusive os autores Vinha, Nunes e Moro (2019, p. 129) também reconheceram o aumento da violência por meio das redes sociais. Para eles, diante das opiniões divergentes, aparecem nessas plataformas “[...] opiniões levianas, impulsivas, exaltadas, preconceituosas e desrespeitosas”. Embora os residentes RP3 e RP4 tenham identificado o problema do aumento da violência contra a pluralidade de posicionamentos políticos, eles não conseguiram apresentar as causas desses acontecimentos.

O pluralismo político é princípio fundamental da Constituição Federal Brasileira (BRASIL, 2019), devendo ser respeitado para a preservação da democracia. Nas sociedades capitalistas neoliberais, a ênfase na competição contribui para o desenvolvimento do individualismo violento. Com o agravamento das desigualdades sociais, o aumento da violência acaba sendo refletido nos diferentes espaços, inclusive nos virtuais. (FREITAS, 2018).

Outro fator a ser considerado sobre as mídias sociais destacado pelos participantes refere-se às ambiguidades do uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDIC) na sociedade pós-moderna. Em outras palavras, ao mesmo tempo que ela possibilitou uma série de comodidades para a população, contribuiu para o surgimento de diferentes conflitos advindos da incorporação das relações estabelecidas entre o ser humano e as TDIC.

Autores como Belloni (2012) e Kenski (2010), que defendem o uso das TDIC na educação, apontam para a importância de não utilizá-las apenas como instrumentos pedagógicos, mas também como objeto de estudos, a fim de ampliar a

relação que os alunos estabelecem com elas, para que sejam produtores, desenvolvedores de tecnologia e capazes de articulá-las no contexto social de forma crítica.

Assim, dada as características da sociedade atual, para Freitas (2010), a escola, além de se comprometer com a alfabetização e com o letramento, também deve proporcionar aos alunos o letramento digital, auxiliando-os na compreensão e no uso das informações de forma crítica e estratégica. Dessa maneira, espera-se formar o aluno capaz de se apropriar do conhecimento tecnológico, bem como utilizá-lo com ética e responsabilidade. Com isso, percebe-se que a questão da educação em valores extrapola as relações ocorridas presencialmente, sendo também notadas no espaço virtual. Assim, é importante discutir com os alunos sobre as diferentes possibilidades do uso das TDIC, para que eles a utilizem de forma crítica e consciente.

Os participantes consideraram que, diante dos dilemas morais vivenciados na pós-modernidade, é fundamental que a escola, além da responsabilidade de ensinar os conteúdos curriculares, também trate das questões referentes à convivência e ao respeito às diferenças. Nas palavras dos participantes RP2 e RP4:

Eu acho que o cenário tanto político como social atualmente, que a intolerância vem sendo muito destacada, eu acho que é fundamental você não se ater no somente o ensinar, a escola é muito mais que isso, sempre foi! Só que atualmente eu acho que é muito mais fundamental você se preocupar em educar o aluno não só ensinar o aluno. (RP2).

Então, se a gente puder transmitir pelo menos a noção de saber respeitar os outros, saber que tem limites, essa questão é fundamental, porque hoje em dia tem muitas crianças na escola que não aceitam escutar o não, que acha que pode fazer tudo, porque na casa dela é liberado. Então na sociedade não é assim que acontece, tem regras, tem limites, é importante sim o professor se preocupar com essa questão, não só quer ensinar as crianças, porque querendo ou não ele tá preparando um cidadão aí. (RP4).

Conforme as exigências presentes na sociedade pós-moderna, que é marcada economicamente pela presença da globalização e do neoliberalismo, o argumento do ensino dos valores, muitas vezes, é justificado para a adequação dos educandos ao bom convívio social e não para o questionamento das relações de classe socialmente estabelecidas.

Desse modo, a escola muitas vezes reproduz as relações de produção, o que contribui para a perpetuação dos valores da classe dominante, reforçando comportamentos passivos e submissos, com a adoção de regras que não foram elaboradas em conjunto com os alunos e, na maioria das vezes, não fazem sentido para eles. Verifica-se que se oferece uma educação frágil e superficial para os proletários adequando-os à vida que deveriam seguir e uma educação consistente em conhecimentos científicos e para o ensino superior, para os alunos da classe dominante, que perpetua as desigualdades. (DORE, 2006).

A partir da análise da fala da RP4, citada acima, e por meio da experiência vivenciada durante o projeto de Residência Pedagógica, nota-se que a residente esboça uma preocupação com a formação dos alunos para o respeito às regras, às normas e combinados. Assim, pode-se inferir que, para a participante, o ensino de valores contribui para o desenvolvimento do bom convívio escolar e para impor limites aos alunos. De acordo com Paro (2018), esse discurso da “pedagogia do não” é considerado pelos professores e até mesmo reforçado por algumas famílias, mas essa atitude mostra-se como uma releitura equivocada, pois não apresenta nenhuma base de natureza científico-pedagógica.

Assim como foi apontado pela participante RP4, a preocupação com a mudança de comportamento dos alunos também foi evidenciada por Vinha, Nunes e Moro (2019, p. 129), ao destacar que os professores participantes da sua pesquisa identificaram “[...] que muitos estudantes não respeitam mais as autoridades, são mais individualistas, desinteressam-se pelos conteúdos”, “apresentem resistências as regras”. Vivaldi (2013) acrescenta que as novas gerações estão mais competitivas e demonstram incapacidade de lidar com frustrações ocasionadas pela espera e pelo adiamento.

Os comportamentos relatados pela participante RP4 e mencionados pelos autores supracitados refletem os valores que são constantemente reforçados nas diferentes instituições sociais da pós-modernidade, inclusive nas escolas. Com isso, os alunos são constantemente influenciados pelo discurso segundo o qual eles precisam ser eficientes e competitivos, precisam apresentar um bom desempenho. Esses conceitos e valores estão alicerçados na esfera privada, sob a perspectiva da

lógica empresarial e da ordem econômica mundial global. (LIBÂNEO; OLIVEIRA; TOSCHI, 2012; PARO, 2018).

Como visto, os valores da lógica empresarial adentraram nas instituições escolares. Segundo Saviani (2019, p. 1309), as pedagogias hegemônicas, que dão sustentação às práticas pedagógicas de muitos professores, reforçam esses valores, pois visam “[...] dotar os indivíduos de comportamentos flexíveis” as condições da sociedade. Assim, objetiva-se formar indivíduos capazes de se adaptar ao invés de transformar essa realidade. Dessa forma, faz-se necessário ter clareza sobre a formação com a qual se está comprometido, para não cair em armadilhas.

Embora as arapucas estejam armadas, corrobora-se com Goergen (2005, p. 1008) a respeito de que a educação em valores (ética e moral) tem como tarefa auxiliar os indivíduos a lidar com a busca individual de satisfação de seus desejos, sem prejudicar o meio social. É preciso, portanto, encontrar equilíbrio, por meio de ações pacíficas e respeitadas. Considera-se que a educação em valores deva auxiliar os alunos no convívio em comunidade, mas que também esteja comprometida no engajamento para alcance de uma “sociedade mais digna e justa para todos”.

Assim, acredita-se que só haverá bom convívio social, quando todos os seres humanos tiverem os seus direitos garantidos e a dignidade respeitada. Com isso, embora os residentes apontem a formação ética e de valores como responsabilidade da escola, essa argumentação esboça o reforço do discurso da formação do cidadão obediente e adaptável, mostrando-se como um limite a ser superado. Além disso, eles não demonstraram preocupação com a modificação da estrutura social vigente. Considera-se fundamental essa consciência, pois é ela que guiará toda a ação docente, pois quando os professores não se posicionam compactuam com a educação dualista, sendo este outro limite verificado.

A respeito da crise moral na sociedade, Bauman (1997, p. 8) sugere tratar dos dilemas éticos por uma nova perspectiva, uma vez que os “[...] direitos humanos, justiça social, equilíbrio entre cooperação pacífica e autoafirmação pessoal, sincronização da conduta individual e do bem-estar coletivo — não perderam nada de sua atualidade”. Nesse sentido, essas discussões precisam estar presentes nos espaços destinados à educação formal, como as reuniões coletivas com os professores nas escolas ou nas universidades, durante os cursos de formação inicial

e continuada, para a perpetuação do trabalho vivo e comprometido com a justiça social. O programa Residência Pedagógica também pode ser uma oportunidade para ampliação dessas discussões.

A partir da análise dos resultados dessa categoria, outro ponto destacado pelos participantes foi que os problemas presentes na sociedade refletem diretamente na escola, assim como já apontado por Pimenta (2002). De acordo com Maldonado, Silva e Miranda (2014), o ato de ensinar não ocorre desvinculado das características da sociedade na qual a escola está inserida. Desse modo, a violência, o desrespeito com quem é diferente, a falta de comprometimento das famílias com a educação das crianças e os preconceitos estão presentes na realidade escolar e precisam ser debatidos e reconstruídos. As falas a seguir esboçam a percepção dos participantes sobre essas considerações.

[...] pensando nisso eu consigo visualizar no estágio que eu fiz, em uma escola de periferia a questão do desrespeito vem desde a coordenação. O coordenador ele chegava subia em cima de um banco, de uma cadeira, o lugar mais alto, ele gritava com os alunos com palavras ofensivas, tipo querem respeito, mas a própria direção não ensinava isso. Eu fico imaginando assim, tá a educação não está vindo corretamente como a gente gostaria de casa né, com os valores que a gente gostaria que chegassem para a escola, o mínimo de respeito, até respeito para os pais né, a autoridade dos pais! (RP1)

Então eu acho que na escola tem muito disso uma reprodução, do que acontece na sociedade, quando na sociedade você propaga violência, você terá violência, quando na sociedade você propaga carinho, amor ao próximo, dentro da escola você terá a mesma coisa. Então, eu acho que é muito reflexo do que está acontecendo na escola, os valores que estão sendo transmitidos na sociedade eles entram na escola. e cabe a gente de forma não doutrinadora, tentar formar um cidadão crítico que entenda a diferença na sociedade e como ele deve agir e possa formar a opinião dele. (RP2).

Então eu acho que além de complementar o que a RP1 diz, que a Educação vem primeiro dentro de casa, eu acho que a gente tem que confrontar a educação que eles tiveram dentro de casa. Não no sentido de arrumar briga com o pai, mas colocar a criança em situações que ela repense as atitudes como ser humano, e cada ser humano tem as suas particularidades, e que a criança consiga entender isso e lidar com isso desde cedo. (RP3).

Ah eu acho que está mais como o confronto. Então a escola está tentando fazer com que a criança não reproduza o que eles aprendem fora da escola, tentar fazer com que elas entendam que aquilo que

está acontecendo fora da sociedade não é o correto, então o que eu posso mudar na minha atitude para inferir nas outras coisas, uma relação boa uma coisa mais afetiva, eu acho assim que apesar da gente estar em sociedade, está virando uma sociedade individualista. (RP4).

As falas dos participantes vão ao encontro do que é apresentado por Vinha, Nunes e Moro (2019, p. 150), pois, segundo tais autores: “[...] sabemos, porém, que a escola em muitos casos reproduz as mazelas da sociedade. Não faltam exemplos de violência, indiferença, autoritarismo, injustiças e falta de coerência”. Em alguns casos, essas situações acabam sendo reforçadas pelo ambiente escolar, pela postura da equipe gestora, funcionários e até mesmo por professores, como foi possível verificar no exemplo trazido pela RP1, no qual o coordenador da escola demonstrou uma postura inadequada perante os alunos e alunas.

A falta de investimentos em educação também contribui para a violência ao precarizar as condições de trabalho e as relações pessoais estabelecidas nas instituições escolares. Assim como a formação de professores que não aprofunda os conhecimentos sócio-históricos, políticos, bem como sobre as políticas educacionais e o financiamento da educação atrelados a teria da Educação.

Novamente recorre-se a Goergen (2005), pois, ao se almejar a educação para a consciência e responsabilidade, as atitudes e funções dos educadores são determinantes. Assim como apontado pelo RP2, “[...] as aulas não podem resultar em doutrinação”, mas sim “num processo discursivo argumentativo que vise sempre motivar o educando para que assuma gradativamente sua autonomia pessoal e responsabilidade social” (GOERGEN, 2005, p. 1004).

Percebe-se na fala do participante RP3 um aspecto importante para ser discutido. Para ele, a escola, como espaço de convívio entre diferentes pessoas, pode auxiliar os alunos na contraposição entre as concepções e os valores presentes em suas famílias, para que, por meio das diferentes experiências, eles possam ampliar as suas visões de mundo e formar suas opiniões com criticidade e respeito à diversidade.

Além disso, ao considerar que a instituição escolar trata do saber sistematizado, oportunizando ao aluno o contato com a cultura erudita e

historicamente produzida, corrobora-se com Saviani (2019) quando ele afirma que a educação se apresenta como trabalho não material,

[...] cujo produto não se separa do ato de produção, permite-nos situar a especificidade de educação como referida aos conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular, na forma de uma segunda natureza, que se produz, deliberada e intencionalmente, por meio de relações pedagógicas historicamente determinadas que se estabelecem entre os homens. (SAVIANI, 2019, p. 1076).

Desse modo, a escola, por meio da ação dialética, proporciona o desenvolvimento de novas determinações que enriquecem as experiências já possuídas, com isso o aluno amplia seu leque de conhecimento, sendo capaz de compreender o mundo por uma nova perspectiva, o privilégio que o acesso à cultura erudita proporciona e a marginalização que a falta dela ocasiona. (SAVIANI, 2019).

A percepção da escola como lugar de confronto das concepções e valores advindos do seio familiar mostrou-se como um apontamento importante para o início da compreensão da instituição como um espaço de disputas entre as diferentes classes sociais.

Em síntese com o que foi discutido nessa categoria, considera-se que, em relação aos valores presentes na sociedade pós-moderna, a percepção dos participantes correspondeu ao que tem sido apontado por autores como Bauman (1997; 2001), Vivaldi (2013), Vinha, Nunes e Moro (2019). Além disso, verificou-se como possibilidade a capacidade dos participantes em descrever a realidade e reconhecer alguns dos dilemas presentes na sociedade pós-moderna. Ressalta-se, entretanto, a necessidade dos dilemas serem mais bem explorados, para a compreensão dos motivos pelos quais eles ocorrem, sem perder de vista a divisão da sociedade em classes e seus desdobramentos, tais como a visão de ser humano, de sociedade e educação.

Ao se deparar com a realidade brasileira, esbarra-se na grande desigualdade social, que é cada vez mais acentuada com os avanços das políticas públicas neoliberais. Considera-se que o compromisso com a educação, a partir da perspectiva histórico-crítica, necessita de uma análise mais aprofundada dessas relações

contraditórias e antagônicas. Logo, é fundamental que durante a graduação os futuros professores sejam incentivados e instigados a desenvolver sua consciência política (PARO, 2018), pois para o desenvolvimento da prática pedagógica é preciso ter clareza sobre o seguinte questionamento: “[...] qual o projeto de sociedade e de homem que persegue? Quais os interesses de classe que defende? Quais os valores, a ética e a moral que eleger para consolidar através de sua prática?” (SOARES et. al, 1992, p. 15).

Como observado, na descrição da fala dos participantes, sobre o contexto sociopolítico, os licenciandos pouco se manifestaram, relataram de modo superficial sobre os aspectos políticos, porém demonstram não estarem satisfeitos com a realidade vivida atualmente. Durante o Programa de Residência Pedagógica houve alguns momentos para as discussões nessa direção, porém ficaram restritos ao fato mencionado. Acredita-se ser necessário maior engajamento nessa perspectiva, ao se assumir o compromisso com a formação humanizadora e, portanto, abordando os valores objetivamente.

Mesmo diante dos limites apresentados, considera-se que o trabalho na perspectiva da educação humanizadora tenha sido iniciado, pois os residentes foram desafiados a pensar sobre como as relações sociais ocorrem na atualidade e como influenciam o ensino escolar. Compreender tais relações é fundamental para a tomada consciente do lado que o professor defenderá em sua prática pedagógica. A favor da educação transformadora que vai de encontro com a Constituição Federal (BRASIL, 1998) e com a LDB (BRASIL, 1996). Na próxima categoria serão discutidas as questões referentes aos valores e à instituição escolar, que foram apontadas pelos residentes pedagógicos.

4.3 Categoria 2- Valores e Escola

Nessa categoria foram abordadas as falas e reflexões dos residentes pedagógicos referentes às problemáticas da educação brasileira e aos valores na pós-modernidade. Entre os assuntos tratados têm-se o papel e a função social da escola atualmente, as demandas dos professores, as avaliações externas, a progressão

continuada, o ensino tradicional diante da sociedade da informação e a necessidade de uma escola com práticas pedagógicas mais humanizadas.

Todos os participantes consideraram ser fundamental a escola desenvolver com os alunos um trabalho na perspectiva dos valores. Apresenta-se como exemplo as falas dos participantes RP1 e RP2:

É que eu lembro muito do que uma professora falou né, por que se a gente só chegasse e ensinasse o conteúdo, seria tão fácil né? Porque a gente tem que ensinar valores, tem que dar limites, tem que dar educação que já deveria ter vindo dentro de casa, encarar o desrespeito dos alunos, isso causa um desgaste maior do que simplesmente você ensinar o conteúdo. (RP1).

Então eu acho que o valor mais do que nunca ele precisa ser discutido na escola. Não sei! Na minha percepção não era discutido antigamente, o papel da escola era ensinar e os valores vinham de casa, mas agora eu acho que é necessário você discutir na escola, porque é ali que você está interagindo com a sociedade. (RP2).

Na fala da licencianda (RP1) percebe-se o senso comum no imaginário social de que a família é ou deveria ser a principal responsável pela formação ética dos indivíduos. (LA TAILLE, 2016).

A descrição acima, realizada pelos participantes, revela um discurso que está presente no cotidiano escolar, seja nas reuniões de trabalhos coletivos, seja nas conversas durante o café, sendo ele evidenciado nas queixas dos professores em relação às diversas demandas dos seus trabalhos, inclusive sobre a responsabilidade por essa formação.

O trato dos valores, da ética e da moral na escola encontra respaldo nas legislações educacionais, como a LDB de 1996, os PCNs (1997) e a BNCC (2017). Compreende-se que a instituição escolar, assim como a família, diante da sua complexidade, pode contribuir positivamente para a formação nessa perspectiva. (AQUINO; ARAÚJO, 2001; LA TAILLE, 2006),

Entretanto, deve-se recorrer àqueles questionamentos sobre qual ser humano se quer formar e em qual sociedade se quer viver? Pois são essas as questões que guiarão a prática pedagógica. Desse modo, não basta apenas ensinar o aluno a obedecer aos combinados ou a respeitar as normas de convivência da escola. A formação integral do ser humano comprometida com a justiça, baseada na ética, na

moral e nos valores, ultrapassa o objetivo da boa convivência, pois não há boa convivência diante da fome, da miséria e da pobreza.

Assim, é fundamental que cada professor, de acordo com a sua realidade, em conjunto com a comunidade escolar, por meio do diálogo, estabeleça os valores necessários para aquela realidade, oportunizando práticas que busquem o desenvolvimento dos aspectos que são necessários para os seus alunos e alunas. Acredita-se na importância do comprometimento e da postura do professor para articular e estimular os alunos e alunas a “[...] assumirem o próprio processo de valoração” (GOERGEN, 2005, p. 1005).

Entre as demandas do professor, encontra-se o processo avaliativo representado pelas avaliações internas e externas. A participação no Programa de Residência Pedagógica permitiu aos licenciandos acompanhar o processo de aplicação de algumas provas internas para os alunos do 3º ano e 5º ano do Ensino Fundamental.

As provas ocorreram em formato de simulação da avaliação externa, baseada no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB), cujo foco está no desenvolvimento das habilidades e competências da leitura (Língua Portuguesa) e resolução de problemas matemáticos (Matemática). No dia da realização da avaliação, foi adotada a mesma dinâmica que é realizada pelos avaliadores oficiais externos para ritualizar e treinar os alunos, mas não avaliar propriamente o processo de ensino aprendizagem, que é de fato muito importante para os alunos. Como a aplicação ocorreu durante o horário da aula de Educação Física, a preceptora e os residentes acompanharam todo esse processo de avaliação.

A preocupação da escola em melhorar os resultados nas avaliações externas faz com que os professores se dediquem ao ensino dos conteúdos curriculares, que são requeridos nessas avaliações. Com isso, o professor não consegue “dar tanta atenção” para a formação a partir de uma perspectiva humana, voltada para a formação do cidadão.

A fala do participante RP2, descrita abaixo, evidencia diferentes atribuições para as escolas públicas e privadas, sendo que para esta última o objetivo principal é a preparação dos alunos para o ingresso no ensino superior. A imersão no espaço escolar proporcionada pelo Programa Residência Pedagógica possibilitou aos

participantes perceberem as contradições do que é discutido na universidade e o que acontece na realidade escolar.

As condições desse processo de imersão, com intensa aproximação entre os residentes e a preceptora na escola, assim como as constantes trocas de experiências, privilegiaram o conhecimento detalhado desse contexto. Assim, considera-se que as condições proporcionadas pelo PRP contribuem favoravelmente para a formação dos licenciandos. Destaca-se assim as indagações dos participantes RP2 e RP3:

Aqui na Universidade a gente discute bastante essa questão de formar o cidadão, formar o cidadão crítico, construir. Eu acho que quando a gente chega na escola a gente encontra uma realidade muito diferente, porque é difícil você querer formar o cidadão sendo que tem gente pressionando você para ter resultados em uma prova. Não sei se é uma realidade que veio da escola privada, que sempre teve muito de passar em provas dar resultados e isso foi inserido na escola pública, mas eu acho que a escola pública deveria ter outro ideia e ela está meio que se perdendo nisso de conseguir resultados. (RP2).

a gente tem que pensar que cada realidade, e como acontece a avaliação das escolas, o que as escolas precisam entregar para serem avaliadas. Então a gente ouve sempre dizer, sempre que eu falo que faço o Residência no Carolina de Jesus, ouço que é uma escola muito boa, que tem bom nome aqui em Rio Claro. Então eu acho que talvez por isso, por causa de ser um bom bairro, a direção ela é bem exigente, ela segue um modelo e ela está sempre querendo, meio óbvio, como todas as escolas, tem um padrão e ela está querendo atingir uma boa avaliação. Enfim, eu acho que se dá muita importância para isso, e não se tem tempo para se debater sobre a influência da sociedade dentro da escola e a transformação da pessoa, eu acho que devia ter mais espaço para a gente debater sobre isso, principalmente com as crianças. (RP3).

A partir da análise das falas acima, percebe-se que os participantes RP2 e RP3 não souberam explicar os motivos das exigências e cobranças das avaliações na escola pública. Embora eles tenham percebido, eles não souberam apontar a presença da lógica neoliberal e empresarial inserida na escola, determinando a exigência de bons resultados nas avaliações.

Desse modo, ressalta-se a importância da formação inicial dos cursos de licenciatura em proporcionarem uma formação sólida a respeito do contexto que envolve as políticas educacionais vigentes na educação brasileira, para que assim os

futuros professores tenham condições de interpretar a realidade na qual estão inseridos. Para isso, as disciplinas de História da Educação e Políticas da Educação se mostram fundamentais.

Ainda sobre os apontamentos realizados pelos participantes RP2 e RP3 recorre-se ao estudo desenvolvido por Maldonado, Silva e Miranda (2014), cujo objetivo foi analisar o estado da arte sobre a Educação Física no cotidiano da escola, no período de 1975 a 2013, e a categoria Políticas Públicas na EF escolar, que foi a categoria com menor índice de trabalhos, correspondendo a 0,7% dos artigos analisados. Com isso, verifica-se que há na área um desinteresse por esse tema, sendo isso um equívoco, pois as políticas públicas exercem forte influência nas práticas cotidianas. Há a necessidade de se estimular estudos contextualizados sobre a história da educação e da Educação Física na escola.

A partir da fala dos participantes RP2 e RP3, pode-se perceber a preocupação e o esforço da gestão e dos professores para realizar essa avaliação. A avaliação é uma etapa importante do processo de ensino e aprendizagem, mas ainda se apresenta como “[...] um dos nós górdios da educação mundial, suscitando tanto a necessidade de compreender diferentes formas avaliativas realizadas em contextos variados quanto por buscar soluções inovadoras respaldadas com práticas bem-sucedidas” (VENÂNCIO; SANCHES NETO, 2019, p. 59).

As avaliações padronizadas desconsideram as individualidades e a heterogeneidade presentes nas turmas. Os alunos que apresentam maiores dificuldades de aprendizagem, em muitos casos, não conseguem realizar esse tipo de avaliação, não porque eles não saibam o conteúdo, mas por terem dificuldades na compreensão dos instrumentos avaliativos empregados.

Sobre o tema das avaliações, Paro (2012) concedeu uma entrevista para a revista *Reflexão e Ação*, em que menciona os trabalhos de pesquisadores da USP e UNICAMP, constatando que cerca de 50% dos municípios do Estado de São Paulo adotam sistemas de ensino apostilados, cujo conteúdo já está direcionado às competências e habilidades solicitadas nas avaliações em larga escala. Tudo isso se dá para melhorar a aprovação e elevar o nível das escolas com a divulgação dos resultados e estatísticas em propagandas com fins eleitorais. (PARO, 2012; SAVIANI, 2019).

Diante dessa realidade, os participantes RP2 e RP3 consideram que a formação do cidadão requer elementos que extrapolam os objetivos presentes nessas avaliações, por isso se faz necessário espaços e momentos de discussão para se repensar a escola pública, com a proposição de mudanças em sua estrutura e objetivos. Embora os participantes RP2 e RP3 tenham apresentado argumentos relacionados à formação do cidadão, houve durante o grupo focal uma pequena discordância entre eles sobre a avaliação.

Eu acho que é fundamental como o RP4 disse mudar essa forma de educação, para que o professor não tenha essa obrigação de ter resultados e ele conseguir auxiliar na formação dessas crianças. Não adianta um aluno ir bem numa prova, todas as crianças irem bem numa prova e quando a gente colocar, inserir eles na sociedade eles não conseguem conviver, eu acho que precisa ter essa consciência de se trabalhar um pouco de cada. (RP2).

Eu acho que a gente não pode abominar também a avaliação né, mas entender todo o papel da Educação dentro da escola, então tem que avaliar tudo né, tudo o que o professor tem que lidar, no caso de avaliar muita coisa, porque se espera que ele consiga trazer para os alunos essa parte do conteúdo, sei lá e preparar de repente esse aluno para o vestibular, ao final de tudo isso, mas também em comparação com o que o ensino público oferece com o privado, também tem isso, eles querem que a gente entregue, não tem como não entregar, e aí realmente, trabalhar outro tipo de avaliação, enxergar a escola também com outros papéis com o aluno, eu acho que não é um jeito só de trabalhar o conteúdo, sei lá acho que dá para trabalhar a avaliação de outra forma. (RP3).

Considera-se aqui como positivo os participantes compreenderem a escola como uma instituição que não deve priorizar apenas os conhecimentos relacionados aos aspectos cognitivos, sendo importante propor práticas pelas quais o aluno possa se compreender como sujeito social diante da sociedade. De acordo com a perspectiva histórico-crítica, a escola deve proporcionar o saber elaborado, referente ao saber científico, artístico e filosófico e, portanto, o conhecimento que proporcione mobilidade na estrutura social para os alunos das classes desfavorecidas, para os filhos dos trabalhadores. (SAVIANI, 2019).

Com base nas falas dos participantes RP2 e RP3, pode-se verificar a insatisfação com o modo como a educação pública tem sido desenvolvida, frente à

sobrecarga das responsabilidades dos professores e às cobranças por melhoria de resultados nas avaliações internas e externas⁹.

Como já discutido, as políticas educacionais neoliberais foram implementadas na educação brasileira a partir da década de 1990. Na perspectiva dessa lógica de educação neoliberal, a avaliação em larga escala é o principal instrumento de mensuração da qualidade da educação, que visa os bons resultados, sendo esses diretamente relacionados à aprendizagem dos alunos e à eficiência docente. (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 3000).

A pesquisa realizada por Santos, Vilalva e Ferreira (2018) teve como objetivo explicitar os impactos das políticas de avaliação no trabalho pedagógico e problematizar a validade do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) como métrica de qualidade nas escolas. Para tanto, os autores analisaram duas escolas com diferentes índices no IDEB e verificaram que esse modelo de avaliação alterou as finalidades educativas das escolas analisadas, uma vez que elas deixaram

[...] de priorizar a transmissão e a apreensão de conhecimentos científicos e historicamente relevantes, para tratar daqueles conteúdos exigidos nas avaliações externas. Além disso, foram observadas mudanças na dinâmica escolar, em que a direção e a coordenação pedagógica davam mais atenção aos professores e alunos das classes participantes das avaliações externas em detrimento dos demais professores e alunos. (SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018, p. 307).

A qualidade do ensino da educação pública passa a ser avaliada com base no modelo da racionalidade do mercado econômico, o que “[...] incide de modo direto ou indireto no planejamento das políticas educacionais, na legislação educacional, no currículo, nas formas de organização e gestão da escola, nos procedimentos pedagógico-didáticos” (LIBÂNEO, 2018, p. 50) e nas ações dos professores.

Todo esse processo faz com que os professores acreditem na importância desses instrumentos para a avaliação do processo educativo, gerando a responsabilização do trabalho do docente como fator principal do desempenho de

⁹ Avaliação externa ou em larga escala corresponde ao processo avaliativo cujo objetivo é analisar o desempenho das escolas, a fim de verificar o rendimento dos alunos por meio de provas padronizadas, elaboradas por instituições externas. Essas avaliações abrangem quantidade significativa de participantes e pode reorientar as ações e políticas educacionais. (MACHADO; FREITAS, 2014).

seus alunos. Com isso, eles passam a analisar apenas uma parte do processo, desconsiderando fatores essenciais, como a infraestrutura da escola, condições de trabalho, orientação pedagógica, remuneração e carreira profissional. (LIBÂNEO, 2018; SANTOS; VILALVA; FERREIRA, 2018).

Diante desse cenário, percebe-se que o professor perde a sua autonomia referente ao planejamento e gestão do currículo, ficando restrito ao cumprimento de ordens que, na maioria das vezes, chegam de cima para baixo, impostas pelas secretarias municipais de educação. (COUTINHO, 2012; LIBÂNEO, 2018).

Entre as críticas referentes a esse tipo de avaliação está a centralização da verificação de competências e habilidades de ordem cognitiva. Dessa maneira, precariza-se o currículo e consequentemente a formação humana, pois o professor passa a valorizar em sua prática pedagógica as competências e habilidades cobradas nos instrumentos avaliativos. A busca por bons resultados passa a ser o começo e o fim dos objetivos educacionais (COUTINHO, 2012). De acordo com Freitas (2018, p. 82), “[...] somente com a aprovação nos testes padronizados e com o domínio das habilidades e competências básicas oficiais considera-se que o aluno está apto a conviver com as “exigências do século XXI”.

Desse modo, as questões de ordens éticas, sociais, culturais, por não serem consideradas nessas avaliações, ocupam o segundo plano no ambiente educacional, pois “[...] tudo o mais está descartado e se transforma em algo ‘opcional’, já que não é cancelado pelas avaliações nacionais” (FREITAS, 2018, p. 82).

Não há neutralidade diante da análise de critérios de qualidade da educação, pois eles derivam de pressupostos filosóficos, políticos e ideológicos. Assim, antes de se definir os critérios de qualidade, faz-se necessário refletir sobre as finalidades da educação, visto que dependendo da perspectiva adotada a qualidade pode assumir diferentes significados. (LIBÂNEO, 2018).

Considera-se a necessidade da defesa da escola pública, o amplo acesso e a permanência dos alunos na escola. Defende-se ainda a escola comprometida com a justiça social e a educação como “[...] conhecimentos, ideias, conceitos, valores, atitudes, hábitos, símbolos sob o aspecto de elementos necessários à formação da humanidade em cada indivíduo singular” (SAVIANI, 2019, p. 2186).

Por tudo o que foi discutido, novamente, aponta-se para o fato de que o desenvolvimento de competências e habilidades utilitaristas para preservação do *status quo* empobrecem a formação cultural e científica dos alunos, além de não proporcionar uma formação humana comprometida com o desenvolvimento de uma sociedade justa e igualitária e que respeite e valorize as diferenças, enfim, uma sociedade unida para a erradicação da fome e da miséria.

Avançando na análise das falas dos participantes coletadas no grupo focal, outro tema discutido refere-se à política de progressão continuada¹⁰ instituída pelo Conselho Estadual de Educação (CEE) com a deliberação nº 09/97 e adotada pela Secretaria Estadual de Educação (SEE), em 1998. (BERTAGNA, 2010).

A residente RP1 levantou alguns questionamentos a respeito do quanto a implementação dessa política tem sido relevante para a formação do aluno, os valores que isso tem gerado tanto para os alunos que se dedicam como para aqueles que não se dedicam. Na fala da participante RP1:

[...] é pensando um pouco nesses métodos de avaliação da escola, entre outras coisas eu pensei, o quanto a progressão continuada é boa ou ruim para o aluno, sabe o quanto isso é relevante sabe, que o aluno as vezes não faz nada, falta muito e mesmo assim... Você que foi lá tirou boas notas e não faltou, você o encontra do seu lado o outro ano. O quanto isso é bom ou ruim. (RP1).

Do mesmo modo que as incertezas perante a progressão continuada foram apontadas pela participante RP1, elas também estiveram presentes nas opiniões das professoras participantes da pesquisa realizada por Bertagna (2010). Em sua pesquisa, a autora verificou que, embora tenha sido modificado o modo de organizar as instituições escolares, com a inserção dos ciclos ao invés das séries, a concepção e o mesmo modelo de avaliação se mantiveram. Com isso, o processo educacional continuou apresentando práticas seletivas e pouco inclusivas em relação à apreensão do conhecimento por parte dos alunos com maiores dificuldades.

¹⁰ O regime de progressão continuada não significa aprovação automática, muito menos desconsidera etapas de escolaridade a serem vencidas. Ele é, sim, um novo conceito a ser dado à avaliação na escola. A avaliação passa a ser o instrumento guia na progressão do aluno no seu percurso escolar, apontando as diferenças na aquisição de habilidades e conhecimentos entre os alunos e orientando o trabalho do professor na condução desse processo. (BERTAGNA, 2010, p. 1995).

Segundo Freitas (2002), há outros interesses motivadores para a implementação da política de progressão continuada, embora os documentos oficiais defendam-na com o argumento da democratização do ensino e a permanência na escola, ao considerar o respeito ao tempo da aprendizagem de cada aluno e a diminuição da evasão escolar.

A exclusão e a evasão escolar geram custos econômicos de curto a médio prazo. Percebeu-se que, com os ciclos de progressão continuada, seria possível inserir os custos dentro do orçamento, possibilitando maior controle de todo o processo. Está é uma lógica neoliberal de educação e, para Freitas (2002), faz parte do projeto de privatização do ensino público. Nas palavras do autor:

[...] por um lado, a internalização da exclusão de forma mais dissimulada quanto aos custos políticos e sociais e, por outro, a externalização dos custos econômicos, com aumento do controle sobre o processo educativo. A versão mais próxima disso é a transferência da operação de sistemas de ensino para empresas de educação terceirizadas, em que as contratantes ficam responsáveis pelos índices de aprovação e consequentemente internalizam para si os custos de reprovação e evasão. (FREITAS, 2002, p. 307).

Percebe-se que as contradições geradas pelo próprio sistema econômico não permitem a execução das ações necessárias para alcançar os objetivos de melhora da aprendizagem para todos os alunos, incluindo aqueles que apresentam maior dificuldade. Com isso, não ocorre mais a exclusão total desse aluno, com a repetência e a evasão, mas há uma exclusão branda ou eliminação adiada, uma vez que os recursos para que o aluno com dificuldade aprenda são negados. (BERTAGNA, 2010; FREITAS, 2002)

A respeito da exclusão escolar, com base na sua bagagem pessoal somada à experiência adquirida no estágio e no PRP, o participante RP3 considerou a necessidade de serem trabalhadas nas instituições escolares diferentes ações com os alunos que possuem maiores dificuldade de aprendizagem, buscando melhor qualidade na aproximação com as famílias, para que a educação seja significativa e auxilie tais alunos ao longo de toda a sua vida .

Falando do que eu já estudei e com a minha experiência aqui na residência e estágio, é... complicado esse tipo de aluno que tem

realmente esse tipo de dificuldade ele vai ficando pelo caminho realmente. Eu acho que tem que olhar um pouquinho mais no individual pros alunos, entender... Entender as turmas claro, o contexto, o contexto da escola, mas também tentar olhar para os alunos individualmente, tentar saber o porquê isso acontece, em casa como que é o apoio, e desenvolver essa criança, se não ela vai ficar no meio do caminho, claro ela vai passar né, a escola vai passar para ela, e vai chegar um momento que ela vai ter que tomar suas próprias decisões tomar o seu caminho. (RP3).

Assim, a progressão continuada tem assumido o significado de aprovação automática, ou seja, os alunos avançam para o outro ano sem que necessariamente tenham aprendido. Nesse, contexto a escola e o professor não são mais os responsáveis pelo fracasso escolar, pois este recai todo sobre os ombros dos alunos, que são responsabilizados pela não compreensão ou pela falta de esforço (FREITAS, 2002; PARO, 2018). Essa relação se mostra injusta e enganosa; uma vez que, de acordo com Bertagna (2010),

[...] o fracasso escolar é uma expressão do fracasso social, dos complexos processos de reprodução da lógica e da política de exclusão que perpassa todas as instituições sociais e políticas, o Estado, os clubes, os hospitais, as fábricas, as igrejas, as escolas... Política de exclusão que não é exclusiva dos longos momentos autoritários, mas está incrustada nas instituições, inclusive naquelas que trazem em seu sentido e função a democratização de direitos como a saúde, a educação. (BERTAGNA, 2010, p. 213).

Desse modo, ressalta-se que na sociedade pós-moderna não há como discutir educação sem relacioná-la às questões de ordem política, social e econômica, com isso a abordagem dos valores não pode ser isolada. A progressão continuada faz parte da lógica neoliberal assumida por meio de políticas públicas que vem sendo implementadas desde a década de 1990. Assim, embora haja incentivos e investimentos na educação, eles se mostram como medidas paliativas e não estão comprometidos com as ações necessárias para a realização de uma boa educação, sobretudo para os alunos das famílias mais vulneráveis que continuam ocupando os empregos “menos nobres” ou os de menor remuneração. (FREITAS, 2002).

Assim, para a melhoria desse cenário educacional, faz-se necessário que os professores e os futuros professores tenham consciência de todas essas relações. Os espaços de formação inicial não têm garantido a formação que proporcione aos

licenciandos a análise dessa realidade com criticidade. Dessa maneira, é importante o fortalecimento das instituições superiores, bom como a retomada da valorização da ciência e das universidades públicas para se pensar em outras possibilidades educacionais.

Apesar de o Programa Residência Pedagógica ser oriundo de políticas neoliberais, e que a melhoria dos estágios nas universidades já sanaria boa parte dos problemas na formação de professores. Destaca-se que as condições oferecidas para o seu desenvolvimento se mostraram interessantes para a formação dos licenciandos, devido à realidade em que se concretizou: sua realização se deu em uma cidade do centro do Estado de São Paulo, vinculado a uma universidade pública, com a participação de uma professora/preceptora egressa da mesma instituição, que era aluna de um curso de mestrado da universidade. Assim, acredita-se que o Programa Residência Pedagógica, ao assumir a perspectiva da educação crítica, poderá contribuir positivamente para o desenvolvimento da educação compromissada com a justiça e a diminuição das desigualdades sociais.

A crítica em relação aos métodos tradicionais ainda utilizados nas escolas públicas foi outro tema que ganhou destaque. Para a residente RP4, a falta de interesse dos alunos é decorrente desses métodos de ensino, cabendo ao professor a necessidade de introduzir em sua prática pedagógica estratégias pedagógicas mais atrativas com o uso de tecnologias.

[...] então assim para mim eu vejo que a educação ela ficou meio que parada no tempo, os tipos de ensino que são usados dentro da sala de aula, principalmente o tradicional que tem a carteira, tem que sentar na cadeira o professor falando na lousa, essa reprodução automática, vamos falar assim e que não está acompanhando a evolução que está tendo na sociedade, tipo o mundo está ficando mais moderno, então o professor em vez de tentar trazer isso, tentar buscar recursos diferentes a ponto de fazer com que a criança se interesse mais, queira aprender mais, queira ficar mais empolgada. (RP4).

A análise da fala acima nos permite refletir sobre alguns pontos importantes diante da sociedade atual. O primeiro ponto a ser considerado é a intensa presença das TDIC nos diferentes espaços sociais, inclusive nas escolas. Entretanto, não basta apenas inserir o uso de ferramentas tecnológicas no processo educacional, uma vez

que elas sozinhas não são suficientes para a formação do cidadão nessa sociedade. (BELLONI, 2012; KENSKI, 2010).

Todos os participantes do PRP e os alunos que estão em idade escolar são considerados Nativos digitais, ou seja, cresceram envolvidos com o uso de diferentes recursos de tecnologias digitais durante grande parte de suas vidas; contudo faz-se a ressalva para as questões das desigualdade sociais, que privam uma parcela da população do acesso a tais recursos. (PRENSKY, 2001).

Ressalta-se ainda que muitos dos professores atuantes nas escolas são os imigrantes digitais, ou seja, eles ainda enfrentam dificuldades para lidar com essas ferramentas. Por isso a necessidade de as TDIC serem tratadas nos cursos de formação inicial e continuada, a fim de permitir aos professores a compreensão crítica das possibilidades pedagógicas com o uso das TDCI. (FERREIRA, 2017; PRENSKY, 2001).

A escola Carolina de Jesus possuía um laboratório de informática, porém a gestão municipal não ofereceu a manutenção aos equipamentos nem a rede de internet, o que gerou a inutilização da sala. Por decisão exclusiva da gestão escolar, a sala foi desmontada e os computadores foram devolvidos para a Secretaria da Educação.

Diante Do exposto, ressalta-se a importância da política pública para, além de fornecer os equipamentos tecnológicos, se responsabilizar pela formação dos professores para o trabalho nessa perspectiva e pela contratação de funcionários e técnicos que providenciem a manutenção dos equipamentos e a liberação da rede de internet de boa qualidade. (MILANI, 2015).

Para a inserção das TDIC no âmbito educacional é preciso avançar nas políticas públicas e oferecer infraestrutura de laboratórios e salas equipadas o suficientes para os alunos. Além do mais, a qualificação para os docentes é imprescindível para a apropriação crítica das diferentes possibilidades de ensino e aprendizagem com o uso das TDIC.

A partir da indagação realizada pela participante RP4, outro ponto a ser destacado é a culpabilização do professor por não tornar o ensino mais atrativo para os alunos, a fim de aumentar o seu interesse e sua participação no processo de ensino e aprendizagem. A pesquisa realizada por Ferreira (2017) investigou o estado da arte

sobre o uso da TDIC como recurso didático e avaliativo. Entre os resultados, foi apontado que, embora tenha aumentado o uso da TDIC no processo pedagógico, a forma como ela tem sido implementada tem sido criticada, uma vez que “o método tradicional e a concepção de ensino dos professores interferem no alcance do objetivo de ensino, sendo este pouco satisfatório” (FERREIRA, 2017, p.61). Assim, mais uma vez, reforça-se a necessidade do investimento em formação docente para o uso das TDIC.

A melhora da educação brasileira, contudo, não será resolvida apenas com a inserção do uso da TDIC no processo de ensino e aprendizagem, pois é preciso ter conhecimento histórico para compreender o quanto as políticas educacionais adotadas ao longo desses anos foram responsáveis pela configuração da atual realidade da educação do país. Bem como o enfoque dado ao desenvolvimento dos valores do ponto de vista individual do sujeito, nunca como um direito necessário para o bem coletivo.

A ênfase no discurso da modernização das escolas, de acordo com Freitas (2018), faz parte do projeto neoliberal de educação; entretanto reconhece-se que a apropriação da TDIC é uma demanda da sociedade atual. O trato da TDIC na escola, além de apresentar potencial para novas possibilidades do processo de ensino e aprendizagem, é também uma forma de possibilitar aos alunos das classes mais empobrecidas o acesso a essas tecnologias, democratizando esse conhecimento, com respeito e justiça a esses cidadãos.

Advoga-se que, ao assumir o compromisso com a defesa da educação pública gratuita, cujo objetivo seja a transformação do ser humano para a transformação da sociedade, é fundamental que os professores e futuros professores tenham clareza sobre a relação estabelecida entre educação e economia e que se mobilizem coletivamente para resistir às propostas que prejudicam o alcance desse objetivo.

Nesse sentido, a instituição escolar deve se articular em conjunto com os movimentos sociais populares pela luta de direitos que realmente repercutam na configuração de uma sociedade mais justa (ARROYO, 2019; SAVIANI, 2019). Corrobora-se com as palavras de Bertagna (2010), que traduzem o sentimento da pesquisadora diante da situação da educação pública.

Há muitas contradições a serem superadas na escola, muitas delas brotando da estrutura que alicerça a sociedade. *A luta pela educação continua sendo a luta da humanidade pelo que há de humano*, a possibilidade de conhecer, de saber sobre si, sobre o universo, e de transmitir a sua história e o seu acervo às gerações que se sucedem. (BERTAGNA, 2010, 215-216, grifo da autora).

Assim, recaí na escola o reflexo das contradições que estão presentes no seu exterior, por isso defende-se a escola como instituição promotora da humanização. Conclui-se que esta categoria, apresenta como limite a ser superado, a concepção de que o ensino de valores é responsabilidade exclusiva da família. A escola como instituição pública e de direito tem como papel social contribuir para a formação que auxilie no desenvolvimento da humanidade de cada aluno, bem como incentivar a discussão e a reflexão sobre os mecanismos necessários para a superação das desigualdades sociais em prol de uma sociedade mais justa. Assim, temas como racismo, identidade de gênero, sexualidade, trabalho, consumo, diversidade e inclusão são fundamentais e devem ser trabalhados na escola de forma contextualizada e não desvinculada da matriz determinante- a divisão social.

A falta de conhecimento a respeito das políticas educacionais vigentes, fundamentadas por ideais neoliberais, foi outro limite encontrado. A compreensão do contexto educacional brasileiro está diretamente relacionada às políticas públicas implementadas nos últimos anos. Desse modo, é necessário que os professores entendam o plano de fundo que está por trás dessas políticas como, por exemplo, as avaliações em larga escala, a progressão continuada e a ênfase no ensino pautado no desenvolvimento de competências e habilidades.

Considera-se que só a partir do conhecimento dessa conjuntura é que será possível retomar as discussões coletivas sobre as finalidades da educação no espaço escolar e, assim, poder discutir coletivamente as ações necessárias para o alcance delas, com maior consciência e criticidade.

A culpabilização do professor pelo uso do ensino tradicional, em detrimento do uso das TDIC, se mostrou como uma análise superficial da realidade vigente. Assim, é preciso buscar compreender os interesses diante da escola pública. A inserção dos recursos tecnológicos por si só não garante a melhora do processo educacional, para isso é preciso investir em formação continuada dos professores, assim como possibilitar condições efetivas para o uso das TDIC com laboratórios bem equipados

e internet de boa qualidade. Além disso é preciso possibilitar aos alunos em condições de vida de maior vulnerabilidade o acesso a esses recursos tecnológicos, contribuindo para a inclusão digital.

Considera-se que a participação no PRP possibilitou aos licenciandos perceber a complexidade das relações e os desafios diante das contradições entre o que é discutido na universidade e a realidade da escola pública, como foi visto na fala do participante RP2. As condições oferecidas para o desenvolvimento do PRP se mostraram como uma possibilidade efetiva de estreitamento das relações entre escola e a universidade, contribuindo positivamente para a formação inicial dos futuros professores e para a formação continuada da preceptora.

A defesa da educação para o desenvolvimento do ser humano presente nas falas dos participantes RP2 e RP3 também foi analisada como uma possibilidade. Acredita-se na necessidade da ampliação da compreensão das finalidades educacionais da instituição escolar, em prol do desenvolvimento da humanidade, emancipação, criticidade, justiça social e superação das desigualdades sociais. A seguir será apresentada a última categoria a ser analisada, a qual buscou discutir os valores que permearam as aulas de Educação Física na escola.

4.4 Categoria 3 - Valores e Educação Física

A categoria Valores e Educação Física buscou apresentar os resultados obtidos a partir dos registros do diário de bordo e do grupo focal, cujas falas dos participantes fizeram menção à questão dos valores e às aulas de Educação Física.

Os quatro participantes consideraram que a Educação Física na escola tem o papel de auxiliar na formação crítica dos alunos, sendo necessário um trabalho de formação na perspectiva dos valores.

Os participantes consideraram que as características da Educação Física, por tratar do movimento, apresenta-se como uma oportunidade para se discutir com os alunos questões referentes aos valores, uma vez que para eles é no momento das aulas que os conflitos ocorrem. A participante RP4 destaca “a questão da própria educação Física, em uma situação de jogo, quem ganha quem perde, o respeito as

regras que têm que cumprir”. Esse raciocínio também é evidenciado nas falas dos participantes a seguir:

[...] então a gente consegue na Educação Física trabalhar. Trabalhar essa questão, de tipo qualquer coisa que a gente dê. Tipo elabore uma regra, aí respeitar essa regra, a gente já está trabalhando um tipo de valor inerente da sociedade. Então sei lá tipo... Nas outras aulas você consegue minimamente trabalhar o ensino de valores, mesmo que esse não seja o enfoque da sua aula. (RP1).

[...] é no momento de extravasar que ocorre mais preconceito, discriminação, mais ofensas, mais violência. Infelizmente a Educação Física é vista como extravasar e é nesse momento que acontece essas coisas. Infelizmente na Educação Física acontece um pouco mais, então eu acho que a Educação Física tem um papel fundamental nessa conscientização, porque se acontece ali, você vê! É muito mais fácil você intervir e agir, do que você trazer na teoria, as vezes fazer os alunos buscarem, eles não conseguem. Então eles visualizando o que está acontecendo fica muito mais fácil de intervir e muito mais contundente você intervir no momento certo, deles entenderem e compreenderem como eles podem agir em determinada situação, construir um cidadão que possa ser crítico no momento que ele possa ver, não só imaginar. (RP2).

É um espaço que a gente tem a responsabilidade de trabalhar isso... A nossa disciplina na escola ela é a única que tem o movimento, o corpo em movimento, que você tem essa oportunidade, essa chance de também através do corpo conscientizar os seus alunos. (RP3).

Ao final da fala da participante RP1 verifica-se que para ela as questões de valores são inerentes à prática pedagógica. Isso é verdade, pois em todo ato de educar está presente a dimensão axiológica, entretanto cabe a ressalva sobre a importância de se ter consciência dos valores que estão permeando esse educar, se estão a favor ou contra a alienação. (ARANHA; MARTINS, 1998).

Segundo Bagnara e Feinsterseifer (2019, p. 4), “o desenvolvimento de valores considerados positivos, depende do modo como as aulas são conduzidas, não há relação linear e automática com essa positividade”. Assim, é necessário que o ato educativo com valores seja proposital, planejado, crítico e consciente, sem abrir mão dos objetivos e especificidades da Educação Física. Por isso, é fundamental a articulação dos valores com os elementos da cultura corporal de movimento de forma crítica, instigando a discussão de temáticas que são pertinentes para a construção de uma sociedade justa, como o racismo estrutural, as questões de gênero e

sexualidade, as desigualdades sociais, o lazer, o consumo, a diversidade étnico cultural, entre outros.

A partir da fala do residente RP2 verifica-se que o trato dos valores deve ocorrer no momento em que o conflito for gerado, pois os alunos estariam diante da situação e seria mais efetivo para eles compreenderem. Contudo, destaca-se a necessidade de superar esta visão espontânea dos valores nas aulas de Educação Física, pois o trabalho na perspectiva de valores requer a construção coletiva das ações pedagógicas por toda a comunidade escolar. Trata-se do trabalho intencional que permeará todo o ato pedagógico, com planejamento prévio do currículo, com a escolha dos conteúdos, das estratégias adotadas. A relação estabelecida com os alunos, a forma como eles são tratados está muito além de auxiliar na mediação de um conflito ocorrido durante um jogo, por exemplo. Esse trabalho caracteriza-se como uma temática transversal que permeará as práticas de todos os envolvidos na dinâmica escolar, para o reconhecimento e valorização das culturas.

A fala dos participantes de modo geral sugerem que a Educação Física, em relação aos outros componentes curriculares, apresenta vantagem por ocupar outros espaços para além da sala de aula, o que pode ser caracterizado como um ato revolucionário (informação verbal¹¹) dentro da escola, ao possibilitar outras perspectivas de se pensar a educação. Esse fato também foi apontado pelos professores que trabalham com formação inicial em cursos de Educação Física, participantes da pesquisa realizada por Bagnara e Feinsterseifer (2019).

Outro ponto de convergência com o estudo de Bagnara e Feinsterseifer (2019) refere-se à especificidade do trato do movimento nas aulas de Educação Física, apontada pelos residentes pedagógicos e pelos participantes do estudo citado. Os autores ressaltam:

De fato, a EFE tem, em sua intervenção pedagógica, a particularidade do movimento corporal. Um possível problema com relação a isso, porém, é que, ao longo de sua história a EFE tem-se pautado somente nos elementos corporais e se preocupado pouco com as questões relacionadas ao “saber” sobre o movimento corporal. Viver de fato o movimento pode abrir portas, entre outras coisas, para uma perspectiva estética da EF, algo que parece distante da escola e do

¹¹ Informação cedida por João Batista Freire durante a *live: Jogo, brincadeira e educação infantil*, realizada no *Canal da Educação Física*, dia 5 de junho de 2020.

próprio campo, muito em conta pelo problema de a EFE ter sido tomada como espaço de vivências de práticas corporais com objetivos vinculados a essas, distante, portanto, dos objetivos da instituição escolar e, assim, privando o indivíduo de uma experiência sensível acerca do movimento corporal. (BAGNARA; FEINSTERSEIFER, 2019, p. 4).

Esse aspecto histórico caracterizado pela ênfase na dimensão prática atribuiu à Educação Física uma diferenciação no espaço escolar, conferindo-lhe uma inferioridade em relação às demais disciplinas.

Todos os participantes reconheceram a Educação Física como componente curricular obrigatório. Os residentes pedagógicos RP2 e RP3 sinalizaram em suas falas a importância da Educação Física como qualquer outra disciplina escolar em contribuir para a formação dos valores nos alunos. “A Educação Física pode contribuir como qualquer outra disciplina ou até mais por conta de trabalhar com o corpo em movimento” (RP3); “eu acho que é tão importante quanto das outras disciplinas” (RP2). Destaca-se a fala da participante RP4:

Ah eu acho que o papel da Educação Física na escola é totalmente fundamental. Além de ser uma disciplina, por lei, obrigatória, assim, ela está começando a ser um pouco mais valorizada, no meu ponto de vista. (RP4).

A partir da LDB 9.394/96, a Educação Física perde o caráter de atividade e assume o caráter de componente curricular obrigatório¹² da Educação Básica, sendo garantida por lei, como foi destacado pela RP4. De acordo com Silva e Venâncio (2005):

[...] enquanto atividade, a Educação Física era entendida perante a legislação como destituída de um saber próprio, sem conhecimento a ser oferecido aos alunos: um fazer por fazer. Tornar a Educação Física aos olhos da lei componente curricular obrigatório é reconhecer que o seu ensino tem objeto de estudo e conhecimento próprios presentes nos jogos, esportes, ginásticas, lutas, danças, capoeira, e conhecimentos sobre o corpo, constituindo então a base que a mantém na escola. (SILVA; VENÂNCIO, 2005, p. 59).

Apesar de a participante RP4 ter considerado que os professores de Educação Física têm recebido maior valorização no espaço escolar, ainda persiste no imaginário

¹² O termo obrigatório foi inserido em 2001 com a alteração no 3.º do art. 26 da LDB.

social a distinção entre a Educação Física e os demais componentes curriculares. Isso foi lembrado pela própria licencianda: “Muita gente acha que não enxerga esse lado da Educação Física na escola, mas tem gente que fala: Ah mas só para ocupar a carga, ocupar a grade e acabou. Não, não é só isso!”. Tal questão também foi mencionada pelo participante RP2: “que nós da Educação Física infelizmente ao longo de todo o nosso percurso da história, infelizmente a gente é vista como a disciplina para extravasar”.

Os participantes se mostraram conscientes da condição da Educação Física como componente curricular e reconheceram a situação do baixo status da área que ainda persiste no espaço escolar. A superação desse quadro requer articulação e o engajamento dos professores de Educação Física na elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola. (IMPOLCETTO; DARIDO, 2018; SILVA; VENÂNCIO, 2005; SILVA MACHADO et al., 2010).

O PPP é um documento muito importante da escola, pois ele é o orientador de toda a prática educacional que será realizada durante o seu período de vigência. Por esse motivo, a sua construção precisa ser democrática e coletiva, nele será firmado o compromisso com a formação do ser humano para o desenvolvimento de todas as suas potencialidades. Desse modo, os professores de Educação Física também devem ser responsáveis pela formação do cidadão, participando de todos os processos presentes na dinâmica escolar. (SILVA; VENÂNCIO, 2005).

Por mais que os participantes tenham apontado para o reconhecimento e para as possibilidades do trato de valores nas aulas de Educação Física, os argumentos utilizados por eles demonstraram uma visão ingênua e até espontânea desse trabalho. Uma possível justificativa pode ser o fato de não haver clareza diante dos cursos de formação inicial sobre as responsabilidades da Educação Física no âmbito escolar, conforme apontado por Bagnara e Feinsterseifer (2019).

Os autores encontraram heterogeneidade nos discursos dos professores da formação inicial, os quais atribuíram diferentes responsabilidades para a Educação Física escolar. Foi percebida a falta de fundamentação teórica sistematizada na defesa dos argumentos, demonstrando visão fragmentada. Outro ponto destacado foi o pouco conhecimento ou a falta dele em relação ao projeto pedagógico do curso, o

que pode acarretar ações fragmentadas, dissociadas e superficiais. (BAGNARA; FEINSTERSEIFER, 2019).

Dessa maneira, mesmo sabendo dos limites dos cursos de formação inicial, concorda-se com Bagnara e Feinsterseifer (2019) em relação à importância de se ter maior clareza frente às responsabilidades da Educação Física no âmbito escolar, ainda mais se forem considerados todos os desafios necessários para a formação que tem como responsabilidade a construção de uma sociedade mais justa.

A educação comprometida com a justiça social deve ser discutida coletivamente com os membros da comunidade escolar e este compromisso, firmado no PPP da escola, para que todos os envolvidos assumam essa responsabilidade. No entanto, tal questão se configura como um grande desafio, sendo necessárias discussões a respeito da compreensão da sociedade, do ser humano e da educação que se almeja.

Considera-se que o planejamento escolar realizado inicialmente pela preceptora foi revisto, em conjunto com os residentes pedagógicos, no decorrer do ano. O planejamento está pautado na valorização dos saberes advindos da cultura popular e na escolha dos conteúdos relacionados aos grupos sociais marginalizados, sendo eles os negros, os índios e as mulheres. (ARROYO, 2019).

Ao tratar desses conteúdos na escola, coloca-se em defesa dessas populações, valorizando os seus saberes e contribuindo para a sua compreensão da condição sociocultural, social e política. A adoção do diálogo, da coeducação, da inclusão, do respeito, da igualdade, da equidade, da solidariedade e da afetividade como valores e princípios norteadores do trabalho realizado foram outros elementos importantes para o desenvolvimento da prática pedagógica comprometida com a justiça e a superação das desigualdades sociais.

Os valores que permearam as aulas da Educação Física na visão dos participantes estão expressos no quadro abaixo.

Quadro 7 - Valores que permearam a prática pedagógica das aulas de Educação Física na visão dos participantes

PARTICIPANTES	VALORES EDUCAÇÃO INFANTIL	VALORES ENSINO FUNDAMENTAL
RP1	-Autocontrole; -Respeito aos combinados.	-Relações de gênero; -Competição; -Respeito; -Preconceito com os menos habilitados.
RP2	-Afetividade; -Contextualização; -Inclusão; -Respeito; -Diálogo.	-Contextualização; -Inclusão; -Respeito; -Diálogo.
RP3	Não destacou nenhum valor específico. Considerou que as crianças são livres e espontâneas.	-Competição; -Relações de gênero; -Reflexão.
RP4	-Autocontrole.	-Respeito; -Vergonha; -Relações de gênero.

Fonte: Elaborado pela autora.

Nota-se que os participantes atribuíram diferentes valores para as aulas de Educação Física, mesmo tendo realizado o projeto em conjunto. Em relação aos valores destacados nas aulas da Educação Infantil, os participantes RP1 e RP4 consideraram que, ao longo das aulas, os alunos conseguiram ter maior autocontrole ao fazerem escolhas condizentes com as regras e combinados estabelecidos.

[...] a questão deles saberem esperar, saber esperar o tempo deles, melhorou um pouquinho mais. Ah talvez a questão do autocontrole, saber parar, saber que no caso agora é o momento de escutar, e agora é o momento de fazer sabe, isso também me tocou com o maternal I. (RP4).

Para mim o avanço conseguido pelo maternal foi tipo eles conseguirem dar aquela esperada, porque eu lembro deles quando eles chegavam e corriam como uns loucos na quadra, eles deram uma segurada um pouquinho, não vai mais toda a turma, vai um ou dois ainda. E questões de a gente ter que ficar parando a aula direto, por causa de agressão, briga, puxão de cabelo, do começo do ano para o final, foi bem raro as vezes que a gente teve que parar a aula para ter que chamar a atenção, “não pode seu amigo não gosta, você gosta que fazem isso com você? Não, então!” eu percebi essa queda deles

se agredirem. Mas a diminuição já é um grande ponto positivo, quer dizer que eles entenderam que não é para ficar batendo por qualquer motivo, ficar puxando o cabelo, beliscando (RP1).

Os conflitos são frequentes entre os alunos dessa faixa etária, pois alguns deles ainda não desenvolveram a fala e, com isso, a agressão acaba sendo o recurso utilizado para expressar a insatisfação. No processo de escolarização dos alunos da Educação Infantil é necessário auxiliá-los na compreensão da importância do respeito e diálogo para a resolução dos conflitos. O diálogo se mostrou como um valor fundamental para a ação educativa da preceptora e dos residentes e, assim, os alunos foram estimulados a externalizar as suas frustrações e a resolver os conflitos por meio dele.

As crianças pequenas estão aprendendo a conviver com diferentes pessoas no espaço escolar e para muitas delas essa é a primeira experiência. Sendo assim, é importante que o professor tenha uma postura de acolhimento e compreensão, tendo paciência nesse processo que é trabalhoso.

Já para o RP 2 os valores presentes nas aulas com os alunos do Infantil I foram a afetividade, a contextualização, a inclusão, o respeito e o diálogo. Nas palavras do participante:

[...] o que eu observei nas aulas inicialmente no infantil foi bastante o trabalho do afeto com o próximo, por exemplo quando aconteceu algum problema, algum erro de um aluno, que eles passavam um pouco dos limites, você trabalhava isso com eles, fazia eles terem a consciência de que aquilo era errado e na sequência você ensinava eles a pedir desculpas, eles darem um abraço, isso você vê reflexo durante a aula mesmo, por exemplo quando você terminava a aula alguns deles iam lá e te abraçavam dava um beijo e os outros vinham junto. (RP2).

A valorização da cultura eu também percebi muito forte, não só no infantil como em todas, a gente sempre buscava destacar a importância daquilo que a gente estava tratando, as origens daquilo, tentar ligar aquilo com o contexto da crianças, tentar fazer com que ela valorize aquele conteúdo presente na vida dela, eu acho que isso é muito importante. (RP2).

Acho que o mais importante de todas as aulas que a gente viu, eu acho que é o respeito as diferenças, a gente viu muito isso no infantil pelo fato de ter dois alunos de inclusão, ou mais, eu acho que esse respeito as diferenças são muito presentes. (RP2).

O exercício da docência requer o reconhecimento de que ela corresponde a uma prática específica do ser humano. Ao assumir a afetividade no seu trabalho pedagógico, o professor sela o seu compromisso com o educando, mostrando-se aberto para conhecê-lo e compreender a sua realidade, demonstrando o querer bem aos educandos. (FREIRE, 1996).

Durante as aulas de Educação Física, os alunos foram constantemente estimulados pela preceptora e pelos residentes a compreenderem que, embora eles fossem iguais como sujeitos de direito, cada um apresenta a sua diferença e singularidade, sendo o respeito essencial em todas as relações.

A turma dos alunos do Infantil I acolheu as diferenças diante dos alunos de inclusão, uma aluna cadeirante e outro aluno autista. Eles se mostraram solícitos em relação às dificuldades desses colegas. O princípio da inclusão corresponde ao direito do aluno de ter participação plena na aula de Educação Física. Com isso, os residentes pedagógicos foram estimulados a planejar aulas em que todos os alunos pudessem exercer o seu direito de participar. (BETTI, 1999).

A compreensão da criança como ser humano histórico e de direito requer o trabalho que supere a visão reducionista, que justifica a importância da Educação Física, na educação infantil, única e exclusivamente para o desenvolvimento físico ou motor. Desse modo, considera-se que o trabalho, a partir da perspectiva da cultura corporal de movimento, valoriza os conteúdos que foram construídos pelos seres humanos nos diferentes períodos e contextos históricos, por isso é importante que, desde a Educação Infantil, o professor proporcione um ambiente de aprendizagem que permita aos alunos a apropriação desses conhecimentos. Ao contextualizar os conteúdos nas aulas de Educação Física escolar, o professor possibilita aos alunos estabelecer relações entre esses conteúdos e suas vidas, tornando a aprendizagem mais significativa. (RANGEL et al., 2008).

A valorização da cultura se manifesta no currículo escolar quando o professor opta por trabalhar com conteúdos que muitas vezes são pouco estudados ou até mesmo discriminados ou marginalizados. Entre os conteúdos tratados nas aulas, pode destacar: jogos e brincadeiras indígenas, jogos e brincadeiras africanos, jogos e brincadeiras da cultura popular, cantigas de roda, capoeira.

De acordo com Moreira e Candau (2003), na cultura da discriminação, o outro é inferior por apresentar características identitárias e comportamentos diferentes. Trabalhar com a diversidade nas aulas possibilitou maior valorização da cultura nacional (TOLEDO et al., 2004), além de proporcionar aos alunos vivências que os permitiram refletir, questionar e desnaturalizar as situações vividas por esses grupos sociais.

Ao analisar os valores trazidos pelos alunos do Ensino Fundamental, verificou-se a presença de elementos diferentes dos que foram apresentados para a Educação Infantil. Por exemplo, a competitividade foi destacada pelo participante RP3:

Eu acho que o que é mais gritante em certo ponto, vindo dos alunos é a competitividade e a falta de percepção da limitação do outro, das individualidades do outro, por exemplo quando é um trabalho coletivo, tem muito descontentamento com o desempenho do colega de grupo e aí, eu acho que eles não conseguem ainda lidar com as diferenças. (RP3).

A competição não foi apontada pelas participantes RP1 e RP4 como um valor presente nas aulas do 5º ano, todavia a turma era bastante competitiva, o que agravava ainda mais os conflitos de convivência, pois qualquer desentendimento era uma oportunidade para ofensas e xingamentos, o que atrapalhava constantemente a realização da aula.

Nas aulas de Educação Física, devido ao fato do esporte ter sido por muito tempo senão o único, foi o conteúdo mais ensinado pelos professores, por isso a presença da competição nas aulas, uma vez que ela é elemento indissociável do esporte (REVERDITO et al., 2008). Com o movimento renovador dos anos de 1980, ocorreram duras críticas à função social da Educação Física: “[...] como elementos constituintes de uma sociedade capitalista marcada pela dominação e pelas diferenças (injustas) de classe” (BRACHT, 1999, p. 78). Mesmo diante das críticas, o esporte, na visão dos alunos participantes da pesquisa de Betti, So e Ushinohama (2015), continua sendo o principal conteúdo abordado nas aulas pelos professores, bem como o conteúdo pelo qual os alunos têm maior interesse de aprender.

Reconhece-se a importância do ensino do esporte na escola, pois trata-se de um fenômeno social, mas nas aulas de Educação Física escolar o esporte e a competição não devem assumir as características do alto rendimento. Em outras

palavras, faz-se necessário tratar o esporte e a competição como uma proposta pedagógica, que oportunize a participação de todos os alunos, o trato dos aspectos históricos e os valores referentes ao respeito, ao diálogo, à cooperação e à competição para o desenvolvimento da aprendizagem crítica e inclusiva sobre o esporte. (REVERDITO et al., 2008).

Em decorrência da competitividade trazida pelos alunos para as aulas de Educação Física, os residentes pedagógicos propuseram a realização do projeto com os jogos cooperativos para discutir a cooperação. O participante RP3 demonstrou uma inquietação com o fato de os alunos saberem teoricamente as atitudes necessárias para a realização dos jogos cooperativos, mas durante a aula não conseguiram colocá-las em prática.

Lá no 3 ano quando a gente trabalhou jogos cooperativos, quando a gente perguntava para eles o que era jogos cooperativos, sempre estava na ponta da língua, eles respondiam, ah o que que precisa para a gente fazer um jogo cooperativo? “Ah a gente precisa respeitar o colega, precisa trabalhar em equipe, tem que se organizar, tem que ajudar. A gente falava assim, muito bem eles entenderam o que era jogos cooperativos. Aí durante a prática a gente observava que as atitudes deles não era essa, várias vezes a gente tinha que parar a aula e conversar, “pessoal o que está acontecendo? O jogo cooperativo não é isso, o que aconteceu com vocês? Aí eu fiquei pensando né que... não basta eles terem apenas em mente o que é necessário né, mas a gente precisa dar para a criança a oportunidade dela tomar a decisão, ou seja, ela tem a oportunidade de seguir o que a gente quer que ela siga, o que a gente está propondo, e ela tem a oportunidade de não seguir, de seguir o que ela acha que ela tem que fazer. Então eu pensei que realmente a gente precisa colocar a criança e dar oportunidade dela seguir o que ela tem que fazer, e assim a gente ter algo para se discutir, porque a gente traz o conteúdo e as vezes a gente não pensa nessa questão de dar a chance da criança errar né, causar o erro na criança, causar a necessidade dela se debater sobre as atitudes dela. (RP3).

Ao final das aulas, os residentes e a preceptora retomavam as dificuldades encontradas no jogo para serem discutidas com os alunos; contudo, para o RP3, essa estratégia não foi suficiente para a mudança de atitude dos alunos. Cruz e Ferreira (2014) consideram que, ao se trabalhar com os jogos cooperativos, é fundamental que os alunos se envolvam com o conteúdo, auxiliando na escolha dos jogos e na definição das regras. Fato que não ocorreu no projeto desenvolvido, pois as tomadas

de decisão estiveram centradas nos residentes e na preceptora, sendo este um limite a ser superado.

Em sua reflexão, o participante RP3 sugeriu oportunizar aos educandos atividades que os possibilitassem exercer as suas próprias escolhas, bem como lidar com os erros. De acordo com Sarabia (1998), é importante propor aos alunos atividades que oportunizem tomadas de decisão e a elaboração das suas próprias conclusões. (SARABIA, 1998 *apud* CRUZ; FERREIRA, 2014).

Embora as discussões após as atividades tenham sido fundamentais para o desenvolvimento de atitudes cooperativas nos alunos, participantes no projeto com jogos cooperativos, realizado por Cruz e Ferreira (2014), o RP3 considerou que esses momentos não foram tão relevantes para os alunos do 3º ano. Segundo ele, uma outra dinâmica realizada com eles, se mostrou mais significativa.

Ao trabalhar com o conteúdo “Jogos” com os alunos do 3º ano, ocorreu um conflito entre os integrantes de uma das equipes. Uma aluna que não participou das aulas em que foram realizados jogos de rebatidas apresentou dificuldade em rebater durante o jogo que estava sendo realizado. Assim, alguns dos seus colegas de equipe a culpabilizaram pela derrota do grupo, xingando-a e ofendendo-a, o que gerou bastante conflito. Realizou-se uma roda de conversa para a discussão do conflito, sendo oportunizado aos alunos a expressão do que estavam sentindo diante dos fatos. A conversa foi mediada pela preceptora e pelos residentes pedagógicos que estavam acompanhando a turma na ocasião.

Diante dessas situações, é muito importante a intervenção do professor, para que sejam oportunizados aos alunos espaços e momentos de conversa sobre os fatos ocorridos, buscas coletivas para possíveis soluções. Um dos grandes desafios enfrentados pelos professores de Educação Física está em desenvolver aulas capazes de assegurar o direito de aprendizagem de todos os alunos, dos mais habilidosos, dos que apresentam menor habilidade e dos alunos de inclusão. Assim, é importante a adoção do diálogo como estratégia para a resolução dos conflitos e para garantir a participação efetiva de todos.

Na aula seguinte ao ocorrido, a preceptora modificou o planejamento da aula e propôs uma dinâmica que foi realizada por ela, pelos participantes RP2 e RP3 e pelos alunos do 3º ano. A atividade foi desenvolvida da seguinte maneira: os participantes

escreveram em um papel algo em que eles eram muito bons e fossem capazes fazer/realizar e algo que eles sentiam muita dificuldade para fazer/realizar, sendo necessário a ajuda de alguém.

A intenção dessa dinâmica foi a de trabalhar a autoestima dos alunos, a fim de demonstrar as suas potencialidades e fragilidades, como também ajudá-los a compreender que com ajuda poderiam melhorar as atividades em que eles sentiam mais dificuldades. Essa estratégia foi lembrada pelo participante RP3.

Mas eu vi que o interessante mesmo é aquela aula que você fez para eles pensarem, anotarem, escreverem o que eles são, as vezes não é aquilo que eles escreveram, mas a gente conseguiu recolher algumas opiniões sinceras, e eu acho que a gente tem que valorizar isso deles refletirem o que eles estão fazendo, para poder influenciar aí sim de alguma forma, porque depois que eles pensam, que eles entendem o que são, eu acho que a gente pode entrar com algum tipo de influência nossa, ou sei lá, alguma contribuição que a gente possa dar, e aí sim eu acho que vai ser proveitoso para eles, ouvir a opinião de um colega, eu acho que vai ser ainda mais proveitoso para eles, você ver um exemplo sobre atitudes enfim. Eu acho que colocar eles para conversar, observar esse tipo de situação. (RP3).

Eu não sei se é um valor, mas eu acho que é necessário eles refletirem sobre as suas ações, eu acho que o que é importante nesse final é eles pensarem nas atitudes deles, que eles estão na aula, quando eles forem adultos pensar na vida e de que forma as ações deles podem influenciar o contexto deles, as pessoas que eles convivem, as pessoas que eles gostam e...que esse tipo de atitude vai influenciar por exemplo os tipos de experiências que eles vão ter. Então eu acho que é a reflexão sobre a ação, eu acho que é isso. (RP3).

Como foi visto, para o participante RP3, a roda de conversa no final da aula não garantiu que os alunos modificassem as suas atitudes, embora esta fosse a sua intenção. Entre as possíveis interpretações, talvez por conta do jogo os alunos ainda estivessem muito agitados, o que impediu o momento de reflexão, ou, então, por não haver tempo suficiente para a análise das atitudes com maior profundidade.

No caso da atividade citada pelo RP3, os alunos tiveram uma aula inteira para realizar a dinâmica, eles estavam tranquilos, puderam pensar com calma sobre as suas qualidades e dificuldades. Após a realização da dinâmica, os alunos, a preceptora e os RP2 e RP3 compartilharam suas respostas. Com isso, os alunos

puderam perceber que todos eles apresentavam êxitos e dificuldade, sendo esta uma característica do ser humano que se mostra como um ser inacabado.

Para o RP3, o valor que esteve presente nas aulas desenvolvidas com os alunos do 3º ano foi a reflexão. Para ele seria importante que os professores oportunizassem mais dinâmicas que levem os alunos à reflexão sobre as suas atitudes; porém, com as demandas do cotidiano escolar, essas estratégias acabam não sendo priorizadas e as práticas isoladas mostram-se insuficientes para gerar aprendizagem significativa.

Ainda a respeito do valor da competição, para a participante RP1, esse valor pode ser evidenciado no momento da escolhas das equipes, no qual muitas vezes os alunos expressam comportamentos desrespeitosos, quando eles começam a selecionar os alunos com maior habilidade e ficam ponderando em relação aos alunos com menor habilidade, sem levar em consideração o respeito e sentimento dos companheiros de sala.

Realmente você consegue observar essa questão de “desvalores” quando você pede para as próprias crianças dividirem os times, e sempre começa com os que tem mais habilidades motoras, que são os meninos, os meninos que tem mais habilidades, aí depois vem as meninas que se impõe e que tenham habilidades motoras boas. Aí depois começa os menos ruins na concepção deles. Aí eles ficam lá, nossa e agora, é fulano ou fulano? Ah fulano fica muito parado então vem você! Eles vão escolhendo os alunos que eles consideram menos ruim para ficar no time deles. (RP1).

Com o entendimento de que essas atitudes desestimulam o envolvimento dos alunos, nas aulas da preceptora, geralmente era ela quem dividia as equipes e os residentes pedagógicos também foram orientados sobre isso. Contudo, a participante trouxe esta questão para ser discutida no grupo focal, bem como destacou a importância do professor estar atento para essa situação: “[...] então se a gente deixar que eles escolham o próprio time sem um trabalho antes não é legal, porque isso só vai refletir essas coisas que a gente luta contra”. O momento de organização das equipes é bastante conflituoso, mostrando-se oportuno como processo educativo.

Diferentes dinâmicas podem ser utilizadas para a divisão dos grupos como, por exemplo, aniversariantes do semestre, ordem alfabética, roupa clara ou escura, uniforme e sem uniforme, entre outros. Com isso, os alunos têm a oportunidade de

ampliarem suas relações com os demais alunos da sala, não se restringindo aos seus grupos de amigos, além de ser um exercício para aprender a lidar com as diferenças.

Considera-se importante discutir com os alunos a organização de equipes equilibradas, para que a atividade ocorra de modo justo, a fim de que as duas equipes tenham igual condição de alcançar os objetivos propostos.

As relações de gênero e o sentimento de vergonha foram outros temas relacionados aos valores, destacados pelos participantes RP3 e RP4:

[...] e problema de gênero também a gente enxerga muito, os meninos na deles, as meninas também muito na delas, de não querer se envolver, eu acho que isso é uma construção que vem de casa, não me lembro como era na minha época, como eu agia, mas é normal você observar esses dois tipos de coisas em qualquer lugar que você vá, você vai observar isso no ensino fundamental principalmente, essa relação de fora para dentro dos valores na Educação Física. (RP3).

[...] no Ensino Fundamental, principalmente com o 5º ano a questão da vergonha dependendo do assunto que a gente traz, tem criança que tem medo de fazer tal coisa porque ela vai ser repreendida pelos outros colegas. No 5º ano fica mais evidente em alguns casos, algumas meninas elas se sentem mais intimidadas em se mostrar, em querer se impor, também algumas elas enfrentam batem de frente com os meninos, mas tem outras que ficam com medo e só aceitam. (RP4).

Em razão desse sentimento de vergonha, muitas meninas com medo de se expor e de errar acabam se afastando das aulas de Educação Física e das práticas corporais. A diferença de papéis desempenhados por homens e mulheres nas sociedades capitalistas reservaram para eles o direito de realizar práticas corporais mais vigorosas, como os esportes e o provimento da família e para as meninas apenas foram permitidas práticas que não colocassem em risco a sua fragilidade, sendo incentivadas a realizar atividades voltadas para o cuidado do lar e dos filhos. Verifica-se que os corpos masculinos e femininos são construídos culturalmente de modo diferenciado. (GOELLNER, 2007; ROMERO, 2010; VIEIRA, 2005; DAOLIO, 1995).

Desse modo, as meninas são incentivadas desde crianças a realizarem atividades relacionadas aos cuidados domésticos da casa, sendo poucas as que são estimuladas a se envolverem nas práticas corporais da cultura corporal de movimento. Com isso, muitas dessas alunas acabam apresentando menor habilidade nas aulas, o que gera conflitos entre os alunos e desinteresse por parte delas. (DAÓLIO, 1995).

Explicar aos os alunos que os corpos masculinos e femininos foram constituídos historicamente implica desnaturalizar a concepção de que os homens são melhores que as mulheres em relação às práticas corporais. Desse modo, é importante que os alunos compreendam que, ao serem oferecidas as mesmas condições e oportunidades, é provável que homens e mulheres apresentem as mesmas habilidades motoras. (DAÓLIO, 1995).

Como já salientado, as aulas de Educação Física devem ser um espaço no qual todos os alunos tenham o seu direito de aprendizagem garantido, por isso são fundamentais as discussões referentes ao modo como as mulheres ao longo da história se relacionaram com as práticas corporais, a fim de desmistificar estereótipos de gênero, no sentido de que determinadas práticas corporais são destinadas aos meninos e outras às meninas. (MILANI, 2015).

Defende-se que homens e mulheres tenham os mesmos direitos tanto na sociedade como nas práticas corporais. Assim, trabalho com a igualdade e a equidade nas aulas de Educação Física é fundamental para romper com o modelo tradicional e oportunizar aos alunos o envolvimento crítico com os elementos da cultura corporal de movimento, a partir das suas próprias escolhas, necessidades e potencialidades. (MILANI, 2015).

Em relação aos alunos do 5º ano, as participantes RP1 e RP4 consideram que o valor que mais foi trabalhado nas aulas foi o respeito e apontaram para a maior iniciativa das alunas, que se revelaram mais participativas e não se omitiram nas tomadas de decisões coletivas.

A eu vejo que com o 5 ano depois daquela auto avaliação que a gente fez com eles, eu vejo assim que desde o começo a gente foi no respeito e na parceria entre eles, a questão do respeito eu acho que a gente conseguiu de uma forma mínima de atingir, assim, mas eles colocaram lá, muita gente na autoavaliação “eu poderia pensar mais nos colegas” eu poderia ter pensado mais nos outros do que só querer ganhar. (RP4).

As meninas terem voz em relação aos meninos, esse também foi um ganho bem positivo, né. Porque é muito comum né, um falou e o outro né a vamos fazer logo, vamos conversar logo, então elas puderam falar não, “eu não concordo, porque eu tenho que fazer só porque você quer desse jeito”, então vira aquela discussão”, perde-se um pouquinho de tempo? Perde-se, mas tem um ganho futuramente. (RP1).

Ver assim a questão que as meninas começaram a se impor um pouco mais, porque lá atrás elas não se impunham quase nada, agora não, elas batem de frente. Então eu vi assim que é um ganho, porque elas não conseguiam fazer isso. (RP4).

Encorajar as meninas a expressarem suas opiniões e seus desejos nas aulas de Educação Física é uma postura que deve nortear a prática de todo professor que acredita e valoriza a necessidade da equidade nas relações de gênero que são estabelecidas na sociedade. Com isso, deve-se realizar um trabalho que almeje a vivência e reflexões cotidianas sobre essa temática.

No início do ano, a preceptora tratou da temática das relações de gênero e das práticas corporais e, portanto, os alunos foram estimulados, por meio de vivências corporais, vídeos, notícias e elaboração de cartazes, a discutirem e refletirem a respeito das questões de gênero e dos elementos da cultura corporal de movimento.

Em comemoração ao Dia Internacional da Mulher, a Secretaria da Educação realizou um concurso fotográfico “A mulher sobre o olhar da criança”, por meio do qual os alunos do 5º ano fotografaram as mulheres que conviviam com eles na escola e que eles admiravam. Foram inscritas vinte fotografias, sendo dez delas premiadas no concurso. Os licenciandos do Programa Residência Pedagógica iniciaram suas atividades na escola quando esse trabalho estava sendo finalizando, mas eles puderam acompanhar algumas dessas vivências.

Tendo em vista os resultados apresentados, considera-se que o trabalho realizado apresentou limites, mas também demonstrou caminhos para muitas possibilidades. Os limites a serem superados estão na visão espontânea sobre o trabalho com valores. É preciso considerá-los como elementos do trabalho educativo na escola e, por esse motivo, deve ser planejado, objetivado, conscientemente e criticamente. Outro limite encontrado foi que, embora o diálogo fosse um valor recorrente nas aulas, as tomadas de decisões continuaram centralizadas na preceptora e nos residentes pedagógicos. A formação humanizadora requer o compromisso com justiça social e o fim das desigualdades sociais e, para isso, é necessário definir qual ser humano que se pretende formar e para qual sociedade se quer contribuir. Superar o modelo vigente para dar voz a todos exige formação, tempo e compromisso profissional ético.

Embora os residentes e a preceptora apontassem para a importância das aulas de Educação Física para a formação do cidadão crítico, eles reproduziram em seus discursos e práticas pedagógicas ações que vão ao encontro da perspectiva da formação que receberam na universidade, da perspectiva que está alicerçada em políticas educacionais neoliberais.

As possibilidades consistiram em desenvolver um trabalho em conjunto com os residentes, por meio do qual os alunos fossem respeitados como seres humanos históricos e de direito. Por meio do trabalho pedagógico e colaborativo, os residentes puderam compreender a importância do respeito, do diálogo, da afetividade, da contextualização, da inclusão, do trato dos conteúdos contra-hegemônicos para a valorização da diversidade. Os residentes puderam perceber como o trabalho pedagógico pode contribuir para o processo de humanização dos alunos das classes mais desprovidas socialmente, a fim de que eles se tornem agentes de transformação e não de reprodução. As práticas pedagógicas desenvolvidas apresentaram características presentes nas práticas de professores com inovação pedagógica.

Diante do exposto, considera-se que dificilmente ocorrerá a transformação da sociedade sem a apropriação das teorias críticas. Para que ocorra a transformação, é preciso compreender as relações estabelecidas na sociedade, as suas contradições, mais do que isso, é preciso ser capaz de compreender os interesses que estão por trás das ações e intenções anunciadas. Desse modo, a educação crítica, alicerçada no seu compromisso social, releva-se como um instrumento poderoso para que a classe trabalhadora, a partir da prática educativa, possa guiar as suas ações para os seus próprios interesses e necessidades. (SAVIANI, 2019).

Cabe ressaltar o aumento do interesse pelo estudo dos valores, observado nas publicações encontradas sobre a temática, cujo argumento está pautado na melhora das relações sociais. Entretanto, dificilmente haverá a eliminação do preconceito, do racismo, da discriminação de várias naturezas diante de contextos marcados pela desigualdade. Assim, a superação dessas relações só será possível por meio de uma nova organização social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do objetivo geral da pesquisa, propôs-se a analisar em conjunto com os licenciandos sobre a necessidade do trato de valores nas aulas de Educação Física, a fim de contribuir para a superação dos valores que marcaram a história da Educação Física escolar e a educação dualista, a partir do aprofundamento do conhecimento de forma objetiva e sistematizada. Além disso, buscou-se atender aos objetivos específicos de compreender e desenvolver, em conjunto com os licenciandos participantes do Programa Residência Pedagógica, ações didáticas para as aulas de Educação Física, a fim de proporcionar aos alunos da Educação Básica uma formação crítica e humanizada em relação aos componentes da cultura corporal de movimento. Considera-se que a pesquisa desenvolvida apresentou limites e possibilidades no que tange ao alcance dos objetivos estabelecidos.

A sociedade pós-moderna configura-se como período de grandes incertezas. A globalização e o avanço das ideias neoliberais, como a do Estado Mínimo, mostram-se desfavoráveis sobretudo para as populações menos favorecidas, com o aumento das desigualdades sociais.

As políticas educacionais, a partir da década de 1990, apresentam grande influência neoliberal. Com isso, a escola passa a ser compreendida como instituição formadora para o desenvolvimento de competências e habilidades necessárias para formar o indivíduo facilmente adaptável às diferentes exigências estabelecidas pelo mercado. Essa perspectiva, sob o falso argumento de que todos têm condição de competir em igualdade, se mantém a estrutura das sociedades de classe, aprofundando a precariedade da vida das populações que vivem do trabalho.

Assim, aos alunos da escola pública é destinada uma educação empobrecida, utilitarista, que os prepara superficialmente para o mercado de trabalho. Já os filhos dos proprietários têm acesso à educação que lhes permite o desenvolvimento nos aspectos científicos, culturais, artísticos e filosóficos. Verificou-se que, mesmo diante desse sistema, há brechas que podem oportunizar às escolas públicas a educação para a humanização, a partir da perspectiva histórico-crítica, com o compromisso da justiça e transformação social. O Programa Residência Pedagógica, da forma como é organizado, apresentou-se com condições favoráveis para imersão dos licenciandos

no ambiente escolar, possibilitando-lhes maior compreensão dessa realidade marcada por diferentes contradições. O desfecho sempre dependerá de vários fatores, com a consciência de classe dos envolvidos no processo de formação, bem como o compromisso com a formação crítica, capaz de compreender as contradições e os interesses no campo da educação em uma sociedade marcada pela presença do neoliberalismo.

A lógica do trabalho colaborativo presente no PRP, com o estreitamento da colaboração entre a escola e a universidade, pode ter boas contribuições para os estágios curriculares supervisionados, possibilitando aos licenciandos maior envolvimento e engajamento nesse processo formativo.

Ressalta-se a importância da formação inicial para os futuros professores compreenderem a complexidade da dinâmica presente na sociedade de classes, para que, assim, possam refletir sobre qual o projeto de sociedade e de ser humano que eles querem defender. A formação continuada em curso de mestrado deve proporcionar acesso aos conhecimentos sobre a realidade, que historicamente se mostra contraditória, bem como contribuir para o exercício de práticas educativas que busquem superar essas contradições por meio da educação que atenda aos interesses e necessidades da classe trabalhadora.

Tanto a preceptora como os residentes pedagógicos passaram por processos formativos frutos das políticas educacionais neoliberais. Esta pode ser uma das justificativas para os limites apresentados nos resultados como, por exemplo, o desconhecimento das políticas de cunho neoliberais e o seu projeto de privatização do ensino público brasileiro e a análise ainda superficial da realidade política e econômica vivida na atualidade, mas já melhor visualizada a partir do estudo realizado.

Embora os residentes pedagógicos tenham considerado a escola e a Educação Física como responsáveis pela educação em valores, ética e moral, eles não demonstraram uma visão crítica diante da realidade da sociedade de classes brasileira e, conseqüentemente, os valores tratados, ao invés de modificar, acabam perpetuando a manutenção desse sistema de exploração dos que dificilmente não escaparão do seu destino, a não ser pelo conhecimento. Diante do exposto,

novamente ressalta-se a importância da educação crítica para o compromisso com a justiça social.

Apesar dos limites apresentados, acredita-se que o trabalho realizado com os residentes pedagógicos, mesmo que distante do trato da Educação Física escolar a partir da perspectiva crítica, começou a dar os seus primeiros passos nessa direção, pois o trabalho desenvolvido com os residentes pedagógicos buscou contribuir para a valorização das culturas e superação dos valores, que muitas vezes são comuns nas aulas de Educação Física tradicional, como a exclusão, a competição exacerbada, o sexismo na aula, a valorização do esporte em detrimento dos outros componentes curriculares, a disciplinarização dos corpos, entre outros.

O trabalho colaborativo realizado com os residentes pedagógicos assumiu como princípio os alunos como sujeitos de direitos, assim como o respeito às suas individualidades. Dessa maneira, as práticas pedagógicas desenvolvidas apresentaram como valores o diálogo, a afetividade, a coeducação, a inclusão, a cooperação, contribuindo positivamente para a formação dos envolvidos.

O trado dos conteúdos contra-hegemônicos que dialogam com as problemáticas relacionadas às populações marginalizadas mostrou-se como outra possibilidade, pois permitiu a ampliação da atuação da Educação Física na escola, compromissada com a formação crítica dos educandos, a fim de amenizar as desigualdades sociais. Desse modo, a valorização da cultura e da diversidade da população brasileira foram evidenciadas e, com isso, buscou-se a realização de práticas que contribuíssem para a superação do racismo e para o apreço pela equidade nas relações de gênero e identidade sexuais, por exemplo.

Considera-se que, dependendo do modo como o Programa Residência Pedagógica é conduzido e orientado, criam-se espaços de atuação, “brechas”, que propiciam aos licenciandos, preceptores e alunos da Educação Básica o compromisso com o desenvolvimento educacional de boa qualidade para os alunos das escolas públicas, filhos da classe trabalhadora.

Cabe destacar que no início do processo de imersão na escola, os residentes pedagógicos se mostraram inseguros em relação a como trabalhar com as crianças, como conduzir as aulas e atividades ou, ainda, como prender a atenção dos alunos e estabelecer uma relação mais próxima com eles. Ao final do ano letivo, o que foi

equivalente a um período de nove meses de imersão, foi possível perceber o quanto eles estavam mais seguros e confiantes para a condução das aulas, sendo capazes de interagir com as crianças com maior naturalidade e tomar a iniciativa para incentivar os alunos a utilizar o diálogo como forma de resolução dos conflitos ocorridos. Isso proporcionou uma reflexão sobre o papel dos estágios curriculares, que poderá ser pesquisado futuramente.

A partir do acompanhamento dos residentes pedagógicos ao longo de todo esse processo, refletindo sobre as mudanças percebidas em suas práticas educativas, pela análise dos registros do diário de campo e pelos relatos apresentados nas avaliações do programa, considera-se que o Programa Residência Pedagógica proporcionou aos licenciandos experiências que contribuíram positivamente para o esse processo de formação, que também foi positivo para a professora preceptora e pesquisadora, que se propôs a ampliar seus conhecimentos sobre a educação e valores.

A preceptora, por meio da pesquisa, teve a oportunidade de ter respaldo científico para compreender a sua prática, assumindo a visão da não neutralidade, sendo capaz de compreender as complexidades dos processos e demarcar a sua escolha política e as consequências da sua prática pedagógica em uma sociedade melhor para todos. A investigação da própria prática auxilia no desenvolvimento da identidade de professor como pesquisador, o que se mostra importante para o desenvolvimento do trabalho coletivo e articulado à defesa da justiça social.

Dessa maneira, foi possível compreender as contradições presentes nas políticas educacionais e a forma como as relações sociais são estabelecidas na sociedade pós-moderna. A aproximação com o referencial crítico possibilitou analisar todas essas relações com maior profundidade.

Aponta-se para a necessidade de maior valorização da educação e o compromisso com a universidade pública, com investimentos em pesquisas que busquem relacionar o Programa Residência Pedagógica, a teoria histórico-crítica e a justiça social. É fundamental que a universidade se atente para a necessidade de se formar os licenciandos para o enfrentamento dos diferentes dilemas presentes na contemporaneidade.

O ensino de Educação Física e de valores pode contribuir significativamente para a formação humanizadora dos alunos e, para isso, é preciso considerá-lo como elemento constituinte da prática educativa, sendo necessário oportunizar aos alunos um ambiente educacional que lhes permita discutir, refletir, conhecer, reconhecer, ressignificar, experimentar e vivenciar aprendizagens a respeito dos elementos da cultura corporal de movimento, bem como compreender o contexto nos quais estão inseridos.

É preciso oportunizar espaços e práticas que incentivem os alunos a refletir e dialogar com os problemas sociais que os cercam. Tem-se, como exemplo, o racismo e como ele se relaciona com o esporte, as questões de gênero e de sexualidade articuladas às práticas corporais, a inclusão e a acessibilidade das pessoas à cultura corporal de movimento, as relações de trabalho e lazer na sociedade capitalista e a influência da mídia nos padrões de beleza e a relação com a saúde. Enfim, são várias as possibilidades que o professor de Educação Física na escola tem para proporcionar aos seus alunos uma formação crítica e humanizadora. Acredita-se que o trato dessas temáticas não prejudiquem em nada o conteúdo a ser desenvolvido, pelo contrário, auxiliam o professor a cumprir o papel social da escola de transformação social.

Por fim, ressalta-se que todos os estudos foram primordiais para o desenvolvimento do produto educacional, pois possibilitaram o embasamento para as propostas realizadas. O produto educacional produzido tem como finalidade compartilhar os conhecimentos aprendidos pela pesquisadora sobre as possibilidades pedagógicas de Educação Física e o ensino de valores. Com isso, o material elaborado não tem a pretensão de estipular os valores necessários de serem trabalhados e muito menos deve ser utilizado como um passo a passo ou uma receita a ser seguida pelos professores.

A ideia é apenas compartilhar conhecimentos para que eles possam inspirar outros professores a tratar dessa temática com os seus alunos; pois entende-se que, assim como a preceptora passou pelo processo de estudo de formação continuada que a levou à compreensão da sua prática pedagógica, é importante que isto também ocorra com outros professores.

O produto educacional desenvolvido correspondeu à elaboração de uma apresentação a partir do uso do programa de apresentação *Sway*, da *Microsoft*. A

vantagem desse programa é que ele permite utilizar diferentes recursos, como vídeos, imagens, a inserção de links, de textos da internet de modo fácil e interativo, possibilitando ao usuário explorar uma gama de conteúdos em uma única plataforma.

Espera-se que o produto educacional elaborado possa contribuir para os profissionais da educação, em especial aos da Educação Física. Espera-se que tais profissionais tenham contato com a temática do ensino de valores no contexto da sociedade pós-moderna e das políticas educacionais neoliberais e com as possibilidades pedagógicas da Educação Física diante dessa realidade, para que assim possam propiciar aos alunos uma formação humanizada e que contribua para a superação das desigualdades sociais.

REFERÊNCIAS

- ABBAGNANO, N. **Dicionário da Filosofia**. Martins Fontes: São Paulo, 2007.
- ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelho ideológico do Estado**. 3 ed. Lisboa: Presença, 1980.
- ANDRÉ, M. E. D. A. **Etnografia da prática escolar**. Campinas: Papirus, 1995.
- ANDRÉ, M. E. D. A. Professores iniciantes: egressos de programas de iniciação à docência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 23, p. 1-20, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v23/1809-449X-rbedu-23-e230095.pdf>. Acesso em: 02 jun. 2020.
- ANES, R. R. M. Políticas e formação de professores em Educação Física. **EccoS – Revista Científica**, São Paulo, n. 30, p. 75-92, 2013. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71525769005.pdf>. Acesso em: 04 mai. 2020.
- ANPED *et. al.* **Entidades se posicionam contrárias à padronização e controle impostos pelo Programa de Residência Pedagógica! Não à BNCC**. [s.l: s.n.]. Disponível em: <http://www.anped.org.br/news/entidades-se-posicionam-contrarias-padronizacao-e-controle-impostos-pelo-programa-de-residencia>. . Acesso em: 07 ago. 2020.
- AQUINO, J. G.; ARAÚJO, U. F. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.
- ARANHA, M. L. DE A. **História da Educação e da Pedagogia geral e Brasil**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.
- ARANHA, M. L. DE A.; MARTINS, M. H. P. **Filosofando: introdução à filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARANHA, M. L. DE A.; MARTINS, M. H. P. **Temas de filosofia**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1998.
- ARAÚJO, U. F. A construção social e psicológica dos valores. In: **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.
- ARAÚJO, U. F. A quarta revolução educacional: a mudança de tempos, espaços e relações na escola a partir do uso de tecnologias e da inclusão social. **ETD - Educação Temática Digital**, Campinas, v. 12, p. 31-48, mar. 2011. Disponível em: https://www.periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/etd/article/view/1202/pdf_68. Acesso em: 12 abr. 2020.
- ARAÚJO, U. F. DE.; AQUINO, J. G. **Os direitos humanos na sala de aula: a ética como tema transversal**. São Paulo: Moderna, 2001.

ARAÚJO, U. F. DE.; PUIG, J. M. **Educação e valores:** pontos e contrapontos. São Paulo: Summus, 2007.

ARROYO, M. **Vidas ameaçadas:** exigências-respostas éticas da educação e da docência. Petrópolis: Vozes, 2019.

BAGNARA, I. C.; FENSTERSEIFER, P. E. Responsabilidade da educação física escolar: concepções dos professores que atuam na formação inicial.

Revista Brasileira de Ciências do Esporte, Porto Alegre, v. 42, jul. 2020. Disponível em http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32892020000100226&lng=pt&nrm=isso. Acesso em: 16 mai. 2020.

BANDEIRA, L. A. M. As políticas neoliberais e a crise na América do Sul. **Revista Brasileira de Política Internacional**, Brasília, v. 45, n. 2, p. 135–146, 2002.

Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbpi/v45n2/a07v45n2.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2020.

BAUMAN, Z. **Ética pós-moderna**. São Paulo: Paulus, 1997.

BAUMAN, Z. **Modernidade Líquida**. São Paulo: Zahar, 2001.

BELLONI, M. L. **O que é mídia-educação**. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

BENITES, L. C.; SOUZA NETO, S. DE; HUNGER, D. O processo de constituição histórica das diretrizes curriculares na formação de professores de Educação Física.

Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 34, p. 343-360, mai./ago. 2008. Disponível em: <http://files.condiesef.webnode.com.br/200000151-3d4313e3cb/O%20processo%20de%20constituição%20histórica%20das%20diretrizes.pdf>. Acesso em: 26 mai. 2020.

BERTAGNA, R. H. Avaliação e progressão continuada: o que a realidade desvela.

Pro-Posições, Campinas, v. 21, n. 3 (63), p. 193-218, set./dez. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/pp/v21n3/v21n3a12.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BETTI, I. C. R.; BETTI, M. Novas perspectivas na formação profissional em

Educação Física. **Motriz. Journal of Physical Education. UNESP**, Rio Claro, v. 2, n. 1, p. 10-15, 1996. Disponível em:

<http://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/motriz/article/view/6507>. Acesso em: 18 mai. 2020.

BETTI, M. Educação Física, Esporte e Cidadania. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Campinas, v. 2, 1999.

BETTI, M. **Educação Física escolar ensino e pesquisa-ação**. Ijuí: Editora Unijuí, 2009.

BETTI, M.; ROBERTO, M. S.; USHINOHAMA, T. Z. Os saberes da Educação Física na perspectiva de alunos do ensino fundamental : o que aprendem e o que gostariam de aprender. **Revista Brasileira de Educacao Física escolar**, São Paulo, v. 1, p. 155–165, set. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/282291588_Os_saberes_da_Educacao_Fisica_na_perspectiva_de_alunos_do_ensino_fundamental_o_que_aprendem_e_o_que_gostariam_de_aprender. Acesso em: 27 abr. 2020.

BICUDO, M. A. **Fundamentos éticos da educação**. São Paulo: Autores Associados, 1982.

BRACHT, V. A constituição das teorias pedagógicas da educação física. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 48, p. 69-88, ago. 1999. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v19n48/v1948a05.pdf>. Acesso em: 23 mai. 2020.

BRACHT, V. et al. **Pesquisa em ação: Educação Física na escola**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

BRACHT, V.; GONZÁLEZ, F. J. Educação Física escolar. In: GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. (org.). **Dicionário Crítico de Educação Física**. Ijuí: Editora Unijuí, 2005.

BRASIL. Câmara dos Deputados. **Legislação informatizada- Lei nº 4024, de 20 de dezembro de 1961**. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 1961. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-4024-20-dezembro-1961-353722-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 15 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-norma-pl.html>. Aceso em: 15 mai. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. **Lei n.9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Ministério da Educação e do Desporto, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 13 mai. 2020.

BRASIL. Secretária de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais: educação física**. Brasília: Secretária de Educação Fundamental, 1997. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro07.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer nº 009/2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/009.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2020.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CP n.1**. Brasília, DF: Conselho Nacional de Educação, 2002b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf. Acesso em: 25 mai. 2020.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil. Texto consolidado até a Emenda Constitucional n.105 de 12 de dezembro de 2019**. Brasília, DF: Senado Federal, 2019. Disponível em: https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/ADC1988_12.12.2019/ADC1988.asp. Acesso em: 18 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 20 jan. 2020.

CANDAU, V. M. Currículo, didática e formação de professores: uma teia de ideias-forças e perspectivas de futuro. In: OLIVEIRA, M. R. N. S.; PACHECO, J. A. (org.). **Currículo, didática e formação de professores**. Campinas: Papirus, 2013.

CAPES. Governo Federal. **Programa de Residência Pedagógica**. Disponível em: <<https://www.capes.gov.br/educacao-basica/programa-residencia-pedagogica>>. Acesso em: 25 ago. 2019a.

CAPES. Governo Federal. **Portaria GAB n. 38, de 28 de fevereiro de 2018. Institui o programa de residência pedagógica**, 2018b. Disponível em: http://www.capes.gov.br/images/stories/download/legislacao/28022018-Portaria_n_38-Institui_RP.pdf. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAPES. Governo Federal. Programa Residência Pedagógica. **Edital nº01/2020**, 2020. Disponível em: <https://www.capes.gov.br/images/novo_portal/editais/editais/06012020-Edital-1-2020-Resid%C3%A2ncia-Pedag%C3%B3gica.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

CARDOSO, N. S. Prefácio. In: TAVRES, A.; SOUSA, K. C. S.; CRUZ, K. (org.). **Residência pedagógica e formação docente em debate inicial: formação docente em questão**. Natal: IFRN, 2019.

CASTELLANI, L. **Política educacional e Educação Física**. Campinas: Autores Associados, 1998.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede**. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

CESÁRIO, M. Formação de professores de educação física da Universidade Estadual de Londrina: tradução do projeto curricular pelos professores. 2008. 235 f. Tese Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2008. Disponível em:

<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2198/1751.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 jun. 2020.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. **No labirinto da moral**. Campinas: Papirus 7 mares, 2005.

COUTINHO, M. **Avaliação Externa e Currículo**: possíveis impactos e Implicações no processo de ensino-aprendizagem. In: Anais do XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino - UNICAMP, 2012, Campinas.

CRUZ, Z. DE A. C.; FREIRE, E. DOS S. Jogos cooperativos nas aulas de Educação Física: o envolvimento dos alunos. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, v. 13, p. 109-123, 2014. Disponível em: <http://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/remef/article/view/4559>. Acesso em: 15 abr. 2020.

DAOLIO, J. A construção cultural do corpo feminino ou o risco de transformar meninas em “antas”. In: ROMERO, E. (org.). **Corpo, mulher e sociedade**. Campinas: Papirus, 1995.

DARIDO, S. C. Teoria, Prática e Reflexão na formação do profissional em Educação Física. **Motriz**, v. 1, n. 2, p. 124-128, dez. 1995. Disponível em: http://www.rc.unesp.br/ib/efisica/motriz/01n2/1_2_Suraya.pdf. Acesso em: 28 mai. 2020.

DARIDO, S. C. **Educação Física na escola questões e reflexões**. Campo Grande: Guanabara Koogan, 2003.

DARIDO, S. C.; SANCHES NETO, L. O contexto da Educação Física na escola. In: **Educação Física na escola implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

DAVID, N. A. N. **A formação do profissional docente em educação física : dicotomias e rupturas no campo da formação e da prática**. In: Anais do VI Congresso Goiano de Ciências do Esporte: Formação em Educação Física & Ciências do Esporte: políticas e cotidiano. Goiânia. Disponível em: <http://congressos.cbce.org.br/index.php/congoce/VICONGOCE/paper/viewFile/1847/395>. Acesso em: 17 abr. 2020.

DORE, R. Gramsci e o debate sobre a escola pública no Brasil. **Cadernos CEDES**, v. 26, n. 70, p. 329-352, 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v26n70/a04v2670.pdf>. Acesso em: 20 jun. 2020.

ESPIT, A. C. **Valores na escola**: das proposições dos documentos oficiais às vivências de professores e alunos no cotidiano. [s.l.] Universidade de Passo Fundo, 2007.

FARIA, J. B.; PEREIRA, E. J. D. Residência pedagógica: afinal, o que é isso?

Revista de Educação Pública Cuiabá, v. 28, n. 68, p. 333-356, 2019. Disponível em:
<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/educacaopublica/article/view/8393/5630>. Acesso em: 20 mai. 2020.

FERREIRA, A. F. **As tecnologias digitais da informação e comunicação nas aulas de Educação Física**: a formação continuada em serviço de professores da rede pública. [s.l.] Universidade Estadual Paulista, 2017.

FORQUIN, J. C. **Escola e Cultura as bases sociais e epistemológicas do conhecimento escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1993.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia saberes necessários à prática educativa**. 39. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, L. C. de. A internalização da exclusão. **Educacao e Sociedade**, v. 23, p. 299-325, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12934.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mai. 2020.

FREITAS, L. C. de. **A reforma empresarial da Educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, M. T. Letramento digital e formação de professores. **Educação em Revista**, v. 26, n. 3, p. 335-352, 2010. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-46982010000300017&script=sci_arttext. Acesso em: 29 mai. 2020.

GATTI, B. A. **Grupo Focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOELLNER, S. V. A produção cultural do corpo. In: LOURO, G. L.; NECKEL, J. F.; GOELLNER, S. V. (org.). **Corpo, gênero e sexualidade**: um debate contemporâneo na educação. Petrópolis: Vozes, 2007.

GOERGEN, P. Educação moral: adestramento ou reflexão comunicativa? **Educação & Sociedade, Campinas**, v. 22, n. 76, p. 147-174, 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v22n76/a09v2276.pdf>. Acesso em: 15 jun. 2020.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educação e Sociedade**, v. 26, p. 983-1011, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a13.pdf>. Acesso em: 13 mai. 2020.

GOERGEN, P. Educação moral hoje: cenários, perspectivas e perplexidades. **Educação & Sociedade**, v. 28, n. 100, p. 737-762, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0628100.pdf>. Acesso em: 15 abr. 2020.

GOMES, A. A. Apontamentos sobre a pesquisa em educação: usos e possibilidades do grupo focal. **EccoS – Revista Científica**, v. 7, p. 275-290, 2005. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/715/71570203.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2020.

GONZÁLEZ, F. J.; FENSTERSEIFER, P. E. Entre o “não mais” e o “ainda não”: pensando saídas do não-lugar da EF escolar I. **Cardernos de Formação RBCE**, v. 1, n. 1, p. 9-24, 2009. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/cadernos/article/view/929/539>. Acesso em: 17 mai. 2020.

GUSTAVO, L.; RUFINO, B.; BENITES, L. C. formação de professores de educação física no brasil : análise das políticas públicas e implicações para o desenvolvimento da prática profissional. **Corpoconsciência**, v. 24, n. 2, p. 226-240, mai./ago., 2020. <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/9230>. Acesso em: 30 ago. 2020.

IMPOLCETTO, F. M.; DARIDO, S. C. **Educação Física como componente curricular da Educação Básica: aspectos legais**. Rio Claro: UNESP, 2018.

KENSKI, V. M. **Educação e Tecnologia: o novo ritmo da informação**. 6. ed. Campinas: Papirus, 2010.

LA TAILLE, Y. DE. A escola e os valores a ação do professor. In: LA TAILLE, Y. J. J. M. R. de; PEDRO-SILVA, N.; JUSTO, J. S. (org.). **Indisciplina disciplina: ética, moral e ação do professor**. Porto Alegre: Mediação, 2006.

LA TAILLE, Y. DE. Moral e ética no mundo contemporâneo. **Revista USP**, n. 110, p. 29-42, 2016. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/125319/122350>. Acesso em: 12 mar. 2020.

LA TAILLE, Y. Moral e contemporaneidade. **Revista Eletrônica de psicologia genética**, v. 11, p. 6-26, 2019. Disponível em: <http://www2.marilia.unesp.br/revistas/index.php/scheme/article/view/8900>. Acesso em: 24 mai. 2020.

LIBÂNEO, J. C. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educacao e Pesquisa**, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ep/v38n1/aop323.pdf>. Acesso em: 17 mar. 2020.

LIBÂNEO, J. C. Políticas educacionais neoliberais e escola: uma qualidade de educação restrita e restritiva. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. da M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública: uma qualidade restrita de educação escolar**. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

LIBÂNEO, J. C.; OLIVEIRA, J. F.; TOSCHI, M. S. **Educação escolar : políticas,**

estrutura e organização. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

LIMA, M. do S. L.; GOMES, M. de O. Redimensionando o papel dos profissionais da educação: algumas considerações. In: **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2.ed. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. - [2. ed.]. - [Reimpr.]. - Rio de Janeiro: EPU., 2018. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/#/books/978-85-216-2306-9/cfi/5!4/4@0.00:56.9>. Acesso em: 28 dez. 2020.

MACHADO, C.; FREITAS, P. F. Gestão escolar e avaliação externa: Experiências de escolas da Rede Municipal de São Paulo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 8, n. 3, p. 113-126, 2014. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/284461675_Gestao_escolar_e_avaliacao_externa_Experiencias_de_escolas_da_Rede_Municipal_de_Sao_Paulo. Acesso em: 18 mar. 2020.

MACHADO, T. da S. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, p. 129-147, 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/10495/27318>. Acesso em: 17 fev. 2020.

MAGALHÃES, Á. C.; CRUZ, J. A. O “pacto pela educação” e o mistério do “todos”: estado social e contrareforma burguesia no Brasil. **Educação em Revista**, v. 34, p. 1-24, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/edur/v34/1982-6621-edur-34-e169491.pdf>. Acesso em: 19 fev. 2020.

MALDONADO, D. T.; SILVA, S. A. P. dos S.; MIRANDA, M. L. de J. Pesquisas sobre a Educação Física no cotidiano da escola: o estado da arte. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, Porto Alegre, v. 20, n. 4, p. 1373-1395, out./dez. de 2014. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46072/36530>. Acesso em: 14 fev. 2020.

MELLO, A. F.; DIAS, M. A. R. Os reflexos de Bolonha e a América Latina: problemas e desafios. **Educ. Soc**, v. 32, p. 413-435, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v32n115/v32n115a10.pdf>. Acesso em 25 mar. 2020.

MELO, A.; FARIA, C. G. M. de; WOLF, L.; CAVALCANTE, R. G. Educação e trabalho na perspectiva do empresariado brasileiro: O projeto de educação básica da Confederação Nacional da Indústria. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 34, n. 94, p. 333-348, set./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v34n94/0101-3262-ccedes-34-94-0333.pdf>. Acesso em: 12 mai. 2020.

MILANI, A. G. **Gênero nas aulas de Educação Física: diálogos possíveis com o currículo do Estado de São Paulo**. 2015. 165 f. Dissertação (mestrado) - Instituto de Biociências, Universidade Estadual Paulista - UNESP, Rio Claro, 2015.

MIRANDA, M. G. Pedagogias psicológicas e reforma educacional. In: DUARTE, N. (org.). **Sobre o construtivismo**. Campinas: Auores Associados, 2000.

MOREIRA, A. F. B.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura(s): construindo caminhos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 23, p. 156-168, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n23/n23a11.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2020.

NEIRA, M. G. Incoerências e inconsistências da BNCC de Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 40, n. 3, p. 215-223, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbce/v40n3/0101-3289-rbce-40-03-0215.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2020.

NÓVOA, A. Para uma formação de professores contruída dentro da profissão. In: NÓVOA, A. (org.). **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009.

OLIVEIRA, R. P. de. Da universalização do ensino fundamental ao desafio da qualidade: uma análise histórica. **Educação Social**, v. 28, n. 100, p. 661-90, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a0328100.pdf>. Acesso em: 17 jun. 2020.

PACCA, J. L. A.; HORII, C. L. A formação continuada e as contribuições da residência médica. **Investigações em Ensino de Ciências**, v. 17, n. 3, p. 735-747, 2012. Disponível em: <https://www.if.ufrgs.br/cref/ojs/index.php/ienci/article/viewFile/186/126>. Acesso em: 17 fev. 2020.

PARO, V. H. Docência e Formação. Entrevista com Vitor Paro, por Felipe Gustsack. **Reflexão & Ação**, v. 20, p. 245-256, 2012. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/2911/2135>. Acesso em: 06 mai. 2020.

PARO, V. H. **Professor: artesão ou operário?** São Paulo: Cortez, 2018.

PÁTARO, R. F.; CALSA, G. C. **A terceira revolução educacional e os desafios para a escola contemporânea**. In: **Anais do Seminário de Pesquisa do PPE** Seminário de Pesquisa do PPE. Maringá: UEM, 2015. Disponível em: http://www.ppe.uem.br/publicacoes/seminario_ppe_2015/trabalhos/co_04/95.pdf. Acesso em: 24 jun. 2019.

PEREIRA, R. DA S.; SILVA, M. A. DA. Estado capitalista brasileiro e organismos internacionais: continuidades e aprofundamentos das reformas educacionais. **Revista HISTEDBR On-line**, v. 18, n. 2, p. 523-544, 2018. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8651372/18200>. Acesso em: 19 jul. 2020.

PIMENTA, S. G. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, S. G.; GHEDIN, E. (org.). **Professor Reflexivo no Brasil: gênese e crítica de um conceito**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2002.

PRENSKY, M. Nativos Digitais, Imigrantes Digitais. **On the Horizon**, v. 27, p. 07-10, 2001. Disponível em: https://colegiongeracao.com.br/novageracao/2_intencoes/nativos.pdf. Acesso em: 15 mar. 2020.

PUIG, J. M. **Ética e valores métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

PUIG, J. M. Aprender a viver. In: ARANTES, V. A. (org). **Educação e Valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007.

RAMOS, M. N. A pedagogia das competências e a psicologização das questões sociais. In: **Boletim técnico do SENAC**. Rio de Janeiro: Boletim técnico do Senac, 2001. Disponível em: <http://www.senac.br/INFORMATIVO/BTS/273/boltec273c.htm>. Acesso em: 13 mar. 2020.

RANGEL, I. C. *et al.* Educação Física Escolar e multiculturalismo : possibilidades pedagógicas. **Motriz**, p. 156–167, 2008. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/AppData/Local/Temp/1307-Texto%20do%20artigo-8383-1-10-20081107.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2020.

RANGEL, M.; GONÇALVES, C. A metodologia de trabalho de projeto na nossa prática pedagógica. **Da investigação às práticas**, v. 1, n. 3, p. 21-43, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ipl.pt/bitstream/10400.21/2809/1/A%20metodologia%20de%20trabalho%20de%20projeto.pdf>. Acesso em: 14 mar. 2020.

REVERDITO, R. S. *et al.* Competições escolares, reflexão e ação em pedagogia do esporte para fazer a diferença na escola. **Pensar a Prática**, v. 11, p. 37-45, 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/fef/article/view/1207/3617>. Acesso em: 27 jun. 2020.

ROESE, A.; GERHARDT, T. E.; SOUZA, A. C.; LOPES, M. J. M. Diário de campo: construção e utilização em pesquisas científicas. *Online braz. j. nurs. (online)*; 5 (3) 2006. Disponível em: <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/bde-29125>. Acesso em: 28 dez. 2020.

ROMERO, E. A educação física a serviço da ideologia sexista. **Revista Brasileira de Ciencias do Esporte**, v. 15, n. 3, 1994.

ROMERO, E. As meninas babam o jogo e os meninos são mandões. In: KNIJNIK, J. D.; ZUZZI, R. P. (org.). **Meninas e meninos na educação física: gênero e corporeidade nos século XXI**. Jundiaí: Fontoura, 2010.

SANTOS, F. A. dos S.; VILALVA, D. M.; FERREIRA, F. da S. As implicações das avaliações em larga escala sobre a escola e o trabalho pedagógico. In: LIBÂNEO, J. C.; FREITAS, R. A. M. DA M. (org.). **Políticas educacionais neoliberais e escola pública**: uma qualidade restrita de educação escolar. Goiânia: Editora Espaço Acadêmico, 2018.

SAVIANI, D. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 32. ed. Campinas: Autores Associados, 1999.

SAVIANI, D. O choque teórico da Politecnia. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 1, n. 1, p. 131-152, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v1n1/10.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2020.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 19. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. O vigésimo ano da LDB: as 39 leis que a modificaram. **Revista Retratos da Escola**, v. 10, p. 379-392, 2016. Disponível em: <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/717/695>. Acesso em: 24 mai. 2020.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico crítica, quadragésimo ano**: novas aproximações. Campinas: Autores Associados, 2019.

SIEBIGER, R. H. O processo de Bolonha e os novos espaços transnacionais de educação superior latino-americanos: a universidade brasileira em movimento. **Cadernos PROLAM/USP**, v. 9, n. 17, p. 119, 2010. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/prolam/article/view/82439/85423>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, M. A. da. O consenso de Washington e a privatização na educação brasileira. **Linhas Críticas**, v. 11, p. 255-264, 2005. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3251/2937>. Acesso em: 14 fev. 2020.

SILVA, E. V. M.; VENÂNCIO, L. Aspectos legais da Educação Física e integração à proposta pedagógica da escola. In: DARIDO, S. C.; RANGEL, I. C. (org.). **Educação Física na escola implicações para a prática pedagógica**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2005.

SILVA, K. A. C. P.; CRUZ, S. P. A residência Pedagógica na formação de professores: história, hegemonia e resistência. **Momento: diálogos em educação**, v. 27, n. 2, p. 227-247, 2018.

SILVA, M. S.; BRACHT, V. Na pista de práticas e professores inovadores na Educação Física Escolar. **Kinesis**, v. 30, n. 1, p. 80-94, 2012. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/8062/5352>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SILVA MACHADO, T. *et al.* As práticas de desinvestimento pedagógico na Educação Física escolar. **Movimento (ESEFID/UFRGS)**, v. 16, p. 129-147, 2010.

SIMS, D. S.; VEDOVATTO, D. **Residência Pedagógica na formação do professor de Educação Física**. In: Anais do Congresso de Ensino de Graduação / IV Congresso de Ensino de Graduação. São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, 2019.

SOARES, C. L. *et al.* **Metodologia do Ensino da Educação Física**. São Paulo: Cortez, 1992.

SOUZA, S. P. DE; NASCIMENTO, P. R. B.; FENSTERSEIFER, P. E. Atuação docente em Educação Física escolar : entre investimento e desinvestimento pedagógico. **Motrivivência**, v. 30, p. 143-159, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/motrivivencia/article/view/2175-8042.2018v30n54p143/37040>. Acesso em: 18 jan. 2020.

SOUZA NETO, S. *et al.* A formação do profissional de educação física no Brasil: uma história sobre a perspectiva da legislação federal no século XX. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, v. 25, n. 2, p. 113-128, 2004. Disponível em: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/230/232>. Acesso em: 14 jan. 2020.

TAFFAREL, C.; LACKS, S. Diretrizes curriculares: proposições superadoras para a formação humana. In: FIGUEIREDO, Z. C. C. (org.). **Formação profissional em Educação Física e o mundo do trabalho**. Vitória: Gráfica da Faculdade Salesiana, 2005.

TOLEDO, E. de *et al.* A relevância do folclore como conteúdo da educação física escolar. **Revista Corpoconsciência**, v. 8, p. 55-78, 2004. Disponível em: <https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/corpoconsciencia/article/view/3925>. Acesso em: 19 de ago. 2020.

VEDOVATTO IZA, D. F.; NETO, S. D. S. Os desafios do estágio curricular supervisionado em Educação Física na parceria entre universidade e escola. **Movimento**, v. 21, p. 111-123, 2015. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/46271>. Acesso em: 24 ago. 2020.

VENÂNCIO, L.; SANCHES NETO, L. Instrumentos e critérios no processo de avaliação em Educação Física escolar : “ Errar é humano ”, mas é fonte de aprendizagem. **Rev. Est. e Pesq. em Educação**, v. 21, p. 58-73, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/revistainstrumento/article/view/19136#:~:text=%E2%80%9CErrar%20%C3%A9%20humano%E2%80%9D%2C%20mas%20%C3%A9%20fonte%20de%20aprendizagem&text=Por%C3%A9m%2C%20para%20que%20se%20aprenda,ao%20quantificarem%20a%20aprendizagem%20escolar>. Acesso em: 18 jul. 2020.

VIEIRA, J. A. A identidade da mulher na modernidade. **Revista D.E.L.T.A**, v. 21, Especial, p. 207-238, 2005. Disponível em: https://repositorio.unb.br/bitstream/10482/9246/1/ARTIGO_IdentidadeMulherModernidade.pdf. Acesso em: 15 mai. 2020.

VIEIRA, O. V. A gramática dos direitos humanos. **Boletim Científico ESMPEU**, v. 4, p. 13-33, 2002. Disponível em: <http://boletimcientifico.escola.mpu.mp.br/boletins/boletim-cientifico-n.-4-2013-julho-setembro-de-2002/a-gramatica-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 17 jun. 2020.

VINHA, T.; NUNES, C. A. A.; MORO, A. Contemporaneidade e a convivência democrática na escola. **Revista Eletrônica de psicologia genética**, v. 11, p. 123-157, 2019. Disponível em: <https://revistas-3211.marilia.unesp.br/index.php/scheme/article/view/8904>. Acesso em: 11 jul. 2020.

VIVALDI, F. M. de C. **Pesquisas empíricas sobre práticas morais nas escolas brasileiras**: o estado do conhecimento. [s.l.] Universidade Estadual de Campinas, 2013.

APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL

Valores e Educação Física escolar: compartilhando saberes e reflexões

Este produto educacional que foi desenvolvido durante a realização do Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional (PROEF) tem como objetivo compartilhar algumas experiências e reflexões a respeito do trato de valores nas aulas de Educação Física escolar. Parte-se da compreensão da Educação demarcada pelo contexto sociopolítico, no qual se vive na atualidade, com o avanço das ideias neoliberais nas políticas educacionais brasileiras.

O produto educacional está disponível no seguinte link:

<https://sway.office.com/oGbc4IZINaajNVmP?ref=Link>

ANEXO A- PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNESP - INSTITUTO DE BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO DA UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA	
--	--

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Os valores nas aulas de Educação Física: possibilidades e limites na percepção dos alunos participantes do programa de residência pedagógica

Pesquisador: Amanda Gabriele Milani

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 20710619.0.0000.5465

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA JULIO DE MESQUITA FILHO

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.709.814

Apresentação do Projeto:

Trata de um projeto de pesquisa da aluna de mestrado Amanda Gabriele Milani, sob orientação da Profa. Dra. Luciene Ferreira da Silva, Programa de Pós-graduação Mestrado Profissional em Educação Física em Rede Nacional, Universidade Estadual Paulista - UNESP. O presente estudo aborda questões de planejamento e desenvolvimento de ensino da Educação Física junto aos licenciados participantes do programa de Residência Pedagógica.

Objetivo da Pesquisa:

O presente projeto de pesquisa tem como objetivo geral refletir em conjunto com os licenciandos participantes do programa de Residência Pedagógica a necessidade do trato dos valores nas aulas de Educação Física, a fim de contribuir com a superação do ensino presente na educação dualista.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foi informado que os riscos são aqueles ligados ao momento da coleta e análise dos dados, por exemplo, possíveis desconfortos causados pelos questionamentos, reflexões, e ou dúvidas advindas das perguntas/respostas aos questionamentos e confidencialidade. Esses desconfortos poderão ser minimizados considerando que o pesquisador responsável poderá esclarecer as dúvidas, bem como garantir a confidencialidade dos dados. O participante poderá contatar, a qualquer momento, o pesquisador responsável para solucionar quaisquer dúvidas e/ou contratempos causados a ele(a) durante a execução do projeto e que possa ter causado algum

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

UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA



Continuação do Parecer: 3.709.814

desconforto. Além disso, o participante tem a garantia de que poderá retirar, a qualquer momento, a autorização referente à sua participação.

Como benefícios de realização do presente estudo o desenvolvimento do projeto busca contribuir com a reflexão dos estudantes participantes do programa de residência pedagógica em Educação Física, sobre a necessidade de uma educação humanizadora e sensível para a superação das desigualdades sociais. Com isso, os futuros docentes terão a oportunidade de refletir sobre essa temática desde a formação inicial, espera-se com isso que esses estudantes incluam nas suas práticas profissionais valores que busquem contribuir com uma formação humanizadora e transformadora a fim do desenvolvimento de uma sociedade mais justa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Participarão do estudo 8 estudantes de licenciatura que deverão participar do programa de residência pedagógica em Educação Física, idade entre 19 e 24 anos, de uma escola municipal de Rio Claro, que estão cursando Licenciatura em uma universidade pública. O método a ser utilizado é o da pesquisa-ação, apresentando um roteiro com o conjunto de 12 itens. As etapas propostas são a fase exploratória, o tema da pesquisa, a colocação dos problemas, o lugar da teoria, as hipóteses, os seminários, o campo de observação, amostragem e representatividade qualitativa, a coleta de dados, a aprendizagem, o saber formal/saber informal, o plano de ação e a divulgação externa. Os dados serão obtidos a partir de um diário de campo e de entrevistas semiestruturadas, realizadas em 2 momentos: início da pesquisa e próximo do final do ano letivo. Após a realização das entrevistas, estas serão transcritas e analisadas, sendo as informações discutidas em conjunto com os participantes dos seminários. Com estes procedimentos, busca-se analisar os resultados a fim de propor explicações e implicações, além de verificar os avanços conquistados, as dificuldades enfrentadas e o que não foi atingido.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Nas IBPs:

- Informa os possíveis riscos relacionados aos procedimentos e as formas de minimização dos mesmos de forma clara e compatível com a proposta;
- informa os benefícios da realização do estudo;
- descreve os procedimentos e apresenta os instrumentos de forma clara e apropriada, informando as atividades de formação e de avaliação que os participantes deverão realizar;

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

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 3.709.814

- informa que os participantes deverão fazer parte de um programa de residência pedagógica de uma escola municipal de Rio Claro;
- apresenta cronograma, com alteração, informando início das coleta de dados a partir de meados de novembro de 2019.

No TCLE

- apresenta o título e objetivo do estudo;
- apresenta informações sobre o responsável pela pesquisa;
- informa os benefícios decorrentes da realização e participação no estudo;
- Informa os possíveis riscos relacionados aos procedimentos e as formas de minimização dos mesmos;
- informa os procedimentos propiciando que o participante tenha informação sobre o que terá que realizar;
- informa que o participante deverá participar de um programa de residência pedagógica de uma escola de Rio Claro
- Apresenta informação sobre endereço e contato do orientador e aluno/pesquisador;
- Finaliza o TCLE na forma de convite;

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP REFERENDA O PARECER DO RELATOR:

"Considerando a presente versão da proposta que considerou os questionamento apresentados em análise anterior e alterou e/ou respondeu de acordo estes apontamentos, o parecer é pela aprovação da presente proposta".

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

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

**UNESP - INSTITUTO DE
BIOCIÊNCIAS DE RIO CLARO
DA UNIVERSIDADE ESTADUAL
PAULISTA**



Continuação do Parecer: 3.709.814

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_1399669.pdf	08/11/2019 20:21:18		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_finalizado_corrigido_comite.pdf	08/11/2019 20:19:56	Amanda Gabriele Milani	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_atualizado.pdf	08/11/2019 20:14:23	Amanda Gabriele Milani	Aceito
Outros	Instrumentos_coleta_dados.pdf	08/11/2019 20:13:21	Amanda Gabriele Milani	Aceito
Folha de Rosto	Folha_rosto.pdf	04/09/2019 09:41:49	Amanda Gabriele Milani	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Avaliação da CONEP:

Não

RIO CLARO, 18 de Novembro de 2019

**Assinado por:
Flávio Soares Alves
(Coordenador(a))**

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

ANEXO B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

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

O (a) Sr(a) está sendo convidado(a) para participar de uma pesquisa de Mestrado intitulada “Os valores nas aulas de Educação Física: possibilidades e limites na percepção dos alunos participantes do programa de residência pedagógica” que será desenvolvida por Amanda Gabriele Milani, RG [REDACTED] curso de Mestrado Profissional em rede, sob a orientação do Prof. (a) Dr. (a) Luciene Ferreira da Silva. Os objetivos da referida pesquisa são planejar, intervir e analisar em conjunto com os licenciandos participantes do programa de Residência Pedagógica, ações didáticas para o ensino de valores nas aulas de Educação Física, buscando proporcionar aos alunos da educação básica uma formação crítica e humanizada em relação aos componentes da cultura corporal de movimento. Os benefícios da pesquisa são: repensar a prática pedagógica nas aulas de Educação Física, a fim de proporcionar uma formação crítica e humanizada para os alunos, contribuindo de forma significativa com os estudos da área da Educação Física escolar e Formação de Professores, tem-se também como benefícios da pesquisa a possibilidade de verificar os avanços e limites do programa Residência Pedagógica na formação inicial dos licenciandos, sendo possível a partir dos dados analisados contribuir para a melhoria do programa em questão.

Caso o(a) Sr(a) aceite participar desta pesquisa você deverá participar do programa Residência Pedagógica em Educação Física desenvolvido em uma escola municipal de Rio Claro, e realizar as atividades já as estabelecidas pelo programa de Residência Pedagógica, que consiste em acompanhar as aulas da professora preceptora, realizar o planejamento e a regência das aulas no ambiente escolar, que ocorreram nos meses de novembro e dezembro. Como também aceitar voluntariamente a participar do grupo focal que será um dos instrumentos para a coleta dos dados, o grupo focal ocorrerá apenas uma vez e terá a duração de uma hora e trinta minutos.

Os riscos mesmo que mínimos poderão ocorrer, e são aqueles ligados ao momento da coleta dos dados, por exemplo, possíveis desconfortos causados pelos questionamentos, reflexões, e ou dúvidas advindas das questões presentes no roteiro do grupo focal e a confidencialidade. Para a minimização desses riscos destaca-se que você poderá recusar-se a responder qualquer questão ou emitir sua opinião, e se assim o desejar, poderá solicitar a interrupção da gravação em qualquer momento. Quaisquer dúvidas sobre a participação e uso das respostas serão esclarecidas quando você solicitar. Você terá acesso ao roteiro de perguntas antes da gravação. O grupo focal ocorrerá em local reservado, previamente agendado e caso você necessite, ele poderá ser remarcado. Se, por ventura você desejar a não captura dos dados por áudio ou filmagem, poderá ser utilizado outra forma de registro, por meio de escrita/anotações, por exemplo. Os dados coletados são confidenciais e serão utilizados unicamente para fins de pesquisa. Para participar não terá nenhuma despesa, bem como, não terá qualquer tipo de remuneração.

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

Rio Claro, _____ de _____ de 2019.

Assinatura do Pesquisador Responsável

Assinatura do participante da pesquisa e/ou representante legal (se for o caso)

Dados sobre a Pesquisa:

Título do Projeto: Os valores nas aulas de Educação Física: possibilidades e limites na percepção dos alunos participantes do programa de residência pedagógica.

Pesquisador Responsável: Amanda Gabriele Milani

Cargo/função: Mestranda

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus Rio Claro

Endereço: Av. 24 A, 1515, Bela Vista. CEP:13506-900 – Rio Claro – SP.

Dados para Contato: (19) 98304-7755 e-mail: manditasgm@hotmail.com

Orientadora: Luciene Ferreira da Silva

Instituição: Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”- Campus Bauru

Endereço: Av. Eng. Luiz Edmundo Carrijo Coube, 14-01 - CEP 17033-360 - Vargem Limpa - Bauru/SP.

Dados para Contato: (14) 3103-6081 e-mail: Luciene.ferreira@unesp.br

Dados sobre o participante da Pesquisa:

Nome: _____

Documento de Identidade: _____

Sexo: _____

Data de Nascimento: ____/____/____

Endereço: _____

Telefone para contato: _____

(OBS- Informar os dados do representante legal, se for o caso).

CEP-IB/UNESP-CRC

Av. 24A, nº 1515 – Bela Vista – 13506-900 – Rio Claro/SP

Telefone: (19) 35269678

Número do parecer: 3.709.814