

**ADRIANO LOPES DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO EM VALORES NO CONTEXTO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Estudos Olímpicos.

Orientador: Prof. Dr. Otávio Tavares.

VITÓRIA - ES  
2016

**ADRIANO LOPES DE SOUZA**

**EDUCAÇÃO EM VALORES NO CONTEXTO ESCOLAR:  
UM ESTUDO DE CASO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Física do Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação Física na área de concentração Estudos Olímpicos.

Aprovada em \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 2016.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

---

**Prof. Dr. Otávio Guimarães Tavares da Silva**  
**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**  
**Orientador**

---

**Prof. Dr. André da Silva Mello**  
**Universidade Federal do Espírito Santo - UFES**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Heloisa Moulin de Alencar**  
**Universidade Federal do Espírito Santo – UFES**

Dados Internacionais de Catalogação-na-publicação (CIP)  
(Biblioteca Central da Universidade Federal do Espírito Santo, ES, Brasil)

---

Souza, Adriano Lopes de, 1989-  
S729e Educação em valores no contexto escolar : um estudo de  
caso / Adriano Lopes de Souza. – 2016.  
139 f. : il.

Orientador: Otavio Guimarães Tavares da Silva. Dissertação  
(Mestrado em Educação Física) – Universidade  
Federal do Espírito Santo, Centro de Educação Física e Desportos.

1. Educação física. 2. Escolas. 3. Valores. I. Silva, Otávio Guimarães  
Tavares da. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de  
Educação Física e Desportos. III. Título.

CDU: 796

---

## AGRADECIMENTOS

Certa feita, ouvi, em algum diálogo, que a pessoa que não tem gratidão, esta também não terá caráter. Ora, ao concordar em gênero, número e grau com tal citação, essa parte do trabalho destinada aos agradecimentos, para mim, torna-se tão importante quanto o percurso metodológico, as análises dos dados ou as considerações finais. Assim, agradeço oceanicamente:

À Deus, pela sua grandiosidade imensurável, capaz de realizar proezas inimagináveis do ponto de vista humano, bem como por conhecer o meu coração e as minhas limitações.

À minha amada e honrada família (em nome do meu pai Jaimilton, minha mãe Celiene e minha irmã Adrielle), pelo conjunto de tristezas divididas e alegrias compartilhadas, e, sobretudo, pelo amor incondicional, construído a cada pequeno instante.

Aos colegas de mestrado, pela oportunidade de aprendizado mútuo, especialmente, aos meus parceiros Diogo Mello, Rodrigo Marques e Renata Silva, com os quais desenvolvi não apenas uma relação acadêmica, mas, uma relação de afinidade, empatia e companheirismo, ou, simplesmente, de similitudes, como diria esta última (risos).

Aos colegas do CESPCEO ou, mais especificamente, do ARETE, pela parceria e pela noção de equipe desenvolvidas a cada novo encontro, as quais se materializaram na realização do evento de Educação Olímpica, em especial, à Yuri Lopes (meu estimado veterano), pela proximidade da temática estudada e pelo compartilhamento de ideias e experiências.

Aos amigos de outros cursos da UFES, como Serviço Social, Psicologia, Oceanografia e Arquivologia (esses dois últimos eu nem sabia que existiam – risos), em especial, à Hellen Monique, que, com um jeito encantador, trouxe cores radiantes aos meus dias, reforçando ainda mais a minha fé num Deus onipotente e onisciente, fazendo-me acreditar em um mundo capaz de ser cada vez melhor.

Ao professor Wagner dos Santos, pelas pertinentes considerações, concedidas desde a fase de qualificação (ou anterior a ela, na banca de seminário). Sem dúvidas, as suas contribuições acadêmicas foram essenciais para chegarmos ao ponto em que chegamos.

À “pró” Liana Romera, por me proporcionar uma vivência conjunta e compartilhada daqueles que, talvez, tenham sido os melhores momentos da minha pós-graduação, não apenas pela magia da docência universitária, mas, principalmente, pela docilidade e pelo encanto, próprios à sua pessoa, os quais refletiam-se, conseqüentemente (e naturalmente), na sua prática

pedagógica. Parafraseando Paulo Freire, você demonstrou, a cada novo encontro, que o ato de “ensinar e aprender não pode dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”.

Ao professor Francisco Caparróz, que, embora não tenha tido a oportunidade de participar diretamente desse processo, sempre se propôs a agregar conhecimento e valor à pesquisa, disponibilizando não apenas os livros do seu acervo, mas, também, o seu escasso tempo para dialogar sobre a mesma.

Ao professor André Mello, pelo apreço e incentivos pessoais, bem como pelo enriquecimento acadêmico-científico do presente estudo, não apenas por meio das suas excelentes aulas ministradas nas disciplinas “Seminário I” e “Seminário II”, mas, por sua nobre, animada e pertinente colaboração na fase de qualificação e na conseqüente defesa do mesmo.

À professora Heloísa Moulin, que, apesar de figurar em outra área curricular, sempre nos apresentou uma enorme solicitude, colocando-se à disposição para contribuir naquilo que fosse possível, incluindo uma palavra de conforto nos períodos mais críticos que antecediam o momento da defesa.

Ao professor Otávio Tavares, meu orientador (e meu mestre), a quem devo a minha admiração, estima, e, sobretudo, GRATIDÃO. Primeiro, por ter apostado as suas fichas em um baiano “cara de pau”, intruso e sonhador, que saiu do interior da Bahia achando que poderia concorrer a uma vaga no mestrado da UFES, sem sequer ter estabelecido algum contato com os seus respectivos professores; segundo, por ter confiado em mim, distribuindo, sabiamente, doses acertadas de liberdade, autonomia, cobrança e autoridade; e terceiro, pelo cuidado e preocupação investidos nesses dois anos de convivência.

A toda comunidade escolar (desde a portaria até a diretoria) em que a pesquisa foi realizada, pelo bom acolhimento; aos seus professores, em especial, os professores de Educação Física, pela confiança; e aos alunos desta instituição, sobretudo, aos alunos do 1º ao 3º ano, pelo brilho nos olhos e pelos abraços coletivos, calorosos e gratuitos. Todos vocês foram fundamentais para a consecução desta pesquisa.

E por último e não menos importante, à FAPES, pelo apoio financeiro, sem o qual, seria muito mais difícil manter-me em outra cidade, longe da minha família.

Enfim, a todos vocês (mencionados no texto ou não) que de alguma forma fizeram parte desta etapa tão exaustiva, quanto significativa, um grande MUITO OBRIGADO!

*“Já que a ciência não pode encontrar sua legitimação ao lado do conhecimento, talvez ela pudesse fazer a experiência de tentar encontrar seu sentido pelo lado da bondade. Ela poderia, por um pouco, abandonar a obsessão com a verdade e se perguntar sobre seu impacto sobre a vida das pessoas: a preservação da natureza, a saúde dos pobres, a produção de alimentos, o desarmamento dos dragões (sem dúvida, os mais avançados em ciência!), a liberdade, enfim, essa coisa indefinível que se chama felicidade. A bondade não necessita de legitimações epistemológicas”*

*(Rubem Alves)*

## RESUMO

A sociedade hodierna tem caracterizado-se por uma pluralidade de valores, entendidos, por vezes, como crise de valores ou, talvez, mais correntemente, como valores em crise. Essa realidade complexa aponta para a necessidade de uma educação em valores, a qual deve encontrar na instituição escolar, um terreno fértil para a promoção e socialização de normas, valores e atitudes considerados socialmente desejáveis. Desta forma, este estudo teve como objetivo compreender como a dimensão atitudinal é desenvolvida no contexto de uma escola da rede pública do município de Vitória/ES, dando ênfase à Educação Física. Para tanto, o propósito dessa investigação demandou a necessidade de mobilizarmos, em termos metodológicos, o estudo de caso de tipo etnográfico, apropriando-nos de técnicas como: análise documental, observação, entrevistas e grupo focal. Os resultados indicam a existência de um discurso que reconhece/atribui uma certa potencialidade de conteúdos atitudinais vinculados às aulas de Educação Física, presente tanto nas falas dos sujeitos, como no PPP da escola. Nesse sentido, verifica-se que a dimensão procedimental, ao despertar o gosto, a motivação e o interesse dos alunos, pode ser a grande propulsora das aprendizagens referentes às dimensões conceitual e atitudinal, desde que sejam mobilizadas um conjunto de ações pedagógicas voltadas para esta finalidade. No que diz respeito à dimensão atitudinal, especificamente, apesar de todo o potencial atribuído às aulas de Educação Física, identificamos que a sua efetivação está subordinada às abordagens exortativa, incidental e intrínseca, confirmando, portanto, uma limitação já apontada por parte da literatura sobre a ausência de um planejamento prévio mais sistematizado acerca dos valores objetivados. Assim, conclui-se que a prática educativa comprometida com a educação em valores dos educandos perpassa pelos diferentes sujeitos escolares e, em especial, pelo professor, o qual consideramos ser a mola propulsora desse projeto educacional, sempre partindo-se do aluno enquanto sujeito histórico, tendo como pano de fundo um contexto social mais amplo. Por fim, espera-se que este estudo possibilite um diálogo com outros universos escolares, contribuindo para uma maior compreensão no trato das dimensões dos conteúdos educacionais, mais sensivelmente, a dimensão atitudinal – educação em valores –, tão almejada na sociedade contemporânea, quanto (ainda) dispersa em nossas reflexões pedagógicas.

**Palavras-chave:** Valores em crise. Educação Física. Dimensão atitudinal. Educação em valores. Abordagens exortativa, incidental e intrínseca.

## ABSTRACT

Today's society is characterized by a plurality of values, defined sometimes as crisis values or, perhaps more commonly, as values in crisis. This complex reality points to the need for education in values, which must find in schools, fertile ground for the promotion and sharing of norms, values and attitudes considered socially desirable. Thus, this study aimed to understand how the attitudinal dimension is developed in the context of a public school in the city of Vitória / ES, with an emphasis on physical education. Therefore, the purpose of this research has required the need to mobilize in terms of methodology, the study of ethnographic case, appropriating techniques such as document analysis, observation, interviews and focus groups. The results indicate the existence of a discourse that recognizes / assigns a certain potential for attitudinal contents linked to physical education classes, present both in the speeches of the subjects, as the school PPP. In this sense, it appears that the procedural dimension, to awaken the taste, the motivation and the interest of students, may be the great driving of the learning to conceptual and attitudinal dimensions, provided they are mobilized a set of focused educational activities for this goal. Regarding the attitudinal dimension, specifically, despite all the potential attributed to physical education classes, we identified that its effectiveness is subject to hortatory approaches, incidental and intrinsic, confirming therefore a limitation already pointed out by the literature the absence of prior planning more systematic about objectified values. Thus, it is concluded that educational practice committed to values education of students runs through the various school subjects and, in particular, by the teacher, which we consider to be the driving force of this educational project, always starting from the student as a historical subject, with the backdrop of a broader social context. Finally, it is expected that this study will enable a dialogue with other school universes, contributing to a greater understanding in dealing with dimensions of educational content, more significantly, the attitudinal dimension - values education - so longed for in contemporary society, as (yet) dispersed in our pedagogical reflections.

**Keywords:** Values in crisis. Physical Education. Attitudinal dimension. Education in values. Hortatory approaches, incidental and intrinsic.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>11</b>
<b>1. A EDUCAÇÃO DIANTE DA CRISE DE VALORES OU VALORES EM CRISE ...</b>	<b>23</b>
<b>2. AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE COLLABORADORES .....</b>	<b>47</b>
2.1. DIMENSÃO CONCEITUAL .....	48
2.2. DIMENSÃO PROCEDIMENTAL.....	51
2.3. DIMENSÃO ATITUDINAL .....	53
<b>3. PERCURSOS METODOLÓGICOS .....</b>	<b>58</b>
3.1. DOCUMENTOS .....	60
3.2. OBSERVAÇÕES .....	61
<b>3.2.1. Situando a EMEF Izaura Marques da Silva .....</b>	<b>63</b>
<b>3.2.2. A entrada e permanência no Campo .....</b>	<b>64</b>
3.3. ENTREVISTAS .....	70
<b>3.3.1. A diretora .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3.2. A pedagoga .....</b>	<b>72</b>
<b>3.3.3. A coordenadora de turno .....</b>	<b>73</b>
<b>3.3.4. Os professores de Educação Física .....</b>	<b>74</b>
<b>3.3.5. Outros professores .....</b>	<b>75</b>
<b>3.3.6. Grupo Focal .....</b>	<b>76</b>
<b>4. A DESCOBERTA DE UM UNIVERSO ESCOLAR: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>80</b>
4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL: A DIMENSÃO ATITUDINAL PRESCRITA NO PPP DA ESCOLA .....	81

4.2. EDUCAÇÃO EM VALORES: COMPREENSÃO E CONTRIBUIÇÃO DE DIFERENTES SUJEITOS ESCOLARES .....	90
<b>4.2.1. As Reuniões Pedagógicas .....</b>	<b>93</b>
<b>4.2.2. A Hora do Recreio/Intervalo .....</b>	<b>97</b>
<b>4.2.3. As Aulas de Educação Física .....</b>	<b>101</b>
<b>4.2.4. A Visão dos Alunos .....</b>	<b>117</b>
<b>5. CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>124</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>127</b>
<b>APÊNDICE A .....</b>	<b>136</b>
<b>APÊNDICE B .....</b>	<b>137</b>
<b>APÊNDICE C .....</b>	<b>138</b>
<b>APÊNDICE D .....</b>	<b>139</b>

## INTRODUÇÃO

A percepção de que a sociedade vive uma crise em relação aos valores, até então tidos como importantes, não é algo que vem de hoje. Ao contrário, parece ser uma constante histórica. Ora, se por um lado, é possível verificar – em diferentes épocas – textos que postulam a corrupção dos costumes, a deriva dos jovens e/ou o “fim” da moral, por outro, é forçoso reconhecer que existe certo mal-estar, do ponto de vista moral, em nossa sociedade ocidental (LA TAILLE, 2013).

Não raro, pensamos que aqueles valores que orientaram nossa socialização estão perdendo força e significado em face de novos comportamentos e atitudes que vão se manifestando na sociedade contemporânea, marcada, dentre outras coisas, por uma expansão da tecnologia eletrônica – comunicações superficiais, efêmeras e intempestivas – e, ao mesmo tempo, por um maior acesso a pessoas e instituições, até então inimagináveis em épocas passadas (LA TAILLE, 2009b).

De acordo com Queirós (2004), estamos vivenciando um cenário complexo, marcado pela pluralidade de valores morais<sup>1</sup> e sociais, a qual pode gerar situações conflituosas de incerteza e insegurança, sobretudo, para aqueles que necessitam de uma maior orientação axiológica, como é o caso dos jovens<sup>2</sup>. Basso (2006, p. 57) acrescenta: “Estamos experimentando crises valorativas que atingem todos os âmbitos da sociedade, mais sensivelmente a família, seja como valor, seja como organização mais antiga da humanidade”.

É nesse contexto de instabilidade e insegurança que La Taille e Menin (2009) propõem reflexões a partir de duas tendências em relação aos valores em nossa sociedade. A primeira, segundo os autores, é definida pelo termo “crise de valores” e refere-se a uma falência progressiva dos valores morais, os quais correm o risco de extinguir-se; Já a segunda, intitulada “valores em crise”, não prevê o desaparecimento ou a ausência dos valores morais, mas, uma mutação e/ou rearranjo daqueles valores ditos tradicionais.

---

<sup>1</sup> Entendemos por valores morais os princípios ou formas de conduta que têm como base a consciência moral das pessoas ou de um grupo social em consonância com os costumes e tradições predominantes no meio em que vivem (DaCOSTA, 2007).

<sup>2</sup> Não pretendemos, com isso, generalizar tal condição para toda a juventude, uma vez que o contexto em que cada jovem se insere será uma variável significativa que refletirá em seu comportamento.

Diante desse panorama complexo, a escola, instituição que tem vocação em educar, pode ser considerada um espaço essencial na luta pela preservação e socialização dos valores, normas e atitudes considerados importantes para uma convivência harmoniosa em sociedade. No entender de Zabalza (2000) os **valores**<sup>3</sup> representam uma espécie de poder, capaz de mover e orientar os seres humanos a um determinado sentido de viver. Constituem-se, portanto, em um projeto ou ideal a ser compartilhado, que dará sentido à formação de atitudes na escola, como opções pessoais adquiridas de forma refletida (SARABIA, 2000).

Com efeito, os aspectos valorativos da educação formal sempre foram, de alguma maneira, uma preocupação central nas reformas educativas ao longo do tempo. Um exemplo significativo são os marcos da reforma educacional ocorrida na Espanha, já no final do século XX, coordenados e apresentados por César Coll<sup>4</sup> e colaboradores (2000), a partir dos quais os conteúdos de ensino ganharam um sentido mais amplo, sendo classificados em três dimensões: **Conceitual, Procedimental e Atitudinal**.<sup>5</sup>

De natureza teórica e explicativa, a dimensão conceitual refere-se aos conceitos e fatos que o aluno deve aprender (POZO, 2000); a dimensão procedimental, assume um viés mais prático, são formas determinadas e concretas de agir, expressando-se através de um conjunto de técnicas, habilidades, métodos e estratégias que o aluno deve aprender a fazer (COLL; VALLS, 2000); enquanto a dimensão atitudinal, por sua vez, envolve três componentes – cognitivo, afetivo e comportamental – e se expressa na forma como os alunos devem ser (SARABIA, 2000). É possível observar, inclusive, que outros autores como Antoni Zabala (1998), Suraya Darido (2012) e os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – (BRASIL, 1998a) se apropriam desta mesma diferenciação e significação das dimensões dos conteúdos.

---

<sup>3</sup> O conceito de valor é amplo e complexo, podendo ser expresso em diferentes formas por autores da filosofia, psicologia, sociologia, etc. Essa questão será discutida com maior profundidade no capítulo I.

<sup>4</sup> Não apenas foi um dos grandes nomes da reforma educacional espanhola, como também inspirou reformas curriculares em diferentes países da América Latina, incluindo o Brasil, no qual atuou como consultor do MEC na elaboração dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs).

<sup>5</sup> Não temos a pretensão de propalar que esta caracterização representou a primeira tentativa de pensar conceitualmente nessas três dimensões do conhecimento, uma vez que, no próprio campo da Educação Física, algumas iniciativas, lideradas por Inezil Pena Marinho, já haviam sido feitas, apontando a necessidade de considerarmos a formação integral do sujeito. Ver mais em: MARINHO, I. P. Conceito bio-socio-psico-filosófico da Educação Física em oposição ao conceito anatomo-fisiológico. **Revista Brasileira de Educação Física**, Rio de Janeiro, ano I, n. 2, 1944.

Coll et al. (2000) entendem que a inclusão das três dimensões de forma sistematizada nas propostas curriculares supõe, entre outras coisas, uma tentativa de romper com a prática habitual de um ensino centrado excessivamente na memorização mais ou menos repetitiva de fatos e na assimilação mais ou menos compreensiva de conceitos.

Ora, a rigor, tal recomendação amplia a responsabilidade pedagógica e social dos professores na tentativa de desenvolver as três dimensões do conteúdo no contexto escolar, e não apenas o ensino de fatos e conceitos. Aliás, a formulação das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Educação Básica ocorre justamente diante da emergência de atualizarmos políticas educacionais que sejam capazes de consubstanciar o direito de todos os estudantes “[...] à formação humana e cidadã e à formação profissional, na vivência e convivência em ambiente educativo” (BRASIL, 2013, p. 7).

No campo da Educação Física escolar, por exemplo, os PCNs apontam que a concepção de cultura corporal de movimento<sup>6</sup> amplia a contribuição desta disciplina para o pleno exercício da cidadania, de modo que a ação pedagógica<sup>7</sup> do professor deve pautar-se nos princípios da inclusão e da diversidade, numa perspectiva metodológica de ensino e aprendizagem direcionada para além dos aspectos físico e motor, promovendo o desenvolvimento da autonomia, da cooperação, da participação social e da afirmação de valores e princípios democráticos (BRASIL, 1998a).

As Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental do Município de Vitória/ES, por sua vez, pontuam a necessidade de articularmos o enfoque intercultural, o diálogo contextual e o trabalho coletivo, de modo que as práticas corporais, em geral, concretizem-se como uma oportunidade factível para a construção de conhecimentos, atitudes, habilidades e valores (VITÓRIA, 2004).

No entanto, apesar de todas essas recomendações caminharem ao encontro da dimensão atitudinal, autores como Darido (2012), Betti et al. (2007) e Fensterseifer (2001), indicam que, tradicionalmente, as práticas pedagógicas desenvolvidas nas aulas de Educação Física escolar têm priorizado os conteúdos em uma dimensão quase exclusivamente procedimental, tendo dificuldades no encaminhamento das outras duas dimensões do conteúdo (conceitual e

---

<sup>6</sup> Tipo de conhecimento que engloba o jogo, a ginástica, o esporte, a dança, a luta, e outras manifestações que apresentarem relações com o contexto histórico-social dos alunos (BRASIL, 1998).

<sup>7</sup> Entendemos por ação pedagógica todas as decisões tomadas pelo professor durante as aulas, constituindo-se no seu estilo particular de ensino e, conseqüentemente, no tipo de aprendizagem que almeja conduzir (DARIDO, 2003).

atitudinal). Trata-se, portanto, do saber fazer em detrimento do saber sobre a cultura corporal e o saber ser.

Um estudo realizado por Darido (2003), por exemplo, junto a sete professores de Educação Física escolar no ensino fundamental (5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> série) ou no ensino médio (2<sup>o</sup> grau), identificou que, diferentemente do que eles mencionaram, as observações das aulas evidenciaram que os professores ainda ressentem-se da falta de costume em trabalhar com os elementos da dimensão conceitual em suas aulas, indicando que – embora não possam ser generalizadas – tais práticas estariam situadas em um processo anacrônico.

Diante desse cenário, consideramos pertinente demarcar alguns pontos referentes à operacionalização dos conteúdos conceituais, procedimentais e atitudinais, apresentados por Coll e colaboradores (2000), no que tange as aulas de Educação Física. Ora, se por um lado, sustentamos que as três dimensões do conteúdo têm (ou deveriam ter) a mesma legitimidade na educação escolar; por outro, ponderamos que, no que concerne às aulas desta disciplina, é natural e esperado que haja uma predominância da dimensão procedimental sobre as outras dimensões, decorrente da natureza epistemológica do saber trabalhado por ela. Conforme é pontuado por Coll e Valls (2000), tal consideração acerca da área curricular em que uma disciplina se insere serve para justificar a conveniência de destacar determinada dimensão do conteúdo, o que, por sua vez, não implica em desconsiderar as demais.

Assim, compreendemos que a Educação Física (e qualquer disciplina escolar), deve ultrapassar a mera aquisição técnica-instrumental de habilidades e conceitos, buscando proporcionar aos estudantes as condições necessárias para o desenvolvimento de valores por meio de uma atitude crítica, emancipada e autônoma, levando-os a refletirem sobre a melhor forma de conviver em sociedade, o que, de alguma maneira, “pressupõe conhecer diferentes valores, poder apreciá-los, experimentá-los, analisá-los criticamente e eleger livremente<sup>8</sup> um sistema de valores para si” (BRASIL, 1998b, p. 36).

Com efeito, quando se pensa na materialização da dimensão atitudinal, é necessário considerar não apenas os possíveis conteúdos como também as formas ensino. Neste contexto,

---

<sup>8</sup> É preciso ter cuidado para não cair em um pensamento idealista, pois, uma vez que os indivíduos se definem em sociedade, é impossível considerar a escolha de um sistema de valores para si, livre dos condicionantes sociais. Ou, nos termos de Paul Ricoeur (1999), se toda experiência social está imersa no caráter ideológico, então não é possível pensar de um lugar “não-ideológico”. Ver mais em: RICOEUR, P. **Interpretação e ideologias**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1999.

por suas características próprias, a figura e a prática do professor merecem ser destacadas. Para Zabalza (2000, p. 24), “a ação do professor como modelo de atitudes faz com que o tema do ensino dos valores transcenda a natureza fundamentalmente técnica do ensino e de outros conteúdos”. Assim, percebe-se que o professor atua também como um veiculador de valores, relacionando a forma de ensino com seu conteúdo.

De fato, “o modo como se dá o ensino e a aprendizagem, isto é, as opções didáticas, os métodos, o âmbito das atividades, a organização do tempo e do espaço que conformam a experiência educativa, ensinam valores, atitudes, conceitos e práticas sociais” (BRASIL, 1998b, p. 24). Ora, uma vez que a escola lida diretamente com valores, normas e atitudes, a reflexão deve pautar-se sobre “quais” e “como” trabalhá-los (LA TAILLE, 2013).

Nesta perspectiva, pode-se articular que dimensão atitudinal – tal qual as outras duas dimensões – também vigora no contexto educacional, seja de forma explícita e sistematizada ou na forma de currículo oculto, isto é, sem aparecer nos planejamentos e programas de ensino. Como observa Sacristán (1998, p. 43, grifo nosso):

A acepção do currículo como conjunto de experiências planejadas é insuficiente, pois os efeitos produzidos nos alunos por um tratamento pedagógico ou currículo planejado e suas consequências são tão reais e efetivos quanto podem ser os efeitos provenientes das experiências vividas na realidade da escola sem tê-las planejado, às vezes nem sequer ser conscientes de sua existência. É o que se conhece como **currículo oculto**.

De acordo com Acedo, Darido e Impolcetto (2014), no caso específico da educação física escolar, a dimensão atitudinal, dentre as três dimensões, é aquela que mais tem ficado neste formato de currículo oculto, sendo deixada ao acaso as discussões sobre ela. Entendemos que, neste ponto, está constituído um dos grandes desafios e quiçá uma contradição da área, uma vez que, na condução do processo de avaliação, não é raro que os professores desta disciplina estabeleçam como alguns critérios avaliativos a observação de aspectos referentes à dimensão atitudinal, como a participação, o interesse e o comportamento do aluno, tal como foi identificado por Amaral e Borella (2008), em um estudo com professores de Educação Física da rede pública municipal do Oeste do Paraná.

Corroborando com este debate, Santos et al. (2014), realizaram uma pesquisa em colaboração com uma professora em conjunto com os alunos do quarto ano do Ensino Fundamental I, da rede municipal de Vitória/ES, identificando, dentre os critérios de avaliação

estabelecidos, uma centralidade dos aspectos comportamentais – dimensão atitudinal –, embora as outras duas dimensões também estivessem presentes, relacionadas com o saber fazer – dimensão procedimental – e o saber sobre esse fazer – dimensão conceitual –, expostos na ficha avaliativa criada pela escola.

Isto posto, não deixa de causar-nos certa estranheza a dissociação existente entre, por um lado, aquilo que a escola, eventualmente, cobra aos seus alunos – domínio de determinados procedimentos, valores e atitudes – e, por outro, a escassa ou limitada atenção prestada ao ensino dos mesmos em diversas atividades escolares. Tal fato se explica pela crença de que, diferentemente do que acontece com a dimensão conceitual, os alunos possam aprender os procedimentos, os valores, as atitudes e as normas de forma implícita, sem a necessidade de uma ajuda pedagógica sistemática e orientada (SARABIA, 2000).

Isto posto, o que se pretende ressaltar, aqui, é a possibilidade de construir formas sistematizadas de refletir sobre valores, a partir da constatação de que apenas a prática das atividades, aliada ao mero discurso do professor, são insuficientes na sua construção<sup>9</sup> pelo estudante (BRASIL, 1998a).

Nessa perspectiva, Sarabia (2000) pontua que a escola deve procurar desenvolver no aluno uma moral cidadã comprometida com a sociedade da qual fazem parte. Pois, tal como aponta Puig (1998, p. 16), atualmente, os problemas que tem assolado a sociedade como um todo, “não são problemas que tenham uma solução exclusivamente técnico-científica, mas sim, situações que precisam de uma reorientação ética dos princípios que as regulam”.

Seguindo a mesma linha de raciocínio, Ávila (2001) acrescenta que estamos diante de uma cultura que prioriza a eficiência (referente à praxiologia) em detrimento do sentido (referente à ética), na qual valoriza-se cada vez mais como fazer as coisas e, de maneira inversa, cada vez menos porque fazê-las. De fato, vivemos problemas para os quais a ciência moderna<sup>10</sup> não dá conta de resolver, acenando para a necessidade de investirmos em “um conhecimento prudente para uma vida decente” (SANTOS, 2010, p. 50).

---

<sup>9</sup> Preferimos empregar os termos “construção” e/ou “formação” ao invés de “transmissão” quando nos referirmos aos valores, por acreditarmos que eles podem, até certo ponto, ser construídos/formados e, sobretudo, problematizados no desenrolar das relações cotidianas, isto é, na convivência e socialização dos sujeitos.

<sup>10</sup> Conforme sustenta Boaventura de Souza Santos (2010), a ciência moderna refere-se a um modelo de racionalidade hegemônica baseada em um rigor científico-matemático que, aos poucos, estendeu o estudo da natureza para o estudo da sociedade, operando sob uma lógica de causalidade que privilegia o funcionamento das coisas em detrimento do sujeito ou do fim das coisas.

Além disso, como pontua Freire (1996), ao transformarmos a experiência educativa em puro treinamento técnico estaríamos negligenciando aquilo que há de mais humano no exercício educativo: o seu carácter formador. Por isso, o ensino dos conteúdos em torno de saberes instrumentais [nas dimensões conceitual e procedimental] não pode prescindir à formação moral do educando [dimensão atitudinal].

Diante desse quadro, compreendemos que a Educação Física escolar pode ser um espaço em potencial para o desenvolvimento de valores e atitudes, por meio da mobilização de seus conteúdos (jogo, esporte, ginástica, dança, luta e demais práticas corporais) e de diferentes estratégias metodológicas (dinâmicas lúdicas, situações de confronto, resolução de problemas, expressão corporal, etc.) para este propósito. Conforme aponta Guimarães et al. (2001, p. 22), em um de seus estudos:

[...] as situações vividas nas aulas de educação física não apenas permitem, mas são propícias o trabalho com atitudes. Os conflitos provocados pelo contato físico, pelo aprendizado da competição e da colaboração presente nos jogos – pelo enfrentamento da derrota e do sucesso, pelo contato entre mais aptos e menos aptos para atividade física – envolvem aspectos afetivos, cognitivos e morais, que implicam a busca de soluções.

Esse rico acervo de estratégias e conteúdos, usado de forma criativa e coerente pelo professor, em virtude de seus objetivos específicos, do contexto e das características e necessidades de suas turmas, confere à Educação Física a possibilidade de uma metodologia de ensino singular em face das outras disciplinas, favorecendo o desenvolvimento pleno do educando, nos planos afetivo, social e motor (BETTI; ZULIANI, 2002).

Com efeito, a Educação Física pode contribuir com o processo de mudança axiológica desde que, para isso, os profissionais da área estejam dispostos a modificar e recriar as estratégias e possibilidades que possuem, auxiliando e ampliando sentidos e valores por meio das práticas educativas, numa dialética entre o sentir, o pensar e o agir (SCHWARTZ, 1999).

Não obstante, é pertinente salientar que, embora o nosso maior foco esteja voltado para a dimensão atitudinal nas aulas de Educação Física, rechaçamos a condição de trabalhá-la de forma isolada ou como uma exclusividade deste espaço, pois, se assim fosse, estaríamos incentivando um novo reducionismo, discriminando as outras duas dimensões do conteúdo, bem como retirando a mesma responsabilidade atitudinal das demais disciplinas escolares. Conforme ressalta Sarabia (2000, p. 135): “Como conteúdo de ensino, as atitudes, do mesmo modo que os

conceitos e os procedimentos, não constituem uma disciplina separada, mas são parte integrante de todas as matérias de aprendizagem”.

Nessa perspectiva, pode-se mencionar a proposta de transversalidade, presente nos PCNs, como uma tentativa de lidar com a referida problemática, sugerindo a incorporação<sup>11</sup> de temas como: Ética; Pluralidade Cultural; Trabalho e Consumo; Meio Ambiente; Orientação Sexual; e Saúde (BRASIL, 1998b). De fato, a própria presença de tais temas nas diretrizes para a educação brasileira nos dão o indicativo de que precisamos direcionar o nosso olhar para o trabalho com valores no contexto escolar.

Ciente destas implicações, Zabalza (2000) defende que o sentido e a qualidade da educação vinculam-se ao seu comprometimento com o ensino de valores, abarcando a escola como um todo, buscando contribuir com a formação de sujeitos autônomos, respeitosos e solidários com os outros e com o meio ambiente.

Ora, se os valores constituem-se num ideal a ser compartilhado, servindo para orientar a conduta dos indivíduos, tanto no ambiente escolar, como na sociedade em geral, então, pode-se atribuir ao professor (de educação física e das demais disciplinas), e aos diferentes sujeitos escolares, a tarefa de buscar meios que proporcionem uma formação integral dos alunos, garantindo o desenvolvimento das três dimensões dos conteúdos: dimensão conceitual; dimensão procedimental; e aquela que lida diretamente com a construção de valores e atitudes, proveniente do referido processo de socialização – dimensão atitudinal.

De fato, nos dias de hoje, a escola “é encarregada da tarefa de cuidar do desenvolvimento da criança e do adolescente no plano cognitivo, emocional, afetivo, social, político e tantos outros tidos como necessários para a formação do sujeito deste tempo” (JUSTO, 2013, p. 46), cabendo à Educação Física, em particular, o desafio de superar a perspectiva da dimensão atitudinal como currículo oculto, incluindo os valores subjacentes às diferentes práticas de forma explícita e sistematizada, ou seja, quais atitudes os alunos devem ter nas e para as atividades corporais, bem como, garantir o direito do aluno de saber o porquê dele vivenciar uma determinada prática corporal – dimensão conceitual (DARIDO, 2012).

Não obstante, são escassos os estudos que busquem debruçar-se sobre a complexidade que envolve a dimensão atitudinal no interior da escola, no intuito de identificar, discutir e,

---

<sup>11</sup>Araújo (2008, p.166), adverte que “essa incorporação não se dá por meio de novas disciplinas, mas com novos conteúdos que devem ser trabalhados de maneira interdisciplinar e transversal aos conteúdos tradicionais”.

sobretudo, dar visibilidade às boas experiências de educação em valores desenvolvidas neste espaço. Em um estudo recente, Acedo, Darido e Impolcetto (2014) fizeram um levantamento em revistas da área da Educação Física no período de 10 anos<sup>12</sup>, identificando dentro de um montante com mais de 1.000 artigos encontrados, que 51 tratam de valores e atitudes relacionados à Educação Física escolar, muitos dos quais, segundo os autores, não tratam com a devida profundidade os aspectos que cruzam o processo de ensino-aprendizagem, necessitando de um esforço maior em buscar os seus objetos de estudo nas situações efetivamente vivenciadas pelos docentes. Ora, de acordo com os PCNs:

A busca de coerência entre o que se pretende ensinar aos alunos e o que se faz na escola (e o que se oferece a eles) é também fundamental. Não se terá sucesso no ensino de autocuidado e higiene numa escola suja e abandonada. Nem se poderá esperar uma mudança de atitudes em relação ao desperdício (importante questão ambiental) se não se realizarem na escola práticas que se pautem por esse valor. Trata-se, portanto, de oferecer aos alunos a perspectiva de que tais atitudes são viáveis, exequíveis, e, ao mesmo tempo, criar possibilidades concretas de experienciá-las (BRASIL, 1998b, p. 31).

As DCNs, por sua vez, também apontam que é de fundamental importância que a escola procure expressar com clareza o que ela espera dos seus alunos, buscando coerência entre aquilo que proclama e aquilo que realiza, ou seja, o que realmente ensina em termos de conhecimento (BRASIL, 2013).

Diante do exposto, conclui-se que observar/vivenciar o funcionamento da lógica de um contexto escolar específico é condição necessária para compreender com maior profundidade as variáveis contextuais que permeiam a temática da educação em valores neste espaço educativo (por meio das práticas travadas pelos diferentes sujeitos escolares), especialmente, aqueles desenvolvidos na Educação Física.

Preliminarmente, cabe-nos desvelar que o problema de investigação ao qual tem se desenhado até aqui, começou a tomar corpo a partir de uma tradição de pesquisa do Centro de Estudos Olímpicos da Universidade Federal do Espírito Santo – ARETÊ – em trabalhar com a

---

<sup>12</sup> Para a seleção da amostra, foram seguidos seis critérios: 1 - Que fossem revistas da Educação Física; 2 - Que os trabalhos propostos à publicação fossem julgados por pareceristas; 3 - Apresentassem o resumo dos artigos; 4 - Acesso aos artigos completos, via revista impressa presente na biblioteca da UNESP, ou via arquivo de leitura na Internet. 5 - Acesso a todos os números das revistas publicados entre os anos de 1998 e 2007; 6 - Estivesse em circulação até o final de 2007. [...] O próximo passo consistiu na seleção dos artigos para análise. A seleção foi realizada a partir da leitura dos títulos e resumos, e seguiu os critérios que seguem: 1) Estar contido no universo da Educação Física escolar; 2) Apresentar referências sobre valores e/ou atitudes, seja no título ou no resumo (ACEDO; DARIDO; IMPOLCETTO, 2014, p.151).

temática referente à Educação Olímpica/Educação em Valores/Dimensão Atitudinal, tendo contribuído até o presente momento, como as dissertações de mestrado feitas por Basso (2012), Silva (2014) e Thompson (2015).

Basso (2012) objetivou promover o desenvolvimento e validação do conteúdo do Manual de Educação Olímpica (MEO) para operacionalizar práticas de educação em valores por meio do esporte no ambiente escolar não-seriado, tendo como referência a “Educação Olímpica”, evidenciando, dentre outras coisas, a necessidade de avançarmos pedagogicamente na perspectiva de ensino da dimensão atitudinal.

Silva (2014), por sua vez, visou realizar uma validação qualitativa do MEO junto à professores de Educação Física escolar no Ensino médio e seus respectivos alunos, apontando que apesar do referido material apresentar bons aspectos estruturais, são as relações didáticas que cada professor estabelece de acordo com o seu contexto de atuação que fará a diferença na utilização positiva deste material, sinalizando para a necessidade de realizarmos novas pesquisas que tornem evidentes a mudança ou não de comportamentos e atitudes pelos indivíduos submetidos a tal material.

Por fim, Thompson (2015) buscou investigar a ocorrência de efeitos pedagógicos no comportamento pró-social de escolares do 5º ano do ensino fundamental, a partir das atividades presentes no MEO, demonstrando que, embora o experimento não tenha comprovado a hipótese inicial, houve uma melhora dos grupos, reforçando a ideia de que um ambiente intencionalmente voltado aos valores gera mudança comportamental nos indivíduos, em decorrência, especialmente, da prática pedagógica do professor.

Diante dessa conjuntura, outra frente de pesquisa emergiu a partir da necessidade de compreendermos a questão da dimensão atitudinal no interior da escola – desvinculada ao viés de Educação Olímpica –, evidenciando como ela aparece e como se articula com as outras dimensões do conteúdo, dando maior visibilidade ao papel desempenhado pelos professores de Educação Física nesse contexto.

Assim, em termos metodológicos, utilizaremos o estudo de caso qualitativo de tipo etnográfico, o qual justifica-se, sobretudo, “[...] quando se trata de tentar responder a problemas ou perguntas que se formatam em ‘comos’ e/ou ‘porquês’ e que se interessam por acontecimentos contemporâneos dos quais obtemos poucas informações sistematizadas” (MOLINA, 2004, p. 96).

Portanto, frente às referidas demandas da educação contemporânea, emerge a seguinte questão a ser investigada: Como é tratada a dimensão atitudinal no contexto escolar e, em especial, nas aulas de Educação Física?

Com efeito, delineamos como objetivo geral: Compreender como a dimensão atitudinal é desenvolvida no contexto de uma escola da rede pública do município de Vitória/ES, dando ênfase às aulas de Educação Física.

Os objetivos específicos, por sua vez, consistem em: Mapear quais são os valores e atitudes prescritos, declarados e difundidos na escola; Analisar o papel dos diferentes sujeitos escolares na educação em valores neste ambiente; Verificar como a dimensão atitudinal é tratada nas aulas de educação física e como ela se articula com as outras duas dimensões do conteúdo (conceitual e procedimental); Identificar, nas aulas de Educação Física, as estratégias pedagógicas e as formas de avaliação empregadas no trato da dimensão atitudinal; Conhecer a perspectiva discente a respeito daquilo que aprendem nas aulas de Educação Física, em termos atitudinais.

Com efeito, vale destacar que a nossa intenção não se traduz em julgar se determinada escola, incluindo os seus métodos e os valores que desenvolve, são bons ou ruins, mas, compreender os desdobramentos da dimensão atitudinal neste âmbito educativo, priorizando o nosso olhar para os espaços destinados à Educação Física. Assim, acredita-se que o presente estudo possa contribuir na ampliação da compreensão sobre o trato das dimensões dos conteúdos educacionais, mais sensivelmente, a dimensão atitudinal, bem como estimular e/ou nortear outras pesquisas semelhantes.

Destarte, estruturamos a pesquisa em uma organização de cinco capítulos que dialogam com a temática dos valores, os quais são compreendidos pela dimensão atitudinal. No primeiro capítulo, investimos em uma discussão a respeito de duas diferentes tendências no tocante aos valores – crise de valores ou valores em crise –, mobilizando, para tanto, diferentes matrizes teóricas e epistemológicas, a fim de mostrar a complexidade em que essa discussão está inserida.

No segundo capítulo, apresentamos pormenores das três dimensões do conteúdo – conceitual, procedimental e atitudinal – na perspectiva de Coll e colaboradores (2000), incluindo diferentes formas de ensino, aprendizagem e avaliação, próprias a cada uma delas.

No terceiro capítulo, descrevemos de forma detalhada os percursos metodológicos que foram se constituindo ao longo da pesquisa, incluindo os desdobramentos que fomos levados a

deliberar, buscando dar ênfase à caracterização da escola, aos principais sujeitos envolvidos e, sobretudo, ao processo de entrada e permanência no campo.

No quarto capítulo, concentramos os nossos esforços na análise e na discussão dos dados coletados – seja por meio de documentos, observações ou entrevistas –, valendo-se da hermenêutica e da estratégia de emparelhamento para operar uma triangulação entre eles, considerando as possibilidades e os desafios a respeito do nosso objeto de estudo.

Finalmente, o quinto capítulo reserva-se para a apresentação das nossas considerações finais, nas quais buscamos reiterar a relevância dos nossos achados e a potencialidade que este estudo de caso nos reserva para dialogarmos com outros casos semelhantes, outros universos escolares.

## 1. A EDUCAÇÃO DIANTE DA “CRISE DE VALORES” OU “VALORES EM CRISE”

*“Os momentos de crise suscitam um redobrar de vida nos homens” (François Chateaubriand)*

Para a construção deste capítulo, buscamos dialogar com autores de diferentes perspectivas teóricas e epistemológicas. Tal como aponta Sanmartín (1995), o tema dos valores vem sendo objeto de análise em pesquisas com diferentes matrizes. Dentre as principais, pode-se citar: filosófica, psicológica e sociológica. Para tanto, consideramos relevante fazer uma síntese dos autores que nos apropriamos, situando-os nas suas respectivas abordagens.

Na abordagem filosófica são enfatizadas questões acerca dos valores em seus termos conceituais. Aqui, encontram-se autores como Arendt (1979); Zabala (1998; 1999); Saviani (2002); Goergen (2005); Lipovetsky (2005); Barros Filho (2006; 2010); Basso (2006); Kant (2006); Cortella e Barros Filho (2014); Cortella (2014).

Na abordagem psicológica, por sua vez, o foco está nos processos de desenvolvimento moral dos indivíduos. Nesta, destacam-se autores como Rokeach (1973); Sanmartín (1995); Coll et al. (2000); Zabalza (2000); Araújo (2000; 2007); Menin (2002); La Taille (2002; 2009a; 2009b; 2010; 2013); La Taille e Menin (2009) e Trevisol (2009).

Já na abordagem sociológica, marcada pela discussão de valores no âmbito da socialização e das relações sociais travadas entre os indivíduos, temos a contribuição de autores como Lovisolo (1997; 2002) e Bauman (2007).

Por fim, acreditamos que as diferentes correntes mobilizadas – apesar de apresentarem algumas divergências do ponto de vista epistemológico – não se excluem, mas, de alguma forma, podem complementar-se, tornando-se fundamentais para uma compreensão mais abrangente da complexidade em que esse tema é debatido. Todavia, no presente trabalho, fizemos a opção de estabelecer uma maior aproximação com a abordagem psicológica, assumindo como principal referência a concepção construtivista de Coll et al. (2000), com a obra “Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes”.

Isto posto, fazemos um esforço para direcionar a referida discussão ao campo da educação, de forma ampliada, e à Educação Física, de forma particular, intercalando autores com formação nesta área específica, como por exemplo, Ferraz (2001); Betti e Zulliani (2002);

Tavares (2003; 2008; 2009); Bento (2004); Ruiz Omeñaca (2004); Queirós (2004); Gaya (2004); Betti (2007) e DaCosta (2007).

Ao longo da história a educação sempre esteve voltada para a formação de um determinado tipo de ser humano, a serviço das necessidades colocadas por cada época. Logo, fazer uma reflexão sobre as questões educacionais nos remete, de alguma forma, a temática dos valores, visto que por meio do conhecimento da realidade humana pode-se entender o problema dos valores (SAVIANI, 2002).

O inverso também parece fazer sentido, na medida em que, fazer reflexões sobre a atual situação dos valores em nossa sociedade (crise de valores ou valores em crise?), permite-nos, por um lado, compreender os desafios pedagógicos que os educadores e os demais sujeitos escolares estão submetidos, e por outro, levantar discussões sobre o papel da escola frente a tal realidade. Conforme aponta Ilma Basso (2006), uma crise em relação aos valores irá refletir-se na educação, pois o trabalho educativo sempre estará pautado em valores, mesmo que de forma implícita.

Grosso modo, os valores são produtos histórico-culturais que, de alguma forma, sempre estiveram presentes nas diferentes civilizações humanas, justificando e orientando as ações dos seus respectivos atores sociais. Com efeito, mesmo não consistindo em um tema contemporâneo, temos visto, principalmente nas últimas décadas, uma retomada da discussão sobre as questões referentes aos valores (TREVISOL, 2009), muito embora este enverede-se com alguns fatores complicadores, como a falta de objetividade e as rápidas mudanças vividas em tempos contemporâneo/tecnológico/globais (LA TAILLE; MENIN, 2009).

Além disso, abordar a temática dos valores nos dias de hoje, estando situado em uma sociedade competitiva por excelência, voltada para o individualismo e para o consumo, na qual o êxito pessoal é incitado como a forma mais apropriada de alcançar uma suposta felicidade, representa uma espécie de desafio (SANMARTÍN, 1995), para diferentes instituições sociais, como, por exemplo, a escola.

Na história do pensamento destacam-se duas concepções distintas sobre o valor: a idealista e a materialista<sup>13</sup>. Na primeira, acredita-se que o valor é inerente às coisas e às ações; na segunda, o valor só passa a existir na relação do sujeito com a coisa valorada. Com efeito, a perspectiva idealista pressupõe a existência de um “gabarito” pronto, absoluto e imutável de

---

<sup>13</sup> Sustentadas por uma matriz filosófica, a denominação idealista refere-se à teoria das ideias de Platão e seus herdeiros, acreditando-se na existência de uma instância transcendente; Enquanto a materialista, por sua vez, aborda o valor apenas no mundo sensível, diferenciando-se do materialismo histórico e dialético da sociologia marxista.

valoração, ao qual todos os indivíduos devem ser educados para identifica-lo e segui-lo; já na perspectiva materialista, por sua vez, o critério absoluto dá lugar ao caráter de singularidade relativa do indivíduo que atribui o valor, de modo que o real nunca observado é completamente indiferente (BARROS FILHO, 2006).

Nesse sentido, buscaremos uma maior aproximação com a concepção materialista, pois comungamos com a posição de Basso (2006) e Goergen (2005) a respeito da inexistência de valores tidos como absolutos ou imutáveis, visto que eles não constituem uma realidade ontológica à parte, mas, são dotados de historicidade, isto é, vinculam-se a determinadas circunstâncias históricas e culturais.

Deste modo, pode-se articular que, se por um lado, tais circunstâncias influenciam a atividade humana, por outro, são também influenciadas por esta. Não obstante, a ideia de um sujeito ativo nos permite entender o princípio de que os valores são resultantes das interações que fazemos com o mundo a nossa volta, em oposição à ideia de simples internalização dos valores, sofrida por sujeitos "passivos", aptos para serem moldados pelo meio em que vivem (ARAÚJO, 2007).

Assim, pode-se apontar que “[...] o conceito de valor é cheio de ambiguidades e varia de autor para autor e de época para época. Ainda hoje não encontramos nenhuma unanimidade a respeito de seu sentido” (GOERGEN, 2005, p. 989). Beckers e Nauta (1983) citado por Buisman e van Rossum (2001), corroboram esta proposição, apontando que não há um consenso nas ciências sociais sobre o termo “valor”, o qual chega a possuir uma extensa lista de 120 definições e descrições, baseadas tanto em uma perspectiva individual – conceitos como necessidade ou motivos –, como em uma perspectiva social – ligada aos objetivos e orientações do comportamento humano.

Rokeach (1973), por exemplo, distingue os valores em dois tipos: os Valores Terminais e os Valores Instrumentais. O primeiro, perpassa pelos objetivos que as pessoas desejam realizar na vida, como por exemplo: viver em paz, ter reconhecimento social, ser livre, ter uma vida emocionante, etc. O segundo tipo, por sua vez, tal como o próprio nome sugere, refere-se aos instrumentos necessários para alcançar os respectivos Valores Terminais desejados, são eles: ser honesto, perseverante, ambicioso, etc. Vale ressaltar que, embora essa divisão enfatize as preferências de cada indivíduo, ambos os tipos, podem ser considerados tanto em nível pessoal como social (aqui, entrariam os valores morais).

DaCosta (2007, p. 45-46), por sua vez, apresenta uma categorização de valores, que abrange:

- Valores econômicos (com conotações de prosperidade ou riqueza, pobreza e miséria);
- Valores religiosos (aqueles que se realizam através das normas e virtudes das religiões, em uma dimensão, ou na compreensão do que seja o santo, ou o sagrado);
- Valores estéticos (apresenta as perspectivas do belo e do feio, do bom gosto e do mau gosto);
- Valores sociais, éticos e morais (aqueles que se ocupam com o comportamento humano, da reflexão sobre os valores da vida, da virtude e do vício, do direito e do dever, do bem e do mal).

Diante desse cenário amplo de conceituações e classificações, apresentamos a compreensão de Saviani (2002, p. 43-44) a respeito dos valores, que, segundo o autor, “implicam fenômenos com os quais nós estabelecemos relação de não-indiferença, na medida em que nós somos, enquanto homens, relativos, e nos encontramos em um processo de realização da nossa própria existência”.

Essa atitude de **não indiferença** a respeito de algo ou alguém é resultante de algum **investimento afetivo**, de tal modo que as representações acerca das coisas (ideias, objetos, pensamentos) ou das pessoas (do outro e de si próprio), perpassa, ao mesmo tempo, pelos campos cognitivo e afetivo (LA TAILLE, 2002). Logo, fica nítido que a ideia de valor está atrelada à condição humana, visto que os indivíduos não são concebidos apenas como um organismo biológico, mas, como um ser racional e afetivo, situado em uma determinada cultura. Assim, pode-se afirmar que os seres humanos são sujeitos de valores, e os valores, por sua vez, só existem numa perspectiva humana (RUIZ OMENACA, 2004).

De acordo com Sarabia (2000), além dos componentes cognitivo e afetivo, uma atitude, por exemplo, envolve uma tendência a agir de determinada forma, seja por meio de uma linguagem verbal ou não-verbal. É comum, inclusive, que haja uma certa confusão das atitudes com os valores, todavia, estes últimos são mais centrais e estáveis, devido ao maior grau de comprometimento emocional que está em jogo, incluindo a crença de que o objeto sobre o qual se focaliza o valor é algo desejável.

Não raro, os valores são disseminados pelo senso comum com uma conotação positiva, como algo *sine qua non* para uma boa convivência, de modo que a sua privação poderia potencializar inúmeros distúrbios sociais (violência, indisciplina, intolerância, preconceitos, etc.).

De forma similar, parte do meio acadêmico também é responsável por conferir ao referido termo a mesma conotação positiva, abordando-o como algo socialmente desejável (KLUCKHOHN, 1951 *apud* GOUVEIA, 2003; ROKEACH, 1973).

No entanto, autores como Buisman e van Rossum (2001) advertem que é preciso ter cuidado ao atribuir um caráter positivo à definição de valores, uma vez que as pessoas também são guiadas por valores que podem não ser necessariamente desejáveis para a sociedade em que estão inseridas. Isso pode ser explicado pelo fato de que, tal como pontuado anteriormente, nem todos os valores podem ser categorizados como valores morais. Assim, conforme distingue Araújo (2007, p. 22), “[...] do ponto de vista psicológico, é possível ao ser humano construir valores que não sejam morais”. Isso pode evidenciar-se quando os indivíduos escolhem o culto ao corpo, a violência e/ou o tráfico de drogas, por exemplo, como principais referências valorativas.

Um outro exemplo significativo que pode ilustrar essa questão é o próprio fenômeno esportivo, reconhecido por diversos autores, dentre eles, Tavares (2003), Gaya (2004), Bento (2004) e DaCosta (2007) como uma ferramenta educativa, propulsora de valores morais – respeito, solidariedade, cooperação, justiça, etc. –, bem como um meio para a difusão de valores contrários à moral – desrespeito, xingamentos, vantagens injustificáveis, atos violentos, etc.

Ora, tendo em vista que o termo “valor” pode designar tanto um sentido positivo como negativo, o indivíduo tende a organizá-lo em uma espécie de dualismo maniqueísta, decorrente de uma educação tradicional que tem como pressuposto que os valores considerados bons possuem uma origem divina, ao passo que os maus vinculam-se ao mundo humano (BASSO, 2006). Contudo, tal pressuposto desconsideraria as valorações (sejam elas positivas ou negativas) advindas do processo de socialização dos sujeitos.

De acordo com Sanmartín (1995) os valores são adquiridos justamente por meio desse processo de socialização, de tal modo que o contexto social acaba interferindo diretamente na formação humana e na mudança de comportamento dos indivíduos, os quais, por sua vez, poderão produzir mudanças em seu entorno. Afinal, não se pode considerar a manifestação de uma autonomia pura, como se fosse uma capacidade absoluta de um sujeito isolado e descontextualizado.

Segundo Piaget<sup>14</sup> (1954), citado por Araújo (2007), a partir das relações que os sujeitos estabelecem com os objetos, com as pessoas e consigo mesmo, os valores vão se constituindo lentamente dentro de um sistema que, com o tempo, vai tornando-se mais amplo e estável. “Essas valorações mais estáveis levarão os sujeitos a definir normas de ação, que serão organizadas em escalas normativas de valores e, de uma certa forma, forçarão sua consciência a agir de acordo com eles” (ARAÚJO, 2007, p. 23). Portanto, cada indivíduo constrói o seu próprio sistema de valores, o qual se integrará à sua identidade e exercerá forte influência na sua conduta (TREVISOL, 2009).

Desta maneira, tal como reforça Sarabia (2000, p. 161):

O nosso sistema de valores representa uma parte muito importante da visão que nós temos de nós mesmos em relação ao mundo. [...] tendemos a formar atitudes que reflitam e reforcem esses valores. Existe, portanto, um forte vínculo entre as nossas atitudes e o nosso sistema de valores, crenças e conhecimentos [...] de forma que a aquisição de valores é alcançada através do desenvolvimento de atitudes de acordo com esse sistema de valores.

Com efeito, ao conjecturarmos que o valor está na singularidade existente entre a relação de não-indiferença em que cada indivíduo estabelece com os elementos aos quais se defronta, então, seria pertinente levantar a seguinte problematização: Afinal, por que determinados valores acabam sendo compartilhados por tantos sujeitos numa mesma sociedade?

De acordo com DaCosta (2007, p. 45) “[...] uma sociedade ou grupo social somente pode existir a partir de uma concordância de seus membros individuais com relação ao que seja reconhecido como valor e a uma relativa harmonia de interesses”. Sanmartín (1995), por sua vez, pontua que embora diferentes grupos sociais numa mesma sociedade possam diferir em seus valores, a sociedade se encarrega de implantar nos sujeitos alguns valores comuns, visto que o fato de compartilhá-los aumenta a solidariedade entre eles.

À luz desse questionamento, Barros Filho (2006) salienta que somos seres gregários, pois não vivemos de forma isolada. E tal convivência em sociedade pressupõe alguma harmonia de valores. Nenhuma sociedade seria capaz de sobreviver a tamanha dispersão valorativa, decorrente das inúmeras singularidades atribuídas por cada desejo particular. Nesse sentido, é justificável (e necessário) que haja um mínimo de convergência social acerca do valor das coisas, de tal modo

---

<sup>14</sup> Jean Piaget (1896-1980) é o mais renomado teórico que defende a visão interacionista de desenvolvimento. Formado em Biologia e Filosofia, dedicou-se a investigar cientificamente como se constrói o conhecimento. Ver mais em: DAVIS, C.; OLIVEIRA, Z. M. R. **Psicologia na educação**. São Paulo: Cortez, 1991.

que, teremos sempre de um lado, os valores atribuídos pelo indivíduo, e de outro, os valores difundidos e compartilhados pelo meio social.

Assim, as ações individuais, nas suas três dimensões – normas, gostos e utilidades das escolhas –, seriam influenciadas por um coletivo superior e anterior a elas, por meio do processo de socialização, de modo que um mundo humano considerado ideal seria marcado pela convergência entre as referidas motivações de conduta (LOVISOLO 1997), fato que ainda parece estar longe de acontecer, pois, conflitos, tensões, divergências e desacordos entre elas, têm se tornado cada vez mais evidentes quando nos deparamos, por exemplo, com noticiários acerca da corrupção na política e desvios de montantes financeiros públicos para contas particulares.

Não obstante, tal como pontuado por Basso e Tavares (2012), estamos frente ao surgimento de uma demanda de individualização, na qual a ideia do interesse comum vem perdendo o seu valor prático, enfraquecendo os relacionamentos pessoais e profissionais.

Nunca como hoje o homem teve acesso a tanta informação e a meios de comunicação tão velozes e, por outro lado, sente-se tão fragilizado e sozinho [...]. A velocidade, à semelhança das sofisticadas máquinas, marca o ritmo das relações sociais também. O cidadão experimenta angústia, pois hoje tudo muda muito rápido, tudo passa, nada mais é permanente, uma sensação de estar à beira de um abismo, no vazio (BASSO, 2006, p. 53).

Cortella (2014), por sua vez, nos convida a uma reflexão mais cuidadosa sobre essa velocidade proclamada dos dias atuais, apesar de chegar a um resultado similar acerca do que dela decorre. Segundo ele, não temos uma sociedade obrigatoriamente mais veloz – embora algumas coisas realmente sejam –, o que temos é uma sociedade mais apressada, seja na afetividade, no contato, na pesquisa, etc., provocando uma onda de superficialidade.

Outros autores como Lipovetsky (2005) e Bauman (2007), vêm se debruçando sobre a complexidade inerente às relações sociais travadas na contemporaneidade, evidenciando, dentre outras coisas, a intensificação do consumismo e do individualismo; e uma flexibilidade/fluidez (política, econômica, identitária, etc.), ambos, estando eminentemente interligados. Vivemos, pois, em uma sociedade flexível, pulverizada, que socializa dessocializando, colocando os indivíduos de acordo com o reino da plena realização do Eu, movido por uma ética permissiva e hedonista, na qual o que parece estar em voga não é mais o esforço, o civismo ou a disciplina, mas, o culto aos próprios desejos e à sua realização imediata em detrimento do bem comum

(LIPOVETSKY, 2005), fato que contribui para a formação de indivíduos frustrados, inseguros e nunca saciados plenamente.

Ora, o próprio consumismo, por exemplo, diferentemente do que se possa imaginar, não está atrelado a uma satisfação dos desejos, mas à incitação destes por outros, alimentando constantemente a insatisfação do indivíduo com as coisas que têm (ou que não têm) e, por tabela, consigo mesmo. Por isso, a denominada “vida líquida” é sempre instável, vivida em condições de incerteza constante (BAUMAN, 2007). Assim:

A vida, antes fortemente situada num determinado lugar, como a cidade, a casa, a família, a empresa, o trabalho, a profissão, os amores, as paixões, os adversários e assim por diante, ou seja, aquela vida estável, mesmo que fosse na pobreza, porém, assentada em vínculos sólidos, duradouros e produtores de proximidade entre as pessoas, estaria cedendo lugar para um modo de vida marcado pelo abrandamento, pela fragilização e pela provisoriade de vinculações do sujeito a territórios sociais e afetivos (JUSTO, 2013, p. 40).

É nesse contexto de instabilidade e insegurança em relação aos valores na sociedade hodierna que La Taille e Menin (2009) propõem reflexões a partir da seguinte indagação: afinal, estamos vivenciando uma “crise de valores” ou estamos experimentando tempos de “valores em crise”? Os autores definem “crise de valores” como uma falência progressiva dos valores morais, levando-os ao risco de extinguir-se. Em contrapartida, a expressão “valores em crise”, não prevê o desaparecimento ou a ausência dos valores morais, mas, uma transformação e/ou rearranjo dos valores considerados tradicionais (LA TAILLE; MENIN, 2009).

No entender de Basso (2006, p. 30): “Se existe uma crise, ela se dá pela inexistência de uma única forma de vida, pela diversidade, diferença e complexidade na qual o homem hodierno vive”. Segundo Queirós (2004) a ideia de crise pode estar vinculada ao pluralismo/relativismo axiológico em face da velocidade da ciência e da tecnologia – características do nosso contexto atual –, fazendo-se necessário, portanto, refletirmos sobre os valores que servem de referência para a existência humana.

Nesse contexto, Cortella e Barros Filho (2014, p. 48) sustentam que “os princípios que podemos usar como referência para atribuir valor às possibilidades de vida têm o seu contrário como princípios possíveis também”. Por isso, estes autores destacam a importância de desenvolvermos a nossa capacidade de problematizá-los, isto é, refletir sobre o porquê da escolha

de determinado princípio (ou valor) ao invés de outro, visto que, nós, seres humanos, somos os únicos seres capazes de deliberar sobre os caminhos da nossa própria existência.

Nessa perspectiva, Lovisolo (2002) argumenta que aquilo que denominamos moral não está associado a algum tipo de código de conduta engessado, mas, às disposições emocionais consideradas positivas, como por exemplo, a disposição de reagirmos diante da crueldade ou do sofrimento (pessoal ou alheio), com vistas a criar um mundo melhor. Portanto, conforme aponta DaCosta (2007, p. 47), “[...] temos consciência moral quando fazemos escolhas, quando assumimos voluntariamente certas normas, atitudes, posturas, diante de situações com que nos defrontamos”.

No entender de La Taille (2009), a construção da consciência moral perpassa, ao mesmo tempo, pela dimensão cognitiva ou “intelectual” e pela dimensão afetiva, expressa no “querer fazer”. Nesse sentido, para ser considerada moral, uma ação precisa ter uma motivação igualmente moral, não resultando, por exemplo, de algum sentimento relativo à prudência ou ao medo de ser penalizado. Assim, fundamentado na teoria piagetiana, Lima (1980, p. 78), acrescenta:

[...] se os indivíduos não tiverem ocasião de discutir seus comportamentos morais, sua forma de conceber a justiça, se ficarem, permanentemente, sob coação da autoridade, não desenvolverão sua *consciência moral*, permanecendo dependentes de uma *moral exterior* imposta pela autoridade (física, política, religiosa, etc.). [...] uma moral imposta (um civismo imposto), mesmo que a imposição seja feita mediante persuasão ou doutrinação, não se incorpora à consciência em forma de bem, solidariedade, respeito mútuo, igualdade, equidade, lealdade, etc.: sempre que a vigilância diminuir, os indivíduos voltarão ao egocentrismo que fica, internamente, congelado pelas práticas morais e cívicas mecânicas. [...] isto é, moral é aquilo que os indivíduos livres, com plena capacidade intelectual, mediante respeito mútuo e mútuo compromisso de respeitar as regras, estabelecem como sendo o melhor para todos.

De fato, aonde estariam a ética, a moral e os valores, se nos fosse suprimida a possibilidade de fazermos escolhas, isto é, a capacidade de deliberar sobre a nossa própria vida? Viveríamos com base nos instintos naturais, tal como acontece com os outros seres vivos? A esse respeito, Cortella e Barros Filho (2014) nos oferecem uma pista, apontando que a natureza não consegue esgotar a vida do sujeito, de tal modo que este precisa transcendê-la, uma vez que o instinto é pobre, limitado; e a vida, por sua vez, demasiadamente complexa (CORTELLA; BARROS FILHO, 2014), cabendo ao mesmo “inventar, ponderar, tergiversar, criar, esculpir,

instante a instante, a estátua da própria existência. Por isso o homem excede. Transcende a própria natureza. Vai além dos instintos” (BARROS FILHO, 2010, p. 163).

Com base na filosofia de Kant (2006), o sujeito torna-se verdadeiramente humano e moral a partir da educação, resultando, portanto, em um fruto da mesma. O autor aponta que o ser humano é racional por natureza e, por isso, a prática educacional passa por alguns estágios – disciplina, cultura, civilização –, de modo que o último deles é representado justamente pela moralidade, a qual pressupõe as livres escolhas que o indivíduo faz, de forma livre, autônoma<sup>15</sup> e esclarecida, submetendo-se, ao mesmo tempo, ao constrangimento de outrem.

É muito comum, inclusive, que os termos “moral” e “ética” sejam abordados numa relação de sinonímia, o que é perfeitamente aceitável dada a proximidade dos seus conceitos. Por outro lado, também é possível e conveniente estabelecer distinções entre eles, visto que não representam um único significado. Uma dessas possibilidades reside na definição da ética como uma reflexão científica e filosófica do fenômeno moral. No entanto, os referidos termos ainda permaneceriam no campo do dever e da obrigatoriedade, limitando tal diferenciação (LA TAILLE, 2010).

Assim, constata-se uma outra possibilidade que seja capaz de romper com a sinonímia existente entre eles: atribuir o tema filosófico “vida boa” – referente a uma vida plena, realizada e feliz – para o plano ético; e o tema dos deveres<sup>16</sup> – consigo próprio e com os outros – para o plano moral, assumindo, desta forma, a existência de uma multiplicidade de éticas e de morais (LA TAILLE, 2010), uma vez que seria excêntrico determinar uma ética universal, isto é, um único tipo de “vida boa” para os membros sociais das mais diferentes culturas. Assim, tal como aponta o filósofo Tugendhat (1998) *apud* La Taille (2010), um conceito de moral que desconsidere a possibilidade de uma pluralidade de concepções morais é algo inaceitável nos dias atuais.

Não obstante, a ideia de “vida feliz” ou “vida boa” está imbricada à melhor forma de convivência social, ultrapassando, portanto, os meros anseios pessoais. Ou seja, nossas ações só

---

<sup>15</sup> A autonomia que nos referimos aqui, difere da soberania, pois, enquanto a primeira diz respeito a fazer o que se deseja no âmbito do pacto da convivência; a segunda, por sua vez, assume um extremo da autonomia: fazer exatamente o que se quer, sem considerar o outro (CORTELLA; BARROS FILHO, 2014).

<sup>16</sup> Embora esteja relacionado à dimensão da lei, da obrigatoriedade, ou, na terminologia kantiana, do imperativo categórico, o dever moral configura-se, para o indivíduo, como algo que ele simplesmente não pode deixar de fazer, por se tratar de um bem em si mesmo (LA TAILLE, 2009).

serão consideradas morais se não fizermos o uso de outrem como meio para a realização dos nossos objetivos pessoais. Nesse sentido, “[...] todas as opções individuais a respeito de felicidade são aceitáveis contanto que se inspirem num projeto no qual o outro tenha lugar, e que se pautem pelos ideais de justiça e dignidade” (LA TAILLE, 2013, p. 22-23), fato que pode ser melhor expresso pela clássica expressão de que o direito de um acaba quando começa o direito do outro (LA TAILLE, 2010).

Aliás, um ponto positivo da atual sociedade ocidental é justamente a liberdade que cada indivíduo dispõe para decidir que vida vale a pena ser vivida e, portanto, quais valores servirão para dar sentido à mesma. Em contrapartida, o lado negativo se expressa quando essa liberdade usufruída no plano ético se traduz por um egoísmo, a partir do qual considera-se às demais pessoas como instrumento para a própria felicidade (LA TAILLE, 2013).

Destarte, corroborando com tal reflexão, Barros Filho (2010) sustentam que a “vida boa” deve ser compreendida em prol da boa convivência social, pressupondo uma adequação das nossas inclinações individuais com aquilo que a sociedade espera de nós – práticas autorizadas, legítimas e consagradas. A ética refere-se, portanto a “[...] perspectiva de uma vida boa, com outrem e para outrem, no seio de instituições justas” (RICOEUR, 1990 *apud* LA TAILLE, 2013, p. 22).

Com efeito, ao considerarmos o pressuposto de que a ética e a moral não são intrínsecas à natureza humana, mas, ao contrário, desenvolvem-se a partir do âmbito social, cultural e político, então, cabe indagarmos: afinal, como se dá o processo de construção da moralidade no indivíduo?

Um dos pioneiros e principais teóricos que se debruçaram sobre essa questão foi o suíço Jean Piaget (1896-1980), o qual centrou suas pesquisas no aspecto específico do julgamento moral e nos processos cognitivos subjacentes a ele (FINI, 1991). Objetivando compreender como as crianças aprendem o que é certo e errado, isto é, como desenvolvem o juízo moral, Piaget utiliza como objeto de estudo o **jogo de regras**, visto que este é regulado por normas legisladas pelos membros do grupo, o que implica em um respeito mútuo, por meio de acordos estabelecidos entre eles. Para tanto, ele apropriou-se do método clínico, convidando as crianças para jogarem bolinha de gude, a fim de observar como elas lidavam com tais regras e questioná-las sobre aspectos referentes ao seu surgimento e a sua modificação no jogo (LA TAILLE, 1992).

A partir da análise desta experiência, Piaget foi percebendo que os jogos coletivos de regras têm uma relação direta com o desenvolvimento da moralidade humana, uma vez que aqueles são paradigmáticos a esta. O autor descobriu que a relação do sujeito com as regras do jogo pode acontecer tanto pela prática como pela consciência das regras – quase sempre nesta ordem –, pois, tal como observado no jogo de bolinhas de gude, inicialmente as crianças tendem a criar, aplicar e testar as regras junto ao grupo, para depois, descobrir que elas não são sagradas ou eternas. Logo, num primeiro momento, a criança age, e somente em um momento posterior, ele compreende as razões que a levou a agir daquela forma (LA TAILLE, 1992).

Sobre a prática das regras, Piaget definiu quatro estágios. O primeiro, caracteriza-se como motor e individual (até aproximadamente 2 anos), no qual a criança permanece no jogo sem lidar com regras propriamente ditas. No segundo, conhecido como egocêntrico (cerca de 2 a 5 anos) as crianças jogam, cada um por si, sem se importar com os outros ou com a codificação das regras. No terceiro estágio, por sua vez, denominado de cooperação nascente (por volta dos 7 ou 8 anos), a criança passa a considerar o seu adversário e querer vencê-lo, desenvolvendo-se a necessidade de um entendimento mútuo do jogo, ainda que ambos não conheçam as regras em seus pormenores e possuam opiniões diferenciadas a respeito das mesmas. Finalmente, no quarto estágio, chamado de codificação das regras (entre 11 e 12 anos), as crianças já compreendem, discutem e regulamentam as regras, as quais passam a ser do conhecimento de todos (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014). De fato, tal como argumentado por Lima (1980, p. 80):

[...] Na medida em que a criança cresce e entra em contato com outras crianças, percebe que as regras são contraditórias entre si e que cada grupo tem suas próprias regras, levando-as a duvidar de sua sacralidade. Como não é possível a vida grupal sem regras (o jogo sempre tem regras), descobrem que podem inventar suas próprias regras mediante discussão e acordo: chegam ao equilíbrio de poderes e à democracia.

Nesse sentido, seja como conteúdo da Educação Física escolar ou como ferramenta pedagógica de qualquer disciplina, o jogo pode ser considerado uma atividade humana com caráter eminentemente educativo, o qual vai muito além do simples movimento físico, contribuindo não apenas para que saibamos mais matemática, português ou futebol, por exemplo, mas, para o próprio desenvolvimento humano (FREIRE, 2005).

Corroborando com tal perspectiva, autores como Macedo, Petty e Passos (2005) defendem que o ato de jogar transcende a mera apropriação de regras, estendendo-se também

para a apropriação das possíveis implicações e tematizações referentes ao jogo, transformando-o em um recurso pedagógico significativo para a aquisição de conceitos e valores essenciais à aprendizagem. Em virtude disso, Lima (1980) argumenta que os conceitos de educação e de jogo tendem a manter uma relação cada vez mais estreita.

Assim, segundo os conceitos de construção da moralidade infantil, elaborados por Piaget (1977) *apud* Menin (2002), em condições normais, o desenvolvimento moral opera sobre duas lógicas opostas: a “moral do dever”, típica da fase heterônoma, e, *a posteriori*, a “moral do bem”, consolidada na fase autônoma.

Na heteronomia, a criança se vê diante de um conjunto de regras absolutas e imutáveis, fixadas pelas autoridades que a rodeiam (pais, professores e demais adultos), devendo segui-las pelo princípio da **coação**, seja pelo temor à perda de afeto ou temor ao castigo. Portanto, a fase heterônoma – equivalente ao auge do egocentrismo até meados do estágio da cooperação nascente – consiste na entrada da moralidade em uma posição de respeito unilateral, culminando no desenvolvimento do sentimento de obrigatoriedade, sob o qual, o parâmetro de ação acerca do certo ou errado encontra-se nas consequências advindas dos atos, sem entrar no mérito das intenções que os motivou (FINI, 1991; MENIN, 2002; ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014).

Já na autonomia (por volta dos 10 anos), a criança deixa de ser uma expectadora passiva das imposições normativas, advindas das referidas autoridades, e começa a participar ativamente da sua construção, refletindo sobre a adoção e cumprimento de determinadas regras por princípios da **cooperação**, reciprocidade e igualdade, nos quais a norma, livremente consentida, passa a ser compreendida, interpretada e respeitada pela criança, permitindo-a fazer suas próprias avaliações morais em função do mecanismo de acordo (democracia) e respeito mútuo. Aqui, o respeito à lei já não vem de uma imposição externa, mas no compromisso assumido por indivíduos iguais entre si (LIMA, 1980; FINI, 1991; MENIN, 2002; ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014).

Neste contexto, vale ressaltar, ainda, uma outra fase que precede as duas fases supracitadas, denominada de anomia – pré-moral – (por volta dos 4 anos), na qual as crianças ainda não possuem a consciência para perceber e seguir as regras coercitivas, advindas do meio social (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014).

Portanto, após observar os jogos infantis e analisar como as crianças vão passando progressivamente por esses três estágios (Anomia, heteronomia e autonomia), Piaget conclui que

o ponto chave está na discussão entre os iguais; no acordo, no compromisso e na vigilância mútuos. Ora, valendo-se de uma posição, até certo ponto, idealista, Lima (1980) argumenta que, se as crianças são capazes de alcançar a democracia em seus jogos, a humanidade, como um todo, algum dia, também haverá de chegar a um tipo de sociedade que apresente tal particularidade.

Outro autor que se debruçou sobre o desenvolvimento da moralidade humana foi o pesquisador norte-americano Lawrence Kohlberg, o qual procurou aprofundar os preceitos piagetianos – por meio de entrevistas compostas por dilemas morais hipotéticos –, estendendo a compreensão dos níveis e estágios de julgamento moral até a idade adulta (FINI, 1991). Ora, tal como distingue Sanmartín (1995, p. 37):

[...] enquanto Piaget situa o desenvolvimento moral ao longo de alguns períodos evolutivos universais, dependentes do nível alcançado pelo raciocínio cognitivo, Kohlberg pensa que os estágios de desenvolvimento que ele propõe também se encontram devidamente ordenados e escalonados, e são universais, porém atribui ao indivíduo a capacidade de manipular tais estágios para progredir nos mesmos.

Com efeito, após concluir que as fases propostas por Piaget eram insuficientes para explicar o raciocínio moral, Kohlberg propôs a existência de seis diferentes estágios, os quais, por sua vez, agrupavam-se em três níveis distintos: pré-convencional, convencional e pós-convencional. No primeiro, as noções de certo ou errado são apoiadas apenas nos seus interesses próprios, incluindo o medo da punição; no segundo, o indivíduo formula juízos morais com base nas convenções e regras de uma autoridade, um grupo ou uma instituição, reconhecidos socialmente; enquanto no terceiro, os juízos morais passam a ser guiados por princípios morais e éticos – pautados pela igualdade/reciprocidade – e não mais por regras socialmente impostas (BATAGLIA; MORAIS; LEPRE, 2010).

Não obstante, apesar de divergirem em alguns pontos, é possível estabelecer um paralelo entre a teoria construtivista de Piaget com a abordagem estruturalista de Kohlberg, observando que determinadas características se repetem e/ou se equivalem em ambas as concepções, como por exemplo, o poder coercitivo do castigo e da punição, presentes tanto na moralidade heterônoma Piagetiana, como no estágio pré-convencional Kohlberguiano, conforme exposto no quadro a seguir.

**Quadro 01** – Quadro comparativo das principais características do Desenvolvimento Moral para Piaget e Kohlberg, baseado em autores como Fini (1991); Sanmartín (1995); Menin (2002); Alves, Alencar e Ortega (2014).

<b>FASE/NÍVEL</b>		<b>PIAGET</b>	<b>KOHLBERG</b>	
<b>ESTÁGIOS</b>		(TEORIA CONSTRUTIVISTA)	(ABORDAGEM ESTRUTURALISTA)	
<b>I</b>		<b>ANOMIA</b> (PRÉ-MORAL) INCAPACIDADE DE PERCEBER A EXISTÊNCIA DE REGRAS.	<b>PRÉ-CONVENCIONAL</b> (VALOR MORAL NOS FATOS EXTERNOS)	
01	02		- OBEDIÊNCIA - CASTIGO	- RECOMPENSA - NECESSIDADES
<b>II</b>		<b>HETERONOMIA</b> (MORAL DO DEVER) IMITAÇÃO DE UM MODELO DE REGRAS POR COAÇÃO.	<b>CONVENCIONAL</b> (VALOR MORAL NAS REGRAS SOCIAIS)	
03	04		- APROVAÇÃO SOCIAL	- AUTORIDADE - ORDEM SOCIAL
<b>III</b>		<b>AUTONOMIA</b> (MORAL DO BEM) REFLEXÃO E REELABORAÇÃO DAS REGRAS POR COOPERAÇÃO	<b>PÓS-CONVENCIONAL</b> (VALOR MORAL NOS PRINCÍPIOS)	
05	06		- CONTRATOS SOCIAIS	- CONFIANÇA MÚTUA

Via de regra, vale destacar que, tanto na visão piagetiana, como na visão de Kohlberg ou de outros autores que nela têm-se inspirado, por um lado, a educação moral ou educação em valores não poderia jamais se dar na forma de imposição de valores – por melhores que estes fossem –, e por outro, não poderia ser deixada à livre escolha de cada um. Temos, portanto, duas posições extremistas (e potencialmente ineficazes) de educação em valores: a doutrinária e a relativista (MENIN, 2002).

A primeira, autoritarista por natureza, tende a desconsiderar questões como liberdade, consciência e reflexão, típicas das fases autônoma e pós-convencional, afastando-se da consciência moral e enfraquecendo o comprometimento emocional do indivíduo em relação aos valores impostos, os quais poderiam ser deixados de lado na primeira brecha dada a ele. Pode ser o caso, por exemplo, de pessoas que decidem acelerar no sinal vermelho por não estarem sendo observadas no trânsito; A segunda, por sua vez, pode cair no risco de fomentar uma espécie de “vale-tudo” na educação, em que a adoção dos valores como referência é feita de forma arbitrária, sem sequer passar pelo crivo da reflexão, o que, convenhamos, poderia trazer grandes prejuízos a boa convivência, tanto na esfera da educação escolar, como nas diferentes esferas sociais.

[...] Em educação o antijogo é a doutrinação, quer apareça como “reprodução” dos valores da sociedade (conformismo), quer se apresente como novo “catecismo” salvacionista (conscientização, politização, desalienação). A

educação pela inteligência propõe que o próprio educando construa suas estratégias motoras, verbais e mentais... (LIMA, 1980, p. 119).

Com efeito, partindo do entendimento de que os valores são adquiridos por meio do processo de socialização (SANMARTÍN, 1995), então eles podem ser educáveis<sup>17</sup>. Assim, a interação com pessoas e instituições ao seu entorno – família, amigos, escola e meios de comunicação social – tornam-se agentes fundamentais no desenvolvimento moral de cada indivíduo (RUIZ OMEÑACA, 2004).

Portanto, antes de entrar no mérito de como a escola deve se portar diante da necessidade/complexidade de se educar em valores, talvez seja pertinente pontuar o papel da família como agente de socialização primária<sup>18</sup> e, portanto, a primeira instância responsável pela formação moral do indivíduo, visto que, genericamente, o tempo durante o qual a criança fica exposta ao conjunto das situações escolares é inferior àquele em que ela fica exposta ao conjunto das situações familiares (CORTELLA; BARROS FILHO, 2014).

A família funciona como o primeiro e mais importante agente socializador, sendo assim, é o primeiro contexto no qual se desenvolvem padrões de socialização em que a criança constrói o seu modelo de aprendiz e se relaciona com todo o conhecimento adquirido durante sua experiência de vida primária e que vai se refletir na sua vida escolar (SOUZA; JOSÉ FILHO, 2008, p. 03).

Entretanto, a crescente desestruturação familiar característica dos tempos atuais (HASSON; MELEIRO, 2003), marcada, dentre outras coisas, pela inserção da mulher no mercado de trabalho e pelo aumento dos níveis de separação entre casais, vem contribuindo para a emersão de um novo padrão de convivência e referências identitária (SETTON, 2002), conferindo às instituições escolares – até então, agentes de socialização secundária<sup>19</sup> –, a necessidade de uma maior participação não apenas no processo de escolarização, mas na educação ampliada dos indivíduos. E educar, nessa perspectiva, significa formar o caráter no

---

<sup>17</sup> Educáveis no sentido de serem vivenciados em concordância com uma educação pautada em valores, pois, tal como esclarece o educador português Sousa (2001, p. 190): “O interesse de uma educação em valores vai no sentido, não de ensinar valores, mas de levar à modificação dos comportamentos por uma via de interiorização e de identificação com os valores positivos, implementada através de uma metodologia activa”.

<sup>18</sup> Primeira socialização que o indivíduo experimenta em sua infância, em virtude da qual vai assumindo-se como membro da sociedade, incorporando seus códigos e valores. Ver mais em: BERGER, P.L. **A construção social da realidade**. Petrópolis: Vozes, 1973.

<sup>19</sup> Qualquer processo subsequente à primeira socialização, introduzindo um indivíduo já socializado em novos setores da sociedade (BERGER, 1973).

sentido mais extenso do termo, para que se cumpra o necessário processo de socialização, contribuindo para a formação de mundo mais civilizado, crítico e comprometido com os valores éticos e morais, portanto, um ato de responsabilidade pública (SANMARTÍN, 1995).

Não obstante, ao considerar que a família tem uma grande responsabilidade na educação moral dos indivíduos, é notório que os seus valores podem, por um lado, atrapalhar, e, por outro, ajudar o trabalho dos professores. Mas, é importante frisar que atrapalhar não significa impedir, e ajudar não significa substituir (LA TAILLE, 2013).

Diante desse cenário, credita-se à escola o papel de incluir nos seus ensinamentos os diferentes valores que existem não apenas no âmbito em que ela está inserida, mas no mundo em geral, submetendo-se ao debate com os alunos, observando, analisando e refletindo sobre as consequências que tem a escolha de determinados valores, seja em nível individual ou social (SARABIA, 2000), bem como, lançar mão de intervenções educativas com ênfase nas relações de cooperação, respeito mútuo e amor, auxiliando na formação moral dos educandos (ALVES; ALENCAR; ORTEGA, 2014).

[...] Não se trata portanto de fazer belos discursos sobre o bem ou sobre o mal, mas de organizar o convívio escolar de forma que seja a expressão da justiça e da dignidade. E tampouco se trata de realizar ações pontuais (como organizar uma “Semana pela Paz”), mas de um trabalho constante, cotidiano (LA TAILLE, 2013, p. 20).

É justamente nessa perspectiva que a Educação Física escolar pode encontrar seu modo de ser e estar, sem negligenciar os seus objetivos específicos no campo do desenvolvimento e expressão do movimento corporal, devendo integrar-se à proposta formativa da escola como um todo, a qual não deve centrar-se apenas nos conteúdos das disciplinas, mas, nas três dimensões da formação - intelecto, emoção e corpo (LOVISOLO, 2002).

Entretanto, a formulação da referida proposta de cunho educativo, capaz de contemplar igualmente os três aspectos supracitados, parece não ser uma tarefa fácil, haja vista que, nos dias de hoje, estamos altamente voltados para a formação na cultura científica como um valor orientador, vinculada ao objetivo de sermos seres cada vez mais capazes de processar as novas informações em um processo acelerado de geração (LOVISOLO, 2002). “[...] Em suma, a informação parece ser valor, mas não o conhecimento” (LA TAILLE, 2013, p. 11).

Ora, atualmente, têm-se a impressão de que nada é feito para durar, desde as tecnologias dos aparelhos portáteis, que necessitam ser rapidamente substituídos a cada nova invenção, até as

próprias relações humanas, caracterizadas nos tempos atuais pela inclusão digital, na qual as pessoas parecem se encontrarem e se afastarem com a mesma facilidade, velocidade e fugacidade.

Com a velocidade inerente aos dias de hoje, idéias, valores, coisas permanecem menos tempo em nossas mãos e em nossas mentes. Tudo é trocável rapidamente: objetos, bens materiais, relacionamentos como amizades, casamento. O homem, em face de uma sociedade inquietante, cuja evolução não pode controlar, sente-se vulnerável, sozinho, o que gera uma profunda inquietação (BASSO, 2006, p. 52).

La Taille (2009b) chama essa conjuntura atual de “cultura do tédio”, no qual o tempo parece representar um grande fardo, marcado pelo esquecimento, pela efemeridade, por fragmentos, por conexões superficiais, passageiras e intempestivas, levando os indivíduos a um estado de vazio existencial, isto é, a uma vida sem muito sentido.

Tal como aponta Queirós (2004), estamos diante de um cenário complexo, marcado pela pluralidade de valores morais e sociais, podendo gerar situações conflituosas de incerteza e insegurança, sobretudo para os jovens, que, de forma geral, necessitam de uma maior orientação axiológica. Não obstante, ao contrário do que não raras vezes temos ouvido, é preciso ponderar duas coisas: 1- os jovens de hoje não vivem sem qualquer referência axiológica; 2- a sociedade moderna não pode estar completamente destituída de valores, uma vez que estes são intrínsecos a vida social.

Tognetta e Vinha (2009) realizaram um estudo acerca dos valores aspirados pelos jovens na atualidade, cujo os dados corroboram com a tese da autora supracitada, na medida em que 150 jovens ao serem questionados sobre o que lhes causavam indignação, apresentaram respostas que indicam possuir valores morais, ainda que em menor número, comparadas aos não morais – de caráter individualista e de caráter moral restrito e/ou estereotipado. Assim, como resultado da sua investigação, constatou-se que a resposta foi negativa para a dimensão “crise de valores” e afirmativa para a dimensão “valores em crise”.

Barros Filho (2006) assinala que é por meio da escola que se pode ensinar o que ele chama de “verdadeiro valor das coisas”, atribuído obviamente por aqueles que dominam determinada sociedade, reproduzindo um certo saber, conferido por eles, como o saber legítimo. Para exemplificar a complexidade desta situação, este autor cita o vestibular como um instrumento capaz de premiar os alunos que se adequarem aos seus critérios ou castigar àqueles

menos familiarizados com os mesmos. Por isso: “Do ponto de vista do interesse dominante, não há dúvida de que a educação deve ser uma prática *imobilizadora e ocultadora* de verdades” (FREIRE, 1996, p. 99, grifo do autor).

Basso (2006) corrobora com tal assertiva, argumentando que o neoliberalismo<sup>20</sup> coloca a educação a serviço das necessidades de mercado, operando sob a lógica do consumismo, do individualismo e da competitividade, a partir dos quais se pressupõe uma maior valorização dos aspectos técnicos, científicos e tecnológicos, em comparação com os aspectos valorativos e relacionais. Desta forma, o discurso fatalista da política neoliberal projeta-se no sentido de reduzir os interesses humanistas em benefício aos interesses de mercado (FREIRE, 1996).

Com efeito, em meio a tais imperativos sociais (e neoliberais), caracterizados por uma (suposta) situação de crise em relação aos valores, nos parece oportuno problematizar sobre a real possibilidade de almejarmos a formação de um sujeito ativo, moral, autônomo, inovador e habilitado ao exercício da cidadania. Ora, conforme pontua Saviani (2002, p. 188):

Temos, pois, hoje, já bastante difundida a seguinte situação: professores que não ensinam, educadores que não educam. Essa situação é muitas vezes justificada a partir da idéia de que a educação é auto-educação; é o educando que se educa, o professor é um facilitador da educação – ele está aí, e o que o educando pedir, ele faz. Ora, essa é uma posição que considero omissa e que só serve aos interesses dominantes. Porque, se se trata de tomar uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação efetiva das massas, então o professor não pode se omitir da tarefa de ensinar, de instruir.

Aproximando-se desta posição, outros autores como Sanmartín (1995), Freire e Horton (2003) e Queirós (2004) também se colocam contrários a uma condição de **neutralidade** na **educação**. O primeiro, ressalta que os dois termos em destaque se contradizem entre si, visto que educar não se resume apenas em instruir, mas, defender uma causa, defender ideias, modos de ser e agir no mundo, os quais constituirão a base para que as crianças e jovens possam se posicionar adequadamente frente às adversidades, no sentido de contribuir para melhorar a sociedade em que estão (SANMARTÍN, 1995).

Os outros dois autores, por sua vez, acrescentam que o educador não deve ser um mero facilitador da aprendizagem, devendo posicionar-se e intervir quando necessário, dando

---

<sup>20</sup> Doutrina que visa a ampliação do raio de ação da lógica de mercado, rechaçando a participação do estado nas disputas de mercado e nas relações sociais, não reduzindo-as somente ao aspecto econômico. Ver mais em: BIANCHETTI, R. G. **Modelo Neoliberal e Políticas Públicas**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.

instrumentos que ajudem os alunos a se tornarem eles mesmos, vivenciando a experiência de relacionarem-se democraticamente com a autoridade do professor (FREIRE; HORTON, 2003). E por fim, Queirós (2004), destaca que a formação do ser humano, na sua plenitude, enquanto sujeito de atos intencionais, só será possível se for realizada à luz de um referencial axiológico.

Ainda na tentativa de ensaiar uma resposta à referida problematização, Basso (2006) aponta que a própria escola possui um caráter de ambiguidade, pois, tanto pode representar um espaço de transmissão e reprodução do conhecimento, como pode atuar como um agente de transformação e emancipação.

Conforme exposto nas Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação da Prefeitura de Vitória/ES, todo professor trabalha com uma autonomia relativa dentro do ecossistema complexo da sala de aula, não podendo ser inteiramente controlado pelo meio externo, de modo que a principal contribuição desse documento seja justamente o fornecimento de elementos para que os professores possam dialogar e desenvolver processos crítico-reflexivos, opondo-se ao conjunto de ideias impostas verticalmente (VITÓRIA, 2004).

Nesse sentido, entendemos que toda e qualquer ideia de mudança perpassa pelos diferentes sujeitos escolares e, em especial, pelo professor – por meio de suas práticas pedagógicas –, o qual consideramos ser a “mola mestra” neste processo, visto que ele compartilha, cotidianamente, o atravessamento de problemas, desafios, anseios, perspectivas e necessidades do corpo discente e da comunidade escolar como um todo, indicando que tipo de educação será desenvolvida e priorizada no referido espaço. Tal como argumenta Cortella (2014, p. 37): “Lembremos: o educador é um partejador de ideias, desejos e esperanças. [...] Sua atividade é uma maneira de fazer com que a Vida eleve a sua condição e, ao mesmo tempo, é um dos caminhos mais fortes de socialização dentro de uma sociedade”.

Segundo Ruiz Omeñaca (2004), o desafio mais importante que reveste o ambiente educacional, em um futuro imediato, refere-se à necessidade de educar em um mundo cada vez mais complexo, no qual, a ausência de uma referência mais ou menos explícita ao âmbito axiológico inviabilizaria uma educação de qualidade. Diante dessa necessidade de educar em valores, as áreas de **educação física** e do **desporto** são citadas, por ele, como instrumentos capazes de oferecer importantes contribuições para a educação moral e ética dos indivíduos.

No que diz respeito à Educação Física escolar, por exemplo, autores como Betti e Zuliani (2002, p. 80, grifo nosso) destacam:

Nesses tempos de rápidas e profundas transformações sociais que repercutem, às vezes de maneira dramática, nas escolas, a Educação Física e seus professores precisam fundamentar-se teoricamente para justificar à comunidade escolar e à própria sociedade o que já sabem fazer, e, estreitando as relações entre teoria e prática pedagógica, inovar, quer dizer, experimentar novos modelos, estratégias, metodologias, conteúdos, para que a Educação Física siga contribuindo para a **formação integral** das crianças e jovens e para a apropriação crítica da cultura contemporânea.

Ao investigar o que os professores pensam sobre as práticas pedagógicas da Educação Física na educação infantil, Ferraz (2001, p. 98) identificou que:

As capacidades de relação interpessoal e ética ganharam destaque nas respostas dos professores, sugerindo que as atividades de Educação Física permitem aprendizagens importantes no campo da moralidade e do convívio social como, por exemplo, o respeito a regras sociais, a cooperação e competição nos jogos e, a disciplina positiva, aqui conceituada como comportamentos adequados à obtenção dos objetivos de aprendizagem.

David Carr (1998), em contrapartida, adverte que a significância moral desta disciplina pode estar centrada mais na figura do professor do que necessariamente nos seus conteúdos, ratificando a existência de uma relação ambígua entre a Educação Física escolar e a moralidade, a qual ainda carece de mais estudos que demarquem tal relação.

Não obstante, ambos os autores supracitados compreendem que a Educação Física escolar – por meio de práticas pedagógicas situadas e sistematizadas, e/ou através da própria figura do professor desta disciplina – pode representar um importante espaço para a formação crítica e para o desenvolvimento moral dos alunos. Conforme aponta Saviani (2002, p. 136), “o processo educativo só poderá desempenhar o papel de fortalecimento dos laços da sociedade na medida em que se revelar capaz de sistematizar a tendência à inovação solicitando deliberadamente o poder criador do homem”.

Nesse sentido, compreendemos que esse “poder criador” corre o risco de estar sendo negligenciado nas ocasiões em que o professor de Educação Física deixar de operacionalizar práticas pedagógicas que de alguma forma possam contemplar as três dimensões do saber – conceitual, procedimental e atitudinal –, deixando que a suas aulas representem apenas um espaço para a promoção do lazer e da recreação, no qual os alunos possam fazer praticamente

aquilo que quiserem, pois, talvez, esse momento já exista e receba outro nome: recreio. Portanto, tal como aponta Betti (1992, p. 285-286):

Não basta correr ao redor da quadra; é preciso saber porque se está correndo, como correr, quais os benefícios advindos da corrida, qual intensidade, frequência e duração são recomendáveis. Não basta aprender as habilidades motoras básicas do basquetebol; é preciso organizar-se socialmente para jogar, reconhecer as regras como um elemento que torna o jogo possível, aprender a respeitar o adversário como um companheiro e não como um inimigo a ser aniquilado, pois sem ele simplesmente não há jogo... É preciso enfim que o aluno incorpore a corrida e o basquetebol à sua vida para que deles tire o melhor proveito possível.

[...]. Não basta ensiná-lo a bandeja e a cortada; é preciso prepará-lo para, ao sair da escola, ser um praticante ativo e lúcido, e isto implica em compreender a organização do esporte em nossa sociedade; é preciso prepará-lo para ser um consumidor do esporte espetáculo, o que implica em desenvolver nele uma visão crítica do sistema esportivo profissional. Visualiza-se facilmente, então, até mesmo um conteúdo teórico nos programas de Educação Física.

Com efeito, é preciso compreender que o saber é complexo e, por isso, se quisermos almejar uma aprendizagem significativa, profunda e completa nos centros escolares, faz-se necessário uma sistematização de atividades pautadas no conjunto das três dimensões do conteúdo, desfrutando, ao mesmo tempo, da perspectiva declarativa dos conhecimentos, da procedimental e da atitudinal, o que não significa que determinada dimensão não possa ser priorizada e/ou enfatizada em um ou outro momento (COLL et al., 2000; ZABALA, 1998).

Assim, tudo vai depender dos objetivos traçados pelo professor e da distinção pedagógica correlata. “Em função dos objetivos que se perseguem em cada caso, um mesmo conteúdo pode ser abordado numa perspectiva factual, conceitual, procedimental ou inclusive atitudinal” (COLL et al., 2000, p. 16). Não obstante, concordamos com La Taille (2009b) quando este aponta que os próprios conhecimentos trabalhados na escola são portadores de sentido que transcendem a especificidade de cada matéria. Para ele, a escola é uma instituição social privilegiada, a qual pode ser considerada como uma “usina” de sentidos (éticos e morais).

Portanto, para tornar os conhecimentos e os valores centrais na personalidade do educando, faz-se necessário oferecer nas instituições educativas diversas atividades sistematizadas que trabalhem os procedimentos da educação moral, favorecendo a apropriação de normas e valores que contribuam para tornar a vivência mais democrática e cooperativa, capazes

de promover o autoconhecimento, a expressão dos sentimentos e o desenvolvimento da autonomia (TOGNETTA; VINHA, 2009).

Já no que se refere ao desporto, ou mais especificamente às instituições esportivas, DaCosta (2007, p. 51) salienta que há uma tradição de “eleger valores para constituírem seus princípios norteadores da prática. O exemplo mais clássico são os *Valores Olímpicos* – Excelência, Fair Play, Persistência, Meio Ambiente, Multiculturalismo e Participação”, os quais são difundidos pelo olimpismo<sup>21</sup> e pelo que convencionou-se chamar de Educação Olímpica (EO).

A título de exemplo, cabe-nos pontuar, aqui, que a EO pode apresentar-se como uma possibilidade concreta para fortalecer questões relacionadas à ética e à moral de crianças e jovens, tanto no espaço escolar, como extraescolar. Trata-se de uma proposta pedagógica sistematizada de educação em valores, tendo como eixo de referência o esporte e o movimento olímpico, através de seus valores declarados, seu simbolismo, seus heróis e suas tradições (DaCOSTA, 2007; TAVARES, 2009).

Posto isso, vale ponderar que, a rigor, toda proposta de EO pressupõe a existência de um “conjunto de valores que a guie e de um trato pedagógico que a realize desta maneira” (TAVARES, 2008, p. 344), porém, nem toda proposta de educação em valores estará pautada no esporte olímpico, não configurando-se, portanto, como EO.

Retomando a discussão central, levantada até aqui, apesar dos autores mobilizados penderem para o lado que indica haver um deslocamento e mutação de valores menos influentes para outros valores do mundo moderno, apontando um cenário de “valores em crise” ao invés de uma “crise de valores”, destacamos que, talvez, mais importante do que definir qual das referidas conjunturas estamos atravessando, seja a compreensão de que a existência de uma situação de crise em relação aos valores, não assume necessariamente uma acepção negativa, haja vista que

[...] todo período de crise constitui-se em terreno fértil para uma pluralidade de proposições, o que se por um lado é positivo, proporcionando a manifestação das diferentes vozes, uma vez que o projeto em curso perde sua hegemonia, por outro, pode nos levar a um relativismo estéril, segundo o qual tudo vale e se equivale (FENSTERSEIFER, 2001, p. 31).

---

<sup>21</sup> Conforme exposto na Carta Olímpica, o Olimpismo refere-se a uma filosofia de vida que exalta e combina o equilíbrio entre as tríades corpo-mente-vontade/espírito; e esporte-cultura-educação. Implica, portanto, um modo de vida baseado nos princípios éticos fundamentais e universais. Ver mais em: INTERNATIONAL OLYMPIC COMMITTEE. **Olympic Charter. Laussane:** International Olympic Committee, 2007.

Grosso modo, alguns fatores como a diversidade e o pluralismo axiológico podem sugerir a necessidade de uma maior tolerância aos valores, crenças e ideologias do outro – já que não existe mais um único padrão de referência para a vida –, o que, por sua vez, exige uma maior capacidade de reflexão e diálogo entre as pessoas, ainda que tal fato não encontre terreno fértil no solo da chamada modernidade líquida<sup>22</sup>.

Com efeito, a crise que nos referimos, fruto das profundas e rápidas mudanças vivenciadas nos tempos atuais, pode ser, inclusive, catalisadora e salutar (BASSO, 2006). Pois, tal como é articulado por Cortella (2014), toda situação grave contém uma espécie de “gravidez”, representada justamente pela possibilidade de dar à luz a uma nova situação. Assim, “Uma crise só se torna um desastre quando respondemos a ela com juízos pré-formados, isto é, com preconceitos. Uma atitude dessas não apenas aguça a crise como nos priva da experiência da realidade e da oportunidade por ela proporcionada à reflexão” (ARENDRT, 1979, p. 223).

Portanto, talvez tenha chegado o momento de enxergarmos não apenas a gravidade inerente aos nossos tempos, mas a “gravidez” contida ali (aqui). Para tanto, parafraseando Nelson Mandela<sup>23</sup>, reiteramos a nossa compreensão/esperança de que “a educação [ainda] é a arma mais poderosa que podemos usar para mudar o mundo”. Afinal, mesmo estando situada no epicentro de uma crise social/institucional, e a despeito da falta de investimentos infraestruturais e humanos, até que a escola não está se saindo mal no cumprimento de obrigações cada vez mais extensas que lhe são repassadas, mantendo-se como o grande sustentáculo da sociedade, capaz de contribuir na formação do sujeito, na construção da cidadania, no desenvolvimento tecnológico e na expansão econômica (JUSTO, 2013).

---

<sup>22</sup> A modernidade líquida está associada a uma era de liquidez, marcada por elementos como: individualização, transitoriedade, insegurança, fluidez, etc. Ver mais em: BAUMAN, Z. **Modernidade líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar., 2001.

<sup>23</sup> Disponível em: < [http://pensador.uol.com.br/autor/nelson\\_mandela/](http://pensador.uol.com.br/autor/nelson_mandela/) >. Acesso em: 23 de nov. 2015.

## 2. AS DIMENSÕES DO CONTEÚDO NA PERSPECTIVA DE COLL E COLABORADORES

*“Qual é o poder do saber? Muitos esquecem que a finalidade do poder é servir. Servir à vida, a uma comunidade, às pessoas. Todo poder que, em vez de servir aos outros, serve a si mesmo, esse é um poder que não serve” (Mário Sérgio Cortella)*

As propostas curriculares elaboradas nos marcos da Reforma educacional espanhola, no final do século XX, trouxeram inúmeras reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, propondo o rompimento da dicotomia existente entre as concepções transmissiva e construtiva do conhecimento. A partir daí, buscou-se conciliar a valorização/manutenção de certos conteúdos específicos a serem ensinados, com a atividade construtiva dos alunos no processo de ensino-aprendizagem, tudo isso sem deixar de destacar o papel educativo do professor como um dos fatores determinantes para que tal atividade se oriente para uma ou outra direção. Com isso, o aluno abandona a atitude passiva em relação ao conhecimento e começa a assumir um papel ativo na sua reconstrução ou reelaboração (COLL et al. 2000).

Nesse contexto, um primeiro aspecto que merece destaque é o entendimento do próprio conteúdo de ensino, o qual passa a ganhar um sentido mais amplo, sendo classificados em três dimensões: Conceitual, Procedimental e Atitudinal, representando, agora, não mais um fim em si mesmo, mas, um elo para alcançar determinadas intenções educativas – formação integral e socialização dos sujeitos (COLL et al. 2000).

Desta forma, antes de adentrarmos na discussão de cada dimensão em particular, convém definirmos o que se entende por conteúdo nas propostas curriculares da Reforma, uma vez que este termo é tratado com um sentido mais amplo do que o habitual.

*[...] os conteúdos designam o conjunto de conhecimentos ou formas culturais cuja assimilação e apropriação pelos alunos e alunas é considerada essencial para o seu desenvolvimento e socialização. A idéia de que está por trás disso é de que o desenvolvimento dos seres humanos não ocorre nunca no vazio, mas sim que tem lugar sempre e necessariamente dentro de um contexto social e cultural determinado. [...] Essa assimilação, entretanto, não consiste em uma incorporação passiva do conhecimento historicamente construído e*

culturalmente organizado, mas em uma reconstrução ou reelaboração do mesmo. É assim que, através da assimilação dos conhecimentos culturais e apesar deles serem, em princípio, os mesmos para todos os integrantes de um grupo social, cada um de seus membros acaba se tornando um indivíduo único e irrepetível (COLL et al., 2000, p. 12).

Tal atribuição conceitual ao conteúdo aproxima-se da compreensão de Libâneo (1994, p. 128) em relação ao referido termo, que, segundo o autor, diz respeito a um

[...] conjunto de conhecimentos, habilidades, hábitos, modos valorativos e atitudinais de atuação social, organizados pedagogicamente e didaticamente, tendo em vista a assimilação ativa e a aplicação pelos alunos da sua prática de vida. Englobam, portanto: idéias, conceitos, fatos, processos, princípios, leis científicas, regras; habilidades cognitivas, modos de atividade, métodos de compreensão e aplicação, hábitos de estudo, de trabalho e de convivência social; valores, convicções, atitudes.

A partir destas considerações é urge considerarmos que, se por um lado, nem todos os saberes e formas culturais são suscetíveis de constarem como conteúdos curriculares, (LIBÂNEO, 1994), por outro, todos aqueles que forem considerados pela escola como essenciais para o desenvolvimento e socialização dos educandos, cuja compreensão requer uma ajuda pedagógica do educador, podem ser incluídos como conteúdos de ensino-aprendizagem nas propostas curriculares, tanto no que se refere a aprendizagem de fatos e conceitos – dimensão conceitual –, como na aprendizagem de técnicas e habilidades – dimensão procedimental –, ou na aprendizagem de valores, atitudes e normas – dimensão atitudinal – (COLL et al., 2000). Ora, os conteúdos da aprendizagem justificam-se não apenas por aquilo que se ensina, mas no porquê se ensina (ZABALA, 1998).

Em suma, as três dimensões do conteúdo supracitadas possuem inúmeras características que lhe são próprias, diferenciando-as umas das outras, exigindo do professor – em termos de ensino, aprendizagem e avaliação – um trato pedagógico diferenciado, conforme veremos a seguir.

## 2.1. DIMENSÃO CONCEITUAL

A partir das propostas curriculares da Reforma, os fatos e conceitos passaram a representar somente mais um tipo de conteúdo, o qual dispõe (ou deveria dispor) o mesmo grau de importância dos procedimentos e das atitudes, valores e normas (COLL et al., 2000).

Entretanto, sabe-se que, tradicionalmente, dentre os saberes que fazem parte do currículo escolar, aqueles mais valorizados e trabalhados foram e ainda são relativos à dimensão conceitual, constituindo a maior parte dos conteúdos de ensino (ZABALA, 1998).

[...] o próprio nome *conteúdos* parece que o temos reservado exclusivamente para identificar com maior propriedade os conhecimentos de natureza informativa, definitiva, teórica, explicativa: ou seja, os conteúdos factuais e conceituais, sem que ainda tenhamos coragem de falar com a mesma propriedade das estratégias, dos métodos, das habilidades, etc., como verdadeiros conteúdos de aprendizagem (COLL; VALLS, 2000, p76).

Embora os referidos autores façam referência ao processo de escolarização como um todo, vale ressaltar que, pelo menos no que se refere ao contexto das aulas de Educação Física – historicamente construídas –, tal percepção parece não se confirmar, conforme sustentam Darido (2012), Betti et al. (2007) e Fensterseifer (2001).

Tal como exposto previamente, a dimensão conceitual é composta tanto por conteúdos factuais (fatos e dados), como por conteúdos conceituais. No âmbito da Educação Física, poderíamos citar, como exemplo do primeiro tipo: o nome dos músculos e dos ossos do sistema humano, o posicionamento dos órgãos, as datas em que surgiram os esportes, etc.; e como exemplo do segundo tipo: o funcionamento do sistema musculoesquelético, função dos órgãos, o contexto histórico em que ocorreu o surgimento dos esportes, etc. Ora, devido às suas notáveis diferenças estruturais, o processo de ensino-aprendizagem de ambos também ocorrerá de formas distintas. Tal como assinala Pozo (2000, p. 23):

Os fatos e os dados são aprendidos de modo memorístico e baseiam-se numa atitude ou orientação passiva em relação à aprendizagem, na qual os alunos esperam que os objetivos, as atividades e os fins da aprendizagem sejam definidos externamente; ao contrário, a aquisição de conceitos baseia-se na aprendizagem significativa, que requer uma atitude ou orientação mais ativa com respeito à própria aprendizagem, na qual o aluno deve ter mais autonomia na definição de seus objetivos, suas atividades e seus fins.

Nota-se que este caráter reprodutivo da aprendizagem factual exige menor atividade cognitiva do aluno, fazendo com que o processo fundamental seja a repetição, até que se consiga automatizar a informação, algo similar ao que pode ocorrer com a aprendizagem de habilidades motoras. Para tanto, exige-se um cuidado em relação à quantidade de informações apresentadas, proporcionando o tempo adequado para serem organizadas na memória do aluno (POZO, 2000).

Com efeito, esse processo de repetição será insuficiente para conseguirmos que o aluno adquira conceitos, uma vez que este necessita de uma compreensão/interpretação do objeto de conhecimento, atribuindo-lhe um sentido. Neste caso, compreender seria equivalente a traduzir algo para as suas próprias palavras. Como esta aprendizagem acontece de forma progressiva, sugere-se um cuidado a respeito da complexidade do objeto de conhecimento, devendo partir sempre do simples para o mais complexo (POZO, 2000).

Não obstante, vale ratificar que essa atribuição de sentidos também seria de grande utilidade para a aprendizagem memorística, pois a tornaria muito mais fácil de ser acessada quando fosse requisitada. Ora, caso os dados possuam conceitos que deem significados para a sua aprendizagem, eles serão aprendidos de uma forma muito mais duradoura (significativa) do que costuma ocorrer (POZO, 2000).

Além disso, devido a sua maior complexidade, a aprendizagem de conceitos implica não apenas um maior esforço cognitivo por parte do aluno, mas, também, um grau de envolvimento afetivo para relacionar as novas informações com as experiências que ele já dispõe, isto é, os seus conhecimentos prévios. Aqui, percebe-se a importância da interação desenvolvida entre o professor e o aluno na aprendizagem deste último, visto que a troca de informação entre ambos será um marco para que esta seja realmente significativa (POZO, 2000).

Aliás, seria um descuido da nossa parte falar em aprendizagem significativa sem mencionar o pesquisador norte-americano David Ausubel – precursor deste conceito –, segundo o qual a essência do processo de aprendizagem está na atribuição de sentido e significado por parte do aluno, a partir das informações previamente adquiridas por ele. Logo, para que ocorra este tipo de aprendizagem é preciso que exista uma situação de ensino potencialmente significativa por parte do professor, aliada a uma predisposição para aprender, por parte do aprendiz (AUSUBEL; NOVAK; HANESIAN, 1980).

Isto posto, compreende-se que a aprendizagem significativa não consiste em uma aprendizagem acabada e unilateral, mas, envolve uma contribuição mútua entre aquele que ensina e aquele aprende, valorizando o interesse, os conhecimentos prévios e a experiência pessoal deste último (ZABALA, 1999). Conforme argumenta Pozo (2000, p. 33):

A idéia essencial para promover a aprendizagem significativa seria, então, levar em consideração os conhecimentos factuais e conceituais que o aluno já possui – assim como as suas atitudes e procedimentos – e como vão interagir com a nova informação proporcionada pelos materiais de aprendizagem.

Assim, pode-se articular que tanto a aprendizagem de dados e fatos, como a aprendizagem de conceitos têm o seu espaço na escola, podendo, inclusive, complementar-se em diversos momentos educacionais. Nesse sentido, torna-se evidente a importância das diferentes dimensões do conteúdo serem trabalhados simultaneamente dentro do currículo.

Por fim, no que diz respeito à avaliação dos fatos e conceitos, torna-se necessário que se adotem critérios próprios para avaliar o grau de aprendizagem em relação a cada um deles, tomando por base as suas diferenças e especificidades. Seria um equívoco, por exemplo, ao avaliar os conceitos, pedir que os alunos evoquem determinadas informações literais, pois, neste caso, se estaria avaliando muito mais aquilo que ele memorizou do que aquilo que ele, de fato, compreendeu. De qualquer forma, Pozo (2000, p. 61) sustenta que

[...] a avaliação não deve ficar reduzida somente a uma medida do rendimento dos alunos – mesmo que isso seja necessário em muitos casos –, mas que deve proporcionar também informação significativa e qualitativa sobre as dificuldades de aprendizagem que estão se produzindo. Não se trata tanto de *qualificar* o rendimento dos alunos – de acordo com um nível ou patamar previamente estabelecido –, mas de *avaliar* realmente o que ocorreu com a aprendizagem. Uma boa avaliação deve proporcionar informação tanto ao professor como aos próprios alunos sobre o que está ocorrendo com a aprendizagem e os obstáculos enfrentados.

Portanto, é justificável que as avaliações ocorram em meio a todo o processo de ensino/aprendizagem e não somente em momentos isolados, pois esta última forma condicionaria os alunos a concentrarem seus esforços para tirar boas notas nas provas, ao invés de se esforçarem para compreender os conteúdos. Tal consideração se aplica especialmente para a avaliação conceitual, a qual deve valorizar as interpretações e reflexões pessoais dos alunos a respeito dos conceitos trabalhados.

## 2.2. DIMENSÃO PROCEDIMENTAL

Os novos desenhos curriculares incluíram os procedimentos como conteúdos em todas as áreas e em todas as etapas da escolaridade (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio), no intuito de fazer com que os professores planejem as correspondentes atividades escolares para o seu ensino e a sua aprendizagem (COLL; VALLS, 2000).

Os procedimentos se referem ao conjunto de ações que compõem a participação, cuja principal característica é que não são realizadas de forma arbitrária ou desordenada, mas de

maneira sistemática, orientada para a consecução de uma meta educativa, expressa em estratégias, habilidades, técnicas, etc., que o aluno deve aprender (COLL; VALLS, 2000). Assim, enquanto os conceitos representam aquilo que o aluno precisa conhecer, os procedimentos, por sua vez, referem-se ao desenvolvimento da capacidade de fazer algo.

Nessa perspectiva, a participação do aluno passa a ser ainda mais valorizada no contexto escolar. Nas aulas de Educação Física, em especial, poderíamos citar incontáveis exemplos de procedimentos, visto que esta disciplina tem um viés mais prático, se comparada a algumas disciplinas do currículo – matemática, português, geografia, etc. –, expressos pela vivência das práticas corporais, historicamente construídas, como jogos, esportes, danças, ginástica, etc. Ora, tal como Coll e Valls (2000, p. 102) acentuam:

A análise da própria natureza da área curricular à luz da qual é a sua contribuição particular para a consecução dos objetivos gerais propostos pode dar a entender a conveniência de destacar os conteúdos procedimentais mais do que outros conteúdos [...].

Não obstante, cabe-nos reiterar que tal fato não serve como justificativa para, eventualmente, marginalizar ou negligenciar as outras dimensões do conteúdo. Pois, mesmo quando se pretende enfatizar determinado tipo de conhecimento, recomenda-se que se procure integrar os restantes, à medida que se fizerem necessários, proporcionando uma aprendizagem mais significativa (COLL et al., 2000; ZABALA, 1998).

De fato, a mesma proposta da aprendizagem significativa, mencionada na dimensão conceitual, também cabe para outros tipos de conteúdo. Logo, no que concerne ao processo de ensino-aprendizagem dos procedimentos, se faz necessário levar em consideração alguns pontos importantes, como por exemplo, o tempo pedagógico destinado para que o aluno consiga atribuir-lhe significados, elaborando ou construindo, de forma gradativa, um modelo pessoal de ação, haja vista que esta aprendizagem não se dá de forma imediata, mas, admite graus diferenciados. Assim, a ordenação das atividades deve pautar-se nos esquemas de ação que os alunos já possuem e, a partir daí, inserir novos conteúdos, partindo sempre do mais simples e geral para o mais complexo e específico (COLL; VALLS, 2000).

Pensando nas atividades de ensino dos procedimentos, partimos de uma dupla suposição: que nem todos os procedimentos necessários para chegar às metas podem ser ensinados na escola e que o ensino dos procedimentos deve levar em

conta algumas particularidades próprias em relação ao ensino dos outros tipos de conteúdos (COLL; VALLS, 2000, p. 108).

De fato, seria inoportuno considerar a aquisição dos procedimentos como uma exclusividade da escola, visto que muitos deles são aprendidos nos mais diferentes cenários e contextos que os alunos convivem. Isso pode ficar evidente nos espaços destinados à Educação Física escolar, em que alguns alunos já chegam na aula sabendo jogar, dançar e dar piruetas no ar, decorrentes dos diferentes estímulos desenvolvidos no meio extraescolar.

É importante frisar, ainda, que o ensino dos procedimentos não deve focar no resultado ou produto de uma atividade, mas, em todo o processo percorrido para conseguir realizá-la, tendo como finalidade desenvolver no aluno a autonomia para que seja capaz de realizá-la em novos contextos e situações. É justamente esse ponto que deve ser considerado na avaliação desta dimensão: perceber o quanto aluno consegue usar o procedimento em outras situações, de acordo com as exigências ou condições das novas tarefas (COLL; VALLS, 2000).

Por fim, entendemos que a inclusão dos procedimentos como conteúdos obrigatórios nos centros escolares possa ser uma ponta de lança eficaz para criar uma nova mentalidade dos agentes educativos, conferindo intencionalidade educativa ao fato de aprender a fazer algo, demonstrando que a relação entre teoria e prática não se configura como uma oposição, mas um envolvimento mútuo, necessário para garantir que a aprendizagem seja realmente significativa (COLL; VALLS, 2000).

### 2.3. DIMENSÃO ATITUDINAL

Os novos currículos introduziram as atitudes como conteúdo de ensino, do mesmo modo que os conceitos e os procedimentos, sem que, para isso, fosse necessário mobilizar uma disciplina separada do currículo escolar, mas, simplesmente integrando-as à todas as matérias de aprendizagem (SARABIA, 2000). Tal como argumenta Araújo (2000, p. 101):

Se não acreditamos que a construção de personalidades autônomas se dê pela transmissão e inculcação de valores, a educação moral pode ocorrer em qualquer disciplina, desde que os conteúdos tradicionais estejam imbuídos de valores éticos e sejam trabalhados com métodos que solicitem a ação, a reflexão, o diálogo e o prazer.

Ora, anteriormente, acreditava-se que se o ensino era bom, a aprendizagem também seria boa, desconsiderando o fato de que a valoração que cada indivíduo faz daquilo que lhe é ensinado, da forma como lhe é ensinado e de quem lhe ensina interfere diretamente no ato de aprender. Todavia, a partir da Reforma, o núcleo central do processo de formação e mudança de atitudes é transferido para cada uma das situações de ensino-aprendizagem de uma matéria (SARABIA, 2000).

Deste modo, a valoração estabelecida com os objetivos aos quais se dirigem as atitudes, dependerá, basicamente, de três componentes: cognitivo – expresso nos conteúdos que cada disciplina ministra; afetivo – referente as relações afetivas e emocionais construídas no grupo e da sua conseqüente influência no indivíduo; e comportamental – representado pelo poder desse objeto para suscitar no sujeito uma disponibilidade em realizar uma série de ações. “Em certos casos, pode apresentar-se com maior intensidade um ou outro desses componentes, mas sempre estarão presentes os fatores afetivo, cognitivo e comportamental em todo o processo de formação e expressão de atitudes” (SARABIA, 2000, p. 129).

De fato, como parte do sistema cultural de uma sociedade, a instituição educativa não se limita a ensinar conhecimentos, habilidades e técnicas, mas, contribui (de forma explícita ou não) para desenvolver um conjunto de valores e atitudes, representando um compromisso com a sociedade da qual faz parte (SARABIA, 2000). Nessa perspectiva, conforme exposto nas DCNs:

O aluno precisa aprender não apenas os conteúdos escolares, mas também saber se movimentar na instituição pelo conhecimento que adquire de seus valores, rituais e normas, ou seja, pela familiaridade com a cultura da escola. Ele costuma ir bem na escola quando compreende não somente o que fica explícito, como o que está implícito no cotidiano escolar, ou seja, tudo aquilo que não é dito mas que é valorizado ou desvalorizado pela escola em termos de comportamento, atitudes e valores que fazem parte de seu currículo oculto (BRASIL, 2013, p. 112).

Todavia, gostaríamos de reiterar a importância da escola buscar conciliar as exigências que são feitas aos alunos para se comportarem de acordo com determinados valores, por exemplo, com uma atenção no trato destes valores a partir das diferentes atividades escolares, transcendendo a crença limitante de que a aprendizagem de valores, atitudes e normas dispensa uma ajuda pedagógica sistemática e orientada. Ora, a própria diferenciação e inclusão das três dimensões do conteúdo nas propostas curriculares, sugere-nos a superação dessa crença (SARABIA, 2000).

Neste momento, vale a pena esclarecer o significado de alguns termos correlatos a dimensão atitudinal, assegurando uma melhor compreensão dos mesmos. O principal deles, são as atitudes, definidas, por Sarabia (2000, p. 122, grifo do autor) como “*tendências ou disposições adquiridas e relativamente duradouras a avaliar de um modo determinado um objeto, pessoa, acontecimento ou situação e a atuar de acordo com essa avaliação*”.

Se por um lado, as atitudes são menos duradouras que o temperamento, por outro, elas são mais estáveis que um motivo, estado de ânimo ou humor, podendo ser expressas tanto por uma linguagem verbal, como não-verbal, através de gestos, silêncios, afastamento de uma situação, etc. Os valores, por sua vez, são mais centrais e estáveis que as atitudes, constituindo-se em um projeto ou ideal a ser compartilhado, capaz de orientar a formação de atitudes na esfera escolar, como opções pessoais adquiridas de forma livre e reflexiva, por meio da criação de um clima afetivo que favoreça a vivência dos valores e o desenvolvimento das atitudes desejadas. Logo, a organização do espaço, do horário e das atividades devem facilitar a cooperação, o respeito, a solidariedade, etc. (SARABIA, 2000).

Já as normas, são definidas como padrões de conduta prescritos e compartilhados que os alunos devem assimilar e atuar, contribuindo para o funcionamento do centro educacional em geral e da aula em particular, despertando a consciência de que o grupo e a instituição a qual pertencem esperam deles um conjunto de comportamentos, consistentes com os valores que inspiram o projeto educativo (SARABIA, 2000).

Com efeito, a aprendizagem do conteúdo atitudinal implica fatores como conhecimento, análise, reflexão, apropriação e elaboração do conteúdo, envolvimento afetivo, revisão e avaliação da própria atuação. Assim, considera-se que o sujeito aprendeu um valor quando ele é capaz de elaborar critérios para se posicionar frente à diferentes situações e contextos; que aprendeu uma atitude quando desenvolve uma certa constância entre aquilo que ele pensa, sente e age frente ao objeto para o qual se dirige a atitude; e que aprendeu uma norma quando passa por um processo triplo de aceitação, conformidade voluntária e interiorização, convencendo-se da sua pertinência na organização da coletividade que o rege (ZABALA, 1998).

Nesse contexto, Sarabia (2000, p. 142) destaca:

A aprendizagem das atitudes constitui-se em um processo, não em um ato instantâneo que exige uma aprendizagem prévia das normas e regras que regem o sistema social. Além disso, esta aprendizagem não é produzida isoladamente, mas o indivíduo interage com outras pessoas dentro de um ou de vários grupos. Até que a criança seja capaz de expressar as suas próprias avaliações ou juízos

(morais ou não) atravessa uma série de processos de aprendizagem que são fundamentalmente impostos *a partir do exterior*, assim como por algumas situações de interação que condicionarão suas futuras avaliações *internas* ou atitudes.

Destarte, o grande objetivo da escola ao trabalhar com ações voltadas para o desenvolvimento de atitudes e de valores é fazer com que tais ensinamentos não se constituam em uma aprendizagem efêmera, mas, ao contrário, que permaneçam nos alunos de tal modo que possam refletir nas suas ações, não apenas naquele espaço, como nos demais espaços extraescolares (SARABIA, 2000).

No caso específico da Educação Física escolar, por exemplo, não basta simplesmente garantir o desenvolvimento de habilidades motoras e capacidades físicas do aluno, mas, oportunizá-lo o usufruto de valores, normas e atitudes que a cultura corporal/movimento apresenta após séculos de civilização (DARIDO, 2003).

Ora, diante dessa conjuntura, pode-se articular que a simples vivência de uma prática corporal qualquer (dimensão procedimental), por si só, não implica a existência de uma sistematização de ensino voltada para o desenvolvimento da compreensão e interpretação de conceitos (dimensão conceitual), nem tampouco para um conjunto definido de valores (dimensão atitudinal), cabendo ao professor uma ação pedagógica deliberada, no sentido de garantir o ensino das três dimensões do conteúdo, trabalhando-as de forma conjunta dentro da sua práxis educativa.

Aliás, como uma possibilidade concreta de se trabalhar as três dimensões de forma integrada na aula de Educação Física, Darido (2012, p. 53) nos apresenta a seguinte situação de aula:

[...] o professor solicita aos alunos para realizarem o aquecimento no início de uma aula. Enquanto eles executam os movimentos de alongamento e flexibilidade, o professor explica-lhes qual é a importância de realizar tais movimentos, o objetivo do aquecimento, quais grupos musculares estão sendo exigidos, entre outras informações. Assim, tanto a dimensão procedimental, como a conceitual são envolvidas na atividade.

Pode-se, no mesmo exemplo, aprofundar reflexões acerca do respeito ao próprio limite e ao do colega, sugerindo aos alunos que realizem exercícios em duplas. Desse modo, estamos tratando da dimensão atitudinal.

Não obstante, considerando que os valores e as atitudes não são diretamente observáveis, cabe ao professor avaliá-los a partir do comportamento e expressões verbais (ou não verbais) dos discentes, observando se eles manifestam, de fato, aquilo que se pretendia ensinar. Na sala de

aula, por exemplo, o professor ocupa uma posição semelhante à do observador participante, podendo valer-se dos procedimentos investigativos da referida técnica para avaliar a mudança atitudinal do grupo (SARABIA, 2000).

Embora cada dimensão enfoque determinadas características específicas, é possível constatar que diferentes conhecimentos exigem-se mutuamente nas diferentes situações de ensino-aprendizagem, aumentando consideravelmente a chance do aluno alcançar aprendizagens novas e mais significativas. Em contrapartida, a possibilidade dele poder avançar de maneira significativa no domínio de um único tipo de conteúdo sem que, ao mesmo tempo, sejam mobilizados os outros dois conteúdos, será substancialmente menor (COLL; VALLS, 2000).

Em princípio, reconhece-se que o saber é complexo, que tem muitas dimensões, que não se consolida conhecimento algum sem se dar uma atenção adequada a todas elas e que vale a pena ter presente que poucas vezes se aprende a partir de uma única perspectiva ou dimensão. Aprender de maneira significativa, profunda e completa nos centros escolares significa poder desfrutar, ao mesmo tempo, da perspectiva declarativa dos conhecimentos, da perspectiva procedimental e da atitudinal. Qualquer atividade escolar de ensino e aprendizagem deve-se referir ao conjunto dessas dimensões (COLL; VALLS, 2000, p. 93-94).

Conforme pontua La Taille (2013), adquirir conhecimentos implica dar sentido ao mundo que nos cerca. Algo considerado fundamental na chamada “sociedade da informação”, em que grande parte das pessoas preocupam-se com “o que” (mera informação), em detrimento do “por quê” (conhecimento). Nesse sentido, se faz necessário considerar as três dimensões dos conteúdos no mesmo patamar de importância, ainda que se possa dar ênfase a uma ou a outra.

Portanto, no que diz respeito especificamente à Educação Física, compreendemos que é pertinente não apenas garantir o ensino do esporte, da ginástica, da luta, do jogo e da dança, em seus fundamentos e técnicas (dimensão procedimental), mas incluir também os seus valores subjacentes, ou seja, quais atitudes os discentes devem ter nas e para as atividades corporais (dimensão atitudinal), bem como garantir o direito deste aluno de saber o porquê dele estar realizando este ou aquele movimento, abordando os conceitos ligados àqueles procedimentos (dimensão conceitual) (DARIDO, 2012).

### 3. PERCURSOS METODOLÓGICOS

*“(...) o real não está na saída nem na chegada: ele se dispõe para a gente é no meio da travessia...” (Guimarães Rosa)*

A presente pesquisa configura-se como um estudo de caso de tipo etnográfico desenvolvido em uma escola da rede pública do município de Vitória/ES, numa tentativa de engendrar uma análise holística, considerando a referida unidade social estudada como um todo, no intuito de compreendê-la em seus próprios modos (GOLDENBERG, 2004). A pesquisa assume um caráter qualitativo por sustentar-se em um conjunto de técnicas de investigação centradas em procedimentos hermenêuticos, visando descrever e interpretar as relações e os significados que determinado grupo social dá à sua experiência cotidiana (MOLINA NETO, 2004).

Esta pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Universidade Federal do Espírito Santo – UFES, tendo a sua aprovação deferida sob o parecer de número 1.145.371 e sob o CAAE 42855915.0.0000.5542, na data 27/03/2015.

Em conformidade com as normas institucionais, que regulamentam a pesquisa com seres humanos, foram elaborados dois diferentes Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). O primeiro, direcionado para os professores e demais profissionais da escola; e o segundo, encaminhado para os responsáveis dos alunos, que, por serem menores, necessitavam de uma autorização para participarem da referida investigação.

Inicialmente, havíamos pensado em fazer este estudo por meio de uma “aproximação preliminar” (MOLINA, 2004) em todas as Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEFs)<sup>24</sup> de Vitória, reunindo informações que se aproximassem do nosso problema de investigação. Contudo, no processo de seleção do local da pesquisa, também precisam ser considerados aspectos práticos como o contato com as pessoas que facilitem o acesso, o custo dos

---

<sup>24</sup> Atualmente a rede pública municipal conta com 53 EMEFs. Disponível em: <<http://www.vitoria.es.gov.br/cidadao/ensino-fundamental>>. Acesso em: 13 de jul. 2015.

deslocamentos, etc. (MOLINA, 2004), e este caminho mobilizaria uma demanda alta de tempo e aporte financeiro.

Uma segunda opção seria estabelecer este primeiro contato com as referidas escolas através de um correio eletrônico (*email*). Todavia a partir de experiências locais anteriores, como a pesquisa de Correa, Lucas Neto e Tavares (2013)<sup>25</sup> e Alencar et al. (2013)<sup>26</sup> evidencia-se que este também não é o caminho mais indicado a seguir, podendo acarretar uma elevada taxa de mortalidade na pesquisa.

Nesse sentido, consideramos pertinente buscar a Secretaria de Educação (Seme) do Município de Vitória para solicitar (por meio de um ofício) a indicação de algumas escolas que fossem consideradas referência em boas práticas de educação em valores (dimensão atitudinal), representando, assim, um caminho viável para legitimar o nosso critério de escolha da instituição contemplada como *locus* desta investigação.

Em conformidade com a caracterização de experiências “bem-sucedidas” de educação em valores, apontada por Menin, Bataglia e Zechi (2013), entendemos por “boas práticas” um tipo de educação que vise alcançar o maior número de espaços e participantes escolares, explicitando, discutindo e reconstruindo regras, valores e princípios que orientem uma convivência justa e harmoniosa, a partir de procedimentos democráticos e estratégias que privilegiem a construção de um perfil de aluno autônomo e apto para exercer a sua cidadania.

Com base no exposto, foram realizadas visitas diagnósticas em três instituições indicadas pela Seme, a fim de tentar estabelecer um primeiro contato e identificar alguns critérios pré-estabelecidos para a definição do local a ser pesquisado, os quais foram: projetos sistematizados de educação em valores; papel da Educação Física escolar nesse processo; e questões referentes à receptividade, disponibilidade e acesso da escola.

De antemão, vale destacar que, dentre as escolas contactadas, nenhuma possuía um projeto com uma proposta sistematizada de educação em valores em curso, embora, fossem apresentados alguns projetos de caráter pontual que, direta ou indiretamente, lidavam com valores, como por exemplo: preservação do meio ambiente, importância da água, mundo animal, dentre outros (desvinculados da disciplina de Educação Física).

---

<sup>25</sup> Os autores utilizaram como instrumentos de coleta de dados um questionário semiestruturado enviado por correio para todas as 53 EMEFs de Vitória, obtendo o retorno de apenas 3 delas.

<sup>26</sup> As autoras, por sua vez, enviaram dois questionários para todas as 367 escolas de Ensino Fundamental e Médio do estado, recebendo dados de apenas 92 delas, seja de forma impressa ou *on-line*.

Destarte, levando-se em consideração os critérios e ponderações supracitados, especialmente, em virtude do acolhimento e do grau de interesse demonstrado por uma instituição, optamos por dar seguimento ao referido processo investigatório na EMEF Izaura Marques da Silva (IMS), concretizando, no interior deste contexto educativo, uma análise mais aprofundada do nosso objeto de estudo.

Seguindo modelo proposto por Molina Neto (2004) decidimos utilizar as seguintes técnicas para coletar as informações: análise documental, observação e entrevistas, operando uma triangulação entre elas por meio de uma análise interpretativa (hermenêutica). Nessa perspectiva, optamos por trabalhar, também, com a ideia do grupo focal, uma vez que esta técnica possibilita angariar um conjunto concentrado de informações produzidas na interação dos participantes (ideias, opiniões, sentimentos, atitudes, valores, etc.), direcionando-as para o foco de interesse da pesquisa (GATTI, 2012). Ora, quanto mais instrumentos pudermos utilizar para coletar informações pertinentes aos objetivos do estudo, maiores serão as nossas chances de poder confrontá-las, complementá-las e, conseqüentemente, compreendê-las (NEGRINE, 2004).

### 3.1. DOCUMENTOS

O uso de documentos como fonte de dados de uma pesquisa se faz pertinente na medida em que proporciona uma riqueza de informações que ampliam o entendimento de objetos cuja compreensão necessita de uma contextualização histórica e sociocultural (SÁ-SILVA; ALMEIDA; GUIDANI, 2009).

Com efeito, um dos primeiros passos do processo investigatório foi solicitar o acesso à alguns documentos que fossem relevantes para a pesquisa. As pedagogas da escola disponibilizaram os projetos que seriam pontualmente desenvolvidos por alguns professores da escola, referentes às seguintes temáticas: Meio ambiente; Mundo animal; e Água para todos. Outro documento disponibilizado foi o Regimento Comum, direcionado à todas as Unidades de Ensino da Rede Municipal de Vitória/ES, o qual enfatiza os dispositivos legais e normativos da instituição escolar.

Todavia, no que se refere à esfera escolar, particularmente, há um determinado documento que é capaz de fundamentar e refletir a própria organização do trabalho pedagógico desenvolvido na escola como um todo, trata-se do Projeto Político Pedagógico (PPP),

evidenciando o planejamento daquilo que se pretende realizar coletivamente, num processo de antever um futuro diferente do presente (VEIGA, 2008).

Desta forma, o documento que recebeu maior inspeção e destaque na presente pesquisa foi justamente o PPP da escola, o qual, ao ser solicitado, foi prontamente atendido pela diretora da instituição, após uma intermediação feita por uma das pedagogas. A nossa intenção inicial era fazer algumas consultas ao referido material na própria escola, acentuando os pontos referentes ao nosso objeto de pesquisa. Todavia, nos foi oferecido a cópia deste documento na íntegra – em versão digital (formato do word) –, facilitando, ainda mais, o nosso propósito.

### 3.2. OBSERVAÇÕES

A observação, como instrumento de coleta de informações da presente pesquisa, justifica-se pela condição que nos oferece de aproximação e acompanhamento das experiências e relações cotidianas, travadas pelos diferentes sujeitos escolares, no intuito de registrar, com maior profundidade possível, as informações referentes ao nosso objeto de pesquisa. Segundo Goldenberg (2004), a observação, complementada por outras técnicas, como a entrevista, é capaz de revelar o significado de diferentes situações para os indivíduos, sendo muito mais amplo, por exemplo, do que aquilo que aparece em um questionário.

Com efeito, o que a princípio foi pensado para ser uma observação/descrição mais detalhada de um projeto específico de educação em valores, exigiu um certo redirecionamento da nossa parte pela inexistência do mesmo, tornando a observação mais difusa acerca do nosso objeto de estudo, situado na escola como um todo, principalmente, em decorrência da dinâmica e da complexidade que envolvem este cenário educativo.

Assim, no intuito de tornar a observação um instrumento eficaz dentro do processo investigatório, buscamos atender alguns requisitos básicos, tais como: ser voluntária, intencionada, contínua, sistemática, seletiva e fundamentada (NEGRINE, 2004).

Nesta perspectiva, estabelecemos algumas pautas como referência para ir materializando aquilo que, de fato, queríamos averiguar, em consonância com os objetivos do presente estudo, são elas: 1- Relacionamento interpessoal dos sujeitos escolares (professores, alunos e demais funcionários); 2- Estratégias dos professores de Educação Física para trabalhar os conteúdos na

aula, enfatizando o trato da dimensão atitudinal; 3- Atitude dos sujeitos escolares diante dos conflitos surgidos.

Conforme aponta Machado (2002), toda pesquisa de campo (e, portanto, toda observação) tem um caráter “participante”, visto que, mesmo quando o estudo não visa uma intervenção direta em um determinado grupo ou instituição, invariavelmente, estamos compartilhando um jogo de relações a partir das interações estabelecidas entre pesquisador-pesquisado. Não obstante,

[...] constata-se que há uma diversidade de termos e formas ou modos de classificação para a Observação Participante, que pode dificultar a sua sistematização. É uma técnica de eleição para o investigador que visa compreender as pessoas e as suas actividades no contexto da acção, podendo reunir na Observação Participante, uma técnica de excelência que lhe permite uma análise indutiva e compreensiva (CORREIA, 2009, p. 31).

Isto posto, apesar de classificarmos como sendo “participante”, as observações desenvolvidas neste cenário educativo, visaram um baixo nível de interferência por parte do pesquisador, sobretudo nas atividades propostas pelos professores, alternando momentos entre uma observação participante mais periférica – com grau limitado de implicação no grupo –, e uma observação participante mais ativa (LAPASSADE, 2001 *apud* CORREIA, 2009) – assumindo um papel mais funcional –, em adequação ao que era solicitado pelo contexto vivenciado, como por exemplo, nas circunstâncias em que algum sujeito escolar solicitava uma conduta mais atuante do pesquisador, desde um simples auxílio no deslocamento de um material, até a incumbência de realizar alguma tarefa em uma aula (supervisionar uma turma até a chegada do professor) ou em um evento na escola (compor a quadrilha junina).

Ao todo, estive no campo durante aproximadamente 4 meses, realizando, inicialmente, dois dias de observação por semana, aumentando gradativamente a frequência na escola (de acordo com a minha disponibilidade de horário). As observações incluíram, além das aulas de Educação Física e dos diferentes espaços escolares (corredores, pátio, auditório, sala dos professores, sala de informática, refeitório, etc.), um evento cultural e uma semana de torneio inter-classe, realizados na escola. Com exceção do evento cultural, que se estendeu pelo período da tarde, todas as observações foram feitas no período matutino, as quais foram devidamente registradas em um diário de campo.

### **3.2.1. Situando a EMEF Izaura Marques da Silva**

A EMEF Izaura Marques da Silva, localizada na Av. Leitão da Silva, nº 3.291, bairro Andorinhas, município de Vitória/ES, foi fundada no dia 03 de fevereiro de 1993. Seu nome foi sugerido pela primeira diretora desta instituição – Eugênia Noronha –, em homenagem ao trabalho abnegado da professora e poetisa Izaura Marques da Silva.

Atualmente, a escola atende preferencialmente crianças e jovens da comunidade em que está inserida – Andorinhas –, bem como dos bairros adjacentes – Santa Martha, Joana D'arc e Mangue seco –, ofertando o Ensino Fundamental I e II (1º ao 5º ano e 6º ao 9º ano, respectivamente) nos turnos matutino e vespertino e também na modalidade “educação em tempo integral”.

O horário de funcionamento da escola vai de 07:00 às 18:00 horas. Os alunos da manhã são liberados às 11h e 30 min, enquanto os alunos da tarde, às 17h e 30 min. Já os alunos de tempo integral permanecem na escola por mais de 10 horas, dando entrada junto com os alunos do matutino e saindo juntamente com os alunos do vespertino. A única ressalva nessa lógica temporal fica por conta das reuniões pedagógicas que ocorrem semanalmente nas quintas-feiras, dia em que os alunos são liberados com uma hora de antecedência em relação ao horário normal, constituindo-se num momento de planejamento coletivo, informação e/ou formação, incluindo tanto o corpo docente, como o corpo diretivo da escola.

A estrutura humana da escola, segundo a sua própria diretora, é formada por aproximadamente 100 profissionais (incluindo efetivos, terceirizados e estagiários), os quais são responsáveis por cuidar dos 500 alunos – a partir de 06 anos de idade – que a escola recebe diariamente. Aliás, cabe-nos salientar que, dentre esses alunos, alguns possuem determinado tipo de deficiência, seja auditiva, intelectual ou Síndrome de Down; e até casos de doença mental, como esquizofrenia. Para tanto, a escola conta com profissionais especializados em educação especial, seja auxiliando os professores em sala de aula e/ou desenvolvendo um atendimento mais individualizado com tais alunos.

No que concerne à estrutura física, a escola dispõe de 12 salas de aula, uma sala dos professores, uma sala da direção, uma sala da coordenação, uma sala dos pedagogos, secretaria, duas salas de educação especial, biblioteca, auditório, laboratório de informática, laboratório de ciências, cozinha, refeitório, três banheiros – feminino e masculino – (dois para os alunos e um

para os funcionários), despensa, almoxarifado, pátio externo, quadra poliesportiva coberta com arquibancada, sala dos materiais de Educação Física, estacionamento e totem de identificação. Ainda neste quesito, vale acrescentar que a escola é adaptada com rampas e corrimão.

Por fim, ainda neste aspecto, vale pontuar que, durante a maior parte do tempo em que permaneci no campo, tal como será evidenciado em alguns fragmentos da narrativa, a escola possuía na sua portaria pelo menos uma porteira e um vigilante. Todavia, em meados do terceiro mês de coleta de dados, os vigilantes já não faziam mais parte do escopo de servidores daquele ambiente, uma vez que a administração municipal optou por fazer cortes de serviço de vigilância, a fim de reduzir despesas.

### **3.2.2. A entrada e permanência no Campo**

O momento de inserção no campo costuma ser algo tão importante quanto complexo para o pesquisador, visto que o sucesso desse tipo de pesquisa depende, em grande medida, da sua boa aceitação neste espaço, a qual, por sua vez, está condicionada a uma diversidade de fatores, dentre os quais, destacamos: criar uma atmosfera de empatia com os sujeitos pesquisados e ganhar a confiança dos mesmos, conquistando o acesso para transitar livremente pelos espaços que são os seus, bem como a disponibilidade para colaborarem com aquilo que lhes fosse solicitado .

Com efeito, neste árduo e delicado período, uma pessoa acabou constituindo-se como um “informante-chave”<sup>27</sup> e, por isso, merece um destaque da nossa parte: trata-se de uma das pedagogas da instituição, com a qual, desde a primeira conversa (num momento em que ainda estava sondando outras escolas), foi desenvolvida uma grande empatia. Naquela ocasião, ela se emocionou bastante ao conversarmos sobre a relevância da educação em valores, compartilhando inúmeros transtornos que a referida escola já havia passado – incluindo, até mesmo, alguns casos policiais –, bem como alguns avanços alcançados.

Portanto, o que *a priori*, deveria ser apenas um breve momento para sondar algumas questões mais pontuais que interessassem ao estudo, acabou se estendendo por mais de uma hora de conversa e reflexão conjunta, bem como um desabafo de uma profissional que simplesmente

---

<sup>27</sup> Membro que possui um notável respeito e conhecimento da cultura estudada, o qual é capaz de compreender o papel desempenhado pelo pesquisador enquanto um aprendiz cultural. Ver mais em: SPRADLEY, J.P. **The ethnographic interview**. New York, Holt, Rinehart and Winston, 1979.

demonstrava um comprometimento/envolvimento com aquele universo do qual ela faz parte, há mais de 10 anos, convivendo com uma dinamicidade de ocorrências e inúmeros desdobramentos cotidianos. Acredito que a natureza deste primeiro contato foi fundamental para começarmos a estabelecer uma promissora relação de apoio e confiança um com o outro.

A referida profissional foi a responsável por intermediar um primeiro encontro com a diretora da escola e outro com os professores que ministram a disciplina de Educação Física, nos quais foi possível esclarecer alguns pontos importantes da pesquisa (objetivos, procedimentos, etc.). Ambos os profissionais “abraçaram a ideia” prontamente, reconhecendo a sua pertinência naquele contexto educativo. Assim, com o aval da direção e dos referidos professores, dei início às minhas observações de campo.

Tudo começou numa sexta-feira, dia 15 de maio de 2015, aproximadamente às 10:00 horas da manhã. Ao chegar na escola, fui recebido com saudosos cumprimentos da porteira e do vigilante daquele local (com os quais, ao longo do tempo, eu viria a estabelecer uma relação de respeito e cordialidade). Logo na entrada, me deparei com uma quase inexistente movimentação de pessoas por ali (FIGURA 1) e, ao questioná-los sobre o porquê disto, fui informado que todos os estudantes, juntamente com alguns professores, estavam na quadra, situada no pátio da escola. Então, era chegado o momento de segurar a ansiedade, respirar fundo e me dirigir até lá.

**Figura 1** – Vista da IMS após adentrar o portão da escola.



O dia estava levemente ensolarado, e os alunos, por sua vez, estavam dispostos (sentados) em fileiras na quadra e/ou na arquibancada, enquanto os professores estavam em pé (alguns escorados no alambrado), de frente para eles. A primeira impressão que tive é que aquilo poderia ser algum tipo de gincana. Mas, dentro de alguns minutos, notei as fileiras sendo retiradas daquele local, uma de cada vez, puxadas por um determinado professor. Ao reconhecer um dos professores de Educação Física, me aproximei e indaguei sobre aquele momento. Ele esclareceu que, na verdade, eu havia presenciado um procedimento padrão da escola, uma vez que, nos momentos de intervalo (recreio) todos os alunos eram direcionados para a quadra e, quando tocava o horário, retornavam para as suas salas sob a supervisão do respectivo professor. Posteriormente, retomaremos essa discussão sobre o intervalo, descrevendo-o com mais detalhes.

Desde os primeiros dias, fui logo me dando conta de que – assim como uma via de mão dupla – eu também consistia em um alvo potencial de observações, julgamentos e expectativas por parte dos sujeitos daquele local. Afinal, para eles, eu era um “corpo estranho”, um sujeito externo que acabara de adentrar no seu pequeno e complexo universo. Um fato recorrente (e esperado), neste período, foram as aproximações de alguns estudantes, sobretudo, as crianças (sempre muito curiosas), que, após lançarem um olhar curioso/desconfiado, elaboravam certas perguntas ao meu respeito, coisas como: “Quem é você?”; “O que você faz aqui?”; “Você é professor?”; ou então algo como: “Você é de onde?”; “você não é daqui, né?”; “Você é da Bahia?” (identificando um contraste com o sotaque capixaba).

Em resposta a tais questões, eu costumava explicar, sumariamente, que tinha vindo da Bahia para realizar uma pesquisa sobre os acontecimentos rotineiros naquela escola, ao passo que, alguns deles, articulavam novas e inusitadas perguntas, tais como: “mas, por que logo a nossa escola?”; ou “você vai transformar a escola?”.

Ainda neste período, foi travado um outro curioso diálogo. Após eu me apresentar e tentar investir na conversação, duas alunas, aparentemente desconfiadas, se recusaram a falar seus respectivos nomes e, até mesmo, as séries em que estudavam, alegando que não poderiam confiar em pessoas estranhas. Mais tarde, elas reapareceram, tentando justificar-se ao apontar que, no início, elas estranharam até mesmo os seus próprios professores, solicitando a comprovação do professor de Educação Física, o qual confirmou aquela informação, balançando a cabeça positivamente. Ora, especialmente no contexto em que elas estão situadas, a “desconfiança”, sobretudo nos primeiros instantes, me parece um valor muito útil.

Ainda nos primeiros dias de ida ao campo já era possível notar com certa evidência que a minha presença em alguns espaços da escola era suficiente para alterar (inflamar ou constranger) o comportamento dos sujeitos observados, especialmente, dos estudantes, que, aparentemente, adotavam atitudes que pudessem chamar a minha atenção, tais como: falar mais alto, se pendurar na trave ou no alambrado, esbarrar propositalmente em colegas e requisitar, a todo instante, uma intervenção do professor, etc.

Sem a pretensão de afirmar que os exemplos supracitados não existiam anteriormente no dia-a-dia da escola, percebe-se que determinadas atitudes recorrentes, por parte de alguns, acompanhadas por olhares direcionados para diferentes profissionais da escola (professores, coordenadoras, vigilante, etc.) e, inclusive, para mim, poderiam conferir um caráter de artificialidade para os seus atos. De fato, questões dessa natureza já foram comentadas por Goldenberg (2004, p. 55), de modo que:

Um dos principais problemas a ser enfrentado na pesquisa qualitativa diz respeito à possível contaminação dos seus resultados em função da personalidade do pesquisador e de seus valores. O pesquisador interfere nas respostas do grupo ou indivíduo que pesquisa. A melhor maneira de controlar esta interferência é tendo consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.

Portanto, desde o início das observações, algumas questões referentes à melhor forma de me posicionar diante dos fenômenos e dos atores sociais, começaram a saltar aos meus olhos, tencionando uma grande inquietude e provocando a necessidade de mobilizar algumas estratégias a fim de, por um lado, desobstruir alguns bloqueios e, por outro, minimizar a agitação exagerada, até o ponto em que não comprometesse mais a espontaneidade do comportamento dos sujeitos escolares.

Inicialmente, por exemplo, as anotações no diário de campo eram feitas concomitantemente com as observações, a fim de aumentar a precisão das informações obtidas. Todavia, ao perceber um certo desconforto por parte de alguns sujeitos observados (tanto docentes, como discentes), optamos por fazê-las em um momento posterior, minimizando, assim, uma aparente sensação de estarem sendo vítimas de julgamentos, demonstrada por eles.

Tal mudança na forma de registrar os dados parece ter surtido um efeito positivo no sentido de estreitar os laços entre o pesquisador e os respectivos sujeitos, uma vez que estes se sentiram mais a vontade para permitir e até mesmo para buscar, por conta própria, uma maior

aproximação/interação, resultando em relevantes informações a respeito dos fenômenos ocorridos. Por outro lado, como os relatos ficaram a cargo das reminiscências do pesquisador, acabamos nos furtando um pouco de uma descrição mais detalhada sobre a ocorrência de determinadas situações.

Tal como foi mencionado anteriormente, sempre que eu chegava na escola, era simpaticamente recebido pela portaria, composta, na maior parte do tempo, por uma porteira e um vigilante, operando sob uma lógica de rodízio, no qual, a cada dois ou três dias, substituíam-se os profissionais, permitindo-me ampliar o leque de contatos. Evidentemente, por questão de afinidade, é natural que haja uma maior abertura/aproximação com um ou outro profissional para conversar e trocar experiências. Então, sempre que o ambiente estava calmo na portaria, bem como na ausência de situações referentes às aulas de Educação Física, eu me aproximava destes profissionais para coletar informações que fossem pertinentes para a pesquisa.

Um dia, tive a oportunidade de iniciar um diálogo mais longo com uma dos vigilantes sobre questões disciplinares na escola, o qual me confidenciou inúmeras coisas que já aconteceram e/ou que acontecem na escola e, principalmente, ao seu entorno, quase em 100% dos casos, lamentavelmente associados à questão das drogas. Segundo ele, diferentemente de anos anteriores em que houveram casos de drogas na escola (identificados e camuflados pela polícia, a fim de não “sujar” o nome da instituição e/ou evitar alarde entre os alunos), neste ano, por sua vez, tal problemática parecia estar sob controle, pelo menos dentro da escola, em virtude de ações realizadas pela escola em parceria com a polícia civil, promovendo palestras e debates esclarecedores ao alunado.

Todavia, nos arredores da escola, essas questões parecem estar longe de uma solução iminente. Inclusive, no dia anterior, um homem (conhecido por muitos alunos) havia sido assassinado em frente à escola e o vigilante demonstrou uma grande preocupação que esse fato tornasse a se repetir, como uma espécie de retaliação, visto que, naquela área, dois grupos de traficantes vivem disputando espaço e poder.

Aliás, não é por acaso que o referido vigilante trabalha nesta instituição a cerca de dois anos e meio, fato raro entre esses profissionais, que necessitam ser frequentemente trocados de local, por motivos diversos. Para ele, o segredo é manter uma relação de respeito mútuo com todos os alunos, funcionários e, até mesmo, com os traficantes daquela área, procurando não prejudicá-los lá fora, os quais, em reconhecimento, também não interfeririam no seu trabalho

dentro da escola. Por fim, me aconselhou sobre as melhores formas de me portar naquele contexto em que a escola estava inserida – evitando qualquer envolvimento com questões externas à mesma.

O relacionamento construído com os professores que ministram a disciplina de Educação Física desenvolveu-se, desde o primeiro contato – em que obtive a concordância dos mesmos para observar as suas aulas –, de forma amistosa e cordial. O referidos professores sempre se colocavam a disposição para colaborar com a pesquisa. Aliás, algumas vezes, eles próprios se aproximavam para perguntar sobre o andamento da mesma, demonstrando interesse e complacência.

A partir da terceira/quarta semana em diante – para minha felicidade –, aqueles olhares curiosos e desconfiados por parte dos discentes foram sendo trocados por olhares de confiança e contentamento ao me encontrarem. Neste momento, eu já havia sido nomeado como “tio” pelos alunos menores e como “professor” pelos maiores, os quais começaram a me procurar seja para brincar e/ou para conversar na hora do intervalo.

Conforme o tempo foi passando, nós fomos estabelecendo uma relação amigável, na qual, algumas crianças chegavam, inclusive, a me questionar: “você não vai para o passeio com a gente?” (a escola sempre buscava proporcionar visitas à locais fora da escola – teatro, clube, museu). No final do segundo mês no campo e início do terceiro, era comum ouvir: “você vai vim amanhã, né?” [sic], ansiosas pelo encontro. Numa certa sexta-feira, essa pergunta me foi feita por uma das meninas, junto a um grupinho de alunos, ao passo que eu respondi com semblante de espanto: “mas, amanhã é sábado!”, causando uma série de risos entre eles.

Ora, se a minha relação com a os professores de Educação Física, com a direção, com a portaria e com os alunos era sempre frutífera, com a coordenação da escola, as coisas pareciam não caminhar tão bem, de modo que, uma das coordenadoras, ao ver uma criança sair da fila (no fim do intervalo) para vim falar comigo, chegou a exclamar: “Ei! Ela não pode sair da fila. Você está atrapalhando o meu trabalho!” (risos). Ora, a partir deste momento – apesar dela ter empregado a frase em tom de galhofa –, eu comecei a perceber que a minha presença, de alguma forma, poderia ser nociva para a disciplina exigida naquele momento (pós-intervalo) – em que as crianças deveriam manter-se enfileiradas na quadra, esperando os seus respectivos professores levarem-nos para a sala de aula –, exigindo um cuidado maior nas minhas entradas, andanças e saídas.

De fato, apesar da complexidade que envolve a lógica escolar, com o passar dos dias, foi possível começar a identificar uma certa rotina de caráter mais geral na comunidade escolar como um todo, inclusive, nas aulas de Educação Física, as quais serão posteriormente detalhadas.

### 3.3. ENTREVISTAS

Diferentemente do que imaginávamos no momento da entrada no campo, a realização das entrevistas representou momentos angustiantes/penosos, uma vez que tivemos que lidar com uma certa inflexibilidade e/ou indisponibilidade de tempo por parte de alguns sujeitos. As datas das entrevistas tiveram que ser adiadas diversas vezes, em função dos imprevistos que iam surgindo naquele contexto. Outras datas precisaram ser acrescentadas, visto que o tempo que o entrevistado disponibilizou para a entrevista não dava conta de abordar todas as questões previamente estabelecidas e/ou aquelas que emergiam durante o diálogo estabelecido.

Existem algumas qualidades essenciais que o pesquisador deve possuir para ter sucesso em suas entrevistas: interesse real e respeito pelos seus pesquisados, flexibilidade e criatividade para explorar novos problemas em sua pesquisa, capacidade de demonstrar compreensão e simpatia por eles, sensibilidade para saber o momento de encerrar uma entrevista ou "sair de cena" [...] (GOLDENBERG, 2004, p. 56-57).

Desta forma, optamos por realizar entrevistas semiestruturadas, partindo de um roteiro previamente definido de perguntas – pautadas em um rol de informações de interesse da presente pesquisa –, que, ao mesmo tempo, permitisse a flexibilidade necessária para poder explorar alguns aspectos não previstos, os quais acabaram emergindo no transcorrer do diálogo (NEGRINE, 2004).

Para este estudo, entendemos que seria fundamental dar voz a alguns sujeitos escolares que, em nossas observações, apresentavam um papel de destaque na organização do tempo, dos espaços e das atividades cotidianas. Utilizamos também como critério de inclusão para este propósito, uma dada proximidade com a Educação Física; o tempo de serviços prestados à referida instituição; e a disponibilidade do professor. Assim, a amostra de sujeitos entrevistados foi composta por: diretora, uma coordenadora de turno, uma pedagoga, dois professores de Educação Física e por outros três professores da escola (quadro 02). Além dos profissionais supracitados, julgamos relevante, também, dar voz a alguns alunos da escola, por meio do grupo focal, o qual será melhor detalhado *a posteriori*.

**Quadro 02** – Distribuição dos sujeitos entrevistados de acordo com a formação profissional e o tempo de serviços prestados à IMS.

<b>SUJEITOS ESCOLARES</b>	<b>FORMAÇÃO PROFISSIONAL</b>	<b>TEMPO DE ESCOLA</b>
Diretora	Magistério Licenciatura em Pedagogia (FACIA-SC) Esp. Psicodrama Pedagógico e Organizacional Esp. Gestão e implantação da EAD	04 anos
Pedagoga	Licenciatura Plena em Pedagogia (UFES) Esp. Educação Mestrado em Educação Licenciatura em Filosofia	10 anos
Coordenadora de turno	Educação Física (ESFA)*	03 anos
Professor de Educação Física A	Educação Física (UFES)	01 ano
Professor de Educação Física B	Educação Física (UFES) Esp. Planejamento e Adm. Escolar	03 anos
Professor de Geografia	Licenciatura e Bacharelado em Geografia (UFES)	01 ano
Professora de Português	Magistério Artes (UFES)	> 10 anos
Professora (assistente/auxiliar) de Educação Especial	Educação Física (UFES) Esp. Atividade Física Adaptada Esp. Educação Especial Fisioterapia (Em andamento)	01 ano

\* Escola Superior de São Francisco de Assis.

Vale ressaltar que todas as entrevistas foram integralmente gravadas, com o consentimento do(a) entrevistado(a) e, apesar de serem pautadas em um roteiro semelhante (com tópicos relativos à formação profissional; funções que lhe são atribuídas na escola; papel da Educação Física; preferência dos alunos; valores priorizados; participação dos pais, etc.), a duração de cada uma sofreu grande variação, dependendo do engajamento e/ou da disponibilidade de tempo do nosso interlocutor.

Em geral, o tempo das entrevistas variou, aproximadamente, entre 30 a 145 minutos. Antes do início de cada entrevista, os sujeitos entrevistados assinaram o TCLE, consentindo a sua participação voluntária no estudo. Alguns solicitaram que os tópicos de discussão fossem repassados brevemente antes de dar início à gravação da mesma. Outros, dispensaram esse requisito e preferiram ir direto para o diálogo, bastando fazer apenas um breve comentário a respeito do perfil desta pesquisa e, conseqüentemente, da entrevista.

### **3.3.1. A diretora**

Escolhida por meio de eleição democrática, a diretora da IMS percorreu um longo caminho de experiência profissional até chegar nesta instituição, assumindo diversos papéis (professora, pedagoga, tutora, etc.) em outras instituições (pública e privada). A referida profissional ingressou nesta escola com o ofício de coordenar a educação de tempo integral, fato que, segundo ela, foi crucial para o estreitamento de laços com os alunos e com a comunidade, o que, por sua vez, a permitiu tomar conhecimento dos principais infortúnios que acometiam aquele contexto em que a escola se insere. Para ela, esse conjunto de ocupações e relações pessoais (e de poder) desempenhadas e estabelecidas ao longo do tempo, contribuiu de forma significativa com o seu processo de construção como gestora.

A entrevista, após ter sido desmarcada duas vezes por demandas escolares que foram emergindo e entrando em conflito com o propósito para este momento – dialogar abertamente sobre diferentes facetas daquela instituição educativa –, aconteceu na sua sala e durou cerca de 1 hora e 15 minutos, contando com algumas interrupções (de alunos, outros profissionais da escola e até mesmo agentes externos). É importante frisar que, por se tratar de uma pessoa de natureza comunicativa, bem-humorada e, sobretudo, bem informada acerca daquele universo escolar, a entrevistada foi esclarecendo antecipadamente diferentes pontos a serem postos em discussão, fazendo com que aquele momento fluísse de forma agradável e natural.

### **3.3.2. A pedagoga**

Descrita anteriormente – e de forma acertada – como “informante chave” da presente investigação, uma das pedagogas da escola além de ter sido a pessoa em que estabelecemos o primeiro contato naquele local, também foi escolhida, propositalmente, para ser a última a ser entrevistada.

Dois foram os motivos principais que nos levaram a fazer esta escolha: primeiro, porque queríamos evitar uma compreensão enviesada por parte deste sujeito, uma vez que já havíamos feito uma conversa diagnóstica de caráter mais geral e funcional com o mesmo, no início do estudo, além de mantermos diálogos, de caráter mais informal, no decorrer da coleta de dados e, ao mesmo tempo, porque queríamos angariar o maior número de informações possíveis para

poder leva-las para o momento da entrevista e, conseqüentemente, relacioná-las com a sua vasta experiência naquele ambiente; e segundo, por conta da sua deliberada disponibilidade para tal, permitindo-nos dar prioridade para entrevistar outros sujeitos em que o acesso era mais restrito.

De forma semelhante ao que houvera ocorrido com a diretora, a entrevista com a referida pedagoga também foi realizada em sua própria sala e também foi passível a interrupções, neste caso, por uma professora que esbravejava a respeito do desinteresse e descaso de uma aluna, e, embora eu tivesse dado a opção de darmos uma pausa na entrevista para a resolução imediata daquele conflito, a pedagoga acenou negativamente e solicitou que a aluna a esperasse fora da sala para que ambas pudessem ter uma conversa, após o término da entrevista. Em suma, a conversa fluiu bastante e a entrevista durou aproximadamente 2 horas e 25 minutos, contemplando e extrapolando os tópicos previamente traçados.

### **3.3.3. A coordenadora de turno**

Desde os primeiros dias de coleta de dados, as duas coordenadoras de turno da IMS demonstraram uma importante contribuição na organização do tempo e dos diferentes espaços da escola. Isto posto, optamos por entrevistar aquela que mais se notabilizou em nossas observações, sendo requisitada em diferentes momentos para mediar conflitos, bem como para organizar questões referentes ao intervalo.

Devido a sua extensa participação nas atividades escolares (desde a entrada até a saída dos alunos), não foi fácil acertarmos um horário para a realização desta entrevista. Assim, ela preferiu não marcar data e hora específicas. Então, após algumas idas e vindas na sala da coordenação, ela finalmente viabilizou um momento para fazermos a entrevista.

Como a sala da coordenação estava ocupada por outra profissional, ela sugeriu que a entrevista fosse feita no refeitório, pois o mesmo estava vazio. No entanto, no desenrolar da entrevista, ouvimos o sino tocar, sinalizando o início do intervalo, e logo os alunos começaram a ocupar aquele local, inviabilizando a continuidade da gravação. Então, foi preciso interromper a entrevista e procurar por alguma sala de aula que estivesse disponível naquele momento para finalizá-la. Ao todo, a entrevista teve a duração de 30 minutos, aproximadamente.

Com experiência de 10 anos nesta função a referida coordenadora possui graduação em Educação Física (chegando, inclusive, a ministrar aulas desta disciplina no período vespertino

para turmas de 1° ao 5° ano da escola, a fim de substituir uma colega que estava de licença), fato que, se por um lado, poderia nos trazer um ganho na obtenção de uma fala com propriedade sobre as particularidades da Educação Física e suas interfaces com o cotidiano escolar; por outro, nos exigiu um certo cuidado para que ela não perdesse de vista que estava sendo entrevistada como coordenadora daquele espaço e não como professora de Educação Física.

### **3.3.4. Os professores de Educação Física**

A escola possui dois professores de Educação Física (no turno matutino), os quais estaremos denominando, a partir de agora, de “professor A” e “professor B”, ambos formados pela UFES. O primeiro, formou-se no ano de 1990, porém, ingressou na referida Universidade há sete anos atrás, em 1983. Na ocasião, com apenas um ano de curso, ele precisou trancar sua matrícula para ir jogar futebol pelo Fluminense (clube do Rio de Janeiro), retomando os estudos somente 3 anos depois (em 1987), quando passou a jogar no estado do Espírito Santo, o que o possibilitou conciliar as duas coisas (trabalho e estudo). O segundo, por sua vez, formou-se um ano depois, em 1991, possuindo também uma especialização em planejamento e administração escolar, pela Faculdade Estácio de Sá.

A entrevista com o “professor A” ocorreu no auditório da escola, uma vez que não havia nenhuma atividade naquele local, fato que colaborou para o desenvolvimento de uma conversa tranquila, sem interrupções, apresentando uma boa qualidade de som, com duração de aproximadamente uma hora.

A sua opção pelo curso de Educação Física se deu pelo gosto ao esporte, sobretudo, o futebol – esporte em que ele sempre se destacou –, apesar dele apontar que gostava de praticar todos os jogos com bola, enquanto estudante. Acrescenta-se a isso a forte influência de um primo que também fazia Educação Física, servindo como uma importante referência para ele. Atualmente, além de dar aula para todo o ensino fundamental (com exceção do 3° ano) na IMS, ele também trabalha com uma escolinha de esporte, numa escola particular de Vitória/ES.

A entrevista com o “professor B”, por sua vez, foi mais complicada, pois ele trabalha em outra EMEF do município de Vitória, estando presente na IMS apenas dois dias por semana. Assim, o único momento disponível para a realização da entrevista era apenas no fim do expediente matutino (a partir das 11:30) e, como este profissional precisava almoçar e se

organizar para dar aula no turno oposto, foi necessário dividir a entrevista em três partes, totalizando pouco mais de 50 minutos de duração.

Diferentemente do primeiro, este sujeito não justificou a escolha pela Educação Física por causa do gosto ao esporte, pois, segundo ele, na sua época de estudante, esta era voltada muito mais para questões ligadas ao “higienismo [sic], à ginástica e à preocupação com o corpo bonito”, do que ao esporte propriamente dito. Na IMS, este professor trabalha com o ensino fundamental I, sendo responsável por turmas do 1º e do 3º ano.

### **3.3.5. Outros professores**

Conforme exposto no quadro 02, além dos profissionais supracitados, outros 3 professores foram convidados para participarem do processo de entrevista, os quais não hesitaram em aceitar o convite, são eles: o professor de Geografia, a professora de Português e a professora auxiliar de Educação Especial, respectivamente.

Apesar da satisfação em participar da entrevista, o primeiro chegou a alegar que poderia não ser o professor mais indicado para tal, visto que tinha pouco tempo naquela escola. Entretanto, as observações mostraram uma grande participação do mesmo em diversos momentos do cotidiano escolar, como por exemplo, nas reuniões pedagógicas semanais e nos atendimentos trimestrais aos pais. Além disso, este profissional chegou a ser requisitado para responsabilizar-se por uma aula de Educação Física, suprimindo a ausência momentânea do professor desta disciplina, que, na ocasião, participava de uma manifestação de cunho político.

A entrevista com o referido professor foi realizada no auditório da escola e durou cerca de 40 minutos. Formado em Geografia (Licenciatura e bacharelado) no ano de 2007, na UFES, o professor atua nesta função desde 2004, quando ainda estava no segundo período do curso – devido à falta de professores na época –, se virando com as experiências adquiridas ao longo da vida com os seus professores da educação básica e da faculdade. Ele já teve a experiência de ministrar aula no ensino médio e também na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no período noturno. Além disso, ele também já atuou como professor de laboratório de informática, todos sob o regime de Designação Temporária (DT). Atualmente é concursado pela prefeitura de Vitória, ministrando aulas de geografia na IMS para 4 turmas de séries finais (6º ao 9º ano), desde o início de 2015.

A professora de Português, por sua vez, tem um longo caminho percorrido na IMS – mais de 10 anos. Possuindo um magistério e uma formação superior no curso de Artes, a referida profissional tem uma grande identificação com a alfabetização e, atualmente, ministra aula para o 4º e 5º ano. Por opção dela, o processo de entrevista ocorreu na própria sala dos professores, fato que poderia trazer algum prejuízo no andamento do mesmo, devido à contínua entrada e saída destes profissionais. Todavia, apesar disso, foi possível conduzir um diálogo de forma tranquila e com poucas interrupções, durando aproximadamente 30 minutos.

Por fim, a entrevista com a professora **assistente** ou **auxiliar** de Educação Especial, como ela mesma prefere ser chamada, foi realizada no auditório da escola, durando um pouco mais de 30 minutos. Formada no primeiro currículo de licenciatura em Educação Física da UFES – em 2006 –, a sua primeira experiência profissional foi atuando como professora desta disciplina na APAE, a partir da qual começou a se identificar com a vertente da Educação Especial, acumulando duas especializações relacionadas à mesma.

Atualmente, ela ainda cursa fisioterapia numa faculdade particular, conciliando com o trabalho que desenvolve na IMS, atendendo alguns alunos do 3º, 4º e 5º ano – que apresentam alguma deficiência –, em um trabalho conjunto e colaborativo com os demais professores da escola, buscando adaptar diferentes atividades para facilitar a aprendizagem dos mesmos.

### **3.3.6. Grupo Focal**

A condução do grupo focal difere da simples realização de uma entrevista com um grupo, de modo que o moderador/pesquisador deve criar condições para que este se situe, explicita pontos de vista, pondere, faça críticas e exponha situações, abrindo perspectivas diante da problemática para o qual foi convidado a conversar coletivamente. Portanto, aqui, a ênfase recai sobre a interação desenvolvida dentro do grupo e não em perguntas e respostas entre o moderador e os membros desse grupo (GATTI, 2012).

Nesse sentido, a seleção dos participantes para compor o grupo focal deve alinhar-se a determinados critérios que devem ser estabelecidos de acordo com as metas da pesquisa, baseando-se em algumas características homogêneas, mas com suficiente variação entre os membros, permitindo, assim, o aparecimento de opiniões diferentes. Esta homogeneidade refere-se a alguma característica comum aos participantes que interesse ao estudo do problema,

qualificando-os para a discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo/expressivo (GATTI, 2012).

A partir desta perspectiva, requisitei ao professor de Educação Física a indicação de alguns alunos da 7ª série<sup>28</sup> que tivessem uma participação ativa nas atividades escolares e, em especial, nas aulas desta disciplina. A partir daí, fiz o convite a tais alunos para fazerem parte do grupo focal, seguido por uma breve explicação do que se tratava o estudo, sem procurar entrar em detalhes sobre o tema da discussão, evitando, assim, que eles chegassem no momento da coleta com ideias pré-formadas ou com a sua participação preparada.

Dos seis alunos indicados, apenas um não manifestou muito interesse em compor o grupo focal, enquanto os demais aceitaram de forma animada e imediata. Houve, ainda, um outro aluno que, embora não tenha sido indicado pelo professor, demonstrou interesse em fazer parte deste momento e também foi convidado a se juntar ao grupo. Como essa conversa foi orientada na parte final de uma das aulas de Educação Física, então ficou acertado que o grupo focal seria efetivado somente no momento correspondente à próxima aula da referida disciplina – na semana seguinte. Por fim, foi entregue um termo de consentimento direcionado aos pais ou responsáveis pelos voluntariados, autorizando-os a participarem do referido estudo.

Chegado o dia do grupo focal, os termos supracitados foram recolhidos e, como um dos discentes havia se esquecido de entregá-lo ao seu responsável, ele acabou ficando de fora da sessão. Os demais estudantes foram convidados a me acompanharem até a sala de ciências (única sala vaga naquele momento) para então iniciarmos o trabalho do grupo focal.

Assim, o grupo focal foi realizado com cinco estudantes da 7ª série do ensino fundamental, de ambos os sexos – 3 meninos e 2 meninas –, com idade variando entre 12 a 17 anos<sup>29</sup>, em uma sessão única, com duração de 1 hora e 30 minutos. Os participantes foram agrupados em forma de círculo, ao redor de uma mesa, encontrando-se face a face com o outro, a fim de favorecer a comunicação entre eles.

As discussões advindas desta interação intragrupal, foram registradas em áudio – por meio de um gravador devidamente centralizado –, e em anotações extras por parte do moderador, destacando alguns comentários, para que, posteriormente, servissem de base na construção de

---

<sup>28</sup> A escolha desta seriação justifica-se por esta turma ser apresentada por diferentes sujeitos escolares (diretora, pedagoga e professores) como referência e modelo para as demais.

<sup>29</sup> Apesar da diferença de idade entre eles, não foi percebido um predomínio na condução da conversa por conta da maior ou menor idade. Ao contrário, cada qual contribuiu de forma relativamente equiparada com a interação.

novas questões, capazes de permitir a abertura de outros horizontes, outras perspectivas. Além disso, os devidos apontamentos serviram para ressaltar algumas expressões corporais que a gravação de áudio, por motivos óbvios, não conseguiu dar conta.

Conforme aponta Gatti (2012, p. 31):

Os primeiros momentos do grupo focal podem ser a chave do sucesso do trabalho. Assinale-se que, se o moderador for muito informal e cheio de brincadeiras, isso pode levar o grupo a não tomar muito a sério a discussão. Se for excessivamente formal e rígido, distante, pode impedir que o grupo se sinta à vontade para desenvolver as discussões e reprimir a interação entre os participantes.

Assim, logo na abertura do grupo, procurei criar uma atmosfera leve e permissiva, explicitando que aquele momento não representava qualquer tipo de avaliação, na qual eles teriam que oferecer as respostas certas, mas uma oportunidade de exporem suas ideias, opiniões e experiências, as quais teriam o mesmo valor para a pesquisa, não importando se haveria, ou não, uma concordância entre elas.

Após o esclarecimento de determinadas informações preliminares, informando-os do que deles se esperava e da iminente contribuição que este momento poderia trazer não apenas para a referida investigação, como também, para eles próprios, o moderador fez uma breve autoapresentação e, em seguida, solicitou aos demais participantes que fizessem o mesmo, para que, por conseguinte, começassem a ser introduzidas as temáticas de debate pelo grupo.

As discussões foram orientadas a partir de um roteiro semiestruturado, composto pelos seguintes tópicos: *Gostos e dissabores* (o que gostam e o que não gostam de fazer na escola e nas aulas de Educação Física); *Aprendizagens* (“o que” e “como” se aprende na escola e, em especial, nas aulas de Educação Física?); *Relacionamentos interpessoais* (como é o convívio com os colegas, professores e demais profissionais da escola?).

Apesar de apresentar tópicos previamente estabelecidos, o roteiro deste trabalho manteve a flexibilidade necessária para a elaboração de ajustes no decorrer das interações, desde que se mostrassem pertinentes à discussão da questão em foco, criando espaço para a exploração de aspectos não previstos *a priori*, com vista à concretização do processo interativo do grupo. Aqui, emergiram os seguintes tópicos: *Particularidades da Educação Física* (o que ela tem que a diferencia das outras disciplinas?); *Competências do professor* (como deve proceder diante dos

conflitos e situações-problema surgidos nas aulas?); *Hora do intervalo* (o que pensam sobre este momento? Como poderia ser melhor?).

Em suma, o comportamento do grupo foi muito positivo para os propósitos do trabalho, pois, tal como esperado, houve um rápido engajamento e uma boa contribuição por parte de todos os participantes, ainda que em determinados momentos eles tenham alternado uma maior ou menor participação, minimizando, portanto, a necessidade de intervir na condução dos temas tratados e/ou democratizar a ocorrência das falas.

Um dos poucos momentos que precisei intervir ocorreu 40 minutos após o início da sessão, onde comecei a perceber um certo ar de apreensão surgir no rosto de dois alunos, os quais, até então, aparentavam estar compenetrados no diálogo estabelecido. Logo me dei conta do que se tratava e adiantei em tom amistoso: “Olha, se vocês ainda estão pensando em voltar para a aula de Educação Física hoje, podem desistir. Não vai dar tempo!” (risos). Depois de esgotar as suas remotas esperanças, eles novamente voltaram a investir na interação.

Por fim, é preciso ter presente que a constituição do grupo focal como instrumento de coleta de informações desta pesquisa visou obter compreensões mais aprofundadas sobre a temática da dimensão atitudinal/educação em valores, no contexto escolar em geral, e, mais especificamente, no contexto das aulas de Educação Física, mediante as interações desenvolvidas por um grupo de estudantes que demonstram ter uma participação ativa nesse ambiente educativo, fomentando a manifestação de aspectos referentes aos referidos objetos de estudo.

#### **4. A DESCOBERTA DE UM UNIVERSO ESCOLAR: ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

*“[...] a educação é uma atividade que supõe a heterogeneidade (diferença) no ponto de partida e a homogeneidade (igualdade) no ponto de chegada.” (Dermeval Saviani)*

Nesse capítulo, serão apresentados os resultados da nossa investigação, recorrendo, para tanto, ao modelo de emparelhamento proposto por Laville e Dionne (1999), no intuito de emparelhar e comparar os dados coletados com o referencial teórico mobilizado. Segundo os autores, essa estratégia requer a presença de uma construção teórica sobre a qual o pesquisador possa apoiar-se, verificando, conseqüentemente, se há correspondência com a situação observável. Destarte, tal como sinalizado no primeiro capítulo, estaremos utilizando como principal referência a perspectiva construtivista de Coll e colaboradores (2000).

Isto posto, é necessário ter presente que a organização lógica do quadro operacional pode oferecer uma grande contribuição na qualidade dos resultados, uma vez que a grade de análise que dela emerge torna-se não só o instrumento de classificação, mas também o de toda a análise- interpretação dos dados (LAVILLE; DIONNE, 1999). Assim, optamos por organizar este capítulo em dois eixos centrais de análise- interpretação, objetivando investir em uma triangulação entre documentos, entrevistas e observações, tal como proposto por Molina Neto (2004).

No primeiro eixo, faremos uma análise documental do PPP da IMS – um documento que se caracteriza como ponto central das ações escolares desenvolvidas no contexto educacional –, com a finalidade de destacar a dimensão atitudinal prescrita ali, promovendo, simultaneamente, um diálogo com algumas narrativas coletadas neste ambiente.

No segundo eixo, por sua vez, analisaremos a compreensão e a contribuição de diferentes sujeitos escolares no que concerne à temática da educação em valores, bem como os momentos-chave identificados neste processo. Aqui, buscaremos dar centralidade aos aspectos atitudinais que envolvem o processo de ensino-aprendizagem das aulas de Educação Física, contemplando também a perspectiva discente acerca do nosso objeto de estudo.

#### 4.1. ANÁLISE DOCUMENTAL: A DIMENSÃO ATITUDINAL PRESCRITA NO PPP DA ESCOLA

De acordo com o que está preconizado na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – nº 9.394/96, cada unidade escolar é responsável pela elaboração do projeto pedagógico que dará sustentação às ações educativas desenvolvidas ali (BRASIL, 1996), manifestando, portanto, os objetivos, as necessidades e as aspirações singulares da realidade em que cada escola está inserida.

Nesta perspectiva, antes de analisarmos o conteúdo atitudinal presente no PPP da IMS, consideramos pertinente tecer breves comentários acerca de alguns aspectos importantes. O primeiro, diz respeito ao seu processo histórico de construção, o qual teve início em novembro de 2003, a partir da iniciativa de um grupo de profissionais da escola que se reuniram com o objetivo de discutir e elaborar o Plano de Ação do próximo ano. Assim, apesar de enfrentar alguns obstáculos como, por exemplo, eleição para nova direção e diferentes reformas realizadas na escola, o referido projeto conseguiu avançar nos anos subsequentes, e foi momentaneamente<sup>30</sup> concluído no ano de 2010, após diversas pesquisas e discussões coletivas – contando, inclusive, com a participação da comunidade.

No que se refere a estruturação deste documento, identificamos sete tópicos centrais (Considerações iniciais sobre o Projeto Político Pedagógico; Apresentação; Propostas pedagógicas; Organização geral da escola; Projetos da escola; Avaliação do PPP; Referências bibliográficas), distribuídos em aproximadamente 150 laudas. O documento desmembra-se, ainda, em numerosos subtópicos, abordando temas que fazem referência ao contexto socioeconômico da instituição e às atribuições (metas, conteúdos e estratégias pedagógicas) dos educadores e demais servidores frente a tal realidade, enfatizando a importância da participação de todos os segmentos que compõem o corpo escolar.

A princípio, em uma análise geral do seu conteúdo, constatamos um conjunto de valores norteadores em referência à concepção de ser humano que se pretende formar ali – alguém capaz de elaborar/criar conhecimento e agir sobre o mundo com a finalidade de transformá-lo –, são

---

<sup>30</sup> O PPP é consiste em um “documento vivo” por estar sempre em processo de construção e, por isso, jamais chega a uma versão definitiva, devendo manter-se aberto para as diferentes transformações da dinâmica social e curricular.

eles: Respeito; Cooperação; Participação; Responsabilidade; Comprometimento; Interação; Liberdade e Solidariedade humana (PPP-IMS, 2010).

Tal explicitação mantém uma conformidade com a posição de autores como Coll et al. (2000) a respeito da necessidade de que sejam evidenciados, a nível curricular, um conjunto de valores, atitudes e normas passíveis de serem trabalhados na escola. Assim, conforme sustenta Sarabia (2000, p. 127): “No que se refere aos valores, a escola procura desenvolver na criança uma moral cidadã e critérios de autonomia que sejam solidários e representem um compromisso com a sociedade onde vivem”.

Com efeito, desde as considerações iniciais do PPP, nota-se, por parte dos seus autores/atores, a compreensão de que este documento pressupõe uma concepção de sociedade, que seja justa, democrática e igualitária; de homem/cidadão[sic], que seja crítico, participativo, responsável e criativo; de Escola, que seja transformadora, autônoma e emancipadora; e de mundo, que promova uma igualdade para todos (PPP-IMS, 2010). Assim, ele denota, tal como preconiza Sarabia (2000), tanto valores sociais, quanto valores internos da escola, em relação a um ideal educativo que seja capaz de inspirar a sua atividade, fato que lhe confere um caráter diferenciado. Citemos alguns fragmentos que ilustrem tal percepção:

[...] a EMEF “Izaura Marques da Silva” adota como seus os fins e objetivos propostos na LDB (lei 9394/96), propiciando a formação do **cidadão autônomo, crítico e participativo**, oportunizando o desenvolvimento das habilidades, capacidades e **resgatando valores da solidariedade humanas** [sic] tão importantes e necessários no contexto atual de nossa sociedade (PPP-IMS, 2010, p. 10, grifo nosso).

No seu objetivo geral promove o **exercício da cidadania**, trabalhando a **autoestima** do aluno e sua identidade cultural, através da transmissão e produção de conhecimentos sistematizados e significativos a partir da renovação e melhoria da práxis pedagógica, considerando o **respeito à diversidade** como fator essencial à formação do sujeito (PPP-IMS, 2010, p. 10, grifo nosso).

Nossa escola tem compromisso com a qualidade educacional que se refere à construção do conhecimento socialmente construído e com a **emancipação** do homem como agente da história (PPP-IMS, 2010, p. 12).

Nosso objetivo primordial é formar **seres humanos conscientes de seu papel, de seus direitos, limites e deveres**, integrando-os na sociedade de forma salutar (PPP-IMS, 2010, p. 31, grifo nosso).

Constata-se, portanto, nos referidos trechos, uma determinada centralidade na promoção de valores que orientam a prática educativa, “estabelecendo as bases de uma convivência na qual todos assumam uma série de princípios e os compartilhem, em maior ou menor grau, segundo a responsabilidade e o nível de envolvimento pessoal de cada um” (SARABIA, 2000, p. 128).

Não obstante, temos a impressão que trabalhar com a questão dos valores vem sendo, já há algum tempo, algo tão necessário quanto complexo em nossa conjuntura social e política. Tal premissa, inclusive, é pontuada no projeto pedagógico da IMS, como se pode identificar no seguinte trecho:

No mundo moderno, a desestruturação da família, a falta de valores morais e espirituais, a crise econômica que o país atravessa, as diferenças sociais e a falta de perspectiva para o futuro causam nos jovens um grande impacto, traduzido em um descontentamento que eles mesmos não conseguem definir e compreender (PPP-IMS, 2010, p. 30).

Queirós (2004) corrobora com esta discussão ao apontar que estamos diante de um cenário complexo, o qual pode gerar situações conflituosas de incerteza e insegurança, especialmente, para os jovens. Entretanto, a autora rechaça o pressuposto de que vivenciamos uma falta de valores morais e/ou sociais (crise de valores), mas, ao invés disso, defende a tese de que estamos convivendo com uma pluralidade dos mesmos, fato que nos levaria a uma condição de valores em crise.

A leitura dos dados da realidade exposta no projeto pedagógico da IMS indica que esta escola – por estar localizada num bairro periférico<sup>31</sup> – atende uma clientela predominantemente de classe baixa, encontrando-se famílias compostas por pais e responsáveis que têm uma jornada intensa de trabalho e, conseqüentemente, por filhos que acabam administrando sozinhos a própria vida, com pouco ou nenhum acompanhamento em casa. Por isso, não é incomum que alunos apresentem problemas, como: ausência de limites; falta de sentido de família (desagregação familiar); descrença em uma justiça social, convicção de que ela só é possível de ser obtida pelas próprias mãos; e crescente aumento da agressividade (PPP-IMS, 2010).

---

<sup>31</sup> O bairro Andorinhas localiza-se ao nordeste de Vitória/ES, as margens do Canal de Camburi. Neste local, no início dos anos 60 ocorreu um processo de ocupação no manguezal existente, que culminou em um aglomerado de barracos e palafitas permeando as margens do Canal da Passagem. A ocupação se deu de forma desordenada provocando a descaracterização do ambiente natural do mangue, sendo posteriormente urbanizada sem planejamento e organização. As primeiras moradias eram de madeira, construídas precariamente pelos moradores e os primeiros moradores delimitavam seu terreno e posteriormente efetuavam o aterro. Ver mais em: <<http://legado.vitoria.es.gov.br/regionais/bairros/regiao4/andorinhas.asp>>.

Tal leitura de marginalidade física, afetiva e social ganha sustentação teórica em autores como Justo (2013, p. 64-65), para quem

[...] situações de frustração intensa, carência afetiva e sofrimento mobilizam a agressividade tornando, inclusive, possível a transformação da vítima em futuro algoz, como se constata em tantos casos nos quais a violência sofrida na infância é revertida como prática posterior do adulto contra outras crianças. [...] Por isso mesmo faz sentido dizer que a violência gera violência, ou seja, se autorreproduz. Mas seu ponto de partida e seu manancial principal são as severas condições de frustração, sofrimento, esvaziamento do “Eu”, a opacidade e o desinvestimento do outro, a inflação narcísica, a desesperança num futuro melhor e na sociedade, que acabam sendo matéria-prima para a exacerbação das pulsões destrutivas e para seu direcionamento irracional, podendo até voltar-se para o próprio sujeito.

Segundo o autor, diferentemente de outrora, quando era considerada uma instituição primeva na formação básica e na impressão das marcas fundamentais da identidade do sujeito, nos dias de hoje a família tem que compartilhar esse papel com a escola (JUSTO, 2013). Compreensões semelhantes podem ser percebidas nas falas de alguns profissionais da IMS:

Hoje você vê que é atribuído os dois papéis para a escola: educação e escolarização. (Coordenadora de turno)

Muitas famílias conseguem ver a escola como meio de ascensão social e atribuem à escola a condição de formar a cidadania do aluno e fazer com que ele ingresse na faculdade. Coisas que são difíceis para a escola dar conta. A família, muitas vezes, deixa tudo a cargo da escola. (Professor de geografia)

Eles [os pais] querem transportar para o professor o que muitas vezes ele não faz em casa. Eles querem que você faça o papel dele, eu vejo muito isso, principalmente na parte disciplinar. Ele não controla em casa e quer que o professor controle na escola. Há uma transferência de responsabilidade. (Professor A)

Acerca dessa relação entre família e escola, autores como Prost (2009), por exemplo, sustentam que a primeira vem perdendo gradualmente as funções que a caracterizavam como uma microssociedade, renunciando a socialização dos filhos – em larga escala – para esfera pública e acabando por tornar-se um simples ponto de encontro de vidas privadas. Em face disso, nota-se, cada vez mais, a necessidade de uma contrapartida (muitas vezes desproporcional) por parte da escola na educação e socialização destes sujeitos.

Ora, no que concerne ao papel da instituição escolar frente a tal realidade, pode-se observar no item “Propostas pedagógicas” do referido PPP, o entendimento de que

[...] a escola deve exercer um papel de humanização a partir da socialização e da **construção/produção de conhecimentos e de valores** necessários à conquista do **exercício pleno da cidadania**. Para tanto, estamos construindo uma escola que contribui para a formação de crianças e jovens construtores ativos da sociedade, capazes de viver no dia-a-dia, nos distintos espaços sociais, incluída [sic] a escola, uma cidadania consciente, crítica e militante. Isto exige uma prática educativa participativa, dialógica e democrática, que supre [sic] a cultura profundamente autoritária presente em todas as relações humanas e, em especial, na escola (PPP-IMS, 2010, p. 8, grifo nosso).

Essa concepção educacional apresentada no PPP da IMS mantém uma relação de congruência com a perspectiva teórica defendida por Coll et al. (2000), segundo a qual, o desenvolvimento dos seres humanos não ocorre no vazio, mas dentro de um determinado contexto social e cultural, não consistindo em uma incorporação passiva, mas em uma reconstrução ou reelaboração.

Destarte, diante dessa conjuntura, percebe-se uma inequívoca necessidade da referida escola investir em uma proposta sistematizada de educação em valores, estendendo-a, dentro das suas limitações, para a comunidade ao seu entorno. Afinal, em conformidade com a posição de autores como La Taille (2013) e Parolin (2007), o projeto pedagógico da IMS reconhece que

A integração entre alunos, professores e família é uma das alavancas que torna o ensino uma experiência bem-sucedida. Acreditamos que o ensino funciona como uma engrenagem, uma cadeia na qual toda comunidade escolar deve estar em sintonia (PPP-IMS, 2010, p. 7).

Tal concepção de dividir a responsabilidade pela educação entre a escola e a família, se estende para além da LDB<sup>32</sup> e do PPP-IMS (2010), aparecendo, por exemplo, na fala da diretora desta instituição:

A escola sozinha não vai dar conta do pleno desenvolvimento do educando. Precisamos contar com o tripé: aluno, profissionais da escola e família.  
(Diretora)

Assim, recorremos a Souza e José Filho (2008), para destacar a nossa compreensão de que a tarefa de ensinar não compete apenas à escola, haja vista que o aluno também aprende em outras instâncias sociais, a partir da interação que mantém com pessoas da família, com os amigos e demais pessoas consideradas significativas em seu cotidiano, bem como a partir dos

---

<sup>32</sup> Estabelece em seu Art. 2º que a educação é dever da família e do Estado, devendo inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tendo como finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

meios de comunicação, exigindo, desta forma, um envolvimento de todos (professores, família e comunidade) neste complexo processo educativo.

Com efeito, conforme acrescenta Parolin (2007, p. 36): “A qualidade do relacionamento que a família e a escola constroem será determinante para o bom andamento do processo de aprender e de ensinar do estudante e o seu bem viver em ambas as dimensões”, o que nos permite reiterar a importância dos conteúdos atitudinais num projeto pedagógico (como a participação de todos, a valorização do diálogo, etc.). Aliás, o PPP-IMS (2010) retrata, ao longo dos seus 7 anos de elaboração, importantes contribuições advindas de toda a comunidade escolar: professores, alunos, pais, funcionários e diferentes representantes da comunidade, estando em acordo com a concepção de educação voltada para a liberdade e para a responsabilidade, defendida no mesmo.

Além disso, no subitem “Fins e objetivos da educação”, referenciado na LDB, o PPP-IMS (2010) sugere um conjunto de princípios que devem direcionar a prática educativa, dentre eles, o inciso III do Art. 32, que preconiza o desenvolvimento da aprendizagem, contemplando a aquisição de conhecimentos [dimensão conceitual], habilidades [dimensão procedimental] e a formação de atitudes e valores [dimensão atitudinal]. Enquanto no subitem “Princípios epistemológicos”, nota-se a compreensão de que o processo de ensino-aprendizagem

[...] mobiliza afetos, emoções e relações com seus pares, além das cognições e habilidades intelectuais, o “aprender a conviver”, desenvolvendo os conteúdos atitudinais (o currículo em ação) (PPP-IMS, 2010, p. 31).

Diante do exposto, pode-se inferir que tais apontamentos vão ao encontro da proposta apresentada por Coll e colaboradores (2000), com o propósito de que sejam desenvolvidas, de forma integrada/equilibrada, as três dimensões do conteúdo no contexto escolar. Já no que diz respeito às atribuições conferidas aos sujeitos escolares no referido documento, embora sejam especificados, em sua maioria, conteúdos procedimentais, também é possível constatar a presença de aspectos que nos remetem à dimensão atitudinal, tal como ilustrado a respeito do papel da diretora, da coordenadora de turno e da bibliotecária, respectivamente:

Transformar a escola em um ambiente **agradável e prazeroso**, [...] abrindo a escola para **diálogo** com o mundo da educação e da cultura (PPP-IMS, 2010, p. 12, grifo nosso).

Organizar as demandas de funcionamento da escola dando os encaminhamentos necessários, principalmente nas **questões disciplinares** e atendimento às famílias (PPP-IMS, 2010, p. 13, grifo nosso).

**Conscientizar** sobre a utilização da biblioteca, no que diz respeito à organização (horário, agenda, acervo, computadores, mesas, cadeiras, **zelar** pela manutenção da limpeza, etc.) (PPP-IMS, 2010, p. 14, grifo nosso).

No tocante aos conteúdos/objetivos/eixos temáticos<sup>33</sup> programáticos das disciplinas escolares, por sua vez, também pode-se constatar exemplos de conteúdos atitudinais no PPP da IMS, porém, ainda em um grau demasiadamente menor, se comparado aos conteúdos procedimentais e, sobretudo, aos conteúdos conceituais, confirmando a tese defendida por Coll et al. (2000) de que estes últimos possuem uma presença desproporcional nas propostas curriculares. Dentre os conteúdos atitudinais identificados – alguns de forma difusa<sup>34</sup> –, citemos, como exemplo, àqueles referentes às seguintes disciplinas: Artes, Ciências, Educação Física, Geografia, História, Língua Portuguesa e Matemática, conforme exposto no quadro abaixo.

**Quadro 03** – Distribuição dos conteúdos/objetivos/eixos temáticos de caráter atitudinal conforme às disciplinas escolares.

<b>DISCIPLINA</b>	<b>CONTEÚDO/OBJETIVO/EIXO TEMÁTICO ATITUDINAIS</b>
ARTES	“Valorizar a arte como forma de crescimento pessoal, como experiência lúdica e humanizadora”; “Valorizar a arte como forma de conhecimento, interpretação e transformação da realidade” (p. 56).
CIÊNCIAS	“Valorizar a importância do solo como sustento da vida na Terra e promover atitudes que favoreçam sua preservação” (p.81); “Reconhecer que o ser humano faz parte do ambiente e que suas ações interferem nele” (p.84).
EDUCAÇÃO FÍSICA	“Participar de diferentes atividades corporais, procurando adotar uma atitude cooperativa e solidária, sem discriminar os colegas pelo desempenho ou por razões sociais, físicas, sexuais ou culturais (p. 62). “Participar de atividades sócio-culturais, recreativas e de lazer como meio de obter maior integração”; “Assumir seu papel em atividades individuais e em equipe, respeitando a si e aos outros”; “Identificar-se como ser social, pensante, crítico, transformador e responsável”; “Reconhecer as suas capacidades e aceitar suas limitações em busca do autoconhecimento” (p. 119).

<sup>33</sup> Convém destacar que, em diferentes momentos, os conteúdos programáticos misturam-se aos objetivos e também aos eixos temáticos nas ementas das disciplinas, levando-nos a opção de incluir ambos em nossa classificação.

<sup>34</sup> Em alguns casos, os conteúdos de natureza atitudinal cruzam-se e/ou confundem-se com outra dimensão do conteúdo (conceitual e/ou procedimental).

GEOGRAFIA	<p>“Educação para o trânsito” (p.44).  “Identidade e regras de convivência” (p.45).  “Diversidade da população brasileira; [...] problemas sociais e ambientais, o uso da terra no meio rural, concentração de terras e os conflitos” (p.78).</p>
HISTÓRIA	<p>“Diferenças e semelhanças – questão de preconceito” (p.44).  “Linha do tempo – história de vida do aluno” (p. 46).  “Relações Sociais e a Natureza; Identidade e Cidadania” (p. 71).</p>
LÍNGUA PORTUGUESA	<p>“Valorização da leitura como fonte de prazer e entretenimento” (p. 33).  “Análise da linguagem e reflexão em textos cujo tema central seja cidadania, abordando outros temas relacionados: respeito a si e ao outro, convivência e valores éticos” (p. 65).</p>
MATEMÁTICA	<p>“Estimular, através da análise de gráficos, debates de temas que enfoquem os aspectos sociais, econômicos e culturais de nossa sociedade” (p. 116).</p>

Com base nos dados apresentados no quadro acima, é possível fazer algumas inferências. Primeiro, diferentemente do que ocorre com a Educação Física, por exemplo, a maior parte das disciplinas cruzam as dimensões conceitual e atitudinal com uma certa clareza. Por outro lado, no âmbito da Educação Física, a dimensão atitudinal parece ter um caráter fortemente transversal, cruzando-se mais com a dimensão procedimental.

Ora, em síntese, nota-se que a Educação Física mobiliza aspectos atitudinais mais gerais, denotando, por um lado, uma preocupação social de forma ampliada, e, por outro, um distanciamento da valoração atitudinal relacionada à especificidade da sua área, tal como fazem mais claramente as disciplinas de Artes, Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

Resultados semelhantes foram encontrados em Freire e Mariz de Oliveira (2004), que fizeram uma análise documental de treze obras da literatura pedagógica da área. Neste estudo, os autores verificaram que grande parte delas preconizavam aprendizagens de conhecimentos atitudinais referentes a atitudes, normas e valores comuns a todos os componentes curriculares, tais como: socialização, cooperação, criatividade, valorização do trabalho em equipe, respeito às normas de convivência, etc.

Nesse sentido, talvez falte às referidas disciplinas ampliar uma visão atitudinal não apenas atrelada ao seu conteúdo específico, e à Educação Física, de forma inversa, dar um trato mais específico das contribuições atitudinais correlatas à valorização do seu conteúdo específico. Afinal, tal como destaca Sarabia (2000, p. 135):

[...] em cada uma das matérias exige-se a aprendizagem de uma série de atitudes que, em alguns casos, serão comuns a todas as disciplinas – como, por exemplo, o respeito pelo material, a participação em aula ou nas atividades recreativas, a atitude de diálogo e debate, etc. – enquanto que em outros serão específicas de uma matéria concreta – como, por exemplo, o interesse pelas contribuições da ciência à sociedade.

Nesse contexto, uma hipótese que poderia justificar a ausência dos aspectos atitudinais mais gerais nas disciplinas supracitadas é de que eles já estejam inclusos no preâmbulo do PPP, deixando à cargo de cada uma garantir a dimensão atitudinal somente a partir daquilo que lhe é particular.

Já no que se refere à Educação Física, temos a hipótese de que esteja lastreado na crença coletiva a ideia de que esta disciplina é substancialmente “prática” e de que a vivência do esporte e das demais práticas e atividades corporais, por si só, seja algo naturalmente educativa, isto é, capaz de desenvolver valores e atitudes socialmente positivas, sem a necessidade de uma intencionalidade e/ou sistematização deste ensino atitudinal, conforme apontado por Knijnik e Tavares (2012).

Com efeito, após um esforço comparativo com outras disciplinas, observa-se uma quantidade significativamente maior de conteúdos atitudinais categorizados na Educação Física. Isto posto, presume-se que, pelo menos teoricamente, parece haver um expressivo aspecto atitudinal – ainda que em um sentido mais amplo –, atribuído/arraigado à esta disciplina. Mais um indício que reforça a nossa hipótese anterior.

Por fim, consta no quesito “Avaliação do PPP” que tal documento deve ser avaliado a cada dois anos (PPP-IMS, 2010), embora não sejam especificados os critérios estabelecidos para tal, inviabilizando qualquer consideração acerca de possíveis aspectos atitudinais. Não obstante, ao conversar com a diretora sobre este aspecto, ela admitiu que tal avaliação ainda não havia sido feita nos anos anteriores (2012 e 2014), demonstrando que este documento orientador apresenta uma certa defasagem.

Portanto, a partir desta análise documental, constatamos que, embora a temática dos valores, ideais, objetivos e atribuições dos educadores sociais apareçam com clareza em diferentes momentos do PPP, não se percebe uma forma de operacionalização em relação a educação em valores, isto é, propostas sistematizadas de atuação, destinadas para despertar a conscientização e o interesse dos alunos por um conjunto definido de valores e atitudes,

deixando a cargo, sobretudo, dos professores, a forma como este tipo de educação poderá ser concretizada.

Além disso, verificamos que os conteúdos atitudinais – em comparação com os conteúdos conceituais e procedimentais – observados nas propostas de ensino de cada disciplina aparecem de forma limitada/difusa, confirmando a necessidade de reconstruir e atualizar o PPP da IMS.

Em contrapartida, vale acentuar que o referido documento apresenta fundamentos filosóficos consistentes, alinhados com a LDB, com a proposta curricular de Coll et al. (2000) e com alguns autores que problematizam a dimensão valorativa na relação escola/família, como Parolin (2007), Prost (2009), La Taille (2013) e Justo (2013).

Por fim, consideramos que o PPP da IMS constituiu-se, indubitavelmente, como uma importante fonte de informações para o propósito da presente pesquisa, fornecendo diversos subsídios para a sua fundamentação e, conseqüentemente, contribuindo para uma melhor compreensão do nosso objeto de estudo.

#### 4.2. EDUCAÇÃO EM VALORES: A COMPREENSÃO E A CONTRIBUIÇÃO DE DIFERENTES SUJEITOS ESCOLARES

O bom funcionamento de uma instituição escolar não depende apenas da formulação de um bom PPP que a oriente, mas de uma complexa rede de relações travadas por diferentes sujeitos que, de alguma forma, interagem entre si e contribuem para tornar possível a atividade educativa. Todavia, aliado ao nosso reconhecimento acerca da importância de uma totalidade e integração de todos os sujeitos escolares, adiantamos que, em determinado momento, uma maior atenção será dada aos professores de Educação Física – com ênfase nas práticas desenvolvidas no contexto das suas aulas –, com os quais estabelecemos uma relação de maior proximidade.

A princípio, a partir das observações realizadas na IMS, verificamos, em diferentes momentos, o engendramento de relações interpessoais de respeito, parceria e cumplicidade entre os membros que compõem a escola, sobretudo, no tocante à tríade direção-coordenação-professorado. Tal constatação também aparece em algumas falas dos sujeitos entrevistados. Ao serem questionados, por exemplo, sobre o que consideravam ser os principais pontos positivos da escola, alguns responderam:

Eu vejo a união dos profissionais mesmo. Por exemplo, quando está dando problema mais sério na sala, ele [o aluno] não vai ser mandado para a coordenação e depois vai ser mandado de volta para sala e o professor vai perder o respeito dele na sala. Existe todo um trabalho para pegar esse aluno, ligar para os pais, fazer uma ocorrência, mas não fica impune. A gente tem uma grande cumplicidade na escola. (Professora-Assistente de Educação Especial)

Essa questão do respeito ao próximo. Nós avançamos muito nessa questão! (Coordenadora de turno)

Eu me sinto muito bem dentro da escola e me orgulho de fazer parte do corpo docente. (Professor B)

No contexto desta escola, começamos a observar algo em particular, a começar pelos membros responsáveis pela direção e administração da escola que se destacavam por demonstrarem determinados atributos específicos, tais como: paciência, alegria, motivação e esperança. A diretora da IMS, por exemplo, aonde ia – e a quem se dirigia –, quase sempre carregava um sorriso estampado no rosto, contagiando a todos com o seu carisma e seu bom humor. Coincidência ou não, tal comportamento está em consonância com o que está prescrito no PPP desta instituição acerca das atribuições à direção, a fim de transformá-la em um ambiente agradável e prazeroso<sup>35</sup>.

Essa característica peculiar na forma de se relacionar com as pessoas e de gerir a escola, parece gerar uma admiração profissional por parte dos próprios colegas, tal como pode-se verificar nas seguintes falas<sup>36</sup>:

[...] A diretora, por exemplo, não tem essa figura autoritária. Aqui a gente senta e discute todas as questões. Lógico que aquilo que cabe a cada um é feito. (Professor de Geografia)

A diretora é uma pessoa alegre que chega junto. Ela corre, vai atrás, principalmente buscar coisas diferentes para a escola. (Pedagoga)

Aliás, certa feita, em um diálogo estabelecido com uma das porteiras sobre o funcionamento da escola, ela mencionou o mérito da diretora, a qual, segundo ela, representava uma figura de grande referência não apenas na escola, mas, no seu entorno também, uma vez que ela fazia um trabalho muito próximo aos pais dos alunos desde a época em que atuava como

---

<sup>35</sup> A referida citação apareceu na análise documental.

<sup>36</sup> Salientamos que em nenhum momento foi levantada alguma questão diretamente relacionado à esta profissional ou a qualquer outro. Logo, fazer menção a algum sujeito escolar ficou inexoravelmente à cargo do(a) entrevistado(a).

coordenadora do tempo integral, sendo, inclusive, eleita para o presente cargo com uma votação quase unânime.

Nesse contexto, um outro aspecto atitudinal significativo observado na IMS – e que mantém estreita relação com o anterior –, tanto nas falas como nas interações entre os membros desta instituição, é a valorização da democracia nas relações interpessoais, como pode ser percebido na seguinte fala:

Uma coisa que eu vejo aqui e que é fundamental e não vejo em outras escolas é que esta escola é muito democrática. Todas as decisões tomadas de maneira muito democrática, desde a diretora, a coordenadora, a pedagoga. Até os pais e comunidade escolar participam efetivamente das decisões do projeto da escola. (Professor de Geografia)

De acordo com Pedro-Silva (2013), a conscientização da própria comunidade sobre o fato de que a instituição escolar é pública e de que lhe pertence, passa necessariamente por essa democratização das relações escolares, isto é, pela mudança do tipo de relação interindividual estabelecida, que é quase sempre de coação. Ora, tal valorização dos princípios democráticos, na referida escola, vincula-se à formação da cidadania neste ambiente, conforme retratado no projeto pedagógico da IMS (2010, p. 28, grifo nosso):

A escola propicia a vivência da cidadania nas seguintes dimensões: Na medida em que oportuniza ao educando o contato com as normas sociais e escolares, os direitos e deveres; O trabalho interdisciplinar e com os temas transversais; A implantação da **gestão democrática** na escola; Criação do Grêmio Estudantil; A eleição do Conselho de Escola; A **postura democrática** do educador diante das questões que emergem no e do cotidiano escolar.

Nesse sentido, em suma, identificamos três momentos-chave na IMS que colocam em evidência as aprendizagens significativamente atitudinais, dentre elas, justamente a fomentação desse caráter democrático nas atividades escolares. O primeiro, diz respeito às já mencionadas **reuniões pedagógicas**, englobando diferentes profissionais da escola. O segundo, refere-se ao **momento do intervalo/recreio**, envolvendo, em especial, o corpo discente. Já o terceiro, por sua vez, se materializa nas **aulas de Educação Física**, envolvendo os professores desta disciplina e os alunos da escola. A seguir, vamos pormenorizar cada um desses momentos.

#### 4.2.1. As Reuniões Pedagógicas

As reuniões pedagógicas da IMS ocorrem semanalmente nas quintas-feiras, logo após o intervalo – quando os alunos são liberados com uma hora de antecedência em relação ao horário normal –, nas quais, o corpo docente, diretivo e administrativo da escola, integram-se e interagem entre si, configurando-se no que Sarabia (2000) chama de “processo de socialização”.

Ao participar algumas vezes dessas reuniões, foi possível apurar basicamente três propósitos principais, a saber: formação; planejamento coletivo; e compartilhamento de experiências. O primeiro consiste, especialmente, na capacitação dos diferentes profissionais sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras)<sup>37</sup>, coordenado por uma professora especialista na área da surdez e/ou por uma tradutora/intérprete – ambas da escola –, com a finalidade de auxiliar e/ou aprimorar a interação dos respectivos profissionais com os alunos que possuem deficiência auditiva<sup>38</sup>. Ora, embora essas reuniões não figurem explicitamente no projeto pedagógico da IMS, pode-se verificar uma coerência deste propósito com o que está prescrito neste documento, conforme identifica-se no trecho abaixo:

[...] a educação inclusiva tem sido um grande desafio para a escola atual, nessa perspectiva criar oportunidades de estabelecer vínculos afetivos entre alunos surdos e ouvintes pode ser considerado de suma importância para uma real inclusão (PPP-IMS, 2010, p. 139).

O segundo propósito, por sua vez, é coordenado ora pela diretora, ora por uma pedagoga, ora por uma coordenadora de turno, promovendo o planejamento de ações coletivas a serem desenvolvidas *a posteriori* (eventos e/ou intervenções mais pontuais na e da escola). Aqui, observa-se não apenas uma abertura para o diálogo, mas, até mesmo, um incentivo constante para que todos possam opinar a respeito de determinada pauta e dar as suas respectivas sugestões.

Já o terceiro e último propósito identificado, parece ser uma extensão do anterior, configurando-se como um espaço para o compartilhamento de diferentes situações (boas ou

---

<sup>37</sup> Conforme a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, entende-se como Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constituem um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil. Ver mais em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lei10436.pdf>>.

<sup>38</sup> Não fui informado precisamente a respeito da quantidade de alunos com tal deficiência, mas, em minhas observações, pude identificar e interagir com pelo menos três deles.

ruins) vivenciadas por cada profissional, fomentando um diálogo voltado para possíveis contribuições dos presentes. Neste propósito, porém, não é possível notar uma coordenação vigente, partindo de cada profissional a iniciativa de fazê-la. Geralmente, ocorre nos minutos finais da reunião. Sobre este momento, destacamos o seguinte enunciado:

[...] os professores aproveitam para socializar as questões que ocorrem em suas aulas. Eu, por exemplo, aproveito para passar as coisas que eu vejo naquelas reuniões lá fora [reuniões e assembleias do sindicato]. Cada um aproveita para contar o que está fazendo e contar com o apoio da direção. (Professor A)

Nesta perspectiva, conforme pontua Sarabia (2000, p. 140):

[...] os processos de socialização não afetam da mesma maneira a todos os indivíduos. Os sujeitos são submetidos a uma série de combinações diferentes de pressões socializadoras – internas e externas, conscientes e inconscientes, agradáveis e desagradáveis – diante das quais reagirão de maneira diferente.

Assim, pode-se articular que estas situações socializadoras de interação e negociação travadas entre os diferentes membros da escola contribuem para o fortalecimento de atitudes autônomas, solidárias e mais ou menos congruentes entre eles. Ora, conforme sustenta Sousa (2001, p. 144-145):

Todas as pessoas que trabalham na escola (educadores, professores, directores, vigilantes, motoristas, porteiros...), deverão possuir um carácter e uma formação que os torne referenciais de valores positivos, em todas e quaisquer circunstâncias no quotidiano [...] os projetos de vivência de valores organizados a nível de escola deverão incluir os funcionários da mesma, integrando-os de modo que a sua contribuição seja valiosa.

Destarte, quanto maior for a harmonia de interesses, objetivos, valores e atitudes entre os referidos sujeitos na dinâmica da escola, tanto mais eficiente poderá ser orquestrar esse tipo de educação. Da mesma forma, quanto maior for a coerência entre aquilo que se pretende ensinar na escola com aquilo que, de fato, se vivencia neste ambiente, maior será a possibilidade de tornar exequível tal propósito.

Não obstante, apesar dos notáveis ganhos atitudinais atrelados a tais reuniões, cabe-nos, por outro lado, pontuar e problematizar alguns contratempores circunstanciais que acabavam interferindo, em maior ou menor grau, na consecução dos propósitos supracitados. Dentre eles, destacam-se o fator tempo e a falta de objetividade no tratamento das questões em pauta.

No que concerne ao tempo destinado para tais propósitos, observamos, não raras vezes, que este parecia ser insuficiente para abordar todas as pautas apresentadas no início das reuniões, estendendo-se até ao meio-dia, quiça ultrapassando-o. Quando isso ocorria, visivelmente havia um prejuízo no que diz respeito à tomada de decisão coletiva, uma vez que alguns professores não tinham condições de permanecer na reunião, pois precisavam se retirar antes do seu término respaldados pela compreensível justificativa de que ainda ministrariam aulas em outra escola no turno da tarde. Aliás, esta questão foi pontuada na entrevista com uma das coordenadoras de turno, tal como pode-se constatar a seguir:

É um tempo muito curto, muitos professores precisam almoçar e se dirigir a outro local de trabalho, mas, é um momento para debater as questões da escola, conflitos e socialização de coisas positivas, e colocar algumas coisas de ajustes coletivos. (Coordenadora de turno)

Dentro desse contexto, soma-se, ainda, a falta de objetividade que eventualmente pairava nas discussões, em decorrência de aspectos, muitas vezes, já resolvidos, ou então, aspectos que simplesmente não tinham uma resolução imediata. Esta percepção foi corroborada em uma entrevista com um dos professores da escola, conforme demonstrado a seguir:

As reuniões pedagógicas, por exemplo, precisam ser melhoradas porque não são muito objetivas. Às vezes, são pautadas muito mais na parte burocrática e administrativa e menos pedagógica, voltada para resolver os problemas com os alunos. (Professor de Geografia)

De fato, após perguntarmos sobre como os entrevistados viam as referidas reuniões, obtivemos não apenas enaltecimentos dos pontos positivos, mas, também, algumas ponderações e advertências que, inclusive, trouxeram luz para essa questão da falta de objetividade mencionada acima. Ao tecer comentários sobre tais momentos, uma das pedagogas da escola, por exemplo, nos explicou como eles funcionavam até pouco tempo atrás e o que havia mudado:

Nós tínhamos sempre essa reunião [prévia] entre nós [gestão, direção, coordenação] e somente depois dessa organização prévia nós fazíamos a reunião com o grupo de professores. Eu tenho colocado isso para a diretora porque as reuniões, às vezes, ficam muito improdutivas. A gente sempre fez dessa forma: Gente, o que vocês pensam sobre isso? Como a gente pode proceder, encaminhar? Ou seja, já algo pensado anteriormente. Mas, essa coisa de ouvir é muito importante. Às vezes, a diretora não compartilha algumas questões com o corpo administrativo. Às vezes, nem estamos sabendo da pauta de discussão. Então, isso prejudica um pouco o encaminhamento das questões. A democracia

é importante, mas, é preciso, antes, de articulações adequadas e organizadas e depois a socialização para o grupão. (Pedagoga)

Ora, pode-se constatar que, embora reconheça a proeminência dos princípios democráticos inerente às reuniões pedagógicas, a referida profissional se apropria de um discurso voltado, ao mesmo tempo, para o respeito a uma certa hierarquia de papéis, a qual, no seu entender, pode coexistir satisfatoriamente com os primeiros. Assim, verifica-se que tal posicionamento se aproxima daquilo que está prescrito no PPP da escola, conforme descrito no excerto abaixo:

A democracia é, antes de tudo, um processo de participação de muitos ou da maioria, nas decisões de interesses comuns; da vontade e das condições reais e históricas dos povos e dos interesses que dirigem os grupos: é uma conquista constante. Baseamo-nos nos princípios da democracia, pois contamos com a participação de todos nas decisões fundamentais, o que, no entanto, não exclui a existência da autoridade e das normas (PPP-IMS, 2010, p. 8).

De fato, tal como sustenta Veiga (2008) uma organização democrática que priorize a participação como elemento inerente à consecução dos fins, no intuito de desenvolver práticas coletivas e individuais baseadas em decisões tomadas e assumidas pelo coletivo escolar, exige, da equipe diretiva, características como: liderança e vontade firme para coordenar, dirigir e comandar o processo decisório e seus desdobramentos de execução, a fim de garantir o encaminhamento das decisões respaldadas técnica, pedagógica e teoricamente, as quais devem, conseqüentemente, ser cumpridas por todos aqueles que contribuíram com as respectivas deliberações.

A partir do conjunto de elementos atitudinais pontuados até aqui, aliados a determinados desafios e limitações identificados nas observações e, inclusive, mencionados por diferentes sujeitos acerca daquilo que é pensado e praticado, entendemos ter chegado a um saldo positivo a respeito dos referidos momentos, os quais, aliás, chegam a ser reivindicado por alguns deles, conforme demonstrado no seguinte relato:

Esse momento deveria ser uma normatização, uma coisa concedida para todas as escolas, de acordo com as necessidades de cada uma. Mas, nós precisamos ficar brigando por esse momento, por esse espaço, junto à secretaria de educação porque ele institucionalmente não existe. Deveria ser algo concedido!.(Coordenadora de turno)

#### 4.2.2. A Hora do Recreio/Intervalo

Identificamos que o momento do recreio/intervalo é outro que coloca em evidência alguns aspectos notadamente atitudinais – fomentação da autonomia, criatividade, integração e responsabilidade – por meio das relações interpessoais estabelecidas com certo grau de liberdade e que, por essa razão, também merece relevo na presente investigação.

Conforme exposto no Parecer nº 02/2003, do Conselho Nacional de Educação, a atividade denominada de “recreio” ou “intervalo” faz parte das boas e más lembranças de todos aqueles que já frequentaram a escola. Um momento de glória ou de horror, oportunidade de conquistar fama ou de passar vergonha. Este período, mesmo quando tranquilo ou até monótono, tem uma considerável influência na formação da personalidade dos alunos (BRASIL, 2003).

Tal concepção ganha sustentação teórica na perspectiva piagetiana, a partir da qual Lima (1980) se apropria para sinalizar que o espaço escolar representa o último reduto da vida social autônoma, pelo menos no recreio dos alunos. Logo, por mais coação que a escola utilize – e, muitas vezes, precisa utilizar –, sempre ficam algumas brechas para a vivência de uma vida autônoma das crianças e dos jovens.

Ora, a partir das observações realizadas na IMS, verificamos que este momento parece funcionar basicamente sob a seguinte dinâmica: 1- Alimentação dos alunos; 2- Concessão de liberdade para que possam extravasar suas emoções, interagir com os seus pares, gastar energias e fazer suas necessidades fisiológicas; e 3- Dissipação da euforia consentida, ambos de forma orientada e/ou monitorada.

Inicialmente, o sinal toca às 9 horas e 20 minutos para que os alunos do EF I dirijam-se ao refeitório para se alimentarem. Quando ele volta a tocar (10 minutos depois) é a vez dos alunos do EF II saírem das suas salas e se dirigirem ao mesmo local, seguindo a mesma rotina dos alunos menores, os quais, por sua vez, são redirecionados para o pátio externo da escola, sendo subsequentemente agrupados com os maiores, no momento em que estes terminarem de fazer a sua refeição.

A título de informação, anteriormente – conforme relatado pela diretora da IMS –, a escola possuía uma cantina, o que, se por um lado, constituía-se em uma importante fonte de renda para a escola, em contrapartida, também refletia e/ou reforçava as relações econômicas entre os alunos. Então, optou-se por fechá-la, fazendo com que todos tivessem acesso irrestrito à

mesma merenda. Assim, quem não quiser alimentar-se com a comida oferecida na escola, deve levar o seu próprio lanche de casa. Presenciei alguns casos como este.

Com efeito, após os alunos estarem devidamente alimentados, chegamos à segunda parte do intervalo: o momento de recreação, brincadeiras, encontros, esbarrões, agitação, entre outras coisas do gênero. São aproximadamente 350 alunos misturados durante cerca de 10 a 15 minutos, monitorados por estagiárias e, em especial, pelas coordenadoras de turno, as quais ficam atentos a tudo e a todos, repreendendo-os quando necessário. Nota-se que este momento também representa um espaço passível de intervenção pedagógica, conforme assinalado nas seguintes falas:

No recreio eles estão no grupo e, às vezes, quando machuca o amigo, tem que sair do grupo, esfriar a cabeça e depois voltar. Porque na verdade, o ser humano é um ser sociável, ele convive em sociedade. Eu tenho que saber me comportar no grupo. Se não estiver fazendo isso, tenho que sair dele. (Professora de Português)

Liberdade em excesso é prejudicial. Quando eu cheguei tinha muito menino machucado, então com o desejo de ter um momento mais tranquilo e saudável, decidimos impor um controle maior aos mesmos, mas, dando espaço para exercerem sua liberdade, com responsabilidade. No caso, uma liberdade assistida – risos. (Coordenadora de turno)

Corroborando com tal perspectiva, Michel e Silveira (2014), após observarem as interações infantis desenvolvidas no momento do recreio numa escola municipal de Pelotas/RS, constataram que as práticas de liberdade desenvolvidas ali, não implicavam que as crianças estivessem completamente livres, isto é, isentas de ações de controle, uma vez que as suas ações não são desordenadas e desprovidas de intencionalidade e de poder, mas, regidas por determinada ordem disciplinar.

Ora, quando o sino volta a tocar, desta vez, indicando o fim do intervalo, chegamos na sua terceira parte, marcado justamente pela dissipação da euforia consentida. Os alunos do EF I são orientados a se sentarem em fileiras na quadra, enquanto os alunos do EF II se acomodam na arquibancada da quadra, ambos esperando os seus respectivos professores levarem-nos para a sala de aula. As principais responsáveis por conter os ânimos aflorados e cobrá-los o cumprimento de tal organização são as coordenadoras de turno da escola. Uma delas, por exemplo, sempre utiliza um microfone (que fica situado na quadra) para realizar essa árdua

missão de controlá-los e trazê-los de volta à calma, a fim de voltarem para suas respectivas salas. Assim, como ela própria destaca:

A volta do intervalo é o momento mais crítico. Os alunos ficam mais dispersos e se perdem no caminho, alguns chegam atrasados, é preciso acompanhá-los até a sala, num trabalho orientado (Coordenadora de turno).

Nesse contexto, vale ressaltar que, embora a referida profissional precisasse, em alguns momentos, elevar a voz para contê-los, a grande maioria dos alunos pareciam estar habituados com tal rotina, talvez, por reconhecerem a importância daquela organização, conforme sintetizado na seguinte fala:

Momento crucial da escola [intervalo/recreio]. Bastante agitado. Mas, já criamos uma rotina para eles. Ir para o refeitório para merendar e depois ir para o pátio externo. Fomos trabalhando isso ao longo do tempo, desde o ano passado, e hoje, eles estão adaptados a isso. Então, eles já sabem o momento de organização das turmas e mesmo assim ainda preciso usar recursos como o microfone para chamar a atenção de alguns e organizá-los adequadamente até que cada professor pegue sua turma e leve para sua respectiva sala. (Coordenadora de turno)

De fato, quando havia um descumprimento da organização vigente, isso, normalmente, envolvia os mesmos alunos. A esse respeito, Pedro-Silva (2013, p. 73), assinala, com certo pessimismo:

Quanto à (in)disciplina nas escolas, tem-se tornado cada vez mais objeto de preocupação de professores e de demais membros ligados à instituição escolar (diretores, coordenadores pedagógicos, supervisores de ensino, entre outros), a ponto de muitos manifestarem descrença no tocante à possibilidade de mudança desse quadro sombrio.

No entanto, os profissionais da IMS, com os quais estabelecemos um diálogo, parecem não figurar neste contingente, fato que pode ser evidenciado na fala (esperançosa) de uma das pedagogas da instituição:

[...] Eu sempre falo para os professores não fazerem vista grossa com esse tipo de situação [indisciplina]. Se não quiser, passa para mim que eu converso sobre isso. Enfim, eu acredito no diálogo, na reflexão e na capacidade do ser humano de mudar. O dia que eu deixar de acreditar nisso, aí não tem mais nada para fazer aqui. (Pedagoga)

Tal consideração ganha legitimidade na teoria piagetiana, a qual sustenta que a evolução da moralidade se inicia no respeito unilateral (heteronomia) em direção ao respeito mútuo (autonomia). Portanto, a liberdade experimentada em um ambiente democrático não supõe uma ausência de regras, visto que a nossa vida social – da qual a escola faz parte –, implica a existência das mesmas. A questão principal é a origem do tipo de regras que estamos nos referindo: A heteronômica – impostas pelo pai, pelo pastor, pelo sistema, etc. –; ou a autônoma – geradas livremente, mediante cooperação e respeito mútuo, pelos próprios indivíduos sujeitos a elas (LIMA, 1980).

Destarte, considerando que os educandos estão em um contexto interativo, compreendemos que esses momentos de intervalo podem se configurar, inclusive, em excelentes oportunidades tanto para intervir pedagogicamente, como para conhecer melhor as características destes alunos, potencializando as aprendizagens atitudinais. Nesse sentido, conforme destaca Libâneo (1994, p. 161):

[...] é preciso educar o olhar para a observação do aluno com a finalidade de conhecer um pouco mais dele além do que se permite intuir em sala de aula. Por exemplo, observar o comportamento no recreio, se brinca, se socializa com outras crianças, se é introspectivo, tímido ou agitado a maior parte do tempo. Esses traços de comportamento podem revelar aspectos importantes a serem considerados pelo professor.

Nesta perspectiva, a diretora da IMS, assumidamente conhecedora desse potencial educativo inerente ao referido momento, chegou a mencionar, durante o processo de entrevista, uma experiência da escola com o propósito de aproveitá-lo melhor, a saber:

Já tentou-se fazer um recreio dirigido, com corda, bola, etc. Mas, com o tempo, houve um desgaste por não conseguir atender a todos os alunos. Já se utilizou mesas de pingue-pongue, por exemplo, tentando revezar cada dia com uma turma. Mas, pelo tempo curto, os alunos começaram a ficar insatisfeitos e a reclamar, até que tivemos que suspendê-lo. (Diretora)

Não obstante, apesar dos obstáculos e das limitações que vão se manifestando, compreendemos (e insistimos) que a educação em valores não deve restringir-se a uma aula, a uma disciplina ou a algum momento específico, mas, deve ser fomentada nos diferentes momentos em que o aluno estiver presente na escola, pois é parte integrante da vida coletiva.

### 4.2.3. As Aulas de Educação Física

Finalmente, chegamos ao terceiro momento-chave na IMS no que tange a aprendizagem de conteúdos atitudinais. Trata-se das aulas de Educação Física, ministradas por dois professores, descritos, até aqui, como: “Professor A” e “Professor B”.

Não obstante, antes de adentrarmos na análise da complexa rede de nuances que envolvem as suas aulas, é preciso ter presente que cada um deles possui uma metodologia específica no trato dos conteúdos que consideram relevantes e, por conseguinte, mobilizam diferentes estratégias para alcançar os respectivos objetivos educacionais. Contudo, ratificamos: comparar a prática docente dos referidos professores não é a proposta deste estudo, mas, identificar e dar visibilidade aos aspectos atitudinais que vigoram em ambas.

A partir das observações e dos diálogos estabelecidos com diferentes sujeitos escolares, começamos a constatar um primeiro ponto interessante acerca desta disciplina: ela é tratada/considerada como a “queridinha” da escola. E, de fato, ao questionarmos se estes sujeitos identificavam algum tipo de preferência por parte dos alunos em relação a alguma disciplina na escola, nos chamou a atenção, a forma enfática com que tal questão foi respondida.

Com certeza! (risos) Eles amam a Educação Física! [...] Se você fizer um teste aqui, raramente o aluno vai falar outra disciplina. Tanto que a aula que eles não admitem que seja suspensa é essa. Acho que até abririam mão de sair mais cedo para ficar na aula de Educação Física. Quando a gente pensa em algum trabalho, uma palestra, alguma coisa, se a gente faz na aula de Educação Física, eles reclamam. Você pode fazer em qualquer aula, mas, em Educação Física, não. (Pedagoga)

Com certeza! Por eu ser uma professora auxiliar que faz um trabalho colaborativo, eu acabo caindo em todas as áreas, acompanho um pouco de todas as disciplinas e normalmente os alunos de Educação Especial desta escola têm uma preferência pelas atividades de Artes e de Educação Física. (Professora-auxiliar de Educação Especial)

Ah! A Educação Física, né? De manhã eu sou praticamente detestada e a tarde sou super amada (risos). Coordenador não tem como. Eles te veem de uma forma super diferente. É a mesma pessoa, mas, vista de formas bem diferentes. (Coordenadora de turno)<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> Conforme pontuado anteriormente, tal profissional é formada em Educação Física e ministra aula desta disciplina no turno vespertino.

Nota-se, em tais falas, uma compreensão quase que incontestável acerca da popularidade da Educação Física junto aos discentes da IMS. Vale ressaltar que este achado não consiste em um fenômeno exclusivo dessa escola. Afinal, tal como identificado em estudos anteriores (LOVISOLO, 1995; TAVARES ET AL., 1996; BETTI; LIZ, 2003; OLIVEIRA, 2012) a Educação Física parece ter um lugar privilegiado no gosto dos estudantes. Ora, e quanto aos professores desta disciplina, por sua vez, será que também compartilham tal entendimento? Com a palavra, os professores de Educação Física da IMS:

Sim! Com certeza! Isso aí, pra mim, é claro! [...] Você vê assim: quando o menino vai sair da sala, ele quer sair correndo pra Educação Física. Quando ele vai retornar pra sala de aula, ele “faz hora”, demora, enrola, fala que vai pro banheiro, que quer beber água, ele não quer voltar pra sala. (Professor A)

Percebo sim. Pela hora que eu chego na sala. Às vezes, eu fico até sem graça, porque eu chego para dar bom dia, querendo fazer eles entenderem que estão saindo de uma aula para entrar na minha, mas, na hora que eu “boto” o pé na porta da sala a empolgação é tanta, eles parecem uma “pipoquinha” pulando em cima de mim. Aí eu tenho que acalmá-los, pra fazer a chamada, acertar os combinados sobre como vai ser a aula, mas, não dá pra você tirar isso né? Tem que deixar. Acho muito importante olhar nos olhos deles, tocar neles, deixar eles me tocarem. Essa troca faz toda a diferença. E aí eles vão se acalmando, vão sentando, e vamos conversando. Aí eu percebo que até a outra professora fala: ‘Calma gente, deixa ela entrar direito’ (risos). (Professor B)

A partir dos enunciados acima, temos o indicativo de que muitos discentes, ao mesmo tempo em que apresentam uma inclinação favorável para a aula de Educação Física, também nutrem uma afetividade positiva em relação ao seu respectivo professor, fato que se traduz em um elemento proeminente, dentre outras coisas, na formação de valores e atitudes dos alunos. Afinal, tal como pontua Sousa (2001, p. 21):

Os valores recebem grande poder energético dos afectos. Sendo os motivadores das atitudes e comportamentos das pessoas, recebem esta energia motivacional das dimensões afectivas da personalidade. A pessoa poderá ter um juízo cognitivo que a leva a uma dada atitude mas, quando de facto actua, a sua actuação pauta-se mais pela emoção e pelo sentimento do que pela lógica do raciocínio.

Nesta perspectiva, com o intuito de problematizarmos e refletirmos um pouco mais sobre esta questão, apresentamos o exemplo da experiência de Santos (1998, p. 51), na medida em que este assinala:

Recordo-me, com saudade, dos tempos de escola. Lembro com que ansiedade aguardávamos pelo recreio. Naqueles poucos minutos podíamos ser crianças: brincávamos, jogávamos, tínhamos lazer, tínhamos prazer. Quando voltávamos para a aula, deixávamos do lado de fora da sala toda nossa vivacidade, alegria e descontração, pois aula era coisa séria. Por isso não se concebiam brincadeiras ou jogos na sala de aula, espaço reservado a atividades caracterizadas pela seriedade.

Com efeito, baseado no conjunto de observações realizadas na IMS, pode-se articular que a Educação Física – longe de se equiparar ao momento do intervalo/recreio, tampouco de representar um espaço destituído de seriedade – diferencia-se de grande parte das disciplinas, talvez, por manter algumas características eminentemente lúdicas (inerentes àquele momento), aproveitando-as, inclusive, como uma abertura para promover a aprendizagem, conforme é relatado por um dos professores desta disciplina:

[...] se o professor aproveita esse gosto, esse prazer com que aluno chega na aula, se ele lança uma coisa boa, prazerosa, aí você ganha qualquer coisa. Em virtude do ambiente, o professor fica mais acessível, conversando com ele, mostrando o movimento, a possibilidade de troca é muito maior. É a oportunidade que você tem para introduzir conhecimento. [...] Os próprios conteúdos da Educação Física favorecem: os jogos lúdicos, os esportes, as brincadeiras. Tudo isso chama mais a atenção do aluno e desperta a questão da afetividade e o prazer pela atividade. (Professor A)

Esses argumentos se estendem para outros profissionais da escola, corroborando o entendimento de que, do ponto de vista afetivo, a Educação Física se destaca em relação às demais disciplinas escolares. As justificativas, dadas por eles, centralizam-se na questão do espaço destinado para a sua prática, conforme ilustrado nas seguintes narrativas:

A Educação Física tem um papel fundamental na escola porque tem legitimidade para desenvolver trabalhos pedagógicos fora da sala de aula. A proposta de desenvolvimento humano passa por esse desenvolvimento físico e mental. [...] Todos os professores desejam ocupar aquele espaço. (Diretora)

[...] Porque a Educação Física é um espaço aberto, é diferente. É uma aula também, mas, num espaço melhor, mais gostoso. (Professora de Português)

[...] Essa coisa de ficar o tempo todo na sala sentado, satura. A sensação é de estar enclausurado num espaço fechado, em que a mente está encharcada de informações. O corpo deles está em transformação, né? Eles gostam de estar em atividade. Passa muito por aí. [...] Lá [na aula de Educação Física] eles têm uma dinâmica de atividades diferentes, têm mais liberdade. Então, para o aluno, a Educação Física é a aula que mais dá prazer. (Pedagoga)

Em nossa investigação, identificamos nas falas dos sujeitos uma argumentação que articula o clima afetivo desenvolvido nas aulas de Educação Física com diferentes aprendizagens (a nível conceitual, procedimental e atitudinal). Tal premissa de que a promoção de um ambiente mais atrativo, afetivo e prazeroso nas aulas influenciam positivamente na aprendizagem, ganha sustentação teórica nas concepções Piagetiana (*apud* LA TAILLE, 1992) e Walloniana (*apud* DANTAS, 1992), as quais acentuam o papel desempenhado pela afetividade no desenvolvimento da inteligência, uma vez que, na ausência da primeira, não haveria motivação e interesse para o aprimoramento da segunda. Em síntese, como afirma Sarabia (2000, p. 137-138),

[...] o aluno desenvolverá atitudes positivas ou negativas em relação a determinadas matérias não somente em função do conteúdo de cada disciplina, mas também e de um modo inevitavelmente inter-relacionado, em função do ambiente que for gerado durante a aprendizagem desses conhecimentos e das possibilidades que surgirão ao realizar uma série de atividades e de mostrar um comportamento que seja aceitável para os outros.

Ora, após as aulas de Educação Física mostrarem-se como um espaço potencialmente significativo para a expressão e desenvolvimento de afetos e, conseqüentemente, para o ensino em valores, cabe-nos investigar duas questões que se entrelaçam e que são pertinentes para melhor compreendermos o nosso objeto de estudo: 1- **Quais** valores são ensinados nestas aulas? 2- **Como** eles são ensinados?

Nesta perspectiva, para analisarmos as práticas desenvolvidas pelos respectivos professores, iremos nos embasar – para além das teorias de Coll et al. (2000) e La Taille (2013), e do PPP da IMS (2010) – em três abordagens didáticas identificadas por Knijik e Tavares (2012), na prática pedagógica da educação em valores, são elas: Exortativa, Incidental e Intrínseca<sup>40</sup>.

A abordagem *exortativa* refere-se ao desenvolvimento de uma educação em valores operacionalizada pelo discurso e pela verbalização do professor, seja para incentivar/encorajar determinados comportamentos e atitudes considerados desejáveis, seja para censurar/reprovar àqueles considerados inapropriados. A abordagem *incidental* define-se pela ação/intervenção realizada pelo professor frente ao eventual surgimento de uma situação-problema durante a aula, aproveitando-a para promover uma educação em valores. Ou seja, ela possui um caráter reativo, ainda que possa ter seu conteúdo predefinido pelo professor. Por fim, a abordagem *intrínseca*,

---

<sup>40</sup> Segundo Tavares estas categorias tiveram no momento de sua formulação inicial um caráter descritivo e não-crítico (comunicação pessoal).

caracteriza-se pelo ensino em valores por meio da experimentação e vivência de alguma prática corporal que se considere naturalmente portadora de valores<sup>41</sup>, os quais, neste contexto, seriam passíveis de serem assimilados pelos respectivos praticantes (KNIJNIK; TAVARES, 2012).

Em face do exposto, iremos pormenorizar as práticas pedagógicas dos professores de Educação Física da IMS, colocando em evidência os aspectos atitudinais inerentes às mesmas. No caso do professor A, por exemplo, constata-se uma maior inclinação para trabalhar com atividades de cunho esportivo (basquete, vôlei, handebol e, principalmente, futsal<sup>42</sup>) e com os jogos de queimada e pique-bandeira, pelo menos nas turmas referentes ao EF II. Conforme identificamos, tais opções parecem estar atreladas à compreensão de que os mesmos podem promover o desenvolvimento do sentido coletivo tanto da competição, como da cooperação, bem como a necessidade da construção do esforço coletivo. Neste contexto, evidencia-se uma abordagem didática da dimensão atitudinal de tipo *intrínseca*.

Ora, a partir das revisões que reconhecem o potencial educativo do esporte, por exemplo, em face de seus valores intrínsecos (JANSSENS, 2004; BAILEY, 2012), seria inoportuno deixar de comentar que ações como a solicitação de colaboração dos alunos ou a co-educação apenas permitem que se desenvolva um sentido coletivo ou respeito às diferenças. Logo, dependendo daquilo que é vivido em aula, o resultado pode ser o pretendido, nenhum ou mesmo o oposto uma vez que não existem garantias de que o caráter *intrínseco* de uma ação ou de uma atividade se tornará uma aprendizagem, pois esta depende da prática pedagógica para se tornar efetiva. Nesse sentido, cabe-nos esclarecer que o esporte não possui uma essência positiva, nem tampouco negativa.

Não obstante, regularmente, verificamos que o professor A preocupava-se em incentivar verbalmente seus alunos a não desistirem das jogadas, a ajudarem o colega em situações de inferioridade numérica, a passarem a bola e a atuarem de forma conjunta, evidenciando, neste caso, o caráter *exortativo* no encaminhamento das atividades.

Vale ressaltar que o referido professor evitava a prática de apitar tais jogos para esse público (alunos do 6º ao 9º ano), pois, segundo ele, ao assumir o papel de árbitro, havia um nítido prejuízo na relação afetiva com estes alunos, na medida em que eles teriam uma tendência de querer ludibriá-lo em diferentes situações de jogo, conforme retratado na seguinte narrativa:

---

<sup>41</sup> DaCosta (2009) propõe que os esportes e as ginásticas são validados historicamente como metaliguagens axiológicas.

<sup>42</sup> Provavelmente, em decorrência da sua experiência como jogador de futebol profissional.

[...] eu não gosto de fazer o papel de árbitro, porque ali você deixa de ser o professor deles [dos alunos], a relação muda. Pra eles, o árbitro é um adversário. Então, você fica só mediando. Às vezes, eles têm dúvida e perguntam: “professor, foi falta mesmo?” “Foi sim, foi falta!” Tem que ser firme. Então, você dá autonomia pra eles, mas, deixa claro que se houver briga, acaba o jogo. Então, eles têm que se entender e se respeitar pra dar continuidade à atividade. (Professor A)

Com efeito, observa-se que o professor A, ao propor situações que coloquem o aluno em confronto com a necessidade de se posicionar e de tomar decisões frente a situações conflituosas em relação às regras dos respectivos jogos ou com o exercício do diálogo e do respeito aos combinados, pretende estimular uma prática direcionada para uma participação mais autônoma. Afinal, “[...] só pode realizar escolhas aquela pessoa que tem entre o que escolher” (FREIRE, 2005, p. 104).

Acerca desse contato do sujeito com as regras, La Taille (2013) nos adverte que, enquanto a virtude desta reside na sua precisão, as suas limitações, em contrapartida, são expressas pela sua inexistência para todas as situações que nos defrontamos, exigindo-nos, assim, o exercício do diálogo e do respeito mútuo.

Olhando de maneira objetiva, pode-se articular que o ensino das regras e das técnicas (em nível conceitual), aliadas a forma adequada de executá-las (dimensão procedimental) num jogo, por exemplo, contribuem para promover o contato dos educandos com meandros normativos e valorativos correlatos à sua prática (dimensão atitudinal). Portanto, é exatamente na vivência do jogo, materializada a partir do conhecimento do que fazer e do como fazer, que também pode se materializar, de alguma forma, a relação com as regras e, por extensão, com os valores, confirmando a tese de Coll et al. (2000) de que as três dimensões do conteúdo devem aparecer de forma integrada em todo o processo de ensino-aprendizagem.

Cabe-nos salientar, ainda, que o professor A colocava-se sempre a postos, nas referidas atividades, supervisionando as atitudes dos alunos diante dessas ocorrências, deliberando quando estes não chegavam a um consenso e/ou intervindo quando os seus ânimos se excediam. Verifica-se, assim, que tais intervenções, que aqui definimos como *incidentais*, são bastante comuns em contexto de aula.

O professor B, por sua vez, ao trabalhar exclusivamente com seriações do EF I (séries do 1º e do 3º ano), possui uma rotina de atividades que privilegiam os aspectos lúdicos, objetivando dar vazão ao imaginário dos alunos. Para tanto, costuma lançar mão de jogos pré-desportivos e

inúmeras brincadeiras – como por exemplo, àquelas que envolvem o “faz-de-conta” –, dando espaço para as crianças se organizarem para a realização e (re)criação dos mesmos, contribuindo, ao mesmo tempo, com a ampliação do repertório das suas habilidades motoras básicas (andar, correr, saltar, rolar, girar, etc.).

Diante deste cenário, verificamos que o professor B, tal como o professor A, também mobiliza estratégias e atividades pedagógicas que ensejam determinado grau de autonomia dos seus alunos (embora estes ainda se encontrem predominantemente na fase heterônoma), os quais, dentro de um ambiente eminentemente lúdico, têm a oportunidade de vivenciar uma atitude de cooperação e reciprocidade por meio de alguns acordos estabelecidos entre eles próprios.

Uma atividade parece-nos bastante pertinente para ilustrar esta situação. O professor B havia fixado uma corda em duas árvores situadas no pátio da escola para propor alguma tarefa. Porém, enquanto ele buscava o restante do material, os alunos começaram a subir e caminhar por cima dessa corda com a ajuda dos colegas, os quais estendiam-lhes as mãos, demonstrando um certo cuidado com a integridade física dos mesmos, numa aparente experiência de cooperação. Ora, ao se deparar com tal situação, o professor B resolveu abdicar da atividade planejada em prol daquela recém-criada pelos alunos, porque, segundo ele, um dos propósitos da sua aula já estava sendo cumprido através das significativas interações desenroladas ludicamente entre eles. A partir daí, ele considerou necessário fazer apenas alguns ajustes, colocando colchonetes em baixo da corda, a fim de garantir a segurança deles, lançando gradualmente novos elementos, como por exemplo, sugerir que haviam jacarés ali embaixo, potencializando a motivação inerente àquela atividade. Em uma das entrevistas, o referido professor argumentou sobre essa questão:

Com essa liberdade que eu dou a eles [os alunos] eu tento adequar as atividades para a execução daquela aula e também das aulas seguintes para que se desenvolvam dentro dos objetivos propostos, baseado naquilo que eles gostam mais, que é mais lúdico e que dá mais prazer. [...] Então não é só o “jogar bola”, ou o “brincar”, tem uma organização, um planejamento. Você dá uma liberdade, mobiliza materiais e vai intervindo com foco no movimento e nas suas interações. [...] A cultura corporal envolve o corpo como o todo. (Professor B)

Nota-se, aqui, que o foco da aula não está necessariamente naquilo que há para ser ensinado, mas, naquilo que há para ser aprendido, estando em conformidade com a concepção de Coll e colaboradores (2000). Conforme sustenta tal proposta: “Trata-se, afinal, de colocar a

ênfase mais sobre os processos que sobre o produto, mais sobre a maneira como as coisas vão sendo feitas pelos alunos que sobre o que é realizado” (COLL; VALLS, 2000, p. 112).

Há, ainda, outro aspecto que possui um caráter atitudinal nas aulas do professor B, o qual se expressa precisamente no momento final da aula, quando o professor solicita aos seus alunos para que o ajudem a recolher e guardar todos os materiais utilizados na aula, acreditando estar intrinsecamente fomentando um trabalho coletivo/colaborativo com estes alunos, bem como um cuidado com o material da escola. Identificou-se que quase todos os alunos o fazem com satisfação, como se aquilo, inclusive, fizesse parte da brincadeira.

De forma geral, observamos que os dois professores de Educação Física da IMS optavam por trabalhar com turmas mistas em suas aulas, ao invés de separar os alunos em função do sexo, o que, no entender dos mesmos, conferia uma maior democratização e integração dos alunos, além de desenvolver a questão do respeito às diferenças.

Corroborando tal argumento, autores como Abreu (1990), Sousa (1994) e Oliveira (1996) defendem, em seus estudos, a organização das aulas de Educação Física com turmas mistas, pois, nestas, reside um potencial maior para o amadurecimento e integração social entre alunos de ambos os sexos – tanto no espaço escolar, como no meio extraescolar –, desde que os professores desta disciplina mobilizem intervenções pedagógicas coerentes com estes propósitos educacionais.

Com efeito, nas aulas de quinta e sexta-feira (únicos dias em que ambos estão na escola), os referidos professores promoviam/permitiam uma maior interação dos alunos não apenas independente do gênero, mas, inclusive, de faixa-etária e das seriações de cada um (todos do EF D). Para tanto, eles revezavam os espaços da quadra e outros espaços do pátio externo da escola, diversificando atividades com corda, colchão, tatames, bolas, cones, bambolês, jogos de tabuleiro, jogos de memória, etc.

Nestes dias, as aulas aconteciam de forma concomitante. Em algumas ocasiões, inclusive, tais aulas consistiam em uma espécie de circuito ou oficinas de atividades, incluindo jogos pré-desportivos, jogos de tabuleiro, jogos e brincadeiras que trabalhavam a motricidade dos alunos (andar por cima da corda, passar por baixo da corda, rastejar no colchão, etc.) – tudo acontecendo ao mesmo tempo.

Entretanto, vale destacar que a organização das referidas atividades – apesar de não dispor necessariamente de uma sistematização prévia por parte dos respectivos professores –, possuía

uma determinada finalidade e contava com a aprovação dos alunos, tal como demonstrado nos seguintes relatos:

Não existe uma montagem proposital, mas, muitas vezes, acontece naturalmente. Principalmente nas turmas menores. Eles [os alunos] não têm muita paciência de ficar 50 minutos fazendo uma única coisa. E o professor que insiste nisso eu acho que está cometendo um erro. O aluno vai acabar fazendo outras coisas, bagunçando, minando a atividade. Então, eu penso assim: é importante ter uma diversidade de atividades. Quando você propicia atividades que vão dar prazer a eles e que vão fazer que ele também faça o movimento e aprenda alguma coisa com isso. Eu acho que a aula deve ser aberta nesse sentido. E eu vejo sucesso nisso, porque os alunos acabam gostando desse tipo de aula. (Professor A)

[...] eles amam essa organização, essas variações, “tia, vamos continuar?” É um momento de libertação e isso não é desorganização. O importante é fazer eles entenderem isso. É lógico que você pode ficar na sala, ir para a informática ou outro espaço, mas, os espaços abertos são mais favoráveis para ter a adesão deles. Você ver como eles estão se envolvendo com as atividades na sua aula é muito legal. (Professor B)

De fato, nos dias supramencionados, observamos um grande envolvimento por parte dos alunos de turmas diferentes nas respectivas atividades. Aliás, se por um lado, essa mistura poderia vir a denotar uma falta de controle na ótica de alguns sujeitos mais conservadores, por outro, poderia refletir tanto as relações harmoniosas em que os alunos de seriações diferentes estabeleciam entre si, como a liberdade e autonomia concedida aos mesmos para que escolhessem participar das atividades em que mais se identificassem, mais se engajassem.

Assim, constatamos que ambos os professores, ao mesmo tempo em que permitiam essa liberdade aos discentes, também lhes convidavam para participarem de todas as atividades, bem como os estimulavam ao exercício de criarem novas regras e proporem variações das atividades vivenciadas. Aqui, percebe-se o valor das regras como elemento mediador das atividades praticadas, conforme retratado na fala de um deles:

Eu gosto de dar essa liberdade para ir percebendo a questão do movimento e de como eles [os alunos] lidam com essas regras, dando espaço para eles criarem outras. Às vezes, eles mesmos cobram: “Ah! Você não fez o que a gente combinou!”. E aí a gente vai mediando a questão do diálogo, do respeito. E aí a gente tenta trabalhar a questão dos valores. (Professor B)

Aliás, perceber e aceitar a importância das regras para o convívio é também um dos conteúdos atitudinais identificados por Freire e Mariz Oliveira (2004) nas obras analisadas por eles. Nesse sentido, vale salientar o quão relevante são as aulas que promovem não apenas o

contato dos alunos com as regras em si, mas, sobretudo, com os princípios que as norteiam. Afinal, é o princípio que nos diz em nome do que agir, permitindo-nos, por exemplo, a atitude de elaborar novas regras. “Metaforicamente, pode-se dizer que o princípio é a bússola e que a regra é o mapa” (LA TAILLE, 2013, p. 19).

Evidentemente, em determinadas ocasiões, também observamos o surgimento de conflitos. Nestes momentos, os professores não hesitavam em intervir, evidenciando, mais uma vez, a presença do caráter incidental nas aulas. Assim, quando não flagravam tais acontecimentos, eles chamavam os envolvidos e permitiam que ambos expusessem suas versões, na tentativa de se chegar a um acordo. Em instantes, notava-se que as divergências eram dissipadas e os alunos voltavam a se misturar com os demais, dando continuidade às suas respectivas atividades. Estas circunstâncias também foram pontuadas por um dos professores da disciplina no processo de entrevista, tal como exposto no relato a seguir:

Nas aulas, você vê que eles estão brincando, se movimentando, se divertindo. Isso é muito importante. Uma hora ou outra pode até ter um esbarrão – que é normal –, e aí você tem que trabalhar essa questão do pedir desculpa, “foi sem querer!”. Tem muita atividade de colaboração, um vai ajudando o outro a se equilibrar e cumprir uma tarefa. [...] Qualquer reclamação que eles vêm me fazer eu procuro sempre ouvir os dois lados e aparar as arestas. Você percebe que tem aquele que quer voltar logo pra atividade e outros que precisam ter mais atenção. De modo geral, você percebe os alunos que carecem de uma atenção maior, um carinho, um afago. Com o tempo você vai percebendo isso. (Professor B)

O arrazoado apresentado pelo Professor B vai ao encontro de afirmações como as de Silva e Schneider (2007, p. 84) para quem “[...] um professor que é afetivo com seus alunos estabelece uma relação de segurança, evita bloqueios afetivos e cognitivos, favorece o trabalho socializado e ajuda o aluno a superar erros e aprender com eles”, reforçando a importância do estabelecimento de uma relação afetiva entre eles, bem como a sensibilidade do professor em identificar aqueles alunos que eventualmente estejam necessitando de maior orientação e cuidado.

Não obstante, em um caso incomum, presenciamos dois alunos se embaraçarem de forma violenta durante uma das atividades, de modo que os professores precisaram intervir imediatamente no sentido de conter os seus ânimos aflorados. Antes de encaminhá-los para a secretaria, eles aproveitaram para chamar a atenção dos envolvidos e também dos demais alunos sobre aquela situação, discorrendo sobre a importância de buscarem cultivar uma convivência harmônica, a qual não combinava com aquela atitude. Ora, incidentes como este não significam a falência de uma proposta de educação em valores, mas, apenas ilustram a complexidade inerente

ao processo educativo. Assim, em termos didáticos, a situação também serve para exemplificar a simultaneidade das abordagens exortativa e incidental propostas por Knijnik e Tavares (2012).

Nesse sentido, percebe-se que, embora os referidos professores não adotassem uma postura controladora em suas aulas, quando se fazia necessário, eles não titubeavam em exercer uma maior autoridade, repreendendo (às vezes, de forma mais incisiva) determinadas atitudes que ocasionalmente fugiam da normalidade e/ou que prejudicassem o andamento natural das atividades.

Portanto, de maneira mais objetiva, os dados revelaram que ambos os professores (A e B), propõem-se a trabalhar um conjunto de aspectos atitudinais com os alunos (seja de forma exortativa, incidental ou intrínseca), tais como: **liberdade, autonomia, participação, interação, respeito, cooperação, criatividade**, etc., dentre os quais, é possível distinguir alguns valores que cada um deles prioriza ou simplesmente não abre mão no transcorrer de suas aulas, conforme demonstrado nas falas abaixo:

Eu valorizo a participação e uma certa “disciplina”, assim entre aspas, que diz respeito a hierarquia que eu acho que tem que ter entre professor e aluno. Sabe, o respeito ao professor que tem que ter, não o respeito de não poder falar ou opinar, pois a aula é bem democrática, mas, tem que saber muito assim, esse contato com aluno, você tem que ter, como é que eu vou dizer? Se você permitir determinadas brincadeiras, você acaba perdendo o controle.[...] Às vezes você trata bem e o aluno acha que pode fazer coisas que não são permitidas, que não são legais para a prática. Então, eu acho que o professor tem que ter um bom relacionamento com os alunos, mas, ele tem que manter uma certa autoridade, tipo assim: “Ah! Agora é com o professor!”, “Agora é o que o professor falou!”. Porque senão você perde a linha do que você está fazendo. Então, eu permito que eles me vejam como uma cara que eles podem conversar, podem se abrir e tudo, mas, que existe um certo limite. A gente vê muito a questão da falta de limites hoje em dia. (Professor A)

Então, eu valorizo muito o diálogo com o aluno para o entendimento e execução das aulas. Eu trabalho muito com a questão do imaginário né? Com jogos de faz-de-conta, cabana, casinha... E, ao mesmo tempo, focando na questão do movimento, da liberdade, da alegria, da ludicidade, do respeito e do prazer. Assim, toda vez que eu chego na sala, eles vêm logo querer me agarrar (risos). (Professor B).

Nesse sentido, conforme argumenta Pedro-Silva (2013), a relação dialógica estabelecida entre professor e aluno pode ser fundamental na concretização do processo educacional, desde que o educador atue como uma autoridade de fato, ou seja, reconhecida como tal, e não como uma figura autoritária. Portanto, por mais relevante que seja o método de ensino empregado, o

aluno só aprenderá realmente determinado conteúdo [nas três dimensões], se ele nutrir respeito por seu mestre e, este, em contrapartida, respeitá-lo também. É nesse momento que a relação professor-aluno deixa de sustentar-se no processo de unilateralidade. Por outro lado, os professores que obtêm relações mais harmônicas com seus alunos são justamente aqueles que conseguem lhes passar que o que eles ensinam é um valor e, portanto, não tem preço (LA TAILLE, 2013).

Ora, levando em consideração o que está prescrito no PPP-IMS (2010), na tentativa de equiparar os principais valores defendidos neste documento – Respeito; Cooperação; Participação; Responsabilidade; Comprometimento; Interação; Liberdade e Solidariedade humana – com os principais valores objetivados no cotidiano das aulas de Educação Física, temos a seguinte situação: Apesar de irem ao encontro daquilo que está difundido no PPP da escola, os professores desta disciplina desenvolvem uma prática educativa que ainda se mostra um pouco redutora ou dissonante em relação a este documento, o qual trata de um conjunto mais ampliado de valores e objetivos.

Com efeito, chegamos a resultados semelhantes ao tomarmos como parâmetro os conteúdos de natureza atitudinal categorizados na disciplina de Educação Física<sup>43</sup>, os quais – a partir das nossas observações e entrevistas – parecem não terem sido integralmente contemplados no conjunto das aulas dos respectivos professores.

À luz da teoria de Coll et al. (2000), a respeito das dimensões dos conteúdos, é possível engendrar algumas reflexões acerca daquilo que foi observado (e conversado) no contexto da IMS, em especial, nos espaços destinados às aulas de Educação Física. *A priori*, é preciso ter presente que “[...] na prática docente, não há como dividir os conteúdos na dimensão conceitual, atitudinal e procedimental, embora possa haver ênfases em determinadas dimensões” (DARIDO, 2012, p. 53).

Nesse sentido, compreende-se que determinadas circunstâncias podem aconselhar que se situe uma dimensão do conhecimento acima de outras, embora nunca as excluindo. Ou seja, pode-se priorizar um determinado tipo de conhecimento, mas, integrando os restantes à medida que se fizerem necessários, a fim de instrumentalizar uma aprendizagem mais significativa

---

<sup>43</sup> Expostos na análise documental do presente trabalho, mais especificamente, no Quadro 03 - Distribuição dos conteúdos/objetivos/eixos temáticos de caráter atitudinal conforme às disciplinas escolares.

(COLL et al., 2000; ZABALA, 1998), tal como foi constatado no contexto das aulas de Educação Física na IMS.

Em suma, verificamos que a dimensão procedimental – expressa no fazer, ou no caso específico destas aulas, no “movimentar-se” – é aquela que, de fato, possui uma maior ênfase ou visibilidade em comparação com as outras duas dimensões do conteúdo, o que não significa que estas estejam ausentes nas referidas aulas. Conforme pontuado por Sarabia (2000, p. 102): “A análise da própria natureza da área curricular à luz da qual é a sua contribuição particular para a consecução dos objetivos gerais propostos pode dar a entender a conveniência de destacar os conteúdos procedimentais mais do que outros conteúdos”.

Além disso, com base em La Taille (2009), toda ação humana pressupõe o que ele denomina de “saber fazer”, isto é, a capacidade que é a nossa de tomar decisões e fazer escolhas, atrelando-se, conseqüentemente, tanto ao aspecto cognitivo, quanto ao aspecto moral ou atitudinal, muito embora ainda tenhamos que reconhecer a ocorrência de ações que possam ser desprovidas de uma atividade consciente e reflexiva.

De todo modo, dentro do universo pesquisado, é possível articular que a própria dimensão procedimental pode ser a grande propulsora do gosto, motivação e interesse dos alunos por esta disciplina, podendo, inclusive, incidir no ponto de partida para potencializar as aprendizagens referentes às outras duas dimensões dos conteúdos: dimensão conceitual e dimensão atitudinal, desde que os respectivos professores mobilizem ações pedagógicas voltadas para o desenvolvimento das mesmas.

No que concerne à dimensão conceitual, foi possível constatar a forma como ela cruzava-se com as outras duas dimensões do conteúdo. Assim, destacam-se os momentos em que os respectivos professores faziam uma exposição a respeito do funcionamento das atividades vivenciadas pelos alunos, incluindo as regras, as possibilidades e as limitações de movimento inerentes às mesmas (evidenciando o cruzamento com a dimensão procedimental), bem como nos instantes em que eles definiam e negociavam determinadas condutas e atitudes desejáveis ou quando advertia àquelas consideradas inapropriadas (realçando o cruzamento com a dimensão atitudinal).

Não obstante, cabe-nos (re)fazer uma crítica no tocante à prática docente de ambos, uma vez que esta se mostrou redutora nesta dimensão, pelo menos se considerarmos todo o potencial existente nas aprendizagens conceituais específicas desta disciplina, como por exemplo, o trato

dos aspectos históricos e sociais pertencentes às diferentes manifestações corporais que foram experimentadas nas aulas, o qual inexistiu durante todo o período em que estivemos na escola acompanhando as aulas.

Já no que diz respeito à dimensão atitudinal, por sua vez, verificamos (analisamos e discutimos) um conjunto de valores, normas e atitudes presentes nas aulas de Educação Física. Com efeito, ao serem questionados, por exemplo, se os referidos valores apareciam nos seus planejamentos de ensino, os professores da disciplina acenaram positivamente, conforme demonstrado na fala de um deles:

Sim. Eu penso isso [os valores] no planejamento, até porque a gente tem que avaliar né? Tem que avaliar com notas e com objetivos. Então a parte disciplinar, a parte de colaboração, participação, de contribuição pra aula é nota. Então eu divido a nota nesses temas, é a contribuição do aluno mesmo. “Qual foi o merecimento dele pra que ele ganhasse aquela nota?” A avaliação é constante. O aluno está sendo avaliado o tempo todo. (Professor A)

Todavia, apesar de afirmarem que levavam em consideração um conjunto de valores e atitudes (dimensão atitudinal) em seus planejamentos, integrando-os, inclusive, em um processo contínuo de avaliação, constatamos que os referidos professores tiveram uma certa dificuldade em verbalizar, pelo menos de forma mais consistente, como implementavam esse processo, dando a entender que era subjetivo e centrado neles próprios, tomando como base as observações realizadas no cotidiano destas aulas, avaliando a participação e às demais contribuições dos educandos nas mesmas.

Sim. Ela [a avaliação] é realizada durante todo o processo, através de observações e das participações durante as aulas teóricas e práticas. (Professor B)

Tal como aponta Darido (2012), no que tange ao processo avaliativo nas aulas de Educação Física, destaca-se a pouca diversificação de instrumentos para tal, de modo que a sua condução seja quase que exclusivamente realizada por meio da observação da participação dos alunos nas práticas, o que, por sua vez, pode não ser suficiente para oferecer um parâmetro eficaz a respeito da formação e da mudança de atitudes objetivadas.

Em contrapartida, é válido ponderar que os valores e as atitudes são construtos hipotéticos e, por isso, não são diretamente observáveis, o que se traduz em um fator limitante no processo de avaliação da dimensão atitudinal (SARABIA, 2000). Além disso, o aprendizado de valores, atitudes e normas ocorrem de forma gradativa, na medida em que o sujeito elabora critérios para

se posicionar frente à diferentes situações e contextos; apresenta uma certa constância entre aquilo que ele pensa, sente e age frente a determinado objeto; e quando se convence da sua pertinência na organização da coletividade que o rege, respectivamente (ZABALA, 1998).

Assim, é importante levar em consideração alguns aspectos mais concretos que possam servir como indicadores atitudinais, permitindo, aos professores, inferir as atitudes dos sujeitos de acordo com as suas respectivas respostas diante de determinado objeto, pessoa ou situação, como por exemplo, através da linguagem verbal (ou corporal) e das ações manifestas, possibilitando informações acerca dos aspectos que necessitam de maior ênfase (SARABIA, 2000).

Ora, em síntese, com base nos dados apresentados, a educação em valores operacionalizada por ambos os professores parecia ficar à mercê das abordagens exortativa, incidental e intrínseca, confirmando, portanto, uma limitação já apontada por parte da literatura sobre a ausência de um planejamento prévio mais sistematizado acerca dos valores que se pretende desenvolver com os alunos, como pode ser verificado, por exemplo, em estudos desenvolvidos por Freire e Mariz de Oliveira (2004), Rodrigues e Darido (2008), Martins e Freire (2008) e Knijnik e Tavares (2012).

Tal situação, não foi apenas reconhecida, como também, até certo ponto, justificada por um dos professores de Educação Física da IMS, conforme podemos perceber na seguinte narrativa:

Todas as vezes que eu tenho oportunidade, eu procuro trabalhar o que eu entendo que é melhor pra eles na questão dos valores, pra ele levar pra vida dele e não só agora no imediato. [...] O desafio é planejar algo mais sistematizado, por causa do fator tempo, que é curto. Aqui, por exemplo, [o planejamento] é na primeira aula, aí você chega, toma um cafezinho, separa o material que você pensou para aquela aula e quando vê, já comprometeu grande parte do tempo. Mas, dá pra fazer uns rabiscos (risos) com foco nessas questões e ir adaptando conforme as contribuições deles. Às vezes, eu até acordo de madrugada pensando: “Meu Deus! Ta faltando material pra isso ou pra aquilo”. Mas, eu acabo me virando com o que eu tenho e com o que a escola tem. (Professor B)

Além dessa limitação temporal referente à elaboração do planejamento, identificamos um outro fator que prejudicava o andamento das aulas de Educação Física e que, portanto, merece ser abordado no presente estudo. Trata-se de um episódio recorrente que acontecia, sobretudo, nas sextas-feiras, quando alunos de outras turmas eram liberados dos encargos referentes à diferentes disciplinas para encaminharem-se até o pátio externo da escola – local onde eram

desenvolvidas as aulas de Educação Física –, minando, muitas vezes, o desenvolvimento das mesmas.

Um dos motivos responsáveis por provocar o referido episódio pode ser expresso pela errônea compreensão por parte de alguns professores da escola de que a aula de Educação Física consiste em um momento destinado para passar o tempo do aluno, isto é, para descontraí-lo, conforme pode-se verificar no seguinte relato:

[...] ainda tem professor que acha que a aula de Educação Física é um momento de lazer. Qualquer problema que tem na escola, pra onde eles mandam o aluno? “Ah! Vai lá pra quadra!”, “Vai lá brincar!”. Às vezes, começa a chegar um monte de aluno na quadra. Mas, se você ocupa o seu espaço, você pode brigar por isso aí. Muitas vezes não dá pra fazer isso na hora da aula, mas depois, nas reuniões você pode questionar isso aí: “Por que você mandou os meninos para a quadra? ”. “Por que que tinham alunos lá que não eram da aula?”. Eu sempre faço essas perguntas porque eu ‘to’ lá, eu ‘to’ dando aula. Por que a quadra é o ambiente do refugio da escola? Mesma coisa se eu mandar o aluno pra sala de outro [professor]. [...] Se o professor permitir isso aí, ele vai cair em descrédito. (Professor A)

Conforme aponta Darido (2012, p. 54): “[...] há uma tradição muito acentuada na escola de que Educação Física é muito divertida porque se resume ao fazer, ao brincar, e não ao compreender os seus sentidos e significados”, como se esta disciplina fosse destituída de objetivos educacionais e/ou como se possuísse um conteúdo cuja importância fosse secundária em relação àqueles de outras disciplinas.

Entretanto, tal como é postulado na teoria de Coll et al. (2000), os conteúdos não representam um fim em si mesmo, mas, um elo para alcançar determinadas intenções educativas – formação integral e socialização dos sujeitos. Dito de outra forma, os conteúdos da aprendizagem justificam-se não apenas por aquilo que se ensina, mas no porquê se ensina (ZABALA, 1998), fazendo com que cada disciplina escolar tenha a mesma importância para a consecução dos objetivos gerais da escola.

Isto posto, pode-se articular que, apesar das limitações apontadas até aqui, a escola não deve se eximir da sua parcela de responsabilidade na educação em valores junto aos seus alunos. Aliás, na sua própria forma de organização institucional, verifica-se a fomentação de um conjunto de normas e valores, os quais influem direta ou indiretamente o comportamento e as atitudes dos mesmos, tal como pontuado por Sarabia (2000, p. 163):

[...] no momento de planejar o ensino das atitudes será necessário levar em consideração, como um primeiro fator essencial, a criação de um clima do centro educacional e da sala de aula que favoreça a vivência dos valores e o desenvolvimento das atitudes desejadas. A organização do espaço, do horário e do trabalho deve facilitar a cooperação, o respeito, a solidariedade, etc.

Nesse sentido, conforme sustentam Cortella e La Taille (2005), cabe à escola a tarefa – que não é exclusiva dela, nem tampouco de um ou outro professor – de lidar com a moralidade de maneira exemplar, isto é, no desenrolar de uma prática coletiva e comprometida com os seus objetivos educacionais.

#### 4.2.4. A Visão dos Alunos

De acordo com Coll et al. (2000), a partir das propostas curriculares elaboradas no marco da reforma Educacional na Espanha, o ensino e a aprendizagem de conteúdos específicos deixam de representar um fim em si mesmo e passam a representar um elo para alcançar determinadas intenções educativas. Em síntese, a concepção transmissiva e cumulativa da aprendizagem é substituída por outra concepção, baseada na aprendizagem significativa. Com isso, o aluno abandona a atitude passiva em relação ao conhecimento e começa a assumir um papel ativo na sua reconstrução ou reelaboração. Portanto, à luz dessa teoria:

O que importa é que os alunos possam construir significados e atribuir sentido àquilo que aprendem. Somente na medida em que se produz este processo de *construção de significados e de atribuição de sentido* se consegue que a aprendizagem de conteúdos específicos cumpra a função que lhe é determinada e que justifica a sua importância: contribuir para o crescimento pessoal dos alunos, favorecendo e promovendo o seu desenvolvimento e socialização (COLL et al., 2000, p. 13-14, grifo do autor).

Destarte, ao considerarmos que o processo educativo tem como ponto de partida (e também de chegada) o próprio educando, não poderíamos deixar de dar voz aos mesmos, na tentativa de compreender os sentidos e os significados que eles têm construído a respeito das práticas desenvolvidas na escola em geral, e, mais especificamente, nas aulas de Educação Física.

Foi com esse intuito que optamos por incluir, nesta investigação, a técnica do grupo focal<sup>44</sup>, realizado com cinco alunos (3 meninos e 2 meninas) da 7ª série, com os quais exploramos

---

<sup>44</sup> A composição e a condução do grupo focal já foram previamente explicitadas no tópico “percursos metodológicos”.

diversos tópicos de conversação previamente elaborados, bem como outros tópicos que acabaram emergindo durante a interação desenrolada no e pelo grupo.

Inicialmente, perguntamos aos referidos discentes quais as coisas que eles mais gostavam (e as que não gostavam) de fazer na escola. Aqui, obtivemos respostas (todas elas) ligadas à Educação Física (antecipando aquela que seria a segunda pergunta), tal como pode ser percebido nas seguintes falas:

Eu gosto de correr... Gosto de jogar queimada, mas, não gosto muito de futebol.  
(Aluno 3, 12 anos)

Ah! Eu adoro de jogar futebol! (Aluna 4, 17 anos)

Gosto de Jogar bola. Eu não gosto de queimada não. Eu NÃO gosto de queimada! [chegando perto do gravador] (risos). (Aluno 2, 16 anos)

Gosto de correr. Jogar queimada. Jogar futebol. Só não gosto de estudar (risos).  
(Aluna 5, 13 anos)

Considerando a possibilidade dos referidos sujeitos não terem, eventualmente, entendido a primeira pergunta, insistimos em reforçá-la – desconsiderando as ações e atividades desenvolvidas nesta disciplina –, porém, ainda assim, eles apresentaram respostas vagas e superficiais, mencionando que gostavam um pouco de cada coisa, como por exemplo, dos seus colegas e de alguns professores e/ou outros profissionais da escola. Por outro lado, somente um dos alunos nos apresentou uma resposta um pouco mais elaborada acerca daquilo que não gosta, conforme demonstrado no seguinte trecho:

Eu não gosto de fazer bagunça, porque eu percebo que atrapalha muito as aulas e a organização da escola. (Aluno 1, 14 anos)

Não obstante, como as respostas apresentadas pelos alunos nos remeteram, antecipadamente, ao contexto das aulas de Educação Física, decidimos, então, elaborar uma nova pergunta, questionando-os sobre as particularidades desta disciplina, isto é, sobre aquilo que ela tinha, por exemplo, que a diferenciava das outras disciplinas na escola. Assim, de forma geral, eles indicaram em suas falas diferentes elementos referentes à dimensão atitudinal, tais como: alegria, companheirismo, liberdade, amizade, felicidade e união.

Neste momento, novamente consideramos importante problematizar as suas respostas, indagando-os, por exemplo, se nas outras aulas eles também não tinham esses instantes de

alegria, felicidade, união, etc. Assim, após uma pausa silenciosa de alguns segundos (parecendo estar processando a nova informação), alguns deles começaram a ponderar a referida questão, concordando que, de fato, alguns aspectos como companheirismo e alegria também estavam presentes em algumas disciplinas, enquanto em outras, segundo eles, só havia tristeza, devido ao papel autoritário e controlador desempenhado pelos respectivos professores.

Ora, a partir destas considerações, verifica-se que o gosto dos alunos por determinada disciplina está sujeito à relação de afetividade estabelecida com o seu respectivo professor, corroborando com o que é defendido por Sarabia (2000) acerca da importância de um clima afetivo em sala de aula, isto é, para além da relação puramente normativa, aumentando significativamente a possibilidade dos alunos mostrarem uma disposição positiva em relação ao professor e, conseqüentemente, ao próprio conteúdo da matéria.

Com efeito, ao insistirmos um pouco mais no tópico supracitado, começaram a aparecer falas que mencionavam o “jogar bola”, ou a “queimada”, por exemplo, como particularidades da Educação Física, fazendo referência à conteúdos específicos deste componente curricular.

Por conseguinte, inserimos o próximo tópico de conversação, relativo ao que os alunos julgam aprender no ambiente escolar. Inicialmente, eles nos apresentaram respostas genéricas, ligadas à dimensão cognitiva (conceitual), como, “sabedoria” e “inteligência” ou ligados a dimensão atitudinal, como, “ser alguém na vida”. Quando direcionamos a questão para as aulas Educação Física, obtivemos, *a priori*, respostas que enfocaram a dimensão procedimental do conteúdo, como podemos observar nos trechos a seguir:

A gente aprende muitas atividades, porque nem todo mundo pode sair na rua pra brincar, pra jogar, é perigoso, tem muita bala perdida. (Aluno 1, 14 anos)

Na Educação Física eu aprendi jogos que eu não sabia. (Aluno 3, 12 anos)

Nesse contexto, redirecionamos o diálogo para o enfoque da dimensão atitudinal, desafiando-os a pensar para além das possibilidades relacionadas ao “saber-fazer”. Assim, eles indicaram inúmeras repostas que incluem a vivência da liberdade e da alegria, bem como o desenvolvimento da atenção, do autocontrole, do respeito, do companheirismo, etc., conforme pode ser verificado nos seguintes relatos:

Então, tem a atenção e a alegria da gente estar jogando, né? Tem a questão do companheirismo também de ajudar o colega e de passar a bola. (Aluno 1, 14 anos)

Do autocontrole também porque, tipo, um time ‘ta’ ganhando, aí o time adversário ‘ta’ vendo que o outro ‘ta’ ganhando aí já começa a ficar nervoso, começa a xingar, descontar no outro. (Aluna 4, 17 anos)

Na aula de Educação Física a gente tem uma liberdade maior para aprender. Nas outras aulas, os professores ficam nos obrigando a fazer um monte de atividade. (Aluna 4, 17 anos)

Eu me sinto feliz na Educação Física porque a gente se solta mais, fica mais alegre. Sei lá, nas outras aulas você tem que ficar bem quieto. (Aluno 3, 12 anos)

Não obstante, ainda que não tenham conseguido verbalizar com maior clareza a forma como que esses aspectos atitudinais são aprendidos, percebemos em diferentes narrativas a exemplificação de algumas situações de aula que nos remetem à referida dimensão, como por exemplo, experimentar situações de justiça diante de jogadas e da reação do adversário em situação de jogo, bem como o respeito às suas próprias limitações e às limitações do outro, conforme sinalizado nas seguintes falas:

Eu nunca gostei de jogar no time forte, é os moleque [sic] que me escolhe. Por mim, eu botava na moral: eu, Fulano, Cicrano, Aluna 5 e Beltrano, porque senão perde a graça, e também time forte não é comprometido, tem “fomiagem”, não toca a bola. (Aluno 2, 16 anos)

Quando os colegas reclamam muito, tem vezes que a gente se sente excluído, como se fosse incapaz de pegar e jogar a bola [na queimada]. (Aluno 3, 12 anos)

Pois é, eu tava jogando vôlei esses dias, errei um passe e um colega já veio me chamar: “burra! Burra!”, e eu me sinto excluída. Mas, aí tem vezes que um colega vem e me defende, dizendo que não é pra falar assim comigo. (Aluna 5, 13 anos)

[...] quando eu jogo futebol, eu jogo demais, mas, quando eu vou pra queimada eles [os colegas] sempre me reclamam, mas eu digo: “filho, ninguém nasce sabendo não!” Eu sinto um filme passando na minha cabeça, me sinto no lugar da pessoa [que sofre reclamações no jogo]. (Aluna 4, 17 anos)

Com efeito, é na instituição escolar, através das relações construídas e das experiências vividas, que se estabelecem os vínculos e as condições que definem as concepções pessoais sobre si e os demais (ZABALA, 1998). Assim, a comparação, a identificação e a atração por outros membros do grupo – desenvolvidas na interação entre eles – podem, numa situação concreta,

intervir decisivamente na formalização das atitudes de um indivíduo (SARABIA, 2000). Em suma, segundo este autor:

É em cada uma das situações de aprendizagem e ensino de uma matéria que se situa o núcleo a partir do qual terão lugar os processos de formação e mudança de atitudes. Se as atitudes têm um objetivo ao qual se dirigem, a valoração que for feita desse objetivo dependerá, primeiro, do conteúdo de cada uma das matérias ministradas (componente cognitivo); segundo, das relações afetivas e emocionais que existam dentro do grupo e da sua influência no indivíduo e, terceiro, do poder desse objeto para suscitar no sujeito uma disponibilidade para realizar uma série de ações [...]. (SARABIA, 2000, p.137).

O último tópico elaborado para fomentar a interação do grupo focal abordou os relacionamentos pessoais travados com os colegas, professores e demais profissionais da escola. Aqui, os alunos mencionaram que costumam ter uma boa relação entre eles e que esta turma, inclusive, era apontada como a mais unida do colégio. Na sequência, os próprios alunos redirecionaram a questão para o contexto da Educação Física, confirmando que este espaço era propício para promover a interação entre eles.

Eu acho que na Educação Física você conhece mais as pessoas. Lá a gente tem a chance de interagir mais com os colegas. (Aluno 1, 14 anos)

É verdade. Na aula de Educação Física a gente se solta mais, se diverte, se respeita, sente mais unido. (Aluna 5, 13 anos)

Resultados semelhantes foram encontrados em um estudo de caso realizado por Guimarães et al. (2001). Após analisarem as aulas de Educação Física em uma determinada série escolar, os autores identificaram que as situações vividas ali não apenas permitiam, como se mostraram propícias para trabalhar diversos aspectos referentes à dimensão atitudinal (afetivos, cognitivos e morais).

Neste momento, penso ser útil reiterar o potencial conferido à prática das atividades desenvolvidas nestas aulas na viabilização do cruzamento das dimensões (conceitual, procedimental e atitudinal). Ora, os humanos são seres dotados de crenças, medos, idealizações e vontades que se revelam de forma muito particular nestas vivências, as quais, por sua vez, dependem das explicações e dos acordos estabelecidos entre eles. Todavia, não custa lembrar que, embora tais dimensões sejam interdependentes e, de fato, promovam conjuntamente uma aprendizagem significativa, não é algo incomum que uma ou outra acabe sendo mais enfatizada que as demais.

No que diz respeito ao processo avaliativo implementado por esta disciplina, os alunos apontaram que estavam cientes de que participação representava o principal critério a ser considerado pelo professor, conforme exposto nos excertos a seguir:

O professor avalia a nossa participação. Mesmo se não for habilidoso, mas 'tiver' participando, ele considera. (Aluna 5, 13 anos)

É, aqui é bom porque o professor dá oportunidade pra todo mundo participar e considera isso na avaliação. (Aluno 1, 14 anos)

Destarte, diante do cenário descrito até aqui, constata-se que os referidos sujeitos conseguem perceber um grande potencial atitudinal concernente às aulas de Educação Física, embora só tenham expressado mais claramente apenas alguns valores que o professor pretende desenvolver nas suas aulas, tais como: liberdade, participação, respeito e cooperação. Nesse sentido, é possível que eles não tenham identificado que o professor desta disciplina tivesse como propósito o desenvolvimento de outros valores, como por exemplo, a autonomia, ou simplesmente, pode ser que eles não tenham conseguido verbalizar isso na interação desenvolvida dentro do grupo focal.

De fato, tal como adverte Libâneo (1994), todo ensino implica uma intencionalidade, mas nem toda aprendizagem ocorre com intenção de ensino, por isso, insistimos na importância desse caráter intencional em direção a um determinado objetivo a ser atingido. Tal compreensão se estende, principalmente, para a dimensão atitudinal. Afinal, os processos de ensino em valores produzem resultados muito menos precisos do que aqueles relacionados às outras dimensões, uma vez que

[...] os processos de socialização não afetam da mesma maneira a todos os indivíduos. Os sujeitos são submetidos a uma série de combinações diferentes de pressões socializadoras – internas e externas, conscientes e inconscientes, agradáveis e desagradáveis – diante das quais reagirão de maneira diferente (SARABIA, 2000, p. 140)

Isto posto, não eliminamos a possibilidade de que os professores podem estar trabalhando determinados conteúdos atitudinais que não sejam efetivamente compreendidos pelos educandos. Em contrapartida, se por um lado, não percebemos uma perfeita uniformidade entre aquilo que o professor julga estar ensinando e aquilo que o aluno julga estar aprendendo, por outro, também

não há uma relação de incoerência, tampouco de contradição, uma vez que os referidos conteúdos atitudinais têm pontos que se convergem, se aproximam e/ou se completam.

Por fim, constata-se que os alunos conseguem perceber a presença de diferentes aspectos referentes à dimensão atitudinal (normas, valores e atitudes) nas aulas de Educação Física, confirmando a nossa hipótese de que este espaço possui um grande potencial para desenvolvê-los. Não obstante, consideramos que esse potencial atitudinal poderá ser melhor aproveitado se o professor desta disciplina se propor a sistematizar cada uma das atividades a serem trabalhadas no intuito de atingir determinados objetivos atitudinais, devendo, inclusive, explicitá-los aos alunos na sua prática docente.

Portanto, tendo em vista a consecução destes objetivos educacionais, seria pertinente que os respectivos professores também se colocassem na posição de ouvinte, dando a oportunidade para que os seus alunos possam expor o que estão aprendendo nas suas aulas, estimulando-os a uma reflexão conjunta sobre as atividades vivenciadas ali.

## 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“O mundo não é. O mundo está sendo. Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências. Não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente” (Paulo Freire)*

Concordamos com a afirmativa de Paulo Freire na epígrafe acima, visto que o mundo que temos hoje resulta das ações realizadas ao longo da história, e, de modo consequente, pode-se articular que o mundo que teremos (ou que deixaremos) no futuro será resultado das intervenções protagonizadas por nós no tempo presente, o qual, por sua vez, tem sido marcado por uma pluralidade de valores, entendidos por vezes como crise de valores ou, talvez mais correntemente, como valores em crise.

Não obstante, é justamente nessa realidade cada vez mais complexa em que estamos situados que a educação precisa ser pensada e orquestrada, sobretudo, a educação em valores, a qual deve encontrar na instituição escolar, um terreno fértil para a promoção e socialização de normas, valores e atitudes considerados importantes para uma convivência socialmente harmônica. Para tanto, não se pode admitir que tal instituição se coloque em uma condição de neutralidade ou relativismo axiológico em detrimento de um direcionamento intencional para uma determinada causa, apresentada e idealizada no seu PPP.

Ora, no que concerne, especificamente, à realidade da escola pesquisada – EMEF Izaura Marques da Silva (IMS) –, os dados construídos indicaram que o seu projeto pedagógico apresenta uma boa consistência nos seus fundamentos filosóficos, estando em conformidade com a LDB e com a literatura mobilizada. Estão prescritos neste documento um conjunto de valores a serem difundidos na escola, são eles: Respeito; Cooperação; Participação; Responsabilidade; Comprometimento; Interação; Liberdade e Solidariedade humana.

Por outro lado, a crítica concernente ao PPP da IMS fica por conta do aparecimento difuso e limitado dos conteúdos atitudinais nas propostas curriculares de cada disciplina (em comparação com as dimensões conceitual e procedimental), confirmando o diagnóstico feito pela direção da escola de que este documento precisa ser reconstruído e atualizado.

Com efeito, a partir das interações cotidianas desenroladas entre os diferentes sujeitos escolares, identificamos a valorização e a vivência de determinados conteúdos atitudinais que se materializaram, especialmente, em três momentos-chave na escola, a saber: reuniões pedagógicas, englobando diferentes profissionais; o momento do intervalo/recreio, envolvendo, em especial, o corpo discente; e as aulas de Educação Física, envolvendo os educandos e os professores desta disciplina.

Nas reuniões pedagógicas, destacam-se a vivência dos princípios democráticos e o fortalecimento de atitudes autônomas e solidárias entre os seus integrantes; nos momentos de intervalo são acentuados aspectos como: liberdade, autonomia, responsabilidade, integração e criatividade; Já nas aulas de Educação Física, à semelhança com o que acontece no intervalo, são veiculados aspectos como: liberdade, autonomia, participação, interação, respeito, cooperação e criatividade, só que de forma um pouco mais organizada e pedagogizada.

Nestas aulas, verificamos que a dimensão procedimental – expressa no “movimentar-se” – é aquela que, de fato, possui uma maior ênfase ou visibilidade em comparação com as outras duas dimensões do conteúdo (conceitual e atitudinal). Entretanto, ao invés de inviabilizá-las, constatamos que a dimensão procedimental pode ser a grande propulsora das aprendizagens referentes às mesmas, pois desperta o gosto, a motivação e o interesse dos alunos. Para tanto, é necessário que sejam mobilizadas um conjunto de ações pedagógicas voltadas para tal propósito.

No que diz respeito à dimensão atitudinal, especificamente, apesar de todo o potencial atribuído às aulas de Educação Física, identificamos que a sua efetivação nestas aulas está subordinada às abordagens exortativa, incidental e intrínseca, confirmando, portanto, uma limitação já apontada por parte da literatura sobre a ausência de um planejamento prévio mais sistematizado acerca dos valores que se pretende desenvolver com os alunos.

Quanto ao processo de avaliação, verificamos que os professores desta disciplina consideram critérios como a participação e às demais contribuições dos educandos nas aulas. Assim, para a sua consecução, eles utilizam como instrumento as observações subjetivas realizadas no cotidiano das mesmas.

No que se refere à perspectiva discente, constata-se a percepção de diferentes aspectos atitudinais concretizados nas aulas de Educação Física, são eles: a valorização da liberdade, alegria e participação; a vivência de situações que envolvem o sentimento de justiça diante das jogadas e/ou da reação do adversário em situação de jogo; bem como o contato com às suas próprias limitações e às limitações do outro, desenvolvendo o respeito e o companheirismo. Tais sentidos atribuídos pelos alunos confirmam a nossa hipótese de que esta disciplina possui um potencial significativo para desenvolver a dimensão atitudinal.

Nesse sentido, a partir dos resultados encontrados nesse trabalho, aliados à teoria mobilizada, reforçamos o nosso entendimento de que uma atividade educativa comprometida com o desenvolvimento holístico dos educandos perpassa pelos diferentes sujeitos escolares e, em especial, pelo professor, o qual consideramos ser a mola propulsora desta engrenagem, e como tal, deve centrar seus esforços na garantia das três dimensões do conteúdo.

Imerso nessa conjuntura, o professor de Educação Física se vê diante de uma multiplicidade de possibilidades para contribuir com este tipo de educação, uma vez que ele dispõe de espaços físicos e conteúdos teórico-práticos potencialmente capazes de mobilizar corpos curiosos, motivados e predispostos a se movimentarem e se descobrirem, veiculando expressões e sentidos, muitas vezes, escusos e reprimidos na dinâmica das aulas em geral.

Portanto, sugere-se que a produção científica da área mobilize seus esforços para analisar com maior profundidade os conteúdos da dimensão atitudinal (expressa em valores, normas e atitudes) nas aulas de Educação Física escolar, na tentativa de melhor compreendê-los, buscando avançar em relação às abordagens didáticas, isto é, tratando-os como uma possibilidade concreta (planejada e sistematizada) de intervenção pedagógica.

Por fim, a título de conclusão, sinalizamos que, se por um lado, a nossa escolha metodológica nos conferiu a impossibilidade de generalizarmos os resultados desse trabalho para além da realidade pesquisada; por outro, acentuamos a potencialidade que este estudo de caso nos reserva para dialogarmos com outros universos escolares, isto é, com casos semelhantes a este, na perspectiva de serem retomadas novas pesquisas para que se possa estabelecer um paralelo entre eles, verificando se os dados encontrados também se repetem em outros casos. Para tanto, é imperativo adotar como objeto de estudo as referidas dimensões do conteúdo, em especial, a dimensão atitudinal – educação em valores –, tão almejada na sociedade contemporânea, quanto (ainda) dispersa em nossas reflexões pedagógicas.

## REFERÊNCIAS

- ABREU, N. G. **Meninos pra cá, meninas pra lá**. 1990. 162 f. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, 1990.
- ACEDO, L.M.; DARIDO, S.C. IMPOLCETTO, F.M.; Valores e atitudes na produção científica da educação física brasileira: tendências e perspectivas. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol. 13, n. 3, 2014, pp. 149-158.
- ALENCAR, H. M.; MARCHI, B. F.; COUTO, L. L. M.; ROMANELI, M. S.; LIMA, M. G. Educação em valores morais: uma análise de três experiências no Espírito Santo. In: MENIN, M.S.S.; BATAGLIA, P.U.R.; ZECHI, J.A.M. (Org.). **Projetos bem-sucedidos de educação em valores**. 1ª ed. São Paulo: Cortez, vol.1, 2013, pp. 238-272.
- ALVES, A. D.; ALENCAR, H. M.; ORTEGA, A. C. Moralidade e concepção de amor em crianças de 6 e 9anos. **Rev. psicopedagogia** [online], vol. 31, n. 94, 2014, pp. 21-34.
- AMARAL, E. M.; BORELLA, D. R. **Avaliação em Educação Física escolar**. Trabalho de Conclusão de Curso de Pós Graduação “Lato Sensu” em Educação Física Escolar. FAESI – Faculdade de Ensino Superior de São Miguel do Iguazu/PR. Defesa em dezembro de 2008.
- ARAÚJO, U. F. A construção da cidadania e de relações democráticas no cotidiano escolar. In: ZENAIDE, M.N.T.; SILVEIRA, R. M. G.;DIAS, A. A.. (Org.). **Direitos Humanos: capacitação de educadores**. 1ª ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, vol. 2, 2008, pp. 161-168.
- \_\_\_\_\_. A construção social e psicológica dos valores. In: ARANTES, V. A. (Org.). **Educação e valores: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2007, pp. 17-64.
- \_\_\_\_\_. Escola, democracia e a construção de personalidades morais. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 26, nº 2, 2000.
- ARENDT, H. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 1979.
- AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN, H. **Psicologia Educacional**. Trad. De Eva Nick et al. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.
- ÁVILA, F. B. **Folhas de outono: ética e valores**. São Paulo: Loyola, 2001.
- BAILEY, R. Evaluating the relationship between physical education, sport and social inclusion. **Educational Review**, vol. 57, n. 1, 2012, pp. 71-90.
- BARROS FILHO, C.; MEUCCI, A. **A vida que vale a pena ser vivida**. 1ª ed. Petrópolis: Vozes, 2010.
- BARROS FILHO, C. O (verdadeiro) valor das coisas. **Cara Coroa**, vol. 1, pp. 24-29, 2006.

BASSO, F. **Valores em Jogos**: possibilidades de uma Educação Olímpica na Educação Física escolar. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

BASSO, F.; TAVARES, O. O Enquadramento Axiológico do Ensino dos Esportes: Problemas e Perspectivas. **Revista da ALESDE**, vol. 2, pp. 96-106, 2012.

BASSO, I. **Uma ética para educar**: valores da formação docente. Bauru, SP: EDUSC, 2006.

BATAGLIA, P. U. R.; MORAIS, A. de; LEPRE, R. M. A teoria de Kohlberg sobre o desenvolvimento do raciocínio moral e os instrumentos de avaliação de juízo e competência moral em uso no Brasil. **Estudos de psicologia**, Natal, vol. 15, n. 1, 2010, pp. 25-32.

BAUMAN, Z. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.

BENTO, J. O. Desporto para crianças e jovens: das causas e dos fins. In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens**: razões e finalidades. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, pp. 21-56.

BETTI, I. C. R. Educação física escolar: a percepção discente. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, vol. 16, n.2, 1995, pp.158-167.

BETTI, M. Ensino de 1º e 2º graus: educação física para quê? **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**. vol. 13, n. 02, 1992, pp. 282-287.

BETTI, M. et al. Por uma Didática da possibilidade: implicações da fenomenologia de Merleau-Ponty para a Educação Física. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Colégio Brasileiro de Ciências do Esporte. Campinas: Autores Associados, vol. 28, n. 2, 2007, pp. 39-53.

BETTI, M.; LIZ, M. T. F. Educação Física escolar: a perspectiva de alunas do ensino fundamental. **Revista Motriz**, Rio Claro, vol. 9, 2003, pp. 135-142.

BETTI, M.; ZULIANI, L. R. Educação física escolar: uma proposta de diretrizes pedagógicas. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, Barueri, vol. 1 n. 1, 2002, pp. 73-81.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Recreio como atividade escolar**: Parecer nº 02/2003. Distrito Federal, 2003. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002\\_2003.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB002_2003.pdf)>. Acesso em: 10 de fev. 2016.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Brasília. 2013.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação e do Desporto. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1996.

\_\_\_\_\_. **Parâmetros curriculares nacionais**: educação física / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC / SEF, 1998a.

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

BUISMAN, A.; van ROSSUM, J. Values and value clarification in sports. In: STEENBERGEN, J.; De KNOP, P.; ELLING, A.H.F. (Eds.) **Values and Norms in Sport.** Oxford: Meyer & Meyer Sport, 2001, pp. 117-136.

CARR, D. What moral educational significance has physical education? A question in need of disambiguation. In: MCNAMEE, M.J.; PARRY, S.J. (Eds) **Ethics and Sport.** London: E FN Spon, 1998, pp. 119-133.

COLL, C. et al. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 2000.

COLL, C.; VALLS, E. A aprendizagem e o ensino de procedimentos. In: COLL, C. et al. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes.** Porto Alegre: Artmed, 2000, pp. 73-118.

CORREA, I.L.C.; LUCAS NETO, L.; TAVARES, O. Identificando Boas Práticas de Educação em Valores nas Aulas de Educação Física nos Municípios de Vitória e Serra/ES. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol. 11, 2013, pp. 73-80.

CORREIA, M. C. B. A observação participante enquanto técnica de investigação. **Pensar Enfermagem**. vol. 13, N.º 2, 2º Semestre de 2009.

CORTELLA, M. S.; BARROS FILHO, C. de. **Ética e Vergonha na Cara!** Campinas: Papirus, 2014.

CORTELLA, M. S. **Educação, escola e docência: novos tempos, novas atitudes.** São Paulo: Cortez, 2014.

CORTELLA, M. S.; LA TAILLE, Y. **Nos labirintos da moral.** Campinas, SP: Papirus, 2005.

DaCOSTA, L.P. Abordagens teóricas sobre valores do esporte. In: **Manual Valores do Esporte SESI.** Brasília: SESI, 2007, pp. 45-57.

\_\_\_\_\_. Educação Olímpica como metalinguagem axiológica: revisões pedagógicas e filosóficas de experiências internacionais e brasileiras. In: REPPOLD FILHO, A.R.; MAGALHÃES PINTO, L.M.; RODRIGUES, R.P.; ENGELMAN, S. (Orgs.) **Olimpismo e Educação Olímpica no Brasil.** Porto Alegre: Ed. UFRGS, 2009, pp. 17-28.

DANTAS, H. A afetividade e a construção do sujeito na psicogenética de Wallon. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon: teorias psicogenéticas em discussão.** São Paulo: Summus, 1992.

DARIDO, S. C. Educação Física na Escola: conteúdos, suas dimensões e significados. In: DARIDO, S. C.; MAITINO, E. M. **Pedagogia cidadã: cadernos de formação: Educação Física**. São Paulo: Unesp, Pró-reitoria de graduação, 2012.

\_\_\_\_\_. **Educação Física na escola: questões e reflexões**. Rio de Janeiro: Guanabara Koogan, 2003.

FENSTERSEIFER, P. E. **A Educação Física na crise da modernidade**. Ijuí. Editora UNIJUÍ, 2001.

FERRAZ, O. L. Os profissionais de educação infantil: intervenção e pesquisa. Revista Paulista de Educa Revista Paulista de Educação Física. **Revista Paulista de Educação Física**, São Paulo, supl. 4, 2001, pp. 95-109.

FINI, L. D. T.; Desenvolvimento moral: de Piaget a Kohlberg. **Revista Perspectiva**, Florianópolis-SC, vol. 9, n.16, 1991, pp. 56-78.

FREIRE, E. S.; MARIZ DE OLIVEIRA, J. G. Educação Física no Ensino Fundamental: identificando o conhecimento de natureza conceitual, procedimental e atitudinal. **Motriz**, Rio Claro, vol.10, n. 3, 2004, pp. 140-151.

FREIRE, J. B. **O Jogo: entre o riso e o choro**. 2ª ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P.; HORTON, M. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em Ciências Sociais e Humanas**. Série Pesquisa vol.10. Brasília: Liber Livro Editora, 2012.

GAYA, A.; TORRES, L. O esporte na infância e adolescência: alguns pontos polêmicos. In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, pp. 57-74.

GOERGEN, P. Educação e valores no mundo contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, vol. 25, n.92, 2005, pp. 983-1011.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 8º ed. Rio de Janeiro: Record, 2004.

GOUVEIA, V. V. A natureza motivacional dos valores humanos: Evidências acerca de uma nova tipologia. **Estudos de Psicologia**, Natal – RN, vol. 8, n.3, 2003, pp. 431-443.

GUIMARÃES, A. et al. Educação Física Escolar: Atitudes e Valores. **Revista Motriz**, Rio Claro, vol. 07, n. 01, 2001, pp. 17-22.

HASSON, M. E.; MELEIRO, A. M. A. da S. Reflexões sobre a desestruturação familiar na criminalidade. In: RIGONATTI, S. P. **Temas em psiquiatria forense e psicologia jurídica**. São Paulo: Vetor, 2003.

JANSSENS, J. et al. **Education through sport**: An overview of good practices in Europe. Nieuwegein: Arko Sports Media, 2004.

JUSTO, J. S. Escola no epicentro da crise social. In: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, pp. 29-68.

KANT, I. **Sobre a Pedagogia**. Trad. Francisco Cock Fontanella. 5ª ed. Piracicaba: UNIMEP, 2006.

KNIJNIK, J.; TAVARES, O. Educating Copacabana: a critical analysis of the Second Half , an Olympic education program of Rio 2016. **Educational Review**, vol. 64, 2012, pp. 353-368.

LA TAILLE, Y. A escola e os valores: A ação do professor. In: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, pp. 05-28.

\_\_\_\_\_. Construção da consciência moral. **Prima Facie**, v. 2, pp.7-30, 2009.

\_\_\_\_\_. Desenvolvimento do juízo moral e afetividade na teoria de Jean Piaget. In: LA TAILLE, Y.; OLIVEIRA, M.K.; DANTAS, H. **Piaget, Vygotsky, Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo: Summus, 1992.

\_\_\_\_\_. **Formação ética**: do tédio ao respeito de si. Porto Alegre: Artmed, 2009b.

\_\_\_\_\_. Moral e ética: Uma leitura psicológica. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, vol. 26, n. especial, 2010, pp. 105-114.

\_\_\_\_\_. O Sentimento de Vergonha e suas Relações com a Moralidade. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, Porto Alegre, vol. 15, n. 1, 2002, pp. 13-25.

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

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A construção do saber**: manual de metodologia da pesquisa em Ciências humanas. Trad. Heloísa Monteiro e Francisco Settineri. Porto Alegre: Artmed; Belo Horizonte: Editora UFMG, 1999.

LIBÂNEO, J. C. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

LIMA, L. O. **Piaget Para Principiantes**. 2ª ed. São Paulo: Summus, 1980.

LIPOVETSKY, G. **A era do vazio**: ensaios sobre o individualismo. São Paulo: Manole, 2005.

LOVISOLO, H. Da educação física escolar: intelecto, emoção e corpo. **Revista Motriz**, Rio Claro, vol. 8, n.3, 2002, pp. 15-18.

\_\_\_\_\_. **Educação Física**: arte da mediação. Rio de Janeiro: Sprint, 1995.

\_\_\_\_\_. **Estética, Esporte e Educação Física**. Rio de Janeiro: Sprint, 1997.

MACEDO, I; PETTY, A, L, S; PASSOS, N, C. **Os jogos e o lúdico na aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artmed, 2005.

MACHADO, M. N. M. **Entrevista de pesquisa**: a interação pesquisador-entrevistado. Belo Horizonte: c/Arte, 2002.

MARTINS, C. D.; FREIRE, E. S. Conteúdos atitudinais nas aulas de Educação Física: um estudo de caso. **Revista Mackenzie de Educação Física e Esporte**, São Paulo, vol. 7, n. 3, 2008, pp. 21-28.

MENIN, M. S. S.; BATAGLIA, P. U. R.; ZECHI, J. A. M. (Org.). **Projetos bem sucedidos de educação em valores**: relatos de escolas públicas brasileiras. 1ª ed. São Paulo: Cortez, 2013.

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

MICHEL, C.; SILVEIRA, A. A. Recreio Escolar e Interações Infantis: potência de produção?. In: II Simpósio Luso-Brasileiro em Estudos da Criança pesquisas com crianças: desafios éticos e metodológicos, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos**, vol. 1, 2014, pp. 1-12.

MOLINA NETO, Vicente. Etnografia: uma opção metodológica para alguns problemas de investigação no âmbito da Educação Física. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Edição Revisada e Ampliada. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, pp. 107-140.

MOLINA, R.K. O enfoque teórico metodológico qualitativo e o estudo de caso: uma reflexão introdutória. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Edição Revisada e Ampliada. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, vol. 1, 2004, pp. 95-105.

NEGRINE, A. Instrumentos de coleta de informações na pesquisa qualitativa. In: MOLINA NETO, V.; TRIVIÑOS, A.N.S. (Org.). **A pesquisa qualitativa na Educação Física**: alternativas metodológicas. Edição Revisada e Ampliada. 2ª ed. Porto Alegre: Sulina, 2004, vol. 1, pp. 61-93.

OLIVEIRA, G. K. **Aulas de Educação Física para turmas mistas ou separadas por sexo?** Uma análise comparativa de aspectos motores e sociais. 1996. 148 f. Dissertação (Mestrado em

Educação Física) – Programa de Pós-graduação em Educação Física, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1996.

OLIVEIRA, S. C. V. Educação Física Escolar: Uma reflexão acerca da participação de alunos do ensino fundamental. **Coleção Pesquisa em Educação Física**, vol. 11, n. 6, 2012, pp. 65-72.

PAROLIN, I. C. H. **Pais e Educadores: quem tem tempo de educar?** Porto Alegre: Mediação, 2007.

PEDRO-SILVA, N. Ética, (in)disciplina e relação professor-aluno. In: LA TAILLE, Y.; JUSTO, J. S.; PEDRO-SILVA, N. **Indisciplina/Disciplina: ética, moral e ação do professor**. 5ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2013, pp. 69-120.

POZO, J. I. A aprendizagem e o ensino de fatos e conceitos. In: COLL, C. et al. (Org.). **Os conteúdos na reforma: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes**. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp. 17-72.

PPP-IMS, **Projeto Político Pedagógico**. Vitória: Escola Municipal de Ensino Fundamental Izaura Marques da Silva, 2010.

PROST, A. A família e o indivíduo. In: PROST, Antoine; VINCENT, Gérard. (Orgs.). **História da vida privada**. vol. 5. São Paulo: Companhia das Letras, 2009, pp. 61-114.

PUIG, J. M. **Ética e valores: métodos para um ensino transversal**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

QUEIRÓS, P. Para um novo enquadramento axiológico na participação de crianças e jovens no desporto. In: GAYA, A. et al. **Desporto para crianças e jovens: razões e finalidades**. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2004, pp. 187-198.

RODRIGUES, H.A.; DARIDO, S.C. As três dimensões dos conteúdos na prática pedagógica de uma professora de Educação Física com mestrado: um estudo de caso. **Revista de Educação Física/UEM**, vol. 19, n.1, 2008, pp. 51-64.

ROKEACH, M. **The nature of human values**. New York: Free Press, 1973.

RUIZ OMEÑACA, J.V. **Pedagogía de los valores en Educación Física**. Editorial CCS: Madrid, 2004.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA C. D.; GUIDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História e Ciências Sociais**, vol.1, n. 1, 2009, pp. 1-15.

SACRISTÁN, J. G. **Currículo: Uma Reflexão Sobre a Prática**. 3ª ed. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ArtMed, 1998.

SANMARTÍN, M. G. **Valores Sociales y Deporte: La Actividad Física y el Deporte como transmisores de valores sociales y personales**. Madrid: Gymnos, 1995.

SANTOS, B. S. **Um discurso sobre as ciências**. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, C. A. **Jogos e atividades lúdicas na alfabetização**. Rio de Janeiro: Sprint, 1998.

SANTOS, W. et al. Avaliação na educação física escolar: construindo possibilidades para a atuação profissional. **Educação em Revista** (UFMG. Impresso), vol. 30, 2014, pp. 153-179.

SARABIA, B. A aprendizagem e o ensino das atitudes. In: COLL, C. et al. (Org.). **Os conteúdos na reforma**: ensino e aprendizagem de conceitos, procedimentos e atitudes. Porto Alegre: Artmed, 2000, pp. 119-178.

SAVIANI, D. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. 14ª ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

SCHWARTZ G. M. A arte no contexto da Educação Física. **Revista Motriz**, Rio Claro, vol. 5, nº 1, 1999, pp. 49-52.

SETTON, M. G. J. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, vol. 28, n.1, 2002, pp. 107-116.

SILVA, E. V. **Educação Olímpica no Ensino Médio**: Validação qualitativa de um material didático de Educação em Valores por meio do Esporte. Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

SILVA, J. B. C. e.; SCHNEIDER, E. J. Aspectos socioafetivos do processo de ensino e aprendizagem. **Revista de divulgação técnico- científica do ICPG**, vol. 3, nº 11, 2007, pp. 83-87.

SOUSA, A. B. **Educação em valores**: na Pré-escolaridade e no 1º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: ESE João de Deus, 2001.

SOUSA, E. S. **Meninos à marcha! Meninas, à sombra!** A história do ensino da Educação Física em Belo Horizonte (1987-1994). 1994. 265 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1994.

SOUZA, A. P.; JOSÉ FILHO, M. A importância da parceria entre família e escola no desenvolvimento educacional. **Revista Ibero-americana de Educación**, vol. 44, n. 7, 2008, pp. 01-08.

TAVARES, O. Educação Olímpica no Rio de Janeiro: notas iniciais para o desenvolvimento de um modelo. In: RODRIGUES, R. P.; PINTO, L. M. M.; 200 TERRA, R.; DACOSTA. L. (Orgs.) **Legados de Megaeventos Esportivos**. Brasília: Ministério dos Esportes, 2008, pp. 343-356.

\_\_\_\_\_. Educação Olímpica para o Rio de Janeiro 2016: princípios, temas, estratégias, meios e elementos. In: REPPOLD, A. et al. **Olimpismo e educação olímpica no Brasil**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009, pp. 191-200.

\_\_\_\_\_. **Esporte, movimento olímpico e democracia:** o atleta como mediador. Tese de doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação Física. Universidade Gama Filho. Rio de Janeiro, 2003.

TAVARES, O. et al. Perfil das Preferências culturais e desportivas dos alunos do Colégio Pedro II - Rio de Janeiro. **Artus - Revista de Educação Física e Desportos**, vol. 12, n. 1, 1996, pp. 45-59.

THOMPSON, D. R. **Educação Olímpica na Educação Física Escolar:** Avaliação da efetividade de atividades específicas para a dimensão atitudinal no comportamento de escolares do Ensino Fundamental (I). Dissertação (Mestrado em Educação Física) – Programa de Pós-Graduação em Educação Física, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2015.

TOGNETTA, L. R. P.; VINHA, T. P. Valores em crise: O que nos causa indignação? In: LA TAILLE, Y.; MENIN, M. S. S. (org.). **Crise de valores ou valores em crise?** Porto Alegre: Artmed, 2009, pp. 15-45.

TREVISOL, M. T. C. A construção de valores na escola: Com a palavra os professores do ensino fundamental (1ª a 4ª série). In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED: SOCIEDADE, CULTURA E EDUCAÇÃO: NOVAS REGULACÕES?, 2009, Caxambu-MG. **Anais da Reunião anual da Anped:** Sociedade, cultura e educação: novas regulações? Caxambu-MG, 2009. pp. 01-17.

VEIGA, I. P. A. (org) **Projeto político-pedagógico da escola:** uma construção possível. 24ª ed. Campinas-SP: Papyrus, 2008.

VITÓRIA (município). **Diretrizes Curriculares para o Ensino Fundamental.** Vitória: Secretaria Municipal de Ensino, 2004.

ZABALA, A. **A Prática Educativa:** Como ensinar. Tradução Ernani Ferreira da Fonseca Rosa. Porto Alegre: ARTMED, 1998.

\_\_\_\_\_. **Como trabalhar os conteúdos procedimentais em aula.** Porto Alegre: Artmed, 1999.

ZABALZA, M. Como educar em valores na escola. **Revista Pedagógica Pátio**, Porto Alegre: ARTMED, Ano 4, n. 13, 2000.

## APÊNDICE A

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O PROFESSOR DE EDUCAÇÃO FÍSICA

- 1- Formação profissional (Aonde, quando, por que?)
- 2- Séries trabalhadas (Objetivos, planejamento, seleção dos conteúdos e execução dos mesmos) Trabalha com combinados? Ensina em outras escolas?
- 3- Percebe algum tipo de preferência dos alunos pela aula de E.F. em relação às outras disciplinas? (Sente-se que representa um modelo para eles? / Sente-se mais querido que os demais professores?)
- 4- Qual é o papel da E.F. no desenvolvimento de valores de atitudes? (Estratégias pedagógicas utilizadas – Presença no PL – Como são avaliados?)
- 5- Visão do corpo docente e da coordenação escolar a respeito da disciplina de E.F.? (Há interdisciplinaridade? – Articulação dos conteúdos com outras disciplinas)
- 6- Os pais e responsáveis pelos alunos interferem de alguma forma nas aulas e nas atividades diversas da escola? (Como você percebe a atuação deles na Escola?)
- 7- Tem alguma pergunta que não foi feita e q você gostaria de responder? (Qual pergunta você teria feito para você mesmo?)

## **APÊNDICE B**

### **ROTEIRO DE ENTREVISTA COM O GRUPO FOCAL**

- 1-** Gostos e preferências dos alunos (O que gostam e o que não gostam de fazer na Escola e nas aulas de E.F. – Por que?)
- 2-** Particularidades da E.F. (O q ela tem que as diferencia das outras disciplinas? –
- 3-** Aprendizagens (Na escola e com foco nas aulas de E.F. – O que? E Como?)
- 4-** Relacionamentos com os colegas e com os professores e demais profissionais da escola
- 5-** Hora do intervalo (O que pensam? Poderia ser melhor?)
- 6-** Comentários finais (Algo que ficou mal esclarecido e gostaria de acrescentar)

## APÊNDICE C

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM OUTROS PROFESSORES

- 1- Formação profissional (Aonde, quando, por que?)
- 2- Séries trabalhadas (Objetivos, planejamento, seleção dos conteúdos e execução dos mesmos. Trabalha com combinados? Ensina em outras escolas?)
- 3- Como a sua disciplina pode contribuir no desenvolvimento de valores e atitudes? (Estratégias pedagógicas utilizadas )
- 4- Qual a sua visão sobre a disciplina de Educação Física? (Há interdisciplinaridade? – Articulação dos conteúdos com outras disciplinas). Exemplifique.
- 5- Preferência dos alunos por alguma disciplina?
- 6- Como você percebe a atuação dos pais na Escola?
- 7- O que você apontaria como destaque positivo e ponto negativo desta escola?

## APÊNDICE D

### ROTEIRO DE ENTREVISTA COM A DIREITORA/PEDAGOGA/COORDENADORA

- 1- Formação profissional (Aonde, quando, por que?) TRAJETÓRIA.
- 2- Valores priorizados na Escola (Aquilo que o corpo escolar não abre mão de jeito nenhum).
- 3- Me fala sobre a lógica do funcionamento do intervalo. E quanto as reuniões de quinta-feira com os professores? (O que é pensado para estes momentos?).
- 4- Papel da educação física no cotidiano escolar. (Participação desta disciplina nos eventos).
- 5- Você percebe alguma preferência dos alunos por alguma disciplina ou por algum professor da escola? Se sim, qual é a hipótese?
- 6- O que você apontaria como destaques positivos da escola e o que apontaria como desafios e limitações, algo que precisa ser melhorado? (pontos fortes e pontos a serem melhorado)
- 7- Tem alguma pergunta que não foi feita e que você gostaria de responder? Qual pergunta você teria feito para você mesmo?