

INTRODUÇÃO

PRIMEIRAS APROXIMAÇÕES: INTERESSES E OBJETIVOS¹

Esta pesquisa² está vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física da Universidade Federal do Espírito Santo, na linha de pesquisa Estudos Olímpicos, cujo objetivo é estudar os fenômenos esportivos, jogos olímpicos e/ou movimento olímpico em suas diversas manifestações, historicamente e na contemporaneidade. Investiga os seus impactos no campo da Educação Física no contexto escolar e não escolar, assumindo como referencial as ciências sociais e a educação.

Pesquisas desenvolvidas pela linha Estudos Olímpicos analisaram: as possibilidades de os valores baseados na educação olímpica serem inseridos na educação física escolar (SANTOS, 2012), a utilização de material didático de educação em valores por meio do esporte no ensino médio (SILVA, 2014) e as possibilidades pedagógicas do ensino dos valores para as aulas de educação física, a partir das maneiras e artes de fazer de docentes de diferentes níveis de ensino (VARNIER, 2015).

O debate do campo acadêmico, tanto em âmbito nacional como internacional da educação em valores, tem demonstrado diversos olhares teórico-metodológicos para se compreender a temática, considerando a complexidade dos diferentes conceitos e usos que lhes são atribuídos. Essa reflexão tem revelado que estamos vivendo um processo de mudanças de referências valorativas apresentadas como: crise de valores e valores em crise (LA TAILLE; MENIN, 2009; SILVA, 2006; AZEREDO, 2009).

Para La Taille e Menin (2009), a crise de valores seria a ausência destes, uma espécie de anomia em que o sujeito age somente de acordo com seus interesses e necessidades, não havendo o sentimento de obrigação com as regras, leis da sociedade ou normas de conduta; já os valores em crise seriam a substituição dos conteúdos dos valores, ou seja, de morais, por valores estanhos ou até mesmo contrários à moralidade.

Segundo Silva (2006), a crise de valores parte da ausência da discussão e reflexão sobre a pertinência dos valores, manutenção de uns, acréscimos de outros, aspectos positivos para uma sociedade que evolui, surgindo novos problemas e indiscutivelmente novos valores.

¹ Estudo financiado pela Fundação de Amparo à Pesquisa do Espírito Santo (Fapes).

² Pesquisa aprovada no Comitê de Ética em Pesquisa da Ufes, sob o nº 15419913.4.0000.5542.

Já Azeredo (2009) parte da consideração nietzschiana da desvalorização dos valores, entendendo-a como passível de manifestar-se em todas as épocas, ou seja, estamos vivendo um sentido inverso da proposta educacional dos valores, que nos permitia pensá-los, mas estão esquecidos na atualidade. Em sua visão, a educação foi reduzida a negócios em que o padrão de excelência passou a ser *ranking* para ser atingido em avaliações oficiais, desviando-se da questão central.

Ao evidenciarmos o processo de mudanças caracterizado como crise de valores, valores em crise e desvalorização dos valores, assumimos uma perspectiva de educação em valores que surge para tentar corresponder aos anseios não materiais da pessoa humana, tendo condição de satisfazê-los pela verdade, pelo bem, pelo belo, pelo afeto, pelo sagrado, por exemplo (WERNECK, 2010).

Quando falamos em educação, necessariamente discursamos sobre os valores, quer implícitos, quer explícitos. Contudo, segundo Silva (2010), existem algumas dificuldades quando se procura investigá-los dentro do terreno educativo. Entendendo que os valores são, por comparação, um obstáculo à formação do espírito científico, considera que não devem estar presentes na educação, já que só um ensino “purificado” distanciar-se-ia da doutrinação, da manipulação ideológica, dos preconceitos, das inclinações, de toda uma dimensão não racional em terreno ético.

Assim, entendemos que a educação em valores é uma prática social herdada do processo sócio-histórico, em que os diferentes valores são utilizados em diversos conceitos, dependendo da cultura e do interesse das distintas organizações — família, escola, religião — que formam a nossa sociedade, em que o processo de mediação dos princípios permite aos sujeitos uma apropriação e produção de sentidos dos conteúdos valorativos.

Apresentando um sentido polissêmico, a definição de valores está associada diretamente à área do conhecimento a que seus estudos estão vinculados. Como exemplo, podemos citar a filosofia, a sociologia e a religião. Dessa forma, compreendemos os valores como algo que não existe por si só, necessitando de um sujeito no qual repousam. Não são coisas nem elementos das coisas; são qualidades que os sujeitos atribuem às coisas. Os valores também podem ser entendidos como aquilo que caracteriza o estágio da autonomia do desenvolvimento da pessoa humana e, do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta, ou princípios éticos com os

quais sentimos um grande compromisso emocional (ALMEIDA, 2010; LEMOS, 2006; PRADEL; DAÚ, 2009; SILVA, 2006).

Acreditamos que, por meio da mediação dos conteúdos valorativos, os sujeitos possam se apropriar e produzir sentidos. Charlot (2000) entende que os sentidos representam um enunciado ou um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto. Faz sentido coisas que o indivíduo já leu ou pensou. Quando dizemos “Isso realmente tem um sentido para mim”, estamos indicando que damos importância a isso, que, para nós, isso tem um valor ou, “[...] se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegas, ‘não vale nada’” (CHARLOT, 2000, p. 57).

Neste estudo, focalizamos a apropriação e produção de sentidos por professores de educação física, educadores sociais e jovens sobre os conteúdos de valores ministrados nas oficinas de um Projeto Social, desenvolvido no município de Serra/ES. Esse projeto assume em suas diretrizes a educação em valores como principal meio para alcançar seus objetivos, tendo como missão colaborar no exercício dos direitos da criança, do adolescente e de suas famílias, em situação de vulnerabilidade e risco social. Segundo o dicionário de termos técnicos da assistência social (2007) Os projetos sociais são empreendimentos planejados que consistem em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo. Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um *déficit*, ou solucionando um problema social.

As relações estabelecidas entre o projeto social e este trabalho nos permitem refletir sobre maneiras de fazer com que os sujeitos se apropriem e estabeleçam relações com a educação em valores mediados de forma sistematizada e não sistematizada, de maneira implícita ou exortativa, sendo as oficinas de atividades corporais e educação em valores os principais meios para se alcançar os objetivos propostos.

Para o desenvolvimento deste trabalho, levantamos algumas questões: como tem se configurado a produção acadêmica sobre a educação em valores e os valores em educação física? O que tem se destacado nas discussões sobre o tema? Como os valores se fundamentam dentro do projeto social? Quais apropriações e produções de sentidos os sujeitos atribuem aos valores?

A partir dessas questões, focamos no seguinte problema de pesquisa: quais sentidos são atribuídos aos valores por professores de educação física, educadores sociais e jovens sobre as práticas corporais desenvolvidas nas oficinas de um projeto social de Serra/ES?

Para responder a tal problemática, traçamos como objetivo geral: compreender os sentidos produzidos sobre a educação em valores por professores de educação física, educadores sociais e jovens, tendo como foco principal as práticas corporais desenvolvidas nas oficinas de um projeto social.

Os objetivos específicos são:

- a) produzir um estado do conhecimento em periódicos que discutem a educação em valores humanos e valores em educação física;
- b) analisar as práticas de professores de educação física e educadores sociais e sua relação com os sentidos atribuídos à educação em valores desenvolvida e ministrada aos jovens em um projeto social do município de Serra/ES;
- c) analisar os sentidos que os jovens produzem sobre os valores, a partir das práticas corporais ministradas no projeto.

Nossas análises estão situadas em autores que discutem valores (MENIN, 2002; WERNECK, 2010; LEMOS, 2006; PONCE, 2009; LUCAS; PEREIRA; MONTEIRO, 2012), porém trabalhamos com um sentido polissêmico de valores, ou seja, o seu significado vai depender de sua associação com a área do conhecimento (MARQUES; SANTOS, 2014).³

Nossos interlocutores teóricos para discussão de apropriação, produção de sentidos e experiência sobre a educação em valores em um projeto social foram os pressupostos de Charlot (2000, 2001), Certeau (2012) e Benjamin (1985).

Este estudo justifica-se pelas lacunas apresentadas nos estudos que investigaram os projetos sociais no que diz respeito à análise das práticas de professores de educação física e educadores sociais e sua relação com os sentidos atribuídos à educação em valores desenvolvida e ministrada aos jovens e pela possibilidade de realização de uma pesquisa fora do contexto escolar, dando visibilidade às práticas de apropriação e produção de sentidos

³ Em estudo de levantamento bibliográfico realizado no portal da Capes e apresentado no Congresso Espírito-Santense de Educação Física (Conesefe), não encontramos semelhanças suficientes para uma definição exata do conceito de valores, porém esses termos se aproximam ao concordar que os valores possuem elementos relacionados com princípios éticos e aspectos filosóficos.

sobre a educação em valores realizada pelos sujeitos praticantes de um projeto social cuja intervenção é baseada nos valores humanos.

No conjunto da produção, esta pesquisa apresenta relevância, pois se propõe: analisar os principais estudos, conceitos e perspectivas teóricas que dialogam com a educação em valores; evidenciar, por meio dos documentos do projeto, suas principais intencionalidades; e dar visibilidade às práticas de apropriação e produção de sentidos pelas narrativas dos sujeitos aqui representados por professores de educação física, educadores sociais e jovens que constituem a rede de complexidade do lugar.

Diante dessas inquietações, delineamos esta pesquisa em três capítulos que dialogam entre si, considerando a natureza das fontes estudadas. Cada capítulo foi elaborado em formato de artigo, apresentando os seguintes elementos: introdução, método, análise dos dados e apontamentos finais.

O primeiro capítulo se constitui em uma pesquisa do tipo estado do conhecimento (FERREIRA, 2002) e busca produzir análise em periódicos que discutem a educação em valores humanos. Tomamos como fonte o portal de periódicos da Capes para análise dos 22 trabalhos mapeados, tendo como referência: o local de publicação e circulação; a instituição e o formato de publicação; os autores mais citados; os grupos de pesquisa aos quais pertencem; e o tipo de autoria.

O segundo capítulo é de caráter qualitativo. Configura-se como um estudo de caso etnográfico (SARMENTO, 2003), evidenciando sentidos da educação em valores para os sujeitos envolvidos na função de docência em um projeto social. Concluímos que os sujeitos partem, *a priori*, de suas experiências formativas e desenvolvem uma atividade que lhe é própria. Eles trazem consigo as características que os levaram a se tornar sujeitos singulares, que imprimem suas marcas em suas práticas, apropriam-se e emitem sentidos do constante aprendizado das relações que mantêm com o mundo à sua volta, tornando-o um espaço praticável.

Por fim, no terceiro capítulo, analisamos os sentidos produzidos sobre os valores por 40 jovens participantes de um projeto social, por meio do estudo de caso etnográfico. Para tanto, traçamos como objetivo analisar os sentidos que os jovens produzem sobre os valores, a partir das práticas corporais ministradas no projeto.

Percebemos que os jovens priorizam os valores da educação, da honestidade e da família, demonstram preferência pelas atividades a serem dominadas ou por estatutos variados, a partir dos dispositivos relacionais das quais devem se apropriar (CHARLOT, 2000), produzindo sentidos e realizando os consumos produtivos, tornando o lugar um espaço praticável (CERTEAU, 2012).

CAPÍTULO I

1 A PRODUÇÃO ACADÊMICA SOBRE O ENSINO EM VALORES HUMANOS NO PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

1.1 INTRODUÇÃO

A educação em valores é aquela pautada na autonomia e construção da cidadania, fundada na liberdade de pensamento e na responsabilidade. Partindo do princípio do respeito mútuo, as regras surgem como forma de equidade de convivência, porém, no âmbito do ensino em valores, a lógica da regra opera como objeto de reflexão, ao ser repensada, acolhida e/ou rejeitada (PONCE, 2009).

A construção de uma personalidade do sujeito que o leva à autonomia e independência de pensamento passa pela regulação de regras, por meio de sua flexibilização e mobilização. Para Hall (2000), tal movimento pode ser fruto de mudanças sociais que são proporcionadas pela criação/transformação de novas identidades.

Autores como Azevedo (2010), La Taylle e Menin (2009) e Silva (2006) expressam esse processo de mudança de referências valorativas, apresentando termos como: a) desvalorização dos valores; b) a crise de valores; c) valores em crise.

- a) a desvalorização dos valores é aquela passível de se manifestar em todas as épocas, ou seja, estamos vivendo um sentido inverso da proposta educacional dos valores, que nos permitia pensá-los, mas estão esquecidos na atualidade. A educação foi reduzida a negócios em que o padrão de excelência passou a ser *ranking* para ser atingido em avaliações oficiais, desviando-se da questão central.
- b) a crise de valores apresenta uma espécie de anomia em que os sujeitos agem somente de acordo com os seus interesses e necessidades, não havendo sentimento de obrigação com as regras, leis da sociedade ou normas de conduta; ao contrário, percebe-se ausência da discussão e reflexão sobre a pertinência dos valores e manutenção de uns e acréscimos de outros.

- c) Já os valores em crise seriam a substituição dos conteúdos dos valores, ou seja, de morais, por valores estranhos ou até contrários à moralidade, indicando um processo de reconstituição da sua definição e/ou forma de expressão para se adequarem no momento histórico, expondo o fato de que eles não desapareceram, mas estão mudando de interpretação.

La Taille e Menin (2009) também colaboram para este estudo, ao elucidarem os conceitos crise de valores e valores em crise. O primeiro estaria relacionado com o rearranjo dos princípios morais, caracterizando-se como uma mudança na moralidade do homem contemporâneo; o segundo se refere à concepção de que os valores morais estariam “doentes” e que, portanto, correriam o risco de extinção, contribuindo para a existência de uma “inversão de valores”.

De modo geral, os conceitos de crise de valores e valores em crise têm evidenciado a importância dos valores voltados para a compreensão do desenvolvimento humano e cultural, partindo do princípio da autonomia, em que a liberdade de pensamento deve ser um exercício constante de ação-reflexão-ação da vida em sociedade, respeitando os limites de cada sujeito e promovendo a tolerância e o diálogo intercultural, o respeito entre as pessoas e sua dignidade ou criando novos valores, como o sexismo, a cidadania e os valores do esporte, por exemplo.

Os autores têm sinalizado esse movimento no campo teórico e prático, porém fica-nos a pergunta: como tem circulado o debate sobre os valores na produção acadêmica da área da educação e da educação física?

Diante desse cenário, objetivamos, neste trabalho, produzir um estado do conhecimento em periódicos referenciados na pesquisa bibliográfica (FERREIRA, 2002), para discutir a educação em valores humanos e valores em educação física, a partir dos estudos encontrados no portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Nível Superior (Capes).

As principais questões envolvendo a educação em valores humanos e valores na educação física e que norteiam este estudo são: quais os seus principais conceitos e definições, já que, os valores apresentam um sentido polissêmico? Existe mudança na perspectiva de valores sociais? Qual a relação entre os valores e a educação? Como os valores são trabalhados na educação física?

REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

Este estudo é um levantamento bibliográfico em língua portuguesa, do tipo estado do conhecimento. Para Ferreira (2002), essa modalidade de pesquisa traz em comum o desafio de mapear e discutir certa produção acadêmica em diferentes campos do conhecimento, tentando responder a aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Segundo Mugnani, Jannuzzi e Quoniam, (2004), os indicadores bibliométricos⁴ são medidas quantitativas que buscam representar conceitos muitas vezes intangíveis dentro do universo do fazer da ciência, caracterizando-se também como uma medida para avaliar a produtividade de comunidades científicas.

Para a construção deste estudo, foi realizado, em março de 2013, um levantamento bibliográfico sem delimitar periodização, por meio do portal de periódicos da Capes, que se configura como uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza as produções científicas nacionais e internacionais para instituições de ensino e pesquisa no Brasil. Nesse sentido, elencamos o portal de periódicos da Capes porque possui um acervo expressivo referente às produções científicas. Como forma de direcionar o mapeamento bibliográfico, utilizamos, como referência, os seguintes descritores: educação em valores humanos e valores em educação física.⁵

Dentro do universo de periódicos da Capes, foram encontrados 22 trabalhos que categorizamos em três grupos. O primeiro intitulamos de educação em valores na educação básica e totalizou 12 estudos. Desses, construímos subcategorias para uma melhor compreensão da temática e do lugar em que a educação em valores era discutida nos trabalhos. Assim, criamos as subcategorias: ensino fundamental (4), ensino médio (2), educação física escolar (4), políticas públicas (1) currículo (1).

A segunda categoria construída reúne os trabalhos que discutiram educação em valores e formação docente (5). Na terceira, foram agrupadas as pesquisas que investigaram a temática em uma discussão com matrizes da filosofia (5).

⁴ Indicadores bibliométricos: ritmo de produção, tipos de autoria (individual ou coletiva), local de circulação e grupos de pesquisa aos quais os autores pertencem (MUGNANI; JANNUZZI; QUONIAN, 2004).

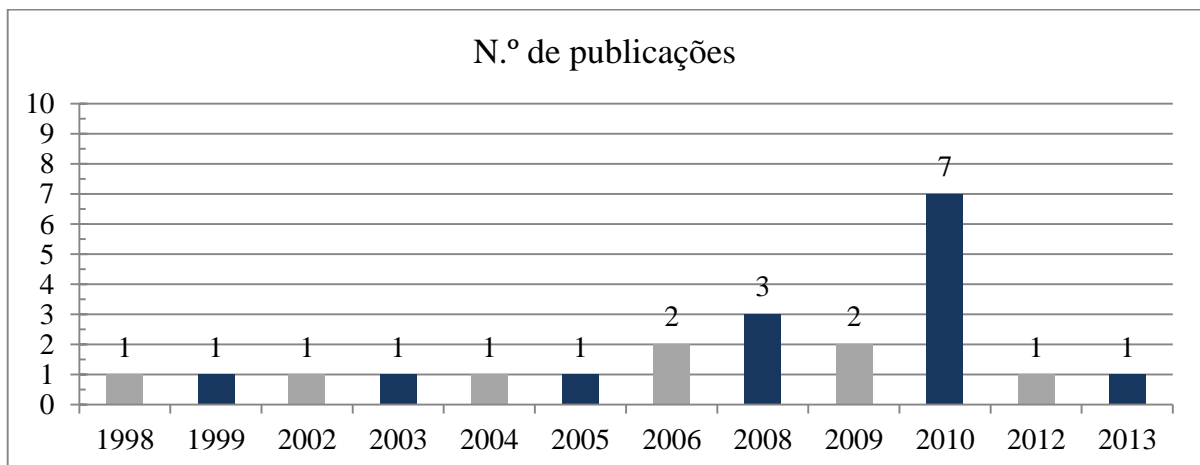
⁵ Não delimitamos o recorte de tempo a fim de conseguirmos uma maior abrangência de trabalhos referentes às palavras-chave utilizadas nos descritores.

Além disso, mapeamos, em cada categoria: o total de obras, de citações, os autores mais citados, a frequência das citações e seu percentual. Organizamos as pesquisas com base nos seus indicadores bibliométricos: ritmo de produção, tipos de autoria (individual ou coletiva), local de circulação e grupos de pesquisa.

1.3 DISTRIBUIÇÃO DA PRODUÇÃO POR INDICADORES BIBLIOMÉTRICOS

Desde 1998 até 2013, encontramos 22 trabalhos que versam sobre a temática valores no portal de periódicos da Capes. No período de 1998 a 2005, foram publicadas seis pesquisas, em uma representatividade percentual de 27,27% do total de trabalhos. Entre 2006 e 2013, foram postos em circulação 16 estudos, que compreendem 72,73% das publicações. Em 2010, houve o maior número de produções referentes ao tema, o que representa 45,45% do total de trabalhos. O Gráfico 1 evidencia um aumento crescente no número de publicações sobre as temáticas investigadas.

Gráfico 1 – Ritmo de produção por ano — base no portal da Capes



Fonte: Elaborado com base nos autores dos estudos.

A partir da análise do gráfico, os trabalhos sobre a temática “ensino em valores” obtiveram, como ponto de partida, o ano de 1998. As produções acadêmicas se estenderam até o ano de 2005, ocorrendo uma publicação por ano, exceto os anos de 2000 e 2001.

O advento de trabalhos científicos que discutem essa temática pode ter sido acarretado pela implementação do art. 1º do Plano Nacional de Educação, aprovado em decreto pelo congresso nacional, no ano de 1998, com a duração de dez anos, que evidencia uma atenção especial à formação humana, por meio do ensino em valores, ao destacar a importância do desenvolvimento moral para os alunos. Segundo suas diretrizes:

Que os cursos de formação do magistério para educação infantil devem ter uma atenção especial à formação humana, à questão dos valores, e às habilidades específicas para tratar com seres tão abertos ao mundo e tão ávidos de explorar e conhecer, como são as crianças. A articulação com a família visa, mais do que qualquer outra coisa, ao mútuo conhecimento de processos de educação, valores, expectativas, de tal maneira que a educação familiar e a escolar se complementem e se enriqueçam, produzindo aprendizagens coerentes, mais amplas e profundas. As profundas transformações que vêm ocorrendo em escala mundial, em virtude do acelerado avanço científico e tecnológico e do fenômeno da globalização, têm implicações diretas nos valores culturais, na organização das rotinas individuais, nas relações sociais, na participação política, assim como na reorganização do mundo do trabalho (BRASIL, 1998, p. 14).

A análise do gráfico indica-nos que no ano de 2010,⁶ tivemos o maior número de trabalhos publicados, correspondendo um universo de sete estudos, cuja leitura nos evidenciou que existe a preocupação de inserção dos conteúdos valorativos na formação social por intermédio da educação, na atividade docente, na relação entre os alunos e na integração entre família e escola. Observamos, no entanto, na leitura dos estudos que, a educação moral é um campo que dialoga com a educação em valores, contudo, também se apresenta como objeto específico de investigação para pesquisadores brasileiros.⁷ Isso significa que eles não foram assumidos em nosso trabalho.

1.3.1 Local de publicação e circulação dos trabalhos

No contexto dos locais das publicações, os trabalhos identificados buscaram as seguintes revistas acadêmicas para fazer circular seus estudos em forma de artigos:

⁶ Autores dos artigos publicados em 2010: Almeida; Bonotto e Semprebone; Garção; Gomes; Silva; Azeredo; Werneck.

⁷ Ver trabalhos de: Aquino e Araújo (2000), Araújo (1996, 2000), Dias (2005), La Taylle (2006, 2009), Menin (1995, 2002, 2007), Tognetta (2003, 2007), Tognetta e Vinha (2007), Vinha (2000), D'Aurea-Tardeli (2003) e Trevisol (2009).

Quadro I – Local de publicação e circulação dos trabalhos

Revista	Local de circulação
1-E-curriculum	São Paulo
2-Ensaio	Rio de Janeiro
3-Faculdade de Letras	Lisboa
4-Pro-Posições	São Paulo
5-Milenium 10	Lisboa
6-Centro de Investigação em Estudos da Criança	Braga - Portugal
7-Ciência e Educação	São Paulo
8-Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias	São Paulo
9-Educação e Pesquisa	São Paulo
10-Educação e Comunicação	Leiria - Portugal
11-Revista Meta: Avaliação	Porto - Portugal
12-Instituto de Educação e Psicologia	Braga - Portugal
13-Biblioteca Instituto Universitário de Lisboa	Lisboa - Portugal
14-Educação e Temática Digital	Campinas/SP
15 Repositorium – Universidade do Minho	Braga - Portugal
16-Revista Meta; Avaliação	Rio de Janeiro
17-Repositório Universidade do Porto	Porto - Portugal
18-Instituto Universitário de Lisboa	Lisboa - Portugal
19-Faculdades de Letras	Porto - Portugal
20-Educação e Sociedade	Campinas/SP
21-Revista Trabalho Educação e Saúde	Rio de Janeiro
22-Educação e Pesquisa	Presidente Prudente/SP

Fonte: Elaborado com base nos estudos.

Ao analisarmos o Quadro 1, podemos notar que os 22 trabalhos foram publicados em dois países diferentes, Portugal e Brasil, representando 11 trabalhos em cada um, assumindo um percentual de 50% por país. Dos 11 trabalhos publicados em Portugal, três (27,27%) correspondem a duas dissertações na Universidade de Lisboa e um artigo na Faculdade de Motricidade Humana, oriundas da cidade de Lisboa, e três (27,27%) são uma dissertação e dois artigos no Repositório⁸ da Universidade do Minho na cidade de Braga. Na cidade de Porto, somam-se quatro (36,36%): uma tese, uma dissertação, um artigo no Repositório da Universidade do Porto e um artigo na Faculdade de Letras. Por fim, apenas um artigo (9,09%) na Escola Superior de Educação originária da cidade de Leiria.

Percebemos que, nos trabalhos publicados em Portugal, houve uma predominância das publicações em formato de dissertações (5) e tese 1 (54,54%) sobre as que circularam em formato de artigo 5 (45,45).

⁸ No dicionário do livro repositório, é o mesmo que: arquivo, biblioteca, conjunto ordenado de documentos ou livro, lugar onde se guardam essas coisas, depósito, repertório, compilação (FARIA, 2008).

Dos 11 trabalhos publicados no Brasil, todos são em formato de artigo e estão vinculados a periódicos científicos: dois (18,18%) nas instituições PUC do Rio de Janeiro e dois na Unicamp em Campinas/SP. As demais instituições (PUC de São Paulo, USP, Unesp, UEP, Facitec em São Paulo, USP-Brasil e Universidade Gama Filho) todas com uma (9,09%) da publicação.

No Brasil, as 11 publicações se concentraram em duas cidades brasileiras: São Paulo e Rio de Janeiro. Em São Paulo, o número de publicações sobressaiu consideravelmente em relação aos dados veiculados no Rio de Janeiro, somando oito trabalhos (72,72%). Já na cidade do Rio de Janeiro, foram produzidas apenas três pesquisas (27,73%).

De acordo com os dados do Quadro 1, não encontramos em nossas fontes uma revista especializada para publicação de trabalhos em educação em valores humanos e valores em educação física, já que apenas três revistas tiveram dois trabalhos publicados com as temáticas. A revista Educação e Pesquisa, a Faculdade de Letras de Lisboa e a revista Meta: Avaliação publicaram dois trabalhos cada uma. Isso representa uma contribuição individual de 9,09% do total de publicações por revista e, juntas, 27,27% do total de 22 publicações. As demais apresentaram uma publicação cada uma, o que compreende, individualmente, um percentual de 4,54% das 22 publicações correspondentes à temática investigada.

Dos 22 trabalhos, 15 (68,18%) encontram-se em formato de artigo, seis (27,27%) correspondem a dissertações de mestrado e um à tese de doutorado, o que significa 4,54% das publicações. Esses dados levam-nos a perceber um avanço na projeção de pesquisas no âmbito da pós-graduação, especificamente de caráter *stricto sensu*, que assumem como objeto o ensino em valores, evidenciando um destaque dessa temática na tentativa de compreendê-la.

1.3.2 Autores, grupo de pesquisa ao qual pertencem e tipo de autoria

No Quadro 2, identificamos os autores, os grupos de pesquisas e o tipo de autoria (de caráter individual ou coletivo) que compuseram as pesquisas acadêmicas. Dos 22 trabalhos analisados, só 10 deles apresentam autores que fazem parte do grupo de pesquisa. Para saber em qual grupo de pesquisa esses autores atuam, buscamos, no Diretório Plataforma Lattes, informações contidas nas revistas onde esses autores publicaram.

Quadro 2 – Mapeamento dos autores e grupos de pesquisa aos quais pertencem

Título	Autores	Grupos de pesquisa em que atuam	Tipo de autoria
A educação em valores no currículo escolar	Branca Jurema Ponce (2009)	Gepefe-Feusp – Grupo de Estudos e Pesquisas sobre a Formação do Educador – USP	Individual
Desporto escolar: uma construção a partir dos valores	- Maria Paula Lucas - Beatriz Pereira - Alberto de Oliveira Monteiro (2012)	Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho	Coletiva
Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais	-Dalva Maria Bianchini Bonotto - Angela Semprebone (2010)	A temática ambiental e o processo educativo – Unesp	Coletiva
Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente	-Dalva Maria Bianchini Bonotto (2008)	A Temática Ambiental e o Processo Educativo – Unesp	Individual
Educação física e valores: análise centrada nos discursos de professores e alunos de escolas do ensino fundamental e médio da cidade de Belo Horizonte/MG	- Katia Lucia Moreira Lemos (2006)	Grupo de Estudos de Sociologia e Pedagogia do Esporte – UFMG	Individual
Filosofia dos valores e Educação em Nietzsche	-Vânia Dutra de Azeredo (2010)	Ética, Política e Religião: questões de fundamentação – PUC– Campinas	Individual
Novos valores ou nova hierarquia de valores?	-Vera Rudge Werneck (2010)	Cultura e Educação – Universidade Católica de Petrópolis (UCP)	Individual
Os valores orientadores das práticas desportivas em grupos emergentes da terceira idade: um estudo sobre as suas construções simbólicas	-Leonéa Vitoria Santiago (1999)	Grupo de Estudo, Pesquisa e Extensão em Esporte (Gepexe) – Ufal	Individual
Valores e valoração. Posições éticas num itinerário educativo	-Cláudia Maria Fidalgo da Silva (2010)	Instituto de Filosofia Faculdade de Letras – Universidade do Porto (FL/UP)	Individual
Valores na escola.	-Maria Suzana De Stefano Menin (2002)	Valores, educação e formação de professores – Unesp Representações sociais e formação docente – UNESP	Individual

Fonte: Elaborado com base nos autores dos estudos.

Dos 22 trabalhos pesquisados, 17 (77,27%) são publicações individuais e os outros 5 (27,73%) são publicações coletivas. Dos 17 trabalhos publicados individualmente, 11 são oriundos de instituições portuguesas e 6 de instituições brasileiras (dez são artigos, seis dissertações e uma tese).

Dos 22 estudos mapeados, dois (9,09%) apresentam a mesma autoria: as pesquisas que discutem a educação ambiental e em valores, produzidas por Dalva Maria Bianchini Bonotto, que faz parte do Departamento de Educação do Instituto de Biociências – Universidade Estadual Paulista – Unesp. Os 20 trabalhos restantes apresentam autorias diferentes, o que comprova que os estudos referentes aos valores são produzidos eventualmente por grupos de pesquisas e por diferentes áreas do conhecimento aqui representados pela educação (8), filosofia (5), educação física (4) e formação docente (5).

Dos cinco trabalhos publicados coletivamente, quatro são do Brasil, veiculados nas revistas *Ensaio*, *Ciência e Educação*, *Educação e Pesquisa* e *Trabalho Educação e Saúde*, cujos autores, são: Pradel e Daú (2009), Bonotto e Semprebone (2012), Kunreuther e Ferraz (2012) e Carvalho, Carvalho e Rodrigues (2013), respectivamente; e um em Portugal, *Repositório Universidade do Minho*,⁹ produzido por Lucas, Pereira e Monteiro (2010).

Dos trabalhos publicados coletivamente, um deles, de Bonotto e Semprebone (2010), foi elaborado via grupo de pesquisa: Grupo de Pesquisa a Temática Ambiental e o Processo Educativo.¹⁰ Esse trabalho evidenciou a parceria formada entre orientador e orientando, conforme registrado no Currículo *Lattes*.

Segundo Matos et al. (2013), os grupos de pesquisas permitem uma leitura mais ampliada daquilo que se estuda, evidenciando o projeto que norteia e sustentando suas publicações. Oferece, ainda, pistas para evidenciar os pesquisadores que se constituem como vozes e autoridades para a intervenção, ou seja, fortalece o campo estudado.

Na publicação coletiva de artigos, também devemos destacar a importância do coautor que, para Montenegro e Alves (1997), tem um envolvimento importante na sua realização, apresenta conhecimento de seu conteúdo e tem participação na redação. Também é corresponsável pelo trabalho e responde por ele. Segundo os autores a coautoria é amplamente aceita no mundo científico e até estimulada por colocar diferentes autores, institutos e instituições em contato para enfrentar grandes problemas.

⁹ Instituto de Educação Centro de Investigação em Estudos da Criança.

¹⁰ O grupo de pesquisa “A Temática Ambiental e o Processo Educativo” iniciou suas atividades de forma sistemática no final de 1991 e início de 1992, vinculando os seus trabalhos a um projeto da Pró-Reitoria de Graduação da Unesp, denominado Núcleos de Ensino. Os Núcleos de Ensino foram propostos com o objetivo de possibilitar uma maior relação entre a Universidade e a Rede Pública de Ensino Fundamental e Médio.

1.4 DOS CAMINHOS TEÓRICO-EPSTEMOLÓGICOS TRILHADOS PELA PESQUISA COM VALORES

Para analisarmos os movimentos de pesquisa dos trabalhos mapeados, construímos três grandes categorias no intuito de apresentar uma melhor organização do debate. São elas: educação básica 12 (54,54%), formação docente 5 (22,72%) e estudos filosóficos 5 (22,72%). As categorias foram criadas com base na leitura dos resumos e dos textos na íntegra, no sentido de melhor apresentar aquilo que os autores dizem que foi seu campo de estudo.

1.4.1 Trabalhos de valores na educação básica

Na categoria educação básica, incluímos os trabalhos que discutem os valores e sua relação com o ensino fundamental: duas dissertações (GARÇÃO, 2010; ALMEIDA, 2010) e dois artigos (ARAÚJO, 2008; BONOTTO; SEMPREBONE, 2010); no ensino médio, temos: uma tese (LEMOS, 2006) e uma dissertação (GOMES, 2010); discutindo a educação física escolar, três trabalhos são artigos (ROSADO, 1998; LUCAS; PEREIRA; MONTEIRO, 2012; KUNREUTHER; FERRAZ, 2012) e um é dissertação (SANTIAGO, 1999); um artigo sobre políticas públicas (PRADEL; DAÚ, 2009) e um artigo que versa sobre o currículo (PONCE, 2009).

1.4.2 Autores mais citados nos trabalhos de educação em valores na educação básica

Dos 12 trabalhos analisados para a realização deste quadro, identificamos oito artigos, três dissertações e uma tese. Encontramos 668 citações. Devido à grande quantidade de citações, apresentamos, no Quadro 3, os que aparecem em pelo menos cinco indicações. Os autores mais citados nas obras da educação básica foram Grün (10), Giddens (8) e Canário (8). Juntos contribuíram com 3,892% das citações nos textos analisados. O Quadro 3 traz a representação dos trabalhos de valores na educação básica apresentando o total de obras, de citações e o percentual de citações das obras.

Quadro 3 -Autores mais citados nos trabalhos com valores na educação básica

Total de citações:		668	
Total de obras: educação básica		12	
Nº	Autor	Freq. Citações	% Citação
1	GRÜN, M (2007)	10	1,497
2	GIDDENS, A. (1994)	8	1.197
3	CANÁRIO, R. (2005)	8	1.197
4	KANT, I. (2000)	7	1,047
5	ÀRIES, P. (1989)	7	1,047
6	KANT, I. (1985)	7	1,047
7	PONTY, M. M. (1964)	6	0,898
8	ABRAMO, H. W. (1997)	6	0,898
9	BUENO, J. G. (2001)	6	0,898
10	CHAMPENHOUDT, L. C. (1992)	6	0,898
11	DIAS, J. R (2002)	6	0,898
12	GHIGLIONE, R.; MATALON, B.(1993)	6	0,898
13	QUIVY, R.; CAMPENHOUDT, L.V. (1992)	6	0,898
14	SALEMA, M. H. (2005)	6	0,898
15	SANTOMÉ, J. T. (2005)	6	0,898
16	LINS, M. J. S. C. et al. (2007)	6	0,898
17	HORTA, J. S. (1998)	6	0,898
18	CASSIER, E. (1972)	5	0,748
19	FOULCAULT, M. (1979)	5	0,748
20	HEIDEGGER, M. (1977)	5	0,748
21	HUSSERL, E. (1994)	5	0,748
22	JODELET, D. (1994)	5	0,748
23	MOEIN, E. (1988)	5	0,748
24	UNAMUNO, M. (1988)	5	0,748
25	PIRES, M. J. S. (1987)	5	0,748
26	ASSIS, R (1998)	5	0,748
27	PRADO, I. G. (1999)	5	0,748
28	RIBEIRO, D (1993)	5	0,748
29	ROLDÃO, M. C. (1999)	5	0,748
30	SOARES, R. (2001)	5	0,748

Fonte: Elaborado com base nos autores dos estudos.

A nossa intenção, ao fazer esse levantamento, é evidenciar como os autores de referência estão sendo utilizados para discutir os valores na educação básica, as contribuições para a educação em valores e as particularidades com que cada autor aborda a questão.

Os autores mais citados foram encontrados, basicamente, no artigo de Bonotto e Semprebone (2010), na dissertação de Lemos (2006) e na tese de Santiago (1999). A análise dessas obras evidenciou a utilização dos autores mais citados na educação básica para discutir sobre as considerações dos valores como um importante conteúdo de ensino, abordando, sobretudo,

diferentes temáticas, como: ética, moral, diversidade, autoimagem, meio ambiente, entendendo que os valores só fazem sentido se puderem ser úteis para o ser humano.

Grün (2007), Giddens (1998) e Canário (2005) conceberam a escola como o primeiro lugar de organização social, com cultura própria e que funciona se articulando de modo diferenciado e seletivo com diferentes grupos sociais, cuja preocupação central é o sentido de ser e estar no mundo, em um lugar onde se vive a democracia e a política. Baseado na sociologia, eles acreditam que a escola apresenta, para os diferentes grupos, um instrumento fundamental de aprendizagem e de apropriação do “saber” e de “ser”.

Nesse caso, o aprendizado perpassa os conteúdos adquiridos por meio da educação escolar que, para Pradel e Daú (2009), também advém das maneiras pelas quais os diferentes grupos culturais aprendem a conviver, respeitar a dignidade e o valor de cada pessoa e de cada cultura, compartilhando e cuidando de um futuro comum.

Acreditamos que, para além da escola, a educação em valores é dever da família. Mesmo sendo a menor célula social, fragmentada em escolas, clubes, igrejas, confrarias etc., a família diferencia-se das outras, em seus valores, crenças, tradições e costumes. Já o papel da educação é teorizar, sistematizar e conceituar os valores, a moral e a ética, base comum para todas essas instituições.

Porém, esse é um processo complexo que envolve a liberdade e o direito dessas famílias de eleger: o que é? Quais são? Como pôr em prática esses valores eleitos como ideais para sua vida social? A escola, igrejas e projetos sociais são auxiliares que potencializam a mediação desses valores, principalmente para crianças que enfrentam uma base familiar degradada devido aos diversos problemas sociais que acometem uma sociedade.

Já à educação em valores nas escolas cabe o ensino conceitual: que é valor? Quais são os valores?¹¹ O que é moral? Ou seja, a escola não estimula a vivência dos valores como a ética (como viver socialmente), o multiculturalismo, o respeito etc., ela aborda a temática da mesma forma como se ensinam ciências ou geografia ou, como evidencia Santiago (1999), a escola de hoje pode ser sintetizada em três particularidades: a primeira apresenta a escola na configuração histórica que já conhecemos, ou seja, com base num saber cumulativo e revelando uma faceta totalmente obsoleta; a segunda padece de uma falta de sentido para os

¹¹ O levantamento mostra que os valores são abordados dependendo da área do conhecimento que ancora cada estudo. Assim, temos os valores sociológicos, filosóficos, religiosos e do esporte.

que nela trabalham, isto é, professores e alunos; e a terceira é marcada pelo *déficit* de legitimidade social na medida em que faz o contrário do que diz, reproduz e acentua desigualdades e exclusão.

Contudo, entendemos que os autores mais citados na categoria educação básica, concentrando-nos no artigo de Bonotto e Semprebone (2010) e nas dissertações de Lemos (2006) e Santiago (1999), não dão visibilidade à discussão dos outros nove estudos utilizados neste trabalho. Assim, sentimos necessidade de criar subcategorias para melhor compreender a educação em valores, por meio das relações existentes nos diferentes estudos que evidenciam a educação básica, bem como os autores mais utilizados.

1.4.3 Trabalhos que discutem os valores no ensino fundamental

Dos trabalhos que discutem os valores no ensino fundamental, dois são dissertações (GARÇÃO, 2010; ALMEIDA, 2010) e dois artigos (ARAÚJO, 2008; BONOTTO; SEMPREBONE, 2010), somando um total de 98 (14,67%) das citações da categoria educação básica. Os autores referentes ao ensino fundamental que apresentaram o maior número de citações nos estudos foram: Herbart 12 (12,24%), Grün 10 (10,20%), Jonas 9 (9,18%) e Kant 7 (7,14%).

Dos autores mais citados, Herbart, Jonas e Kant encontram-se na dissertação de mestrado de Almeida (2010), que discute as ações humanas e os valores por meio de uma abordagem filosófico-didática. Enfatizam o determinismo e a liberdade da ação humana, os valores e a valorização dentro dos critério valorativos e temas/problemas do mundo contemporâneo, como a responsabilidade ecológica.

A abordagem dos valores no ensino fundamental parte principalmente do ensino da filosofia, por meio de estratégias metodológicas no contexto da sala de aula, principalmente relacionadas com os conceitos, nos quais, para Herbart, toda a atividade educativa de ensino tem como objetivo último a formação moral, inculcando as ideias de justiça e de bem, de forma que essas ideias se tornem objetivos de sua própria vontade.

Assim, a partir de sua formação em valores, os sujeitos agiriam de um modo imperativo categórico proposto por Jonas (1984), em que a ação humana seja compatível com a preservação da vida genuína, baseada na metafísica na qual existe a crença de que ser é

sempre melhor do que não ser, sob o argumento de que somos responsáveis pelas gerações futuras para as quais temos a responsabilidade de garantir um futuro com qualidade de vida, por isso devemos procurar estabelecer sistemas éticos.

Estabelecidos os sistemas éticos, Kant (1985) propôs a liberdade moral, considerando que um ser racional não é livre de suas ações, pois elas são motivadas pela sensibilidade, impulsos e motivações sensíveis, tornando as ações humanas inseridas no campo da liberdade de um comportamento completamente condicionado, pressupondo que o agente é livre e toma decisões conscientemente, responsabilizando-se pelas suas ações.

Essas responsabilidades evidenciam, segundo Garção (2010), a importância dos valores na formação dos alunos e da relação que eles mantêm com a escola, a família e a sociedade, discutindo como queremos viver e nos relacionar com tudo o que nos rodeia na vida em sociedade. Já Lemos (2010) afirma que os valores estão presentes na nossa vida cotidiana. Por vivermos em grupos, é que o processo de valorização acarreta a criação de regras políticas que se fazem valer pela família, religião, escola e aparelhos ideológicos de uma comunidade democrática.

Esse processo de valorização que outrora estabelecia relação com as questões da educação, em que os educadores se comprometiam com a ética, foi substituído, segundo Grün (2007), na estrutura do cotidiano escolar, resultado do paradigma reducionista da ciência moderna, que gerou a distinção entre fatos e valores, ciência e ética, privilegiando os fatos e a ciência e menosprezando os demais aspectos.

Contudo, faz-se necessário refletimos sobre que tipo de formação estamos oferecendo a nossos alunos. Será que essa formação está oportunizando uma formação crítica, principalmente sobre a educação em valores que, no discurso, se apresenta como o elo de uma comunidade democrática, mas, na teoria, é a viseira que nos direciona para o olhar interessado do outro?

Essas instituições são as responsáveis pela construção da moralidade, obedecendo aos mesmos valores e costumes, educando os indivíduos para interiorizarem a vontade objetiva de sua sociedade e cultura. Porém, uma sociedade democrática não é naturalmente justa. Por si só, não apresenta elementos suficientes para sustentar uma educação em valores isenta das relações de forças e tentativas de alienação que ocorrem no seio dessas comunidades.

A educação em valores, a ética e a moral não são constituídas por uma simples casa que podemos construir, da maneira que nos convém. Diferente de objeto, os sujeitos não agem de forma passiva aos moldes que lhes são oferecidos para interiorizar a vontade objetiva do outro, pelo contrário, ocorre uma apropriação e produção de sentidos e, mesmo assim, insistimos na construção em oposição ao diálogo, debate e mediação sobre os conteúdos de valores na formação.

1.4.4 Trabalhos que discutem os valores no ensino médio

Dos trabalhos que discutem os valores no ensino médio, temos: uma tese (LEMOS, 2006) e uma dissertação (GOMES, 2010), somando um total de 229 (34,28%) das citações da categoria educação básica. Nos estudos referentes ao ensino fundamental, os autores que apresentaram o maior número de citações foram: Canário 8 (3,49%), Kant 7 (3,05%), Roldão 7 (3,05%) e Salema 6 (2,62%).

Os autores mais citados, Canário e Roldão, encontram-se na Tese de Lemos (2006) que discute a globalização dos valores na escola, nos currículos e no papel do professor. Kant e Salema foram citados na dissertação de Gomes (2010), que visa a entender as esferas valorativas dos estudantes, por meio de uma descrição mais completa possível de suas características, bem como de suas dimensões socioculturais.

Partindo da premissa de que onde temos jovens em formação, torna-se relevante a mediação de conteúdos que discutam valores, ética e moral nas escolas, Lemos (2006) cita Canário, pois o autor considera que, em primeiro lugar, a aprendizagem corresponde a um trabalho que cada sujeito realiza sobre si próprio. Assim, a escola seria, para a comunidade ou para todos nós, um instrumento fundamental de aprendizagem e acumulação do saber e do ser, não podendo apresentar professores desmotivados ou em crise de identidade, o que estaria favorecendo a crise de valores.

Lemos (2006) cita Roldão para evidenciar que a mudança deve partir do currículo, em face ao quase inevitável hiato entre a escola e as mudanças na sociedade. A mais relevante é a rapidez com que elas ocorrem em todos os tempos e circunstâncias.

Nesse caso, os valores da educação têm como papel educar o caráter para que se cumpra um processo de socialização imprescindível, em que o professor, juntamente com os pais, devem

desempenhar uma função crucial na formação do caráter dos educandos. Assim, cada vez mais os valores se fazem presentes nos processos de formação de personalidades. O processo de cidadania é enfatizado e colocado nas centralidades das questões e debates do papel da educação de valores na sociedade democrática.

No debate acerca do papel da educação sobre o ensino dos valores, Gomes (2010) se fundamenta em Kant, que defende uma educação a para humanidade, em que os valores nunca desaparecem do domínio educativo pela razão muito simples de que não há educação sem valores. Para Kant, a educação está impregnada de valores, que diferem de meio para meio, no entanto, a sua dinâmica é reguladora e sempre presente. Para que isso aconteça, Salema foi citada no trabalho por acreditar na necessidade de estimular os alunos a verbalizar as suas dificuldades, avaliar os percursos realizados e a conhecer o próprio ato de aprender.

Ao discutirem sobre a educação em valores no ensino médio, Lemos e Gomes (2010) concordam que é na escola que começa a inclusão das crianças. A escola é o local onde elas iniciam a sua socialização e vivência em comunidade, consolidando uma fundamentação da moral.

As pesquisas evidenciam que os professores partem das propostas apresentadas pela Lei das Diretrizes Bases (LDB) e pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) no que se refere à educação em valores, contudo não demonstram efetivo domínio sobre seu teor. Existe uma distância entre a prática docente declarada e a proposta sugerida nos PCNs. Assim acontecendo no campo do discurso, o papel da educação em valores na formação da educação básica, principalmente no ensino médio, parte de regras de vivência em comunidade que se organizam pela tolerância, pelo diálogo intercultural e, principalmente, pelo respeito à pessoa e à sua dignidade.

1.4.5 Trabalhos que discutem os valores na educação física escolar

Dos trabalhos que discutem os valores na educação física escolar, temos: três artigos: (ROSADO, 1998; LUCAS; PEREIRA; MONTEIRO, 2012; KUNREUTHER; FERRAZ, 2012) e uma é dissertação (SANTIAGO, 1999), somando um total de 293 (43,86%) das citações da categoria educação básica. Nos estudos referentes ao ensino fundamental, os autores que apresentaram o maior número de citações foram Giddens 8 (2,73%), Piaget 8 (2,73%), Àries 7 (2,38%) e Ponty 6 (2,04%).

Chamou-nos a atenção o número de trabalhos identificados sobre educação física escolar na produção deste estudo, 4 (18,18%), 3 em Portugal e 1 no Brasil, dos 22 estudos encontrados. Quando comparamos com a categoria educação básica, sua relevância torna-se ainda mais evidente, pois, dos 12 estudos que a compõem, 33,33% dizem respeito à educação em valores na educação física escolar, número exatamente proporcional a todos os estudos do ensino fundamental e o dobro do ensino médio, por exemplo, revelando um interesse do campo sobre como acontece na prática a apropriação e produção de sentidos sobre os valores.

Nos estudos de Santiago (1999), o autor explica, a partir de Giddens, como um conjunto de práticas incorporado aos hábitos dos alunos por meio da educação física escolar pode auxiliar na adoção de gosto pelas atividades, além de sustentar suas narrativas de autoidentidade, pois usa as decisões e intervém não só no seu modo de agir, mas no de pensar e no seu conjunto de valores e normas orientadoras. Assim, entendemos que a educação física escolar deve ser utilizada para a intervenção, discussão e apropriação de valores, da moral e do desenvolvimento socioafetivo, por meio do desporto e da relação professor e alunos.

Os professores têm o desafio de conscientizar as crianças e os jovens de hoje a manter o corpo de forma ativa para prepará-los para o futuro, observando valores orientadores das práticas desportivas aqui entendidas como manifestações culturais possuidoras de uma teia de sentidos e significados, símbolos, crenças e valores.

Essa teia de sentidos é explicada no estudo de Kunreuther e Ferraz (2012), apoiadas na teoria do desenvolvimento proposta por Piaget que sustenta, no discurso da educação, a democratização e a liberdade como meios para que os alunos entendam seus direitos e responsabilidades a fim de agir de forma ética. Assim, o valor da experiência e da experimentação são possibilidades do desenvolvimento dos valores e da moral.

Dessa forma, a educação física é vista como uma disciplina que estimula a capacidade de executar as habilidades por meio das experiências em trabalhos em grupos, criando um ambiente propício para a realização de discussões acerca da formação dos aspectos morais, dos valores e princípios, como coragem, respeito, disciplina e superação de limites.

Para tanto, Santiago (1999) parte da fenomenologia proposta por Ponty (1964) para demonstrar as dificuldades para se nomear palavras que expressam o milagre do corpo humano, a sua inexplicável animação, o ser e estar no mundo em permanente diálogo consigo

e com o outro e para perceber e ser percebido, sentir e ser sentido numa troca constante. Sendo assim, existe necessidade, conforme vislumbrado em Àries de manter o corpo em harmonia com a higiene e a saúde, dentro da normalidade das esperas sociais.

A educação física pode atuar na gênese da formação do juízo moral por intermédio da educação em valores, que pode ser um meio facilitador de construção do processo de socialização, abordando as regras sociais de forma crítica e construindo estratégias para que a solidariedade, a justiça e as questões éticas façam parte da formação no cotidiano.

Para tanto, Santiago (1999) apresenta estratégias para intervenção por meio de temáticas, a saber: o tempo, sempre presente na consciência do homem, impondo-lhe limites; o corpo, tendo um uso instrumental de resistência e existência; a competição, ancorada como meio de ganhar e vontade de poder ser reconhecido socialmente; e a representação social como fio condutor na busca de um entendimento das atividades físicas. Já Kunreuther e Ferraz (2012) acreditam que o aprendizado de valores pode ser realizado em expedições pela natureza, indicando que essas experiências estimulam trabalhos em grupos, debates sobre a justiça e solidariedade, reflexões sobre valores e princípios, sobre coragem, esforço pessoal, disciplina, respeito e superação de limites.

Diferente de outras áreas da educação básica, a educação física por meio das práticas, pode evidenciar a discussão sobre valores e ética nas relações dos sujeitos, promovendo oportunidades de reflexões sobre os impactos da ação humana no meio social, e contribuir para uma formação integral do educando.

Para isso, a educação física escolar evidencia uma diversidade de possibilidades interventivas no que se refere à formação dos valores, apresentando formas variadas de abordagens, por exemplo: experiências intensas de incursões em ambientes¹² naturais (KUNREUTHER; FERRAZ, 2012), reflexão sobre a moral e a ética na formação do comportamento (ROSADO, 1998), vivência e prática dos valores por ela trabalhados com os jovens (SANTIAGO, 1999). Já os professores fazem uso do desporto para formação do comportamento e desenvolvimento

¹² Em países como a Inglaterra, Canadá, Austrália e Estados Unidos, a *outdoor education* é bastante utilizada como recurso pedagógico principalmente por meio do montanhismo e da canoagem, mas também de cavalgadas, esqui na neve, trenós puxados por cães, iatismo e outras modalidades de deslocamento pela natureza (KUNREUTHER; FERRAZ, 2012).

socioafetivo que contribui para apropriação de atitudes e valores sociais (LUCAS; PEREIRA; MONTEIRO, 2011).

A forma de organização de ensino da educação física escolar contribui diretamente para mediação de atitudes e valores associados à prática do esporte, respeito e *fair-play*, além de regras e normas fundamentais para o desenvolvimento pessoal e social, por meio de práticas que estimulam as tomadas de decisões na relação com o outro.

Professores de educação física entrevistados por Rosado (1998) expressaram que as competências de integração realizadas pelas atividades práticas desenvolvem a autoestima e autoimagem corporal, estimulando o gosto pelo fazer com iniciativa e responsabilidade pessoal, pois os participantes têm que enfrentar obstáculos, persistir em face à oposição e desenvolver autocontrole e cooperação ao viver com as vitórias e derrotas.

Porém, a simples prática das atividades não pode ser considerada suficiente para o desenvolvimento de atitudes e valores. Intrinsecamente, as práticas corporais não possuem nenhuma virtude nobre; elas não são boas nem más, dependendo de um mediador para problematizá-las dentro do ambiente educativo.

As práticas proporcionadas pela educação física escolar, o esporte, a ludicidade, as brincadeiras, os jogos, a dança e as lutas se apresentam como meios privilegiados de estimular a vontade, elemento importante para as tomadas de decisões e desenvolvimento de atitudes valorativas; pois toda experiência mundana, todo ser espaço-temporal tendem a experimentar, pensar, valorar, desejar e agir num mundo que tenha sentido, e a validade desse sentido está nele próprio (SANTIAGO, 1999).

Temos ainda como possibilidade a mídia para discutir, por exemplo, as atitudes de violência, corrupção no esporte, *doping*, deslealdade e não cumprimento de regras que são questões de ética desportiva que sempre geram discussões e debates envolvendo os valores. Esses exemplos de contravalores que chegam ao conhecimento dos alunos são ferramentas que o professor, como mediador dos valores nas aulas de educação física escolar, pode se utilizar, promovendo a modalidade esportiva e discutindo o fato.

Um dos objectivos fundamentais da educação física, partilhado, aliás, com as outras disciplinas curriculares, é o da facilitação do desenvolvimento sócio-afectivo, do desenvolvimento pessoal e social. Os programas nacionais de educação física referem preocupações de desenvolvimento de atitudes e valores, nomeadamente de valores associados à participação em desporto, ao *'fair-play'* e ao desportivismo, mas, também, de atitudes e valores sociais gerais (ROSADO, 1998, p. 1).

Percebemos que não é a falta de temas para trabalhar com valores a grande dificuldade da educação física escolar, como nos apresentam Kunreuther e Ferraz (2012), ao discutirem a superação de medos, vencer desafios, aprender a confiar mais em si mesmos, ter autoconfiança. Desafios físicos e técnicos exigidos pelas brincadeiras, jogos, esportes, lutas e dança, que exigem dos alunos esforço pessoal, disciplina e coragem, são possibilidades apresentadas.

1.4.6 Trabalhos que discutem as políticas públicas e o currículo

Dos trabalhos que discutem os valores nas políticas públicas, encontramos apenas um artigo, de autoria de Pradel e Daú (2009), que apresentou 28 citações (4,19%) do total da categoria educação básica. Os autores mais citados foram: Lins et al. 6 (21,42%), Andrade 4 (14,28%) e Stengel 3 (10,71%). Quanto aos estudos sobre o currículo, encontramos um artigo elaborado por Ponce (2009) contendo 20 citações (2,99%) do total da categoria educação básica 668. Apenas um autor teve mais que uma citação, Jinzengi 2 (2,00%), das citações apresentadas.

As políticas públicas educacionais, principalmente na educação básica, tomam como fonte os seus documentos: Lei das Diretrizes Bases (LDB) e Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), com o objetivo de propor uma intervenção baseada nos valores, na ética e na moral a serem alcançados no processo de escolarização de forma multidisciplinar e interdisciplinar, visando a uma sociedade livre, justa e solidária, em que se promova o bem de todos, sem discriminação.

Pradel e Daú (2009), ao discutirem os valores nas políticas públicas educacionais, evidenciam a importância das escolas na formação do cidadão, elegendo a ética como um tema importante para a vida do homem em sociedade e para a necessidade de relacionar-se. Sugerem que o estudo dos valores seja legitimado na medida em que sua abordagem tem como foco a questão da moral e da ética, revestindo-se de um aspecto cultural e coletivo que vai fundamentar as normas e as regras de conduta.

Baseados em Lins et al. (2007), os autores justificam seu estudo mostrando que os professores encontram dificuldades no que se refere ao ensino da educação moral para alunos de todos os níveis escolares. Quanto aos alunos, estudaram as possíveis influências da família, da comunidade onde vivem, de suas ambições, metas e interesses de vida pessoal e profissional em sua formação ética e moral; lembrando que os agentes, os redatores de políticas e práticas estão distantes dos espaços de aplicação das leis, sem efetivamente conhecer os alunos, o que torna a prática pedagógica não condizente com a realidade.

A base dos valores, da ética e da moral preconizados na LDB e nos PCNs está fundamentada em Andrade e Stengel que acreditam que devemos buscar o equilíbrio entre valores individuais e sociais, partindo de uma ética civil, que seria um ponto de articulação entre mínimos de justiça, o que se pode exigir, articulado à universalidade dos valores.

O artigo sobre o currículo objetivou retomar a temática da educação em valores no âmbito dos debates sobre o currículo escolar, seja pelo desgaste do tema, seja pela presença de novas tendências epistemológicas na teoria e nas práticas curriculares, pela valorização maior no processo educativo do seu caráter institucional ou, ainda, por uma interpretação redutora do tema. Ponce (2009) acredita que o problema percebido é que a educação em valores tem sido negligenciada, diluída ou reduzida dentro dos currículos de formação da educação básica, defendendo a ideia que deveria ser uma proposta progressiva de formação.

O autor mais citado no trabalho de Ponce (2009), Jinzenji, ao analisar o processo de escolarização brasileira do século XIX, percebeu que um dos pilares da educação em valores e da educação moral era o professor, o que significava que este deveria ser um indivíduo virtuoso. Para sua contratação, deveria ser exigida a apresentação de atestados de batismo e boa conduta encaminhados pelas autoridades do município: delegados, párocos e juizes.

Percebemos que, por se tratar de políticas públicas educacionais, o artigo de Pradel e Daú (2009) assim como o de Ponce (2009) apresentam uma discussão para a formação do currículo como instrumento para a construção de um ambiente social e ético no espaço escolar atual.

Na categoria educação básica, a discussão sobre os valores se fez presente em todas as esferas que a compõem, desde as políticas públicas às leis que as regulamentam, como a LDB e os PCNs. No ensino fundamental, a discussão ganhou mais consistência por ser essa a fase em que ocorre a formação dos valores, da ética e da moral dos indivíduos. No ensino médio, foi dada ênfase ao processo de socialização e preparação dos indivíduos para assumir seu papel nas relações sociais.

Na educação física escolar, ficou evidente o interesse do campo sobre a educação em valores bem como o desenvolvimento de práticas que promovam a interação dos sujeitos para que aconteça a sua mediação, apropriação e produção de sentidos.

1.4.7 Trabalhos de valores na formação docente

Dos cinco trabalhos que abordam a educação em valores na formação docente, três são artigos (BONOTTO, 2008; CARVALHO; CARVALHO; RODRIGUES, 2013; MENIN, 2002) e dois são dissertações de mestrado (SILVA, 2006; SILVA, 2010), o que nos proporcionou um número de 551 citações, conforme o Quadro 4.

Os autores com o maior número de citações nas obras de formação docente foram Barragán e Domínguez 15 (2,72%), Kholberg 12 (2,17%) e Harrison 11 (1,99%), que juntos contribuíram com 6,89% das citações nos textos analisados. Essas citações estão concentradas em um único trabalho de dissertação de mestrado, o de Silva (2006).¹³

O Quadro 4 traz a representação dos trabalhos de valores na formação docente apresentando o total de obras, de citações e o percentual de citações das obras.

¹³ SILVA, Isolina Virginia Pereira da. **Educação para os valores em sexualidade**: um estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade. 2006. Disponível em: <<http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/6749/1/tese%20final.pdf>>.

Quadro 4 – Autores mais citados na formação docente

Total de citações:			551
Total de obras: formação docente			5
Nº	Autor	Freq. Citações	% Citação
1	BARRAGÁN, F.; DOMÍNGUEZ, C. (1996)	15	2,722
2	KOHLBERG, L.(1985)	12	2,177
3	HARRISON, J. (2000)	11	1,996
4	LICKONA, T (1991)	10	1,824
5	VAZ, J.; VILAR, D.; CARDOSO, S. (1996)	10	1,824
6	KANT (2008)	10	1,824
7	RICOUER, P. (1990)	9	1,633
8	RIBEIRO, P. (1990)	8	1,451
9	SAMPAIO, D. (2003)	8	1,451
10	BERDÚN, L. (2001)	8	1,451
11	SILVA, A. (1994)	8	1,451
12	CANAVARRO. L. (1999)	7	1,270
13	CARMONA, J. et al. (1995)	7	1,270
14	CARRERAS, L. et al. (1997)	7	1,270
15	HAYDON, G (2003)	7	1,270
16	PIRES, M. (2001)	7	1,270
17	GARCÍA, M (1995)	6	1,088
18	MUNÓZ, F. (1998)	6	1,088
19	SANCHEZ, L. (1990)	6	1,088
20	MENEZES, I (1999)	6	1,088
21	BARRAGÁN, F (1997)	5	0,907
22	CARVALHO, A. (2003)	5	0,907
23	GAGNON, J.; SIMON, W (1977)	5	0,907
24	LÓPEZ, F.; FUERTES, A. (1999)	5	0,907
25	ORTEGA, J. (1994)	5	0,907
26	PIAGET, J (1932)	5	0,907
27	QUIVY, R.; CHAMPENHOUDT, L (1998)	5	0,907
28	SILVA, M. (2004)	5	0,907

Fonte: Elaborado com base nos autores dos estudos.

Os autores mais citados encontram-se no trabalho de Silva (2006). Sendo assim, a discussão é baseada no tema educação para os valores na sexualidade, em que podemos observar que o processo de formação dos alunos não cabe só à escola, mas a toda a sociedade, cada um contribuindo por meio de sua especificidade.

Mesmo evidenciando a educação sexual, a autora sinaliza que a formação de valores, a moral e a justiça são partes integrantes de toda uma sociedade. Esses valores são indissociáveis, devendo fazer parte dos processos formativos oferecidos pelos órgãos sociais que visam a uma qualidade na formação dos docentes e discentes em qualquer instância do processo educativo.

Os autores mais citados, Barragán e Domingues acreditam que educação e valores sempre se comunicam por serem inseparáveis em todos os atos educativos. Sendo assim, a discussão e reflexão sobre a pertinência de certos valores, manutenção de uns e acréscimos de outros são sempre aspectos positivos para uma sociedade, já que são geradoras de mudanças.

Portanto, a ausência de análise crítica dos valores na formação dos docentes, no que se refere relativamente a materiais curriculares, não contribui para que, em sua atuação, as intervenções planejadas ou ocasionais facilitem a tomada de consciência desses valores por parte dos alunos, desenvolvendo o raciocínio moral que lhes permita atribuir um sentido, uma autonomia pessoal em frente à pressão do coletivo e, sobretudo, à razão dialógica que se contrapõe ao individualismo.

Sobre a formação docente, Kohlberg partilha da opinião de que há necessidade de uma formação que privilegie a ação reflexiva dos educadores sobre o desenvolvimento da moral e da educação integral, que não passe só por conhecimentos científicos e tecnológicos, mas, também, pela discussão de dilemas morais, ou seja, uma educação moral para crianças e jovens baseada no sentido da justiça e organizada de modo que a apropriação desses conteúdos decorra num ambiente democrático e participativo.

Já Barragán e Domingues consideram que a formação de professores deve se assentar no desenvolvimento de atitudes e capacidades reflexivas. Desse modo, uma postura crítica e interpretativa, por parte dos docentes, permitiria buscar diferentes significados e atitudes para o comportamento dos alunos, evidenciando uma perspectiva investigativa de sua prática.

Kohlberg e Harrison contribuem para a discussão sobre o entendimento do que são e quais são os valores; sobre a importância da educação moral para a formação dos alunos, principalmente quando se trata das experiências sexuais; além de defenderem que a informação, a discussão e o aconselhamento só se tornam importantes quando os jovens percebem a relevância dessas temáticas em suas vidas.

Os autores evidenciam uma discussão sobre a dificuldade de trabalhar com os valores na formação docente, indicando a necessidade de espaços contínuos de formação que os capacitem e, ao mesmo tempo, construam novos conhecimentos e abordagens sobre a educação de valores. Assim, existe a necessidade de pensarmos na contribuição que o processo educativo pode oferecer na perspectiva dos valores.

Segundo Silva (2006), o atual modelo de currículo de formação de professores tem apresentado lacunas no que se refere à formação de valores na educação. Ao que diz respeito ao desenvolvimento pessoal, social e moral dos futuros professores, essas questões não estão sendo fomentadas em sua formação inicial, sendo priorizados os conteúdos técnicos.

Para Silva (2010), existe o desafio de entender como os docentes identificam e compreendem o modo como constroem e em que contextos deve acontecer a mediação de conteúdos valorativos no processo de formação, para que se possa construir uma cultura de discussão e apropriação dos valores no processo de ensino-aprendizagem.

O autor compreende que, por meio de uma formação docente baseada na educação em valores, os constantes conflitos dentro do cotidiano escolar poderão ser discutidos de forma democrática, baseada em valores, como a solidariedade, a tolerância e o respeito mútuo. Defende com isso que a promoção dos valores, como o respeito, a cidadania e a responsabilidade, pode contribuir para uma formação de cidadãos humanizados para se posicionarem de forma crítica e poderem intervir na sociedade.

Posto isso, Harrison propõe que seja realizada na educação o processo de construção de valores, tanto no currículo explícito, como no implícito, por meio de intervenções planejadas ou ocasionais que facilitem as tomadas de decisão, de consciência e dos valores nos alunos.

Segundo Menin (2002), a formação de docentes deve passar, obrigatoriamente, pelo exercício da construção de valores, regras e normas pelos próprios alunos e professores entre si e por situações em que sejam possíveis relações de trocas intensas de necessidades, aspirações, pontos de vista diversos. Nesse sentido, quanto maiores e mais diversas forem as possibilidades de trocas entre as pessoas, mais amplo poderá ser o exercício da reciprocidade, no pensamento do que pode ser válido, ou que possa ter valor para o aluno e para qualquer outro.

Conforme a autora, pelo fato de considerar que quando falamos em educação falamos em valores, o processo de formação docente deve adquirir características críticas em relação à formação dos futuros professores, evidenciando a importância de incentivar a formação continuada para dar suporte ao desenvolvimento de construção de processos de educação em valores no terreno educativo.

Silva (2006) dialoga com os autores mais citados na formação docente para discutir as possibilidades de uma educação moral baseada em princípios éticos, nos quais os valores

sejam parte integrante do ato educativo, defendendo a ideia de que os princípios morais nascem da interação entre os sujeitos. Nesse caso, as escolas seriam um ambiente democrático, participativo e onde continuamente ocorreria a promoção do sentido de justiça.

Considerando a educação em valores parte integrante e inseparável de todos os atos educativos, Bonotto (2008) nos evidencia que os professores, quando procuram lidar com os valores, se deparam com muitas dificuldades, percebendo que um trabalho mais explícito sobre e com os valores, de modo geral, é frágil na formação inicial dos professores.

Para a autora, atualmente, a formação de professores é um processo amplo de desenvolvimento profissional, em que é preciso levar em conta os pensamentos, juízos e tomadas de decisão sobre sua atuação e perante as situações complexas que a prática apresenta.

Porém, toda essa discussão sobre o processo formativo de professores para atuar com as possibilidades de uma educação em valores baseada nos princípios morais e éticos só fará sentido, segundo Bonotto (2008), se, no decorrer da formação e do desenvolvimento desses profissionais, forem ofertados cursos e outras experiências pontuais, pois, por melhores que eles sejam, não terão condições para dar continuidade ao processo formativo evidenciando e promovendo a discussão sobre a moral e a ética para seus alunos.

O estudo de Lemos (2006) discute como os professores estavam formados nos conceitos de ética e moral, como viam e entendiam a proposta da Lei das Diretrizes Bases da Educação de trabalhar a ética como tema transversal e as estratégias que adotavam para materializar essa exigência legal.

Quanto aos alunos, suas questões buscavam detectar como as possíveis influências da família, da comunidade onde vivem, das ambições, metas e interesses de vida pessoal e profissional influenciam a formação ética e moral.

Segundo a autora, os professores apresentam dificuldades no que se refere ao ensino da educação moral para os alunos de todos os níveis de escolaridade. Já os estudantes se mostraram interessados na formação em educação moral, o que fez os professores entenderem a responsabilidade referente ao aprofundamento nesse tema, em função dos seus alunos.

Compreendemos que as dificuldades dos professores estavam na forma de interpretar a educação moral tanto do ponto de vista conceitual quanto didático, sendo necessário um

preparo mais adequado no que se refere à introdução de temas transversais simultaneamente e aos conteúdos de suas disciplinas, inclusive a ética.

Percebemos que a categoria evidenciou a necessidade de os cursos de formação docente promoverem metodologias que contribuam para a discussão e reflexão sobre os valores e a formação moral, por meio da teoria e prática, além de oferecer espaços contínuos de formação, favorecendo a troca de experiências práticas na relação professor-aluno.

1.4.8 Trabalhos de valores nos estudos filosóficos

Na categoria estudos filosóficos, encontramos cinco trabalhos, sendo todos em formato de artigo (CANASTRA, 2005; AZEREDO, 2005; AZEVEDO, 2010; WERNECK, 2010; HÖFFE, 2004), o que nos proporcionou um número de 151 citações. Nos estudos de caráter filosófico, os autores mais citados são: Nietzsche 8 (5,29%) e Sepulveda 6 (3,57%). Juntos contribuíram com 9,23% das citações nos textos analisados, conforme o Quadro 5.

O Quadro 5 traz a representação dos trabalhos de valores nos estudos filosóficos apresentando o total de obras, de citações e o percentual de citações das obras.

Quadro 5 – Autores mais citados nos estudos filosóficos

Total de citações:		151	
Total de obras: estudos filosóficos		5	
Nº	Autor	Freq. Citações	% Citação
1	NIETZSCHE, F. (1991)	8	5,258
2	SEPULVEDA, L. (2002)	6	3,973

Fonte: Elaborado com base nos autores dos estudos.

Os estudos filosóficos problematizam a questão do debate sobre a organização moral *versus* a experiência moral e a relação entre educação e filosofia de valores. Indicam a existência de uma hierarquização de valores de acordo com cada cultura, tempo e geração, afirmando que existem valores básicos nas diferentes culturas que se apresentam como base comum para a educação moral e analisando de que forma a educação de valores se apresenta como instrumento para a construção de um ambiente social e ético.

O que todos os autores dos trabalhos de estudos filosóficos apresentam em comum é a relação direta entre os valores e a moral. Essa relação se estende tanto na formação das concepções

pedagógicas como nas discussões acerca dos conteúdos trabalhados na escola, sendo possível repensar essa relação na cultura e na educação.

Percebemos a existência de uma relação entre a formação em valores e a formação das identidades que estão sendo construídas a partir das mudanças que estão ocorrendo no mundo moderno que são influenciadas pela modificação substancial dos ambientes que compõem os setores sociais.

Partindo das características filosóficas, os valores buscados para uma melhor sociedade correspondem aos que fazem parte de uma carência social humana. Assim, o anseio por respeito e justiça, liberdade e lealdade, honestidade e responsabilidade e todos os demais valores decorrentes do princípio da moralidade fazem parte das tentativas de abordá-los por meio da educação em valores.

A pessoa humana considerada como a corporalidade, a racionalidade, a sensibilidade e a vontade apresenta necessidades iguais às quais correspondem valores universais. O bem-estar físico, a saúde, a busca do conhecimento pelo desenvolvimento intelectual, a vida afetiva, o livre arbítrio com os seus valores do respeito e da justiça, do bem moral, enfim são exigências de todo ser humano independentemente de tempo ou espaço (WERNECK, 2010, p.76).

Partindo do conceito de educação moral que entendemos que é a participação ativa é crítica na sociedade e de valores como aquela que habitualmente nos remete a chamada educação para a cidadania, Hoff (2004) defende a ideia que há valores básicos morais presentes nas diferentes culturas e que se apresentam como base comum, devendo ser inseridos no sistema educacional das instituições globalizadas e multiculturais.

Os autores mais citados nos estudos filosóficos são mobilizados para discutir como a filosofia deve abordar os valores respeitando outras culturas em detrimento de uma particular, portanto os valores a serem fundamentados não podem ser impostos a outras culturas, mas debatidos com base no discurso inter e transcultural. Nesse caso, consideramos que é necessário um comprometimento das comunidades com os valores comuns, pois, na falta deles, as sociedades se tornam incapazes de renovar seus indispensáveis recursos morais necessários para um fortalecimento social.

A filosofia dos valores, na perspectiva nietzschiana, integrou o estudo de Azeredo (2010), levando-nos a pensar a educação desde a consideração de que a avaliação dos valores é

fundamental para os conteúdos de ensino, sendo, então, central tanto para as concepções pedagógicas, quanto para as discussões acerca de todos os conteúdos trabalhados na escola. A tematização do valor empreendida pelo autor possibilita repensar a cultura e a educação. Não se trata de utilizar o pensamento nietzschiano como instrumento que se aplica a uma determinada área, mas de aproveitar suas análises e investigações como fonte necessária para uma avaliação dos valores presentes em nossa cultura.

A introdução, na filosofia, dos conceitos de sentido e de valor promove uma inversão crítica, justamente por não tomar o valor como algo estabelecido, perguntando, entretanto, pelo valor desse valor. Os valores, de um lado, norteiam uma avaliação e, de outro, procedem de uma avaliação. Se o problema crítico é o problema da criação, então a questão central seria: de onde procede essa avaliação?

Sendo assim, existe a necessidade de permear a educação com conceitos que justifiquem ou definam os valores, sem negligenciar o aspecto social que cada indivíduo traz consigo para sua vida, o que seria uma forma de violar a individualidade herdada de cada sujeito, colocando-o em uma espécie de concepção de massa em que não existe uma importância com a individualidade.

Toda formação, por mais que seja planejada para atender a um grupo social, deve ser voltada para dar voz ao indivíduo, pois existe grande diferença entre suas características sociais e as dos outros, incluindo o seu julgamento moral e seus valores historicamente apropriados. A posição nietzschiana entende o elemento crítico como criador e, por isso, requer condições de criação dos valores como algo que possibilite o próprio estabelecimento deles (AZEREDO, 2010).

Uma das principais características sociais, segundo Werneck (2010), é não se contentar com qualquer conhecimento humano, mas querer o que, de algum modo, sob algum aspecto e em algum tempo, corresponda ao real, ou seja, à verdade, ao seu anseio por respeito e justiça, por liberdade, honestidade, responsabilidade e por todos os demais valores decorrentes do princípio da moralidade que exige que se faça o bem e evite o mal.

É porque o juízo de valor bom e mau pode tanto ter obstruído, quanto ter promovido o prosperar da humanidade, que surge a necessidade de uma crítica dos valores morais, para

justamente poder determinar o seu valor, verificando se eles obstruem ou promovem o crescimento da humanidade, se são indícios de degeneração ou plenitude da vida. Em vista disso, há necessidade da interpretação e da avaliação referida ao próprio estabelecimento dos valores.

Sendo assim, as concepções e conteúdo de ensino devem priorizar, em seu processo educativo, segundo Azevedo (2005), a introdução precoce de conteúdos cujo conjunto de valores considerados é essencial no quadro de um projeto educativo. São eles: os da amizade, da bondade, da solidariedade, do cumprimento da palavra dada, do respeito pela natureza, do amor à vida e, principalmente, o da aceitação de que o outro, embora física, cultural ou psicologicamente diferente, deve ser respeitado.

Azevedo (2005) citou Sepulveda (2002) para reforçar a ideia de que um dos maiores desafios do processo educativo é o da diversidade, da diferenciação e do multiculturalismo, assumindo que educar para cidadania é também educar para o reconhecimento e para a cultura da diferença, respeitando a natureza pessoal e individual de cada um, bem como a profunda mensagem de autoconfiança na possibilidade de cumprimento de um sonho, elementos fundamentais no universo ideológico.

Assim, um processo educativo em valores, como intervenção educativa no domínio restrito de uma ética ou de uma moralidade, deverá, segundo Canastra (2005), procurar uma conjunção inteligente, que seja capaz de articular, de modo integrado, a dimensão singular das experiências do sujeito, a abertura a outras experiências, outras vozes, outros textos que entram no processo de construção da personalidade moral e a contextualização da ação humana.

A categoria estudos filosóficos evidenciou que existe uma relação direta entre os valores e a moral, que devem estar presentes em todas as instâncias da formação, porém, por mais que seja voltada para atender a um grupo social, essa relação deve dar voz ao indivíduo, visando a uma modificação substancial dos ambientes que compõem os setores sociais.

1.5 APONTAMENTOS FINAIS

As principais questões envolvendo a educação em valores humanos e valores na educação física que norteiam este estudo foram: quais são os seus principais conceitos e definições na produção acadêmica? Existe mudança na perspectiva de valores sociais? Qual a relação entre os valores e a educação? Como os valores são trabalhados na educação física?

Percebemos que os trabalhos voltados para a discussão dos valores na educação básica, na formação docente e nos estudos filosóficos apresentam temáticas diversificadas, como: o meio ambiente, a sexualidade, as políticas públicas, a família, a escola, o desporto, o envelhecimento. Todas essas temáticas se configuraram como um meio para a introdução do estudo da moral e dos valores para qualquer nível de formação educacional.

Portanto, não existe um único conceito e definição sobre o que são os valores. Eles variam de acordo com as abordagens propostas nos estudos, representados principalmente pela sociologia e filosofia. Na sociologia, é discutida a importância desses valores para a formação nos diferentes contextos sociais aqui representados pela família e escola, instituições expressivas na formação humana no seio das sociedades. Já na filosofia, os valores são conceituados enfatizando a dimensão moral e ética, na capacidade de mudança e de adaptação, inovação, experimentação, aceitação do novo e outros semelhantes na escala atual desses valores.

A mudança que se apresenta na perspectiva dos valores sociais, de acordo com Canastra (2005), parece situar-se não na ausência ou na falta de valores, mas na proliferação deles, com o fim de transcendê-los, passando a ser considerados constructos humanos, em que a sociedade, cada comunidade, cada cultura produz o sentido a partir da sua diferença, da sua narratividade e dos seus estilos de vida, adaptados numa lógica de identificação.

No que tange à educação, os dados deste estudo apontam que os valores estão sendo discutidos de maneiras distintas. No que se refere à formação básica, é levantada a questão de como ela é importante na formação dos alunos e na relação que eles mantêm com a escola, a família e a sociedade. Os valores estão presentes em nossa vida cotidiana. Por vivermos em grupo, o processo de valorização acarreta a criação de regras políticas que se fazem valer pela família, religião e escola, aparelhos ideológicos de uma comunidade democrática.

Na educação física escolar, percebemos a preocupação de como sua prática pode ser utilizada para a apropriação dos valores, da moral e do desenvolvimento socioafetivo, por meio dos seus conteúdos de ensino e da relação professor e alunos, pelas experiências que estimulem trabalhos em grupos, debates sobre a justiça, solidariedade e reflexões sobre valores e princípios.

O levantamento bibliográfico indica-nos que a educação em valores está presente em todos os níveis de formação, mostrando-se importante para a educação básica e o ensino superior. Esses dados indicam-nos, por exemplo, a necessidade de executar pesquisas sobre a educação em valores na educação infantil.

Diante das questões apresentadas, sinalizamos a necessidade de estudos que aprofundem a questão da formação em valores na educação, educação física, no projeto pedagógico das escolas de ensino regular e no currículo dos cursos de licenciatura com o objetivo de promover o processo discursivo e reflexivo sobre os valores, visando à apropriação e produção de sentidos sobre esses conteúdos valorativos. Desse modo, poderemos entender qual relação está sendo construída nesse processo de formação em valores.

CAPÍTULO II

2 PROJETO SOCIAL E EDUCAÇÃO FÍSICA: FUNDAMENTOS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS EM UMA PROPOSTA DE EDUCAÇÃO EM VALORES

2.1 INTRODUÇÃO

A educação em valores é uma temática que vem sendo discutida de forma recorrente nas produções acadêmicas, visando a entender as mudanças que vêm ocorrendo nas referências valorativas indicadas pela literatura em termos como: desvalorização dos valores,¹⁴ valores em crise e crise de valores¹⁵ (AZEVEDO, 2010; LA TAYLLE; MENIN, 2009; SILVA; 2006).

Os valores são entendidos como um núcleo capaz de exercer forças antagônicas, como a concentração e a irradiação, gerando uma vida social mais dinâmica que caracteriza o estágio da autonomia do desenvolvimento da pessoa humana. Do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta e/ou princípios éticos com que sentimos um grande compromisso emocional, não são coisas nem elementos das coisas; são qualidades que os sujeitos atribuem às coisas. Os valores também podem ser entendidos como aquilo que caracteriza o estágio da autonomia do desenvolvimento da pessoa humana e, do ponto de vista ético, os valores são os fundamentos da moral, das normas e regras que prescrevem a conduta correta, ou princípios éticos com os quais sentimos um grande compromisso emocional (ALMEIDA, 2010; LEMOS, 2006; PRADEL; DAÚ, 2009; SILVA, 2006).

A educação em valores tem por finalidade a construção e prática de princípios, valores e normas que orientem as pessoas a viver o mais harmonicamente possível, consigo mesmas e com os demais, dentro do que normalmente se considera na cultura como justo e bom. Educação pautada na ética, respeito, inclusão, cidadania e preocupada com a formação de

¹⁴ Tem um sentido inverso da sua proposta de criação, uma espécie de anomia, em que os sujeitos agem somente de acordo com os seus interesses e necessidades, não havendo sentimento de obrigação para com as regras, leis da sociedade ou normas de conduta e ausência da discussão e reflexão sobre a pertinência dos valores, manutenção de uns acréscimos de outros.

¹⁵ O primeiro está relacionado com o rearranjo dos princípios morais, caracterizando-se como uma mudança na moralidade do homem contemporâneo; o segundo se refere à concepção de que os valores morais estariam “doentes” e que, portanto, correriam o risco de extinção, contribuindo para a existência de uma “inversão de valores”.

sujeitos capazes de se perceberem incluídos e integrados a um contexto socioeconômico-cultural (BONNOTO, 2011; PONCE, 2009; ANDRIONI, 2010; PÁTARO; ALVES, 2011).

Contudo, encontramos na literatura diferentes perspectivas para os modos como esses valores são abordados. Knijnik e Tavares (2012) destacam o ensino dos valores por meio da oralidade (caráter exortativo) e aquele que perpassa no âmbito da casualidade (caráter incidental). Já para Menin, Bataglia e Zechi (2013), os valores podem ser abordados de forma explícita e planejada, sendo contemplados no currículo ou no projeto institucional de modo transversal e multidisciplinar. Os autores apresentam também a abordagem implícita e casuística, ou seja, não é o foco principal do processo de intervenção acontecendo em momentos esporádicos na relação entre os sujeitos.

Outra instituição que vem se dedicando a educação em valores são os projetos sociais que são empreendimentos planejados que consistem em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo e seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um *déficit*, ou solucionando um problema social (BELO HORIZONTE, 2007, p. 87). Para Souza, Castro e Mezzadri (2012), os projetos sociais são um espaço educativo tanto no que se refere ao reforço escolar, quanto em termos de aprendizagem de valores e desenvolvimento de novos conhecimentos e habilidades.

Segundo Menin, Bataglia e Zechi (2013), a educação em valores trata principalmente de dois tipos de valores: a) os morais, em temas como justiça, paz, solidariedade, equidade, que reportariam aos deveres por intermédio dos quais se expressam o respeito pela dignidade alheia e o reconhecimento da necessidade de respeitar seus direitos; b) os éticos, que remetem às preocupações com o sentido da vida, com o sentido da escola, com o autoconhecimento e com o sentimento de vergonha.

Nos projetos sociais a educação em valores se apresenta como uma alternativa de estímulo à cooperação, à socialização, ao respeito, ao trabalho em equipe e a muitos outros valores e conhecimentos para a formação pessoal, principalmente por meio do reconhecimento do esporte como canal de socialização positiva ou inclusão social (SAWITZKI et al., 2013; VIANNA; LOVISOLO, 2011).

Contudo, percebemos que existem lacunas nos estudos que investigaram os projetos sociais no que diz respeito à análise das práticas de professores de educação física e educadores sociais e sua relação com os sentidos atribuídos à educação em valores desenvolvida e ministrada aos jovens.

Com esse intuito, interessou-nos dar visibilidade às práticas realizadas pela professora de educação física, educadores sociais e jovens, pois compreendemos com esse movimento a possibilidade de apresentar a produção de sentidos e as relações de apropriações dos valores que resultam de suas práticas em situações particulares.

Objetivamos rastrear as modalidades específicas de práticas enunciativas, de manipulações, de espaços impostos, de táticas relativas a situações particulares, abrindo a possibilidade de analisar a educação em valores praticada em um projeto social, em suas diferentes formas, locutores e circunstâncias (CERTEAU, 2012), bem como nas relações de apropriação tecidas por meio da experiência (BENJAMIN, 1985), produzindo sentidos singulares e diferenciados por aqueles que praticam, no caso, docentes e jovens participantes desse lugar/espço educativo.

2.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa se constituiu em uma leitura de práticas pedagógicas que abordam valores humanos, partindo do diálogo com os próprios atores que praticam a aula (oficina) em projetos sociais. Certeau (2012) propõe um olhar mais embaixo, direcionado aos praticantes ordinários do cotidiano, nas operações dos usuários. Assim, nosso olhar está voltado para as práticas dos indivíduos, seus modos de operações, seus esquemas de ação.

Nesse sentido, olharmos para os praticantes pelo modo particular de seus movimentos de apropriação e reinvenção, observando “[...] as práticas enquanto rede de operações que desloca a atenção do mais forte, exercendo um poder sempre móvel em um lugar de dominado pelo outro (CERTEAU, 2012 p. 42).

Nas leituras das práticas docentes, partimos do entendimento do projeto como um lugar onde impera a lei do próprio e tem, portanto, a configuração instantânea de posições, e isso implica uma indicação de estabilidade (CERTEAU, 2012). Interessamo-nos em observar como esses lugares são ocupados e apropriados pelos docentes, transformando-se em espaços que, para Certeau (2012, p. 201), são: “[...] produzidos pelas operações que o orientam, o circunstanciam, o temporalizam e o levam a funcionar em unidades polivalentes de programas conflituais ou de aproximações contratuais. Em suma, o espaço é um lugar praticado”.

Procuramos uma perspectiva de compreensão da realidade social e das ações que nela são desenvolvidas, nas interlocuções entre o macro e o micro dos sujeitos praticantes em sua vida cotidiana. Assim, buscamos identificar como os praticantes produzem suas práticas docentes na relação com o jovem, com o prescrito no projeto de educação em valores e em suas relações com os pares – colegas do projeto social. Foi o caminho escolhido para este capítulo.

Compreendemos que as práticas pedagógicas, constitui-se em experiências que o docente constrói com as quais produz sentidos, aqui entendidos como aquilo que tem uma “significação”, e não, necessariamente, tem um valor positivo ou negativo (CHARLOT, 2000, p. 82). Entendemos produção de sentidos naquilo sinalizado por Charlot (2000, p. 56), na ideia de que “[...] tem sentido, uma palavra, um acontecimento, enunciado. Em suma, o sentido é produzido por estabelecimento de relação, dentro de um sistema, ou nas relações com o mundo, e com os outros”.

Procuramos identificar como os praticantes produzem sentidos com a educação em valores por meio da relação com o saber no Projeto Social, localizado no município de Serra, Estado do Espírito Santo. Charlot (2000) aponta que a relação com o saber se dá por meio da maneira como o sujeito estabelece a interação com as quatro dimensões do saber: a) saber enunciado: aprendizado que não acontece por meio de uma relação, em situação e em ato, pois a mera verbalização não é capaz de reestruturar o sistema relacional do sujeito; b) saber domínio: objeto cujo saber deve ser aprendido, por exemplo, escova de dentes e computadores; atividades a serem dominadas; c) saber objeto: o aprendizado de conteúdos intelectuais que podem ser designados de maneira precisa ou imprecisa; d) saber relacional: no qual há que se entrar em formas relacionais das quais se deve apropriar (CHARLOT, 2000).

Ao atribuir sentidos, os praticantes — professor de educação física e educadores sociais — deixam de ser consumidores passivos desses conhecimentos, passando a imprimir sua imagem, atuando e fazendo-se notar, tornando-se um consumidor produtivo¹⁶ (CERTEAU, 2012).

Os indícios que nos estimularam a pesquisar a prática pedagógica nos levaram a dar visibilidade a um Projeto Social, localizado no município de Serra/ES. Trata-se de um trabalho filantrópico,¹⁷ cuja missão é “[...] colaborar no exercício dos direitos da criança, do adolescente, e de suas famílias, em situação de vulnerabilidade e risco social”, oferecendo uma educação e formação integrais, além de um acompanhamento que os ajude a desenvolver mais plenamente sua personalidade e a exercer sua missão como cidadãos. O objetivo geral do projeto social é contribuir com o processo de educação e formação de crianças e adolescentes, numa perspectiva que alia formação, espiritualidade, cidadania, cultura, artes e ludicidade, e, com isso, estimulá-los a desenvolver seu papel como protagonistas na sociedade, por meio do fortalecimento de seus vínculos familiares, escolares, comunitários e sociais.

O Projeto Social foi escolhido por se sustentar em uma perspectiva voltada para o trabalho sobre valores, além de oferecer oficinas de atividades físicas para 120 crianças e adolescentes de 6 a 15 anos, em dois turnos: matutino e vespertino no contraturno escolar, configurando-se como “jornada ampliada”.¹⁸

O projeto atribui cuidado especial para o seguimento da Lei Orgânica de Assistência Social,¹⁹ no que se refere à seleção das crianças e adolescentes: ficha socioeconômica, documentação

¹⁶ Entende-se por consumidor produtivo aquele que metaforiza a ordem dominante, fazendo-a funcionar em outro registro, modificando-a sem deixá-la. Procedimentos de consumo que conserva a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 2012).

¹⁷ São considerados atos filantrópicos os donativos a organizações humanitárias, pessoas, comunidades, ou o trabalho para ajudar os demais, diretamente ou por meio de organizações não governamentais, sem fins lucrativos, assim como o trabalho voluntário para apoiar instituições que têm o propósito específico de ajudar os seres vivos e melhorar as suas vidas. Instituições filantrópicas são mantidas por entidades sem fins lucrativos, que desempenham atividades, paralelas ou em conjunto com o Estado, sem ser remuneradas, diferentes das instituídas com fins lucrativos, que são mantidas por uma ou mais pessoas físicas e/ou jurídicas de direito privado, que se constituem em entidades de caráter comercial, sendo esta apenas sua missão maior, não sendo obrigadas a fazer atividades de cunho beneficente, embora, se quiserem, possam. Instituições filantrópicas podem ser laicas (sem vínculo religioso) ou confessionais (mantidas por instituições religiosas). Fonte: <http://www.significados.com.br/filantropia/>

¹⁸ Jornada ampliada é um programa desenvolvido nas escolas para que seus alunos possam realizar atividades extracurriculares no contraturno escolar.

¹⁹ A Lei Federal nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, Lei Orgânica de Assistência Social (Loas), dispõe sobre a organização da Assistência Social, representando um marco para o reconhecimento dessa assistência como direito a qualquer cidadão brasileiro aos benefícios, serviços, programas e projetos sociais assistenciais.

familiar, entrevista com os responsáveis das crianças ou adolescentes. Assim, promover a inclusão social e educar para a cidadania são os dois grandes eixos do projeto.

No projeto, mergulhamos em um estudo de caso etnográfico. De acordo com Sarmiento (2003, p. 40):

Trata-se [...] da realização pluriparadigmática de investigações organizacionais (da escola ou não) que encontram nos estudos concretos dos contextos singulares de ação as condições de formulação de perspectivas, teorias e conclusões de implicação teórico-prática de múltiplos valores e sentido. A opção pelo estudo de caso numa estratégia investigativa não significa, portanto, a escolha de um paradigma de investigação; no entanto, a adoção de um paradigma investigativo pode propor o estudo de caso.

Com o objetivo de entender as intencionalidades do prescrito do projeto social, o legado de valores, intenções e ideologia do lugar, realizamos uma análise documental, pois acreditamos que os documentos podem oferecer pistas para compreender as relações que permeiam o contexto da educação em valores do projeto social. No diálogo com Ginzburg (2002, p. 43), nossa intencionalidade, ao analisar os documentos foi: “[...] recordar que todo o ponto de vista sobre a realidade, além de ser intrinsecamente seletiva e parcial, depende das relações de força que condicionam, por meio da possibilidade de acesso à documentação, a imagem que a sociedade deixa de si”.

Selecionamos os seguintes documentos: o Projeto Político-Pedagógico elaborado no ano de 2011, que traz em seu conteúdo a caracterização do projeto, missão, visão, princípios, valores, histórico, justificativa, público beneficiado, objetivos, atividades desenvolvidas, metas, resultados e a Cartilha de Valores Humanos,²⁰ que aborda temas relacionados com a construção da identidade, a importância da diferença entre as pessoas, a valorização da família, a convivência em grupos, a cidadania, e a educação para a paz, cultivando valores.

Esses documentos, a partir da sua composição, representam em seu contexto a intencionalidade dos sujeitos que o produziram, buscando atender à demanda dos problemas de determinado contexto social. Porém, compreendemos, assim como Ginzburg (2002, p. 44), que:

As fontes não são nem janelas escancaradas, como acreditam os positivistas, nem muros que obstruem a visão, como pensam os cépticos: no máximo poderíamos compará-las a espelhos deformantes. A análise da distorção específica de qualquer fonte implica já um elemento construtivo.

²⁰ Coleção “Servir à vida”, n. 1 – Programa Escolas — desenvolvida pela Pastoral do Menor Padres Escolápios.

Identificamos a necessidade, por meio dos documentos, de selecionar algumas “pistas” (GINZBURG, 2002) para entender o processo de construção da base que oferece suporte para uma intervenção em valores com os jovens que frequentam o projeto social.

A permanência do pesquisador no projeto ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2014. Nesse período, utilizamos, como instrumentos para produção de dados neste trabalho, as anotações no diário de campo e a observação não participante, porém reconhecemos, de acordo com Sarmiento (2003), que não existe um modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja num certo sentido sempre participante. Fizemos uma entrevista semiestruturada com os docentes do projeto: um professor de educação física e quatro educadores sociais, que respondem pelas oficinas de Educação Física, Valores Humanos, Capoeira, *Break Dance* e Xadrez. Além de três grupos focais, contendo sete questões orientadoras, com 28 jovens entre 12 e 15 anos, dos 40²¹ que compõem este estudo: no primeiro participaram nove jovens que frequentam o projeto no turno matutino, no segundo nove do vespertino e o terceiro foi composto por dez do matutino.

Assim, nas narrativas dos praticantes do projeto, analisamos como se constitui a construção de vivências pedagógicas que medeiam a educação em valores, por meio de práticas corporais e leituras positivas da produção de sentidos. O perfil dos docentes colaboradores e as oficinas podem ser vislumbrados no Quadro 6, como demonstrado a seguir:

Quadro 6 – Docentes, oficinas que ministram e formação

Docentes	Idade	Oficina	Formação	Tempo de formação e/ou prática da atividade	Tempo de atuação no projeto
Professora de educação física	25	Oficina de Educação Física	Superior em educação física (Ufes)	3,5 anos	5 anos
Educador social	27	Oficina de Valores Humanos	Superior em geografia (Ufes)	1 ano	3 anos
Educador social	40	Oficina de Capoeira	Prático (ensino médio)	23 anos	3 anos
Educador social	22	Oficina de Xadrez	Prático (ensino médio)	3 anos	3 anos
Educadora social	19	Oficina de <i>Break Dance</i>	Prática (estudante de educação física)	8 anos	1 ano

Fonte: Elaborado com base na entrevista dos profissionais.

²¹ Alguns alunos se afastaram do projeto social momentaneamente para realizar um curso de fotografia oferecido gratuitamente à comunidade durante o período da realização dos grupos focais.

As entrevistas semiestruturadas realizadas com os docentes aconteceram de forma individualizada, norteadas por nove questões orientadoras, conforme vislumbrado no Quadro 7. De acordo com as respostas, novas questões foram formuladas.

Quadro 7 – Roteiro de entrevistas semiestruturadas para os profissionais

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none"> 1. Em sua opinião, qual o principal objetivo do projeto? 2. Durante o planejamento coletivo, é discutido sobre a educação em valores? 3. Em sua visão, como é realizado o trabalho com os valores em sua oficina neste momento? 4. Ao planejar suas aulas, como você elege os valores a serem trabalhados em sua oficina? 5. Quais objetivos você espera que sejam alcançados em sua oficina? 6. Que tipo de avaliação você utiliza para saber se os objetivos de educar em valores estão sendo alcançados? 7. Em sua opinião, a oficina que você ministra é uma boa ferramenta para discutir sobre valores? Por quê? 8. Quais os facilitadores e barreiras encontrados em sua oficina para discutir sobre os valores? 9. Que atitude você toma, quando um adolescente falta com o respeito, xinga, agride etc. o colega em sua oficina? |
|--|

Fonte: Autores.

Todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a filmagem e o uso das narrativas. Com base nos dados oriundos da análise documental, diário de campo, grupos focais e entrevistas, realizamos a categorização das fontes.

2.3 PROJETO SOCIAL: MANEIRAS DE FAZER, NARRATIVAS E PRODUÇÃO DE SENTIDOS PELOS DOCENTES NA SUA RELAÇÃO COM OS JOVENS

O Projeto Social²² nasce de um anterior surgido em 2005. No início, era um espaço de ações sociais comunitárias e pastorais da Igreja Católica. O objetivo era atender a crianças e adolescentes com atividades culturais e artísticas, a fim de não deixá-los nas ruas.

No ano de 2008, os Padres Escolápios assumiram o Projeto Social. Desde então, realizam um trabalho filantrópico²³ baseado no voluntariado e alianças (parcerias e convênios) com

²² As informações foram retiradas do Projeto Político-Pedagógico do ano de 2011 fornecido pela administração do projeto social

²³ São considerados atos filantrópicos os donativos a organizações humanitárias, pessoas, comunidades, ou o trabalho para ajudar os demais, diretamente ou por meio de organizações não governamentais sem fins

instituições,²⁴ que oferecem os seus recursos para auxiliar no atendimento à sociedade.²⁵ A Doutrina Social Católica entende como valores sociais o reconhecimento da identidade do ser humano e sua fundamentação, o princípio do bem comum, o princípio da solidariedade e o princípio da subsidiariedade.

Como consta no seu Projeto Político-Pedagógico de (2011), no ano de 2010, redefiniram os objetivos de trabalho, seu foco e as políticas que orientariam o atendimento às crianças e adolescentes. O projeto assumiu as características da educação não formal escolária, ou seja, uma educação que ocorre fora dos sistemas formais de ensino (escolas), complementar. O projeto está fundamentado na teoria de São José de Calazans, que foi um dos pioneiros da educação popular, ou seja, aquela que é capaz de abranger dois grandes dinamismos da vida: o espiritual e o cultural. O projeto ficou, a partir desse momento, formando parte da rede de obras sociais da OREP²⁶ — Padres Escolápios e da organização não governamental internacional “ITAKA - ESCOLÁPIOS”.

Apesar de o projeto realizar um trabalho filantrópico baseado no serviço voluntário,²⁷ os sujeitos desta pesquisa, uma professora de educação física e os quatro educadores sociais, são contratados para intervir nas oficinas de Educação Física, Educação em Valores, Capoeira, *Brak Dance* e Xadrez. Partindo de um trabalho filantrópico, a análise da intencionalidade do projeto nos evidencia que ele objetiva integrar, por meio do trabalho socioeducativo, as dimensões distintas do ser humano: dimensão físico-corporal, psicoemocional e social, mantendo uma filosofia inspirada²⁸ nos princípios da educação, nos valores humanos,²⁹

lucrativos, assim como o trabalho voluntário para apoiar instituições que têm o propósito específico de ajudar os seres vivos e melhorar as suas vidas.

²⁴ Apresentamos, segundo a cartilha de divulgação do projeto, alguns parceiros e conveniados: Paróquia São José de Calazans, Faculdade Salesiana, Fundação Banco do Brasil, Petrobras, Governo do Estado do Espírito Santo etc.

²⁵ Informação contida na cartilha de divulgação do projeto, na publicação anual da Ordem Religiosa das Escolas Pias e nas ações socioeducativas sob a coordenação da Itaka Escolápios Brasil, Memória 2014.

²⁶ Ordem Religiosa das Escolas Pias, mais conhecida como Escolápios, Piaristas ou como Padres Escolápios, é uma ordem religiosa da Igreja Católica fundada por São José de Calasanz, inicialmente com o nome de Ordem dos Clérigos Regulares Pobres da Madre de Deus das Escolas Pias, em 1621, em Roma, conforme o Projeto Político-Pedagógico (2011).

²⁷ No início da coleta de dados, no mês setembro de 2014, a única professora voluntária que ministrava a oficina era a de voleibol. Ela sofreu um acidente na escola onde trabalha e teve que se ausentar do projeto no restante daquele ano, o que causou o fim da oficina e o remanejamento dos adolescentes para outras.

²⁸ Por não encontrarmos dentro da cartilha de valores humanos as definições de valores humanos, sociais e religiosos, recorremos a outras fontes.

²⁹ Os valores humanos que nos remetem à paz interior, respeitar o próximo, ter saúde física, emocional e mental, a reflexão, o discernimento, a solidariedade, a amizade, a lealdade (OSTROWSKI, 2012).

sociais³⁰ e religiosos,³¹ esperando como resultado a mudança na condição de vida, por meio de oficinas de atividades físicas, reforço escolar, assistência psicológica, parcerias com suas famílias, alimentação e indicação para estágios.

O trabalho de intervenção é elaborado a partir dos núcleos temáticos cidadania, afetividade e sexualidade, paz e tolerância, sonhos, esperanças e realidade e vocação, contidos na cartilha de valores humanos.

A doutrina católica tem como tradição realizar a educação não formal complementar, ultrapassando o trabalhado da caridade, que se resume em apenas doar. Conforme Nascimento (2010), a ideia da Igreja foi trazer os menores abandonados para dentro dos seus estabelecimentos, onde realizavam a educação complementar que envolvia a alfabetização, noções de cálculos, higiene e ciências.

Porém, durante o período de coleta de dados, percebemos que a abordagem dos valores baseados na doutrina católica, em que existe a crença, conforme seu Projeto Político-Pedagógico (2011), de que a transformação social e pessoal acontece por meio de uma educação que seja capaz de abranger dois grandes dinamismos da vida: o espiritual e o cultural, causava tensão, principalmente no momento da oração que era realizada todos os dias antes de começar as oficinas, quando todos os jovens eram obrigados, juntamente com os educadores sociais, a ficar em roda de mãos dadas para rezar o Pai Nosso, oração tradicional na Doutrina Católica.

Acreditamos que essa postura adotada pelo projeto social fere o princípio da liberdade de credo, garantida constitucionalmente aos sujeitos, além de não promover o dinamismo cultural, um dos seus objetivos, pois culturas diferentes também se distinguem pelo aspecto da religiosidade. Compreendemos que, ao invés de se impor determinadas condutas religiosas, como a oração no início das oficinas, deveria ser dada atenção à opinião dos jovens sobre os que eles pensam desses rituais ou deixar esse momento para reflexão individualizada de cada sujeito, conforme vislumbrado na narrativa³²:

³⁰ Aqueles que se preocupam com o comportamento humano, a reflexão sobre os valores da vida, a virtude e o vício, o direito e o dever, o bem e o mal (DaCOSTA, 2007).

³¹ Aqueles que se realizam pelas normas e virtudes das religiões, em uma dimensão, ou na compreensão do que seja santo ou sagrado (DaCOSTA, 2007).

³² Para preservar a identidade de todos os sujeitos envolvidos nesta pesquisa, todos os nomes foram alterados.

Eu espero aprender educação aqui no projeto, não que nós não temos educação, mas uma educação melhor entre a gente, aprender outros tipos de coisas, não só ficar mandando a gente orar todo dia, vai que alguém não é católico e não pode rezar e eles ficam incentivando a gente. Eu não sou católico não, eu fico meio estranho assim queimando vela e abrindo a bíblia (REGINALDO, grupo focal, 2014).

A cartilha do projeto apresenta os principais valores a serem trabalhados, organizados em forma de núcleos temáticos, que se desdobram em valores como respeito, honestidade e paciência. Nela se evidencia que sua filosofia é inspirada nos princípios da educação, nos valores humanos, sociais e religiosos.

Porém, ao analisar a formação continuada, consideramos que se constitui como um espaço/lugar, onde, uma vez por mês, o professor de educação física e os educadores sociais se encontram para discutir a cartilha e sistematizar os conteúdos de valores a serem ministrados para os jovens, como o não lugar³³ da experiência desses profissionais. Ou seja, não se consideram nessas discussões e planejamentos, todo um projeto de formação anterior, apropriação do conhecimento e nem a bagagem experiencial construída ao longo de sua carreira profissional até o presente momento. Nos termos de Augé (1994) um espaço de passagem incapaz de dar forma a qualquer tipo de identidade, servindo apenas como espaço de transição e com o qual não criamos qualquer tipo de relação.

Então esses valores já vêm das diretrizes. O segundo semestre foi acordado com os pais [...] então não tem uma autonomia (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos — entrevista individual).

O planejamento depende, porque tem uma reunião de educadores, uma vez por mês, e aí sim é falado qual o tema que vai ser trabalhado para todo mundo (PROFESSORA de educação física — entrevista individual).

A principal lacuna na formação ofertada pelo projeto é não propiciar a troca de ideias, desconsiderando que os professores e os educadores sociais têm uma experiência anterior de atuação profissional e, por isso, podem dar sugestões. No momento da formação, ao dar muita importância à cartilha, há um silenciamento no diálogo com os docentes, além de não se dar voz aos jovens, que são os atores principais e que devem ser ouvidos.

³³ Segundo Certeau (2012) o não lugar seria o espaço não praticado pelos sujeitos, reduzíveis ao estar-alí, um corpo inerte que se parece com a uma pedra não exercendo ações de sujeitos históricos.

A sistematização das temáticas de valores apresentadas na cartilha, para serem ministradas, não é realizada em conjunto com os jovens, não atendendo, desta forma, a todas as oficinas e sujeitos envolvidos no processo de formação. Ao não terem a oportunidade de expressar suas facilidades e dificuldades, possibilidades e atravessamentos que a temática da educação em valores cria em suas intervenções, a educação em valores não faz sentido para esses docentes.

A gente não está meio que preparado com atividades voltadas para trabalhar com jovens, então é algo que a gente precisa rever, A cartilha já está ultrapassada. Talvez temos que fazer um proposta para a direção para tentar criar uma outra cartilha com um material que tenha nossa cara e dentro da nossa realidade (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos — entrevista individual).

Porque acaba sendo que a cartilha todo ano acaba vindo. Às vezes a gente tenta buscar outras coisas, porque, para os meninos, os objetivos acabam sendo sempre os mesmos (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos — entrevista individual).

Percebe-se, nas narrativas, que a cartilha não está atendendo às expectativas do docente e, ao não oferecer suporte com atividades a serem trabalhadas com os jovens, eles se tornam dispersos e desinteressados, ou seja, não entram em relação com os valores para apropriar-se e garantir o controle do seu desenvolvimento pessoal. Ou, conforme Charlot (2000), não constroem de maneira reflexiva uma imagem de si e não têm o domínio dos valores.

As dificuldades dos docentes para lidar com os jovens são evidenciadas por Krawczyk (2014). Essas barreiras são relativas ao ensino propriamente dito ou à necessidade de dar respostas às suas inquietações. Em frente ao mundo em transformação acelerada, necessita-se de novas reflexões sobre a educação em valores, entre todos que estão preocupados com o futuro dos jovens.

Os docentes, ao mostrarem evidências, em suas narrativas, de que as temáticas sobre os valores, mediadas a partir do saber enunciado, não estão motivando os jovens, fica clara a necessidade de ouvi-los, para que exponham suas necessidades e os sentidos que eles atribuem a sua participação no projeto. Assim, entendemos que devem ser discutidos com os jovens os seguintes itens: a possibilidade de diversificação das temáticas e as maneiras como lhes são mediadas e a participação nas oficinas por meio da negociação, e não de forma obrigatória, como no caso da Oficina de Valores, já que os sujeitos podem não se identificar com determinadas práticas, o que causa desmotivação, desinteresse e, conseqüentemente, indisciplina.

Vimos que a estratégia imposta pelo lugar sobre a obrigatoriedade de os jovens participarem da Oficina de Valores Humanos parece surtir efeito satisfatório, quando pensamos no número de jovens atendidos, porém, ao frequentar a oficina de forma desinteressada, não acontece apropriação e produção de sentidos dos valores mediados pelo docente.

É a base, né! E acaba sendo obrigatório todos jovens passar pela Oficina de Valores, então ela acaba sendo a base. Partimos da questão da autonomia, mas, querendo ou não, eles estão em processo de formação e ainda não sabem lidar com esse ato de escolha e não têm essa base para entender o que é bom e o que não é bom, então algumas coisas a gente tem meio que impor, se deixarmos a coisa muito solta, perdemos o controle (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos — entrevista individual).

Acreditamos que, não ouvindo os jovens, a apropriação dos valores se dará de forma frágil, principalmente, dado o caráter do saber enunciado e exortativo que a cartilha apresenta, pois o saber que ela proporciona não oferece relação com o mundo do jovem, o que é diferente do aprender pelas atividades práticas, cuja apropriação desses valores acontece em relação com o mundo, proporcionando-lhes um sentido específico.

Assim, faz sentido, para os docentes, conceber o planejamento e a intervenção sobre os valores, de forma que trabalhem juntos, dando visibilidade ao projeto institucional, porém sem desconsiderar seu processo de formação experiencial, saber que oportuniza aos jovens se relacionarem com novos saberes, desafios e outras possibilidades de se perceberem e estarem no mundo, materializando, assim, a narrativa da entrevista individual com o professor da Oficina de Capoeira: “Se eles querem, é mais fácil para se trabalhar, aceitam melhor as ideias, é mais prazeroso quando você quer”.

2.3.1 Produção de sentidos identificados nas narrativas e maneiras de fazer dos sujeitos

Todo material proveniente da pesquisa de campo — anotação no diário de campo, entrevistas individuais e grupo focal — foi transcrito, lido na íntegra e sistematizado em tópicos de análise para dar visibilidade aos sentidos que os sujeitos atribuem à relação que é mantida com o projeto. No jogo social, os princípios e valores eleitos pelo lugar para a realização do trabalho socioeducativo são subvertidos em táticas pelos sujeitos ao se apropriarem deles (CERTEAU, 2012), pois os sujeitos determinam as práticas do lugar, transformando-o em

espaços praticados, promovendo alterações, causando novos efeitos e desfazendo suas superfícies ilegíveis.

Quando a prática dos docentes se iguala ao que é proposto pelas diretrizes do projeto percebemos que a intervenção está atrelada às temáticas propostas pela Cartilha de Valores Humanos e à educação para evangelização. Já quando é ampliada pelos sujeitos, para além dos documentos, criam-se novas oportunidades, surgem novas experiências, apropriações e produções de sentidos, conforme narrativas dos entrevistados:

Eu acredito que seja formar cidadãos, que vão crescer e que vão andar no caminho certo, ser um bom cidadão e ser um pai de família no futuro, trabalhar, criar seus filhos viver bem (EDUCADOR Social da Oficina de Capoeira — entrevista individual).

Trazer a relação da sociedade com o projeto, novos valores, diferentes tipos culturais e tentar resgatar um pouco dos jovens, tirá-los das ruas, também os com problemas familiares, tentando vincular essas crianças a algo maior no futuro, transformar em adultos responsáveis, com mais sabedoria no que fazem, com respeito à dignidade (EDUCADORA Social da Oficina de *Break Dance* — entrevista individual).

Percebemos que os sentidos que o educador de capoeira atribui à sua oficina vão além da educação em valores proposta principalmente pela cartilha do projeto. Ele acredita que o saber relacional promovido por meio de sua prática permite aos jovens uma reflexão e apropriação de um projeto de vida.

Já a narrativa da educadora de *break dance* vai de encontro ao que é proposto por Charlot (2001), sinalizando que os jovens devem se relacionar com os saberes nas diferentes culturas, com o objetivo de ajudar a ampliar suas experiências e possibilitar novas relações com os diferentes sujeitos e contextos sociais que eles frequentam em sua realidade.

Contudo, o prescrito nos documentos do projeto privilegia a educação em valores enfatizando o saber enunciado, ou seja, de modo exortativo, que está relacionado com o ensino de condutas, comportamentos e na forma de agir favorável para a boa convivência entre os sujeitos. Assim, ao não desenvolver situações práticas, os docentes necessitam que ocorram atos de contravalores (palavrões, brigas, discussões, desrespeito etc.) nas oficinas para alavancar uma discussão acerca da temática de valor abordada, ou seja, de uma forma incidental e pouco eficaz (KNIJNIK; TAVARES, 2012).

O modo de intervenção sugerido na Oficina de Educação em Valores vai de encontro ao proposto nos documentos do projeto. A partir da temática definida na reunião, o educador sistematiza e realiza a mediação aos jovens por meio de vídeos, textos, questionários e construção de cartazes, ou seja, de modo exortativo, por estar atrelado às diretrizes do lugar. Assim, na Oficina de Educação em Valores, a mediação enunciada dos conteúdos não possibilita aos jovens se apropriem desses valores, partindo de situações reais, de suas experiências de mundo, sem praticar e comparar sua realidade, não se reconhecendo como autor, configurando o projeto como o não lugar³⁴ dos jovens, como descrito na narrativa a seguir:

Sobre valores, nos só escutamos mesmo porque somos obrigados. Por exemplo: eu faria algumas aulas de educação em valores, quando tivesse chata eu não gostaria de fazer, eu prefiro não vir. Nas oficinas que eu gosto eu venho numa boa, mas eu gosto mesmo é de jogar a capoeira, jogar o xadrez. Eu falo mesmo a verdade, para mim, entra em um ouvido e sai no outro, porque eu não presto muita atenção. Eu falo mesmo. Todo mundo aqui fala: é isso, é aquilo, mas entra em um ouvido e sai no outro. Não é mentira, não. Para mim, entra em um ouvido e sai no outro, porque lá, no tráfico, é pouca gente que trata os outros com educação [...] Eu aprendi esse modo de falar ‘Qual é doido’ ‘E aí’. Eu não aprendi assim. ‘Por favor, com licença’ [...]. O que a escola ensina mais não é um ensinamento fechado; eles ensinam um tempo e depois param, é igual aqui, a mesma coisa (REGINALDO, Grupo focal - 2014).

O que é proposto na Oficina de Educação em Valores não atende as expectativas dos jovens. Não oferece meios para que possam refletir sobre os valores. Eles se apropriam e emitem sentidos partindo das situações e vivências reais, em meio ao perigo, desafios e relações que se estabelecem no seu contexto social e entendem que as atividades práticas é o diferencial que os motiva a participar do projeto.

Sinaliza Charlot (2000) que a apropriação do enunciado, como a proposta na Oficina de Educação em Valores, por mais exaustiva que seja, não é o equivalente ao domínio da atividade. Não basta estudar o conceito de valores, como respeito, educação, responsabilidade sem que haja o exercício da prática. Só se pode ser solidário quando se pratica a solidariedade, ou responsável quando se exercita a responsabilidade, ou seja, a experiência e a produção de sentidos se fundamentam no fazer.

Assim, as maneiras de fazer e os sentidos que os docentes atribuem aos valores, atrelados ao que é proposto nos documentos do projeto, como é realizado pela Oficina de Educação em

³⁴ Segundo Augé (1994), o não lugar ocupado pelos jovens no processo de construção das práticas de educação em valores propostas nos projetos sociais diminui o campo de possibilidades dos espaços-tempos praticados e sua proximidade com suas representações como mundo vivido.

Valores, priorizando sua Oficina, conforme a narrativa, não incentiva os jovens a se apropriarem dos valores. Eles não os assumem como autores do processo e se sentem um puro receptor, um espelho de um ator multiforme e narcísico, a imagem de um aparelho que não se precisa deles para se reproduzir (CERTEAU, 2012).

Porque a educação em valores é a principal, vamos colocar assim, a prioridade do projeto. Não menosprezando as outras Oficinas, a Oficina de Valores é como se fosse a base do projeto o norte do nosso trabalho (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos – entrevista individual).

Já o projeto social, ao considerar a Oficina de Educação em Valores como prioridade e a principal forma de mediação dessas temáticas para os jovens, causou tensão na relação entre o educador e eles.

Ao tentar iniciar uma atividade, aconteceu uma discussão entre o professor e o aluno que não parava de falar e implicar com o colega, impedindo que o professor falasse como se faz a atividade. Entende-se que a mediação dos valores surte efeitos esperados em momentos pontuais, de interesse dos jovens. Vejo que acontece o que podemos chamar de ‘idas e vindas’, ou seja, momentos em que tudo flui de uma forma tranquila e em outros momentos imperam os conflitos (Anotação no diário de campo, 2014).

Acreditamos que a principal causa dos conflitos causados pelos jovens na Oficina de Educação em Valores aconteça porque eles não querem que o projeto social tenha o mesmo formato do processo de escolarização. Sua participação está atrelada às práticas corporais, cuja intervenção se apresenta de maneira diferente à que a escola promove para os alunos.

Diferente de atividades práticas como: esportes, lutas, dança e jogos, a Oficina de Valores não apresenta desafios para os jovens, cuja necessidade de correr “riscos” é descrita por Pais (2006), que entende o risco como um desafio, uma escolha ativa, baseada no cálculo ou na confiança, uma avaliação dos limites que separam o sucesso do insucesso. A transgressão marca a vontade de escapar à conformidade. Nesse sentido, a propensão ao risco é também efeito do comportamento socializado que os jovens reproduzem em uma resistência rebelde à diversidade.

Isso demonstra a necessidade do diálogo com o jovem, de não vê-lo como criança ou irresponsável. Assim, o tráfico, oferecendo espaço de trocas dialógicas, poder e risco, configura-se como um meio que exerce fascínio sobre eles; já o projeto e a escola

representam, segundo Charlot (2001), os lugares que ensinam o trivial (ler, escrever e contar), ou seja, apesar de serem importantes para formação, a apropriação de uma cultura comum a todos não valoriza as diferentes necessidades e potencialidades dos sujeitos.

Por outro lado, os valores intrínsecos às práticas corporais, aqui representados pelas oficinas de Educação Física, Capoeira e *Break Dance*, segundo Rosado (1998), promovem o desenvolvimento da autoestima e da autoimagem corporal, assim como a promoção de atitudes e valores, bens da responsabilidade e sentimentos de cooperação e autonomia.

Assim, associando a intervenção do professor de educação em valores à da escola, os jovens sentiam-se desmotivados, alegando que já haviam feito muitas tarefas escolares e que o projeto não deveria ser como era, justificando sua condição de participante com o fato de poder jogar bola, com a música, capoeira, esportes, dança, conforme narrado.

Eu prefiro música a ter que fazer dever (ROGERIO, grupo focal, 2014).

Porque passa muito dever, e em que isso vai contribuir mais ou menos na minha vida para eu ser alguém na vida (ROBERTA, grupo focal, 2014).

O que eu vim aprender aqui é esporte, tipo: capoeira. A gente dança *braik*, a pessoa dança porque gosta. É por isso que eu venho aqui, para fazer o que tenho que fazer (ROMULO, grupo Focal, 2014).

O jovem, narrando sua preferência, demonstra interesse pelas atividades práticas. Nesse caso, se a oficina de valores mediasse a temática de valor, por meio do jogo, da brincadeira, do teatro e da música, “as atividades que os jovens mais gostam”, ela os motivaria. Essas práticas, para Charlot (2000), permitem aos sujeitos perceberem indícios que os outros não veriam. A relação com o saber da experiência dispõe de pontos de referências e um leque de respostas dos quais outros submetidos à enunciação estariam desprovidos.

Para conhecer as preferências dos jovens, Viana (2014) aponta para a necessidade de abrir uma discussão dos docentes com eles, para saber como lidar e mediar suas expressividades, identidades, lugares e representações das culturas juvenis. Em outras palavras, entender como eles lidam com as experiências, escolhas, estilos, tradições e valores culturais existentes fora do contexto da escola.

No entanto, quando os jovens não aceitam o saber mediado pelo docente da Oficina de Valores, eles geram tensões que se refletem por meio da indisciplina, da falta de atenção, nas brincadeiras com os colegas, atitudes que não permitiam ao educador avançar com o conteúdo, que o levaram a comentar sobre a falta de compromisso e de responsabilidade, indisciplinas que podem causar até mesmo a expulsão do projeto, o que traz angústia ao docente, conforme evidenciam as narrativas:

O aluno boceja durante as aulas demonstrando pouco interesse nas atividades, enquanto outros conversam e seus colegas pedem para calar a boca (Anotação no diário de campo, 2014).

Eu me sinto culpado por isso, pois os principais meninos que deveriam estar aqui acabam se excluindo (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos — entrevista individual).

O docente se sente culpado pelo fato de os jovens não apresentarem interesse em sua Oficina de Educação em Valores, mas seria essa uma questão de culpa? O que a motiva? O que motiva o desinteresse por parte dos jovens?

Acreditamos que vários fatores contribuem para que os jovens não tenham interesse pela Oficina de Valores Humanos, começando pelo fato de ser obrigatória, diferente das oficinas práticas, além do modo como esses saberes são trabalhados, ou seja, saber enunciado, de forma exortativa, conceitual e parecida com o que é oferecido pelo projeto de escolarização.

Entendemos que a participação dos jovens em projetos sociais está vinculada as práticas corporais que se diferenciam da escola, principalmente as que lhes oportunizam o aprender pela diversão, no brincar com seus pares e em atividades que consideram prazerosas, como práticas desportivas e passeios. Outro interesse apresentado pelos jovens, segundo Mello et al. (2009), são as práticas corporais com competições esportivas que, quando praticadas nas ruas são mais sedutoras e perigosas, mas também representam a emoção, o risco a incerteza: “Correr um risco é também fazer correr a capacidade de correr esse risco porque o risco é portador de um poder que valoriza o jovem que confronta com ele” (PAIS, 1993, p. 12).

Assim, fica evidente a necessidade de o projeto rever a metodologia de ensino da Oficina de Valores. Sua intervenção, baseada em um modelo exortativo, próximo do que oferece a escola, não a torna atraente para os jovens, que esperam justamente o diferente, que as práticas corporais ofereçam, principalmente, o fazer e o aprender com o outro.

Observa-se esse cenário no caso da oficina de educação física, cujo planejamento amarrado ao do projeto não trabalha a competição e apresenta dificuldades em compreender a avaliação como ferramenta que oferece subsídios para o acompanhamento do processo de ensino-aprendizagem, atrelando o seu significado à avaliação escolar.

Eu não uso avaliação, não. O que eu trabalho e a questão da autoavaliação. Existem momentos que eu paro. Gente, não está bom, não está legal, a gente precisa melhorar. Peço a eles para falar quando é um péssimo evento aí a gente senta, conversa, para poder ver o que foi bom e o que precisa melhorar e qual a sugestão que pode dar, mas avaliação, assim, igual escola, não trabalho (EDUCADORA Social da Oficina de Educação Física – entrevista individual).

A intervenção da professora de educação física, assim como sua forma de avaliar, confunde o projeto social com o espaço e tempo da escola, inclusive, igualando as atividades e os interesses dos sujeitos que, em suas narrativas até aqui, demonstram querer exatamente o contrário. Molina, Silva e Silveira (2004) constataram que os jovens por eles estudados consideram a escola, assim como o projeto social como cenários capazes de manipulação sobre suas transgressões e seus desejos, já que, nesses lugares, esses sujeitos, a partir de diferentes práticas culturais, incluindo as esportivas, aprendem formas de ser e estar no mundo e não se apropriam dele.

Diferente da manipulação é a apropriação que confere aos sujeitos a capacidade de emitir sentidos sobre o mundo à sua volta. São as atividades práticas que se constituem como relação com o ser e o saber, promovendo experiências que os jovens julguem necessárias para sua satisfação e participação.

2.3.2 Práticas corporais e a educação em valores ofertada aos jovens nas oficinas: eis a questão!

O projeto oferece práticas corporais para os jovens nas respectivas oficinas: Educação Física, Capoeira, *Break Dance* e Xadrez, com a perspectiva de que seja abordada a temática que discute educação em valores, indicada no prescrito da cartilha do projeto. No entanto, observa-se que os educadores apresentam diferentes visões de como mediar a intervenção sobre os valores em suas oficinas.

Assim, ao analisarmos a Oficina de Educação Física, identificamos a dificuldade da docente em lidar com a educação em valores na mediação com o ensino do esporte. A professora narra

seu entendimento de que a prática esportiva e o fator competição não contribuiriam de maneira qualitativa na relação com o saber valores, indo de encontro ao que é proposto na Cartilha (2011) do projeto, como visualizado no depoimento a seguir:

Eu acredito que, se estivesse trabalhando especificamente o esporte, eu teria um pouco mais de dificuldade, porque a questão da competição iria ficar muito mais forte, e aí trabalhando assim, eu consigo tirar um pouco da competição e, querendo ou não, a competição para mim quebra muito os valores (EDUCADORA Social da Oficina de Educação Física – entrevista individual).

DaCosta et al (2007) identificam que o esporte se configura como uma enorme influência sobre o imaginário dos jovens, provocando oportunidades de reflexão no seu comportamento esportivo e social. As suas regras refletem um sistema de valores estabelecidos e se constituem como uma ferramenta de conteúdos atitudinais. A competição e a violação às regras representariam a falta de respeito, havendo, assim, necessidade do jogo limpo (*fair-play*). Nesse sentido, para os autores, as regras trazem consigo um sistema de valores estabelecidos e se constituem como uma ferramenta de mediação de conteúdos atitudinais. A violação das regras representaria falta de respeito exercendo influência para o processo de socialização.

Ao observarmos o narrado pela professora, identificamos uma tendência de formação profissional, que perdura na área de educação física, nos últimos vinte anos, de exaltar uma intervenção pedagógica com esporte que critique a competição e privilegie a cooperação nas práticas corporais. Para isso, Lovisolo (2009) identifica que o campo científico da educação física, na intencionalidade de circular esse ideário de prática emancipatória esportiva cooperativa, volta-se academicamente à “[...] pretensão de dominar a mente dos que ensinam, para, com isso, influenciar estudantes” (LOVISOLO, 2009, p. 213).

Observando as práticas pedagógicas na Oficina de Educação Física, mesmo quando o conteúdo eram os jogos cooperativos, o mais abordado pelo professora, aconteceram as competições e a disputa entre meninos e meninas. Ela justificava a preferência pelo conteúdo por acreditar que o trabalho em equipe é válido para educação em valores, pois nele se apresentam a questão do respeito no momento das práticas, como evidenciado no diário de campo:

Durante o momento do jogo cooperativo na Oficina de Educação Física, parece acontecer um esquecimento, por parte dos alunos, sobre as noções de valores, já que acabaram de discutir sobre o respeito na Oficina de Valores, o jogo estimulou uma excitação. Devido a vontade dos grupos de vencer, aconteceram xingamentos, falta de respeito com o colega e disputa entre meninos e meninas, apesar de não serem separados por gênero (Anotação no diário de campo, 2014).

A questão central na anotação no diário de campo nos apresenta elementos para refletir se a Oficina de Educação em Valores, cuja intervenção acontece de maneira exortativa, explorando conceitos, desenvolvendo atividades, como questionários e construção de cartazes, aproximando-se do atual modelo de escolarização, estaria sendo suficiente para a mediação dos valores. Seriam os valores trabalhados nos esportes suficientes para serem transferidos para outros contextos?

Acreditamos que o esporte, seja em qual for o contexto, só assume características realmente educativas se acontecer de forma intencionalizada. Por si só, ele pode auxiliar na formação das tomadas de decisão, do trabalho em grupo e da disciplina, porém a eficiência do modelo incidental será menor, ao não se constituir como um grande objetivo de ensino.

Assim, as atitudes de contravalores que ocorreram no momento do jogo como: os xingamentos, falta de respeito e a disputa, demonstraram que ele, o esporte, as lutas ou a dança, não apresentam, naturalmente, elementos suficientes para que ocorra uma apropriação dos valores, conforme objetivado nos documentos do projeto, necessitando de um trato pedagógico, por parte dos profissionais, ao ministrarem suas oficinas.

Lovisoló (2009) sinaliza a importância de os docentes mediar os conteúdos cooperativos, já que eles representam ajuda mútua e solidariedade, que são valores que devem ser defendidos e difundidos, no entanto também deve ser englobada a competição, por meio da criação de regulações que a orientem.

A declaração da professora de educação física afirmando que o esporte estimularia a competição e, por consequência, as desavenças e atitudes violentas por parte dos jovens, durante os jogos e brincadeiras de caráter não cooperativo, foi contrariada na “Nossa Copa”

evento realizado no projeto social³⁵ e no campeonato de xadrez. Ambas as atividades se caracterizaram como práticas motivadoras de apropriação e produção de sentidos aos jovens, conforme narrativas sobre avaliação do evento realizado pela professora com os seguintes questionamentos:

Qual a importância da coletividade para o jogo acontecer? Vencer não é o mais importante em face ao participar; o ganhar não é o mais importante com a participação no trabalho em equipe, todos participam e todos ganham medalhas. Existe algo que precisamos melhorar? Respeitar o próximo. Como podemos respeitar o próximo? Confiar, aprender a ouvir (Anotação no diário de campo, 2014)

Em sua avaliação sobre a participação dos jovens na “Nossa Copa” evento realizado no projeto social, a professora elogiou o trabalho dos jovens, por seu empenho positivo na preparação e escolha dos times (Anotação no diário de campo, 2014).

As anotações no diário de campo sinalizaram que a competição, entendida pela professora de educação física como geradora de violência, ao se materializar na “Nossa Copa” e no campeonato de xadrez, promoveu mudanças de comportamento. Os jovens declararam, a partir do seu envolvimento, valores como: respeito, participação e trabalho em equipe na avaliação sobre o evento, inclusive, sendo elogiado pela professora o empenho positivo de todos.

Contudo, acreditamos que a promoção da mudança no comportamento dos jovens, a partir das atividades práticas, necessita ser mais explorada, tendo em vista que a mudança comportamental, segundo Saldanha (2012), não pode ser considerada um indicativo para mudança de atitude, pois ela é atravessada por questões externas ao sistema de crenças e valores do sujeito.

Reforçando a ideia e se opondo ao pensamento de que a competição gerada pelo esporte dificultaria a apropriação dos valores, estudos sobre a temática têm sugerido que “[...] as experiências práticas simulam situações de conflito, sendo um meio mais eficiente e eficaz de se trabalhar com os valores do que as regras estabelecidas e instituídas pelo lugar ou palestras expositivas” (KINIJNIK; TAVARES, 2012, p. 6).

³⁵ “Nossa Copa” foi um campeonato de futebol desenvolvido no projeto social realizado em comemoração à Copa do Mundo de Futebol que aconteceu no Brasil, no ano de 2014.

As experiências práticas tornam-se importantes, pois a juventude necessita de atividades que estimulem os desafios. Os próprios jovens aderem a atitudes de vida orientadas para a valorização do risco e da diversão, tais como: “Gosto de me pôr a prova fazendo coisas um pouca arriscadas”, “Sou capaz de assumir riscos só para me divertir” (PAIS, 2006).

Conforme as definições dos saberes propostos por Charlot (2000) na introdução deste estudo, percebemos que é por meio do saber domínio e pelo fazer com as práticas corporais, que se desenvolvem outros saberes, neste caso, os saberes relacionais, nos quais há que se entrar em relação com o outro para dele se apropriar (CHARLOT, 2000).

Assim, entendemos que, por meio da música, do movimento e da dança, interagimos corporalmente, podendo expressar nossas ideias e sentimentos, compreender valores e significados culturais presentes na sociedade. Como ferramenta de transformação social, o ambiente de ensino pode proporcionar valores como respeito, amizade, cooperação e reflexão, tão importantes e necessários para a formação humana (SOUZA; JOLY, 2010).

De acordo com Charlot (2000), o saber de domínio, aqui representado pela dança e pela música, permite aos jovens um lugar de apropriações do mundo, um conjunto de significações vivenciadas, um sistema de ações em direção ao mundo aberto às situações reais, mas também virtuais, evidenciando um “Eu” nessa relação epistêmica com o aprender, um “Eu” que é corpo, percepções, sistemas de atos em um mundo correlato.

Assim, as coreografias pelo *break dance*, o aprendizado de instrumentos musicais, o graduar na capoeira e os eventos, como apresentação de maculelê para a comunidade local e intercâmbios com outros grupos, de forma diferente da escola, apresentam novas perspectivas, outras motivações para os jovens, tiram a centralidade do aprender apenas pelo prescrito no projeto e passam a valorizar as práticas do sujeito em relação à apropriação do mundo.

Você tem que envolver e criar coisas para que possa conversar com eles, e os facilitadores é que eu trabalho com instrumento musical, com música, que facilita o diálogo e ganha a atenção deles (EDUCADOR Social da Oficina de Capoeira – entrevista individual).

Ele é um dos que vai receber graduação. Teve um crescimento e tem tudo para percussão de instrumento musical [...]. Eu trabalhei muito a música com eles (EDUCADOR Social da Oficina de Capoeira – entrevista individual).

O ponto positivo da aula de capoeira é o envolvimento dos jovens. Os aspectos motivadores da atividade, como as músicas e os instrumentos, prendem a atenção deles, que batem palmas no ritmo e entoam as canções que são puxadas pelo professor (Anotação no diário de campo, 2014).

Percebemos que os jovens apresentam predileção pelo saber domínio proporcionado pelos instrumentos musicais e o saber relacional que se manifesta na capoeira e na dança, ao se relacionar com o outro, ou seja, o esperado pelos docentes, já que toda relação é mediada por um código de ética e valores que devem ser seguidos e apropriados por determinado grupo social.

Quando o jovem se vê como protagonista da cultura apresentada, ele se envolve, produz sentido e se torna autor e ator de suas práticas. Ele cria e produz suas representações a partir de códigos e sinais da contemporaneidade, oriundos do seu meio social e cultural, do seu universo imagético, sonoro e visual (VIANA, 2014).

Entendemos que as práticas apresentadas, além de motivadoras, atendem às necessidades e expectativas dos jovens (valores intrínsecos). Trata-se de saberes dos quais os sujeitos se apropriam. São, afinal, os proprietários do seu próprio saber fazer, consomem produtivamente, na medida em que se reconhecem e se fazem notar.

Segundo Viana (2014), as experiências juvenis carregam conhecimentos sensíveis e cognitivos intrínsecos que podem ser expandidos na medida em que se mesclam com outras áreas do conhecimento ou são reconhecidas em seus sentidos próprios. Como exemplos, temos: o grafite, a música a dança etc. “A partir da coreografia final, percebemos os movimentos sendo executados com perfeição, então conseguimos identificar fatores como: o respeito, a postura e o coletivo” (EDUCADORA Social da Oficina de *Break Dance* – entrevista individual).

Percebemos que o saber domínio proporcionado pelos docentes nas oficinas de práticas corporais oferece aos jovens a oportunidade de fazer com, promovendo a apropriação e a produção de sentidos, inclusive nas práticas competitivas, nas quais foi possível perceber a mudança de comportamento dos jovens em suas narrativas. Sendo assim, entendemos que, se a Oficina de Educação em Valores realizasse sua intervenção por meio do teatro, do jogo, da

brincadeira, do lúdico, ou seja, utilizando práticas corporais, seria uma forma de torná-la atrativa para os jovens ante o modelo que vem sendo adotado.

As práticas dos educadores das oficinas de capoeira, Xadrez e *Break Dance*, partem de uma tradição didática que alcança objetivos, um saber funcional relacionado diretamente com o saber do professor na sua atividade que produz um saber contínuo e cumulativo ou, como sinaliza Tardif (2007), o saber da experiência, mobilizado, modelado e adquirido ao longo dos anos, um saber prático, pois a sua utilização depende de sua adequação às funções, problemas e situações peculiares ao trabalho.

O saber da experiência está interligado com o saber da tradição típico nas modalidades de lutas e danças populares. Nesses saberes, há, dentro de sua cultura, o fazer com os saberes relacionais intrínsecos a essas práticas, procedimentos que fazem os jovens se sentirem motivados a continuar praticando, como a graduação na capoeira e a apresentação de coreografias em público.

2.4 APONTAMENTOS FINAIS

Este estudo teve por objetivo compreender os sentidos da educação em valores para os sujeitos envolvidos na função de docência em um projeto social e as relações existentes entre esses sujeitos, tendo como foco as práticas corporais trabalhadas nas oficinas.

Entendemos que o objetivo principal do projeto instituído é sistematizar as práticas dos diferentes sujeitos, sugerindo temáticas orientadoras, como: cidadania, adolescência, afetividade e sexualidade, paz e tolerância, sonhos, esperanças e realidade, partindo dos princípios da doutrina cristã e desconsiderando as experiências formativas dos docentes.

Apesar de terem as mesmas diretrizes orientadoras, os sujeitos se apropriam de maneiras distintas, emitindo sentidos diferentes para os valores presentes nos documentos que norteiam sua intervenção dentro de suas oficinas no projeto social.

Na Oficina de Valores Humanos, o trabalho com os valores é realizado de acordo com os as temáticas apresentadas na Cartilha de Valores Humanos, o planejamento é feito a partir do valor eleito. É o foco principal da aula. A mediação acontece de forma exortativa e não

incidental, porém a intervenção se mostrou desmotivadora, levando à dispersão e indisciplina, resultado oposto ao esperado.

As demais oficinas apresentaram outra lógica de organização. Mesmo com os docentes participando de uma formação mensal sobre os valores, a mediação do conteúdo valores acontece de forma incidental, não sistematizada, de acordo com as demandas que ocorrem na prática. Elas privilegiam o saber da experiência, o saber objeto, que exige fazer com e, a partir da prática, apropriam-se e emitem sentidos, tecendo os fios com os valores.

Os educadores sociais, com formação prática, que ministram as oficinas de Capoeira, Xadrez e *Break Dance*, apresentam uma única preocupação, que é o ensino da modalidade. A intervenção em educação em valores aparece quando é possível. Ela não é o objetivo central da sua prática e, quando se olha pela perspectiva dos jovens, é isso que eles querem.

Já os docentes das oficinas de Educação em Valores e Educação Física, que têm formação superior, organizam sua intervenção fundamentados na perspectiva e lógica da escolarização. Nesse caso, as práticas corporais viram meio, não se distanciando do olhar da escola.

O que demonstrou fazer sentido para a intervenção desses sujeitos dentro do projeto social foi sua prática, a especificidade de suas oficinas. As outras questões, assim como a educação em valores enunciada na cartilha são utilizadas em momentos pontuais, para amenizar conflitos, para dar exemplos para os jovens e agregar conteúdo em suas oficinas.

De acordo com Charlot (2000), ante essas bases que os fundamentam, os sujeitos criam novas atividades, novos dispositivos e formas de atuar e, a partir da sua apropriação, não é feita a mesma coisa. Eles reinventam novos processos, criam estruturas próprias de ações, emitindo sentidos às suas maneiras de ver, agir e estar no mundo.

Nessa perspectiva, o processo de formar não é limitar os sujeitos dando-lhes uma identidade, caracterizando-os; deve-se dar oportunidades para que eles conheçam diferentes possibilidades sobre a educação em valores, formação para o trabalho ou ensino. Os sujeitos, ao se apropriarem desses conteúdos, têm condições de construir suas próprias opiniões sobre o mundo à sua volta, ou seja, emitir um sentido pessoal e fazer valer o seu *status* de sujeito.

Partindo da visão dos jovens, que consideram o atual modelo do projeto social como: um lugar chato, cansativo, repetitivo não porque desconsidera os jovens, mas por estar acontecendo, nos projetos sociais, em alguns casos, a implementação de uma lógica de escolarização que tem uma organização de conteúdo, do que deve ser ensinado, dos valores que devem ser priorizados atrelados à extensão da escola. Sendo assim, é preciso problematizar, em estudos futuros, se os projetos sociais devem ser de fato uma extensão da escola, ou se precisam criar uma identidade própria que os caracterize com um lugar que dialoga com a escola, mas que se diferencia dela, com o intuito de torná-lo atraente para os sujeitos que o praticam.

Por fim, percebemos que os sujeitos partem, *a priori*, de suas experiências formativas e, ao dialogarem com o saber sistematizado, transformam-nas, desenvolvendo uma atividade que lhe é própria. Trazem consigo as características que os levaram a tornar-se um sujeito singular, que imprime suas marcas em suas práticas, apropria-se de sentidos do constante aprendizado das relações que mantém com o mundo à sua volta, tornando-o um espaço praticável. Essa diversidade de achados são indicações de que necessitamos de outros estudos que deem voz às práticas de educação em valores docentes para que eles possam emitir sentidos sobre suas experiências formativas.

Capítulo III

3 OS SENTIDOS ATRIBUÍDOS PELOS JOVENS À EDUCAÇÃO EM VALORES NO CONTEXTO DE UM PROJETO SOCIAL

3.1 INTRODUÇÃO

Estudos que analisaram a produção do conhecimento sobre juventude nas áreas de educação, ciências sociais e serviço social sinalizaram que as pesquisas, até o início dos anos 2000, selecionaram elementos empíricos capazes de enunciar algo sobre a condição juvenil no Brasil. Todavia, apresentaram dificuldade em delimitação conceitual da noção de juventude (SPOSITO, 2002, 2009).

Há um consenso que aponta a necessidade de os estudos compreenderem juventude para além de uma ideia de etapa do momento da vida, mas como categoria estruturante de vida social. Nesse sentido, a primeira década dos anos 2000 apresentou diferentes pesquisas que discutem a juventude a partir do ponto vista relacional, com a preocupação de dar visibilidades aos modos de produção de experiências juvenis, tratando de compreender o que o jovem faz com o que fazem com ele (SPOSITO, 2009).

Segundo Freitas (2013), é importante perceber que a juventude não é uma unidade social, assim tanto suas diversidades quanto suas particularidades, necessariamente, devem ser tomadas em consideração pelo intérprete que busca compreendê-las e explicá-las. Faz-se necessária, então, a compreensão sobre as juventudes, reconhecendo esses indivíduos como homens plurais, situados como protagonistas.

Contudo, Dayrel, Carrano (2014) demonstram que existe uma fragilidade em reconhecer essas juventudes como sujeitos capazes de se apropriar e emitir sentidos sobre os valores com autonomia e protagonismo, principalmente quando se discute a juventude pobre, que deveria ter seus direitos garantidos. Porém, para Charlot (2001), ela é entendida como ameaça ao bem-estar social, tornando-se objeto de investimentos de políticas públicas e palco de profundas ambiguidades que revelam o verdadeiro olhar social direcionada a elas.

Nesse caso, os projetos sociais³⁶ configuram-se como uma alternativa de investimento por parte das políticas públicas para o atendimento às juventudes,³⁷ oferecendo-lhes atividades esportivas, profissionalizantes e/ou complementares à escolarização formal, visando à promoção da integração social e à promoção da saúde.

Ao realizarmos uma análise da produção acadêmica sobre projetos sociais nas cinco principais revistas da educação física, os estudos de Lira e Dimenstein (2004) e Molina, Silva e Silveira (2004) nos indicaram que, nas diretrizes dos projetos sociais por eles estudados, não pode estar de fora a mediação dos valores como uma importante ferramenta para alcançarem os objetivos atitudinais criados para o atendimento aos jovens.

A educação física evidencia a discussão sobre os valores e seus significados nos projetos sociais, além, de suas contribuições na formação dos jovens pela descrição em ordem de importância dos valores eleitos por eles, visando compreender os modos de intervir mediados pelos valores (SALDANHA, 2012; SAWITZKI et al., 2013; MAZO, 2011; MELLO et al., 2009).

Porém, as pesquisas na educação física com projetos sociais têm produzido poucas iniciativas que dialoguem com os jovens que praticam esse lugar.³⁸ Mello et al. (2009) evidenciaram a necessidade de “dar voz” aos participantes, em nosso caso, “dar voz” para que exponham os sentidos que lhes atribuem e como se apropriam desses valores, visando à sua formação como sujeitos de desejos e anseios.

Esta pesquisa procura, no diálogo com jovens de 12 a 15 anos de idade, participantes de um projeto social, problematizar as seguintes questões: quais são as propostas de intervenções de valores dentro dos projetos sociais aos quais as juventudes estão submetidas? Quais valores priorizam? Diante dessas questões, procuramos analisar os sentidos que os jovens produzem

³⁶ Os projetos sociais que são empreendimentos planejados que consistem em um conjunto de atividades inter-relacionadas e coordenadas para alcançar objetivos específicos dentro dos limites de um orçamento e de um período de tempo Organização das Nações Unidas (ONU). Seu objetivo é transformar uma parcela da realidade, diminuindo ou eliminando um *déficit*, ou solucionando um problema social (BELO HORIZONTE, 2007, p. 87).

³⁷ Definimos juventudes para muito além de um bloco único, no qual a idade é o fator predominante. Por essa linha, vem se tornando cada vez mais corriqueiro o emprego do termo juventudes, no plural, no sentido não de dar conta de todas as especificidades, mas, justamente, apontar a enorme gama de possibilidades presente nessa categoria (ABRAMOVAY; ANDRADE; ESTEVES, 2007, p. 22)

³⁸ Entendemos que o lugar é a ordem (seja qual for), segundo a qual distribuem elementos nas relações de coexistência. Aí se achando, portanto, excluída a possibilidade de duas coisas ocuparem o mesmo lugar. Impera a lei do “próprio”: os elementos considerados se acham uns ao lado dos outros, cada um situado num lugar “próprio” e distinto que o define (CERTEAU, 2012).

sobre os valores, ao se apropriarem³⁹ das práticas corporais ministradas nas oficinas de um projeto social de Serra/ES.

Compreendemos os sentidos fundamentados em Charlot (2000) como um enunciado ou um acontecimento que possam ser postos em relação com outros em um sistema, ou em um conjunto. Quando digo “Isso realmente tem um sentido para mim”, a pessoa está indicando que dá importância ao fato, que para ela tem um valor, ou “[...] se isso não tiver sentido, é porque, como dizem os colegas, ‘não vale nada’” (CHARLOT, 2000, p. 57).

A base teórica deste trabalho está situada em autores que discutem valores (MENIN, 2002; WERNECK, 2010; LEMOS, 2006; PONCE, 2009; LUCAS; PEREIRA; MONTEIRO, 2012), experiência e narrativa (BENJAMIN, 1985), produção de sentidos e relação com o saber (CHARLOT, 2000) e também relações de apropriação, consumo produtivo, espaços e lugares (CERTEAU, 2012).

3.2 REFERENCIAL TEÓRICO-METODOLÓGICO

A pesquisa se propôs analisar os sentidos atribuídos pelos jovens à educação em valores, no entendimento de sentidos como uma referência à história dos sujeitos, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção da vida, às suas relações com os outros, à imagem que têm de si e a que quer dar de si aos outros (CHARLOT, 2000). Assim, procuramos identificar a produção dos sentidos por uma leitura dos modos de apropriação, usos, consumos produtivos⁴⁰ (CERTEAU, 2012) que os jovens constituem com o ministrado no “lugar” Projeto Social.

No diálogo com Certeau (2012), compreendemos o projeto social, localizado no município de Serra/ES, fundado em 2005, mantido e coordenado pela Ordem Religiosa Escolas Pias — Padres Escolápios que oferecem aos jovens da região atendimento socioeducativo no contraturno escolar, sendo eles beneficiados com a assistência de voluntários e profissionais

³⁹ Apropriação, para Certeau (2012), é uma operação de produção que, embora não fabrique nenhum objeto, assinala a sua presença a partir das maneiras de utilizar os produtos que lhes são impostos. As práticas de apropriação (táticas) são o contraponto às operações (estratégias) que visam a disciplinar e regular o consumo cultural.

⁴⁰ Entende-se por consumidor produtivo aquele que metaforiza a ordem dominante, fazendo-a funcionar em outro registro, modificando-a, sem deixá-la. Procedimentos de consumo que conservam a sua diferença no próprio espaço organizado pelo ocupante (CERTEAU, 2012).

de diversas áreas, como um lugar onde a ordem distribui “[...] elementos nas relações de coexistência implicando uma indicação de estabilidade” (CERTEAU, 2012, p. 212).

Para analisarmos a produção de sentidos com a educação em valores ofertada no lugar projeto social, dispomo-nos a identificar essa produção no modo como os jovens praticam esse lugar e, assim, constituem espaços. Para Certeau (2012), os espaços são formados pelas práticas que os sujeitos realizam no lugar — em seus usos e modos de apropriação com o que ali é ofertado, subvertendo a ordem imposta — modificando-o e, assim, tornando-o um lugar praticado.

O autor sinaliza que, para compreender a constituição dos espaços, faz-se necessário nos colocarmos em um exercício de escuta e observação da *narrativização* das práticas no cotidiano investigado. Para isso, dispomo-nos a analisar a produção de sentidos dos jovens com a educação em valores, ouvindo suas narrativas de experiência nas oficinas do projeto social. De acordo com Benjamin (1985), a prática do narrar é uma forma de os sujeitos contarem história, e, se as histórias também são a vida que acontece num tempo e num contexto, podem ser contadas e recontadas de diferentes maneiras. Benjamin (1994) sinaliza que narrar é uma arte cada dia mais rara, não só porque poucos sabem fazê-lo, mas também porque se sustenta num difícil terreno: a experiência, que se passa de pessoa a pessoa.

Interessa-nos entender, pelas narrativas dos jovens participantes do projeto, como as experiências com educação em valores passadas/ensinadas tocaram os jovens e, ao tocá-los, como estes produziram sentidos ao ofertado.

O aprendizado da e pela experiência interpelaria o habitualmente pensado e os significados instalados pela linguagem corrente, perturbando o discurso de verdade e o sujeito idêntico a si mesmo no qual essa arte-técnica se assenta, fazendo os seus sujeitos pensarem, se distendendo e problematizando a sua pretensão de abarcamento da realidade e de totalidade (PAGNI, 2010, p. 25).

Esta pesquisa é de caráter qualitativo do tipo etnográfico.⁴¹ Os sujeitos foram 40 jovens participantes de um projeto social, localizado no município de Serra/ES, cuja proposta

⁴¹ Trata-se “[...] da realização pluriparadigmática de investigações organizacionais (da escola ou não) que encontram nos estudos concretos dos contextos singulares de acção as condições de formulação de perspectivas, teorias e conclusões de implicação teórico-prática de múltiplos valores e sentido. A opção pelo estudo de caso numa estratégia investigativa não significa, portanto, a escolha de um paradigma de investigação; no entanto, a adoção de um paradigma investigativo pode propor o estudo de caso” (SARMENTO, 2003, p. 40).

pedagógica⁴² é baseada nos valores humanos, tendo as práticas corporais como uma das ferramentas para sua viabilização. A escolha do projeto baseia-se nos fatos: no atendimento à juventude, são ofertadas oficinas voltadas diretamente para a educação em valores humanos; há profissionais formados em educação física e educadores sociais trabalhando com diferentes práticas corporais.

A permanência deste pesquisador no presente projeto ocorreu entre os meses de agosto e novembro de 2014. Durante esse período, acompanhamos as práticas desses jovens no processo de intervenção em valores nas oficinas de Educação Física, Educação em Valores Humanos, Xadrez, Capoeira e *Break Dance*.

A participação dos jovens nas oficinas oferecidas pelo projeto social ocorre da seguinte forma: todos são obrigados a participar da Oficina de Valores Humanos e podem escolher outra de seu interesse. A troca da modalidade escolhida se dá após um período de seis meses.

O projeto social atende a jovens com idade entre 6 e 15 anos, porém o motivo que nos levou a tomar a decisão de só pesquisar a faixa etária de 12 a 15 está baseado na compreensão dos estágios de desenvolvimento do conhecimento propostos por Piaget (2003). Para o autor, os jovens com a idade de 12 a 15 anos encontram-se em um estágio conhecido como o período operatório formal, em que o pensamento já está formado para abstrações e o sujeito tem capacidade de desenvolver conhecimentos.

Para Rappaport (1981, p. 75) no período das operações formais:

[...] o sujeito será então capaz de formar esquemas conceituais abstratos (conceituar termos como o amor, fantasia, justiça, esquema, democracia) e realizar com eles operações mentais que seguem os princípios da lógica formal, o que lhe dará, sem dúvida, uma riqueza em termos de conteúdo e de flexibilidade de pensamento. Com isso adquire capacidade para criticar os sistemas sociais e propor novos códigos de conduta; discute os valores morais de seus pais e constrói os seus próprios (adquirindo, portanto, autonomia); torna-se capaz de aceitar suposições pelo gosto da discussão; faz sucessão de hipóteses que expressa em proposições para depois testá-las; procura propriedades gerais que permitam dar definições exaustivas, declarar leis gerais e ver significação comum em material verbal; os seus conceitos espaciais podem ir além do tangível finito e conhecido para conceber o infinitamente grande ou o infinitamente pequeno; torna-se consciente de seu próprio pensamento, refletindo sobre ele a fim de oferecer justificações lógicas para os julgamentos que faz; lida com relações entre relações, etc.

⁴² Informação obtida no Projeto Político-Pedagógico do Projeto Social.

Sendo assim, entendemos que, nessa faixa etária, esses jovens poderão expressar os sentidos que eles atribuem aos valores, a partir de conhecimentos preexistentes, mas que já foram assimilados e ressignificados, expressando-os com autonomia.

Dos 40 jovens estudados, 22 frequentam o espaço no turno matutino e 18 no vespertino. Todas as oficinas acontecem no contraturno escolar, visto que a matrícula no sistema regular de ensino é condição para participar do projeto.

Como instrumentos para coleta de dados, utilizamos as anotações no diário de campo e a observação não participante, porém reconhecemos, de acordo com Sarmiento (2003), que não existe um modo de realizar a observação dos contextos de ação que não seja num certo sentido sempre participante.

Durante o período de observação dos jovens, registramos as falas espontâneas advindas das relações que se formalizam em suas narrativas. A observação no acompanhamento das oficinas com o registro do diário de campo possibilitou-nos captar os sentidos apresentados nas falas espontâneas, nas expressões, nas relações conflituosas ou não durante os momentos em que estivemos presente no contexto pesquisado.

Outras ferramentas utilizadas foram o grupo focal e a entrevista semiestruturada. Dividimos os jovens em três grupos para realizar o grupo focal. Para Dias (2000), o ponto central desta ferramenta é identificar percepções, sentimentos, atitudes e ideias dos participantes a respeito de um determinado assunto, em que seus objetivos variam de acordo com a abordagem ao objeto da pesquisa.

Todos os 40 jovens participariam do grupo focal, contudo não foi possível realizar essa atividade com nove jovens do turno vespertino, porque eles deixaram de participar momentaneamente das oficinas do projeto para frequentar um curso de fotografia gratuito que estava acontecendo no bairro, voltado para a formação para o mercado de trabalho, e outros três que não compareceram no dia do grupo focal. Assim, tivemos um total de 28 jovens participantes; no primeiro grupo, nove jovens frequentaram as oficinas no turno matutino; outro também com nove jovens do vespertino; e o terceiro foi composto por dez alunos do matutino.

Após o término do grupo focal, analisamos as filmagens e criamos um roteiro baseado nas falas dos jovens para as entrevistas semiestruturadas. Elas foram individualizadas e realizadas com seis jovens, dois representantes de cada um dos três grupos focais. A forma de escolha desses seis participantes se deu com a análise da transcrição de todo o conteúdo do grupo focal, que revelou algumas pistas sobre suas apropriações do conteúdo de valores. As entrevistas individualizadas contaram com seis questões orientadoras.

As entrevistas com esses três grupos de jovens tiveram seis questões orientadoras e, de acordo com a necessidade, novas questões iam sendo introduzidas para dar conta de atender às novas demandas de informações que eram lembradas por eles. Todos tiveram liberdade para se expressar de acordo com o seu desejo e foi respeitado o direito daqueles que não se manifestaram, mesmo com o estímulo do entrevistador para que eles expusessem suas opiniões. Apenas um jovem do primeiro grupo preservou seu direito de não manifestar sua opinião.

3.3 EVIDÊNCIAS NARRADAS

Ao lermos na íntegra todas as fontes produzidas, identificamos três grandes conjuntos de análises que nortearam o estudo: a) as relações entre o projeto social, o contexto social e a família; b) os sentidos da função do “EU” estar em um projeto social; c) os sentidos com as práticas corporais: o fazer com as oficinas

O primeiro conjunto de análise justifica-se por apresentar as diferentes macroestruturas sociais: projeto social, contexto social e família que podem influenciar diretamente os modos de apropriação e produção de sentidos que os jovens atribuem às diferentes relações existentes nesses lugares, nos quais esses autores assumem variados códigos para serem aceitos pelos grupos que ali impõem suas marcas. O segundo fornece pistas para entendermos os diferentes interesses que levam os jovens a frequentar o lugar e os consumos produtivos apropriados das práticas ali desenvolvidas. Já o terceiro conjunto apresenta as diferentes práticas corporais desenvolvidas no projeto e evidencia a produção de sentidos e apropriações que os jovens adquirem desses fazeres com as oficinas.

3.4 OS LUGARES: O PROJETO, O CONTEXTO SOCIAL E A FAMÍLIA

Os projetos sociais são como um exercício de cidadania, pois devolvem as pessoas as suas vivências cotidianas e levam a uma transposição de barreiras sobre preconceitos presentes na sociedade em benefício do outro, colaborando para a conscientização do indivíduo e do papel que ele desempenha na sociedade (GURANHANI; TASSA, 2013).

Contudo, além do projeto social, outros lugares influenciam os valores que dão sentido e direção aos caminhos trilhados pelos jovens, tornando múltiplas as suas referências e relações estabelecidas com os diversos saberes nos diferentes lugares, como sinalizado nas narrativas:

Respeito, educação. A gente aprende muitas coisas na rua. As pessoas falam, conversam com a gente na escola, em casa. O que a gente aprende fora daqui é a mesma coisa, ainda mais na escola (REGIANI, grupo Focal, 2014).

Faz melhorar meus atos, porque, em vez de eu ser uma pessoa agressiva, eu sou uma pessoa mais calma e diferente do que eu aprendo na rua. Aqui faz a diferença. A rua é outra linguagem. Aqui dentro é uma linguagem e na rua é outra... Qual é? (RÔMULO, grupo Focal, 2014).

Segundo Charlot (2000), os aprendizados acontecem na relação com o mundo em um sentido geral, mas também com os mundos particulares, meios, espaços e lugares nos quais se vive e aprende os diferentes estatutos, a partir das relações que mantêm. Enfim, o aprendizado não é apenas marcado pelo local, mas pelo convívio entre as pessoas.

O contexto social em que o projeto social está inserido é marcado pela violência,⁴³ exclusão social e tráfico de drogas, contudo se faz necessário investigarmos não só as leituras negativas e macrossociais, mas também como os praticantes do cotidiano produzem práticas de resistência nas maneiras de fazer (CERTEAU, 2012).

O fato de essa juventude estar exposta implica preocupações que assolam as comunidades no entorno do projeto: a criminalidade, o alcoolismo, o tráfico de drogas e as brigas de gangues, tornando o cotidiano dos jovens uma rotina de adaptações para transformar os diferentes lugares, espaços praticáveis, conforme evidenciado nas narrativas:

⁴³ Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no ano de 2013, um total de 3.794 homicídios de adolescentes de 16 e 17 anos, foram notificados. Na faixa de 16 e 17 anos, destacam-se Alagoas, Espírito Santo e Ceará pelas elevadas taxas no ano de 2013. (Disponível em: < http://www.mapadaviolencia.org.br/pdf2015/mapa2015_SumarioExecutivo.pdf>. Acesso em: 15 nov. 2014).

Porque no tráfico é pouca gente que trata os outros com educação. Eu aprendi esse modo de falar: ‘Qual é doido’! E aí! (RÔMULO, grupo Focal, 2014).

Parece ser normal as crianças falarem de roubo, morte, brigas e discussões. Elas são muito impacientes e intolerantes (Anotação no diário de campo, 2014).

Sobre um vídeo em que as pessoas entregavam o que as pessoas haviam perdido, um jovem disse: ‘Ser honesto é ser burro’! (Anotação no diário de campo, 2014).

Uma notícia apresentada pelo professor de que um adolescente fora retirado de casa por bandidos que o executaram e o jogaram em um valão do bairro, um aluno respondeu: ‘Isso é normal a falta de estrutura na família causa isso, se as nossas famílias nos dessem apoio isso poderia melhorar para todos’ (Anotação no diário de campo, 2014).

Esses cotidianos se apresentam como lugares e espaços habitados onde se materializam, de formas complexas, os consumos produtivos, em que os praticantes se articulam formando as redes de relações que aparecem e desaparecem de acordo com as normas que representam os diferentes lugares (CERTEAU, 2012).

Pais (1993) fomenta para uma análise dessa juventude um olhar multi e interdisciplinar, de maneira a aprender os modos de agir dos jovens nos lugares onde eles tecem as culturas juvenis, exercício social em que esses atores combinam continuidades e discontinuidades. Assim, interessou-nos dar visibilidade na pesquisa ao modo como os jovens produzem sentidos em estar em um projeto social, com seus aspectos relacionais, com Eu-Outro, sendo o Outro a família, a escola, o projeto social, os amigos etc.

Percebemos que os valores da educação, da honestidade e da família são citados pelos jovens, porém, em suas narrativas, aparenta ser “normal” jovens sendo mortos, esclarecendo que praticar a honestidade é um ato de “burro”. Esses são fatos que parecem ter se tornado parte dessa cultura juvenil. A apropriação de suas experiências é influenciada e enraizada na sua formação. Como observamos, os relatos apresentados revelam uma infeliz rotina com a qual todos demonstram estar acostumados.

Contudo, de acordo com Charlot (2000), não basta dar a situação por resolvida, justificando o desinteresse dos jovens por causa da classe social ou da família ou pensar de maneira determinista, lançando uma leitura negativa sobre a realidade. Em vez disso, é preciso fazer uma leitura positiva dos jovens, levando em conta sua história de vida, seus desejos e suas atividades cotidianas. Conforme Pais (1993), que adota a perspectiva metodológica do curso de vida para compreender as formas de transição dos jovens para a vida adulta, devemos

desvelar suas produções culturais, permitindo um exame mais abrangente sobre o tempo pessoal, histórico, as trajetórias individuais e as estruturas sociais.

Para Lemos (2006), os jovens constroem sua identidade por meio das relações que estabelecem com o mundo e com os outros, a partir do grupo social ao qual pertencem, do contexto familiar, das experiências individuais e de acordo com os valores, ideais e normas que organizam sua visão de mundo.

Esses diferentes lugares, segundo Charlot (2000), influenciam os modos como esses jovens vão apropriar-se do mundo, partilhando seus valores, entrando em um conjunto de relações e processos que constituem um sistema de produção de sentidos em que eles dizem quem são, qual é o seu lugar e quem são os outros.

A família, como primeira célula social, não suprimindo as necessidades formativas, abre oportunidades para outros lugares mediarem os saberes a serem apropriados pelos jovens. Assim, os diferentes contextos influenciam a sua maneira de produzir sentidos e o consumo produtivo dos diferentes valores, conforme apresentado na narrativa abaixo:

Se eu estivesse em casa, estaria escutando minha mãe discutir com minha avó. Eu parei de discutir com minha mãe, estou parando de xingar e conseguindo me controlar, porque aqui, se falarmos palavrões, nós temos que ficar escutando e, se eu arranjar briga vou perder amigo e posso ser expulsa e dar algum tipo de 'BO' (problema) (ROSANA, grupo Focal, 2014).

Segundo Benjamin (1987), as experiências negativas advindas das realidades sociais são formas de corromper uma geração, tornando-a abandonada, sem teto, numa paisagem diferente de tudo e em um campo de forças, de correntes e explorações destruidoras, no qual se situa o frágil ser humano.

Assim, caberia à família ser um lugar supostamente autorizado para estimular a apropriação de práticas valorativas por partes dos jovens. Contudo, para Pradél e Daú (2009), a preocupação com a educação para valores parece estar indicada exclusivamente na ação da escola, sem uma efetiva parceria com e por parte das famílias.

O projeto, diferente das práticas da família e das ruas, representa outras possibilidades de aprendizado que estimulam o interesse dos jovens de frequentar e participar daquele contexto, conforme suas regras. Os jovens com quem realizamos a pesquisa atribuem às ações desenvolvidas no projeto uma mudança de comportamento naquele contexto como: discutir menos com os colegas, evitar os palavrões, respeitar o outro e ser tolerante, já em sua relação

com a família vimos que os jovens discutem menos com os pais, além de atender prontamente os pedidos feitos por eles.

Contudo, não podemos deixar de destacar e considerar as complexidades envolvidas no processo de socialização dos jovens. Esses projetos são apenas uma experiência dentre vários espaços socializadores onde eles se inserem, portanto a incorporação de valores e comportamentos positivos nem sempre se dá da forma esperada (CASTRO; SOUZA, 2011).

3.5 SENTIDOS DA FUNÇÃO DO “EU” ESTAR EM UM PROJETO SOCIAL

Identificamos diferentes interesses influenciando a participação dos jovens no projeto social. Dentre eles, podemos apontar: a obrigação por parte da família; ser melhor que estar na rua; ter garantia de um estágio. No entanto, Charlot (2000) nos chama a atenção lembrando que, para que faça “um sentido para mim” “eu” devo ser um “sujeito de querer”, isto é, participar de uma atividade de apropriação, de um saber que não possui.

O contexto familiar dos sujeitos atendidos pelo projeto social apresenta famílias desestruturadas, com carência. Esse cenário configura-se, segundo Gomes (2010), como umas das maiores fontes de exclusão social dos jovens em virtude dos casos graves de abandono parental, vivendo em condições degradantes habitacionais, com a agravante de residir em bairros marginalizados socialmente. Assim, para algumas famílias, o projeto se torna uma espécie de “depósito”, contrariando parte dos jovens que não se interessam em frequentar esse lugar, como demonstram em suas narrativas:

Eu só venho aqui, para o projeto, para não ficar fazendo serviço em casa, [O que você aprende aqui, poderia aprender em outros lugares?]. Na escola sim (RICARDO, grupo Focal, 2014).

Mais ou menos, eu venho para o projeto social para não ficar na rua. Eu venho porque minha mãe me colocou, mas eu não gosto, não. [Se você não estivesse no projeto agora, o que estaria fazendo?] Soltando pipa ou jogando bola. [Você acha interessante ser obrigatório a frequentar as oficinas?] Eu acho que nós tínhamos que escolher (ROBERTO, grupo Focal, 2014).

A análise das entrevistas individualizadas com os seis jovens participantes nos evidenciou que três (50%) participam do projeto porque são obrigados pela família. Quando perguntados sobre a obrigação de frequentar a oficina de valores, quatro (66,66%) acham que não deveria

ser obrigatória, pois não gostam de fazer dever, ler e também por ser enjoado ficar em sala; um (16,66%) concorda que a oficina deve ser obrigatória, mas não gostaria de fazer todas as aulas; e um (16,66%) concorda com a obrigatoriedade e gosta de participar da oficina.

Segundo Castro e Souza (2011), para as famílias, o projeto protege os jovens de uma possível socialização “negativa” das ruas, da violência, onde eles podem se envolver com “más influências,” porém têm consciência de que a participação no projeto por si só não evita o envolvimento com problemas.

Quando a participação está atrelada à obrigação da família, percebemos que esses jovens se relacionam com os saberes de modo desinteressado. “Aprender faz sentido por referência à história do sujeito, às suas expectativas, às suas referências, à sua concepção de vida, às suas relações com os outros, à imagem que tem de si e a que quer dar de si aos outros” (CHARLOT, 2000, p. 72).

Os jovens são atores sociais, são protagonistas que trazem uma bagagem cultural e sentem necessidade de serem ouvidos. De acordo com Dayrell e Carrano (2014), eles nem são chamados para emitir opiniões e interferir nas questões que lhes dizem respeito diretamente, o que configura como um desestímulo à participação e ao protagonismo.

Por outro lado, os sentidos do “EU” frequentar o projeto apresentam benefícios quando os jovens enxergam nesse lugar as oportunidades que não teriam, por exemplo: nas ruas, expostos à violência, conforme evidenciam as narrativas:

Se não fosse o projeto, eu estaria mexendo no celular. Sério mesmo, se eu não estivesse no projeto, estaria lá à toa, só à toa. [Então você acha que o projeto tem uma contribuição para sua vida?]. Não tem uma contribuição, não tem, é que ele me tira da rua, por exemplo: na rua eu posso estar sujeito a tudo, a uma bala perdida, ser atropelado... Como eles dizem: nós estamos de boa aqui, né? (RÔMULO, grupo Focal, 2014).

Os pontos positivos é que tira a gente da rua (ROBSON, grupo Focal, 2014).

Os jovens percebem que “a rua” é um local que oferece perigos, assim o projeto se configura como espaço praticável, cujo principal sentido é a proteção de possíveis riscos à sua integridade. Castro, Souza e Mezaddri (2012) entendem que um dos sentidos para os jovens

participarem de projetos sociais é justamente o fato de eles serem percebidos como uma espécie de “porto seguro” que os protegem de supostos perigos das ruas.

Outra temática que se mostrou relevante para a participação dos jovens no projeto é a possibilidade de inclusão no mercado de trabalho por meio dos estágios. Mesmo que não se consiga trabalho para todos, eles o entendem como um elemento facilitador, já que o baixo poder aquisitivo dessas famílias estimula a inserção precoce nas atividades laborativas, como afirma Rômulo: “Arruma serviço para nós, pontos positivos eles tem estágio e arrumam para algumas pessoas” (RÔMULO, Grupo focal, 2014).

Não conseguimos evidências suficientes para dizer se o interesse pelos estágios proporcionados pelo projeto de fato parte dos jovens ou se eles sofrem influência de suas famílias, que visam, em seu trabalho, a uma melhoria de condição econômica, conforme evidenciam Feijó e Macedo (2012), quando afirmam que um dos principais interesses das famílias na participação dos jovens nos projetos é a busca pelo trabalho ou, no mínimo, a preparação para o mercado de trabalho. Já para Castro e Souza (2011), a possibilidade de o projeto conseguir trabalho para os jovens pode significar, para os seus familiares, a proteção das ruas ou prepará-los para o futuro.

Mas, em contrapartida, a obrigatoriedade de frequentar a oficina de valores humanos e as proximidades com as atividades escolares, como leitura e fazer dever, fazem do projeto um lugar que se assemelha à escola e que, na opinião dos jovens, não faz sentido, já que eles esperam que o projeto possa proporcionar-lhes novas experiências e oportunidades, ou seja, um espaço praticável.

Sobre a Oficina de Valores Humanos ser obrigatória e com atividades que se aproximam das realizadas na escola, sem que haja a oportunidade de os jovens serem ouvidos sobre seus desejos e anseios, legitimando sua condição de sujeito que se apropria e produz sentidos, eles relataram:

Não acho certo, pois, se a pessoa não quiser, não tem que fazer, não, mas tem que fazer outro. Não quer fazer Valores Humanos vai fazer Capoeira (ROSA, grupo Focal, 2014).

Eu não concordo, porque à tarde já passa dever na escola e chega no projeto e só sabe passar dever e depois explicar e eu já estou cansado (ROBERTO, grupo Focal, 2014).

Eu fui obrigado a fazer dever. Nós é que tínhamos que escolher as oficinas (REINALDO, grupo focal, 2014).

Para Charlot (2000), essa relação de obrigatoriedade torna os saberes produzidos pela Oficina de Valores Humanos de apropriação frágil, pois esse saber pouco apoio recebe da interação com os sujeitos que lhes dão um sentido específico, surtindo quase nenhum efeito na formação. De acordo com o autor, para que aconteça a produção de sentidos por determinados saberes, eles devem interessar àqueles que irão produzi-los.

Contudo, para outros jovens participantes do projeto, fica evidente que a apropriação dos saberes discutidos na Oficina de Valores Humanos fará mais sentido no futuro, quando forem adultos e assumirem suas obrigações sociais. Assim, projetam a educação em valores para o futuro, conforme suas narrativas:

Pode trazer muitas coisas boas, boa aprendizagem, ter um futuro melhor lá na frente (REBECA, entrevista individual, 2014).

Sentido tem tudo, mas é mais respeito e para o futuro ele vai fazer mais sentido para mim, porque agora eu estou começando a vida. Aprender essas coisas de respeito, respeitar outras pessoas, por exemplo, se eu tiver um filho, eu vou passar tudo que eu aprendi aqui, no projeto, para ele, para ele não ficar na rua, passar educação para ele (ROSANA, entrevista individual, 2014).

Lá na frente eu posso usar para eu viver melhor com as pessoas, para ajudar as pessoas que acham que tudo tem que ser na violência e que não tem que respeitar ninguém. Os valores vão fazer sentido na vida inteira. Praticando, eu levo junto comigo na convivência com a família e com os amigos, com novas pessoas e no trabalho para, quando meu chefe falar comigo, eu escutar (RÉGIS, Entrevista individual, 2014).

Ao projetar os sentidos que atribuem aos valores para o futuro, notamos uma tentativa de distanciamento com a atualidade, um desejo de transformação da atual realidade a que estão submetidos, como: respeito, educação, não violência, família, amigos, trabalho, valores que projetam o que deve ser o ideal para uma sociedade.

Para Santiago (1999), os mecanismos geradores das diferenças que acometem o presente desses jovens fortalecem a avaliação feita por eles da apropriação e produção de sentidos, de suas experiências passadas, em relação às atuais, e ainda encontram algumas possibilidades de projeção da utilização desses valores para projetos futuros.

Para que os jovens alcancem seus objetivos projetados para o futuro, o engajamento participativo contribui, segundo Dayrell e Carrano (2014), aumentando o estímulo para novas aprendizagens, provocando o desenvolvimento da capacidade de argumentação para defesa do

seu ponto de vista. Nesse sentido, a participação no projeto pode ser entendida como um processo educativo que potencializa os processos de aprendizagem.

3.5.1 Sentidos com a educação enunciada em valores

A Oficina de Valores Humanos do projeto social, junto com as demais oficinas, foi criada com o objetivo de dar visibilidade ao que a Cartilha de Valores Humanos considera como os grandes valores que formam as pessoas como cidadãos: família, identidade, meio ambiente, afetividade/sexualidade, cidadania etc. O planejamento do professor aborda a temática eleita na reunião mensal a partir de aulas expositivas, vídeos, textos, construção de cartazes etc.

Os jovens narradores, ao serem indagados sobre o praticado na Oficina de Valores, relatam suas tensões e estranhamento com a ação pedagógica construída. Eles enfatizam a desmotivação com a forma como as práticas são conduzidas pelo professor, que se configuram como uma abordagem dos valores de modo conceitual. Ao enunciar os conceitos de valores, o educador social assume uma metodologia que afasta o sujeito do processo de ensino, tornando-o passivo, o que lhes causa desinteresse e falta de participação voluntária, conforme sinalizam as narrativas:

Parece a escola. É chato. Eles mandam a gente fazer dever, caçar palavras, escrever e fazer cartaz (RICARDO, grupo focal, 2014).

Eles passam filme e depois mandam a gente fazer dever e eu não gosto de fazer dever (RICARDO, grupo focal, 2014).

Enche o quadro, passa, apaga, passa, apaga. Para os pequenos, ela dá dever para pintar, passa caça-palavras e nós, que somos grandes, temos que copiar textos (REBECA, grupo focal, 2014).

A passividade em relação aos saberes não lhes permite apropriar-se de uma forma intersubjetiva, ou seja, que garanta um controle do seu desenvolvimento pessoal, ou o que Charlot (2000) conceituou como distanciação-regulação, em que o sujeito é entendido como epistêmico, afetivo e relacional, definido por sentimentos e emoções em situação e em ato, nas relações com os outros e consigo mesmo.

Bonotto (2008) considera ser importante a realização de um trabalho educativo que reconheça que a abordagem dos valores não pode estar restrita ao cognitivo, pois os desafios apresentados cotidianamente resultam em uma constante tensão para a otimização da vida pessoal. Nessa direção, Menin (2002) aponta que os valores devem ser vivenciados, ou seja,

não se ensina cooperação como um valor sem praticá-la; não se ensina justiça, sem a reflexão sobre os modos equilibrados de se resolver conflitos; e não se ensina tolerância sem a prática do diálogo.

A educação em valores demanda ações socialmente complexas que atravessam questões relacionadas com a família, a escola, a religião e outras esferas que contemplem a formação dos sujeitos baseadas nas questões morais e éticas. Para Ponce (2009), a educação do sujeito moral deve ser fundada na liberdade de pensamento e na responsabilidade, não se tratando apenas de ditar as regras e fazer cumpri-las.

No projeto social, a Oficina de Valores Humanos aborda seus conteúdos de maneira conceitual que, para Barroso e Darido (2009), se refere ao “que se deve saber”. Nesse sentido, é priorizado na oficina que os alunos aprendam sobre o que são, quais são os valores e sua importância para a formação dos jovens. A abordagem conceitual dos valores apresenta um caráter de ensino de modo exortativo que, para Knijnik e Tavares (2012), está relacionado com o ensino das condutas, comportamentos e um modo de agir favorável, sem, no entanto, desenvolver situações práticas.

Ao igualar sua metodologia com os espaços e tempos escolares, a Oficina de Valores Humanos deixa de ser para os jovens o diferencial em meio às demais esferas sociais que abordam a educação em valores: família, escola, igreja etc. Segundo os jovens, a educação em valores faz pouca ou nenhuma diferença na sua formação, conforme narrativas:

Para mim, faz pouca diferença, porque as parada que os outros falam da licença, só quando é preciso mesmo, porque a maioria aqui fala ‘Ae veado, é nós’, ‘Fala e ae’, e às vezes falamos normal (RÔMULO, grupo focal, 2014).

Eu não acho a Oficina de Valores Humanos importante, porque ela passa muito dever e isso vai contribuir mais ou menos para minha vida (RICARDO, grupo focal, 2014).

Aqui, neste projeto, para mim mesmo, é só perda de tempo, porque eu só venho aqui para não ficar em casa fazendo nada (RÔMULO, entrevista individual, 2014).

Entendemos que os jovens não são consumidores passivos (CERTEAU, 2000); eles se apropriam daquilo que para eles faz sentido, que promove experiências significativas e que contribua para seu processo formativo. Eles são produtores de opiniões, fazem relações com o ofertado, mas necessitam de um aprendizado de acordo com a demanda de sua idade, de expectativas ou, conforme Dayrell e Carrano (2014), os jovens constituem culturas que os identificam como jovens. Com expressões simbólicas, ganham destaque por meio dos mais

diferentes estilos, pois eles querem ser reconhecidos, querem visibilidade, enfim, querem ser alguém em contextos em que comumente são invisíveis.

Assim, a Oficina de Valores Humanos deve buscar desenvolver atividades atrativas e desafiadoras e considerar os jovens como sujeitos capazes de entender os acontecimentos que os cercam, que ocupam seu lugar na sociedade, que assumem suas responsabilidades e saibam lidar com suas experiências. Então, autonomia deve ser a base da construção e da intervenção em valores fundamentais à sua formação.

Por outro lado, percebemos que, nos momentos em que a didática da Oficina de Valores Humanos aborda a temática de valores por meio de filmes⁴⁴ e jogos,⁴⁵ o que Charlot (2000) chamou de objeto-saberes, isto é, objetos aos quais um saber está incorporado — livros, monumentos, obras de arte, programas de televisão — os jovens evidenciam maior interesse, identificação e sentido de pertencimento, conforme captado nas anotações do diário de campo:

Os jovens, ao identificarem que o pai de Matilda é um trapaceiro, quando diz que sua televisão é roubada, eles resmungam em suas carteiras: ‘Pilantra’, ‘Vagabundo’, ‘Ladrão’. Eles também reconhecem o modo autoritário da diretora da escola onde Matilda estuda. Quando ela grita com os alunos para que eles cale a boca, eles retrucam: ‘Vasa sua louca’, ‘Cala a boca você’, mostrando uma empatia com a garotinha que é totalmente o oposto de sua família, é educada, estudiosa e sonhadora (Anotação no diário de campo, 2014).

Durante uma aula em que foi realizada um jogo chamado jogo da velha humano, onde os jovens representavam o X e O, eles foram divididos em dois grupos e tinham um líder que ouvia a sugestão de todos os membros da equipe, porém ele era o responsável por decidir a jogada. Houve dedicação, interesse pela atividade. Foram trabalhados os valores destacados pelos alunos: responsabilidade, paciência, comunicação, flexibilidade, clareza (Anotação no diário de campo, 2014).

Há, nessas práticas, um conhecimento de si. Os jovens relacionam-se e apropriam-se dele, são os proprietários do seu próprio saber-fazer, o que lhes permite o poder de articular.

Na formação da identidade juvenil, o jogo proporciona uma desrealização do real, mas também a concretização de novas vivências da realidade. Assim, para Pais (2006, p.12):

⁴⁴ Filme Matilda, que retrata a história de uma garotinha que vive em uma família conturbada, em que o pai é um vendedor de carros desonesto que tenta ensinar para os filhos essa forma de ganhar dinheiro fácil.

⁴⁵ Jogo do tabuleiro humano na sala estimulou a participação e interação entre os alunos que formavam equipes para responder às questões referentes aos valores humanos.

O mundo real, da ‘vida verdadeira’ é cheio de incertezas. Em contrapartida, nos jogos de computador e vídeo, exercitam um poder performativo: ao utilizarem um simulador de voo, sentem-se pilotos; como jogadores, interiorizam a missão de herói. Para os próprios *hackers*, o desafio é expressarem sua capacidade de domínio sobre o computador edificando uma cultura de façanhas, desafios, descobertas, sem esquecer a possibilidade de derrubarem os sistemas de segurança das redes de informática.

Entendemos que as práticas didático-pedagógicas, como jogos, brincadeiras lúdicas, vídeos, são qualitativos, modos de apropriação e produção de sentidos que formam novas experiências que, para Pagni (2010), são valorizadas como um modo de conhecer o mundo e a si, ao acompanhar o desenvolvimento subjetivo do homem, com sensibilidade e razão nos julgamentos empreendidos sobre os resultados e utilidades dos saberes por eles produzidos.

3.6 SENTIDOS COM AS PRÁTICAS CORPORAIS: O FAZER COM AS OFICINAS

Ao observarmos as práticas da docente da Oficina de Educação Física, identificamos que a professora constrói suas aulas mediante uma tensão entre o prescrito⁴⁶ e o praticado.⁴⁷ A especificidade de sua oficina fica, muitas vezes, atrelada à forma conceitual e exortativa como o projeto entende que devam ser os saberes da educação em valores, conforme nos foi narrado:

Existe uma reunião de planejamento entre a direção e os educadores uma vez por mês, e aí é falado qual o tema será trabalhado para todo mundo. Aí se conversa sobre o assunto [...] é falado como vamos trabalhar e como vamos conversar. Também quando acontece alguma coisa que não está sendo bem trabalhado, a direção nos fala (EDUCADORA Social da Oficina de Educação Física, entrevista individual, 2014).

Esses valores já vêm das diretrizes. O segundo semestre foi acordado com os pais, no ano passado. Foi levantado pela própria equipe, então não tem meio que uma autonomia, é um acordo de grupo mesmo. Na reunião que temos, mensal, a gente consegue estipular o que vai ser trabalhado (EDUCADOR Social da Oficina de Valores Humanos, entrevista individual, 2014).

Ao analisarmos o Projeto Político-Pedagógico, percebemos que a Oficina de Educação Física, assim como as demais oficinas do projeto, é um meio para alcançar o objetivo de educar em valores. Há indícios de que seja utilizada como uma forma de atrair os jovens para participar das atividades propostas. Todavia, quando se observa o praticado na Oficina de Educação

⁴⁶ O conteúdo prescrito parte da reunião mensal feita entre a coordenação do projeto e os educadores sociais, para decidirem a temática sobre os valores a serem trabalhados por um período determinado, partindo da Cartilha de Valores Humanos ou conforme necessidades identificadas na participação dos jovens.

⁴⁷ Planejamento das aulas de responsabilidade da professora responsável pela Oficina de Educação Física.

Física, os jovens narram com estranhamento e desinteresse as atividades ali desenvolvidas, não as vendo como atrativas.

A Oficina de Educação Física indicia representar, pela visão do jovem, o não lugar do aluno, já que ele não opina sobre os conteúdos e é obrigado a participar de atividades que não são atrativas, sob pena de ser enviado à coordenação, configurando-se estratégias que não lhe oportunizam condições de autonomia, conforme relato dos jovens:

Educação física a gente já faz na rua, que é só jogar bola; aqui nos só ficamos correndo de um lado para o outro (RÔMULO, entrevista individual, 2014).

A professora só passa atividade besta e nós quase se mata se machucando. Deveria deixar a gente mais livre para nós jogarmos bola, vôlei e outras melhores (ROBERTO, entrevista individual, 2014).

Ela passa brincadeiras que não sabemos e quer que nós façamos e, se não fizermos, ela manda conversar com o coordenador (RICARDO, grupo focal, 2014).

Essa tensão se manifesta na sua relação com os jovens que esperam que a educação física seja diferente da Oficina de Valores Humanos e do que é praticado na rua. O olhar que os jovens lançam sobre as atividades da Oficina de Educação Física é o do momento da prática, que se diferencia do que é vivenciado na rua ou, ainda, que considere seus interesses. No não atendimento a essas sinalizações, aparecem as divergências, o desinteresse e a dispersão, motivos suficientes para favorecer os conflitos, as intrigas, exatamente os contravalores, diagnóstico que justifica a intervenção em valores nas práticas corporais.

Esses fatos nos faz compreender, concordando com Dayrell e Carrano (2014), que os jovens são capazes de refletir e de se ver como indivíduo que participa da sociedade, que recebe e exerce influências, sobretudo nessa fase da vida, por excelência, do exercício de inserção social, fazendo parte dos tempos, espaços e relações de qualidade que possibilitem a experimentação de novas experiências.

Para que ocorra o processo de apropriações das práticas, é necessário, segundo Santos et al. (2004), provocar novas leituras em um movimento de ação-reflexão-ação, ampliando o conhecimento que os jovens possuem sobre os valores, compreendendo o seu lugar no próprio processo de formação.

3.6.1 Quando o valor faz sentido: a educação em valores no fazer com a capoeira, *break dance* e xadrez

Para que aconteça uma apropriação dos valores, existe necessidade de que esses jovens estejam interessados, disponíveis para esses aprendizados, pois, de acordo com Charlot (2000), só existe o aprendizado quando o indivíduo se propõe a aprender, quando se relaciona com o objeto.

Posto isso, entendemos que a produção de sentidos começa quando nos mobilizamos, quando podemos escolher o que fazer (aspecto motivador). Para Charlot (2000), existe a mobilização quando se investe em uma atividade, quando se faz uso de si mesmo como um recurso que remete a um desejo, um sentido, um valor.

O xadrez ajuda no pensamento, como vai ser a jogada, o raciocínio e ter ideia para jogar (RENZO, grupo focal, 2014).

A capoeira tem seus valores. Ensina a gente a lutar, se defender e não ficar usando para brigar, não. Ela ensina o que eu não sei se é uma dança ou uma luta. Não pode usar na rua para querer machucar os outros; capoeira é só para ver a beleza (RÔMULO, grupo focal, 2014).

A capoeira antigamente era muito agressiva, machucava e hoje é uma oficina boa, que desenvolve os movimentos e a ginga (RÔMULO, grupo focal, 2014).

Eu faria algumas aulas de educação em valores. Quando tivesse chata, eu não gostaria de fazer, ou eu prefiro não vir. Nas oficinas que eu gosto eu venho numa boa, mas eu gosto mesmo é de jogar a capoeira, jogar o xadrez (REGIS, entrevista Individual, 2014).

Eu gostaria de aprender dançar *breik dance*, mais só que eu sou muito dura, aí não dá. Eu também eu quero terminar de aprender capoeira, eu achei muito legal (ROSANA, grupo focal, 2014).

As narrativas nos apresentam a necessidade de desvendar as atividades performativas dos jovens ao invés de aprisioná-los em modelos prescritivos com os quais eles não se identificam. Nesse caso, o *break dance* e o xadrez são práticas com que os jovens se identificam, pois trazem, no modo como são trabalhadas, o protagonismo juvenil, aproximando os jovens dos amigos, proporcionando diversão.

A apropriação e produção de sentidos que os jovens atribuem ao fazer com a capoeira, *break dance* e xadrez, apresenta relações com a tradição da técnica e da prática corporal, influenciadas pelo saber domínio, que consiste em dominar uma atividade ou capacitar-se a

utilizar um objeto de forma pertinente, passar do não domínio ao domínio de uma atividade (CHALOT, 2000).

Essas oficinas configuram-se como técnicas corporais determinadas pela cultura, e a modernidade tende a valorizá-las. São construções culturais que surgiram em contextos históricos e socialmente concretos. São uma tradição que os mais velhos divulgam, incorporando novas transformações que se referem a novos significados atribuídos aos hábitos culturais de cada grupo.

Poder escolher frequentar umas dessas oficinas confere ao jovem autonomia para atribuir sentidos à prática da modalidade. É o que o mobiliza a relacionar-se com o objeto, expondo as divergências entre o que é proposto no prescrito pelo projeto e a obrigatoriedade de aceitar o fato de que os seres humanos são diferentes, cobrando a participação na Oficina de Valores Humanos.

De acordo com Lira e Dimenstein (2004), os programas voltados para os jovens devem trabalhar em parceria com eles, estimulando seu papel de protagonistas no planejamento, na implementação e na avaliação das atividades propostas.

Quando a atividade é importante para eles, faz sentido, entra em um dispositivo relacional com o mundo, como um conjunto de situações e relações nas quais eles estão engajados como um sujeito encarnado, ativo, temporal, provido de afetividade. Sua relação com um mundo (CHARLOT, 2000) difere da Oficina de Valores Humanos, enquanto o fazer com o xadrez e a capoeira estabelece uma identificação com o jovem, algo que não é uma novidade, mas que difere das práticas corporais na escola, na rua etc.

3.7 APONTAMENTOS FINAIS

O estudo revelou que a principal proposta de intervenção da educação em valores dentro do projeto social se dá por intermédio da Oficina de Valores Humanos, em que são priorizados os saberes prescritos na Cartilha de Valores Humanos. Seu principal modo de mediação pedagógica acontece de forma exortativa, usando estrategicamente a obrigatoriedade de frequentar a oficina como um dos requisitos para fazer parte do projeto e das oficinas de práticas corporais.

Dentro dos projetos sociais, a educação física pode, por meio das práticas corporais, contribuir para a mediação de conhecimentos, valores, significados e normas sociais que estimulem os jovens a apropriar-se de uma visão mais crítica da realidade em que estão inseridos, exercitando sua capacidade de atribuir sentidos, desenvolver ações cooperativas e estruturá-las, benefícios significativos que podem produzir mudanças no seu convívio familiar, escolar e até mesmo nas ruas.

A Oficina de Valores Humanos é a principal referência de mediação de valores no projeto social para esses jovens, contudo, ao priorizar o modo exortativo, o educador torna sua intervenção pouco atrativa para eles. Entendemos que os jovens demandam interesse especial pelas atividades práticas, atribuindo sentidos à sua participação no fazer com, ao se reconhecerem como protagonistas.

As práticas corporais a serem dominadas oferecem aos jovens a motivação necessária para encarar as adversidades, e a liquidez de seu mundo em constantes mudanças torna dinâmico o processo de apropriação e produção de sentidos, trazendo desafios que aproximam a sua realidade do projeto, ou seja, oferece sentido de pertencimento ao lugar.

Esse protagonismo juvenil torna-os elemento central da prática educativa, participantes de toda a fase de construção e elaboração das estratégias de intervenção. Ocupando uma posição, eles passam a exercitar a cidadania expondo a mensagem de como é o seu mundo real, por sua ótica, ressaltando a diversidade e vivenciando aquilo que por experiência faz sentido, que se experimenta, não fica no faz de conta.

Como exemplo, temos a tensão instaurada nas práticas (Oficina de Valores e de Educação Física) que se aproximam de uma ação escolarizada e que não utilizam o movimento como meio de linguagem, revelando-nos que existe a necessidade de repensar as práticas pedagógicas que são desenvolvidas dentro dos projetos sociais, levando em consideração que é preciso construir um corpo de conhecimentos no campo teórico-metodológico que pense a partir do interesse dos jovens e da lógica do projeto e não da escola.

O fato de “dar voz” aos jovens, principalmente na construção dos planejamentos, para exporem suas necessidades, desejos e anseios, evidenciará pistas para que, no processo de intervenção, as atividades façam sentido para eles e os coloquem em condição de praticantes desse lugar, reconhecidos pelo seu protagonismo.

Assim, fazem-se necessárias novas pesquisas que dialoguem com a juventude participante de projetos sociais, escolas e instituições que promovam o processo de ensino socioeducativo, para identificar como e se acontece na prática o protagonismo e a produção de sentidos dessas culturas juvenis.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, compreendemos os sentidos produzidos sobre a educação em valores por professores de educação física, educadores sociais e jovens, tendo como foco principal as práticas corporais desenvolvidas nas oficinas de um projeto social, dialogando com diferentes fontes.

Com o objetivo de analisar as pesquisas que discutem a educação em valores e valores em educação física, referenciamos-nos em um levantamento bibliográfico do tipo estado do conhecimento (FERREIRA, 2002) respondendo a aspectos e dimensões que vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares. Observamos, nos 22 estudos mapeados, o total de citações, autores mais citados, frequência e percentual da citação, bem como o ritmo de produção, tipo de autoria, local de circulação e grupos de pesquisa nos quais estão vinculados.

A análise sobre os estudos indica que a intervenção baseada nos valores varia de acordo com a área do conhecimento abordada. Apresenta relevância na discussão dos valores na formação nos diferentes contextos sociais: família, escola e igreja, instituições expressivas na formação humana no seio das sociedades. Está presente em todos os níveis de escolarização e enfatiza a dimensão moral e ética, a capacidade de mudança e de adaptação, inovação, experimentação, aceitação do novo e outros semelhantes na escala atual desses valores.

Diante desse panorama, sinalizamos a necessidade de estudos que aprofundem a questão da formação em valores na educação, na educação física, tomando como objeto o modo como a temática é abordada na educação básica e na formação de professores nos cursos de licenciatura. Esse movimento permitirá promover o processo discursivo e reflexivo sobre os valores, visando à apropriação e produção de sentidos sobre esses conteúdos valorativos na atuação pedagógica e formação de professores.

A extensão da pesquisa demanda interesse em compreender os sentidos atribuídos aos valores pelos docentes que atuam no projeto social. Notamos que, apesar de terem as mesmas diretrizes orientadoras por meio dos documentos, os docentes se apropriam e emitem sentidos diferentes para os valores, orientando suas práticas de maneira diversa nas oficinas.

O que demonstrou fazer sentido para os docentes são suas práticas, a especificidade de suas oficinas, o saber cultural e histórico enraizado nas práticas corporais, o saber da experiência, o saber objeto que exige fazer com. Já os conteúdos de valores enunciados nos documentos surgem de forma incidental não sistematizada, em momentos pontuais para amenizar conflitos e dar exemplos para os jovens, agregando conteúdo as suas oficinas.

Percebemos que os sentidos que os docentes atribuem aos valores partem *a priori* de suas experiências formativas, desenvolvendo uma atividade que lhes é própria, traçada pela apropriação e emissão de sentidos do constante aprendizado das relações que mantêm com o mundo à sua volta. Essa particularidade indica a necessidade de dar voz aos docentes para que eles possam narrar as práticas de educação em valores vivenciadas em suas experiências formativas.

Assim, a escuta dessas memórias despertadas e reinventadas na rememoração de suas experiências formativas, segundo Vieira, Santos e Neto (2012), tece indícios dos caminhos trilhados no movimento de tronar-se professor, demonstrando suas singularidades, os modos como o educador experimenta e atribui sentidos ao mundo nos diferentes contextos sociais e nos diversos aprendizados compartilhados.

Partindo da necessidade de entendermos os sentidos que os jovens atribuem aos valores, a partir das práticas corporais ministradas nas oficinas do projeto social e dos valores que priorizam, referenciamo-nos, no 3º capítulo, às narrativas dos jovens.

Os jovens priorizam os valores da educação, da honestidade e da família, demonstram preferência pelas atividades a serem dominadas ou estatutos variados, a partir dos dispositivos relacionais dos quais devem se apropriar corporalmente. Atribuem diferentes sentidos às práticas corporais: quando as atividades são planejadas para evidenciar a educação em valores prescrita nos documentos, sobrepondo-se ao praticado, criam-se tensões, instalam-se as divergências, as intrigas e o desinteresse, contudo, quando sua participação nas oficinas está atrelada ao seu poder de escolha, ao se mobilizarem, estimulam-se, desempenhando seu papel com protagonismo, promovendo apropriações e constituindo-se como novas experiências.

Existe, então, a necessidade de oportunizar aos jovens a participação na construção dos planejamentos, expondo suas necessidades, desejos e anseios, evidenciando pistas para que o processo de intervenção faça mais sentido para eles, colocando-os na condição de praticantes, transformando o espaço praticado em lugar. Assim, todo esforço para tentar compreender e, muito mais do que isso, dar voz para os jovens produzirem sentidos é uma forma de potencializar o desenvolvimento de ações que contribuirão para o processo formativo da juventude brasileira.

Diante do que foi exposto nas análises produzidas nos três artigos que compõem esta dissertação, sinalizamos para a relevância de estudos que evidenciem os saberes que formam as bases dos valores, da ética e da moral que levam os docentes e jovens a atribuir sentidos sobre às práticas nos diversos contextos sociais que representam nossa sociedade.

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVEY, Miriam; ANDRADE, Eliane Ribeiro; ESTEVES, Luiz Carlos Gil. **Juventudes: outros olhares sobre a diversidade.** 2007. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0015/001545/154580POR.pdf>>. Acesso em: 22 abr. 2014.
- ALMEIDA, Maria Pereira de. **Ação humana e valores: uma abordagem filosófico-didática.** 2010. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10451/3896>. Acesso em: 20 mar. 2013.
- ANDRIONI, Leandro Mendes. **Construindo valores sociais e educacionais: relato de uma experiência no programa esporte emancipação.** 2010. Disponível em: <<http://www.unochapeco.edu.br/static/files/trabalhosanais/Extens%C3%A3o/Educa%C3%A7%C3%A3o/Leandro%20Mendes%20Andrioni.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.
- AQUINO, Thiago Antônio Avellarde et al. Atitude religiosa e sentido da vida: um estudo correlacional. **Psicologia Ciência e Profissão**, v. 29, n. 2, p. 228-243, 2009.
- ARAÚJO, Ulisses Ferreira de. Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores. **Pro-posições**, v. 19, n. 2, maio/ago. 2008.
- AUGÉ, Marc. **Não-lugares: introdução a uma antropologia da supermodernidade.** Campinas: Paripus, 1994.
- AZEREDO, Fernando Fraga de. **Literatura infanto-juvenil e educação para os valores: leituras em torno de história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar, de Luís Sepúlveda.** 2005. Disponível em: fraga@iec.uminho.pt. Acesso em: 26 fev. 2013.
- AZEREDO, Vânia Dutra de. **Filosofia dos valores e educação em Nietzsche.** 2010. Disponível em: <http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/2270/pdf_33>. Acesso em: 12 jan. 2013.
- BARROSO, André L. Ruggiero; DARIDO, Suraya Cristina Voleibol escolar: uma proposta de ensino nas dimensões conceitual, procedimental e atitudinal do conteúdo. **Revista Brasileira de Educação Física**, São Paulo, v. 24, n. 2, p. 179-94, abr./jun. 2010.
- BELO HORIZONTE. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal Adjunta de Assistência Social. **Dicionário de termos técnicos da assistência social.** Belo Horizonte: ASCOM, 2007. Disponível em: <http://pt.slideshare.net/alavieira/dicionario-terminos-tecnicos-da-assistencia-social>. Acesso em: 21 dez. 2015.
- BONOTTO, Dalva Maria Bianchini. **Educação ambiental e educação em valores em um programa de formação docente.** 2008. Disponível em: <http://reec.uvigo.es/volumenes/volumen7/ART3_Vol7_N2.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2014.
- BONOTTO, Dalva Maria Bianchini; SEMPREBONE, Angela. Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais. **Ciência & Educação**, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2010.
- BRASIL, Ministério da Educação. **Plano Nacional de Educação.** 1998. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/pne.pdf>>. Acesso em: 25 mar. 2013.

CANASTRA, Fernando. Educação em valores: a emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral. **Educação & Comunicação**, nº 8, p. 41-59, 2005.

CARVALHO, Amâncio A. de Souza; CARVALHO, Graça Simões de; RODRIGUES, Victor Manuel C. Pereira. Valores na educação em saúde e a formação profissional. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 527-540, nov. 2012.

CASTRO, Suélen Eiras de; SOUZA, Doralice Lange. Significados de um projeto social esportivo: um estudo a partir das perspectivas de profissionais, pais, crianças e adolescentes. **Movimento**, Porto Alegre, v. 17, n. 4, p. 145-163, out./dez. 2011.

CERTEAU, Michael de. **A invenção do cotidiano**: 1. artes de fazer. 15. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria. Porto Alegre: Artimed, 2000.

CHARLOT, Bernard. **Os jovens e o saber**: perspectivas mundiais. Porto Alegre: Artmed Editora, 2001.

DaCOSTA, Lamartine Pereira. Abordagens teóricas sobre valores do esporte. In: DaCosta, Lamartine Pereira et al. **Manual valores do esporte SESI**. Brasília: Sesi, 2007, p. 45-57.

DAOLIO, Jocimar; VELOSO, Emersom Luíz. **A técnica esportiva como construção cultural**: implicações para a pedagogia do esporte. 2008. Disponível em: <<http://www.revistas.ufg.br/index.php/fe/article/view/1794/3338>>. Acesso em: 6 jul. 2014.

DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo. Juventude e ensino médio: quem é este aluno que chega a escola. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org). **Juventude e ensino médio**: sujeitos e currículo em diálogo. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

DIAS, Cláudia Augusto. **Grupo focal**: técnica de coleta de dados em pesquisas qualitativas. 2000. Disponível em: <boggio.eci.ufmg.br/downloads/dias%20grupofocal.pdf>. Acesso em: 25 nov. 2014.

FARIA, Maria Isabel Ribeiro de. **Dicionário do livro**: da escrita ao livro eletrônico. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2008.

FEIJÓ, Marianne Ramos; MACEDO, Rosa Maria Stefanini de. Família e projetos sociais voltados para jovens: impacto e participação. **Estudos de Psicologia, Campinas**, v. 29, n. 2, p. 193-202, abr./jun. 2012.

FERREIRA, Norma Sandra de Almeida. **As pesquisas denominadas estado da Arte**: possibilidades e limites. 2002. Disponível em: <<http://www.fe.unicamp.br/alle/textos/NSAFArte.pdf>>. Acesso em: 1 maio 2013.

FREITAS, Giovane Jacó de. Juventude e ensino médio: perspectivas da sociologia entre conquistas e desafios. In: GONÇALVES, Nilin Danyelle (Org). **Sociologia e juventude no ensino médio: formação Pibid e outras experiências**. Campinas. Pontes Editora, 2013. p. 101-112.

FREITAS, Isaurora Cláudia Marins de; FILHO, Irapuan Peixoto Lima. Culturas juvenis e escola: reflexões para pensar o ensino sociologia na educação básica. In: GONÇALVES, Nilin Danyelle (Org.). **Sociologia e juventude no ensino médio: formação Pibid e outras experiências**. Campinas: Pontes Editora, 2013. p. 113-128.

GARANHANI, Marynelma Camargo; TASSA, Khaled Omar Mohamad El. Formação profissional para atuação em projetos sociais: no foco a formação de professores no "programa Segundo Tempo". **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 4, p. 273-287, out./dez. 2013.

GARÇÃO, Maria Margarida Salema. **Processos de transmissão de valores de cidadania: entre a família e a escola**. 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10071/2618>>. Acesso em: 14 abr. 2014.

GINZBURG, Carlo. **Relações de força: história, retórica e prova**. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

GOMES, Ana Cristina Ramos. **Educar para os valores**. 2010. Disponível em: <<http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4114>>. Acesso em: 27 jul. 2013.

HALL, S. **Identidade cultural na pós-modernidade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

HERBART, J. F. **Pedagogia geral**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

HOFFE, Otfried. Valores em instituições democráticas de ensino. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2014.

JONAS, Hans. **The imperative of responsibility**. Chicago, The University of Chicago, Press, 1984.

KANT, Immanuel. **Fundamentação da metafísica dos costumes**. Tradução de Paulo Quintela, Porto, Porto Editora, 1985.

KNIJNIK, Jorge Dorfman; TAVARES, Otávio Guimarães. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half, an Olympic Education Program of Rio, 2016. **Educational Review** (Birmingham), v. 64, p. 353-368, 2012.

KRAWCZYK, Nora. Uma roda de conversa sobre os desafios do ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

KUNREUTHER, Flávio Theodor; FERRAZ, Osvaldo Luíz. Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 437-452 abr./jun. 2012.

LA TAILLE, Yves de; MENIN, Maria Suzana de Stefano. **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009. p. 198.

LEMOS, Kátia Lúcia Moreira. **Educação física e valores: análise centrada em discursos de professores e alunos de escolas do ensino fundamental médio da cidade de Belo Horizonte.** 2006. <Disponível em: <http://hdl.handle.net/10216/22983>>. Acesso em: 25 fev. 2013.

LIRA, Joseneide Barbosa de; DIMENSTEIN, Magda. Adolescentes avaliando um projeto social em uma unidade básica de saúde. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v. 9, n. 1, p. 37-45, 2004.

LOVISOLO, Hugo. Competição, cooperação e regulações. In: STIGGER, Marco Paulo; LOVISOLO, Hugo (Org.). **Esporte de rendimento e esporte da escola.** Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2009.

LUCAS, Maria Paula; PEREIRA, Beatriz; MONTEIRO, Alberto de Oliveira. **Desporto escolar uma construção a partir dos valores.** Braga: Centro de Investigação em Estudos da Criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2012. p. 153-165.

MARQUES, Rodrigo; SANTOS, Wagner. A produção acadêmica sobre o ensino dos valores humanos no portal de periódicos da Capes. In: CONGRESSO ESPÍRITO-SANTENSE DE EDUCAÇÃO FÍSICA, 13., 2011, Vitória. **Anais...** Vitória: Ufes, 2014. 2014

MATOS, Ana Paula de. **A doutrina católica e sua aplicação: campanhas da fraternidade e a questão da terra.** 2009. Dissertação (Mestrado em História) – Faculdade de História, Direito e Serviço Social, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Franca, 2009.

MATOS, J.M.C. et al A produção acadêmica sobre conteúdos de ensino na educação física escolar. **Movimento**, Porto Alegre, v. 19, n. 2, p. 123-148, abr./jun. 2013.

MAZO, Jones Zarpellon. **Os valores do esporte juvenil: um estudo com jovens participantes em projetos pró-sociais no município de Santo Ângelo, Rio Grande do Sul.** 2011. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/.../000788383.pdf?>>. Acesso em: 22 set. 2014.

MELLO et al. Educação física e esporte: reflexões e ações contemporaneas. **Movimento**, v. 17, n. 2, 2009, p. 175-193.

MENIN, Maria Susana De Stefano. Valores na escola. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 28, n. 1, p. 91-100, jan./jun. 2002

MENIN, Maria Susana De Stefano; BATAGLIA, Patrícia Unger Raphael; ZECHI, Juliana Aparecida Matias, (org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores: relatos de escolas públicas brasileiras.** São Paulo: Cortez, 2013.

MOLINA, Rosane Kreuzburg; SILVA, Lisandra Oliveira; SILVEIRA, Fabiano Vaz da. Celebração e transgressão: a representação do esporte na adolescência. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esp.**, São Paulo, v.18, n. 2, p. 125-36, abr./jun. 2004.

MONTENEGRO, Mario R.; ALVES, Vemâncio A. Ferreira. **Critérios de autoria e coautoria de trabalhos científicos.** 1997. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rimts/v29n4/01.pdf>> Acesso em: 5 jun. 2013.

MUGNAINI, Rogério; JANNUZZI, Paulo de Martino; QUONIAN, Luc. **Indicadores bibliométricos da produção científica brasileira: uma análise a partir da base pascal**. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ci/v33n2/a13v33n2.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2013.

NASCIMENTO, José Mateus do. **Vinde a mim os pequeninos: práticas educativas da igreja católica (1945-1955)**. João Pessoa: Editora Universitária UFPB, 2010.

OSTROWSKI, Lorena. **A educação em valores humanos: educar com o coração**. 2012. Disponível em: <<http://www.posuniasselvi.com.br/artigos/rev01-04.pdf>>. Acesso em: 5 jun. 2015.

PAGNI, Pedro. Um lugar para a experiência e suas linguagens entre os saberes e práticas escolares: pensar a infância e o acontecimento na práxis educativa. In: PAGNI, A. P. GELAMO, R. P. (org.). **Experiência e educação e contemporaneidade**. Marília/SP: Editora Cultura Acadêmica, 2010. p. 13-33.

PAIS, José Machado. **Culturas juvenis**. Lisboa: Imprensa Nacional-Casa da Moeda, 1993.

PAIS, Machado José. Buscas de si: expressividades e identidades juvenis. In: ALMEIDA, Maria Isabel Mendes de; EUGENIO, Fernanda (Org.). **Culturas jovens novos mapas do afeto**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2006.

PÁTARO, Ricardo Fernandes; ALVES, Cirsa Doroteia. **Educação em valores: a escola como espaço de formação para a cidadania na sociedade contemporânea**. 2011. Disponível em: <http://www.fecilcam.br/nupem/anais_vi_epct/PDF/ciencias_humanas/07.pdf>. Acesso em: 24 fev. 2015.

PIAGET, Jean. **Seis estudos de psicologia**. Tradução de Maria Alice Magalhães D'Amorim e Paulo Sergio Lima Silva. 24. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

PONCE, Branca Jurema. **A educação em valores no currículo escolar**. 2009. Disponível em: <<http://www.pucsp.br/curriculum>>. Acesso em: 3 jul. 2013.

PONTY, Merleau, M. **O visível e o invisível**. São Paulo, Perspectiva, 1964.

PRADÉU, Cláudia; DAÚ, Jorge Alberto Torreão. **A educação para os valores e as políticas educacionais**. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v17n64/v17n64a07.pdf>>. Acesso em: 26 mar. 2013.

RAPPAPORT, Clara Regina. **Teorias do desenvolvimento: conceitos fundamentais**. 1981. Disponível em: <<http://psicoeducauff.files.wordpress.com/2012/03/piaget.pdf>>. Acesso em: 12 out. 2014.

ROSADO, Antônio. **Desenvolvimento sócio-afetivo em educação física: percepção da importância da educação física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afetivo por parte dos professores experientes**. 1998. Disponível em: <http://repositorio.ipv.pt/bitstream/10400.19/782/1/Desenvolvimento%20S%c3%b3cio-Afetivo.pdf>. Acesso em: 21 nov. 2014.

SALDANHA, Ricardo Pedrozo. **Valores e atitudes de jovens praticantes de esportes em projetos sociais**: um modelo teórico-explicativo. 2012. Tese (Doutorado em Educação Física) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Escola de Educação Física, Programa de Pós-Graduação em Ciências do Movimento Humano, Porto Alegre, 2012.

SANTIAGO, Leonéia Vitória. **Os valores orientadores das práticas desportivas em grupos emergentes da terceira idade**: um estudo sobre as construções simbólicas. 1999. <Disponível em: <http://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/10009>>. Acesso em: 25 nov. 2014.

SANTOS, Ana. Maurilia. NETO, Francisco Rosa. PIMENTA, Ricardo Alemida. **Avaliação das habilidades motoras de crianças participantes de projetos sociais/esportivos**. 2005. Disponível em: <revistas.rcaap.pt/motricidade/article/download/2667/2267>. Acesso em 10 nov. 2014.

SANTOS, Fabiano Basso dos. **Valores em jogo**: educação olímpica na educação física escolar. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SANTOS, Wagner dos et al. Educação física e o processo de escolarização: uma análise sob a perspectiva do alunos. **Rev. Educ. Fís/UEM**, v. 25, n. 4, p. 539-553, 4. trim. 2014.

SARMENTO, Manuel. Jacinto. O estudo de caso etnográfico em educação. In: ZAGO, Nadir; CARVALHO, Marília Pinto; VILELA, Rita Amélia Teixeira (Org.). **Itinerários de pesquisa**: perspectivas qualitativas em sociologia da educação. 2. ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. p. 137 - 179.

SAWITZKI, Rosalvo Luís. Retomada de valores e mudanças atitudinais: uma experiência no programa social cidadão UFSM/CEFD. **Licerce**, Belo Horizonte, v. 16, n. 3, set. 2013.

SEPÚLVEDA, Luís. **História de uma gaiivota e do gato que a ensinou a voar**. Porto: Edições Asa, 2002.

SILVA, Cláudia Maria Fidalgo da. **Valores e valoração**: posições éticas num itinerário educativo. 2010. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/10216/54855>>. Acesso em: 18 jan. 2013.

SILVA, Eduardo Viganor. **Educação Olímpica no Ensino Médio**: validação qualitativa de um material didático de educação em valores por meio do esporte. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, Isolina Virginia Pereira de. **Educação para os valores em sexualidade**: um estudo em futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade. 2006. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1822/6749>. Acesso em: 21 fev. 2013.

SOUZA, Carlos Eduardo de; JOLY, Maria Caroline Leme. A importância do ensino musical na educação infantil. **Cadernos da Pedagogia**, São Carlos, ano 4, v. 4, n. 7, p. 96 - 110, jan./jun. 2010.

SOUZA, Doralice Large de; CASTRO, Suélen Barbosa Eiras de; MEZZADRI, Fernando Marinho. Facilitadores e barreiras para a implementação e participação em projetos sociais que envolvem atividades esportivas: os casos dos projetos Vila na Escola e Esporte Ativo. **Rev. Bras. Educ. Fís. Esporte**, São Paulo, v. 26, n. 3, p. 419-30, jul./set. 2012.

SOUZA, Janice Tirelli Ponte de. Apresentação do dossiê: a sociedade vista pelas gerações. **Política & Sociedade**, n. 8, p. 9-29, abr. 2006.

SPOSITO, Marília Pontes. **Estado da arte sobre a juventude na pós-graduação brasileira: educação, ciências sociais e serviço social (1999-2006)**. v.2. Belo Horizonte, MG: Argumentum, 2009. v. 2.

STIGGER, M.P.; THOMASSIM, L.E. Entre o “serve” e o “significa”: Uma análise sobre expectativas atribuídas ao esporte em projetos sociais. **Licere**, v. 16, n. 2, p. 1-33.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes & formação profissional**. 8. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

TAVARES, Otávio. Educação olímpica no Rio de Janeiro: notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo. In: DaCOSTA L. P. et al. **Legados de megaeventos esportivos**. Brasília: Ministério dos esportes, 2008.

TREVISOL, Maria Teresa Ceron. A construção de valores na escola: com a palavra os professores do ensino fundamental (1ª a 4ª série). In: REUNIÃO ANUAL DA ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE PESQUISA DE PÓS-GRADUAÇÃO E PESQUISA E, EDUCAÇÃO. 34, Florianópolis, 2011, **Anais...** Joaçaba, 2011. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT13-5640—Int.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2015.

VARNIER, T. R; MARQUES, R; TAVARES, O. Práticas pedagógicas da educação física escolar: o ensino de conteúdos em valores em diversos conteúdos. In: ANAIS DO XIX CONGRESSO BRASILEIRO DE CIÊNCIAS DO ESPORTE – CONICE VITÓRIA – ES – BRASIL. 19., 2015, **Anais...** Vitória: Ufes, 2015.

VIANA, Maria Luiza. Estéticas, experiências e saberes: artes, culturas juvenis e o ensino médio. In: DAYRELL, Juarez; CARRANO, Paulo; MAIA, Carla Linhares (Org.). **Juventude e ensino médio: sujeitos e currículo em diálogo**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014.

VIANNA, José Antônio. **Educação Física, esporte e lazer para as camadas populares: a representação social dos seus autores**. 2003. Disponível em: <file:///C:/Users/D225298/Downloads/BoletimEF.org_Educacao-Fisica-esportes-e-lazer-paraas-camadas-populares.pdf>. Acesso em: 22 jul. 2014.

VIEIRA, Aline Oliveira; SANTOS, Wagner dos; NETO, Amarílio Ferreira. Tempos de escola: narrativas da formação discente ao ofício do professor. **Movimento**, Porto Alegre, v. 18, n. 3, p. 119-139, jul./set. 2012.

WALTER, Benjamin. **Magia e técnica, arte e política ensaios sobre literatura e história da cultura**. Obras escolhidas. 3. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1987.

WERNECK, Vera Rudge. Novos valores ou nova hierarquia de valores? **Meta: Avaliação**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 73-86, jan./abr. 2010.

WILDFEUR, Ursula Nothelle. **Os princípios sociais da doutrina social católica**. 2008. Disponível em: <<http://ordosocialis.de/pdf/Nothelle-Wildfeuer/Die%20Sozialprinzipien%20der%20Katholischen%20Soziallehre-pt.pdf>>. Acesso em: 23 abr. 2015.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Mapeamento da Produção Acadêmica

ESTUDOS REFEENTES AO ENSINO BÁSICO		
AUTOR (ES)	TÍTULO	REFERÊNCIA
ROSADO, Antônio	Desenvolvimento sócio-afectivo em educação física percepção da importância da educação física e estratégias de intervenção no domínio sócio-afectivo por parte de professores experientes	Desenvolvimento Sócio-Afectivo em Educação Física. Millenium, 10, 1998.
LUCAS, Maria Paula; PEREIRA, Beatriz; MONTEIRO, Alberto de Oliveira	Desporto escolar: uma construção a partir dos valores	Braga: Centro de investigação em estudos da criança – Instituto de Educação – Universidade do Minho, 2012, p. 153-165.
KUNREUTHER, Flavio Theodor; FERRAZ, Osvaldo Luíz	Educação ao ar livre pela aventura: o aprendizado de valores morais em expedições à natureza.	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 437-452, abr./jun. 2012.
SANTIAGO, Leonéa Vitória	Os valores orientadores das práticas desportivas em grupos emergentes da terceira idade: um estudo sobre as suas construções simbólicas	(Tese de Doutoramento). Porto: Universidade do Porto – FCDEF, 1999.
PONCE, Jurema Branca	A educação em valores no currículo escolar	Revista e-Curriculum, São Paulo, v.5, n.1, dez 2009
PRADEL, Claudia; DAÚ, Jorge Alberto Torreão	A educação para os valores e as políticas públicas educacionais	Revista e-Curriculum, São Paulo v.5, n.1, dez 2009
ALMEIDA, Maria Pereira de	Ação humana e valores – uma abordagem filosófico-didática	Relatório da Prática de Ensino Supervisionada, Mestrado em Ensino de Filosofia, Universidade de Lisboa, 2010
ARAÚJO, Ulisses Ferreira de	Pedagogia de projetos e direitos humanos: caminhos para uma educação em valores	Pro-Posições, v. 19, n.2, maio/ago. 2008
BONOTTO, Dalva Maria Bianchini; SEMPREBONE, Angela	Educação ambiental e educação em valores em livros didáticos de ciências naturais	Ciência & Educação, v. 16, n. 1, p. 131-148, 2010
LE MOS, Kátia Lúcia Moreira	Educação física e valores: análise centrada em discursos de professores e alunos de escolas de ensino fundamental e médio da cidade de Belo	Faculdade de Desporto – Universidade do Porto, Porto, 2006

	Horizonte – Minas Gerais- Brasil	
GOMES, Ana C. Gomes	Educar para os Valores	http://repositorio.ul.pt/handle/10451/4114. 2010.
GARÇÃO, Maria Margarida Salema	Processos de transmissão de valores de cidadania: entre a família e a escola	https://repositorio.iscteul.pt/handle/10071/2618. 2010.

ESTUDOS REFERENTES A FORMAÇÃO DOCENTE		
AUTOR (ES)	TÍTULO	REFERÊNCIA
BONOTTO, Dalva Maria Bianchini	Educação Ambiental e Educação em Valores em um programa de formação docente	Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias v. 7, n.2, 2008
SILVA, Isolina Virgínia Pereira da	Educação para os valores em sexualidade: um estudo com futuros professores e alunos do 9º ano de escolaridade	Mestrado em Educação-Área de Especialização em Supervisão Pedagógica do Ensino de Ciências. Universidade do Minho, 2006
SILVA, Cláudia Maria Fidalgo da	Valores e valoração. posições éticas num itinerário educativo	Relatório de estágio do Mestrado em Ensino de Filosofia no Ensino Secundário, apresentado à Faculdade de Letras da Universidade do Porto, 2010
CARVALHO, Amâncio A. de Souza; CARVALHO, Graça Simões de; RODRIGUES, Victor Manuel C. Pereira	Valores na educação em saúde e a formação profissional	Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 10 n. 3, p. 527-540, nov.2012/fev.2013
MENIN, Maria, S. De Stefano	Valores na escola	Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 28, n.1, p. 91-100, jan./jun. 2002

ESTUDOS REFERENTES À FILOSOFIA		
AUTOR (ES)	TÍTULO	REFERÊNCIA
CANASTRA, Fernando	Educação em valores: a emergência do sujeito ético? Uma abordagem narrativa da experiência ético-moral	Educação & Comunicação, n. 8, p. 41 – 59, 2005
AZEREDO, Vânia Dutra de	Filosofia dos valores e educação em Nietzsche	© ETD – Educ. Tem. Dig., Campinas, v. 12, n. 1, p. 25-45, jul./dez. 2010 – ISSN: 1676-2592
AZEVEDO, Fernando Fraga de	Literatura infanto-juvenil e educação para os valores: leituras em torno de história de uma gaivota e do gato que a ensinou a voar, de Luís Sapúlveda	http://hdl.handle.net/1822/3434
WERNECK, Vera Rudge	Novos valores ou nova hierarquia de valores?	Meta: Avaliação, Rio de Janeiro, v. 2, n. 4, p. 73-86, jan./abr. 2010
HOFFE, Otfried	Valores em instituições democráticas de ensino	Educ. Soc., Campinas, v. 25, n. 87, p. 463-479, maio/ago. 2004

APÊNDICE B – Roteiro para os grupos focais

Questão orientadora: Quais os sentidos que os jovens produzem sobre as práticas desenvolvidas no projeto.

- 1- Em sua opinião, quais são os pontos positivos e negativos do projeto social?
- 2- O que você espera aprender no projeto social?
- 3- Quais são os valores trabalhados no projeto social
- 4- Como são trabalhados esses valores no projeto social?
- 5- Quais são as oficinas do projeto que discutem esses valores?
- 6- Você acha que o que aprende aqui pode aprender em outros lugares, em outros espaços?
- 7- Se você pudesse modificar alguma coisa no projeto, o que mudaria?

ANEXOS

ANEXO A – Carta de apresentação

CARTA DE APRESENTAÇÃO

Ao Senhor: Pe. José Carlos Fernández Jorajuría

Prezado Senhor,

Solicitamos a vossa permissão para realização da pesquisa no projeto social “**Centro Social São José de Calasanz**”. Estamos cientes que já está acontecendo uma pesquisa de uma aluna do mesmo Programa de Mestrado em Educação Física-UFES, porém isso não compromete a realização do estudo uma vez que os objetos e objetivos não se aproximam.

Intitulada “Educação em valores: uma análise dos sentidos dos alunos frequentadores de um projeto social”, a pesquisa possui como objetivo compreender os sentidos da educação em valores para os alunos envolvidos em projeto social. Para tanto, analisaremos documentos como: Projeto Político Pedagógico, Planos de Aula e diário de campo, utilizados para registrar a ação cotidiana desses profissionais. Entrevistaremos os responsáveis pela administração, profissionais de educação física e alunos entre 12 a 14 anos. Faremos ainda a observação durante as aulas para capturar dados apresentados nas falas dos alunos, expressões e relações com os sujeitos envolvidos.

As informações a serem oferecidas para o pesquisador não serão utilizadas em prejuízo desta instituição e/ou das pessoas envolvidas, inclusive na forma de danos à estima, prestígio e/ou prejuízo econômico e/ou financeiro. Além disso, durante ou depois da pesquisa é garantido o anonimato de tais informações.

A pesquisa será realizada pelo aluno de mestrado: RODRIGO MARQUES

VITÓRIA, 22 de JULHO 2014.

(Pr. Dr. WAGNER DOS SANTOS)

ANEXO B – Cronograma de atividades

Segunda-feira	Terça-feira	Quarta-feira	Quinta-feira	Sexta-feira
08:30 às 11:30	8:30 às 11:30	8:30 às 11:30	8:30 às 11:30	
- Dança de rua - Xadrez - Valores humanos (ética)	- Ed. Física -Capoeira -Valores humanos (Português)	-Dança de rua -Artes -Valores Humanos (matemática)	-Balé -Capoeira -Valores humanos (português)	Não há atividades
	13:30 às 16:30	13:30 às 16:30	13:30 às 16:30	13:30 às 16:30
Não há atividades	-Balé -Capoeira Valores humanos (português)	-Valores Humanos (ética) -Dança de rua -Xadrez	-Capoeira -Vôlei -Valores Humanos (Matemática)	-Dança de rua -Artes -Valores humanos (português)

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

ANEXO I

1) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE):

Universidade Federal do Espírito Santo

Programa de Pós-Graduação Strictu-Sensu em Educação Física

Nome:	
Endereço:	
Telefone:	
E-mail:	
Identidade:	

Eu, acima identificado, estou sendo convidado e aceito participar voluntariamente do estudo intitulado **“EDUCAÇÃO FÍSICA E A RELAÇÃO COM OS SABERES COM O COTIDIANO ESCOLAR: ELEMENTOS PARA UMA TEORIA”**, que será o projeto guarda-chuva de Dissertações de Mestrado e Iniciação Científica, sob orientação do Prof. Dr. Wagner dos Santos.

Estou ciente de que este estudo tem como objetivos: apresentar elementos para uma teoria da Educação Física que assumem como referência as práticas produzidas no cotidiano escolar; analisar os sentidos e significados produzidos pela relação com o saber experienciados na Educação Física e sua relação com o estatuto epistemológico desse componente curricular; compreender os processos de constituição das identidades culturais produzidas na/pela Educação Física e suas implicações para o currículo praticado no cotidiano escolar; apresentar possibilidades de produção de Livros Didáticos para Educação Física na Educação Básica, tomando como referência a prática pedagógica dos professores; compreender as perspectivas de formação continuada de professores, seus usos e apropriações, e as implicações para a projeção de outras políticas de formação; projetar, com base nas práticas dos professores de Educação Física e na produção científica, possibilidades de ensino focalizando as questões referentes ao conteúdo, metodologia e a avaliação.

Para isso, estou ciente que receberei a visita do investigador para responder à uma entrevista. A descrição dos procedimentos encontra-se abaixo:

Entrevistas semiestruturadas: Terá cerca de 40 min de duração e serão realizados em local e data previamente determinados.

Compreendo ainda que:

1. Em estudos dessa natureza, pode ocorrer algum tipo de desconforto pela duração dos encontros realizados;
2. Terei acesso a todos os dados referentes à minha participação nesse estudo, incluindo o relatório final;
3. Todas as informações obtidas pelos instrumentos de coleta de dados por mim realizados serão única e exclusivamente utilizadas para fins acadêmicos e científicos, incluindo publicação em literatura especializada, sendo respeitado o meu anonimato;
4. Tenho plena liberdade para afastar-me do estudo em questão, a qualquer momento que desejar, sem nenhuma obrigatoriedade de prestar quaisquer esclarecimentos e sem um único ônus à minha pessoa.
5. Estou ciente que receberei ligações ou outra via de contato eletrônico dos organizadores do estudo a fim de detalhar os momentos de meu envolvimento.
6. Declaro ter tido todas as minhas dúvidas esclarecidas e se necessário, tenho toda a liberdade de solicitar novos esclarecimentos aos responsáveis pelo estudo.

Todos os dados obtidos serão repassados a minha pessoa. Havendo a necessidade, será feito o ressarcimento de gastos que por ventura eu possa ter com transporte e alimentação. Todos os custos de possíveis Intercorrências correrão por conta do pesquisador responsável.

Voluntário

Testemunha

Investigador Responsável

Testemunha

VITÓRIA, _____ de _____ de 2014

Investigador Responsável

Prof. Dr. Wagner dos Santos

Professor do PPGEF-UFES (ES)

(27) 88271892/ wagnercefd@gmail.com

Universidade Federal do Espírito Santo – Centro de Educação física e
Desportos.

Av. Fernando Ferrari S/N, – Goiabeiras– Vitória- ES – (27) 3335 7671

Comitê de ética em Pesquisa

CEP Goiabeiras

(27) 40097840 – email: cep.goiabeiras@gmail.com

ANEXO D – Questionário semiestruturado para os jovens

- 1) O que você entende por valores humanos?
- 2) Quais os benefícios que esses valores podem trazer para sua vida? Porque?
- 3) Você acredita que os valores ajudam a mudar a sociedade?
- 4) Cite alguns exemplos de como você utiliza os valores no seu dia a dia?
- 5) Você percebe alguma mudança nas suas atitudes depois que começou a frequentar oficina de educação em valores humanos no projeto social?
- 6) Quais os sentidos você atribui aos valores?